

УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису
УДК 378.016:785-047.22(043.3)

Павлюк Юлія Миколаївна

**ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНО-КОРЕКЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ
МУЗИЧНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі знань 01
Освіта за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії
Павлюк Ю. М.

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

Науковий керівник:

Строгаль Тетяна Юріївна,
кандидат педагогічних наук, доцент

Київ – 2024

АНОТАЦІЇ

Павлюк Ю. М. Формування технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти в процесі музично-інструментальної підготовки. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня вищої освіти доктора філософії з галузі знань 01 Освіта, за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ, 2024.

Зміст анотації

Дисертацію присвячено проблемі формування технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти в процесі музично-інструментальної підготовки.

У дисертаційній роботі запропоновано нове вирішення проблеми формування технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої освіти в процесі музично-інструментальної підготовки. У змісті дисертації проаналізовано та диференційовано поняття «компетентність», «технологія», «корекція», уточнено поняття «технологічна компетентність» і «корекційна компетентність», здійснено визначення поняття «технологічно-корекційна компетентність».

На підставі аналізу наукових праць визначено, що *технологічно-корекційна компетентність студента* — це динамічна, інтегративна професійно-особистісна якість, що включає що формується в процесі музично-інструментальної підготовки, ми розглядаємо як набуту динамічну інтегративну професійно-особистісну якість, що включає сукупність ресурсів студента, комплексне застосування яких сприятиме усвідомленню студентами своїх упущень та усуненню недоліків з метою покращення власної

майстерності у процесі музичного виконавства. Сформованість зазначеної професійно-особистісної якості визначатиме готовність та здатність студентів ефективно застосовувати набуті знання, вміння, навички та досвід у музично-виконавській діяльності й вирішувати професійні завдання високого ступеня складності.

Практичний концепт дослідження розкривається завдяки використанню технік Александера, ментальних тренувань, їх застосування в навчальному процесі під час опанування студентами музичним мистецтвом на заняттях у закладах вищої освіти. Це дозволяє досягти мети, що полягає у формуванні технологічно-корекційної компетентності студентів засобами активізації їх потребово-мотиваційного, когнітивно-діяльнісного, емоційно-креативного та ціннісно-аналітичного компонентів.

У дослідженні розроблено компонентну структуру технологічно-корекційної компетентності студентів, яка полягає у взаємозв'язку *потребово-мотиваційного* (складається з внутрішньої та зовнішньої потреби у вираженні власної музичної думки та демонстрації особистих професійних можливостей), *когнітивно-діяльнісного* (містить знання, передбачає здатність до мислення та практичних навичок, які були набуті під час навчання, вміння їх вміло використовувати у практичній діяльності.), *емоційно-креативного* (базується на вмінні організувати свій творчий простір та час, а також вмінні налагоджувати комунікативні навички в будь-якому (психологічному) стані) і *ціннісно-аналітичного* (охоплює ціннісні орієнтації студентів, їх етичні стандарти та здатність до критичного мислення при використанні технологій у корекційній педагогіці, допомагає їм визначити свої пріоритети та відповідно до них поставити ціль та завдання) компонентів.

Визначено особливості формування технологічно-корекційної компетентності студентів, які залежать від їхнього типу нервової системи, їх витривалості, здатності до синтезу інформації та перенесення її на практичну діяльність, форм самостійної роботи тощо.

Представлено методичні засади формування технологічно-корекційної компетентності студентів. Методологічною основою стали такі наукові підходи: *системно-цілісний* (забезпечує цілісну побудову навчально-виховного процесу, що дозволяє сформувати технологічно-корекційну компетентність студентів закладів вищої освіти у відповідності до їх конкретних цілей), *інтегративний* (уможливлює синтез дисциплін, які вивчаються в мистецьких закладах вищої освіти), *мистецько-персоналізований* (передбачає формування виконавської професійності студентів закладів вищої освіти через самовдосконалення), *діяльнісний* (дозволяє сформовану технологічно-корекційну компетентність перенести на практичну діяльність, закріплюючи отриманий результат та підтверджуючи професійне зростання студента).

Виокремлені основні принципи формування технологічно-корекційної компетентності студентів у процесі музично-інструментальної підготовки. Це принципи: *діагностики; діалогічності; гуманізації; природовідповідності; систематичності, послідовності, неперервності освіти; єдності художнього і технічного, емоційного та раціонального, свідомого та інтуїтивного в процесі опанування цінностей мистецтва; варіабельності змісту і художньо-педагогічних технологій*. Вони виступають системотворчими факторами у формуванні означеного феномену.

Основу методики формування технологічно-корекційної компетентності склали такі педагогічні умови: *наявність відповідного навчально-методичного забезпечення для формування виконавської майстерності; наявність обладнаного простору, в якому можна проводити корекційні вправи, техніки чи методики, створення комфортної психологічної атмосфери; педагогічне стимулювання сформованості в студентів здатності до тривалих систематичних занять*. До кожної педагогічної умови підібрано блок методів, спрямованих на вирішення відповідного завдання.

Запропоновано три етапи формування технологічно-корекційної компетентності: *ознайомчий* (спрямований на ознайомлення з методологічними

та технічними розробками гри на інструменті, спостереження за виконавським процесом, обговорення та дискусія суперечливої інформації, створення моделі для наслідування), *корекційний* (передбачає перенесення теоретичних знань на практику, коригування та пристосування у відповідності до музично-художніх цілей), *трансформаційний* (передбачає демонстрацію набутих умінь та аналіз змін).

Ефективність розробленої методики перевірялась експериментально. Проведено діагностувальний та формувальний етапи дослідження. Діагностувальний етап мав на меті визначити сформованість технологічно-корекційної компетентності студентів на початку експерименту. Для цього було розроблено й обґрунтовано критерії та рівні оцінювання означеного феномену. *Мотиваційний критерій* — забезпечує визначення кінцевого результату, за яким студент прагне отримати дану спеціальність, результат який він очікує після закінчення пройденого курсу. *Технологічний критерій* — вказує на сформованість базових навичок та наявність професійних захворювань музикантів. *Виконавський критерій* — проявляється в здатності до психологічної витримки, аналіз стану під час та перед публічними виступами, рівень тривожності. *Комунікативний критерій* — розкривається у вмінні вирішення особистих проблем через спілкування з іншими людьми в цій галузі. *Художній критерій* — виражається в знанні стилістики, здатності до інтерпретації. *Рефлексивний критерій* — відображає здатність до самоаналізу, визначення власного рівня майстерності. На основі обраних нами критеріїв ми визначили рівні сформованості технологічно-корекційної компетентності студентів: *низький, середній та високий*.

На діагностувальному етапі експерименту, середні значення показників сформованості технологічно-корекційної компетентності студентів за всіма критеріями розподілились наступним чином: студенти із низьким рівнем становили 25 осіб (31,6 %), студенти із середнім рівнем — 41 особу (51,7 %), з високим — 13 осіб (16,4 %). Ці результати показали, що студенти закладів

вищої освіти не мають достатнього рівня сформованості технологічно-корекційної компетентності.

Для реалізації розробленої нами методики з формування технологічно-корекційної компетентності у студентів закладів вищої освіти, ми поділили формувальний експеримент на 3 етапи: *мотиваційно-рефлексивний* (визначає, що сприяє активності студентів в процесі дослідження, їх рівень вмотивованості, психо-фізіологічні особливості, розуміння наявних проблем та визначення шляхів вирішення задач); *технологічно-виконавський* (визначення рівня виконавської підготовки студента (його власне світобачення, інтерпретація та виконавські навички), здатність володіння виконавським апаратом в стані тривожності); *художньо-комунікативний* (виявлення компетентності в технологічній корекції у власному процесі навчання, а також у наданні студентам, вміння адаптуватися до навчальних ситуацій. Два напрямки. *I* — комунікація із колегами, педагогами вербальним та невербальним шляхом, *II* — комунікація із залом, та музичним твором, що сприяє підвищенню складності художніх образів.

Під час формувального експерименту використовувались методики: ментальних тренувань, техніки Александера, «Координації» К. Таттл тощо. Завдяки веденню журналів спостережень, студенти змогли виявити зменшення рівня тривожності до та під час виступів, зменшились або зникли зовсім прояви професійних захворювань музикантів, підвищилась продуктивність домашніх занять.

Порівняльний аналіз результатів діагностувального та експериментального етапів показав, що в експериментальній групі показник сформованості технологічно-корекційної компетентності студентів став вищим, ніж у студентів контрольної групи. Важливо відмітити, що позитивні зміни відбулись в експериментальній (ЕГ), і в контрольній (КГ) групах, але кількість студентів з низьким рівнем сформованості технологічно-корекційної компетентності значно зменшилась в ЕГ в порівнянні з КГ. Різниця між ЕГ та КГ становила

13,2 %. Показники студентів із середнім рівнем сформованості технологічно-корекційної компетентності становили 3,7 % з перевагою ЕГ. Кількість студентів з високим рівнем сформованості ЕГ переважала КГ на 9,6 %.

Середні значення між діагностувальним та контрольним етапами у експериментальній групі показали скорочення кількості студентів із низьким рівнем сформованості технологічно-корекційної компетентності з 30 % до 15 %. Натомість спостерігається незначне збільшення студентів із середнім рівнем сформованості технологічно-корекційної компетентності (з 52,5 % до 57,5 %) та позитивний ріст кількості студентів із високим рівнем сформованості технологічно-корекційної компетентності (з 17,5 % до 27,5 %). Дані результати дають нам можливість стверджувати, що запропонована методика ефективна, та дає позитивні результати.

Дані результати засвідчують ефективність розробленої методики. Вони можуть використовуватись під час розробки навчальних програм, методичних розробок і рекомендацій для студентів закладів вищої освіти. Дана робота допоможе педагогам вирішувати проблеми професійного становлення — самопочуття та саморегуляції, набуття фахової впевненості, особистісного та професійного самовираження, профілактика професійних захворювань музикантів, мотивації до творчого процесу, подолання труднощів у спілкуванні. Дослідження показало, що орієнтація на професійні захворювання музикантів, рівень тривожності у студентів та пошуки їх вирішення сприяють підвищенню технологічно-корекційної компетентності у студентів закладів вищої освіти в процесі музично-інструментальної підготовки.

Ключові слова: технологічна компетентність, корекційна компетентність, технологічно-корекційна компетентність, студенти закладів вищої педагогічної освіти, музично-інструментальна підготовка.

ABSTRACTS.

Pavliuk Y. M. Formation of technological and correctional competence of students of higher pedagogical education institutions in the process of musical and instrumental training. Qualification scientific work on the rights of the manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the field of knowledge 01 Education, speciality 014 Secondary Education (Musical Art). Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University. Kyiv, 2024.

Annotation Contents

The dissertation is devoted to the problem of forming technological and correctional competence of students of higher pedagogical education institutions in the process of music and instrumental training.

The dissertation proposes a new solution to the problem of forming technological and correctional competence of students of higher education institutions in the process of music and instrumental training. In the content of the dissertation the concepts of «competence», «technology», «correction» are analysed and differentiated, the concepts of «technological competence» and «correctional competence» are clarified, the concept of «technological and correctional competence» is defined.

Based on the analysis of scientific works, it is determined that the student's technological and correctional competence is a dynamic, integrative professional and personal quality that includes a set of student resources, the integrated use of which will help students to realise their shortcomings and eliminate shortcomings in order to improve their own skills in the process of musical performance. The formation of this professional and personal quality will determine the readiness and ability of students to effectively apply the acquired knowledge, skills, abilities and experience in music performance and solve professional problems of a high degree of complexity.

The practical concept of the study is revealed through the use of Alexander techniques, mental training, and their application in the educational process when

students master musical art in higher education. This allows achieving the goal of forming students' technological and correctional competence by activating their need-motivational, cognitive-activity, emotional-creative, and value-analytical components.

The study develops a component structure of students' technological and correctional competence, which consists in the interconnection of the need-motivational (consisting of internal and external needs to express their own musical opinion and demonstrate personal professional capabilities), cognitive and activity (contains knowledge, involves the ability to think and practical skills acquired during training, the ability to use them skilfully in practical activities), emotional and creative (based on the ability to organise their creative process), and value-analytical components.

The peculiarities of the formation of technological and correctional competence of students, which depend on their type of nervous system, their endurance, ability to synthesise information and transfer it to practical activities, forms of independent work, etc. are determined.

The methodological principles of forming students' technological and correctional competence are presented. The methodological basis is based on the following scientific approaches: systemic and holistic (provides a holistic construction of the educational process, which allows to form technological and correctional competence of students of higher education institutions in accordance with their specific goals), integrative (enables the synthesis of disciplines studied in artistic higher education institutions), artistic and personalised (involves the formation of performing professionalism of students of higher education institutions through self-improvement), activity-based (allows to form technological and correctional competence of students of higher education institutions).

The basic principles of forming technological and correctional competence of students in the process of musical and instrumental training are highlighted. These principles are: diagnostics; dialogic; humanisation; naturalness; systematicity,

consistency, continuity of education; unity of artistic and technical, emotional and rational, conscious and intuitive in the process of mastering the values of art; variability of content and artistic and pedagogical technologies. They are systemic factors in the formation of this phenomenon.

The methodology for the formation of technological and correctional competence is based on the following pedagogical conditions: availability of appropriate teaching and methodological support for the formation of performance skills; availability of an equipped space in which to conduct corrective exercises, techniques or methods, creation of a comfortable psychological atmosphere; pedagogical stimulation of students' ability to engage in long-term systematic study. For each pedagogical condition, a block of methods aimed at solving the corresponding task is selected.

Three stages of the formation of technological and correctional competence are proposed: introductory (aimed at familiarising students with the methodological and technical developments of playing the instrument, observing the performance process, discussing and debating contradictory information, creating a model to follow), corrective (involves transferring theoretical knowledge to practice, adjusting and adapting it in accordance with musical and artistic goals), transformational (involves demonstrating the acquired skills and analysing changes).

The effectiveness of the developed methodology was tested experimentally. The diagnostic and formative stages of the study were conducted. The diagnostic stage aimed to determine the formation of students' technological and correctional competence at the beginning of the experiment. For this purpose, the criteria and levels of assessment of this phenomenon were developed and substantiated. Motivational criterion — determines the final result for which the student seeks to obtain this speciality, the result that he expects after completing the course. Technological criterion — indicates the formation of basic skills and the presence of professional diseases of musicians. Performance criterion — manifested in the ability to psychological endurance, analysis of the state during and before public

performances, and the level of anxiety. Communicative criterion — manifested in the ability to solve personal problems through communication with other people in the field. Artistic criterion — is expressed in the knowledge of stylistics, the ability to interpret. Reflective criterion — reflects the ability to introspect and determine one's own level of skill. Based on the criteria we have chosen, we have determined the levels of students' technological and correctional competence: low, medium and high.

At the diagnostic stage of the experiment, the average values of indicators of students' technological and correctional competence according to all criteria were distributed as follows: students with a low level were 25 people (31.6 %), students with an average level — 41 people (51.7 %), with a high level — 13 people (16.4 %). These results showed that students of higher education institutions do not have a sufficient level of technological and correctional competence.

To implement the methodology developed by us for the formation of technological and correctional competence in students of higher education institutions, we divided the formative experiment into 3 stages: motivational and reflective (determines what contributes to the activity of students in the research process, their level of motivation, psycho-physiological characteristics, understanding of existing problems and identification of ways to solve problems); technological and performing (determining the level of student's performing training (his/her own worldview, interpretation and performing skills), ability to master the Two directions. I — communication with colleagues and teachers through verbal and non-verbal means, II — communication with the audience and the musical piece, which contributes to the complexity of artistic images.

During the formative experiment, the following techniques were used: mental training, Alexander Technique, Coordination by K. Tuttle, etc. Thanks to keeping observation journals, students were able to detect a decrease in anxiety before and during performances, the manifestations of musicians' occupational diseases decreased or disappeared altogether, and the productivity of home classes increased.

A comparative analysis of the results of the diagnostic and experimental stages showed that the experimental group showed a higher level of technological and correctional competence than the control group. It is important to note that positive changes occurred in both the experimental (EG) and control (CG) groups, but the number of students with a low level of technological and correctional competence significantly decreased in the EG compared to the CG. The difference between the EG and CG was 13.2 %. The indicators of students with an average level of technological and correctional competence were 3.7 % with the advantage of the EG. The number of students with a high level of EG competence exceeded CG by 9.6 %.

The average values between the diagnostic and control stages in the experimental group showed a decrease in the number of students with a low level of technological and correctional competence from 30% to 15%. Instead, there is a slight increase in the number of students with an average level of technological and correctional competence (from 52.5 % to 57.5 %) and a positive increase in the number of students with a high level of technological and correctional competence (from 17.5 % to 27.5 %). These results give us the opportunity to assert that the proposed methodology is effective and gives positive results.

These results demonstrate the effectiveness of the developed methodology. They can be used in the development of curricula, methodological developments and recommendations for students of higher education institutions. This work will help teachers to solve the problems of professional development - well-being and self-regulation, gaining professional confidence, personal and professional self-expression, prevention of musicians' occupational diseases, motivation to the creative process, overcoming difficulties in communication. The study has shown that the focus on musicians' occupational diseases, the level of anxiety in students and the search for their solution contribute to the improvement of technological and correctional competence in the process of music and instrumental training of students of higher education institutions.

Key words: technological competence, correctional competence, technological and correctional competence, students of higher pedagogical education institutions, music and instrumental training.

ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ДИСЕРТАЦІЇ ВІДОБРАЖЕНО У ТАКИХ ПУБЛІКАЦІЯХ

Статті у наукових фахових виданнях

1. Павлюк Ю. Особливості формування технологічно-корекційної компетентності студентів факультетів мистецтв. *Вісник Запорізького національного університету Педагогічні науки*. 2021. Т. 2, № 1. С. 165–171. URL: <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-1-2-26>

2. Павлюк Ю. Психологічні передумови профілактики професійних захворювань студентів мистецьких спеціальностей. *Актуальні питання гуманітарних наук: Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2022. Т. 2, № 47. С. 42–47. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/47-2-7>

3. Павлюк Ю. Інноваційні методи формування технологічно-корекційної компетентності студентів (факультетів мистецтв) під час змішаного навчання. *Fine Art and Culture Studies*. 2022. № 4. С. 79–84. URL: <https://doi.org/10.32782/facs-2022-4-11>

4. Павлюк Ю. Інноваційні методи формування технологічно-корекційної компетентності студентів (факультетів мистецтв) під час змішаного навчання. *Fine Art and Culture Studies*. 2022. № 4. С. 79–84. URL: <https://doi.org/10.32782/facs-2022-4-11>

Стаття в іноземному фаховому виданні

1. Savchenko-Shlapak, Y., Savchenko, R., Lendiel-Syarkevich, A., Strohal, T., & Pavliuk, Y. (2022). Формування культури самоосвіти майбутніх учителів музичної освіти. Self-education culture of future music teachers: diagnostic and

formative methods. Amazonia Investiga, 11(51), 129-139.
<https://doi.org/10.34069/AI/2022.51.03.12>

Матеріали науково-практичних конференцій

1. Павлюк Ю. Деякі аспекти оптимізації формування виконавської техніки скрипаля в умовах закладів вищої освіти. «Світові освітні тренди: створення творчого середовища steam - навчання» : Зб. матеріалів міжнар. науково-практ. online - конф., м. Київ, 25–27 берез. 2021 р. Київ, 2021. С. 87–91.
URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/37503/STEAM-navchannia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ЗМІСТ

АНОТАЦІЇ.....	2
ЗМІСТ	15
ВСТУП.....	17
РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНО-КОРЕКЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	24
1.1. Сутнісна характеристика технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти.....	24
1.2. Структурні компоненти технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти.....	38
1.3. Музично-інструментальна підготовка як середовище формування технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти.....	56
Висновки до першого розділу.	68
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ	70
РОЗДІЛ II МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНО-КОРЕКЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	70
2.1. Наукові підходи та принципи формування технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти.....	80
2.2. Педагогічні умови формування технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти.....	100
2.3. Методика формування технологічно-корекційної компетентності студентів в процесі музично-інструментальної підготовки	118
Висновки до другого розділу.....	132
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ	135

РОЗДІЛ III ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА ЩОДО ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНО-КОРЕКЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	143
3.1. Діагностика рівнів сформованості технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти.....	143
3.2 Програма формувального експерименту	164
3.3 Аналіз результатів формувального експерименту	189
Висновки до третього розділу.	199
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ	202
ВИСНОВКИ	206

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Стрімкий рух сучасного технологічного прогресу впливає на розвиток рівня освіти. Студенти закладів вищої освіти в процесі музично-інструментальної підготовки мають можливість за рахунок впровадження нових інструментів, програмного забезпечення та методик (виконавських, педагогічних) формувати та вдосконалювати технологічно-корекційну компетентність. Із зростанням конкуренції студентам важливо передбачити, як дана компетентність може визначити їх успіх. Зміни в суспільстві та економіці впливають на визначення мети та її адаптації через вдосконалення технічних навичок. Освіта спрямована на врахування потреб різних груп студентів, зважаючи на тих, хто потребує корекції виконавського апарату або технічних навичок, зокрема психологічної підтримки в процесі навчання. Формування технологічно-корекційної компетентності у контексті глобальних тенденцій у вищій освіті робить акцент на практичних навичках, розвитку «soft skills» (взаємодія людини із соціумом) та застосування міждисциплінарного підходу в процесі навчання.

Студенти, зіштовхнувшись із проблемами епідемії Covid – 19 та війни (що призвело до зміни форм навчання – перехід від очної до онлайн чи змішаної форми навчання, зросту рівня тривожності у зв'язку з подіями) відчували труднощі в процесі навчання, яке в основному перейшло у дистанційний режим. Незважаючи на ці обставини, студенти змушені шукати способи підвищення їхньої виконавської майстерності в чому їм допомагатиме сформованість технологічно-корекційної компетентності.

Дослідженням поняття «компетентність» займалися такі вітчизняні та зарубіжні науковці: В. Андрущенко, Н. Бібік, О. Бондарчук, В. Бодров, Ж. Вірна, Ф. Вейнерт, Н. Волянчук, С. Гончаренко, Н. Гузій, Р. Гуревич, Дж. Гуді, Ж. Делор, Г. Ложкін, В. Лозова, А. Козир, П. Корчемний, С. Максименко, Л. Малімон, Л. Маслак, О. Матеюк, Х. Ортеги-і-Гассет,

Н. Пов'якель, Дж. Равен, О. Саннікова, Г. Селевка, А. Турен,
С. Уласевич та інші.

Дефініції «технологія» та «корекція» в музично-інструментальній діяльності досліджували: О. Андрейко, Л. Ауер, І. Бекман, Л. Виготський, І. Войку, Д. Ельконін, К. Завалко, Г. Коновалов, І. Менухін, І. Назаров, Р. Насіб, Г. Нейгауз, А. Парсегов, В. Федоришин, К. Флеш та інші.

Дослідженням феномену «технологічна компетентність» в музичній педагогіці аналізували О. Горбенко, Л. Масол, Г. Падалка, питанням «корекційної компетентності» займались О. Андрейко, К. Завалко, В. Козін, Г. Побережна, В. Федоришин.

Але, нажаль, поняття «технологічно-корекційної компетентності» до сьогодні досліджено не було. Актуальність та недостатня розробленість проблеми дослідження, її теоретична та практична значущість, визначили вибір теми дисертації: *«Формування технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти в процесі музично-інструментальної підготовки»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри теорії музики та естрадного мистецтва факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова та складає частину наукового напрямку «Удосконалення музично-естетичного навчання учнівської молоді у різних ланках мистецької освіти». Тема роботи затверджена вченою радою НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол № 3 від 30.09.2021 р.).

Мета дослідження — теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти в процесі музично-інструментальної підготовки.

Відповідно до мети визначено завдання дослідження:

1. Визначити стан розробленості технологічно-корекційної компетентності на основі аналізу філософської, мистецтвознавчої та психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження.

2. Визначити зміст та сутність технологічно-корекційної компетентності у студентів закладів вищої педагогічної освіти.

3. Виокремити структурні компоненти технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти.

4. Розробити методичні засади (педагогічні умови та методику) формування технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти.

5. Експериментально перевірити методику формування технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти в процесі музично-інструментальної підготовки.

Об'єкт дослідження — процес музично-інструментальної підготовки студентів закладів вищої педагогічної освіти.

Предмет дослідження — методичні засади формування технологічно-корекційної компетентності студентів в процесі музично-інструментальної підготовки.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять концептуальні положення *системно-цілісного* (І. Зязюн, Г. Падалка, В. Федоришин), *інтегративного* (І. Зязюн, Л. Масол), *мистецько-персоналізованого* (інноваційний підхід О. Андрейко), *діяльнісного* (Д. Дьюї, Т. Строгаль) наукових підходів; дослідження особливостей психічного та фізіологічного розвитку студентів закладів вищої освіти (С. Галам, Л. Кияновська, Е. Курт, Ф. Штейнгаузен); різноманітні дослідження в галузі мистецької освіти (В. та М. Березуцькі, М. Коваленко, Т. Лесюк, І. Назаров); дослідження природи вмінь і навичок, їх формування (В. Гусак, І. Галамян, К. Кузен, К. Таттл); проблеми мотивації (С. Галам, М. Ксікзентміхалі, Д. Пінк,

Р. де Чармс); інноваційні методики формування технологічно-корекційної компетентності(І. Андрієвський, К. Завалко, І. Ларічева, В. Рубанова).

Для досягнення мети та вирішення завдань дослідження використано такі **методи**:

— *теоретичні*: аналіз філософської, психологічної, педагогічної, мистецтвознавчої літератури вітчизняних та зарубіжних авторів для визначення базових понять дослідження; систематизація, порівняння, класифікація й узагальнення теоретичних й емпіричних даних для характеристики та впливу методичних розробок на процес формування технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти, визначення критеріїв, показників, рівнів сформованості технологічно-корекційної компетентності студентів, розроблення методичних засад формування технологічно-корекційної компетентності студентів в процесі музично-інструментальної підготовки;

— *емпіричні*: спостереження, анкетування, бесіда, педагогічний експеримент (діагностувальний і формувальний експерименти), для виявлення рівнів сформованості в студентів технологічно-корекційної компетентності, перевірки ефективності методичних засад формування технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти в процесі музично-інструментальної підготовки;

— *статистичні*: методи математичної статистики для обробки результатів експериментальних даних та порівняння їх із вихідними положеннями.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що вперше:

- здійснено цілісне дослідження формування технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти в процесі музично-інструментальної підготовки;

- на основі аналізу філософської, мистецтвознавчої та психолого-педагогічної літератури, дано власне визначення поняття «технологічно-

корекційна компетентність» в мистецькій педагогіці (для студентів закладів вищої педагогічної освіти);

- розроблено структуру технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти, яка включає *потребово-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний, емоційно-креативний, ціннісно-аналітичний компоненти*;

- на основі *системно-цілісного, інтегративного, мистецько-персоналізованого та діяльнісного* наукових підходів обґрунтовано педагогічні умови: *наявність відповідного навчально-методичного забезпечення для формування виконавської майстерності; створення обладнаного простору в якому можна проводити корекційні вправи, техніки чи методики; систематичність практичних занять, вміння зосередитись та тривалий час працювати над завданням*;

- створено методику формування технологічно-корекційної компетентності з використанням синтезу технік Александера, ментальних тренувань, техніки Координації К. Таттл;

- визначено ефективність розробленої методики щодо її впливу на технологічно-корекційну компетентність студентів в процесі музично-інструментальної підготовки.

Подальшого розвитку та конкретизації дістали теоретичні положення щодо фахового навчання студентів факультетів мистецтв у закладах вищої освіти; методичні рекомендації на тему формування технологічно-корекційної компетентності студентів в процесі музично-інструментальної підготовки; систематизація практичних (тренінгових) вправ для корекції технічних навичок та виконавського апарату студентів мистецьких спеціальностей.

Практичне значення одержаних результатів визначається можливістю використання розробленої методики у зміст існуючих навчальних програм та під час впровадження нових дисциплін в навчальний план факультетів мистецтв; написання методичних рекомендацій щодо самостійної роботи

студентів в процесі музично-інструментальної підготовки; використання в освітньому процесі новітніх технологій (відео-уроки, музичні платформи, електронні інструменти тощо) з урахуванням потреб кожного студента для розвитку вміння адаптуватися до сучасних потреб музичного світу, стимулювання творчості студентів закладів вищої педагогічної освіти в процесі музично-інструментальної підготовки тощо.

Обґрунтована та експериментально перевірена методика формування технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої освіти в процесі музично-інструментальної підготовки може бути впровадженою в освітній процес факультетів мистецтв під час вивчення дисциплін «Основний музичний інструмент», «Методика музичної освіти», «Науковий семінар», «Сучасні техніки арт-терапії», на заняттях із виробничої практики та ін.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні теоретичні висновки та положення дисертаційного дослідження оприлюднено на науково-практичних конференціях, вебінарах, майстер-класах різних рівнів: *міжнародних* — Міжнародна науково-практична online конференція: «Світові освітні тренди: Створення творчого середовища Steam-навчання» 25 — 27 березня 2021 р. (р/н 847); Міжнародна науково-практична online конференція: «Музикотерапія та арт-терапія у просторі сучасної мистецької освіти: інноваційні технології» 28 — 29 травня 2022 р. (р/н 19-K); Майстер-клас: Фізіологія та психологія репетицій і концертних виступів» піаніста Олександра Леонова (Швейцарія) 20 лютого 2022 р.; Вебінар: «Психологічний супровід викладачів мистецьких дисциплін в умовах воєнного часу» 22 квітня 2022 р. (р/н В-30/22);

Результати дисертаційного дослідження *впроваджено* в практику роботи закладів вищої педагогічної освіти: Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка м. Кропивницький (довідка № 60-н від 6.09.2023 р.); Рівненський державний гуманітарний університет (довідка

№ 01 — 12/27 від 29.04.2024 р.); Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (довідка № 572 від 29.04.2024 р.).

Вірогідність і аргументованість результатів дослідження забезпечується: комплексним застосуванням теоретичних та емпіричних методів, врахуванням ідей провідних та зарубіжних вітчизняних науковців у галузі філософії, педагогіки, психології, мистецтвознавства; методологічним та теоретичним обґрунтуванням вихідних положень; використанням комплексу методів, які відповідають об'єкту, предмету, меті, завданням дослідження; проведенням дослідно-експериментальної роботи в процесі музично-інструментальної підготовки та впровадженням позитивно-результативної методики формування технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти; якісною та кількісною обробкою даних.

Публікації. Основні положення і висновки дисертації відображено у 5 наукових працях, з них 4 статті у вітчизняних та 1 стаття у зарубіжному науковому фаховому виданні.

Структура дисертації. Дисертаційне дослідження складається із вступу, трьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (всього ... найменувань, із них ... іноземною мовою на ... сторінках), 12 додатків на 22 сторінках. Загальний обсяг дисертаційного дослідження становить 228 сторінок, із них основного тексту — 163 сторінки. Робота містить 20 таблиць та 27 рисунків на 10 сторінках.

РОЗДІЛ І ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНО-КОРЕКЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

1.1. Сутнісна характеристика технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти

Сучасна система освіти, зокрема й мистецька, потребує інноваційних, розсудливих та креативних свіжих поглядів, які допоможуть удосконалити педагогічну діяльність та створять ґрунт для психологічної готовності щодо роботи над технічними вміннями студентів. Набуття низки компетентностей у галузі мистецької освіти є необхідною передумовою якісної підготовки студентів до фахової діяльності. Компетентнісний підхід є підґрунтям для впровадження технологічної корекції студентів закладів вищої освіти. Компетентнісний підхід в освіті — це сучасний методологічний підхід, орієнтований на формування у здобувачів освіти не лише знань, але й умінь і навичок, що забезпечують їх здатність успішно вирішувати різноманітні практичні завдання. Цей підхід спрямований на розвиток компетенцій — комплексних характеристик особистості, що включають знання, уміння, навички, а також ціннісні орієнтації та здатність до саморозвитку і самонавчання. Ідеї компетентнісного підходу почали формуватися ще в середині 20-го століття. Одними з перших науковців, які зробили значний внесок у розвиток цієї концепції, були американські дослідники Р. Бойд, Б. Блум і Р. Марцано. Вони орієнтувалися на соціальні та особистісні аспекти та інтеграцію даного підходу в практику навчання.

В Україні компетентнісний підхід активно впроваджується у зв'язку з реформою освіти. Основні компетентності, які передбачає ця концепція, включають: орієнтацію на результат, цілісність навчання, практична спрямованість, безперервність і гнучкість, індивідуалізація навчання.

Компетентнісний підхід став ключовим елементом сучасних освітніх систем у всьому світі, сприяючи підготовці здобувачів освіти до ефективного життя і праці в умовах сучасного суспільства.

Для того, аби дати визначення поняття «технологічно-корекційна компетентність», розглянемо спочатку сутність понять «компетентність», «технологія», «корекція», а також «технологічна компетентність» та «корекційна компетентність».

У словнику Merriam Webster зазначено, що слово «competency» вперше з'явилося у 1596 році, а слово «competence» у 1605, вони є синонімічними та визначаються як здатність людини виконувати щось добре [71]. У академічному тлумачному словнику української мови термін «компетентність» має 2 значення: перше — «означає особистість, яка має достатні знання в якій-небудь галузі; яка з чим-небудь добре обізнана; тямуща, що ґрунтується на знанні; є кваліфікованою»; і друге — «це особистість, яка має певні повноваження; є повноправною, повновладною» [55].

Міжнародні організації, такі як: «Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення та освіти» (IBSTPI), «Міжнародна комісія Ради Європи», «Організація економічного співробітництва та розвитку» та інші, трактують термін «компетентність» як здатність кваліфіковано виконувати свої професійні обов'язки [18].

Розглянемо поняття «компетентність» з філософської, психологічної та педагогічної точки зору.

З точки зору *філософії як науки* (В. Андрущенко, В. Лозова, О. Матеюк) [5, 38, 44], компетентність розглядається як сукупність ресурсів, наявних у розпорядженні індивіда для здійснення діяльності, здатність використовувати ці ресурси з метою самореалізації, спроможність щодо розширення власних можливостей і змін, відповідно до запитів культурного середовища [8, 9]. Уміння і готовність адекватно інтерпретувати задум композитора, вимагає від студента здатності слухати, що дозволяє в процесі взаємодії рахуватися з

тенденціями сучасності. Дана здатність є не що інше, як сформована компетентність.

Цікавими є роздуми іспанського та французького філософів Х. Ортеги-і-Гассета та А. Турена щодо суті поняття «компетентність».

Осмислюючи феномен компетентності, звернемося до концепції культури філософа Х. Ортеги-і-Гассета [76]. Він порівнює життя із корабельною аварією, а відчайдушне прагнення утриматися на плаву і стрімкі помаху рук («плавальні рухи»), якими людина відповідає на своє лихо, він називає культурою, вважаючи, що тільки в такому сенсі культура відповідає своєму призначенню — людина рятується зі своєї безодні [76]. Культура набуває змісту, лише ставши частиною життєдіяльності індивіда. Світ, розглянутий як сума наших можливостей, набуває структури і перспективи в результаті активності людини, нерозривної з нею. У кожної людини свій індивідуальний «стиль плавання», але універсальне завдання — це те, що людина повинна відчувати відповідальність за власне життя, «плисти», розуміючи вагомість зусиль, яких вимагає культурне життя для свого постійного осмислення і відтворення.

Сучасний філософ А. Турен вважає, що людина сьогодні знаходиться на роздоріжжі, — вона заплуталась і їй важко зрозуміти власне «Я». На думку науковця, руйнування колишніх ідентифікаційних структур, відмінності в способі життя, переконаннях вимагає орієнтиру, який допомагатиме будувати себе. Він зазначає, що центральним тут є зв'язок ідей суб'єкта з ідеєю соціальної активності. Дана ідея лежить в основі розуміння сутності компетентності, що представляє складне соціокультурне явище, яке виступає одночасно засобом, якістю, способом, ресурсом. Це створює умови для успішної адаптації та ідентифікації людини на різних етапах розвитку її життєвого циклу [93].

Життя сучасної людини — це постійний пошук себе. Дане розуміння повністю збігається в своєму обсязі з поняттям «компетентність». Тут компетентність виступає як природне продовження самої людини, для якої освіта є потребою в самореалізації. Це обумовлено тим, що в освіті людина

здатна досягти реального результату, тобто за допомогою освіти розкрити свою індивідуальність. Освіта виступає, таким чином, не просто способом трансляції знань, а індивідуальним способом існування особистості [75].

У філософії поняття «компетентність» розуміють як змінну властивість. «Бути компетентним» означає постійно розвиватися та слідувати новим тенденціям, йти в ногу з часом не відстаючи. Компетентність дає можливість студентам реалізуватися у професійній діяльності. Завдяки компетентності вони пізнають свої можливості та формуються як особистості.

У психології поняття «компетентність» умовно можна поділити на 3 напрями:

1) певна установка на діяльність (О. Бондарчук, Ж. Вірна, Г. Ложкін, О. Матеюк) [10, 12, 14, 44];

2) готовність, здатність або вимоги до знань, умінь, навичок (Н. Волянюк, Л. Малімон, Дж. Равен) [13, 40, 91];

3) новоутворення особистості, що з'являється в процесі здобуття професійної освіти (С. Максименко, Н. Пов'якель, О. Саннікова) [39, 50, 53], яке дозволяє успішно вирішувати професійні завдання.

Розглянемо ці напрямки більш детально.

1. Доктор психологічних наук, професор О. Бондарчук визначає психологічну компетентність особистості через успішність, конструктивність її діяльності на основі ефективного застосування психологічних знань і вмінь для розв'язання завдань чи проблем [46, с. 13].

2. Англійський психолог Дж. Равен вважає, що компетентність — це здатність до ефективної діяльності в певній сфері. Для досягнення поставленої мети особистість повинна володіти низкою компетентностей, які передбачають здобуття вузькопрофільних знань та особливого роду предметних навичок, певного способу мислення і розуміння відповідальності за свої дії. Також в неї входить власна ініціатива (а саме внутрішня мотивація), вміння аналізувати та втілювати власні ідеї [88].

3. В науковій роботі відомого американського психолога Р. Уайта термін «компетентність» визначається як особистісна характеристика людини [7].

В якості характеристики людини досліджуване нами поняття розглядав ще один американський психолог — Л. Спенсер. Дана дефініція ним була вивчена з точки зору професійності. Тому він визначав його як основу успіху в конкретній діяльності або ситуації [37].

Вищеперераховані дослідники розуміють феномен компетентності неоднозначно: одні вважають його здатністю до діяльності, інші розглядають дане поняття в якості особистісної характеристики, треті визначають цей термін як деяку сукупність знань, умінь і навичок людини.

З точки зору психології поняття «компетентність» ми будемо розуміти як сукупність процесів діяльності, набуття навичок та формування професійності в певній сфері

В *педагогіці* під терміном «компетентність» науковці (Н. Бібік, Ф. Вейнерт, С. Гончаренко, Н. Гузій, Р. Гуревич, Дж. Гуді, Ж. Делор Л. Маслак) [8, 15, 19, 20, 23, 42] розуміють об'єднання всіх рис особистості, вміння добре виконувати певні задачі незалежно від ситуації, на базі власних знань умінь, навичок, досвіду, ставлень та цінностей [41].

Уточнимо, що компетентність визначається (Н. Бібік, С. Бондар, Г. Селевко [8, 9, 54]) як здатність якісно виконувати роботу, у будь-якій, нестандартній ситуації та на основі певної характеристики людини (досвід, знання, цінності), вміти підібрати найбільш відповідне рішення реальних практичних задач. Особистість бере на себе відповідальність за ефективність своєї роботи, подає її через призму власної системи цінностей. Індивідуальне ставлення суб'єктивує компетенції, що впливає на предмет і результат діяльності. Таким чином, компетентність виявляється в успішно реалізованій, у певній важливій для особистості діяльності» [41].

На думку українського педагога С. Гончаренка, компетентність у навчанні студента набувається не лише під час вивчення предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища, тощо [6].

З вищезазначеного у педагогіці термін «компетентність» означає вміння виконувати роботу добре, незважаючи на будь які обставини. Бути професіоналом при різноманітних (сприятливих і несприятливих) умовах.

З мистецькознавчої точки зору (А. Козир, Л. Масол, Г. Падалка) поняття «компетентність» розглядається як інтегративний комплекс особистісних характеристик студентів, що забезпечують їх професійне зростання. Полягає у здобутті та акумулюванні мистецьких знань [13, 43, 48].

Розвиток компетентності у студентів сприяє особистісному зростанню та професійному успіху. Це підтверджують різні мистецтвознавці. Наприклад, професор Г. Падалка визначає компетентність як комплексну, інтегровану здатність, що включає усвідомлення музики як соціокультурного явища, розуміння її основних принципів, стилів і жанрів, володіння навичками виконавства та вміння використовувати музику у художньо-виховній роботі з учнями [48]. Кандидат педагогічних наук Л. Масол під компетентністю у мистецтвознавстві розуміє розвиток різноманітних загальнокультурних і спеціальних художньо-естетичних навичок. Студенту важливо навчитись не просто засвоювати художню інформацію, а навчитись способам або послідовності дій, які забезпечуватимуть його професійне зростання [43]. Доктор педагогічних наук, професор А. Козир вважає, що професійна компетентність – це основний елемент вправності, що гарантує результативність у фаховій діяльності. Чим більше знань про мистецтво має студент, тим глибше його розуміння мистецького культурного контексту та культурної спадщини світу [13].

Для кращого розуміння терміну «компетентність», представимо рис. 1.1.1., який містить основні характеристики у різних сферах науки.

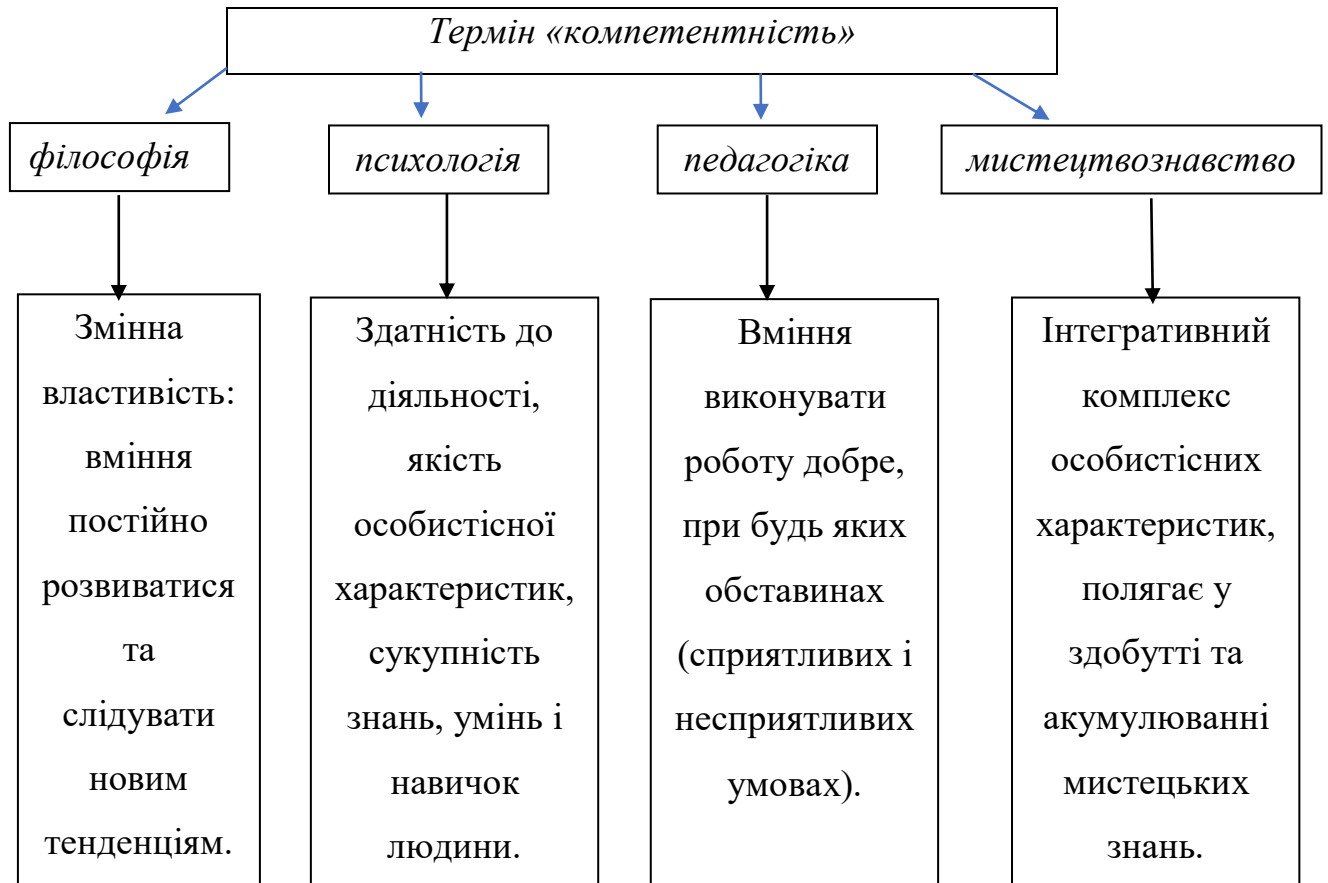


Рис. 1.1.1. Значення терміну «компетентність»

Джерело: розроблено автором

На основі даної інформації, звернімо увагу на спільні риси у всіх науках (філософії, психології, педагогії та мистецтвознавстві), ключовим словом в яких є «сукупність». Саме сукупність ресурсів, характеристик, рис, знань, умінь та навичок допомагають знайти необхідні рішення під час навчання в закладі вищої освіти, допоможуть підібрати правильні техніки, методики для корекції власних знань та навичок. Компетентність проявляється у вмінні підібрати найбільш сприятливі інструменти, які допоможуть сформувати особисту технологію виконання.

Тепер перейдемо до розбору наступної дефініції — терміну «технологія».

Діяльність людини є технологічним процесом за своїм принципом. Технологія потребує постійного розвитку та вдосконалення. Саме завдяки праці людина виділилась зі світу тварин, і по-суті, перетворила трудову діяльність і

пов'язані з нею уявлення, навички, способи спілкування в фундаментальні підстави, базис свого буття. Ще Аристотель близько підійшов до усвідомлення того, що і політична і повсякденна діяльність людей технологічна за своєю природою.

Термін «технологія» походить від давньогрецького *techne* — «мистецтво, майстерність, вміння» і латинського *logos* — «вчення, слово, наука» — воно означає науку, знання, вчення; сукупність методів обробки, виготовлення, зміни стану, властивостей, форми сировини, матеріалу або напівфабрикату, здійснюваних в процесі виробництва продукції [61]. Його вперше ввів в 1772 р професор Геттінгенського університету І. Бекман для позначення ремісничого мистецтва, що включає в себе професійні навички і емпіричні уявлення про знаряддя праці у трудових операціях [79].

У повсякденній свідомості людини XIX-XX ст. слово «технологія» асоціювалося, як правило, з промисловою технологією. У науковій і популярній літературі тих років частіше воліли користуватися терміном «техніка», кажучи про сукупності «штучних засобів» доцільної діяльності людини, а також технологічних процесах в цілому. У сучасній літературі, навпаки, термін «технологія» поступово витісняє свого попередника. Однак сила традиції ще діє і слово *technology* нерідко переводять з англійської мови як «техніка».

Розглянемо поняття «технологія» з точки зору мистецької освіти. Дослідник Р. Нассіба розглядає поняття «техніка» у кількох аспектах [45]:

- 1) чітко диференційовані теорією рівні володіння ігровою майстерністю;
- 2) моторна вправність музиканта, його здатність здійснювати точні, вільні і скоординовані рухи (хоча всі ці якості є важливими компонентами технічно-досконалого виконання);
- 3) вміння підпорядковувати моторні навички творчим цілям, а саме володіння певною сукупністю виконавських засобів виразності. За методистом

В. Стеценком, до них відносяться звук, ритм, динаміка, агогіка [58], без чого також неможлива художньо повноцінна гра на інструменті;

4) здатність музиканта здійснювати за допомогою ігрових рухів активну пошукову діяльність, в якій техніка виступає як засіб, що допомагає виконавцю проникати в глибину інтонаційних пластів твору, недоступного для слухового чи візуально-слухового сприйняття нотного тексту [45].

В історичному аспекті розуміння техніки складалося в напрямку все більш тісного її «прив'язування» до конкретних художніх образів. Якщо на ранніх етапах становлення інтерпретаційного мистецтва техніка нерідко отримувала статус самостійного явища і вивчалась у відриві від музичних задач (звідси і відповідні методи тренувань, які найчастіше побудовані на механічних повторях), то в більш пізній час залежність ігрових рухів від творчих намірів інструменталіста стає все більш очевидною [45]. Але залишається бажання музиканта виділити обмежену кількість технічних прийомів і формул. За допомогою яких можна було б в короткий термін оволодіти виконавською майстерністю. Наприклад, Ф. Ліст вважав: «Всі можливі пасажі можуть бути зведені до деяких основних формул, із яких витікають всі зустрічні поєднання. Всі штрихи в музиці, всі послідовності, які б вони не були, зводяться до відомої кількості основних пасажів, які є ключем до всього» [70, 35].

Знання технологій виконання на скрипці є важливим аспектом під час підбору матеріалу для корекції (постановки, технічних особливостей — швидкість пальців, з'єднання струн, зміна смичка), чи зменшення напруги у виконавському апараті. Якщо у музиканта немає технічної бази, корекція неможлива, в такому випадку треба починати навчання з основ. Майстерність виконавця безпосередньо залежить від його бази, яка є свого роду фундаментом. Іноді певні базові навички є не зовсім правильними, а іноді взагалі відсутні, тому вони потребують вдосконалення. Цьому сприяє правильна корекція певних умінь, знань та навичок.

В історії скрипкової музики завжди цінувалися технічні знання та уміння, а також володіння ними музикантами. Розуміння технології значно полегшують виконавцю вираження художніх ідей композитора та їх втілення через призму власного досвіду виконавця. Використання мінімально-потрібної кількості енергії для уникнення перенапруження є результатом правильного чергування активних рухів та м'язового розслаблення. Опанування новими технічними прийомами збільшують витривалість виконавця під час концертної діяльності, розширюють виконавський досвід та збільшують можливості розкриття задуму музичного твору.

Технологія виконання на скрипці — це система прийомів, методів і підходів до гри на скрипці, які розвиваються і вдосконалюються з часом. Вона включає в себе правильну позицію тіла, постановку рук і пальців, вдосконалення техніки моторики пальців та дотику до струн, роботу з інтонацією, артикуляцією та динамікою. Технологія виконання на скрипці також може включати в себе вивчення музичних теоретичних концепцій, таких як темп, ритм, легато, стаккато тощо. Основна мета технології — досягнення вищого рівня виконавської майстерності та виразності у грі на скрипці.

Наступний терміном, який ми розглянемо — «корекція». Термін «корекція» з англійської перекладається як «виправлення». Корекція — це процес внесення змін, виправлень або покращень з метою усунення помилок, неточностей або недоліків у чомусь. Навчаючись у закладі вищої освіти, студент вже володіє певним набором знань, умінь та навичок, але інколи для покращення власної майстерності вони потребують деякого доповнення чи уточнення. Удосконалення музично-виконавської техніки включає в себе питання виховання необхідних для виконання рухів та творчий стан виконавця на сцені. Головною задачею корекції є звільнення від напруги м'язового апарату виконавця та відчуття свободи.

Питанню виховання м'язової свободи завжди надавали значення такі музиканти і педагоги як І. Менухін, М. Цвейг, П. Ролланд, В. Федоришин [86,

87, 92, 63]; вивченню технічних прийомів — О. Андрейко, І. Андрієвський, О. Горохов, К. Завалко, В. Козін [1, 2, 4, 29, 35,], природне пристосування всього організму виконавця до інструменту — І. Войку, І. Назаров, В. Мазель, А. Парсегов, Ф. Штейнгаузен [1, 89, 93]. Недооцінка одного з вище перерахованих аспектів на практиці перешкоджає студенту виявляти свої творчі фантазії та реалізації задуму композитора.

Важливо відмітити, що корекція пов'язана не тільки з методами і прийомами, які обирає педагог, скільки залежна від особистості студента. Успіх буде лише тоді, коли буде організоване правильне середовище та добре дисципліновані і сплановані дії. Конкретна сформованість задачі допомагає швидше досягнути власної мети. Для цього студент має ясно розуміти свої анатомо-фізіологічні особливості, аналізувати свій психологічний стан, реально оцінювати свій виконавський рівень та потреби в реалізації у майбутній професії.

Технологічно-корекційний процес досить складний. Музикант-методист, скрипач і педагог І. Назаров вважав, що: «основа музично-виконавської техніки полягає, з одного боку, у відчутті правильних рухів (єдність сенсомоторних дій), а з іншої — координація між слуховим та моторним центрами з наданням переваги слуховому над моторним» [89]. В роботі над відчуттям правильних рухів і розвитком музичного слуху кожен із цих компонентів розвивається окремо; відмітимо, що розвиток правильних рухів проводиться в першу чергу.

Культура свідомого відчуття правильних рухів відіграє виняткову роль не тільки в засвоєнні музично-виконавської техніки, але й у виявленні в музиканта творчого потенціалу під час виконання. Відчуття правильних рухів створює координацію між психічною сферою та периферичним апаратом, між сенсорною областю та моторикою. Якщо у виконавця над музично-технічними рухами домінує сенсорна область (відчуття правильних рухів), то творчий потенціал виявляється легко та природньо [89]. Коли моторика буде домінувати (фіксація уваги тільки на рухових процесах) над музично-технічними рухами,

то виконання буде сухим, механічним. Зазначимо, що для кращого розуміння недоліків постановки, техніки тощо необхідною передумовою є оволодіння теоретичними знаннями в галузі психології, фізіології та мистецької педагогіки.

Корекція — дуже складний, багатогранний і важливий процес, тому він має базуватися на компетентності студента закладу вищої освіти. Сюди входять вправи або методика, яка використовується в музичній практиці для покращення технічних навичок студента-скрипаля. Корекція є невід’ємною частиною навчального процесу, має чимале значення для розвитку музичних вмінь і навичок у студентів.

Спираючись на вищезазначене, дамо визначення поняття «корекційна компетентність».

Корекційна компетентність — це усвідомлення студентом-музикантом всіх власних упущень за попередній період навчання та виправлення їх за допомогою професійних знань педагога. Дана компетентність розвивається тільки при злагодженій роботі «педагог-студент», адже виконавець ще не володіє достатнім досвідом у своїй професії, а викладач не повинен відкривати власні інновації та знання. Найкраще прийоми засвоюються студентом в тому випадку, коли педагог вибудовує логічний ланцюжок здогадок та спрямовує у правильному напрямку хід його думок, під час якого студент приймає власні логічні рішення і вони стають його професійним набуттям та досвідом. Він набуває технологічну компетентність.

Технологічна компетентність — це освоєння студентом-музикантом всіх попередніх теоретичних знань та набутих навичок і вміння застосовувати їх до практичної діяльності. Основним завданням студента закладу вищої освіти є здатність зробити ці технічні прийоми «живими». Дуже часто трапляється, коли виконавець вчить певні прийоми на гамах, вправах чи етюдах, але не може їх перенести на художній твір. Дані знання стають «марними», які не допомагають особистому росту, а стають причиною недооцінки власних сил і призводять до розчарувань студента в собі як кваліфікованого музиканта [16].

Студент закладу вищої освіти вже перебуває на стадії, коли він вміє приймати власні рішення та нести за них відповідальність. Найчастіше, це люди віком від 18 (після вищої школи, гімназії) або 20 (після коледжів, училищ, технікумів) років. Це особа, яка навчається у вищому навчальному закладі з метою здобуття певних освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівнів [30].

Вікова категорія студентів є дуже важливим критерієм для побудови освітнього процесу. Вона є фундаментальним і одним із складних категорій психологічного розвитку. Між віком та можливостями існує прямий взаємозв'язок, та залежить якість опанування тих чи інших навичок. Поширені приклади дітей віком від 4 років, які виконують надскладні технічні твори на інструменті, демонструючи блискучий рівень майстерності. В технічному плані це «блискуче виконання», яке є викликом для дорослих виконавців, але в емоційному плані це недостатньо виразно. Причиною цього є недостатність життєвого досвіду, нестача емоційних переживань, які притаманні дорослій людині.

Кожний віковий період характеризує фазу життєвого шляху. В ці періоди складаються певні соціальні бачення ситуацій як своєрідне відношення особистості до соціальної дійсності, що визначають шляхи розвитку, за якими соціальне стає індивідуальним [11].

Існують різні періодизації вікових періодів психологічного розвитку людини, але найбільш поширена думка, що з часом навчання у закладі вищої освіти співпадає період юнацтва та ранній період дорослості, який відрізняється складністю становлення особистості [73]. Студентами закладів вищої освіти можуть бути і представники інших вікових категорій (як правило, старші люди йдуть на заочну форму навчання).

У студентів формується власний світогляд як цілісна система поглядів, знань, переконань, своя життєва філософія, створюються власні концепти життя, прагнення до самоствердження, незалежності, оригінальності, що супроводжується максималізмом суджень, зневагою до порад старших,

невиправданою критичністю та недовірою, недостатнім усвідомленням наслідків своїх вчинків [32]. Часто надмірні емоції (найчастіше страх) стають причиною зажатості та несвоєчасне вирішення проблеми може призвести до виникнення професійних захворювань. Тому, чим швидше студент може розвинути в собі технологічно-корекційну компетентність, тим швидше він зможе стати стабільно-успішним виконавцем та уникнути набуття професійних захворювань.

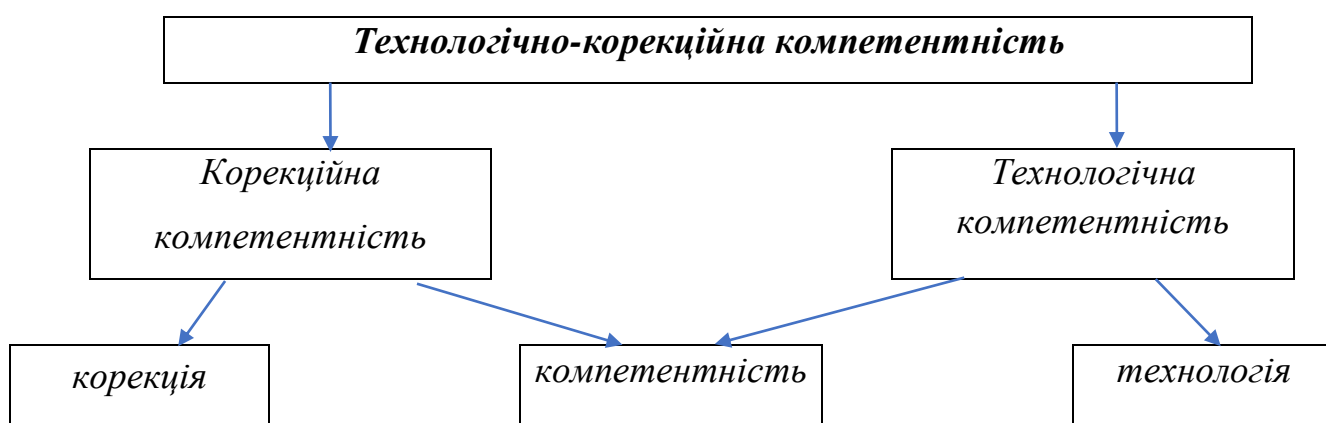


Рис 1.1.2. Сутнісна характеристика технологічно-корекційної компетентності

Джерело: розроблено автором

Тепер дамо визначення поняття «технологічно-корекційна компетентність».

Технологічно-корекційна компетентність — це усвідомлення власних упущень та вміння перенести набуті теоретичні знання на практику.

Отже, *технологічно-корекційна компетентність студентів*, що формується в процесі музично-інструментальної підготовки, ми розглядаємо як набуту динамічну інтегративну професійно-особистісну якість, що включає сукупність ресурсів студента, комплексне застосування яких сприятиме усвідомленню студентами своїх упущень та усуненню недоліків з метою покращення власної майстерності у процесі музичного виконавства. Сформованість зазначеної професійно-особистісної якості визначатиме

готовність та здатність студентів ефективно застосовувати набуті знання, вміння, навички та досвід у музично-виконавській діяльності й вирішувати професійні завдання високого ступеня складності.

Отже, в пункті 1.1. ми розглянули поняття: «компетентність», «технологія», «корекція», «корекційна компетентність», «технологічна компетентність». Було надано сутнісну характеристику всіх трьох понять. На основі проведеного дослідження було сформоване власне визначення поняття «технологічно-корекційна компетентність студента». Наступний пункт ми присвятимо дослідженню структури технологічно-корекційної компетентності студентів.

1.2. Структурні компоненти технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти

У попередньому підрозділі нами було запропоновано визначення технологічно-корекційна компетентність. В основі технологічно-корекційної компетентності є, насамперед, вміння використовувати існуючі ресурси для досягнення поставленої мети. Наявність технологічно-корекційної компетентності у студентів надзвичайно необхідна під час процесу навчання та в подальшій роботі. Вміння розсудливо оцінити свої навички та обрати потрібні матеріали серед великого потоку інформації є необхідною передумовою досягнення швидких результатів та уникнення професійних захворювань, які можуть стати причиною припинення кар'єри музиканта.

Найкраще технологічно-корекційна компетентність студента проявляється під час індивідуальних занять із спеціальності («Основний музичний інструмент» або «Спеціальний інструмент скрипка (фах)») у закладах вищої освіти. Насамперед, в здатності вибудувати професійне спілкування із педагогом на 50% залежить від бажання студента. Для кращого розуміння технологічно-корекційної компетентності студентів потрібно її структурувати. Розглянемо поняття «структура».

Структура (з лат. Structūra «побудова, пристрій, зв'язок складових частин») — це об'єднання стійких зв'язків частин об'єкта, що забезпечують його цілісність, тобто збереження основних властивостей при різних зовнішніх і внутрішніх змінах [61]. Структура дає основу для систематизації та розуміння технологічно-корекційної компетентності студентів, що робить їх навчання та застосування цих знань більш ефективними.

Згідно нашого авторського визначення, **технологічно-корекційна компетентність студента** — динамічна, інтегративна професійно-особистісна якість, що включає сукупність ресурсів студента, комплексне застосування яких сприятиме усвідомленню студентами своїх упущень та усуненню недоліків з метою покращення власної майстерності у процесі музичного виконавства. Сформованість зазначеної професійно-особистісної якості визначатиме готовність та здатність студентів ефективно застосовувати набуті знання, вміння, навички та досвід у музично-виконавській діяльності й вирішувати професійні завдання високого ступеня складності. На нашу думку, немає стандартного набору умінь і навичок, вивчення яких допомогло б кожному студенту провести корекційну роботу. Кожен студент має свої індивідуальні особливості, розуміння та вміння застосування яких допоможе ефективно використовувати власний потенціал. Але можна підібрати основні прийоми, які будуть лежати в основі технологічно-корекційної компетентності, пристосовуючи їх до потреб і особливостей кожного студента закладу вищої освіти.

Технологічно-корекційна компетентність має складну структуру, яка містить наступні компоненти: **потребово-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний, емоційно-креативний, ціннісно-аналітичний.**

Потребово-мотиваційний компонент є одним із головних в структурі технологічно-корекційної компетентності. Потреба і мотивація — є фундаментальними концепціями в психології людини, які пояснюють, чому

люди діють певним чином. В таблиці 1.2.1 наведено основні відмінності між термінами «потреба» та «мотивація».

Таблиця 1.2.1.

Основні положення термінів «потреба» і «мотивація»

<i>Категорія</i>	<i>Визначення</i>	<i>Види</i>
Потреба	стан або відчуття нестачі чогось необхідного для виживання, добробуту або розвитку особистості. Потреби можуть бути фізіологічними, психологічними або соціальними. Вони створюють напругу, яка стимулює людину до дії з метою задоволення цієї потреби.	<ul style="list-style-type: none"> • фізіологічні; • соціальні; • реалізаційні.
Мотивація	це внутрішній процес, який спонукає людину до дій, спрямованих на досягнення певної мети або задоволення потреб. Мотивація пояснює, чому людина обирає певну поведінку, скільки зусиль вона вкладає в дію і як довго вона продовжує її здійснювати.	<ul style="list-style-type: none"> • внутрішня; • зовнішня.

Мотивація і стимулювання себе та інших є головними факторами, які впливають на ефективність роботи. Студентам необхідно вміти мотивувати себе, щоб виконувати те, що на їх думку є важливим. Якщо мотивацію вибрано правильно — це допоможе досягнути мети без зайвих відволікань на невдачі чи інші супутні перешкоди.

Технологічно-корекційна компетентність студентів є інтегративною професійно-особистісною якістю, що сприяє ефективному вирішенню випускниками вузів професійних завдань високого ступеня складності. Вона передбачає стан захопленості. Технологічно-корекційна компетентність проявляється в здатності майбутнього фахівця демонструвати в професійній діяльності узагальнені технологічні знання, універсальні професійні вміння,

особистісні якості, що дозволяють застосовувати конкретні технології в діяльності, освоювати нові технологічні процеси, розробляти і досліджувати нові технології. Їй притаманне постійне прагнення, потреба, хотіння досягати поставлених цілей та жага до дій, стан азарту. Тому студентам важливо дотримуватися певного режиму в заняттях. Для кожного цей режим є індивідуальним, але головне розуміння того, що переважно ніколи не сприятиме мотиваційному процесу. Щоб постійно перебувати в ресурсі, необхідно знати, який стиль занять найкраще підходить студенту.

Є два типи занять: систематичні та неупорядковані. Систематичний план занять передбачає щоденну активність, яка має конкретні часові межі. Музикант закінчує свої заняття у конкретно відведений час, навіть якщо після вправлянь залишається недоопрацьований матеріал. Мінусом іноді стає «відсиджування» певної кількості годин без отримання результату [78].

Неупорядковані заняття або цільові — це практика, при якій музикант не припиняє свої вправляння до тих пір, поки не досягне поставленої мети. Метою може бути вивчення напам'ять якогось епізоду, чи відпрацювання певного виду техніки. В даному випадку виконавець займається тільки у випадку критичної необхідності. Негативною стороною цього методу є можливе перенапруження виконавського апарату та нервової системи, а також невисока стабільність виконання обраного матеріалу [78].

Ці типи занять існують як окремо, так і можуть застосовуватися в цілковитій гармонії один з одним. Що обирати залежить від вподобань самого студента [78]. У виборі типу занять допоможе планування на короткі терміни (день, тиждень) так і на довгострокові (місяць, рік). Потрібно ясно розуміти який професійний ріст студент прагне здобути за цей період часу. Розвиток напряду пов'язаний із рівнем відповідальності навчаючого. Студент повинен брати відповідальність за власні вчинки та план дій. Потрібно розуміти, що прийняття остаточних рішень залишається на плечах студента. Якщо відповідальність перекладається на викладача — це може стати причиною

невдоволення та несправедливих обвинувачень педагогів та колег, які прагнули допомогти але насправді стримували розвиток студента..

Іноді мотивацією може бути матеріальна винагорода (зовнішня мотивація), а іноді внутрішня потреба «бути почутим» самого виконавця (внутрішня мотивація). Мотивація може впливати з внутрішніх спонукань людини, або походити із зовнішнього світу. Внутрішня мотивація пов'язана з зацікавленістю до діяльності, із значущістю виконуваної роботи, із свободою дій, можливістю реалізувати себе, а також розвивати свої вміння та здібності. Зовнішня мотивація формується під впливом чинників середовища в якому перебуває студент. Це отримання фінансової винагороди, соціальні причини, можливість здобути хорошу професію, похвала або покарання викладача. Вони мають сильний вплив, але не обов'язково тривалий.

Студент виступає вже як доросла свідомою людиною, яка є сама собі «керівником». Він несе відповідальність за свій вибір та дії. Дослідження, проведені американським психологом Р. де Чармсом показують, що мотивація людини, яка прагне до досягнення власних цілей і намірів сильніша, ніж та мотивація, вимоги і завдання якої поставлені іншими. Дослідження ще одного американського психолога М. Ксікзентміхалі зазначають, що для його мотивації необхідне гармонійне співвідношення здібностей і вимог діяльності: «Якщо вимоги не перевищують здібності, а здібності — вимоги, то виникають необхідні умови для виникнення стану внутрішньої мотивації» [85].

Потребово-мотиваційний компонент складається з внутрішньої та зовнішньої потреби у вираженні власної музичної думки та показі особистих професійних можливостей. Потреби створюють внутрішню напругу, яка спонукає студента до дій для її зменшення. Цей процес і є мотивацією, який є важливим під час навчання студента у закладі вищої педагогічної освіти.

Наступний компонент – *когнітивно-діяльнісний* – передбачає наявність певних знань, які були здобуті та сформовані студентом в період до вступу в

заклад вищої освіти. В таблиці 1.2.2 наведено основні положення термінів «когнітивний» та «діяльнісний».

Таблиця 1.2.2.

Основні положення термінів «когнітивний» і «діяльнісний»

<i>Категорія</i>	<i>Визначення</i>
Когнітивний	від латинського слова «cognitio», що означає «пізнання» або «знання». У психології цей термін використовується для опису процесів, пов'язаних із пізнанням, мисленням, розумінням і обробкою інформації.
Діяльнісний	частина освітнього процесу, яка стосується активної участі студентів у різних видах діяльності (оркестрові та камерні класи, групові та індивідуальні заняття із основного інструменту та методики гри на інструменті) для досягнення освітніх цілей. Він передбачає, що студенти не просто пасивно сприймають інформацію, але активно взаємодіють з нею через практичну діяльність, експериментування та вирішення завдань.

Кваліфікований музикант — це людина з великим духовним, інтелектуальним та емоційним вмістом. Музика є формою спілкування, іноді навіть набагато проникливіша в серця людей, ніж слово. Через музику виконавець може передавати різні види почуттів: радість, смуток, туга та багато інших спектрів нашого життя. Щоб спілкуватися за допомогою музики, потрібно не тільки володіти цією «мовою», але і мати що сказати. Навіть для того, аби просто розуміти музичну мову у всьому її змісті, потрібно мати достатній запас знань, який виходять за рамки самої лише музики, а також достатній життєвий і культурний досвід.

Коли студент навчається у закладі вищої педагогічної освіти, у нього є можливість отримати всі необхідні знання з комплексу дисциплін. Важливо не зупинятися на знаннях, які пропонує навчальна програма, а розуміти, що важливий творчий розвиток дає участь у позаурочних заходах, концертах, гуртках навіть не пов'язаних із сферою музики. Це допомагає всебічному

розвитку, а зміна різних видів діяльності сприяє збереженню свіжості погляду в професійній сфері.

Відвідування різних класів та курсів (відкритих уроків, майстер-класів, курсів виконавської майстерності тощо) допомагають впоратись із перенапруженням, що є профілактикою в здобутті професійних захворювань музиканта. Причинами даних захворювань може стати неконтрольований психологічний стан (надмірний страх, стрес, втома тощо) перед або під час виступів. Вміння оволодіти своїм психологічним станом — це складний процес, який може займати тривалий час і потребує розуміння власної психології та практичних вправ.

Як згадує піаніст, музикознавець, педагог та професор Г. Коган: «У консерваторський період, протягом декількох років я дуже хвилювався під час публічних виступів і зовсім не вмів керувати собою. І ось одного разу при підготовці до залікового концерту поставив перед собою завдання: оволодіти своїм станом під час публічного виступу, на вирішення цього завдання я витратив деякий час. Метою [виступу] було не так добре грати, скільки добре себе почувати. На одному з таких виступів я вдало зіграв мі-мажорний полонез Ф. Ліста в плані вирішення поставленого завдання. За відгуками товаришів і педагогів, я грав набагато гірше, ніж раніше і в порівнянні з моїми можливостями. Але тим не менше я був задоволений, так як цей виступ відкрив мені шлях до публічних виступів. Я постарався закріпити в подальшому пережите концертне відчуття. Після цього вирішального для мене виступу я вже міг грати і вільно, і захоплено» [81].

Впевненості на публічному виступі виконавцю надають обігрування перед концертом. Студент має здатність оцінити свій стан готовності та допрацювати «слабкі» місця. Це укріплює його моральний та психологічний стан.

Професія музиканта-виконавця потребує повсякденної, регулярної праці, передбачає щоденну роботу незалежно від настрою, самопочуття, збігу

обставин тощо. Як обов'язкова умова, професія передбачає «розумну», логічну організацію роботи, раціональне використання творчого потенціалу, спрямовану в потрібному напрямку під час діяльності. Інтелектуальний розвиток музикантів-виконавців відбувається під час професійної активності, спілкування, а також як результат засвоєння суспільного досвіду. З цього випливає необхідність приділяти належну увагу не тільки розвитку професійних навичок, а й вихованню морально-етичних якостей, естетичних смаків [36]. Професор, доктор педагогічних наук В. Федоришин стверджує, що процес навчання є якісним тоді, коли характеризується переходом від формальних теоретичних знань до практичних умінь і навичок, набуття творчого професійного мислення в основі якого є потреба у самовдосконаленні [64].

В цілому, задум та інтерпретація музичного твору здійснюється завдяки системі художньо-виразових виконавських засобів (рухів). Якість виконання і продуктивність музичної діяльності залежить від знань, умінь та навичок. Вони представляють собою знання фізіології людини та руху, психології та розуміння свого фізичного здоров'я, для уникнення перенапруження. Щоб володіти цими знаннями студенту важливо вивчати не тільки музичні твори на заняттях, але й загальну теорію гри на інструменті. Але самі знання без опрацювання їх на практиці не дають потрібного результату. Тому знаходити найзручніші та найпридатніші для себе прийоми допомагає експериментування та обговорення своїх відчуттів не тільки з викладачем, а також із іншими колегами по навчанню чи досвідченими музикантами.

Здобуті навички ще тривалий час проходять шлях розвитку, поки нарешті стають автоматичними. Спочатку студент намагається контролювати кожен рух, але згодом ці дії стають систематичними, які підв'язані до певного завдання чи мети. Важливою умовою формування і збереження навичок є постійне вправляння. При відсутності цих занять, навик так і залишається лише теоретичним знанням [78].

Діяльність музиканта-виконавця включає в себе репетиційні заняття, концертні виступи, частота та тривалість яких відповідає поставленим цілям. Якщо репетиційні заняття є монотонними, концертні виступи, як правило, характеризуються високою емоційною напругою. Щоб виступи проходили на більш низькому емоційному напруженні, потрібно бути впевненим у власних силах. Досягнути цієї впевненості допомагають заняття, при яких шукають ергономічні способи гри, які допомагають студенту вільно почуватися на сцені. Це довгий процес, який в результаті формує певний виконавський стиль гри.

Важливими в діяльності студентів є комунікативні здібності, самоконтроль та самосвідомість. Комунікативні здібності особливо важливі, коли студент тільки починає робочу діяльність в колективі. Граючи в оркестрі, чи співаючи в хорі, для досягнення злагодженої роботи, студент повинен весь час бути уважним, слухаючи свою партію ніби із сторони. Вміння сприймати критику інших виконавців та відстоювати свою позицію, підбираючи вагомі аргументи, допомагають також створити місце та рівень поваги в колективі [78].

В оркестрових та ансамблевих класах музикант має можливість вчитися транспортувати музичні уривки, підвищувати рівень читки з листа. Це допомагає студенту закладу вищої освіти швидше освоювати музичні твори та в стресових ситуаціях, під час сольної гри не зупинятися, а знаходити швидкі вирішення непередбачених труднощів. Психології музично-виконавської діяльності присвятили свої роботи такі автори як В. Драганчук, Л. Кияновська, В. Роменець, Л. Тарапата-Більченко, С. Галлам, Е. Курт, С. Шабутін [24, 25, 31, 52, 59, 78, 82, 65] та ін. Розвинуті комунікативні навички «soft skills» допомагають студентам налаштовувати професійне життя поза закладами вищої педагогічної освіти, маючи можливість бути учасниками різнопланових колективів, які використовують електронні інструменти, працюють з мікрофонами та іншими музичними девайсами. Це урізноманітнює професійне

життя студентів та допомагає поєднувати різні знання та вміння, бути гнучкими у підборі технологічних прийомів та слідувати за сучасними тенденціями.

В сучасних умовах навчання студенту необхідні знання про різноманітні технології, вміння працювати з платформами дистанційного навчання, а також інформація про нові технології. Планування уроків під час онлайн навчання або змішаного надважливе та має опиратися на навчальні цілі. Вибір відповідних матеріалів забезпечує створення доступного навчального середовища.

Когнітивно-діяльнісний компонент технологічно-корекційної компетентності студентів вищих педагогічних закладів містить знання, мислення та практичні навички, які були набуті під час навчання, і вміння їх вміло використовувати у практичній діяльності.

Емоційно-креативний компонент передбачає наявність настрою, певних емоцій, направлений на комунікацію, вміння організувати простір та час занять. Здатність до емпатії дозволяє студентам бути чутливими до індивідуальних потреб оточуючих та власних, що допоможе вибирати технологічні рішення, які враховують їхні емоційні становища. Вміння вести діалог з колегами та викладачами дуже важливий аспект для студента закладів вищої освіти. Іноді «неприємне» перше враження може створити напружену атмосферу в класі, що буде перешкоджати розвитку процесу. В таблиці 1.2.3 наведено основні положення термінів «емоційний» та «креативний».

Таблиця 1.2.3.

Основні положення термінів «емоційний» і «креативний»

<i>Категорія</i>	<i>Визначення</i>
Емоційний	комплекс реакцій студента на зовнішні та внутрішні стимули під час навчання в закладі вищої освіти. Емоції включають фізіологічні зміни, суб'єктивні відчуття та поведінкові реакції.
Креативний	здатність створювати нові, оригінальні та корисні ідеї. Креативність включає нестандартне мислення, уяву та інноваційність в процесі навчання студентів.

Під час навчання студент проходить через неймовірну кількість спроб та помилок. Це частина процесу, якої на жаль, не уникнути на шляху становлення. Але залишатися завжди в хорошому настрої може не кожен. Це уміння теж є важливим критерієм при здобутті технологічно-корекційної компетентності студентами. Нерідко можна спостерігати, коли поведінка студента на сцені відрізняється від поведінки в звичайному житті. Буває виконавець швидко загоряється новим проектом, але через відкладання дати концерту може втратити свій оптимізм. А негативні емоції, або просто байдужість можуть знизити його працьовитість.

Емоції — це сильний каталізатор, який допомагає пристосуватися до непередбачуваних обставин та ситуацій. Експериментально (Д. Гоулман, Л. Терстоун) доведено, якщо емоція викликає страх, напруження — це завжди негативно впливає на розумову діяльність людини [77]. Особистість в такій ситуації не може діяти спираючись на попередній досвід, знання та набуті навички. Вона шукає вихід і діє інтуїтивно. Ці дії направлені на уникнення страхів, на самозбереження.

Кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музикознавства та вокально-хорового мистецтва В. Гусака стверджує, що вдосконалення технічних можливостей студента допомагає йому думати більш багатогранно, адже його не сковують певні труднощі при виконанні. Адже емоційні та фізичні зажими безпосередньо впливають на наше сприйняття та розумову активність [21].

Інша типологізація належить О. Горохову, який вважав, що кожен будує свою техніку для вираження художніх намірів; вона має бути індивідуальною для інструменталіста. Це не тільки виконання певних технічних формул, це ще й донесення свого розуміння, уявлення твору через почуття, де техніка лише допомагає краще втілити, розкрити задум автора [4].

Ми погоджуємося з двома припущеннями наведеними вище. У кожного студента свій спосіб використання і розуміння певних технічних прийомів. Він

має підібрати для себе найбільш комфортний варіант (який передбачає здобуття фізичної свободи), який в процесі може наштовхнути його на нові для себе відкриття.

Часто причиною зажимів стає емоційний стан студента. Крайні стани емоцій, хороші вони чи погані, негативно відображаються на діяльності людей [85]. Емоційність — надзвичайно корисна для студента-музиканта якість. Саме ця якість забезпечує сприйняття та відтворення найтонших музичних емоцій. Але найбільш емоційний студент є надзвичайно нестабільним та вразливим. Він не надійний під час концертних виступів. Таким студентам притаманні різного роду сценічні несподіванки, тому що емоційне значення однієї і тієї ж непередбаченої ситуації для одного є більшим, ніж для емоційно-врівноваженої та стресостійкої особистості іншого. Зниження стійкості психологічних та психомоторних функцій в екстремальних умовах відповідно є причиною зниження ефективної діяльності [85].

У зв'язку із цим припущенням були проведені дослідження на емоційну відповідь на музику у представників різних музично-виконавських професій [85]. Було виявлено, що у баяністів середній рівень емоційної чуттєвості на музику значно нижчий ніж у піаністів. Причиною цього є те, що через відмінності в професійній діяльності, негативні прояви емоційності здійснюють на баяністів набагато більш сильний негативний вплив ніж на піаністів. Через це надто емоційні баяністи показують набагато гірші результати на екзаменах із спеціальності, що приводить їх до втрати конкурентоздатності або неспроможності «тримати планку»). Цікавим фактом залишається те, що деякі способи роботи, які спрямовані на підвищення надійності виконання, одночасно стають причиною зниження емоційного виконання. Багаторазове повторення важкого місця — підвищують його надійність, але емоційна новизна, свіжість як правило знижується або губиться [68, 90]. Багаторазове повторення емоційних станів, пов'язаних із особистою віддачою виконавців, формує емоційність як певну рису особистості [85].

На думку швейцарського музичного психолога Е. Курта, у переживанні суб'єкта є розуміння як досягнути новий результат. Він доводив, що повноцінне переживання є здатністю, яка є умовою успішної діяльності (йдеться про переживання-залучення до діяльності, що є специфічною емоцією задоволення процесом) [82].

Музичне переживання специфічне в ряді емоцій і почуттів, оскільки спирається на специфічну чуттєву тканину музичної свідомості (почуття музичного часу, ритму, музичного ладу-простору, музичної гармонії тощо, також виділені Е. Куртом). Поєднуючи отриманий «перцептивний образ» музики з досвідом орієнтації індивіда у світі емоцій (базових і витонченіших), індивідуальна музична свідомість отримує нове розуміння розряду, чи класу отриманого переживання (за базовими критеріями (шкалою) емоцій, з урахуванням відмінних нюансів). Тобто музичне переживання є результатом сприйняття музичного образу і ставлення до нього [82].

Незважаючи на їхню неоціненну користь для виконавського апарату студента скрипаля, у вправах не передбачено образно-емоційне наповнення тексту. Для роботи над цим та іншими елементами виконання (звук, фразуванням, динамікою та ін.) необхідний матеріал іншого змісту. З цією метою в процес навчання включається етюд, зразки якого, по суті, є музичними п'єсами: невеликими за тривалістю, завершеними творами, викладеними, як правило, у простій формі. Це не виключає і більш масштабних одночастинних творів із контрастним тематичним матеріалом з насиченою фактурою, різноплановістю художніх образів. Багато творів такого роду використовуються лише в навчальному процесі для вирішення завдань технологічного характеру, тобто є інструктивними [25].

У процесі сценічного виконання окремі музиканти з добре розвинутою виконавською технікою не здатні впоратися з розкриттям композиторського задуму. Це виникає внаслідок того, що під час підготовки до виступу не враховуються індивідуальні психологічні особливості. Надалі це призводить до

технічних помилок, які фіксуються на підсвідомому рівні. Вчасне формування потрібного психологічного налаштування дає змогу позбавитись невпевненості, психологічних «затисків» та внутрішньо налаштуватись [64].

На думку В. Павленка (кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ЖДУ ім. І. Франка) креативність — це загальна властивість особистості, яка проявляється під час творчого процесу як здатність породжувати різноманітний, соціально важливий, оригінальний продукт і продуктивні шляхи його застосування; вміння знаходити рішення у нестандартних ситуаціях; властивість, яка реалізується лише за сприятливих умов середовища на високому рівні в різних галузях людської діяльності протягом свого життя [47].

Під час роботи над технікою креативність робить процес більш гнучким та цікавішим. Весь технічний матеріал, який ми використовуємо є ефективним, але може не відповідати культурно-ціннісному вихованню молодого покоління. Вони потребують «освіжити» ці прийоми. Це сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу, але є важлива умова. Студент має чітко розуміти мету завдання, щоб його креативні ідеї не перешкождали поставленій меті. Креативним людям притаманна висока емоційність. Емоції можуть допомагати кращому вивченню матеріалу, але не повинні виходити за рамки основної ідеї. Вихід за ці межі, при надмірній емоційності може нести в собі негативні наслідки (зжими, неправильні прийоми, професійні захворювання). Ми схиляємось до думки, що креативність — це добре при правильному її дозуванні, тому в процесі вивчення музичного твору можлива певна доза креативу, але в подальшому закріпленні певних навичок, прийомів надавати перевагу «холодному» розуму та контролю.

Емоційно-креативний компонент базується на вмінні організувати свій творчий простір та час, а також вмінні налагоджувати комунікативні навички в будь якому (психологічному) стані. Емоції і креативність тісно пов'язані між собою. Емоційний стан може впливати на рівень креативності студента.

Наприклад, позитивні емоції можуть сприяти вільнішому мисленню і генеруванню нових ідей, тоді як негативні емоції можуть стимулювати більш критичне і глибоке обдумування проблеми. Високий рівень емоційного інтелекту також може сприяти креативності, оскільки він включає здатність розуміти і використовувати емоції для вирішення проблем і створення нових ідей. Компонент сприяє розвитку здатності до самовираження та рефлексії. Студенти навчаються експериментувати з новими ідеями та методиками, приймаючи всі ризики і вимоги від них, виходу із зони комфорту.

Перейдемо до наступного нашого компоненту — **ціннісно-аналітичний** – система художніх цінностей у галузі виконавського мистецтва, на основі яких формується здатність визначати мету й завдання заняття під час навчального семестру чи року. В таблиці 1.2.4 наведено основні положення термінів «ціннісний» та «аналітичний» .

Таблиця 1.2.4.

Основні положення термінів «ціннісний» і «аналітичний»

<i>Категорія</i>	<i>Визначення</i>
Ціннісний	допомагає визначити, які цілі і пріоритети є важливими, що є основою для мотивації та етичної поведінки студентів закладів вищої освіти.
Аналітичний	забезпечує систематичний підхід до дослідження та оцінки інформації, що дозволяє приймати обґрунтовані рішення студентам і вирішувати їх проблеми ефективно.

Під час роботи над музичним твором та підбором потрібних прийомів студенти закладів вищої освіти повинні опиратися також і на стилістику композиції. Вони шукають інформацію про композитора, період коли була написана композиція, жанр та стиль. На світогляд студентів впливає певне соціальне середовище та історичний період в якому вони знаходиться. В процесі цієї роботи виконавець вносить індивідуалізацію — таке

переосмислення твору, яке пов'язане з особистим ставленням музиканта до виконуваного.

Безперечно, багатий репертуарний досвід допомагає краще розкрити власні художні ідеї. В арсеналі студента вже знаходиться багата палітра з більш детальними відтінками різних кольорів. Розширити світогляд допомагає слухання звукозаписів та музично-критична і мемуарна спадщина. Якщо студент вивчає музику досі невідому, яку ніхто не виконував, формування образів відбувається на основі лише його власних уявлень. Саме такий тип творчого процесу цінується найбільше, адже він допомагає оцінити рівень художнього розвитку та розсудливості студента закладів вищої освіти.

Можливість передбачити та спроектувати формування технологічно-корекційний розвиток студента закладу вищої педагогічної освіти повністю лежить на плечах педагога. Успішний розвиток студента передбачає наявність психолого-педагогічних і професійних знань, а також уяву та інтуїцію. Спираючись на ці знання педагог може вибрати найбільш правильний та корисний репертуар. Для досягнення високого результату педагог планує свою роботу на декілька років вперед, враховуючи при цьому індивідуальну траєкторію розвитку студента та його мету (прагнення подальшої творчої реалізації). В залежності від успіхів студента, зростають і вимоги педагога. Якщо студент впорався із поставленими задачами, вимоги — ростуть, якщо ні — знижуються (постає питання про професійну придатність студента). Дуже часто завищені вимоги педагога стають причинами як нервових розладів у студента, так і професійних захворювань. Досвідчений педагог завжди прислухається до потреб та відчуттів свого студента, який, в свою чергу, повинен відкрито виражати свої погляди [88].

Враховуючи величезну відповідальність педагога за репертуар, студент від початку навчання практикується в постановці цілей. Спочатку на короткотривалі терміни (взяти участь у концерті впродовж місяця, здати технічний залік протягом чверті), згодом довгострокові (оволодіння певними

прийомами впродовж семестру, або вивчення концертного репертуару впродовж року, отримання певної роботи). Це вміння є важливим у становленні технологічно-корекційної компетентності у студентів закладів вищої педагогічної освіти.

Іншою важливою якістю ціннісно-аналітичного компонента є здатність студентів критично аналізувати технології та методики. Оцінка їхнього впливу на формування технологічно-корекційної компетентності вкрай важлива, адже студенту необхідно підбирати прийоми у відповідності до його індивідуальних особливостей. Це включає дослідження переваг та обмежень різних технологічних рішень та їхній можливий вплив на розвиток технологічно-корекційної компетентності у студентів.

Ціннісно-аналітичний компонент технологічно-корекційної компетентності студентів вищих педагогічних закладів охоплює їхні ціннісні орієнтації, етичні стандарти та здатність до критичного мислення при використанні технологій у корекційній педагогіці, допомагає студенту визначити свої пріоритети та відповідно до них поставити ціль та завдання. Після усвідомленої мети він підбирає певні «інструменти», щоб досягнути наміченого результату.

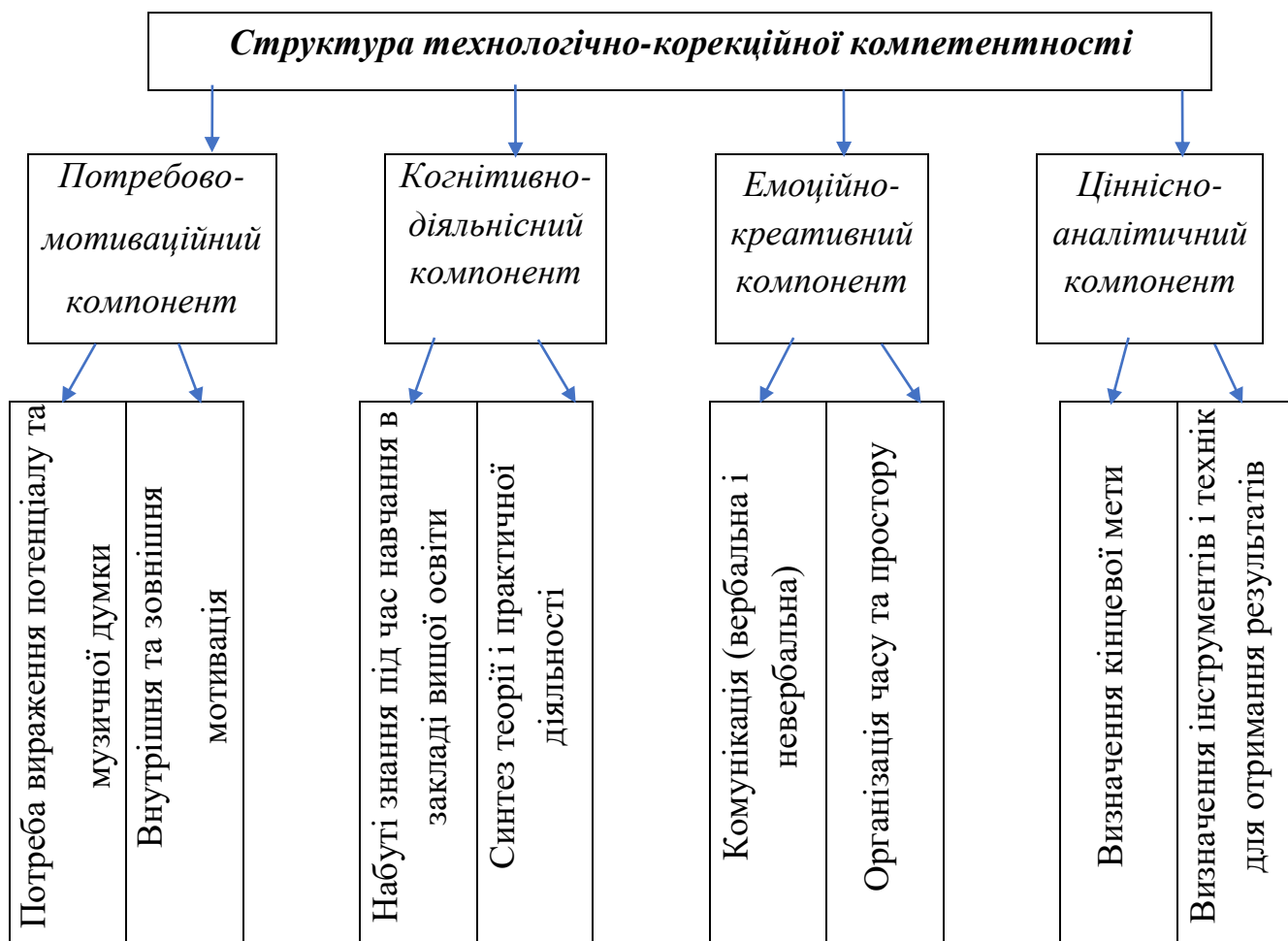


Рис. 1.2.1. Структурні компоненти технологічно-корекційної компетентності студентів

Джерело: розроблено автором

Отже, як представлено на рис. 1.2.1. **технологічно-корекційна компетентність** містить 4 основні компоненти: *потребово-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний, емоційно-креативний, ціннісно-аналітичний*. Ці компоненти базуються на постулатах, таких як мотивація (внутрішня, зовнішня), на набутих знаннях (отримані ще до навчання в закладі педагогічної освіти та здобуті під час), практичне застосування накопиченої інформації, вміння комунікувати з педагогами та колегами (розвиток навичок soft skills), здатності організувати сприятливий простір та розпоряджатися таким важливим ресурсом як час, постановка чітких цілей та підбору інструментів для

їх досягнення тощо. Дані структурні компоненти взаємодіють між собою та доповнюють один одного для формування повноцінної технологічно-корекційної компетентності, яка дозволяє студентам реалізовувати їх професійний потенціал.

В наступному пункті ми детально розглянемо як на основі структури як відбувається процес формування технологічно-корекційної компетентності у студентів в процесі музично-інструментальної підготовки.

1.3. Музично-інструментальна підготовка як середовище формування технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти

Оволодіння технологічно-корекційної компетентності студентом дуже тривалий та складний процес. Для досягнення хорошого результату потрібна величезна цілеспрямованість, старання та завзятість. Талант може полегшити шлях до досягнення мети, але без регулярних занять не зможе допомогти здобути амбітної цілі. Однак, навіть велика праця не буде корисною, якщо вона не приносить позитивних результатів та задоволення. Заняття можуть бути ефективними та неефективними. На жаль, неправильні методи занять є досить поширеним явищем.

Навчальний процес вимагає від студентів вміння займатися короткий період часу з високою ефективністю. У світі інструменталіста — це найбільш актуальне питання. Тому першим завданням у формуванні технологічно-корекційної компетентності студента закладу вищої освіти — навчитися раціональній системі домашніх занять та правильних методів самостійної роботи, які будуть профілактикою від високого рівня тривожності та професійних захворювань музикантів. В цьому їм допомагатиме музично-інструментальна підготовка.

Музично-інструментальна підготовка — це процес навчання студентів закладів вищої освіти гри на музичних інструментах, який включає розвиток

технічних навичок, музичних здібностей та розуміння музичної теорії. Мета такої підготовки — формування у них технологічно-корекційної компетентності для вміння виконання музичних творів на високому рівні майстерності.

Середовищем музично-інструментальної підготовки є: консерваторії, музичні академії, університети, відвідування приватних занять та майстер-класів, онлайн-курси. До неї входять різні дисципліни, а саме: основний музичний інструмент, сольфеджіо, гармонія, музична література, камерні ансамблі, оркестрові класи, імпровізація та композиція тощо. Використовуються групові та індивідуальні форми навчання.

Музично-інструментальна підготовка охоплює широкий спектр навчальних дисциплін і може здійснюватися в різних освітніх установах та форматах. Вона важлива для організації правильних самостійних занять. Студенти повинні зберігати концентрацію, зосередженість та внутрішнє зацікавлення, оскільки, під час домашніх занять студенти бувають розсіяні, не можуть контролювати хід своїх думок, а руки при цьому зайняті механічними діями та безперервними, безцільними повторюваннями музичних епізодів. Такі заняття стають марною тратою сил та енергії та можуть принести шкоду ігровому апарату музиканта. Розумова робота повинна завжди передувати фізичним діям. Як стверджує вірмено-американський скрипач та педагог І. Галамян: «всі заняття, які пов'язані з формуванням технічного апарату та подоланням труднощів, повинні бути зосереджені на розвитку та удосконаленні взаємозв'язку «розумове-механічне» основний принцип якої — передача команди від мозку до м'язів для виконання конкретних завдань (від простих до більш складних)» [75].

Важливим для студентів є перехід від простих завдань до складних. Є один принцип, який важливо виконувати. Після подолання певної проблеми, не потрібно над нею працювати до нескінченності. Краще залишити її (проблему) і перейти до вирішення наступної задачі, адже механічні заняття стають

шкідливою тратою сил [75]. До вирішених проблем можна повертатися лише для того, щоб подивитися наскільки надійно закріпився певна навичка та чи непотрібно щось доопрацювати чи покращити. Для вивчення певного матеріалу чи технічного елемента, студенти використовують метод повторення, що також може бути шкідливим для його виконавського апарату. Неправильно закріплені навички можуть бути причиною професійних захворювань музикантів, тому для уникнення цього український піаніст О. Леонов рекомендує ментальні заняття. Принцип таких занять лежить у чіткому уявленні всіх м'язів виконавського апарату під час виконання технічного елемента та ясному розумінні художньої цінності даного елемента.

Кожного разу, коли виконавець зустрічається із певними технічними труднощами, їх потрібно проаналізувати, для того, щоб знайти причину та природу їх походження. Ці технічні труднощі можуть бути причинами зміни темпу, неточної інтонації, невдалих змін позицій, порушення координації руху рук та ін. Кожна проблема вивчається окремо у спрощеному варіанті, для знаходження найбільш раціонального рішення. Уміння передбачення результату, створюючи уявлення про якийсь певний рух, технічну єдність рухів, звукоуявлення є важливими навиками у розвитку технологічно-корекційної компетентності студента.

В закладах вищої освіти навчальна програма, здебільшого, розрахована на виховання із студента сольного виконавця. Важливу роль в навчанні займають інтерпретаційні вміння. Основний акцент робиться на досягнення музичної виразності, починаючи з окремих фраз та розширюючи до великих епізодів. Найбільш грубою помилкою студентів під час інтерпретаційної роботи є переривання музичного твору (зупинка), спричинена незначними помилками. Це шкідлива звичка, яка може призвести до проблем під час публічних виступів. Під час концертів такі музиканти не володіють достатнім рівнем стабільності. Незначні помилки можуть призвести до паніки та невдачі. Щоб уникнути даної проблеми — важливо не переривати гру під час обігрувань.

Навіть при виникненні серйозних помилок студент повинен навчитися із гідністю виходити з будь якої ситуації та включитися у виконавський стан.

Основною проблемою у формування технологічно-корекційної компетентності студента закладів вищої педагогічної освіти є вміння перенести технічні прийоми на художній твір, таким чином, щоб слухач в залі навіть не здогадувався, яким важким шляхом музикант здобув настільки високий результат. Слухання музики і видимі зусилля інструменталіста не зможуть принести задоволення від художнього твору глядачу, навіть якщо сам по собі твір є геніальним витвором мистецтва. Здобуття даної легкості виконання надають знання технічних прийомів, способів їх виконання, знання фізіологічних особливостей свого організму — все це аспекти технологічно-корекційної компетентності.

Виконавська майстерність студента-скрипаля залежить від вміння найбільш точно управляти ігровими рухами [74]. Сам процес управління рухами має складну структуру [74]. Тут беруть участь як психологічні рівні координації рухів так і фізіологічні [74]. Психологічним рівням властивий високий рівень мобільності, вони здатні швидко пристосовуватися до змінного середовища. Фізіологічні рівні — навпаки. Будь-яка зміна звичних відчуттів може призвести до дезорієнтації музиканта та втраті усвідомлення уже здобутих навичок. Оскільки студент закладів вищої освіти вже володіє певною базою ігрових рухів, виявивши неправильні, в процесі їх виправлення музикант має володіти терпінням та зосередженістю під час їх корекції. Складним завданням є не підкорятися старим звичкам, а терпляче вводити більш відповідні прийоми гри на інструменті.

Перенесення теоретичних знань на практику має постійно відбуватися в процесі гри для формування правильної навички. Якщо з кожним новим твором студент знову і знову відкриває «вивчену» навичку це є ознакою неусвідомленості студентом прийому, або вона просто йому не підходить. Як стверджує І. Галамян: «для успішного переносу технічних навичок важливим є

не стільки зовнішнє співпадіння рухів, скільки єдність їх координації». Важливе вміння перетворення техніки із вузько-орієнтованого засобу виразності на ефективний інструмент пізнання [75].

Через пандемію Covid – 19 та війни в Україні сучасний студент перейшов на нову форму навчання. Музичні факультети завжди відзначалися специфічністю занять, оскільки крім групових лекцій практикували індивідуальні заняття. Для студента-інструменталіста важливий безпосередній контакт із викладачем на заняттях, що сприяє його засвоєнню тонкощів володіння виконавським апаратом. Дистанційні заняття, змушують студента та викладача спілкуватися через девайси, які, нажаль, не можуть передати всіх нюансів технологій, якими навчає педагог. Тому викладач має володіти надзвичайно високими та аргументованими поясненнями для досягнення потрібного результату, а студент повинен мати рівноцінний виконавський досвід, для розуміння пояснень педагога. Це вже викликає труднощі у студента, оскільки вони можуть інтерпретувати одні й ті ж слова педагога по-різному, адже це залежить від їхнього світосприйняття та рівня інтелекту. Щоб краще зрозуміти суть змішаного навчання розглянемо всі плюси і мінуси дистанційного та стаціонарного типів організації занять.

Враховуючи специфіку індивідуальних занять інструменталіста в дистанційному навчанні можна виділити позитивні та негативні сторони навчального процесу.

Плюси: непотрібно витратити час на дорогу, є можливість просто з дому займатися із викладачем; заняття вимагають більш цілісний показ матеріалу від студента; вміння ґрунтовно характеризувати свої відчуття під час вивчення технічного матеріалу та розуміння змін у відчуттях виконавського апарату; можливість працювати в комфортному для себе середовищі; повторний перегляд записів занять та оцінка себе зі сторони.

Мінуси: обов'язкова наявність хорошої електронної техніки, яка без змін передає звучання інструменту; необхідність оволодіння цифровими

платформами; наявність хорошого інтернет-зв'язку; відсутність фізичного контакту; нечіткість розділення між робочим часом та відпочинком (ці грані можуть стиратися через багато причин, тому важливо ставити будильники та робити невелику розминку для кращої працездатності); низький рівень концентрації (відволікання під час занять рідними, чи розсіяна увага у зв'язку із домашньою обстановкою).

Дистанційне навчання вимагає підготовки не тільки з боку студента, а й викладача. Перед заняття необхідно відкрити музичну платформу, що використовується як дошка на якій можна писати нотні приклади, віртуальний метроном та інші відео та матеріали, які можуть знадобитися на занятті. Наявність хорошої апаратури не є гарантом передачі всіх звукових нюансів інструменталіста. Крім того, жоден великий за розмірами монітор з високою якістю не в змозі замінити живої присутності викладача. Неможливо поставити руки та показати всі тонкощі звуковидобування. Але онлайн навчання може допомогти скоригувати студента, показати правильний шлях руху та підказати або розглянути той чи інший музичний матеріал. Більша відповідальність за опрацювання даного матеріалу лежить на плечах студента, який самостійно має себе мотивувати.

Але дистанційне навчання зовсім не придатне для оркестрового чи камерного (квартет, тріо та ін.) класу. Звичайно існують деякі платформи, такі як JamKazam, Jamulus та ін., які надають змогу колективно виконувати музику. Мінус цих програм в тому, що вони придатні при наявності хорошого інтернет зв'язку чи електронних інструментів, які безпосередньо підключені до комп'ютера чи ноутбука.

Стаціонарне навчання — це традиційний спосіб здобуття знань у закладі вищої освіти. Передбачає живе спілкування в класі між викладачем та студентами. При такій формі роботи, викладач та студент є більш мобільним, адже немає проблем з інтернет-зв'язком, для них можлива жива практика. Іноді буває дуже важко пояснити відчуття під час тих чи інших прийомів, але

можливість безпосередньої комунікації допомагає студентам швидко зрозуміти проблему та виправити її.

У зв'язку із змішаним навчанням виникає потреба розподілити функції, які краще виконувати під час дистанційного способу роботи, а які під час стаціонарного. Даний процес можна поділити на 3 етапи:

- вибір теоретичного матеріалу;
- освоєння методики;
- практичні заняття.

Для *першого етапу* (вибір теоретичного матеріалу) роботи доцільною може бути дистанційна форма навчання. Після підбору репертуару студент починає його розбір, іноді без глибокого розуміння стилістики твору: жанр, який період написання композиції, знання особливостей творчості композитора та його гармонічної побудови. Під час роботи в класі, через велику концентрацію над технічними труднощами та дефіцит часу, ці нюанси можуть опускатися. Дистанційне ж навчання дає можливість проаналізувати всі ці художні завдання більш ґрунтовно. В подальшому — це надає студенту можливість створити більш глибоку концепцію виконання та розуміння деталей і нюансів, на які раніше студент не акцентував увагу.

Для *другого етапу* (освоєння методики) роботи підходить як дистанційна так і стаціонарна форма навчання. Ознайомлення з технічним матеріалом може починатися дистанційно із засвоєння теорії та технології, перенесення знань для формування навичок, під час роботи в класі із викладачем. Можливі винятки, через складність технічних прийомів засвоєння яких потребує тільки живої присутності на занятті.

Для *третього етапу* (практичні заняття), найбільше підходить стаціонарний спосіб роботи, але й дистанційне навчання також можливе на завершальних стадіях роботи (наприклад, програвання). Стаціонарне навчання передбачає корекцію не лише технічну, а й фізичну. Тільки практичні заняття студента-викладача допомагають коригувати правильність постановки

виконавського апарату, інтонації, відчуття сили натиску пальців та смичка на струну, показ прийомів гри. Для цілісності композиції, на завершальних стадіях роботи, сприяє багаторазове обігрування, яке як найкраще здійснюється при роботі в класі, чи під час виступів на майстер-класах, концертах та ін. При дистанційному навчанні можливі записи відео, записані попередньо для надсилання викладачу із зворотними коментарями від нього, або «живе онлайн прослуховування». На цьому етапі ми можемо порекомендувати змішане навчання.

Дистанційне навчання не вирок, це лише деяка незручність, яка допомогла студентам та викладачам стати більш комунікабельними в процесі вирішення технологічних труднощів. Це спричинило великі труднощі. Незнання онлайн платформ, невміння ними користуватися призвело до застою на певний період. Але, освоєння мультимедійних засобів навчання, дає можливість стверджувати, що вони є високоефективними та перспективними. Студенти формують самостійність та самосвідомість, мають доступ до набагато більшої кількості інформації, можуть записувати заняття та робити їх аналіз. Це зручно, оскільки, студенти перебувають у звичному для себе середовищі. Звісно є недоліки, але це компенсується за рахунок «змішаного» навчання [26]. Правильна організація під час змішаного навчання допомагає студентам досягати поставленої мети та покращити свої музичні навички.

Метою освоєння музично-інструментальної підготовки є формування і розвиток у студентів навичок інструментально-виконавської та культурно-просвітницької діяльності, а також уміння їх реалізації у професійній педагогічній діяльності. В результаті освоєння музично-інструментальної підготовки студенти повинні опанувати сутність музично-інструментального виконавства через діяльність педагога-музиканта, основні методики роботи над музичним твором; вміти аналізувати засоби музично-виконавської виразності досліджуваних творів і оцінювати якість їх втілення у власному виконанні на інструменті, розкривати художній задум твору за допомогою

інструментального показу і педагогічних засобів впливу; володіти навичками самостійного розучування інструментальних творів, конкретними методиками в області музично-інструментальної педагогіки.

Навчальний план закладів вищої освіти [57] передбачає різносторонній інструментальний розвиток студента. Крім основного інструменту студент має можливість оволодіти додатковим інструментом. Програма насичена музичними предметами, такими як: оркестровий клас, квартет, камерний клас, ансамбль [57]. Це все дозволяє набувати навиків гри на різних інструментах, а також підвищити виконавську майстерність та розвинути музичний смак.

Гра в ансамблі дозволяє розвивати навички слухання виконання в цілому, а також і окремими групами, виокремлювати теми та підголоски, і звичайно — супроводу. Студент вчиться виконувати свою партію на належному рівні, слідуючи ідеям композитора та керівника колективу. Він має можливість не лише бути солістом, а й вміло акомпанувати виконавцю, підтримуючи його, не перешкоджаючи відтворенню задуму соліста. Розвиваються навички читання з листа, які в подальшому допомагають швидше освоювати новий музичний матеріал.

Заняття в ансамблі є винятковими. Вони допомагають розвивати ритм, мелодичний та гармонічний слух, музичну пам'ять, творчі навички, а найголовніше прививають зацікавлення і любов до музики та свого інструменту, формують основи самостійної музичної діяльності та розширюють діапазон тембрових уявлень. Багатолітня педагогічна практика показує: чим раніше студент потрапляє у виконавський колектив, тим швидше та продуктивніше проходить процес художньо-технічного розвитку, усвідомлення ролі та можливостей інструменту, як в сольному так і в колективному (ансамблевому) виконавстві.

В ансамблевих класах розвивається вміння комунікації («soft skills»). Це дуже важлива риса характеру, без володіння якої колективи часто розпадаються. Термін «Soft skills» налічує багато компонентів, для нашої

роботи ми розглянемо комунікацію під час роботи в команді, лідерство, вміння приймати рішення та бачити проблеми, питання організації часу, гнучкість та адаптацію під різноманітні умови, креативність, самомотивацію, емпатію. Ще більше комунікативні вміння потрібні музиканту-солісту, який спілкується із аудиторією, чи диригенту, який є керівником та організатором інтерпретаційного процесу. Професія музиканта передбачає часті публічні виступи. Здатність до емпатії, а саме вміння співчувати та розуміти почуття слухачів допомагає створювати емоційний зв'язок з аудиторією через музику. Таким чином, музика впливає та створює емоційний стан слухача навіть без словесного спілкування. У виконавця важлива місія, донести ідею музичної композиції до слухачів. Від нього залежить, чи зрозуміє аудиторія задум композитора.

Комунікативні вміння важливі у спілкуванні педагога із студентом. Вони полягають у здатності передати основні емоції музики, використовуючи образні порівняння та різноманітні словесні вирази. Самостійна діяльність студентів, їх здатність до постійної самомотивації відображають їх риси творчої особистості та витривалості.

Під час формування технологічно-корекційної компетентності у студента закладу вищої освіти постає питання витривалості. Витривалість — це вміння виконувати довготривалу роботу без зниження рівня її інтенсивності та якості. [68]. В музично-виконавській діяльності зазвичай недооцінюють значення витривалості та не приділяють йому відповідної уваги процесу його вивчення та формування даної якості у музикантів. Навантаження під час навчання студентів у закладі вищої освіти на їхній апарат дуже високе [68]. Багаточисленні дослідження показали залежність витривалості від типу нервової системи [68]. Отримані результати інтерпретує кандидат психологічних наук, доцент кафедри медичної психології і психофізіології [69] про те, що люди зі слабкою нервовою системою поступаються представникам із сильною нервовою системою в здатності інтенсивно працювати на фоні

втоми. Тому при однаково високих навантаженнях музиканти-виконавці з слабкою нервовою системою втомлюються швидше, ніж музиканти з сильною нейросистемою. Це особливо помітно при виконанні об'ємних творів моторного характеру, які вимагають від виконавця безперервної тривалої напруги. Це пояснює, чому в порівнянні з такого роду творами, музиканти із слабкою нервовою системою частіше віддають перевагу мініатюрам.

Витривалість студента залежить як від фізіологічних, так і психологічних факторів: будови м'язів, ергоздатності, центрально-нервових впливів, волі музиканта. При тривалій роботі, незалежно від її характеру (динамічна або статична), велику роль відіграє терплячість — здатність підтримувати потрібну інтенсивність роботи за допомогою вольового зусилля при виникненні втоми. Витривалість залежить від типу м'язів, анаеробних біохімічних процесів (тобто відбуваються без участі кисню). В зв'язку з цим, ступінь стомлюваності у різних музикантів при виконанні ними різних за характером музичних творів є різним, залежно від того, які компоненти витривалості у них краще представлені.

Фізична витривалість теж має значення при публічних виступах та при багатогодинній роботі в колективах. Робота в ансамблях чи оркестрах потребує від студентів гри протягом декількох годин поспіль з невеликими перервами. М'язи втомлюються від одноманітних рухів, спина та руки можуть надмірно напружуватися. Гра на електронних інструментах також створюють велике навантаження на ігровий апарат музиканта. Найголовнішою відмінністю між акустичними та електронними інструментами є значно більша вага останніх. В даній ситуації, для зниження навантаження на м'язи допоможуть знання з ергономіки, а також зниження часу роботи з електронними інструментами та збільшення часу відпочинку.

Методика та практика по формуванню виконавської майстерності студента обмежувалась питаннями володіння виконавської техніки (володіння звуком, прийомами, навичками публічних виступів) [1, 88]. Попри насиченість

та різноманітність музичних предметів у програмі, нажаль, не має дисциплін, які б допомагали розуміти психологію публічних виступів та організації правильної гігієни занять. На відміну від західних шкіл Європи, вітчизняні школи вважають: «Чим більше займатися тим краще...». Що стає причиною професійних захворювань музикантів та закінчення кар'єри так і не розпочавшись. Студенти у закладах вищої освіти не мають можливості займатися на електронних інструментах чи вивчати електронну музику, музичні програми, досліджувати роботу новітніх девайсів. Враховуючи стрімкий технологічний прогрес, студенти продовжують навчатися за класичними навчальними програмами, що робить їх недостатньо компетентними в сучасному музичному світі. Розвиток технологічно-корекційної компетентності у студентів спрямований на розвиток здатності у них поєднувати традиційні методи із новітніми винаходами та вміння осучаснити їх для досягнення поставленої мети.

Отже, у пункті 1.3. ми розглянули особливості формування технологічно-корекційної компетентності студентів в процесі музично-інструментальної підготовки. Ми дійшли висновку, що процес формування є складним і залежить від багатьох факторів, а саме: тип нервової системи студента, його витривалість, синтез інформації та практичної діяльності, тип занять (сольна практика або ансамбль чи оркестр) та ін. Кожен студент володіє різними здатностями і має свій індивідуальний ігровий апарат, тому в кожного рівень технологічно-корекційної компетентності буде різним. Особливістю формування технологічно-корекційної компетентності студентів в процесі музично-інструментальної підготовки є поєднання технічної майстерності, музичної чутливості, емоційної виразності та пильної праці над собою.

У наступному розділі ми розглянемо методичні засади формування технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти. Нами буде визначено наукові підходи та принципи,

педагогічні умови та запропоновано методики формування технологічно-корекційної компетентності.

Висновки до першого розділу.

Аналіз філософських вчень, психолого-педагогічної літератури та мистецтвознавчих наукових праць дозволив встановити, що поняття «компетентність» означає вміння виконувати роботу добре, незважаючи на будь які обставини. Сукупність ресурсів, характеристик, рис, знань умінь та навичок студента допомагають йому приймати необхідні рішення для покращення виконавської майстерності студента.

Для уточнення поняття «технологічно-корекційна компетентність студента» ми дослідили дефініції «технологія» (досягнення вищого рівня виконавської майстерності та виразності у грі на скрипці), «корекція» (вправи або методика, яка використовується в музичній практиці для покращення технічних навичок студента-скрипаля), «технологічна компетентність» (освоєння теоретичних знань та вміння застосувати їх до практичної діяльності) та «корекційна компетентність» (здатність студента усвідомити власні упущення за попередній період навчання та виправлення їх за допомогою професійних знань педагога). На основі аналізу дефініцій запропоновано власне визначення поняття «*технологічно-корекційна компетентність студента*» — це динамічна, інтегративна професійно-особистісна якість, що включає сукупність ресурсів студента, комплексне застосування яких сприятиме усвідомленню студентами своїх упущень та усуненню недоліків з метою покращення власної майстерності у процесі музичного виконавства. Сформованість зазначеної професійно-особистісної якості визначатиме готовність та здатність студентів ефективно застосовувати набуті знання, вміння, навички та досвід у музично-виконавській діяльності й вирішувати професійні завдання високого ступеня складності.

Актуальним для нашого дослідження постало формування технологічно-корекційної компетентності студентів в умовах змішаного навчання, оскільки навчальний процес зіткнувся із проблемами пандемії Covid – 19 та умовами війни в Україні.

Проаналізувавши структурні компоненти компетентнісного підходу до професійної підготовки та вдосконалення процесу професійної підготовки студентів описаних в працях інших науковців ми виділили ряд компонентів технологічно-корекційної компетентності: *потребово-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний, емоційно-креативний, ціннісно-аналітичний.* взаємозв'язку Складовими потребово-мотиваційного компоненту є внутрішня та зовнішня потреби у вираженні власної музичної думки та демонстрації особистих професійних можливостей. Когнітивно-діяльнісний компонент містить знання, передбачає здатність до мислення та практичних навичок, які були набуті під час навчання, вміння їх вміло використовувати у практичній діяльності. Емоційно-креативний компонент базується на вмінні організувати свій творчий простір та час, а також вмінні налагоджувати комунікативні навички в будь якому (психологічному) стані. Ціннісно-аналітичний компонент охоплює ціннісні орієнтації студентів, їх етичні стандарти та здатність до критичного мислення при використанні технологій у корекційній педагогіці, допомагає їм визначити свої пріоритети та відповідно до них поставити ціль та завдання.

Таким чином, структурні компоненти базуються на таких постулатах, як мотивація, набутих знаннях, практичному застосуванні накопиченої інформації, вміння комунікувати з педагогами та колегами (розвиток навичок *soft skills*), здатності організувати простір та час, постановка цілей та шляхи їх досягнення. Структурні компоненти взаємодіють та доповнюють один одного, що дозволяє студентам сформувати технологічно-корекційну компетентність для підвищення реалізації їх професійного потенціалу.

З'ясовано, що формування технологічно-корекційної компетентності студента — це складний процес, який вимагає поєднання технічної майстерності, музичної чутливості, емоційної виразності та пильної праці над собою. Він залежить від багатьох факторів, а саме: типу нервової системи студента, його витривалості, синтезу інформації та практичної діяльності, типу занять (сольна практика або ансамбль чи оркестр) тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

1. Андрейко О. Теорія та методика формування виконавської культури скрипаля у вищих мистецьких навчальних закладах. Автореф. Дис. На здобуття наук ступ. Доктора пед. Наук : спец. 13.00.02. «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання». Київ, 2014. 47 с..

2. Андрієвський І. Деякі проблеми розвитку української скрипкової школи в контексті еволюції європейської інструментальної музики. *Науковий вісник НМАУ*. Київ, 2000. № 14. С. 32 — 40.

3. Андрієвський І. Феномен школи в музично-виконавському мистецтві. *Тези міжнародної науково-теоретичної конференції*. Київ, 2005. С. 58 — 63.

4. Андрієвський І. Олексій Горохов – феномен виконавського стилю та педагогічної школи. *Тези міжнародної науково-теоретичної конференції*. м. Київ, 22 лип. 2005 р. С. 38 — 44.

5. Андрущенко В. Ціннісний дискурс в освіті.: в 7 кн. Київ: «МП Леся», 2017. Кн. 1: Культура життєтворчості особистості і освіта. 228 с.

6. Андрущенко В., Михальченко М. Сучасна соціальна філософія. 2-ге вид. Київ : Генеза, 1996. 368 с.

7. Антонюк Л. Л., Василькова Н. В., Ільницький Д. О. та ін. Компетентнісний підхід у вищій освіті: світовий досвід. Київ: КНЕУ, 2016. 61 с.

8. Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Український педагогічний журнал (Ukrainian Educational journal)*. Київ, 2015. № 1. С. 47-58.
9. Бондар С. П. Термінологічний аналіз понять «компетенція» і «компетентність» у педагогіці: сутність та структура. *Освіта і управління*. 2007. Т. 10. № 2. С. 93-99.
10. Бондарчук О. І. Проблеми вдосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій у процесі підвищення кваліфікації. *Вісн. післядиплом. освіти : зб. наук. пр. Психологія*. Київ, 2010. № 1(14).С. 47–52.
11. Виготський Л. С., Кутішенко В.П., Ставицька С.О. розвитку та вікова психологія. Київ, 2009. С.67-78
12. Вірна Ж. Адаптаційні ресурси професійної часової компетентності. *Вісн. Харк. нац. пед. ун-ту ім. ГС Сковороди*. 2008. Вип.25 С. 28 — 34.
13. Волянюк Н. Психологічні засади професійного становлення тренера-викладача: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: 19.00.01. Київ, 2006. 34 с.
14. Волянюк Н. Ю, Ложкін Г. В., Винославська О. В., Блохіна І. О, Кононець М. О., Москаленко О. В., Боковець О. І., Андрійцев Б. В. Соціальна психологія: навч. посіб. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. 254 с.
15. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
16. Горбенко О. Музично-виконавська компетентність майбутнього вчителя музики як педагогічна проблема. *Наукові записки*. Педагогічні науки. Кіровоград, 2011. № 101. С. 92–100.
17. Горохов О. Техніка Паганіні (упорядн. Козін В.). Київ ТОВ «Видавництво КІМ», 2011. 160 с.

18. Грудинін Б. Компетентнісний підхід – сутності висхідних понять та положень. Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. 2015. Вип. 7. Ч. 2. С. 140–146.
19. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: Історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.
20. Гуревич Р. С. Професійна компетентність педагога – необхідна умова його професіоналізму. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2013. № 35. С. 9-14. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2013_35_4 (дата звернення 12.10. 2022).
21. Гусак В. Рухова пам'ять майбутніх учителів музики: сутність і проблеми розвитку : монографія. Умань : ФОРМ Жовтий О. О., 2016. 232 с.
22. Дашак А. Божественна природа звуку: навч. посіб. Львів: Світ, 2003. 108 с.
23. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище. *Основные положения. Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века.* Издательство UNESCO, 1996. 31 с.
24. Драганчук В. М. Музична психологія і терапія : навч. посіб. для студ. спец. “Музичне мистецтво” [Електронний ресурс] / Вікторія Драганчук ; передм. Л. Кияновської ; Східноєвр. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2016. – 230 с.
25. Драганчук В.М. Музична психологія і терапія: навч. посіб. Для студ. спец «Музичне мистецтво». Східноєвроп. нац. унів. ім. Лесі Українки, 2016. 230 с.
26. Дубовий З. Формування самостійності майбутніх учителів музики у процесі дистанційного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 Київ, 2019. 20 с.

27. Євстігнєєва Н.І. Музичне мистецтво як засіб саморегуляції людини: історичний, філософський, музично-терапевтичний аспект. Полтава: ПДПУ, 2004. 30 с.

28. Євстігнєєва Н.І. Поліфункціональність музичного мистецтва як детермінанта різнорівневого впливу на особистість. *Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Серія «Педагогіка та психологія»*. Чернівці: Рута, 2000. № 89. С. 20 – 27.

29. Завалко К. В. Методичні засади самовдосконалення майбутнього вчителя музики в процесі навчання гри на скрипці: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02. Київ, 2006. 266 с.

30. *Київський Університет імені Бориса Грінченка*. URL: https://v.edu.ua/images/stories/Departaments/ppos/documents/profspilka_prava_i_oboviazky_stud.pdf (дата звернення: 09.10.2021).

31. Кияновська Л. О. Музична психологія, її роль і місце в музичній освіті України. *Музична освіта в Україні. Сучасний стан, проблеми розвитку*: матеріали наук.-практ. конф. Київ: АМУ, 2001. С. 153–157.

32. Коваленко М. В. Дослідження вікових особливостей феномену перфекціонізму у студентів ВНМЗ. *Вісник морфології*. Вінниця, 2014. Т.20, №2. С. 435-439.

33. Коваленко М.В. дослідження вікових особливостей феномену перфекціонізму у студентів ВНМЗ. *«Вісник морфології»*. Вінниця, 2014. № 2. С. 435 — 438.

34. Козир А. В. Формування виконавської компетентності у магістрантів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки / А. В. Козир // *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти*. - 2018. - Вип. 24. С. 3-7

35. Козін В. В. Гамми та Арпеджио як універсальні вправи в навчальному процесі скрипаля : навч.-метод. Посіб. Київ : ТОВ «видавництво КІМ», 2013. 172 с.

36. Кушнір А. Я. Питання виховання морально-етичних якостей у дослідженнях видатних флейтистів. *Науковий вісник Національної музичної академії*. 2013, Вип. 100. 496 с
37. Лайл М. Спенсер-мл. и Сайн М. Спенсер. Компетенции на работе. Пер. с англ. М: НІРРО, 2005.384 с.
38. Лозова В. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів. *Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів: матеріали міжвуз. наук.-практ. конф., Харків: ОВС, 2002. С. 3–8.*
39. Максименко С. Осьодло В. Структура та особистісні детермінанти професійної самореалізації суб'єкта. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. І. Огієнка та Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка ФПН України. Проблеми сучасної психології*. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. Вип. 8. С. 3—9.
40. Малімон Л. Психологічний аналіз факторної структури управлінської компетентності керівників місцевих органів виконавчої влади. *Психологічні перспективи*. Луцьк, 2015. № 25. - С. 151-164.
41. Марущак О.М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності. *Наук.-метод. журнал академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся»*. Житомир, 2016. Вип. 11. С. 97 – 108.
42. Маслак Л. П. Проблеми підготовки спеціаліста в контексті євро-інтеграційних процесів в Україні. : *Збірник наукових праць учасн. Всеукр. методолог. семінару з міжнар. участю. Модернізація вищої освіти у контексті євро-інтеграційних процесів*. Житомир: ЖДУ, 2007. С. 114–120.
43. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта : теорія і практика. Київ : Промінь, 2006. 432 с.
44. Матеюк О. П., Матеюк Ю. О., Матеюк О. А. Інноваційна освіта як соціально-культурний феномен, ціннісне надбання особистості та основа розвитку соціально-професійної компетентності майбутнього фахівця. *Вісник*

Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогіка. Хмельницький, 2016. № 1. С.26 —38.

45. Насіб Р. Удосконалення виконавських умінь педагога-скрипаля в умовах вищої музично-педагогічної освіти : дисертація. Київ, 2018. 208 с.

46. Науково-методичні засади формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій у системі післядипломної педагогічної освіти: наук.-метод. посібник / за наук. ред. О. І. Бондарчук. Київ: Педагогічна думка, 2012. 13 с.

47. Павленко В. В. Креативність: сутнісна характеристика поняття. *Наук.-метод. журнал академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся». Креативна педагогіка.* Житомир, 2016. № 11. С. 120–131.

48. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ, 2008. 274 с

49. Побережна Г. Художній і сакральний аспекти музичного метра. Київ: НАН України, ін.-т МФЕ ім. М. Т. Рильського, 2002. С.88-82.

50. Пов'якель Н. І. Психологічна готовність до партнерства і особливості професійної саморегуляції практичного психолога. *Збірник наукових праць НПУ ім. М. П. Драгоманова. Психологія.* Київ, 1998. № 2. С. 103–108.

51. Пясковський І.Б. Феноменологія музичного мислення. *Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського. Музикознавство.* Київ: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2000. № 7 С.46-56.

52. Роменець В. Психологія творчості: монографія. Київ: Либідь, 2004. 288 с.

53. Санникова О. Оценка показателей коммуникативной креативности с помощью оригинальной методики. *Наука і освіта.* Одеса, 2001. № 6. С. 52–54.

54. Селевко Г. Компетентности и их классификация. *Народное образование.* 2004. № 4. С. 138-143.

55. Словник української мови: в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда; АН УРСР. Інститут мовознавства. Київ: Наукова думка, 1970—1980. Т. 4. С. 250.
56. Спренсіс О. В класі Богодара Которовича (про роль особистості в становленні української скрипкової школи). *Науковий вісник НМАУ*. Київ, 2002. № 22. С. 22 – 27.
57. Стандарт вищої освіти України: затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 24.05.2019 р. № 727. *Міністерство освіти і науки України*. Київ, 2019. 17 с.
58. Стеценко В. Методика навчання гри на скрипці. Київ : Муз. Україна, 1974. 172 с.
59. Тарапата-Більченко Л. Філософія музики: навч. посіб. для студентів та магістрантів ф-ту мистецтв. / Сум. ДПУ ім. А. С. Макаренка. Суми, 2004. 76 с.
60. Терлецька В. О. Особливості побудови і функціонування венчурних структур. Менеджмент та підприємництво в Україні: етапи становлення та проблеми розвитку. 2020. Т. 2, № 2. С. 145–153.
61. Технологія – Словарь по культурологии. Gufo.me. URL: <https://gufo.me/dict/culturology/Технология> (дата звернення: 09.09.2021).
62. Титаренко Т. М., Лепіхова Л. А. Психологічна профілактика стресових перевантажень серед шкільної молоді: науково-методичний посібник. Київ: Міленіум, 2006. 204 с.
63. Федоришин В. І. Формування виконавської майстерності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі колективного музикування: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2006. 22с.
64. Черняк Є. Б., Йоркіна Н. В. До проблеми формування психолого-виконавської майстерності в контексті компенсаторних можливостей особистості. *Мистецька освіта: традиції й новації*: матеріали міжнар. наук. конф., м. Мелітополь: МПДУ імені Богдана Хмельницького, 2014. С. 146–148.

65. Шабутін С. Зцілення музикою. Тернопіль: «Підручники і посібники», 2008. 191 с.
66. Ядловська З. Скрипковий інструменталізм: еволюція розвитку. *Традиційне музикування українців у європейському просторі* : матеріали III міжнар. наук. практ. конф., м. Київ, 11 жовт. 2007 р. Київ, 2008. С. 143–145.
67. Barenboim D. *Everything Is Connected: The Power Of Music*. Hachette UK, 2010. 224 p.
68. Bochkaev L.L. *Psychology of musical activity*. «Classic-XXI», 2008. 352 p.
69. Bodrov, V.A. Methodological and theoretical questions of studying the problem of professional suitability of the subject of labor, *Professional suitability: subject-activity approach* Ed. V.A. Bodrova, M.: Publishing department “Institute of Psychology RAS”, 2004, p.11
70. Boissier A. *Liszt-pedagogue*. Paris, 1927. P. 49, 66.
71. Definition of COMPETENCE. Merriam-Webster: America's Most Trusted Dictionary. URL: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/competence> (date of access: 16.05.2024).
72. Elkonin D. Before the problem of periodization of mental development in a child's life. newart74.ru | 502: Bad gateway. URL: <https://newart74.ru/en/woodwork/elkonin-d-b-k-probleme-periodizacii-psihicheskogo-razvitiya-v.html> (date of access: 06.03.2023).
73. Feigenberg J. M. Nikolai Bernstein - from Reflex to the Model of the Future: From Reflexes to the Model of the Future. LIT Verlag Münster, 2014. 268 p.
74. Fray D. L. *Physiological Studies in String Playing*. *American String Teacher*. 1981. Vol. 31, no. 1. P. 33–38.
75. Galamian I. *Principles of Violin Playing and Teaching*: Dover Music Publications, 2013 – 128 p

76. Gasset J. O. y. *The Dehumanization of Art and Other Essays on Art, Culture, and Literature*. Princeton University Press, 2019. 224 p.
77. Goleman D., Boyatzis R. E., McKee A. *Primal Leadership: Unleashing the Power of Emotional Intelligence*. Harvard Business Review Press, 2016. 336 p.
78. Hallam S. *Psychology of Music*. Taylor & Francis, 2018. 132 c.
79. Implementation of a competence-based approach in the process of teacher's project activities / V. Bilyk et al. *LAPLAGE EM REVISTA*. 2021. Vol. 7, no. 3C. P. 278–285. URL: <https://doi.org/10.24115/s2446-6220202173c1619p.278-285> (date of access: 16.05.2024).
80. J. Beckmann. *Beitrage zur Geschichte der Erfindungen*. Band I, Leipzig, 1786, S. 125—126
81. Kogan, Grigoriĭ., Svetlanova, Nina. *Grigory Kogan's A Pianist's Work: An Annotated Translation*. N.p.: Manhattan School of Music, 2006.
82. Kurth E. *Music Psychology*. Taylor & Francis, 2022. 306 p.
83. Lehmann A. C., Sloboda J. A., Woody R. H. *Psychology for Musicians Understanding and Acquiring the Skills*. Oxford University Press, 2007. 268 p.
84. Lesiuk T. *Book Review: Music, Music Therapy and Trauma: International Perspectives*. Frost School of Music; School of Music - Education & Music Therapy, 2006.
85. Pherson G., Parncutt R. *The Science and Psychology of Music Performance Creative Strategies for Teaching and Learning*. Oxford University Press, 2002. 400 p.
86. Menuhin Y. *Violin: Six Lessons with Yehudi Menuhin*: Faber Music, 1974 - 144 p
87. Mimi Zweig *String Pedagogy PDF Version*
88. Myasishchev V.N. & Gotsdiner A.L., *The Effects of Music on Man : Electroencephalographic and Psychological Indicators*. *Voprosy Psikhologii* 1 /2, 1 975, 54-67.

89. Nazarov A. Al-Farabi and Ibn Sina on musical rhythms. - Tashkent: "Literary and art publishing house named after Gafur Ghulam", 1995
90. Neuhaus, H. (1993) The Art of Piano Playing (trans. by Leiovitch, K.A.), London: Kahn and Averill.
91. Raven J. Competence in modern societies. H.K. Lewis, 1984. 251 p.
92. Rolland P. The Teaching of Action in String Playing. 2nd ed. Alfred Music, 2010. 240 p
93. Steinhausen F. A. Die Physiologie Der Bogenfuehrung Auf Den Streich-Instrumenten. Kessinger Publishing, 2010. 128 p.
94. Touraine A. Critique of Modernity. Blackwell, 1995. 398 p.

РОЗДІЛ II МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНО-КОРЕКЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

2.1. Наукові підходи та принципи формування технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти

Набуття технологічно-корекційної компетентності є складним процесом, завдяки якому студенти закладів вищої педагогічної освіти мають можливість зростати в професійній діяльності. Дана компетентність складається з багатьох компонентів. Розробивши в попередньому розділі структуру технологічно-корекційної компетентності студентів, розглянемо наукові підходи та принципи її формування. Науковий підхід можна порівняти із компасом. Він показує науковцю в якому напрямку рухатися та методи роботи, які потрібні для дослідження, щоб досягнути зазначеної мети. Наукові підходи — це вибір певної стратегії навчання. Вони допомагають узагальнити та поглибити вже наявні знання та уміння для отримання нових навичок.

Термін «підхід» і його визначення мають безліч значень та використовуються в різних контекстах і галузях знань. Визначення та пояснення поняття «підхід» розроблялися багатьма вченими, фахівцями та лінгвістами, які працювали у відповідних галузях. Однак загальні визначення слова «підхід» можна знайти в словниках та лінгвістичних джерелах. Термін «підхід» в «Українському тлумачному словнику» та словнику «Merriam-Webster» має декілька значень, але вони сходяться у визначенні даного терміну як сукупність способів, або дій для досягнення певної мети [38].

Розглянемо поняття «науковий підхід». Доктор педагогічних наук та доцент кафедри методики музичного виховання Л. Ракітянська розглядає поняття «науковий підхід» у двох значеннях: як деякі вихідні принципи, позиції, основні положення чи переконання дослідника, і як напрями вивчення предмета дослідження [30].

Науковими підходами підготовки майбутніх учителів музики розробляли: А. Козир, О. Лаврентьєва, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Федоришин [16, 20, 28, 31, 34, 41]. Проблему формування професійно-педагогічного мислення вивчали О. Горбенко, К. Завалко, О. Лаврентьєва, Л. Ракітянська [10, 12, 20, 30]. Залишається досі недослідженою аспектом формування технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої освіти. Нашою метою є визначення та підбір найбільш сприятливих наукових підходів та принципів для формування технологічно-корекційної компетентності.

Правильно підібрані наукові підходи дають можливість систематично та методично дослідити, вивчити та розв'язати проблеми у різних дисциплінах. Кожен підхід виконує декілька важливих функцій, що сприяють вирішенню певних завдань. Серед великої кількості наукових підходів, нам необхідно визначити такі, які допоможуть розглянути сформованість технологічно-корекційної компетентності студента з різних ракурсів. Тому для визначення нашого предмету дослідження, ми вирішили не обмежуватись лише одним підходом. Для досягнення мети нашої роботи ми відібрали підходи, які на нашу думку є найважливішими у формуванні технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої освіти, а саме: *системно-цілісний* (І. Зязюн, Г. Падалка, В. Федоришин [13, 28, 41]), *інтегративний* (І. Зязюн, Л. Масол [14, 22]), *мистецько-персоналізований* (інноваційний підхід О. Андрейко [1]), *діяльнісний* (Д. Дьюї, Т. Строгаль [39, 51]). Розглянемо детальніше кожен із них.

Перший науковий підхід *системно-цілісний* (І. Зязюн, Г. Падалка, В. Федоришин [13, 28, 41]) — цілісна побудова навчально-виховного процесу, що дозволяє сформувати технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої освіти у відповідності до їх конкретної цілі. Для кращого розуміння даного підходу розглянемо системний і цілісний наукові підходи окремо.

Системний науковий підхід вважається одним із головних напрямків методології наукового пізнання та практики. Вивчення наукового підходу проводили багато дослідників в різних галузях, що сприяло виведенню різних трактувань. Англійський історик, спеціаліст в області історії науки А. Холл під системним науковим підходом розумів інтеграцію, синтез розгляду різних сторін явища або об'єкта [43].

Автор книги про системний аналіз С. Оптнер [69] схилився до визначення даного підходу як до засобу дослідження і розробки не будь-яких об'єктів, що довільно називаються системою, а лише таких, котрі є органічним цілим.

Доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії Ю. Шабанова вважає що, системний підхід — це напрям методології досліджень, який полягає у вивченні об'єкта як цілісної множини елементів в сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто розгляд об'єкта як системи [47].

У словнику-довіднику з професійної педагогіки системний науковий підхід – це різнобічний та багаторівневий спосіб аналізу педагогічних проблем. Основними рисами системного підходу є:

- визначення складових елементів досліджуваного педагогічного процесу чи явища;
- вивчення зв'язків, залежностей кожного елемента від всіх інших;
- побудови моделі, що характеризується трьома параметрами: організованістю, цілісністю й ієрархічністю;
- взаємозалежність встановленої системи від зовнішніх умов;
- опису елемента дається в нерозривному цілому з усією системою, з описом його загальних і специфічних функцій усередині єдиного цілого;
- властивості досліджуваного процесу, явища впливають не тільки з підсумовування властивостей його елементів, але й з особливостей системи в цілому, самої структури системи (за З.Н. Курлянд) [19].

Цілісний науковий підхід (іноді називається голістичним підходом) — це методологія або філософія, яка вивчає та розуміє об'єкти дослідження,

враховуючи їх усі складові частини та взаємозв'язки між ними. Цей підхід акцентується на тому, що системи або об'єкти не можна повністю розуміти, розглядаючи їх окремо від їхнього контексту та взаємодій з іншими елементами. Основними представниками цілісного підходу є: М. Вертгеймер, К. Дункер, В. Келер. Вони стверджували, що дані одержані з досліджень отримують свій справжній зміст, тільки будучи співвіднесеними з єдиною структурою цілого — це основна ідея цілісного підходу [44].

Цілісна педагогічна теорія (Integral theory) — це теоретична система, що відображає цілісність матеріальних явищ. Об'єкт цієї системи визначається як органічна цілісна система, що визначає всі її окремі прояви, риси та якості, до компонентів якої належать: теорія завдань управління; теорія отримання інформації про стан об'єкту управління; взаємозв'язок двох рівнів засобів управління, їх координація з метою стимулювання активності особистості протягом всіх етапів педагогічного процесу, а також оцінювання діяльності педагогічного колективу за кінцевим результатом — ступеню сформованості особистості того, хто навчається. При цьому до першого рівня засобів управління належить: дослідження логіки навчально-виховного процесу та логіки активних станів особистості; виявлення функцій окремих засобів, їх поєднання та послідовності, а також функцій окремих засобів у системі способів оптимізації їх управлінських можливостей. Управління діяльністю вчителя визначає другий рівень засобів педагогічного управління (за В. Г. Орищенко [19, 24]).

Основними рисами даного підходу є: мультидисциплінарність і багаторівневність.

Суть системного та цілісного підходів дуже схожі і водночас є доповнюючими в науковому дослідженні. Студент, який починає навчання в закладі вищої освіти формує свою мету. Різна мета зумовлена різними задачами та кроками. Наприклад: якщо студент хоче стати педагогом після закінчення навчання він повинен вивчати педагогіку роботи з учнями, психологію,

методологію. Якщо ж він має на меті сольну кар'єру чи стати артистом оркестру, попри володіння знань про методику виконавської майстерності, йому важливо розвивати сценічну витримку, вміння комунікації та спільної роботи. Важливо зазначити що в студента може бути довгострокова або короткострокова ціль. Для цього йому потрібно бачити цілісну картину для побудови плану дій, системи з менших завдань, які будуть гарантувати кінцевий результат. Зміна кроків в системі буде супроводжуватись зміною результатів у досягненні кінцевої мети. Але це не означає що система не може коректуватися в процесі, але вона має бути продумана з позиції цілісності.

При вступі у заклад вищої освіти студент вже володіє певним набором здобутих знань. Навчальним планом закладів вищої освіти передбачено навчання, складання іспитів, технічних заліків, організація концертних виступів. Високою є відповідальність з боку студента і викладача в дотриманні цього плану, але існують неоднакові можливості з боку студента. Вміння зробити план гнучким та правильна організація роботи допоможе найбільш повно розкрити потенціал студента, уникаючи психологічних зривів чи фізичних зажимів.

Вміння вибудувати довготривалу системну роботу в класі та під час домашніх занять непросто, але цілком можливо. Важливо одразу окреслити головну мету: для чого студент вибрав даний заклад вищої освіти? Ким планує працювати після закінчення: вести оркестрову діяльність чи бути солістом. Іноді головні пріоритети у виборі професії можуть змінюватись, але наявність мети буде мотивуючим аспектом, який допоможе рухатись згідно поставленої цілі.

Український вчений І. Зязюн стверджує, що потреба в систематизації навчального процесу виникає тільки після уявлення цілісної картини курсу. Це супроводжується постановкою цілей, поділом на етапи (маленькі кроки для досягнення певних задач), пошук інструментів для вирішення певних труднощів. Під час використання даного підходу утворюються певні зв'язки, як

ланки ланцюжка. Зміна однієї ланки спричиняє зміну всіх інших, тому кінцевий результат залежить від цілісності всього ланцюжка [14].

Автор книги «Системний аналіз для вирішення бізнес — та промислових проблем» С. Оптнер [68] висуває цікаве припущення, що системний підхід може бути відкритим та закритим. У закритому типі процес планування належить тільки студенту закладу вищої освіти. Він є головним режисером та повністю несе відповідальність за процес та поставлення завдань. У відкритому типі той хто планує цілісність процесу, не може бути впевнений у всій інформації, яка до нього надходить. Планування може залежати від повноти, точності і надійності даних чи інформації, без них неможливий сам процес планування.

Даний підхід базується на формуванні певної ієрархічної побудови, структуризації компонентів та їх взаємозв'язку, які створюють системно-цілісне вирішення труднощів. Системно-цілісний підхід дозволяє чітко вибудувати план професійного зростання студента, окреслити основні етапи, спрогнозувати основні труднощі, які можуть виникнути на шляху до поставленої мети.

Другим науковим підходом, який ми визначили як необхідний для формування технологічно-корекційної компетентності є *мистецько-персоналізований* (інноваційний підхід О. Андрейко) [3]. Даний підхід передбачає формування виконавської професійності студентів закладів вищої освіти через самовдосконалення, де вміння до високохудожньої оригінальної інтерпретації музики є найвищим показником професійності.

Суть мистецько-персоналізованого підходу полягає у формуванні виконавської особистості скрипаля, його індивідуального стилю, та виховання художньо-естетичних смаків. Актуальність підходу полягає у вираженні не тільки його способів гри, а також повинен базуватися на психологічно-індивідуальних факторах, таких як характер, темперамент та ін. «Виконавська

культура скрипаля стає віддзеркаленням особистості студента закладу вищої освіти» [2].

Мистецько-персоналізований підхід фокусується на власне особистісних якостях студента, завдяки якому вибудовується індивідуальний навчальний план, що допомагає студенту усвідомити свої можливості та якнайкраще використати їх під час навчання в закладі вищої освіти. Підхід проявляється в залученні студентів до вибору програми, яку він виконує. Так студент отримує можливість вибрати саме ті художні твори, які подобаються саме йому, а не є нав'язаним репертуаром з боку викладача. При такій свободі дій музикант набуває більшої автономності(незалежності) у вираженні своїх вподобань та кристалізації свого власного виконавського стилю. При цьому власний ентузіазм виконавця ростиме, а мотивація підвищуватиметься, що сприятиме кращому засвоєнню технічного матеріалу.

При виникненні у студента труднощів під час виконання технічно складних уривків, не потрібно вимагати від нього одразу ідеального їх втілення. Дозволяючи собі спрощений варіант виконання студент зменшує психологічне навантаження, а також фізичне навантаження на апарат. Іноді виникає відчуття страху перед складними частинами, тому щоб позбутися його, потрібно створити найбільш вигідні умови виконання: спрощення фактури (у подвійних нотах грати лише один — ведучий голос), при великих стрибках в мелодії (переносити все в одну октаву, для кращого відчуття мелодії), сповільнення темпу при складних штрихах, щоб зрозуміти механізм руху руки та смичка.

Мистецько-персоналізований підхід надає студенту можливість вільно реалізувати свій емоційний та інтелектуальний потенціал. Надання такого типу виконавської свободи допомагає студенту краще зрозуміти свою суть та виокремити потрібні знання, які потрібні та підходять саме йому для формування технологічно-корекційної компетентності.

Український педагог, доктор педагогічних наук, професор, член Академії педагогічних наук України С. Гончаренко [9] зазначав: «особистісний

(персоналізований) підхід — це послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії. Базова ціннісна орієнтація педагога, яка визначає його позицію у взаємодії з кожним студентом й колективом. Особистісний підхід передбачає допомогу вихованцю в усвідомленні себе особистістю, у виявленні, розкритті його можливостей, становленні самосвідомості в здійсненні особистісно значущих і суспільно прийнятних самовизначення, самореалізації та самоутвердження» [9].

Мистецько-персоналізований підхід дозволяє передбачати та коригувати комплекс індивідуальних музичних навичок скрипаля, від яких залежить успішність становлення виконавського стилю. Цей підхід базується на поєднанні психологічних особливостей і вподобань студента та на його виконавських вміннях, що спрямовані на професійне зростання студента закладу вищої освіти через призму мистецького потенціалу, самооцінки, самопізнання, саморегуляції.

Третім науковим підходом, необхідним для повноцінного формування технологічно-корекційної компетентності є *інтегративний*. Наведений підхід уможливорює синтез дисциплін, які вивчаються в мистецьких закладах вищої освіти. Це сприяє кращому розумінню різних стилів та жанрів, розуміння їхніх концепцій та логіку змін, які притаманні певним епохам. Інтегрований підхід потрібний студенту під час формування технологічно-корекційної компетентності. Застосування даного підходу дає можливість студенту вчитися володіти грамотною термінологією, обґрунтовувати чітко власну точку зору, більш свідомо сприймати музику. При цьому поєднуються елементи професійної та загальної культури студентів закладів вищої освіти (достатній рівень самоосвіти та самостійного вирішення певних проблем).

Інтегративний підхід передбачає поєднання різних методів, технік і підходів з метою розвитку комплексного розуміння та вмінь в грі на інструменті. Під інтеграцією розуміють взаємодію різних галузей знань та

загальних дослідницьких завдань, цілей і проблем, а також система пізнавальних засобів, необхідних для вирішення і реалізації даних проблем [11]

Він дозволяє підняти рівень розвитку педагогічних знань до більш високого рівня. Значення інтеграційних процесів у сучасному науковому та практичному знанні стає все більш актуальним у зв'язку з перенасиченістю інформацією в сучасній освіті. Вчені Р. Гейл, П. Хатчингс та М. Хубер описують поняття "інтеграція" як процес розвитку здатності розпізнавати, оцінювати та встановлювати зв'язки між значущими концепціями, областями діяльності або контекстами [57].

Описуючи суть інтеграції як педагогічної концепції, дослідники описують її як взаємодію різних структурних елементів педагогічної системи, що включає цілі, зміст, методи, форми і засоби навчання. Ці елементи взаємодіють між собою, що призводить до системного, конденсованого та узагальненого зростання знань. Розглядаючи інтеграцію як процес, Т. Бородіна вбачає її у цілеспрямованому об'єднанні елементів освітньої системи, зберігаючи при цьому їхні якісні особливості та створюючи нові системні властивості. В контексті дидактики доктора педагогічних наук І. Козловська [18] тлумачить інтеграцію як процес взаємопроникнення, ущільнення та уніфікації знань, переносячи інформацію з одного навчального курсу до іншого, що супроводжується ускладненням і зміцненням зв'язків між ними.

Інтеграція в освіті відтворює природну взаємодію процесів, що відбуваються в людині та її діяльності, із спрямованістю на пізнання. Поняття «інтеграція» тісно пов'язане з концепцією «міжпредметних зв'язків», оскільки введення терміну «інтеграція» в педагогічний контекст відбулося на основі розробленої теорії міжпредметних зв'язків, і сутність обох понять в цілому співпадає. Міжпредметні зв'язки описують взаємне узгодження змісту освіти між традиційними навчальними предметами та факультативами, тоді як інтеграція означає об'єднання змісту освіти у межах інтегрованих курсів [11].

Інтегроване навчання часто сприймається як те саме, що й міжпредметні зв'язки. Однак, ми підтримуємо точку зору деяких вчених, які вважають, що ці поняття схожі, але не тотожні. Зокрема, українська науковиця О. Савченко [35] вказує на те, що міжпредметних зв'язків передбачають лише включення в зміст уроку інформації з інших предметів, які мають допоміжне значення для вивчення конкретної теми. З цього приводу вона розглядає міжпредметних зв'язків як «окремі короткочасні моменти занять», що сприяють глибшому розумінню та осмисленню конкретної теми. З іншого боку, під час інтегрованого уроку студенти знайомляться зі змістом різних предметів і залучаються до різних видів діяльності, спрямованих на одну тему. Ми вважаємо, що «міжпредметні зв'язки» є педагогічним терміном, що описує синтезуючі та інтегративні відносини між об'єктами, явищами та процесами реальної дійсності, що відображаються у змісті, формах та методах освітнього процесу. З цього погляду, можна сказати, що основними функціями міжпредметних зв'язків є об'єднувальна та інтегрувальна. Щодо відмінностей між міжпредметними зв'язками та інтегрованими заняттями, аналогічної думки дотримується український учений-педагог М. Фіцула [42], яка відзначає, що «міжпредметні заняття мають на меті «стиснути» матеріал кількох предметів, тоді як під час інтегрованих занять матеріал кількох тем подається блоками». Проблему взаємозв'язку між навчальними предметами розглядаємо як чинник, що сприяє інтенсифікації та оптимізації освітнього процесу, оскільки врахування міжпредметних зв'язків відкриває широкі можливості для реалізації інтегрованого навчання майбутніх фахівців. Ця реалізація полягає у введенні в навчальні програми окремих одиниць навчального матеріалу з різних навчальних курсів, які вивчаються з різних сторін.

Мистецька культура, як складний феномен, пов'язаний з мистецтвом, включає в себе процеси сприймання творів мистецтва, їх інтерпретацію та практичну творчу діяльність. Виховання мистецької культури передбачає формування особистісно-ціннісного ставлення до світу та мистецтва, розвиток

естетичної свідомості та художньої, а також здатність до самореалізації та потребу у духовному та творчому самовдосконаленні. Згідно з викладачем О. Надутенко, метою мистецько-культурологічної освіти та художньо-естетичного виховання є формування системи особистісних художньо-естетичних цінностей та компетенцій. Ця система виступає важливою складовою загальної соціокультурної компетентності та передбачає здатність особистості керувати отриманими художніми знаннями і вміннями. Також важливою є готовність використовувати отриманий досвід у самостійній практичній творчій діяльності, згідно з універсальними загальнолюдськими цінностями та гуманістичними поглядами на світ [24].

Головним завданням інтеграції є формування технологічно-корекційної компетентності студентів. Даний термін об'єднує в собі три основні поняття: технологія, корекція та компетентність. Хочемо виділити поняття «компетентність». Компетентність має діяльнісну характеристику, яка допомагає фахівцю розкривати необхідні професійні дії, успішно реалізовувати набуті знання, вміння, і навички в практичній діяльності. Інструментально-виконавська компетентність є складною інтегративною якістю студента закладу вищої освіти, сформованість якої зумовлена здатністю до художньої інтерпретації в різних видах інструментально-виконавської діяльності [10].

Здобуття виконавської майстерності гри на основному інструменті є складним інтеграційним процесом. Процес навчання вимагає поєднання знань з різних дисциплін, крім того вимагає володіння власним тілом в стресових ситуаціях. Перспективи впровадження інтеграції відкривають нові можливості для оновлення мистецько-культурологічної освіти. Відбуваються значні зміни, такі як узгодження міждисциплінарного змісту освіти з педагогічними технологіями, спрямованими на особистісний розвиток. Також активізуються пошуки нових підходів до навчання мистецьких дисциплін та їх інтеграції з іншими галузями знань.

Інтегративний підхід дозволяє студентам закладів вищої освіти проводити паралелі між музичними та теоретичними дисциплінами, вміння аналізувати та виокремлювати потрібну інформацію. Цей підхід формує світогляд музикантів та вміння в подальшому ефективно працювати з матеріалами.

Діяльнісний підхід. Розуміння основної мети та завдань — це добре, але без активної діяльності досягнути високого результату нереально. Справжній рівень засвоєних знань та професійності студента проявляється у його діяльності. Наведений підхід передбачає активну діяльність студента закладу вищої освіти для досягнення вагомого результату і відповідає за організацію діяльності та створення відповідних умов. Підхід направлений на формування навичок навчання, його завдання навчити студентів визначати цілі, розробляти план дій досягнення бажаних результатів.

Розвиток майбутнього скрипаля відбувається в безперервній праці над собою та пошуку нових рішень, тільки за такої умови відбувається професійне зростання студента. Запропонований підхід допомагає узгодити попередній досвід музиканта з навчальним матеріалом та упорядкувати проєктивні, дослідницькі методи роботи з навчальною діяльністю.

Через діяльність студента закладу вищої освіти відбувається самоактуалізація його особистості та його професійний саморозвиток. Засвоєння структури і технології професійної діяльності спонукає студента до самоорганізації, самореалізації та самоконтролю — важливих складових технологічно-корекційної компетентності. Педагог С. Безбородих вважає, що одним з основних напрямів розвитку є організація взаємопов'язаних процесів розвитку конкурентоспроможних і особистісних здібностей. Тому вкрай необхідно приділяти увагу саме цим здібностям, які відобразатимуться в різних видах діяльності [6].

Студент повинен сам оперувати навчальним процесом та інформацією, що дозволяє засвоювати доступні знання усвідомлено та міцно. Під час діяльнісного підходу відбувається процес розвитку інтелекту, формується

здатність до самонавчання та самоорганізації. Без активної участі студентів у різноманітних діяльностях неможливо розвинути технологічно-корекційну компетентність. Тому, на нашу думку, саме застосування діяльнісного підходу гарантує, що студенти отримають широкий спектр важливих якостей для формування технологічно-корекційної компетентності.

Уся діяльність є креативним процесом, що відображає активність, самостійність, особисту свободу та унікальність кожної людини. Ця діяльність завжди спрямована на трансформацію оточуючої реальності, а її основним засобом є праця. Процес самовиховання передбачає включення студентів у діяльність, в результаті чого вони формують себе як особистості і суб'єкти свого загального та професійного зростання. Одним з результатів такої діяльності є розвиток особистості, оскільки вона впливає на зміну характеристик та якостей з плином часу.

Діяльність завжди спрямована на створення певного матеріального або духовного продукту. Основна концепція діяльнісного підходу полягає в тому, що нові знання не просто передаються, а створюються у ході навчання через ситуації, які спонукають до їх відкриття, розуміння та прийняття. Під час організації такого навчального процесу велике значення надається різноманітній та максимально самостійній активності учасників, що сприяє якісному засвоєнню нового матеріалу та перетворенню раніше вивченого. Студент стає дослідником, що бере відповідальність за отриманий результат. Завдяки цьому у студентів формуються причинно-наслідкові зв'язки, що допомагають пришвидшити пошуки результатів у майбутньому.

Для закріплення досягнутих результатів в процесі діяльності, студентам важливо підкріплювати це позитивними емоціями. Це дозволить набагато якісніше зміцнювати здобуті навички та фіксувати їх на роки.

Розглянувши обрані нами наукові підходи підсумуємо, що вони допомагають сформувати «ланцюжок дій»: *системно-цілісний* допомагає визначитися із цілями та вибудувати логічний процес, *інтегративний* дозволяє

синтезувати різні типи навчального процесу (групові та індивідуальні) *мистецько-персоналізований* підлаштовує визначений план під конкретні вимоги кожного студента закладу вищої освіти, *діяльнісний*, на нашу думку найважливіший підхід, який сформовану технологічно-корекційну компетентність переносить на практичну діяльність, закріплюючи отриманий результат та підтверджуючи професійне зростання студента закладу вищої освіти.

Здійснення наукових підходів реалізується через певні принципи. Наукові принципи лежать в основі створення теорії та методології, а також забезпечують результативність студента під час досягнення поставлених цілей. Професор кафедри педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства Г. Падалка стверджує, що принципи охоплюють узагальнені закономірності мистецького навчання, органічно пов'язуючи окремі його елементи в єдине ціле [28]. Вміння оперувати навичками та використовувати їх в потрібному місці в потрібний час — сутність принципів. Тому нами було виділено основні принципи, які сприяють зазначеній меті.

1. *Принцип діагностики* (С. Сисоєва [36]) — допомагає визначити наміри та творчий потенціал студента. Досягнення чи невдачі не характеризують спроможність студента досягати хороших результатів чи очікувати та приймати невдачі. Багато супутніх факторів впливають на досягнення хороших результатів, але ні в якому разі, не можна робити висновок, що студент неспроможний чи неталановитий, якщо цього не сталося [36].

Принцип допомагає коригувати та будувати навчальний процес згідно із психолого-педагогічними, діагностичними дослідженнями (оцінювання розвитку творчих можливостей студента та середовища в якому він знаходиться) [36].

2. *Принцип діалогічності* (О. Отич, О. Рудницька [27, 34]). Зараз цей принцип є досить актуальним в усіх сферах нашого життя, а особливо під час

навчання студентів в закладах вищої освіти. Наша освіта побудована на індивідуальних заняттях та роботі в невеликих колективах. Оркестрові та хорові класи, а також безліч загальноосвітніх предметів проводяться у великих групах. Вмінням побудови діалогу володіє не кожен. Крім цього, як зазначає О. Отич потрібно вміти знайти спільну мову студента з музичним твором [27].

На думку українських вчених (О. Отич, О. Рудницька та ін.) принцип діалогічності спонукає студентів до кращого розуміння культурного розмаїття, з'ясування спільних та відмінних рис, допомагає самовираженню та становленню студента. Наведений принцип надає змогу розкрити творчий потенціал студента, спрямувати його творчу енергію на коректне виконання творів різних стилів та жанрів [27, 34].

3. *Принцип гуманізації* (Л. Масол [23]) демонструє повагу до інтересів та потреб особистості [23]. На думку американського психолога, засновника гуманістичної психології А. Маслоу головним в цьому принципі є процес самореалізації [65]. Під час навчання студентам важливо вміти оточити себе компетентним товариством. Це можуть бути колеги з оркестрів чи ансамблів, інші струнники, які також навчаються у закладі вищої освіти, — ті, з ким можливо обмінятись власним досвідом, поділитись актуальними питаннями, провести дискусію тощо, щоб найефективніше розкрити свій потенціал. Важливо розвивати гуманне ставлення студента до самого себе, звичайно, критика іноді буває важливою, але перебування в такому стані постійно «вбиває» мотивацію.

Зазначений принцип передбачає створення комфортної психологічної атмосфери, виявлення поваги до студента та оточуючих його колег, визнання права на свою точку зору, навіть якщо вона суперечить власним переконанням, вияв здібностей та реалізацію власної індивідуальності. А. Маслоу [65] вважав, що створення такої атмосфери сприятиме найбільш повному розкриттю потенціалу студента. На студента чинять великий вплив потреба у безпеці на

шляху до самореалізації, йому необхідно бути готовим до змін, ризиків та помилок.

4. *Принцип природовідповідності* (Л. Масол, В. Андрущенко [23, 5]) врахування вікових особливостей, природи студента, культуровідповідності (ідентичність змісту освіти культурному простору, в якому вона функціонує, забезпечення культурної спадкоємності поколінь, фізіологічні особливості (ширина долоні, довжина пальців та ін.))[25];

Наведений принцип досліджували ще давньогрецькі філософи: Демокріт, Сократ, Платон, Аристотель, але наукове обґрунтування принципу природовідповідності належить великому чеському мислителю-гуманісту Я. Коменському. За цим принципом мислитель вбачав поєднання навчально-виховного процесу та законів природи. Він вимагав організувати все навчання виходячи із природи людини [50].

Педагог і правознавець К. Ушинський [40] мав інше розуміння принципу природовідповідності. Він вважав, що в основі лежить відповідність навчально-виховного процесу із загальним рівнем психофізичного стану людини. Щоб досягти поставлених цілей студенту необхідні знання особливостей своєї природи [40].

Ми більше схиляємося до твердження Я. Коменського, що виходячи з певних фізіологічних особливостей формується певний психофізичний стан людини, який теж є важливим при формуванні технологічно-корекційної компетентності студента [50]. Французька піаністка і педагог М. Лонг [53] стверджувала, що високорозвинена м'язова координація та свобода виконавського апарату допомагає створювати багатші музичні образи. Відсутність синдрому перенапруження (визначення М. Березуцької) та думок про технічні проблеми дають студентам можливість повністю зосередитися над музичним задумом. Німецький лікар, який інтенсивно займався фізичними умовами музикування Ф. Штейнгаузен [73] стверджував: «Той хто не знає

свого ігрового апарату — той ніколи не зможе зробити з нього вірного соратника, а також не зможе навчитися його використовувати» [73].

5. *Принцип систематичності, послідовності, неперервності освіти* побудований на зв'язках між засвоєним та новим матеріалами. Весь новий навчальний матеріал повинен підбиратися на основі попередньої засвоєної інформації та закріплених навичках. Вся інформація має бути пов'язана між собою та підкріплюватися підібраними вправами. Це забезпечує плавний професійний ріст студентів закладів вищої освіти. Створює для них комфортні умови та відчуття впевненості [47].

Принцип систематичності та послідовності є фундаментальним у науковому пізнанні, який передбачає дослідження процесів не ізольовано, як автономну одиницю, а, як взаємодію і зв'язки різних компонентів цілого, що знаходяться в системі цих відносин, провідних тенденцій і основних закономірностей [28].

Ці принципи передбачають можливість студентам закладів вищої освіти поповнювати та поновлювати раніше здобуті знання, підвищувати професійний рівень, дозволяє поєднувати різноманітні та пов'язані напрямки навчання, які відповідають різним зацікавленням та можливостям студентів. Забезпечення систематичності та послідовності навчання вимагає глибокого осмислення студентами логіки та системи у змісті засвоєваних знань, а також систематичної роботи з повторення та узагальнення матеріалу, що вивчається.

6. *Принцип єдності художнього і технічного, емоційного та раціонального, свідомого та інтуїтивного в процесі опанування цінностей мистецтва.* [48] передбачає процес навчання, який стимулюватиме студентів використовувати отримані знання у вирішенні поставлених завдань, аналізувати навколишню реальність, виробляючи власні погляди.

Природа ігрового руху будується на певних психофізіологічних основах. «У мене є методика, — писав З. Кодай [61] —...методика ...залишається вірною сама собі, міняється та розвивається, відповідно до певних законів

життя, життя в середині мене (в даному випадку студента) і поза мною... Хрестоматійна методика, яка дає затверділі правила, нехай навіть правильні та перевірені, буде завжди примітивною, початковою, спрощеною методикою, яка потребуватиме при зіткненні з реальністю розвитку, уточнення — а саме діалектичного перетворення». Основною задачею студента закладу вищої освіти є створення разом з педагогом індивідуального методу навчання, самостійного знаходження найбільш правильних і ефективних шляхів формування виконавської майстерності.

Звичайні механічні вправи не підкріплені художнім завданням — шкідливі. Втрачається їхня основна мета [55]. Тренуватися мають не тільки руки і пальці студента, разом із цим повинна тренуватися і голова, і саме художнє уявлення [55]. Для тренування музичного мислення якнайкраще підійдуть ментальні тренування [див. ст. 179]. Перед розучуванням пасажу чи складного технічного місця в голові повинне бути сформоване звукове уявлення, яке й допоможе підібрати найбільш вдалі технічні прийоми для вивчення епізоду в контексті усього музичного твору. Дуже часто розвинута технічна база сприяє більш багатогранному музичному уявленню, адже зникають м'язові зажими і психологічні блоки. Разом з тим, розвиток техніки (за рахунок виконання вправ та етюдів) не зможе принести великої користі якщо в них не досягати вираження навіть найпростішої музичної думки. Вправи мають бути усвідомленими, а не механічними.

7. *Принцип варіабельності змісту і художньо-педагогічних технологій* [22]. Дозволяє подолати одноманітність, адаптивність до особистісних, індивідуальних особливостей студентів, робить процес навчання цікавішим та продуктивнішим.

Технологія навчання гри на музичному інструменті представляє собою упорядковану діяльність студента, що передбачає досягнення результату у відповідь. Основним завданням варіабельності та художньо-педагогічних технологій є реалізація цілей навчального процесу в закладах вищої освіти та

розвиток особистості, що передбачає закономірності розвитку технологічної системи: варіантність її структури при гармонійній взаємодії всіх її складових елементів. Важливим є варіативно-особиста організація навчання, тобто. Її адаптивність до особистісних, індивідуальних особливостей студентів.

Традиційна форма музичного навчання постійно зазнає певних змін. В закладах вищої педагогічної освіти практикують не тільки заняття стаціонарного типу, а також дистанційний та змішаний типи. Традиційні підходи до навчання у зв'язку з даними обставинами теж потребують трансформації. Принцип варіабельності допомагає знайти способи вдосконалення підходів до роботи, або знайти їм відповідну заміну, яка допоможе студенту закладу вищої освіти досягати поставленої мети.

Отже, визначені нами принципи виступають основними системоутворючими факторами формування технологічно-корекційної компетентності студентів. Розробка системи принципів розкривають суть наукових підходів та засобів формування технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти. Схематичне зображення поєднання наукових підходів та принципів представлено у таблиці 2.1.1.

Поєднання наукових підходів та принципів.

Наукові підходи	Принципи	
Системно-цілісний	Діагностики	Систематичності, послідовності, неперервності освіти
Інтегративний	Діалогічності	Варіабельності змісту і художньо-педагогічних технологій
Мистецько-персоналізований	Природовідповідності	Систематичності, неперервності освіти, послідовності
Діяльнісний	Гуманізації	Єдності художнього і технічного, емоційного та раціонального, свідомого та інтуїтивного в процесі опанування цінностей мистецтва

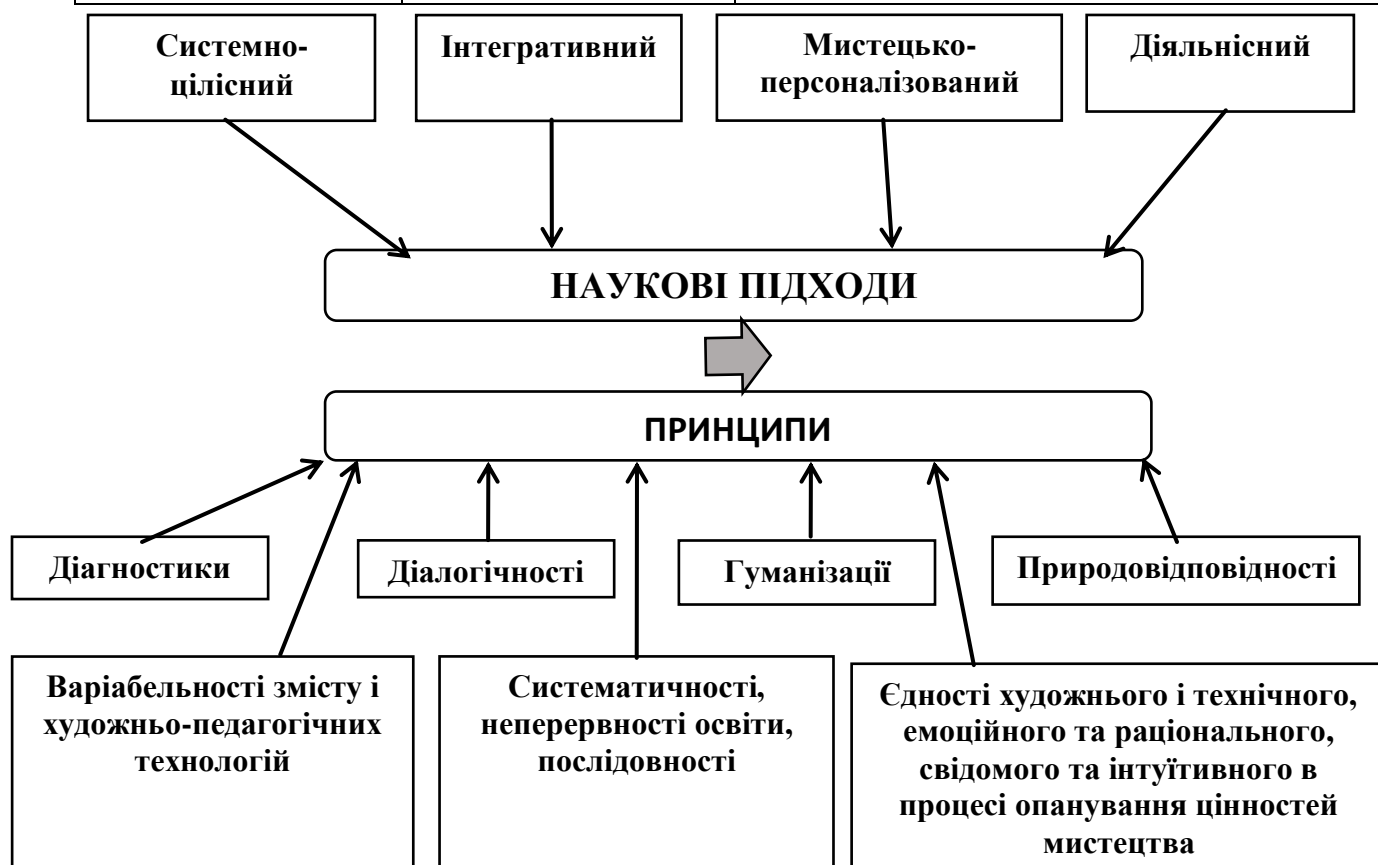


Рис. 2.1.1. Схема поєднання наукових підходів і принципів

Джерело: розроблено автором

2.2. Педагогічні умови формування технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти

На основі розглянутих у попередньому пункті наукових підходів та принципів нами були розроблені педагогічні умови, які будуть забезпечувати формування технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої освіти. Ці умови полегшуватимуть спрямовувати діяльність студентів під час навчального процесу. Дослідимо термін «педагогічні умови».

Як вказує український педагог С. Гончаренко «педагогічні умови» — це певна обстановка чи обставина, що впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості [9]. Створення сприятливих педагогічних умов сприятиме результативності навчального процесу.

Студент повинен розуміти, що процес освоєння технологічно-корекційної компетентності тривалий та вимагає значних затрат часу та енергії, але цей процес можна зробити приємним, організувавши свій робочий простір, який сприятиме бажанню працювати.

Провідною елементом при виборі педагогічних умов формування технологічно-корекційної компетентності студентів ми визначаємо застосування технік: Александера, ментальних тренувань, координації тощо. Оскільки студенти часто зустрічаються із болями в руках та спині, професійними захворюваннями, високий рівень тривожності всі педагогічні умови визначатимуться нами з урахуванням застосування наведених практик.

Аналіз сучасних досліджень та публікацій показав, що проблемами професійних захворювань музикантів та ергономічним способом гри займалися: В. та М. Березуцькі, В. Мазель, К. Таттл [7, 3, 58]. Інноваційні методи музичного навчання досліджували: І. Андрієвський, К. Завалко, І. Ларічева, В. Рубанова [4, 12, 21, 33]. Проте застосування технік Александера, ментальних тренувань та інших в навчальному процесі для формування технологічно-корекційної компетентності не було розглянуто.

Навчальний процес вимагає від студентів якісного виконання програми (каприсів, великих форм, п'єс тощо), приділяючи недостатньої уваги вивченню анатомо-фізіологічних особливостей виконавського апарату та способам ергономічної гри. Варто також враховувати, що є ризик у перебільшеному процесі вивчення такої літератури. Вона може заплутати та нести у виконанні студента механічного характеру. Щоб цього уникнути важливо пам'ятати про поєднання художнього з технічним. Студент напрацьовує техніку для передання художніх ідей та образів — це основне завдання музики.

Існує низка технік спрямованих на покращення виконавської майстерності. Ми розглянемо основні ідеї «Техніки Александера», ментальних тренувань, «Координації» К. Таттл [60, 70, 59].

Техніка Александера (The Alexander Technique) — це система рухових та моторних навичок, призначена для покращення постави, координації та ефективності рухів. Метод був розроблений фізіотерапевтом М. Александером в кінці 19-го — на початку 20-го століття. Основна ідея полягає в усвідомленні і управлінні руховими звичками для досягнення більш ефективного та гармонійного використання тіла, а також профілактика професійних захворювань музикантів.

Основні ідеї Техніки Александера включають [60]:

- усвідомлення: студенти вчать свідомо спостерігати за своїм тілом та рухами;
- постава: сприяти природній поставі та підтримка осі хребта, допомагаючи уникати втрати енергії і напруги;
- свобода шиї: важливий акцент на свободі рухів шиї, що впливає на координацію всього тіла;
- розслабленість м'язів: зменшення зайвої напруги у м'язах для досягнення більшої ефективності та економії енергії;
- управління рухом: вивчення та розвиток контролю над рухами, а не їх автоматичним виконанням;

- Біллінгсгейтський механізм: усвідомлення та зміна невідповідних реакцій організму на стрес або подразники;
- паузи і свідомий відпочинок: важливість зупинки, оцінки та свідомого відпочинку для уникнення передчасного стомлення.

Метод Александра використовується не тільки в музичній терапії, але й в театральному мистецтві, гімнастиці, танцях і в різних аспектах фізичного та психологічного розвитку. Студенти, які практикують метод, можуть помітити покращення в поставі, руховій ефективності та загальному самопочутті, сприяє зменшенню проявів професійних захворювань у музикантів.

Наступна «Техніка ментальних тренувань». Ментальні тренування для студентів-скрипалів можуть включати в себе специфічні вправи, спрямовані на розвиток концентрації, технічної майстерності та емоційної виразності в грі на скрипці. Основні ідеї методу [70]:

- аналіз технічних елементів, визначення технічних аспектів гри на інструменті, такі як артикуляція, легато, стакато;
- виконання уявних вправ, візуалізація кожного руху виконавського апарату;
- уявне відтворення складних пасажів для підвищення впевненості;
- дихальні вправи: використання свідомого дихання для контролю динаміки та виразності у грі.
- виразне фразування;
- контроль за фізичною розслабленістю:
- м'язова релаксація, перед виступом або тренуванням, провести в уяві процедуру м'язової релаксації, зосереджуючись на розслабленні м'язів рук та плечей;
- свідоме напруження та розслаблення, свідоме розслаблення м'язів під час гри для підтримання контролю та уникнення напруги;
- вільна імпровізація, експерименти зі звуками та мелодіями, дозволяючи виявлятися творчості;

- розминка перед грою, виконання короткої фізичної розминки, щоб полегшити напруження та покращити кровообіг.

Ментальні тренування можуть допомогти розвинути деякі аспекти музичної підготовки та забезпечити більш ефективно та емоційно насичене виконання на інструменті. Важливо практикувати техніку регулярно та адаптувати до потреб студентів та стилів їх гри.

Наступна техніка «Координації» К. Таттл. У ній є спільні риси з технікою «Александера». Але вона пристосована для студентів, які грають на альті чи скрипці. Основними ідеями є [58]:

- персоналізація;
- врахування анатомо-фізіологічних і психологічних особливостей кожного студента;
- виключення напруги на задіяних групах м'язів;
- розвиток «кінестетичного інтелекту»;
- координування рухів;
- ергономічний розподіл навантаження на всі задіяні при виконанні м'язи.

Характеристика технік, описаних вище, показує важливість їх використання для формування технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої освіти в процесі музично-інструментальної підготовки.

Правильно визначені педагогічні умови сприяють формуванню технологічно-корекційної компетентності студентів. Від них залежить ефективність затрачених зусиль. Процес формування технологічно-корекційної компетентності — це якісні та кількісні зміни у психіці, звичках та фізичних відчуттях студентів. Для формування цих змін необхідні певні педагогічні умови. Тому ми виділили основні, на нашу думку, педагогічні умови, які найкраще сприяють формуванню технологічно-корекційної компетентності, а саме: *наявність відповідних знань та літератури щодо формування*

виконавської майстерності; наявність обладнаного простору, в якому можна проводити корекційні вправи, техніки чи методики, створення комфортної психологічної атмосфери; педагогічне стимулювання сформованості в студентів здатності до тривалих систематичних занять.

Розглянемо їх більш детально.

Першою педагогічною умовою є наявність відповідного навчально-методичного забезпечення для формування виконавської майстерності.

Виконавська майстерність — це важлива складова інструментальної підготовки. Під нею, розуміють суму вмінь і навичок прийомів гри, за допомогою яких музикант досягає потрібного художнього звукового ефекту. Доцент кафедри інструментального виконавства Є. Черняк [46] стверджує: «багато музикантів розуміють під виконавською майстерністю поєднання швидкості, сили, витривалості. Такий погляд досить обмежений. Майстерність — це поняття набагато ширше. Воно поєднує в собі все, чим повинен володіти виконавець, який прагне до змістовного виконання» [46].

В історії музичної педагогіки функціонувала велика кількість методичних шкіл, які мали неоднаковий підхід до визначення сутності виконавської майстерності музиканта. Починаючи ще з XVII-XVIII ст., удосконалення прийомів гри на музичному інструменті, на думку музикантів клавесиністів, базувалось на впровадженні суто рухових завдань, тому багато часу приділялось механічному повторенню всіх можливих вправ. Надалі в музичній практиці цей механістичний підхід не отримав великого розвитку, оскільки багатогодинне автоматичне тренування часто призводило до професійних захворювань виконавського апарату [3].

Кінець XIX – початок XX ст. (анатомо-фізіологічний напрям) став своєрідним проривом у пошуках методів покращення розвитку виконавської майстерності. Представники цього напрямку (Й. Гат, Л. Демпе, Р. Брейтгаупт, Н. Тетцель, Ф. Штейнгаузен [3, 23, 54, 56]) на перше місце ставили фізіологічні й анатомічні особливості людини [73].

Виконавський апарат інструменталіста, доктор педагогічних наук О. Андрейко [1] визначає як сукупність технічно-інструментальних та художньо-інтерпретаційних умінь, сформованих на основі особистісних якостей музиканта. Технічний комплекс охоплює слухові та рухові здібності музиканта, на основі яких, шляхом активізації його рефлексивної діяльності формується біомеханістична- та художньо-доцільна техніка інструменталіста. У художній комплекс включаються емоційно-естетичні та інтелектуальні якості музиканта, на ґрунті яких, за допомогою поглиблення рефлексивної діяльності інструменталіста здійснюється художньо-доцільне виконання музичного твору. Практика показує, що рівні розвитку технічного та художнього комплексів не завжди гармонізують між собою [1].

Для формування технологічно-корекційної компетентності, студенти закладів вищої освіти повинні створити таку атмосферу навчання, в якій їм буде комфортно знаходитись, і яка буде сприяти їхньому творчому розвитку. Визначити, які саме педагогічні умови сприятливі саме даному студенту не може ніхто краще ніж він сам. Важливо, щоб студент почувався добре не лише в фізичному, а й в моральному (психологічному) планах. Важливо завжди ставитись із розумінням як до успішних спроб так і невдач. Пригнічення себе та зневага затримують процес розвитку.

Навчаючись в закладі вищої освіти, студент вже є сформованою особистістю, яка бере на себе відповідальність за прийняті рішення. Педагог вказує дорогу, показує напрямок, але сам студент повинен не сліпо слідувати порадам, а робити свої припущення, перевірки, чи даний шлях йому справді підходить. У закладі вищої освіти між педагогом і студентом формуються партнерські стосунки.

Наявність доступу до безлічі інноваційних методик допомагають формуванню виконавської майстерності студента досягнути найбільш оптимального природного стану його організму під час гри на інструменті. Студентам важко зорієнтуватись у великій кількості не структурованої

інформації. Важливим є вміння виокремлювати потрібну інформацію з цілого потоку знань. Пошук прийомів та інформації може займати багато часу, але тільки ознайомлення із великою кількістю способів та методів дозволить студентам знайти найбільш відповідні «інструменти» для формування його технологічно-корекційної компетентності. Щоб правильно виконати певні поради потрібен час, як і для того щоб ці інновації почали діяти. Студент вже володіє певними навичками, які ввійшли в звичку. Буває що старі навички недостатньо дієві, а іноді бувають шкідливими в практиці студента, оскільки можуть викликати професійні захворювання. Боротьба із звичками не терпить поспішних дій. Навпаки, потрібно запастись великим терпінням. Даний фактор враховує наявність волі, чим сильніша воля, тим міцніше терпіння та наполегливість.

Професійний ріст студента пов'язаний із вольовою діяльністю. Формування технологічно-корекційної компетентності не є винятком. На думку Т. Лесюк, суть вольової діяльності полягає в тому, що людина може чинити опір негативним факторам та підсилити ті, які потрібні їй для досягнення мети [64].

Німецький філософ, психолог і педагог Й. Герbart [8] вважає, що однією з рис, яку першочергово потрібно виховувати в студентах є воля. Він виділяє 4 етапи формування волі:

1. «пам'ять», — виробляється твердий характер відповідно до зовнішніх умов;
2. «вибір», — студент вчиться усвідомлювати позитивні та негативні сторони того, чого він прагне;
3. «принцип» — виховання самосвідомості, визначення принципів, які лежать в основі мотивів поведінки;
4. «боротьба» — «вибудовується» моральна свідомість.

Виховання волі, на думку філософа, має співіснувати в гармонії з уподобаннями студента [8].

Наявність волі важлива риса, яка допомагає студентам закладів вищої освіти засвоювати великий потік інформації. Важливо відмітити, що кожен студент має свою особливу здатність сприймати інформацію. Виділяють такі типи сприйняття:

- аудіал (мова, звуки). Цей тип сприйняття найбільш поширений серед музикантів. Він полягає у здатності вловлювати різні інтонації як у грі, так і в способі подачі інформації. Такі особи не переносять підвищення голосу чи надто гучні звуки, для них важлива спокійна та дружня атмосфера. Їх також мотивують слова підтримки та похвала;

- візуал (образи, фантазія). Для такого типу людині достатньо один раз побачити інформацію, щоб правильно її зрозуміти. Такому типу музикантів важливо показувати технічні прийоми, тому що словесні пояснення вони не можуть чітко зрозуміти так як наочність;

Людам з даним типом сприйняття для навчання підходить метод демонстрації. Демонстрація передбачає живе виконання тих чи інших прийомів людиною, яка їх пропагує. Ефективним є відвідування майстер-класів, концертів, відео в інтернет мережі відомих музикантів, демонстрація викладачів та друзів музикантів (іноді вони здатні показати певні прийоми найбільш доступно, оскільки є представниками одного покоління).

- кінестетик (почуття, емоції). Цей тип сприймає світ через запах, смак, тактильні та м'язові відчуття, через рух або емоції від музичних творів. Є приклади в музиці коли музиканти ноти асоціювали із кольором або смаком (композитор О. Мессіан мав кольоровий слух). Даний тип сприйняття є допоміжним у формуванні технологічно-корекційної компетентності студента. Адже саме цей тип забезпечує можливість запам'ятовувати різні відчуття при різних прийомах. Часто трапляється, що на занятті студент знайшов правильні прийоми, відчув їх зручність але дійшовши до дому «забув» це відчуття.

Студентам з даним типом сприйняття характерний метод практики та повторень. Практика — це уміння певних знань перенести на особисті заняття, сформувавши певний досвід та виробити певні навички.

Даний етап є завершальним. Саме він дозволяє розуміти чи варто дотримуватися даної методики та наскільки вона ефективна. Педагог Т. Лесюк радить для студентів із таким типом сприйняття записувати враження та відчуття від прийомів чи концертних виступів, щоб змогти нагадати їх при наступній практичній діяльності [64].

Музична практика часто звертається до методу повторення. Адже після того, як у студента в голові сформується власна концепція, з першого разу все задумане втілити в життя дуже важко. Але важливо при методі повторення не загубити цю основну ідею.

Метод повторення є найбільш поширеним в музичній практиці. Він може принести користь, а може спричинити велику шкоду, при неправильному вивченні того чи іншого уміння. Важливо перед вивченням етюдів, вправ, чи опрацюванні гам чітко розуміти мету поставленого завдання. На нашу думку скрипковий репертуар дуже багатий прикладами технічного репертуару. В практиці широко використовуються етюди О. Шевчика, Р. Крейцера [72, 62]. Це «енциклопедія» для відпрацювання скрипкових штрихів, робота над динамікою, інтонацією, відчуттям грифу. На початковому етапі необов'язково вивчати повний текст етюдів. Головним завданням є опрацювати певний технічний матеріал, суть якого вміщується на кількох лінійках нотного стану. Відчувши впевненість певної навички, важливо закріпити його, доопрацювавши решту матеріалу етюдів. В майбутньому, скорочений варіант етюдів може стати «розігравальним» матеріалом для студента, який допоможе завжди тримати свої відчуття навики в хорошій формі.

Винайдення власних вправ допомагає набуттю тих чи інших навичок. Це допомагає студенту внести елемент імпровізаційності, краще зрозуміти суть процесу, над чим потрібно працювати. Викладач усвідомлює, що студент не

просто повторює запропоновані вправи, а зацікавлений в процесі оволодіння певними навичками.

Володіння чистим видом сприйняття трапляється вкрай рідко, зазвичай це поєднання різних типів. Цю особливість важливо враховувати для досягнення кращих результатів, та розуміння типу сприйняття, яким володіє певний студент. Студенти повинні знати свої сильні сторони, щоб освоювати ситуації успіху, підсилювати власну впевненість та підвищувати мотивацію, що сприятиме досягненню високої майстерності.

Дана педагогічна умова допомагає окреслити основні завдання та знайти їх теоретичне підґрунтя, яке допоможе сформувати правильну практичну діяльність (режим занять, обрати інструменти, вправи, методи та ін.). Отримані знання стануть фундаментом, на якому будуть будуватися наступні педагогічні умови.

Другою педагогічною умовою є створення обладнаного простору в якому можна проводити корекційні вправи, техніки чи методики. Створення комфортної психологічної атмосфери.

Для створення позитивної атмосфери на заняттях з основного інструменту важливо враховувати власне зацікавлення та вподобання студентів закладів вищої освіти та сприяти їхньому виконавському та естетичному розвитку.

Через велику кількість студентів в закладах вищої освіти музичних спеціальностей, та постійну роботу самостійно (заняття на інструменті), виникає проблема з класами, де студенти можуть займатися. Їх просто або не вистачає, або студенти змушені займатися в коридорах, сходових майданчиках, підвалах. Навчаючись в музичній академії, студента неодноразово доводиться займатися в підвалі, на сходових майданчиках, в коридорах та іншому непристосованому просторі. Студенти, які займаються на інших інструментах (не тільки на скрипці, а й на духових мідних чи дерев'яних інструментах) складають небажану компанію. Вивчити інтонацію під звуки труби, акордеону

чи іншого музичного інструменту практично неможливо, а іноді може нашкодити сприйняттю звуковисотності, підвищенню напруження в ментальному та фізичному плані, що може стати причиною виникнення професійних захворювань у музикантів. Студенти, які проводять свої заняття в таких умовах, не вірять що причиною їхніх невдач можуть бути вправлення в необладнаному просторі.

Проблема з акустикою є важливим аспектом для музикантів. Наявність тиші під час занять є важливим фактором, який вбереже музиканта від надмірних зусиль під час практики, та зменшить навантаження на виконавський апарат. Що говорити, коли ти хочеш просто застосувати методики розслаблення. Дуже дивно виглядає музикант, який стоїть в коридорі і робить вправи наприклад по техніці Александера чи ін. Він виглядає дивним і не може в такому стані розслабитися. Не кожна людина може займатися привселюдно без страху осуду. А це вже нездорова атмосфера, яка не може привести до позитивного результату.

Методист Дж. (Джоан) Діксон стверджувала, що основною причиною профзахворювань є: «незнання основних законів нормального фізіологічного функціонування організму» [68].

Німецький методист Ф. Штейнгаузен [73] писав: «потрібно вчитися у тіла», М. Александер вважав, що якщо тіло вело «неправильний спосіб життя» йому стає важко відчувати природність, тому перехід до правильних станів спочатку викличе незручності. Його кредо «навчити тіло». Як це втілити життя? Сутність рухів неможливо зрозуміти без знання їх фізіологічних механізмів, точніше їх основних законів та умов, тому ми схиляємося до теорії Дж. Діксон про розуміння фізіологічного функціонування організму та намагатися виходити з його природності.

Педагог Я. Хейфіц [49] вважав, що для закріплення певних навичок (рефлексів) їх потрібно відтворювати в однакових умовах. Дуже часто музиканти (Я. Хейфіц, С. Кобб та ін. [49] надавали перевагу заняттям в один і

той ж час дня та однакову кількість годин. Вченими було доведено, що такий спосіб занять сприяє кращій концентрації та більш продуктивній роботі музиканта.

Всі рухи, які використовуються при грі на скрипці мають бути взяті із життя. Чим природніший рух тим краще він «приживеться» в практиці музиканта. Ми вважаємо неправильною теорією навчання на початкових етапах, коли дитину вчать тримати інструмент та смичок як нову рухову активність. Насправді це ті самі рухи з життя, які дитина використовує кожен день. Викладач мимовільно дає негативну психологічну установку при якій дитина перестає почуватися комфортно, що з віком може тільки ускладнювати гру на інструменті, а в студентські роки навчання створити психологічні блоки. (Можна проводити паралелі: смичок — це олівець, яким музикант малює, в даному випадку звуком, це спрощує підхід, адже в повсякденному житті, коли ми пишемо ми затрачаємо мінімальну кількість енергії. Штрихи на скрипці теж нагадують різні малюнки та орнаменти, вивчення яких допомагає створити чарівну картину).

М'язовий тонус — це відчуття базується на умінні чергувати напруження та розслаблення під час гри (Ф. Шопен говорив: «якщо ваша гра виглядає добре, то найбільш імовірно, що вона звучить теж добре»). Розмах, імпульс теж важливі елементи гри на інструменті, їх можна порівняти із грою в бадмінтон чи теніс. М'яч формує рух від удару ракетки (напруження), але перебуває у вільному русі, поки пролітає над тенісним кортом (стан розслаблення). Дещо схоже відбувається під час гри на інструменті, потрібно дати хороший імпульс — це може бути замахові рухи смичка чи розмах пальців лівої руки від інерції яких іде гра музичного матеріалу та розумне розподілення м'язової активності без надмірних напружень у виконавському апараті.

Почуття комфорту та безпеки є однією із основних потреб людини в житті. Ці відчуття важливо вміти переносити на її діяльність. Створення такої атмосфери студенту закладу вищої освіти допомагає підвищити його

продуктивність для кращого засвоєння професійних умінь та навичок без ризику набуття професійних захворювань.

Розглянемо наступну нашу педагогічну умову — *педагогічне стимулювання сформованості в студентів здатності до тривалих систематичних занять*.

Систематичність занять мають супроводжуватися своєю послідовністю та раціональністю, бути продовженням уроків педагога, які стають звичкою. Систематична щоденна робота набагато ефективніша аніж інтенсивні але нерегулярні заняття.

Педагог І. Галамян [55] вважав, що доцільно розподіляти час занять на такі категорії: час для «конструктивних» занять, час для «інтерпретаційних» занять, та перед виступами включати час на «виконавські» заняття.

«Конструктивний» час — це час для гри гам та основних вправ. Це час для вирішення технічних труднощів, які виникають на момент виконання художніх творів. Педагог вважав, що для вирішення технічних труднощів важливу роль має елемент психологічного настрою. Він вважав, що будь яка розумова праця має випереджати фізичні дії. Працювати від вирішення простих задач до складних. Після вирішення якоїсь проблеми немає сенсу застрягати на постійній роботі над нею, це марна трата сил та часу. Щоб зрозуміти наскільки добре сформувався певний навик, потрібно на деякий час залишити його та вернутися через деякий час, щоб визначити чи потребує він ще якихось покращень чи виправлень.

«Інтерпретаційний» час — дуже важлива частина домашньої роботи. Основний акцент робиться на досягненні вираження цілісної музичної думки. На початкових етапах працюється над окремими фразами, потім над певними епізодами і, поступово охоплюючи весь твір. Основний принцип цих занять полягає в умінні грати, зосередившись на втіленні основної думки незважаючи на якісь неточності. Якщо в «конструктивних» заняттях зупинка на будь якій фальшивій ноті, неправильному штриху чи іншими проблемами є необхідною

для їх виправлення, то такі зупинки під час «інтерпретаційних» занять є шкідливими, а при «виконавських» недопустимими. Звичка зупинки може принести шкоду при публічних виступах, адже музикант не виробив в собі сили волі та сценічної витримки. Потрібно навчитися виходити з будь якої непередбаченої ситуації.

В музичній практиці важлива систематичність та послідовність дій. Вона важлива для досягнення якісних результатів. Фізіотерапевт К. Кузен вважала, що гарантом високої майстерності є точна, високо-координована організація рухів. Для досягнення потрібного ефекту, необхідний певний режим занять як у спортсменів.

Причиною набуття професійних захворювань також є зайві рухи під час гри. Вони порушують ергономічність, можуть вибивати з ритму, та заважати вільному диханню. Коли відповідна кількість кисню не доходить до м'язів, це спричиняє їх перенавантаженню і вони «зажимаються». Після таких занять м'язи бувають настільки втомлені та зажаті, що повернутися до їхньої звичної форми самостійно їм важко. Для відновлення вони потребують або спеціальні фізичні вправи та розтяжки, або масаж.

Якщо студент прагне стати фахівцем високого рівня в обраній області (педагог, соліст, оркестрант), він повинен розуміти, що йому потрібно багато практикуватись, тривалий період часу. Практика на інструменті це не просто завдання, яке потрібно виконувати, це стиль життя, як зарядка. Домашні заняття систематизують і дають можливість на заняттях з педагогом працювати детально над художніми образами.

Для початку треба обрати час дня, коли музикант займатиметься. Це сприятиме виробленню звички, яка з часом підвищить рівень концентрації на процесі і допоможе музиканту більш уважно аналізувати процес навчання. Важливо впевнитися, що постава правильна, і не має зажимів ще до початку гри. Вільна постава сприятиме витривалості під час занять. При роботі на інструменті повинна втомлюватися голова, а не руки. Саме це свідчить про

ефективність занять. Після кожних 40 хв чи 1 год важливо робити перерву на 15 хв, але відпочивати теж потрібно правильно. Неприпустимо в перервах відволікатися на соцмережі чи телебачення, краще зробити якісь фізичні вправи. Вправи на розтяжку будуть найбільш ефективними, адже вони допоможуть повернути м'язам розслаблений стан та відчуття свободи. Саме заняття складається із розігрування, технічних вправ та роботою над художніми творами. На нашу думку найбільш практично розділити весь час на такі практичні секції:

15 % — розігрування (вправи, гами);

25 % — технічний матеріал (етюди, каприси);

60 % — художній матеріал (поліфонія, концерт, п'єса).

Протягом всього заняття слідкувати за правильною поставою, диханням та свободою ігрового апарату (відчуття зручності під час гри).

Вміння правильно дихати є важливим для музикантів, особливо для духових та вокалістів. Але відмінність полягає в тому, що їх цього навчають, коли музикантів-інструменталістів (скрипалі, піаністи та ін.) ні. Тому під час важливих виконань емоційно-складних творів починає крутитись голова та виникати запаморочення. Це відбувається через порушення правильного ритму та способу дихання [64].

Музикант, психолог, педагог, музичний терапевт Т. Лесюк виділяє 3 типи дихання: верхнє, середнє та нижнє. Педагог стверджує, що ні в якому разі не можна затримувати дихання під час гри і найкраще за все дихати животом. Вдихати потрібно через ніс, тому що дихання через рот спричиняє м'язові зажими. Також в цілях профілактики Т. Лесюк рекомендує ритмічне дихання.

Правильна постава дуже важлива в повсякденному житті, а при грі на струнних інструментах вона просто необхідна. Вона потрібна для корекційної техніки, а також, щоб мінімізувати ризик можливих захворювань та травм. Зважаючи на особливості будови тіла кожної людини та її комплекцію основним питанням є: «Що допоможе сформувати та підтримувати хорошу

осанку?» Причиною поганої постави може бути не усвідомлення свого тіла в просторі, іноді правильна постава не забезпечує комфортної гри. На думку П. Ролланда, скрипаля і впливового американського учителя гри на скрипці, який зосередився на педагогіці викладання основ для учнів-початківців на струнних інструментах і на лікувальних методах для струнних виконавців будь-якого рівня, основною метою музиканта є знайти таке положення тіла, в якому він зможе грати вільно без зайвого напруження. Також він вважає, що важливі спеціально розроблені групові заняття, починаючи з розминки, що включають не тільки рухи, а й розтяжки, підстрибування, динамічні вправи для усього тіла [71].

Доведено, що професійні захворювання у музикантів спричиняють як фізичні (неправильна постава, погані ергономічні умови, вага інструменту, недостатня розминка, відсутність фізичних навантажень, тривалі заняття без перерв) так і психологічні фактори (крайній перфекціонізм, низька конкурентоспроможність, концертна тривожність, високий рівень стресу). Зазвичай напружений навчальний процес не дає місця хворобам або травмам, і студенти часто досліджують проблему лише тоді, коли виникають більш серйозні симптоми. Важливо навчитися запобігати хворобі, ніж лікувати. Британська скрипалька, всесвітньо відома в стилі бароко та класичного репертуару Д. Кларк [48] ділиться порадами для гарного м'язового здоров'я як виконавця. Ми додаємо їх у додатку 12.

Здатність музиканта донести художню думку залежить від його технічних можливостей. Жодні технічні труднощі не повинні відволікати виконавця від основної мети — свободи музикування. Технологічно-корекційна компетентність налічує в собі 3 основні аспекти: емоційно-слуховий, руховий та ритмічний.

Остання педагогічна умова допомагає студентам організувати систему практичних занять, зробити їх послідовними та знайти способи розвинути витривалість та їх концентрацію.

Розглянувши теоретичні положення, наведених у попередніх підрозділах, відмітимо, що формування технологічно-корекційної компетентності студентів в процесі музично-інструментальної підготовки — є складним процесом. Згідно з цим нами визначено потребу в розробці структурно-функціональної моделі процесу формування технологічно-корекційної компетентності студентів, яка б гарантувала поступове підвищення рівнів означеного феномена (Рис. 2.2.1).

Отже, окреслені вище педагогічні умови доповнюють методичні засади на яких базується формування технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої освіти в процесі музично-інструментальної підготовки. Вони є обов'язковими елементами формування технологічно-корекційної компетентності, які допоможуть підвищити професійний рівень студентів. Лише комплексне використання принципів та педагогічних умов можуть забезпечити повноцінне формування технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої освіти в процесі музично-інструментальної підготовки.

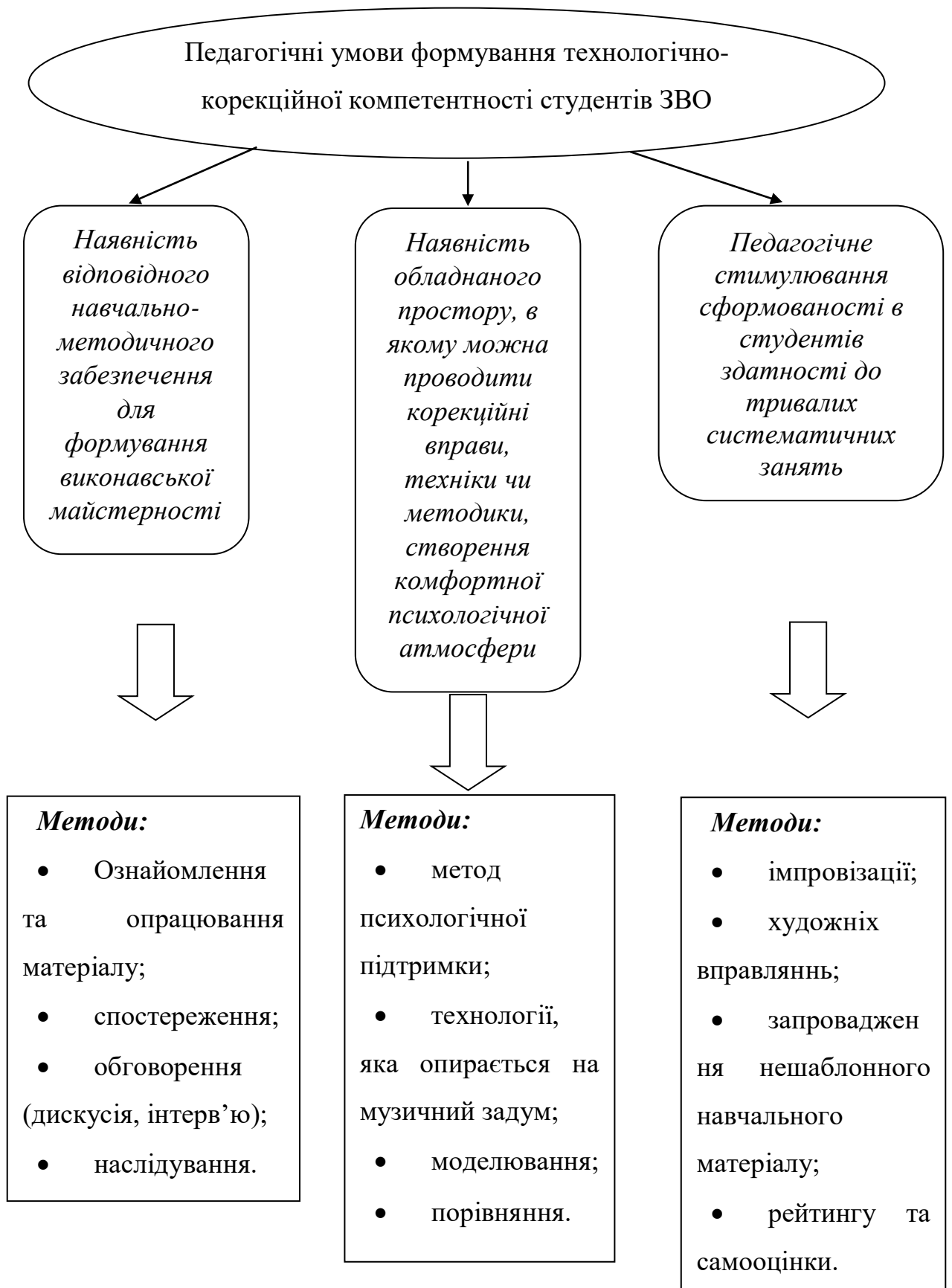


Рис.2.2.1. Педагогічні умови формування технологічно-корекційної компетентності студента

Джерело: розроблено автором

2.3. Методика формування технологічно-корекційної компетентності студентів в процесі музично-інструментальної підготовки

У попередньому підрозділі ми визначили найбільш сприятливі педагогічні умови для формування технологічно-корекційної компетентності у студентів закладів вищої освіти. Для досягнення поставленої у нашій роботі мети (сформувати методику технологічно-корекційної компетентності у студентів закладів вищої освіти) потрібно підібрати ефективні методи. За Г. Падалкою метод — це систематична співпраця педагога із студентом спрямована на вирішення художньо-навчальних проблем [28, с.39].

Студенти під час навчання обмежені в часі. У них є певний термін, для вивчення програми та демонстрації своєї роботи на технічному заліку, академконцерті чи майстер-класі. Форсування навчального процесу студентами, для досягнення окреслених завдань, може супроводжуватися нехтуванням таких «деталей» як правильна постава, свобода ігрових рухів та ін. Вони намагаються якнайшвидше вивчити програму, вважаючи що досягнути свободи зможуть після засвоєння матеріалу. Але це хибний шлях, який скоріш за все призведе до набуття невпевненості в своїх силах і до професійних захворювань. Щоб цього уникнути потрібна методика, яка допоможе сформувати технологічно-корекційної компетентності студента і базуватиметься на принципі індивідуалізації [28, с. 34].

Основними завданнями методики формування технологічно-корекційної компетентності студентів у процесі музично-інструментальної підготовки ми вважаємо:

- створення між педагогами та студентами здорової атмосфери без тиску (морального чи фізичного);
- знання студентами технологічних процесів та вміння їх застосовувати;
- гра без надмірного навантаження на виконавський апарат та чергування активних та пасивних станів [див. с. 33];

- виконавська стійкість та вміння продемонструвати підвищення рівня технологічно-корекційної компетентності.

Ці завдання методики повинні базуватися на гнучкості всіх технологічно-корекційних процесів. Єдині правила не можуть використовуватися для всіх студентів, але вони формують міцну основу. Основні принципи можуть доповнюватися певними корекційними деталями у зв'язку з індивідуальністю кожного студента. Застосовуємо принцип зважаючи на індивідуальні особливості студента. В цьому полягає створення їх компетентності, а саме гнучкості в пристосуванні до потреб кожного студента.

Методики формування виконавської майстерності скрипаля має два напрямки. Перший напрямок спрямований на подолання технічних проблем, надбання досконалих навичок (В. Козін, І. Назаров, В. Мазель, І. Менухін) [17, 68, 3, 66]. Другий напрямок спрямований на розвиток та вдосконалення художніх умінь (О. Андрейко, О. Горохов, Р. Насіб, В. Федоришин). [3, 4, 25, 41].

Всі методи навчання можна поділити умовно на:

- класичні;
- спеціальні.

Класичні методи (або традиційні) — це ті методи, які працюють у різних формах наукових досліджень.

До них належить метод словесного пояснення, повторення, демонстрація, практика.

Метод словесного пояснення за джерелами здобуття поділяється на:

- інформація з книг, інтернет ресурсів;
- безпосередня інформація від викладача чи відео уроків на різноманітних платформах, відвідування майстер-класів.

Спеціальні методи дослідження — це ті методи, які використовуються тільки в певному професійному напрямку. Наприклад, для гри на інструменті спеціальними методами будуть: ментальні заняття, йога для музикантів та ін.

Запропонована методика містить 3 етапи: *ознайомчий, корекційний, трансформаційний*.

Для розширення світогляду студента та формування його технологічно-корекційної компетентності на *першому етапі* (ознайомчому) ми використовуємо методики В. Мазеля [3], які були детально описані у методичній праці «Музикант і його руки» (ця книга є подарунком для молодого музиканта, який зіткнувся із професійними захворюваннями). Як стверджувала М. Лонг [53] багатство музичної думки зароджується в свідомості музиканта. Руки, пальці і кисті стають органами сприйняття (як слух, зір і нюх), рівень розвитку яких, допомагає свідомості створювати художні образи. Художній задум є цікавим та багатогранним у відповідності до міри свободи виконавського апарату. Це підтверджує музикознавець і педагог Е. Курт [63], що руки набувають вміння «чути», «виражати» та «передбачувати» певний характер звучання.

В професійному світі музиканта найважливішим принципом є вираження музичної думки, тому всі технічні прийоми (всі рухи) мають бути підпорядковані цьому головному принципу. Студентам необхідно навчитися володіти та контролювати свої рухи настільки точно, щоб вони змогли зображати найтонші свої бажання, а моторику рук та пальців звести до мінімальних енергетичних затрат та довести до автоматизації. При наявності болю чи певного дискомфорту — це практично нереально зробити. Для цього потрібно оволодіти особливостями застосування свого анатомо-фізіологічного апарату.

Неправильні звички, які формувалися протягом років дуже важко викоринити. Важливим є проведення корекційної роботи. Для зменшення дискомфорту при засвоєнні нових прийомів ми пропонуємо спеціальні підготовчі, імітуючі вправи І. Менухіна, В. Мазеля, І. Назарова [66, 3, 68] без інструменту, які готують м'язи до нового типу їх роботи.

Перш за все технічні прийоми мають будуватися на загальних фізіологічних закономірностях м'язової системи. Ми маємо на увазі не тільки м'язи рук. Сюди входить вся м'язова система людини: м'язи рук спини, всього корпусу, плечового поясу, голови та ін. Існують певні закони фізіології та нервово-м'язового апарату, який потрібно враховувати при формуванні технологічно-корекційної компетентності. Всі м'язові групи володіють певним рівнем сили та витривалості. Сильні — плечовий пояс, особливо м'язи спини, лопаток; відносно сильні — передпліччя; та слабкі — кисті, пальців та шиї. Відповідно до цих закономірностей, важливо розподілити навантаження.

Означені завдання (ми повинні завжди пам'ятати про них 2.1. с. 83) дозволяють формувати правильні умови для досягнення мети. У 2.2 ми визначили основні педагогічні умови формування технологічно-корекційної компетентності студентів. Розглянемо, які методи роботи доцільно використовувати для поставленої у дослідженнях мети.

Метою першої педагогічної умови: *«наявність відповідного навчально-методичного забезпечення для формування виконавської майстерності»* — є збір та адаптація потрібної інформації під кожного студента. Завдяки цій педагогічній умові на цьому етапі реалізується формування ціннісно-аналітичного компонента, який відповідає за визначення кінцевих цілей та окреслює вибір інструментів та технік для отримання результатів. Вважаємо за доцільне застосувати такі методи:

- 1) Ознайомлення та опрацювання матеріалу;

Ми вже згадували (у 2.2) про особливості сприйняття людей (візуал, аудіал, кінестетик). Зараз доступна маса літератури, відео, майстер-класів, «бонус» — пояснення викладача під час занять чи просто обговорення із своїми колегами. Важливо виробити систему, яка допоможе найбільш ефективно випробовувати різні методики, та даватиме чітке знання, що саме підходить певному студенту. Для цього потрібно визначити особливості, як свого ігрового апарату (довгі чи короткі пальці, здатність до витривалості), так і особливості

інструменту. Часто інструменти можуть, як допомагати процесу, так і перешкоджати йому. Вони можуть володіти сильним або слабким звуком, певною вагою, іноді в певних інструментів трапляється не однакове звучання нот не з вини виконавця, а через певні його особливості.

Є праці авторів, які ми вважаємо необхідними для ознайомлення, а саме: К. Завалко, В. Козін, В. Мазель, І. Назаров, Ф. Штейнгаузен. [12, 17, 3, 68, 73] Ці книги є своєрідною енциклопедією теорій, технік, методик та вправ. Важливо не просто їх читати, а занотовувати певні принципи. Найкращі результати досягаються тоді, коли теоретичні знання застосовуються на практиці.

В плані практичних вправ на інструменті цінними є праці В. Козін. Ш. Данкля, Я. Донт, Ф. Крейцера, П. Роде, О. Шевчика [17, 59, 62, 72]. Звісно, можна зрозуміти сучасного студента, який не може зацікавити себе даним, дещо застарілим матеріалом, але певні вправи та принципи можна переносити на мелодії, які подобаються саме йому. Це надзвичайно корисна практика, оскільки дає можливість застосовувати творче мислення, вихід творчої фантазії, його здатність до імпровізаційності.

Знання технологічних процесів є важливим у практиці музиканта.

2) спостереження;

Даний метод застосовується на таких дисциплінах як «Оркестр» або «Квартетний клас», коли студент має можливість не тільки спостерігати, а й бути залученим в процес. Дані дисципліни виховують формування музичних смаків, вміння обстоювати власну точку зору, підкріплюючи її фактами. Вони допомагають аналізувати власний спосіб гри та оточуючих, переймати прийоми, а також відчуття під час гри, які є близькі музиканту. Здатність до спостереження працює не тільки на дисциплінах, це корисна навичка, яка має бути присутньою і в повсякденному житті студента.

3) обговорення (дискусія, інтерв'ю);

Як стверджував давньогрецький філософ Сократ: «В суперечці народжується істина». Це важливий метод для аналізу подальших дій. Інформація може піддаватися сумніву, адже кожен студент володіє індивідуальним набором здібностей. В процесі гри на інструменті є великий ризик слідувати всім порадам, які можуть надавати викладачі та професійні виконавці. Кожен виконавський прийом (переходи, подвійні ноти, штрихова техніка та ін.) має кілька способів виконання, і музиканту важливо розуміти, який метод підійде саме йому. Вміння виокреми потрібну інформацію з величезного потоку знань є цінною навичкою для студента.

4) наслідування;

Кожен студент має мати ідеал для наслідування. Це може бути викладач, професійний музикант, товариш, який добре володіє інструментом. Прикладів для наслідування може бути декілька. Чітка картина кінцевого результату спрощує пошуки інструментів, які допоможуть досягнути певного ідеалу.

Другий етап (корекційний) методики передбачав виправлення технічних недоліків (перехід із теорії в практику).

Завданням другої педагогічної умови: *«Наявність обладнаного простору, в якому можна проводити корекційні вправи, техніки, методики. Створення комфортної психологічної атмосфери»* — створення комфортної психологічної атмосфери, яка дозволить студентам відчувати себе впевнено, бути відкритими до експериментів. Ця педагогічна умова на даному етапі дозволяє реалізувати потребово-мотиваційний і емоційно-креативний компоненти. Вони відповідають за прагнення студентів виразити свої якості та спосіб бачення музичних ідей, навчаються комунікувати з оточенням за допомогою навичок «soft skills», опановують організацію часу та простору. Для реалізації даної педагогічної умови пропонуємо застосувати такі методи:

1) метод психологічної підтримки (створення ситуацій успіху в процесі вдосконалення виконавського апарату);

Вміння створення здорової психологічної підтримки для студента сприятиме його мотивації та впевненості. Якщо щось не виходить одразу, є методи, які допоможуть подолати певні труднощі з часом. Ці чинники сприятимуть опануванню музичного матеріалу через власні відчуття та виконавської інтерпретації.

Професор та директор Школи музики Джейкобса університету Індіани М. Цвейг [67] розробила нову методику викладання гри на інструменті, основним аспектом якого є терплячість. Вона вважає, що студенти, краще реагують на гуманний підхід. Вона пропонує створити середовище без засуджень, де помилки не є ані хорошими, ані поганими — вони просто розглядаються як інформація. Її метод допомагає студентам зрозуміти, що між двома нотами трапляються помилки, і що за достатньої кількості повторень усе можна виправити [67].

Допомагати студентам знайти зручний спосіб тримати інструменти та грати на них – одна з методів М. Цвейг. Вони передбачають розуміння фізичних відносин між всіма частинами тіла (головою, шиєю та спиною), та сприяють підтриманню гарної ігрової форми. «Гра на скрипці має бути комфортною та приємною», – каже М. Цвейг. «Допомога студентам знайти цей зручний стан сприяє розкриттю невикористаного таланту і звільняє внутрішнього музиканта» [67].

2) технологія, яка опирається на музичний задум;

Ми вчимось грати на інструменті, щоб передати певний музичний задум, принести задоволення слухачам та собі. Але іноді академконцерти перетворюються на показ, як ми справляємось із технічним матеріалом, а не виявлення думки композитора. Важливо пам'ятати, що весь технічний матеріал несе в собі певний художній задум. Тому підбір технік та методик має опиратися на кінцеве уявлення музичного звучання для вирішення технічних завдань. Музику без техніки можна зробити, а ось техніка без музики є «мертвою». Що ми маємо на увазі цією фразою? Гра на інструменті, яка несе в

собі певну інформацію, нехай навіть і не з блискучою технікою може достукатись до слухача та навіть залишити враження, що так і було задумано, а звичайне виконання певного набору нот не те що втомить глядача, може приспати його. Опанування технічного матеріалу з готовою художньою ідеєю пришвидшує знайдення потрібних прийомів та набагато краще закріплює правильні навички.

Готуючись до концертних виступів, важливо знайти темп виконання в якому студент зможе без помилок від початку до кінця виконати художній твір, пам'ятаючи про фразування. Нехай даний темп буде повільнішим від оригіналу, але це допоможе студенту зростити впевненість у своїх силах і з часом темп підтягнеться до потрібного. Це один із способів виховання концертної витривалості також. Програвання з помилками має здатність відкладатися в мозку студента, тому щоб уникнути повторності похибок, студент повинен зрозуміти їх природу та навчатись виправляти вади у контексті музичного задуму, а не вчити їх як окремий технічний елемент.

3) моделювання (ситуацій конкурсного відбору, концертних виступів);

Вміння вивчити матеріал — це велика праця, але як іноді буває прикро, коли готовий матеріал виноситься на публіку з великими втратами. Вміння подавати готовий матеріал є визначним аспектом, який потребує уваги. Іноді причиною втрат може стати сценічне хвилювання, зажатість, невміння пристосуватись до певних умов (акустика залу, надто жарке або холодне приміщення тощо). В цьому випадку моделювання певних ситуацій, репетиції, моральна підготовка є не менш важливим процесом в підготовці аніж саме вивчення твору.

Крім того, що кожен музичний твір несе в собі певний емоційний зміст, музикант може бути переповнений певними емоціями, які не мають жодного відношення до музичного твору. Найбільш часто це емоції страху, тривоги, які є дуже небезпечні для виконавського апарату музиканта. Звичайно можуть бути

інші емоції, такі як сум, радість але на відміну від вище названих допомагають у виконанні творів.

Беручи до уваги власний досвід та результати опитування студентів, під час виступів найчастіше присутнє відчуття тривоги до, або під час виконання музичних творів. Іноді ці відчуття були настільки сильними, що контролювати виконавський процес стає дуже важко або неможливо зовсім. Виконання супроводжувалось «дрижанням» смичка, що сприяло неякісному звуковидобуванню та розхлябаності. Під час виконання студенти зажимались ще більше, що сприяло фальшивому або неточному інтонування. Це призводило до посилення відчуття невпевненості в собі та своїх силах. А також знецінення праці, яка проводилась до моменту виступу.

Український піаніст О. Леонов, який пройшов навчання у швейцарській академії ім. Базеля та був асистентом професора і доктора медицини Х. Хільдебрандта стверджує, що у всіх є це відчуття тривоги під час виступів, але є 3 основні способи поведінки при даному відчутті:

- емоції, які настільки сковують процес, що музикант ладен втратити свідомість;
- новизна відчуттів, які додають гостроти емоцій через які він надихається незвичністю процесів;
- повна апатія, та небажання нічого виконувати.

Американський психолог Т. Лесюк вважає, що важливо слідкувати за своїм фізичним, емоційним та розумовим здоров'ям. Вона звертає увагу на важливість підтримки фізичної форми та рекомендує заняття такими видами спорту як плавання, біг і футбол. Вважає шкідливим для музикантів заняття гімнастикою чи важкою атлетикою, тому що це сприяє зажимам в кистях рук, плечах та грудних м'язах. При хорошому самопочутті в організмі виникають особливі відчуття в руках (легкості та контролю). Психолог радить занотовувати, або проговорювати дані відчуття, щоб під час важливих виступів можна було найбільш повно відновити даний стан [64].

Ментальні заняття можуть допомогти і під час підготовки до важливих виступів. Уявивши процес гри перед аудиторією можна відслідкувати де першочергово виникає напруження. Таким чином, можна навчити розслабляти своє тіло в звичних умовах, та переносити ці відчуття на виступи. З першого разу нічого не вийде, але з часом, якщо практикуватися таким способом, можна виробити відчуття комфорту в будь-якій ситуації. Беручи до уваги особистий досвід під час навчання у ДДМУ ім В. Барвінського, педагог та методист Г. Яворська радила студентам такі способи зменшення рівня тривоги перед публічними виступами: виставляти перед собою крісла в класі, імітуючи відчуття, що вас слухають; фізичні активності перед програванням (присідання, стрибки) щоб змусити тіло та серце битися з неймовірною швидкістю, руки дещо тремтіли, але після таких тренувань виступи ставали більш контрольованими.

Гра в екстремальних умовах може супроводжуватися помилками. Щоб повернути собі впевненість, потрібно проаналізувати помилки, чому вони виникли та програти їх потім в зручному темпі. Згодом повторювати попередній експеримент доти, доки студент почне відчувати комфорт та відчуття контролю над процесом.

4) порівняння;

Порівняння – це метод наукового пізнання, процес з'ясування подібностей або відмінностей у музично-освітній галузі, знаходження спільного або загального, притаманного двом або кільком музичним творам, виконавцям, інтерпретаторам інтонаційно-образного змісту музичного твору. Порівняння – як розумова процедура, є процесом оцінки, упорядкування і класифікації змісту пізнання, розумове зближення реальних явищ, фактів, творів музичного мистецтва [45].

Третій етап (трансформаційний) методики передбачає демонстрацію набутих умінь та аналіз змін. На цьому етапі знаходить своє втілення наступна педагогічна умова *«Педагогічне стимулювання сформованості в студентів*

здатності до тривалих систематичних занять». Вона відповідає за здатність студентів до тривалої практики та систематичних зусиль. На цьому етапі формується когнітивно-діяльнісний компонент, згідно з яким набуті знання під час навчання в закладах вищої освіти синтезуються через теорії та практики. Основні методи для формування третьої педагогічної умови:, такі:

1) імпровізація;

Даний метод виник в Італії в кінці XV ст. Його використовували імпровізатори-віршувальники, які під музику на будь яку запропоновану тему декламували свої вірші. Метод імпровізації поширений був в народних музикантів (українців, румунів, поляків та ін.). Він сприяв створенню композиторами національного музичного стилю. Джаз не зміг би існувати без імпровізації, адже він є його суттю. Це дуже важливий метод, який неодноразово успішно проявляв себе впродовж багатьох років [37]. Імпровізація допомагає музикантам відкривати нові можливості інструменту та самого музиканта. Даний метод є корисним для студента, який розпочинає професійне навчання та сприяє удосконаленню набутих знань і вмінь. Метод імпровізації допомагає «освіжити» процес навчання, зробити його більш цікавим та гнучким. Під час імпровізації студент отримує можливість практикуватися у миттєвих вирішеннях проблем чи труднощів, стає готовим до будь яких непередбачуваних ситуацій. Імпровізація дозволяє студенту розслабитись і просто насолоджуватись процесом.

2) художні вправляння — багаторазове повторення мистецьких дій з метою досягнення досконалості їх виконання, закріплення на рівні автоматизму. Залучення студентів до виконання вправ передбачає попереднє усвідомлення мети вправляння, ролі виконання вправ у набутті мистецьких умінь і навичок, значення у оволодінні мистецькими засобами створення художнього образу [28].

3) запровадження нешаблонного навчального матеріалу чи нових музичних творів;

Музичне мистецтво стрімко розвивається за рахунок використання нових течій (еклектика, постмодернізм, полістилізм), використання цифрових технологій теж внесли свої корективи в навчальний процес. Зміна поколінь супроводжується зміною естетичних смаків студентів з якими викладачі та програми повинні знаходити компроміси, які будуть робити процес навчання студента більш ефективним.

Завдяки появі дистанційного навчання в навчальний процес впроваджується онлайн навчання, а згодом гібридне (поєднання очного та дистанційного). Студенти починають працювати на електронних платформах, які ґрунтуються на цифрових технологіях. Дистанційна форма роботи впроваджує нові форми роботи, яка дозволяє спостерігати за своїм навчанням з іншого ракурсу.

Репертуар теж оновлюється згідно вподобань студентів та творів сучасних композиторів. Шаблонний репертуар посідає своє чинне місце, від нього не відмовляються, але він може зазнавати деяких трансформацій.

4) рейтинг та самооцінка;

Самодисципліна складається із складових: звичка, ставлення та зосередженість на цілі. Часто зустрічаються студенти які прагнуть займатися кожен день по 4 години, але впродовж декількох днів їхня мотивація падає, а самодисципліна просто зникає. Як вважає автор статті [52] головне послідовність та визначення цілі. Неважливо, скільки часу студент витрачає на заняття, головне – після кожного заняття отримувати результат.

Результат для багатьох музикантів є важливим показником. Студенту не хочеться себе почувати некваліфікованим музикантом, особливо коли він присвячує весь свій час заняттям на інструменті та з незрозумілих причин, щось так і не вдається. На жаль, таке трапляється з кожним студентом. Це ранив особистість, вона втрачає мотивацію, особливо, коли студент не виправдовує сподівань «когось», хто є важливим для нього. Ми вважаємо, що в таких випадках, важливо бути впевненим, що зробив максимум, який міг, щоб

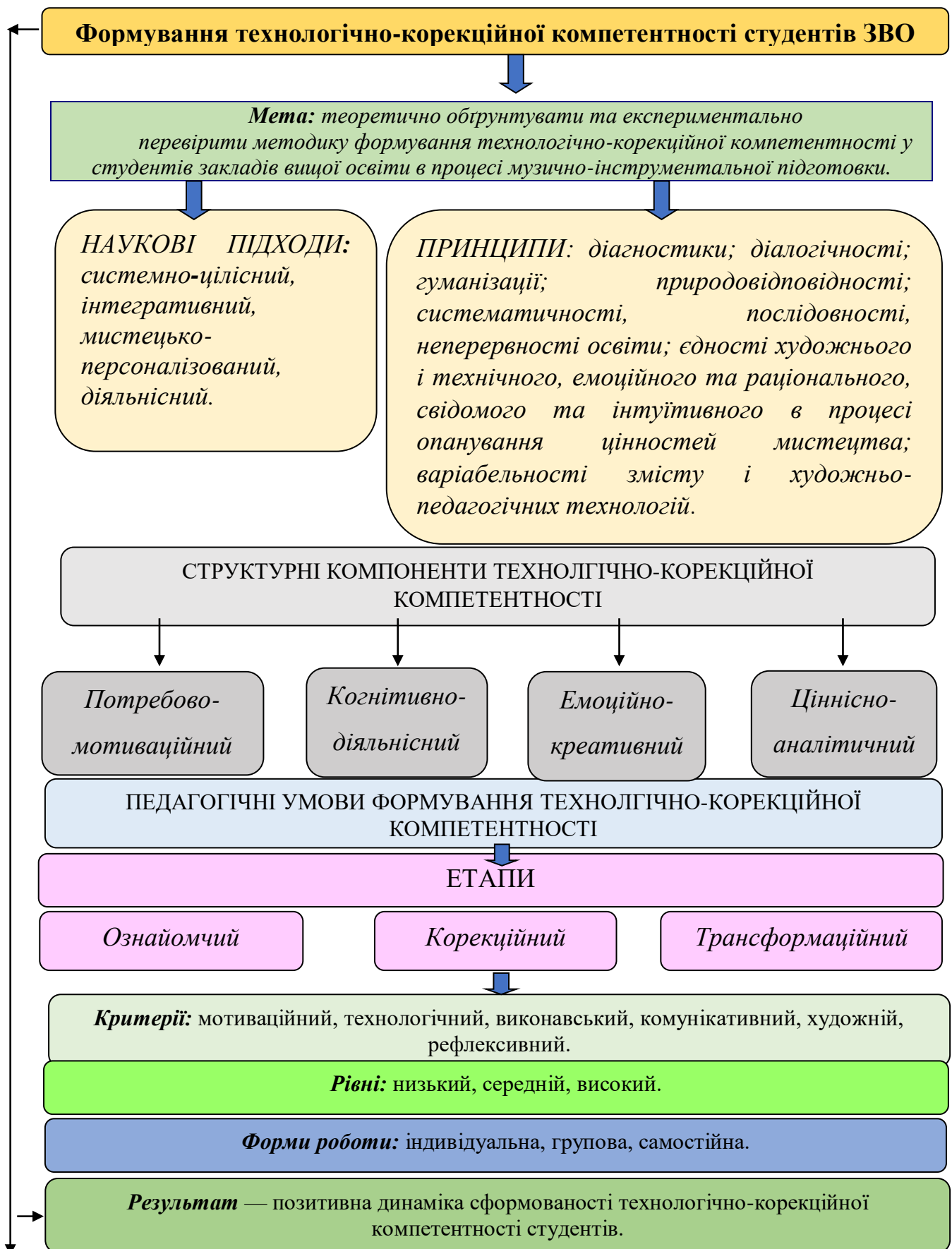


Рис. 2.3.1. Модель формування технологічно-корекційної компетентності студентів ЗВО

Джерело: розроблено автором

досягнути мети. Якщо навіть після цього певна проблема не вирішена, не картати, а прийняти будь який результат, робити висновки та працювати далі з усією наполегливістю, яка є в ресурсі.

Вміння зосередитись напряму залежить від уміння концентрувати увагу на процесі. Причинами втрати уваги можуть бути багато факторів: відсутність стійкої уваги, невміння швидкого переключання уваги на різні завдання або музичні образи, здатність розподіляти увагу (найбільш помітно під час виконання поліфонічних творів), складність утримувати увагу через надмірність емоцій.

Увага має певну особливість. Коли студента попросити заграти певну гаму або твір який він добре знає, він виконає це без труднощів. При такому виконанні руки студента будуть здійснювати автоматичні рухи, а голова одночасно буде зайнята будь якими іншими думками. Щоб задіяти увагу необхідно поставити певну задачу виконавцю. Наприклад заграти твір в іншій позиції, на іншій струні, або іншим штрихом. Тільки за таких умов задіюється концентрація уваги. Наявність задачі є основним розвитком її стійкості та витривалості.

Ще одним способом розвитку стійкості уваги є створення несприятливих умов. Наприклад заняття в шумному приміщенні, чи при наявності надто яскравого світла. Але цими методами не рекомендуємо зловживати. Оскільки це може спричинити до надмірного навантаження на виконавський апарат.

В арсеналі сучасного студента є велика кількість методичного матеріалу, для підвищення рівня технологічно-корекційної компетентності. Складність полягає у вмінні віднайти методи, які допоможуть організувати навчальний процес, підвищать його ефективність та забезпечать досягнення поставлених завдань, допоможуть структурувати відповідне навчально-методичне забезпечення. Наша методика базується на принципах та педагогічних умовах, які описані в попередньому пункті. Різноманітні техніки можуть також негативно впливати на студентів, якщо її неправильно дозувати, але можливості

її позитивного впливу, досі не вивчені. Але ми впевнені, що огляд методів, який ми наводимо в 2.3 допоможе студенту опрацювати та структурувати теоретичний матеріал для формування технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої освіти в процесі музично-інструментальної підготовки.

Результати впровадження даної методики та аналіз результатів будуть висвітлені в наступному розділі нашого дисертаційного дослідження.

Висновки до другого розділу.

Методичний аналіз формування технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої освіти показує наскільки дана компетенція є складним та багатогранним процесом. Ми ознайомилися із численними теоретичними матеріалами та дослідженнями пов'язаними із даною темою, але варто зазначити, що спеціальні дослідження технологічно-корекційної компетентності студентів в процесі музично-інструментальної підготовки закладів вищої педагогічної освіти в процесі музично-інструментальної підготовки відсутні.

Для вивчення феномену технологічно-корекційної компетентності ми дослідили праці присвячені проблемі фахової підготовки майбутніх педагогів-інструменталістів (А. Козир, О. Лаврентьєва, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Федоришин). На основі цієї літератури обрано наступні наукові підходи — це: *системно-цілісний* (дозволяє чітко вибудувати план професійного зростання студента, окреслити основні етапи, спрогнозувати основні труднощі, які можуть виникнути на шляху до поставленої мети.), *інтегративний* (дозволяє студентам закладів вищої освіти проводити паралелі між музичними та теоретичними дисциплінами, вміння аналізувати та виокремлювати потрібну інформацію, формує світогляд музикантів та вміння в подальшому ефективно працювати з матеріалами), *мистецько-персоналізований* (дозволяє передбачати та коригувати комплекс

індивідуальних музичних навичок скрипаля, від яких залежить успішність становлення виконавського стилю.), *діяльнісний* (розвиток інтелекту, формується здатність до самонавчання та самоорганізації.).

Вони дають можливість розглянути дане поняття з різних ракурсів. Численні принципи: *діагностики; систематичності, неперервності освіти, послідовності; діалогічності; варіабельності змісту і художньо-педагогічних технологій; природо-відповідності; систематичності занять, послідовності, неперервності освіти; гуманізації; єдності художнього і технічного, емоційного та раціонального, свідомого та інтуїтивного в процесі опанування цінностей мистецтва*, які впливають з наукових підходів, допомагають більш глибоко проаналізувати процес та всі нюанси формування технологічно-корекційної компетентності у студентів.

У межах нашої наукової роботи було виділено низку педагогічних умов. Оскільки формування технологічно-корекційної компетентності у студентів є тривалим процесом, який може займати декілька років, важливо створити якісну та здорову психологічну атмосферу. Вони сприятимуть збереженню кращої мотивації та ергозатратності студентів. На нашу думку саме ці педагогічні умови відповідають поставленому завданню, а саме: *наявність відповідного навчально-методичного забезпечення для формування виконавської майстерності; створення обладнаного простору в якому можна проводити корекційні вправи, техніки чи методики. Створення комфортної психологічної атмосфери.; педагогічне стимулювання сформованості в студентів здатності до тривалих систематичних занять.*

Провідним елементом при виборі педагогічних умов було визначено застосування технік: Александера, ментальних тренувань, «Координації» тощо.

Першою педагогічною умовою визначено *наявність відповідного навчально-методичного забезпечення для формування виконавської майстерності.* Формування технологічно-корекційної компетентності у студентів вимагає комплексного підходу, який включає в себе як теоретичні

знання, так і практичний досвід. Цей процес може бути підтриманий вивченням відповідної літератури та методичних матеріалів. Ця педагогічна умова забезпечує збір та адаптацію потрібної інформації до потреб кожного студента.

Другою педагогічною умовою є *створення обладнаного простору в якому можна проводити корекційні вправи, техніки чи методики. Створення комфортної психологічної атмосфери.* Вона є однією з ключових аспектів успішного навчання. Створення комфортної психологічної атмосфери допоможе студентам відчувати себе впевнено та відкрито для експериментів і вдосконалення технологічно-корекційної компетентності.

Третьою педагогічною умовою є *педагогічне стимулювання сформованості в студентів здатності до тривалих систематичних занять.* Вона відповідає за такі критичні навички як; планування часу, розподілення завдань, підвищення концентрації та уваги, визначення цілей для забезпечення регулярності в заняттях. Розвиток цих навичок може вимагати часу та наполегливості, але вони будуть надзвичайно корисними в процесі формування технологічно-корекційної компетентності у студентів.

Опираючись на структуру, педагогічні умови та принципи розроблено методику формування технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти в процесі музично-інструментальної підготовки. Це дало можливість: створити між педагогами та студентами здорову атмосферу без тиску (морального чи фізичного); забезпечити студентів знаннями технологічних процесів та вміння їх застосовувати; дозволило знайти шляхи гри без надмірного навантаження на виконавський апарат та чергування активних та пасивних станів; розвинуло виконавську стійкість та вміння продемонструвати підвищення рівня технологічно-корекційної компетентності.

Запропонована методика з формування технологічно-корекційної компетентності студентів в процесі музично-інструментальної підготовки містить 3 етапи: Перший етап — *ознайомчий* — був направлений на формування ціннісно-аналітичного компоненту. Другий етап — *корекційний* —

було спрямовано на формування потребово-мотиваційного та емоційно-креативного компонентів. Третій етап — *трансформаційний* — скеровано на формування когнітивно-діяльнісного компоненту.

З метою наочного представлення процесу формування технологічно-корекційної компетентності у студентів закладів вищої освіти в процесі музично-інструментальної підготовки нами створена педагогічна модель, що включила в себе компоненти технологічно-корекційної компетентності, наукові підходи та принципи, педагогічні умови, етапи формування технологічно-корекційної компетентності та методи до кожного етапу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

1. Андрейко О. Методи вдосконалення виконавського апарату музиканта-інструменталіста : автореф. Дис. На здобуття наук ступ. Канд. Пед. Наук : спец. 13.00.02. «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання». Київ, 2004. 19 с.
2. Андрейко О. Теорія та методика формування виконавської культури скрипаля у вищих мистецьких навчальних закладах. Автореф. Дис. На здобуття наук ступ. Доктора пед. Наук : спец. 13.00.02. «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання». Київ, 2014. 47 с.
3. Андрейко О. Теорія та методика формування виконавської культури скрипаля у вищих мистецьких навчальних закладах. Автореф. Дис. На здобуття наук ступ. Доктора пед. Наук : спец. 13.00.02. «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання». Київ, 2014. 47 с.
4. Андрієвський І. Деякі тенденції світового сучасного скрипкового мистецтва. *Сучасна мистецька освіта: виклики та перспективи* : збірник ст., м. Маріуполь, 27 жовт. 2020 р. Маріуполь, 2021. С. 12–23.
5. Андрущенко В. Ціннісний дискурс в освіті.: в 7 кн. Київ: «МП Леся», 2017. Кн. 1: Культура життєтворчості особистості і освіта. 228 с.

6. Безбородих С. Особистісно-діяльнісний підхід у розвитку конкурентоспроможного педагога. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Педагогіка. Соціальна робота.* Ужгород, 2013. № 28. С 19-21.
7. Березуцька М., Березуцький В. Професійні хвороби рук музикантів: одвічна проблема. *Музикознавча думка Дніпропетровщини.* 2021. № 21. С. 486–528. URL: <https://doi.org/10.33287/222161> (дата звернення: 23.05.2023).
8. Гербарт Й.Ф. как теоретик «школы учебы». *Студенческая библиотека.* URL: <https://students-library.com/library/read/58127-if-gerbart-kak-teoretik-skoly-uceby> (дата звернення: 21.10.2022).
9. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
10. Горбенко О. Педагогічні умови інструментально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Педагогічні науки.* Кропивницький 2015. № 139. С. 135-139.
11. Жуков В.П. Міжпредметні зв'язки як засіб інтегрованої професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика : матеріали III міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 10 квітня 2018 р.).* Харків : «Стиль-Издат», 2018. С. 221-224.
12. Завалко К.В. Методичні засади самовдосконалення майбутнього вчителя музики в процесі навчання гри на скрипці: дис... канд. Пед. Наук: 13.00.02 / Нац. Пед. Ун-т імені М.П. Драгоманова. Київ, 2006. 266 с.
13. Зязюн І. Педагогіка добра: ідеали і реалії : Наук.-метод. Посіб. Київ : МАУП, 2000. 312 с.
14. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Київ; Черкаси, 2008. 608 с.

15. Й. Гербарт как теоретик «школы учебы». *Студенческая библиотека*. URL: <https://students-library.com/library/read/58127-if-gerbart-kak-teoretik-skoly-uceby> (дата звернення: 21.10.2022).

16. Козир А.В. Акмеологічний підхід до формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін. *Художньо-освітній простір України в контексті новітньої історії*: зб. Матеріалів Всеукр. Наук.-практ. Конф. Київ: «Видавничий Дім Дмитра Бураго», 2007. С.210-214.

17. Козін В. В. Гамми та Арпеджио як універсальні вправи в навчальному процесі скрипаля : навч.-метод. Посіб. Київ : ТОВ «видавництво КІМ», 2013. 172 с.

18. Козловська І. М. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. К., 2001. 460 с.

19. Курлянд Н. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред. В. Семенова. Одеса : Пальміра, 2006. 221 с.

20. Лаврентьєва О. О. Розвиток методологічної культури майбутніх учителів у системі професійної освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Педагогіка*. Тернопіль, 2016. № 2. С. 10–16

21. Ларічева І. Актуальні проблеми підбору інструментарію для перспективного навчання виконавців на струнно-смичкових інструментах. *Сучасна мистецька освіта: виклики та перспективи* : збірник ст., м. Маріуполь, 27 жовт. 2020 р. Маріуполь, 2021. С. 45–50.

22. Масол Л. М., Методика навчання мистецтва у початковій школі: посібник для вчителів. Харків : Ранок, 2006. 256 с.

23. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія. Київ: Промінь, 2006. 432 с.

24. Надутенко О. Інтегративний підхід до формування художньої культури школярів засобами музичного мистецтва. *Univerzita knižnica*

URL: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova8/subor/Nadutenko.pdf> (дата звернення: 23.05.2022).

25. Насіб Р. Удосконалення виконавських умінь педагога-скрипаля в умовах вищої музично-педагогічної освіти : дисертація. Київ, 2018. 208 с.

26. Орищенко В.Г. Основи стандартизації і гуманізації вищої педагогічної освіти: Монографія. Київ.: Генеза, 2002. 192 с.

27. Отич О. М. мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний та методичний аспекти : монографія. Чернівці : «Зелена Буковина», 2009. 752 с

28. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) : монографія. Київ : Освіта України, 2008. 274 с.

29. Ракітянська Л. М. Наукові підходи як теоретико-методологічне підґрунтя педагогічних досліджень. *Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Педагогічні науки*. Кропивницький, 2018. 163. С. 124-129.

30. Ракітянська Л. М. Теорія і практика формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в університеті. — Кваліфікаційна праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, 2021.

31. Ростовський О.Я. Актуальні проблеми музично-педагогічної освіти Олександр Якович Ростовський. *Наукові записки: психолого-педагогічні науки*. Ніжин: НДПУ імені М.Гоголя, 2004. № 2. С.6-10.

32. Ростовський · О. Я. Теорія і методика музичної освіти. Тернопіль : Навч. кн. - Богдан, 2023. 640 с.

33. Рубанова В. Сучасні методи роботи зі скрипковим ансамблем. *Мистецька педагогіка: традиції і сучасність, теорія і практика – 2018.* : Зб. ст., 31 жовт. 2018 р. Маріуполь, 2019. С. 102–108.
34. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна і мистецька: навч. Посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
35. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. К. : Генеза, 1999. С. 27-31.
36. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підручник. Київ : Мілені, 2006. 344 с.
37. Смиренський, В. (2019). Педагогічна імпровізація: зміст, функції та види. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти.* 2019. Вип 9. С. 168–184.
38. Словник української мови: в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда; АН УРСР. Інститут мовознавства. Київ: Наукова думка, 1970—1980. Т. 4. С. 250.
39. Строгаль Т. Формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики. : дис... канд. Пед. Наук : 13.00.02 / НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 273 с.
40. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології: в 6 т. Київ : Рад. Школа, 1952. 451с.
41. Федоришин В. І. Формування виконавської майстерності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі колективного музикування: автореф. Дис. ... канд. Пед. Наук: 13.00.02. Київ, 2006. 22с.
42. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. Посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. К. : Видавничий центр «Академія», 2002. 528 с.
43. Холл а.
44. Цілісний підхід. *StudFiles*.URL: <https://studfile.net/preview/7132446/page:6/> (дата звернення: 06.05.2021).
45. Черкасов В. Основи наукових досліджень у музичноосвітній галузі : підручник. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. 316 с.

46. Черняк Є., Занкова С. Теоретичні та практичні аспекти формування виконавської техніки майбутнього інструменталіста. *Науковий вісник мелітопольського державного педагогічного університету. Педагогіка*. Мелітополь, 2017. №2 С.144-148.
47. Шабанова Ю.О. Ш 12 Системний підхід у вищій школі: підруч. для студ. магістратури. Дніпро: НГУ, 2014. 120 с.
48. Clarke D. 8 tips for good muscular health as a performer. *The Strad*. URL: <https://www.thestrad.com/playing-hub/8-tips-for-good-muscular-health-as-a-performer/15834.article> (date of access: 27.12.2022).
49. Cobb C. Book review: How to Practice Music. *The Strad*. URL: <https://www.thestrad.com/reviews/book-review-how-to-practice-music/15752.article> (date of access: 16.03.2023).
50. Comenius J. *The Great Didactic of John Amos Comenius*. London : Wyatt North Publishing, 2020. 190 p.
51. Dewey J., Dewey E. *Schools of to-morrow*. Chicago : Dover Publications, Incorporated, 2008. 180 p.
52. Discipline For Musicians: How to Get It Without Going Crazy • Jazzadvice. *Jazzadvice*. URL: <https://www.jazzadvice.com/lessons/discipline-for-musicians-how-to-get-it-without-going-crazy/> (date of access: 16.03.2024).
53. Ellis J. *The Pedagogical Writings of Marguerite Long: A Reassessment of Her Impact on the French School of Piano*. Indiana : Indiana University Press., 2024. 344 p.
54. Fray D. L. Physiological Studies in String Playing. *American String Teacher*. 1981. Vol. 31, no. 1. P. 33–38.
55. Galamian I. *Principles of Violin Playing and Teaching*: Dover Music Publications, 2013. 128 p.
56. Gat J. *Zenetudományi dolgozatok 2001-2002*. Budapest : MTA Zenetudományi Intézete, 2002. 252 p.

57. Haynes C. *Innovations in Interdisciplinary teaching*. Westport, CT: Greenwood Press, 2002. 121 p.
58. Ihas D. Karen Tuttle and the Coordination Approach: Teaching Physicality of Musicality. URL: <https://pacificu.reclaim.hosting/dijanaihas/wp-content/uploads/sites/20/2021/05/OMEA-Karen-Tuttle-Spring-2019-1.pdf> (date of access: 28.10.2023).
59. IMSLP: Free Sheet Music PDF Download. *IMSLP: Free Sheet Music PDF Download*. URL: <https://imslp.org/> (date of access: 23.05.2021).
60. Kleinman J., Buckoke P. *The Alexander Technique for Musicians*. London : Bloomsbury Publishing, 2013. 224 p.
61. Kodály Zoltán: *Visszatekintés. 2. Kötet. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok*. Sajtó alá rendezte Bónis Ferenc. Bp., Argumentum Kiadó, 2007. 554 p.
62. Kreutzer R. 42 Studies for the Violin. *Google Books*. URL: https://www.google.com.ua/books/edition/42_Studies_for_the_Violin/XewCvgAACAAJ?hl=uk (date of access: 16.03.2022).
63. Kurth E. *Music Psychology*. Taylor & Francis, 2022. 306 p.
64. Lesiuk T. Book Review: *Music, Music Therapy and Trauma: International Perspectives*. Frost School of Music; School of Music – Education & Music Therapy, 2006. 153 p.
65. Maslow A. H. . *Personality and Growth A Humanistic Psychologist in the Classroom*. Maurice Bassett, 2019. 518 p.
66. Menuhin Y. *Violin: Six Lessons with Yehudi Menuhin*: Faber Music, 1974. 144 p
67. Mimi Zweg *StringPedagogy PDF Version*. *Mimi Zweig StringPedagogy*. URL: <https://stringpedagogy.com/members/volumes/pdf/index.htm> (date of access: 16.05.2023).
68. Nazarov A. *Al-Farabi and Ibn Sina on musical rhythms*. Tashkent: «Literary and art publishing house named after Gafur Ghulam», 1995. 224 c.

69. Optner S. L. System Analysis for Business and Industrial Problem Solving. Prentice-Hall, 1965. 116 p.
70. Richard F. Music in your head: Mental practice, how to memorize piano music. FLR Music Resources, 2009. 36 p.
71. Rolland P. The Teaching of Action in String Playing. 2nd ed. Alfred Music, 2010. 240 p
72. Sevcik O. School of Violin Technique Op. 1 Part 1- 4. *Google Books*. URL: [https://www.google.com.ua/books/edition/Otakar Sevcik School of Violin Technique/SD HDgAAQBAJ?hl=uk&gbpv=0](https://www.google.com.ua/books/edition/Otakar+Sevcik+School+of+Violin+Technique/SD+HDgAAQBAJ?hl=uk&gbpv=0) (date of access: 16.03.2022).
73. Steinhausen F. A. Die Physiologie Der Bogenfuhrung Auf Den Streich-Instrumenten. Kessinger Publishing, 2010. 128 p.

РОЗДІЛ III ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА ЩОДО ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНО-КОРЕКЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

3.1. Діагностика рівнів сформованості технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти

Проведення експерименту є необхідною та ефективною умовою, для дослідження стану сформованості структурних компонентів технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти. Для встановлення ефективності запропонованих методик була здійснена діагностика технологічно-корекційної компетентності на початку проведення експерименту та після (визначено рівень мотивації, сформованість технічних навичок, здатність до самостійної інтерпретації музики, загальна мистецька ерудиція, наявність професійних захворювань та знань щодо їх профілактики, закони ергономіки, комунікативні навички тощо описаних в структурних компонентах технологічно-корекційної компетентності студента у I розділі С. 38).

Діагностика була спрямована на стеження за студентами, (аналізи результатів спостережень самих студентів через анкетування, різні види завдань, діалоги, участь в майстер-класах та публічних виступах). Даний експеримент проводився у закладах вищої освіти ... протягом 2021 — 2023 н. р. До експерименту було залучено 79 студентів I — IV курсів спеціальності «Музичне мистецтво» різних за віком та рівнем музичного розвитку денної (стаціонарної) форми навчання. Студентів було поділено на 2 групи: експериментальну та контрольну. Експериментальна група налічувала 40 студентів, контрольна — 39. Для діагностики цих груп на етапі формувального експерименту ми використовували однакові форми та методи.

Нами було визначено основні критерії, за якими ми проводили оцінювання технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої

освіти на діагностувальному та контрольному (після закінчення експерименту) етапах.

Для отримання показників сформованості технологічно-корекційної компетентності у студентів закладів вищої освіти ми використовували різноманітні форми діагностики: спостереження, інтерв'ю, анкетування, тестування та ін. (див. таблицю 3.1.1).

Таблиця 3.1.1

Методи діагностики формуального експерименту

<u>Структурні компоненти</u>	<u>Критерії</u>	<u>Показники</u>	<u>Методики</u>
<i>Потребово-мотиваційний</i>	Мотиваційний	<p>I – Внутрішня потреба, яка приносить студенту задоволення незалежно від винагороди.</p> <p>II – Наявність внутрішньої чи зовнішньої винагороди (визнання, чи грошова винагорода).</p> <p>III – Відсутній будь який вид мотивації, нав'язання чужих поглядів.</p>	Інтерв'ю, бесіда, спостереження, анкетування за А. Реаном, С. Пакуліним, М. Овчинниковим
<i>Когнітивно-діяльнісний</i>	Технологічний	<p>I – Яскраво виражені професійні захворювання музикантів.</p> <p>II – Деякі незручності під час гри, недостатньо розвинена читка з листа.</p> <p>III – Немає проблем в постановці, легко контролює власний ігровий апарат.</p>	Спостереження, експертного оцінювання, та результати вступних іспитів.
	Виконавський	<p>I – Супроводжується високим рівнем тривожності, під час виступу виноситься 35% з опрацьованого твору.</p> <p>II – Нестабільні результати, виступи студента неможливо передбачити.</p> <p>III – Студент легко справляється з хвилюванням до та під час виступів.</p>	Тестування та анкетування Тест за М. Гамільтоном. Шкала тривожності Ч. Спілбергера. Інвентар тривожності А. Бека (Beck Anxiety Inventory, BAI). Анкета тривожності Голланда. Тест тривожності-

			стани (State-Trait Performance Anxiety Inventory for Musicians, STPAI-M).
<i>Емоційно-креативний</i>	Комунікативний	<p>I – не розуміють значення комунікативної діяльності, характеризуються байдужістю до навчального процесу.</p> <p>II – знаходять спільну мову з невеликим колом однодумців, важко реагують, на отриманий зворотній зв'язок, не завжди можуть відстояти власну думку.</p> <p>III – взаємодія з педагогами та колегами, легко знаходять спільну мову, висловлюються чітко та лаконічно.</p>	Тестування, анкетування, дискусії, тест В. Раховського.
	Художній	знання епохи, стилістичні вимоги композитора, метод вільних асоціацій, бесіда, пластичне моделювання емоційного змісту музичного тексту.	Адаптований тест П. Торренса. Бесіда (Ментальні картки (Mind Mapping)).
<i>Ціннісно-аналітичний</i>	Рефлексивний	<p>I – Відсутність потреби до самооцінювання.</p> <p>II – Низька або висока самооцінка.</p> <p>III – Студент має здатність до правильного співвідношення сили із завданнями.</p>	Використовували дані на основі анкетувань для мотиваційного критерію.

На основі обраних нами критеріїв ми визначили наступні рівні сформованості технологічно-корекційної компетентності студентів:

Низький рівень – студентам притаманне низьке зацікавлення щодо покращення технологічно-корекційної компетентності. У них повністю відсутня мотивація, їм властива безініціативність. Методичні та теоретичні знання перебувають в незадовільному стані, демонструють низький рівень розвитку виконавських та технологічних навичок. Студенти не мають

внутрішньої потреби до самовираження, художні ідеї є ініціативою виключно педагога.

Середній рівень – студентам властиве бажання здобути та вдосконалити технологічно-корекційної компетентності. Вони бачать великий обсяг роботи, що може їм перешкоджати у проектуванні цілей. Мають труднощі із знаннями, які стосуються ергономіки та будови власного виконавського апарату, що є причиною недосконалого володіння виконавськими та технологічними навичками. Мотивація — нестабільна.

Високий рівень – це студенти, для яких заняття на музичному інструменті є покликанням. Вони високо вмотивовані, демонструють стійкий інтерес та наполегливість у підвищенні технологічно-корекційної компетентності. Їм легко комунікувати з оточенням для здобуття потрібних їм знань та навичок. Вони добре володіють власним виконавським апаратом. При виникненні труднощів, студенти легко вибудовують шлях до вирішення проблем.

Визначення сформованості технологічно-корекційної компетентності у студентів за *мотиваційним* критерієм проводилось за методом інтерв'ювання та анкетування. Питання до інтерв'ю та анкет подані в додатках 2 — 4. Бесіда допомагала встановити дружню атмосферу з респондентами та почуття взаємодовіри, що підвищувало достовірність відповідей студентів. Серед запитань основними були такі: обрання освіти «Музичне мистецтво» у закладах вищої освіти за покликанням (8 студентів або 10,1 %); обрання певного закладу для навчання через певні обставини такі як відсутність вільних місць у бажаному закладі вищої освіти, поради близьких людей (77 студентів або 89,9 %); сформовані чіткі критерії (уявлення), та були сформовані очікування щодо процесу навчання (44 студентів або 55,7 %); певні вимоги до навчального процесу та якості навчання (33 студентів або 41,8 %); сформована чітка позиція щодо роботи, яку вони прагнуть отримати вкінці навчання (8 студентів або 10,1 %); кількість студентів, що прагнуть працювати в оркестрі — 56 студентів або 70,9 %, сольна кар'єра — 7 або 8,9 %, педагогічний напрямок —

16 або 20,2 %; чітко уявляють перспективи, що дасть їм те чи інший заклад вищої освіти — 52 студента або 65,8 %.

Після проведеного експерименту над респондентами ми використовували метод спостереження. Спостерігали, наскільки студент є наполегливим в отриманні нових знань та прагненні їх застосування на практиці. Іноді траплялися випадки, коли студент змінював свою кінцеву мету (12 студентів або 15,2 %).

Визначення рівня мотивації є складним завданням, так як це не сталий показник, а динамічний процес. Головні цілі можуть коригуватися і також кардинально змінюватись у процесі навчання. Американський письменник та журналіст Д. Пінк стверджує, що найкращою є мотивація, яка приносить внутрішнє задоволення, незалежно від факторів винагородження (гроші, визнання тощо) [6]. Наявність вказаного типу мотивації супроводжується високою результативністю. Його легко переплутати із внутрішньою мотивацією описаною нами у першому розділі (С. 19), але даний тип відрізняється. Студенти обирали певні цілі, перш за все для того, щоб отримати задоволення, бо вони не уявляють свого життя без гри на музичному інструменті. Скрипалів, які володіли таким типом мотивації ми віднесли до високого рівня мотиваційного критерію їх становило 8 студентів або 10.1 %.

Студенти середнього рівня мотивації, які мали зовнішні чи внутрішні чинники, такі як амбіційність, бажання довести свою майстерність, відчуття конкуренції, бажання отримання хороше робоче місце та високий рівень зарплатні становили 44 респондента або 55.7 %.

Студенти з низьким рівнем мотивації у яких була відсутня мета обирали, даний напрямок навчання через поради близьких людей (родичів, друзів). Вони рідко виявляли зацікавленість до вдосконалення своїх виконавських навичок, хоча іноді мали хороші музичні здібності. За результатами нашого дослідження вони становили 27 студентів або 34.2 %.

Рівні мотиваційного компоненту представлений в наступній таблиці.

Розподіл студентів за рівнями сформованості технологічно-корекційної компетентності (за мотиваційним критерієм)

Рівень	ЕГ		КГ		Характеристика
	К-сть	%	К-сть	%	
Низький	14	35	13	33,3	Внутрішня потреба, яка приносить студенту задоволення незалежно від винагороди.
Середній	22	55	22	56,4	Наявність внутрішньої чи зовнішньої винагороди (визнання, чи грошова винагорода).
Високий	4	10	4	10,3	Відсутній будь який вид мотивації, нав'язання чужих поглядів.

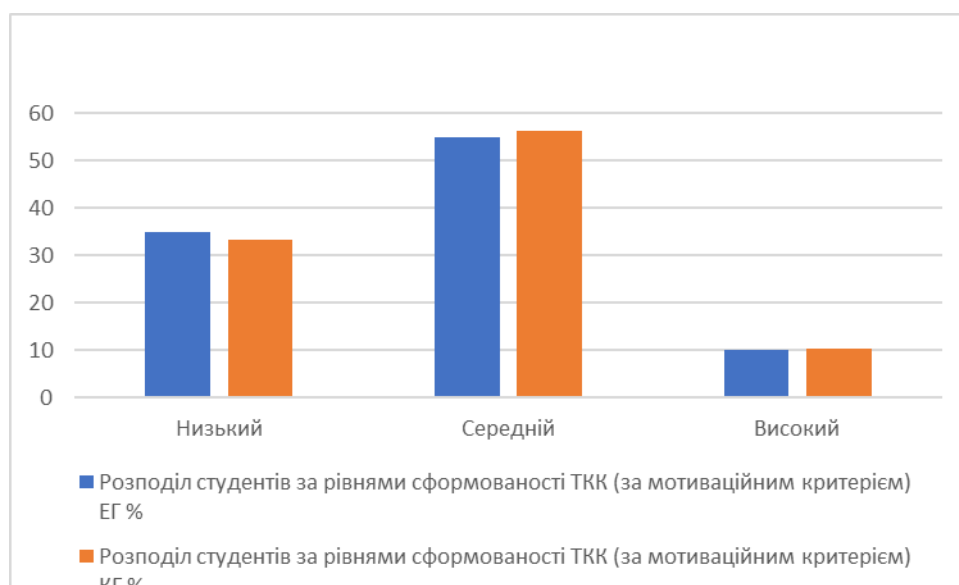


Рис. 3.1.1. Діаграма розподілу студентів сформованості технологічно-корекційної компетентності (за мотиваційним критерієм)

Джерело: розроблено автором

Важливим чинником сформованості технологічно-корекційної компетентності у студентів закладів вищої освіти є оцінювання їх за технологічним критерієм. Нами враховувалось вміння інтонування, штрихової техніки, та техніки читання з листа. Для дослідження даного критерію використовувались методи спостереження, експертного оцінювання,

опитування (Додаток 5) та результати вступних іспитів. Оцінювалось вміння якісно та без зайвої напруги виконувати технічні елементи: переходи, вібрація, пасажі, штрихи від плавних до уривчастих і стрибкоподібних, виражальні прийоми (динаміка, вибір аплікатури тощо).

Найкраще майстерність студентів проявлялась при читці з листа. Вона дозволяла охарактеризувати всі технічні навички студентів та рівень володіння виконавським апаратом. Для оцінювання даного вміння використовували критерії Британського тесту ABRSM [14].

Основну увагу при визначенні рівнів технологічного критерію приділяли наявності ПЗМ. Дані результатів дослідження наведені у таблиці 3.1.2.

Таблиця 3.1.2.

Розподіл студентів за рівнями сформованості технологічно-корекційної компетентності (за технологічним критерієм)

<i>Рівень</i>	ЕГ		КГ		<i>Характеристика</i>
	<i>К-сть</i>	<i>%</i>	<i>К-сть</i>	<i>%</i>	
Низький	11	27,5	11	28,2	Яскраво виражені професійні захворювання музикантів
Середній	27	67,5	27	69,2	Деякі незручності під час гри, недостатньо розвинена читка з листа.
Високий	2	5	1	2,6	Немає проблем в постановці, легко контролює власний ігровий апарат.

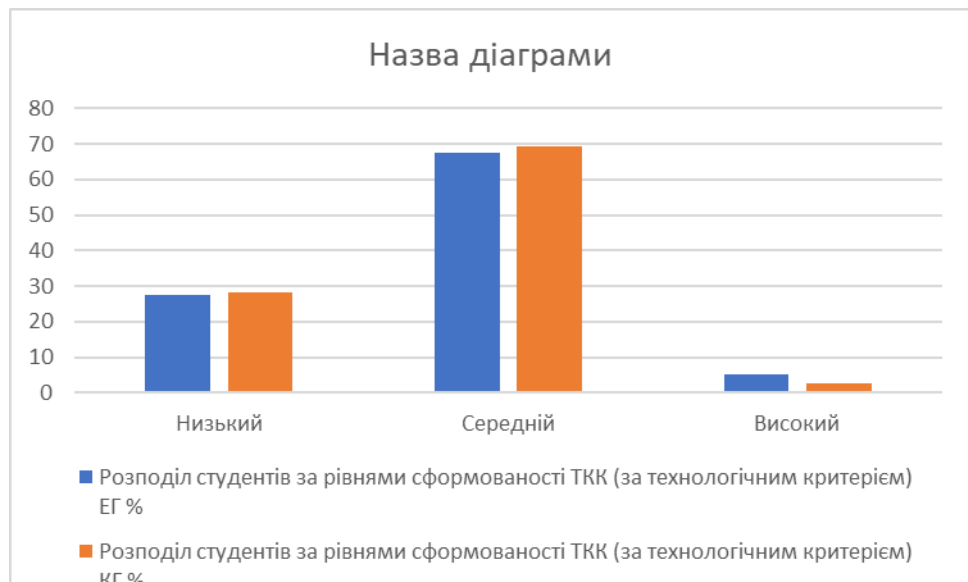


Рис. 3.1.2. Діаграма розподілу студентів сформованості технологічно-корекційної компетентності (за технологічним критерієм)

Джерело: розроблено автором

З даних таблиці видно, що студенти, які мали синдроми перенапруження, тендиніти та синдром карпального каналу, невралгії, інші захворювання м'язів та суглобів відносились до низького рівня і становили 22 респондента (27.8 %). Наявність симптомів даних захворювань були причиною неуспішності студентів. Основні симптоми професійних захворювань музикантів були постійна втома, неможливість концентрації, болі в тілі, що супроводжувалось неточною інтонацією, під час виконання музичних композицій через блокування слухового каналу (тонкощі сприйняття). Переходи, гра подвійних нот, штрихова техніка викликала надмірні труднощі у студентів через незнання ергономіки.

Результати показали, що у більшості студентів спостерігався синдром перенапруги (за М. Березуцькою [13]), який спостерігався у 54 студентів (68.4 %). Показником високого рівня технологічного критерію є вміння читання з листа, що було наявно лише в 3 осіб (3.8 %). Ця навичка найкраще показує майстерність студента у інтонуванні та володінні штриховою технікою. Читання з листа не було розвинено зовсім, або перебувало в незадовільному стані у більшості респондентів.

Визначення сформованості технологічно-корекційної компетентності у студентів закладів вищої освіти за *виконавським* критерієм проводилось на основі методів тестування та анкетування наведені в додатках 5—10. Основними завданнями були визначення рівня тривожності, концентрації та тригерів, які заважають під час сценічних виступів.

Дані дослідження приведені в таблиці 3.1.3.

Таблиця 3.1.3

Розподіл студентів за рівнями сформованості технологічно-корекційної компетентності (за виконавським критерієм)

<i>Рівень</i>	ЕГ		КГ		<i>Характеристика</i>
	<i>К-сть</i>	<i>%</i>	<i>К-сть</i>	<i>%</i>	
Низький	10	25	10	25,6	Супроводжується високим рівнем тривожності, під час виступу виноситься 35% з опрацьованого твору.
Середній	26	65	25	64,1	Нестабільні результати, виступи студента неможливо передбачити.
Високий	4	10	4	10,3	Студент легко справляється з хвилюванням до та під час виступів.

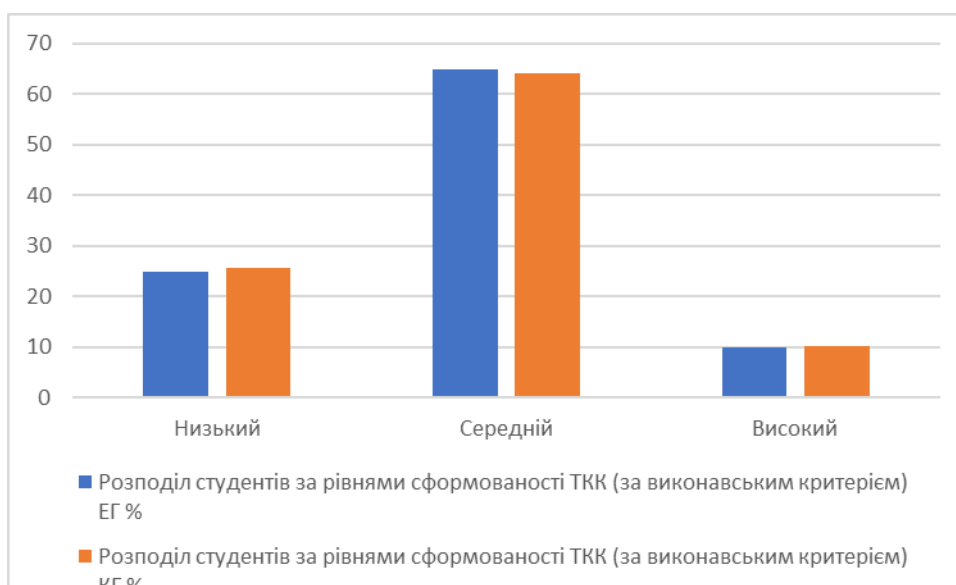


Рис. 3.1.3. Діаграма розподілу студентів сформованості технологічно-корекційної компетентності (за виконавським критерієм)

Джерело: розроблено автором

Результати показали, що найбільш сильні панічні симптоми спостерігались у 51 студента, що становило 64.5 % до та під час виступів через відсутність відчуття стабільності або невідповідності до публічних виступів. Встановлено, що у студентів, які були готові до публічного виступу та відчували впевненість у своїх силах могли показувати незадовільні результати через високий емоційний тиск (зі сторони власних або сторонніх очікувань), або нездатність концентруватися під час виступу.

Для визначення рівня тривожності ми використовували декілька тестів: Тест за М.Гамільтоном (Hamilton Anxiety Rating Scale, HAM-A) [10]. Це широко використовуваний тест для оцінки загального рівня тривоги. Включає 14 питань, орієнтованих на фізичні та психічні аспекти тривоги; Ми використовували шкалу тривожності Ч. Спілбергера (State-Trait Anxiety Inventory, STAI) [11]. Ця шкала розділяє тривогу на дві категорії: стан тривоги (зараз) і характеристики тривоги як постійну особистісну рису. Наступний тест який ми використовували — інвентар тривожності А. Бека (Beck Anxiety Inventory, BAI) [12]. Даний тест визначає рівень тривоги на основі 21 питання, орієнтованих на симптоми тривоги. Анкета тривожності Голланда (Holland

Anxiety Questionnaire) [1]. Розроблена спеціально для музикантів, ця анкета оцінює рівень тривоги, пов'язаний з виступами. Тест тривожності-станів (State-Trait Performance Anxiety Inventory for Musicians, STPAI-M) — спеціально розроблений для визначення тривоги, пов'язаної з музичними виступами. (Додатки 6 — 10).

Визначення технологічно-корекційної компетентності у студентів за *рефлексивним* критерієм показала середній рівень вміння самооцінювання. Для визначення рівнів ми використовували методи групових обговорень, анкетування.

Професор І. Зязюн пропонує визначати рефлексивну культуру, як «сукупність здібностей, способів і стратегій для забезпечення усвідомлення і подолання стереотипів особистісного досвіду і діяльності шляхом їх переосмислення і висування інновацій для подолання тих проблемно-конфліктних ситуацій, які виникають в процесі вирішення професійних задач» [3]. За допомогою рефлексії студент оцінює себе як цілісну особистість, що сама реалізує і розвиває власну індивідуальність.

Провівши бесіди із студентами закладів вищої освіти ми зробили висновок, що здатність до рефлексії залежить від самосприйняття, а саме від самооцінки респондента.

Таблиця 3.1.4

Розподіл студентів за рівнями сформованості технологічно-корекційної компетентності (за рефлексивним критерієм)

<i>Рівень</i>	<i>ЕГ</i>		<i>КГ</i>		<i>Характеристика</i>
	<i>К-сть</i>	<i>%</i>	<i>К-сть</i>	<i>%</i>	
Низький	7	17,5	7	17,9	Відсутність потреби до самооцінювання.
Середній	17	42,5	17	43,6	Низька або висока самооцінка.
Високий	15	37,5	15	38,5	Студент має здатність до правильного співвідношення сили із завданнями.

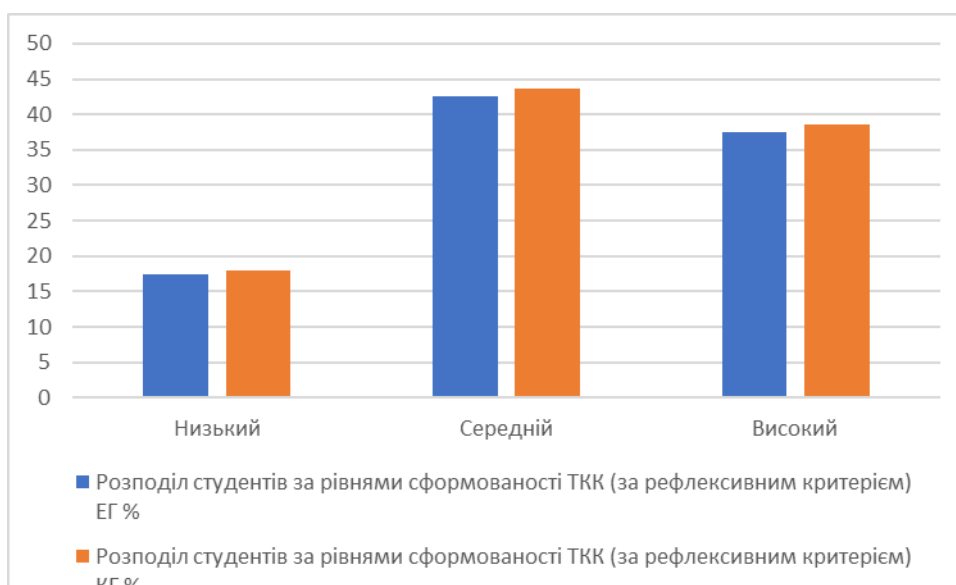


Рис. 3.1.4. Діаграма розподілу студентів сформованості технологічно-корекційної компетентності (за рефлексивним критерієм)

Джерело: розроблено автором

З таблиці видно, що часто студенти, які входили в нашому експерименті до середнього рівня і становили 34 студентів (43 %) із низькою самооцінкою не дбають про свій вигляд та ведуть себе замкнуто. Вони вважають себе невмілими, негідними, поганими спеціалістами і переживають з цього приводу, що стає причиною відчаю та відсутності спроб щось робити, щоб виправити ситуацію. Їм важко сприймати критику. Дане явище характерне і для студентів із високою самооцінкою. Це стає великою проблемою, тому що спеціальність музиканта передбачає бути постійно на видноті, та під пильними поглядами колег, які постійно оцінюють їхню виконавську майстерність.

Таким студентам важливо активізувати самоспостереження та аналіз за чинниками, які впливають на власну виконавську майстерність, поспостерігати, що стимулює процес їхнього навчання, рівень творчого самовираження.

Високий рівень рефлексії відзначався у 30 студентів, що становили 38 %. Високий рівень розвитку сприяв продуктивному навчанню. Саме за допомогою рефлексії відбувається оцінка методів та результатів навчання, аналіз інформації, розуміння та усвідомлення себе як суб'єкта навчання, встановлення власних зрушень, розуміння причинно-наслідкових зв'язків.

Студенти, які входили до низького рівня становили 14 респондентів (17.8 %) та виявляли слабе зацікавлення до вдосконалення технологічно-корекційної компетентності. Вони не прагнули ставити цілі і не шукали способів вирішення художньо-творчих завдань. У них відсутнє уявлення щодо власних промахів та невдач та їх причин. Їхні знання в галузі музичного мистецтва обмежені та неаргументовані.

На початкових етапах спостерігається завищена самооцінка, оскільки спектр професійних знань недостатньо широкий, але в процесі навчання він вирівнюється та опускається та стає більш адекватним у власному світосприйнятті та професійному баченні.

Визначення сформованості технологічно-корекційної компетентності у студентів за *художнім* критерієм здійснювалась за такими показниками як знання епохи, стилістичні вимоги композитора, метод вільних асоціацій, бесіда, пластичне моделювання емоційного змісту музичного тексту.

Таблиця 3.1.5

Розподіл студентів за рівнями сформованості технологічно-корекційної компетентності (за художнім критерієм)

Рівень	ЕГ		КГ		Характеристика
	К-сть	%	К-сть	%	
Низький	9	22,5	9	23,1	Відсутні знання та вміння для створення музичних образів.
Середній	17	42,5	16	41	Повільний розвиток або пасивний тип.
Високий	14	35	14	35,9	Активний тип.

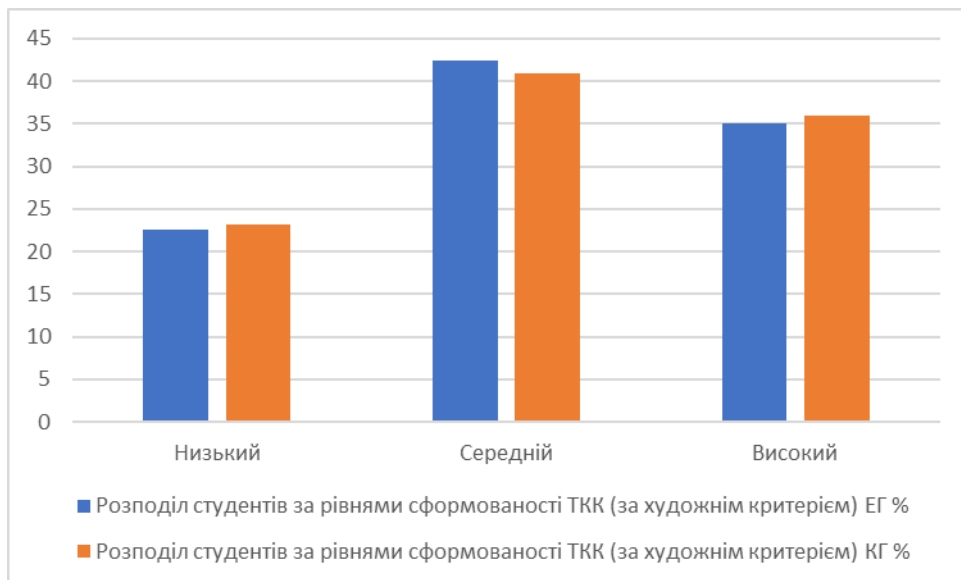


Рис. 3.1.5. Діаграма розподілу студентів сформованості технологічно-корекційної компетентності (за художнім критерієм)

Джерело: розроблено автором

Педагог І. Галамян [19] поділяв студентів на «активним» та «пасивним» типами. Студенти з «пасивним» типом надають перевагу наслідуванню (виконання педагога чи інших музикантів). Вони не вміють самостійно створювати художні образи. Студенти з «активним» типом навпаки, потребують дуже обережного ставлення, без нав'язування інших ідей, щоб найповніше виразити власне бачення. Іноді в студента може дуже повільно розвиватися інтерпретаційність. При розучуванні художніх творів, для створення власного бачення студенту необхідно ознайомитися не тільки з тією композицією, яку він виконує, а також з іншими творами композитора. Розуміння періоду, історичних подій які відбувалися в дану епоху, можуть допомогти студенту створити власне тлумачення твору.

Для визначення рівня технологічно-корекційної компетентності за художнім критерієм ми використовували адаптований тест П. Торренса (Додаток 7) під музикантів та бесіди. Бесіда показувала рівень усвідомленості студентів (наскільки зміст відповідає формі, знання історичних умов творення, епохи, соціально-естетичних ідеалів творця, особливості його творчого обдарування, характеру, індивідуальних людських рис).

Якість сформованого образу ми оцінювали за такими критеріями (за Т. Строгаль):

1. Відповідність образу історичній епосі.
2. Усвідомлення кореляції образу та соціально-естетичних ідеалів творця
3. Розуміння залежності художнього образу від особливостей творчого обдарування, індивідуальних рис творця
4. Вміння знаходити подібне у власному досвіді, проводити паралелі, робити відповідні висновки [7, с. 161.]

Визначення сформованості технологічно-корекційної компетентності у студентів через *комунікативний* критерій був проаналізований через методи тестування, анкетування, дискусії. Вони дали можливість проаналізувати вербальні навички (здатність висловлювати свої думки зрозуміло і логічно, вміння вислуховувати інших та розуміти їхні погляди); невербальні навички (здатність використовувати мову тіла для підтримки своїх слів, вираз обличчя, жести, постава); ефективність взаємодії (вміння працювати в команді з концертмейстером або в колективі (оркестр, ансамбль, квартет та ін.); виявлення розуміння потреб аудиторії та адаптація комунікації до цих потреб); вміння аргументувати (здатність логічно та переконливо аргументувати свої думки); реакція на зворотний зв'язок (ефективне реагування на отриманий зворотний зв'язок та вносити виправлення у комунікацію).

Для визначення рівня комунікативного критерію ми використовували тест В. Раховського (Додаток 11).

Розподіл студентів за рівнями сформованості технологічно-корекційної компетентності (за комунікативним критерієм)

Рівень	ЕГ		КГ		Характеристика
	К-сть	%	К-сть	%	
Низький	18	45	18	46,2	Не розуміють значення комунікативної діяльності, характеризуються байдужістю до навчального процесу.
Середній	16	40	16	41	Знаходять спільну мову з невеликим колом однодумців, важко реагують, на отриманий зворотній зв'язок, не завжди можуть відстояти власну думку.
Високий	6	15	5	12,8	Взаємодія з педагогами та колегами, легко знаходять спільну мову, висловлюються чітко та лаконічно.

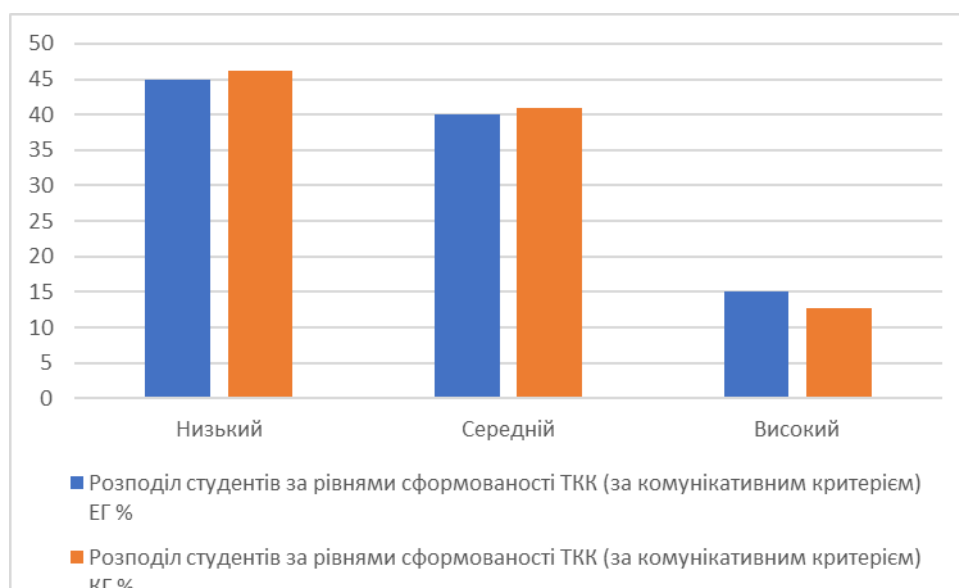


Рис. 3.1.6. Діаграма розподілу студентів сформованості технологічно-корекційної компетентності (за комунікативним критерієм)

Джерело: розроблено автором

Із даних таблиці видно, що до високого рівня комунікативності відносилось 11 студента (13.9 %). У них була сформована яскраво виражена

мотивація у процесі здобуття професійної освіти, до формування комунікативних навичок для забезпечення кращої взаємодії з педагогами та колегами під час навчального процесу, стійким інтересом до підвищення виконавської майстерності, потреба у самовираженні під час музично-комунікативної практики. Студенти високого рівня показують свою ерудованість, знання та розуміння комунікативних процесів. Студенти які відносились до високого рівня легко знаходять спільну мову з людьми, вони допитливі та цікаві, вміють слухати та ставити правильні питання для отримання важливих відповідей. Такі студенти швидко опановують потрібну інформацію, не бояться експериментувати та ділитися власними здобутими знаннями. Вони висловлюють свої думки зрозуміло та логічно. Легко працюють в команді та адаптуються до потреб аудиторії.

До середнього рівня відносяться 32 студента (40.5 %), які знаходять спільну мову з невеликим колом однодумців, важко реагують на отриманий зворотній зв'язок, та не завжди можуть конкретно аргументовано відстояти власні погляди. Вони проявляють загалом позитивне ставлення до обраної професії, але присутній вибірковий інтерес під час комунікації для вирішення музичних проблем. Вони цікавляться методичними розробками, розуміють вікові особливості музичного сприйняття, але не надають належної уваги комунікативним процесам, що перешкоджає їм створенню яскравих образів, їхньому виконанню не вистачає яскравої виразності та художнього довершення.

Студенти з низьким рівнем, що становить 36 чоловік або (45.6 %). Вони не розуміють значення комунікативної діяльності, характеризуються байдужістю до навчального процесу. Такі студенти замкнуті та незацікавлені в спілкуванні з іншими колегами по професії. Такий тип поведінки може бути зумовлений скромністю або страхом виставити себе у не вигідному становищі, або просто незацікавленістю даним питанням. Художні образи створюються лише за рахунок ініціативи педагога.

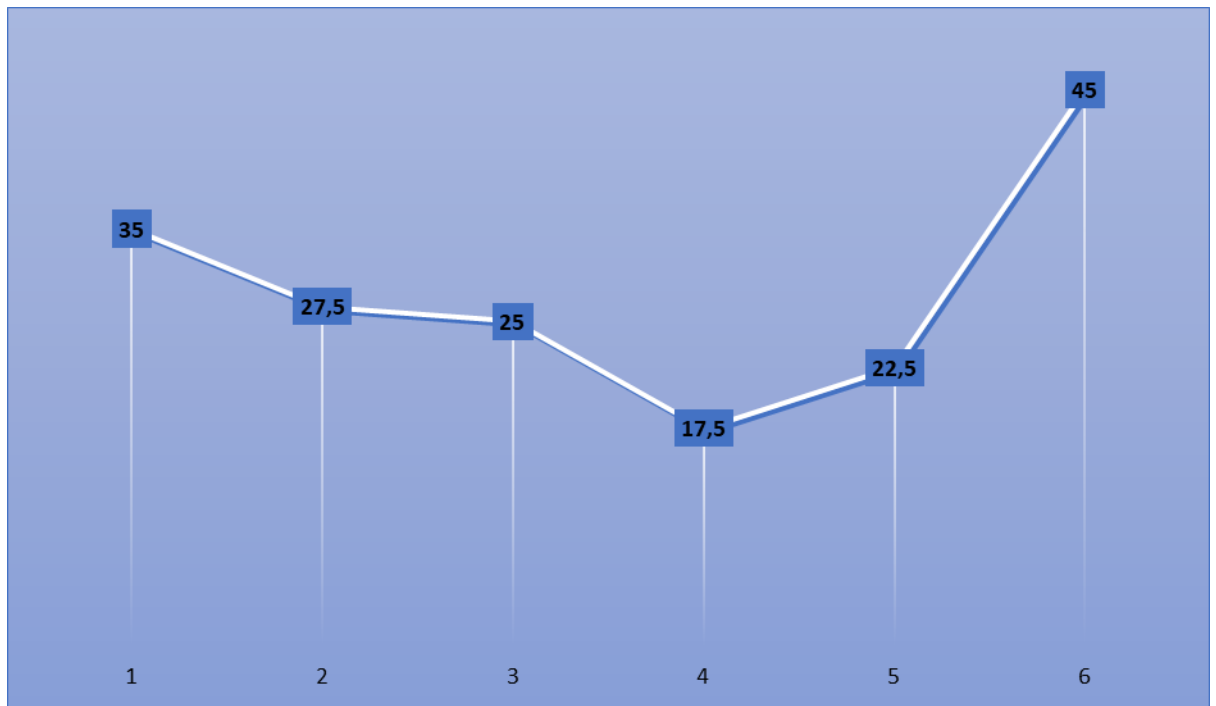


Рис. 3.1.7. Графік розподілу студентів ЕГ з низьким рівнем технологічно-корекційної компетентності за критеріями, (%).

1-мотиваційний; 2-технологічний; 3-виконавський; 4-рефлексивний; 5-художній; 6-комунікативний.

Джерело: розроблено автором

З графіку на рис. 3.1.1 видно, що у студентів з низьким рівнем сформованості технологічно-корекційної компетентності найбільше респондентів за комунікативним критерієм. Тому найбільше зусиль потрібно приділити для покращення результатів по даному показнику. За рівнем розвитку мотиваційного, технологічного та виконавського критеріїв кількість студентів практично на одному рівні. Та найменша кількість студентів за рефлексивним та художнім критеріями.

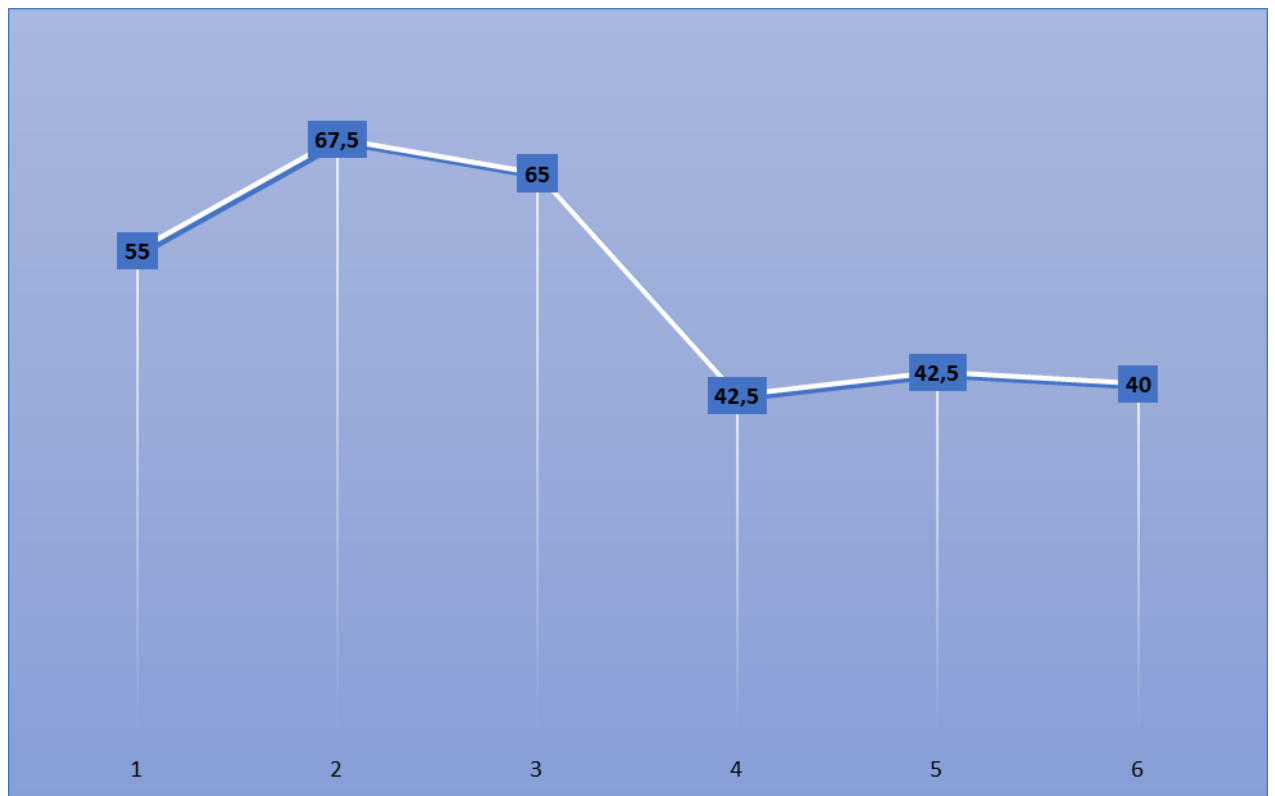


Рис. 3.1.8. Графік розподілу студентів з середнім рівнем технологічно-корекційної компетентності за критеріями, (%).

1-мотиваційний; 2-технологічний; 3-виконавський; 4-рефлексивний; 5-художній; 6-комунікативний.

Джерело: розроблено автором

З графіку на рис. 3.1.2 видно, що у студентів з середнім рівнем сформованості технологічно-корекційної компетентності найбільше студентів з недостатнім розвитком за технологічним та виконавським критеріями. Сформованість технологічно-корекційної компетентності за мотиваційним критерієм спостерігається у 55 % студентів. Та найменша кількість студентів за рефлексивним, художнім та комунікативними критеріями.

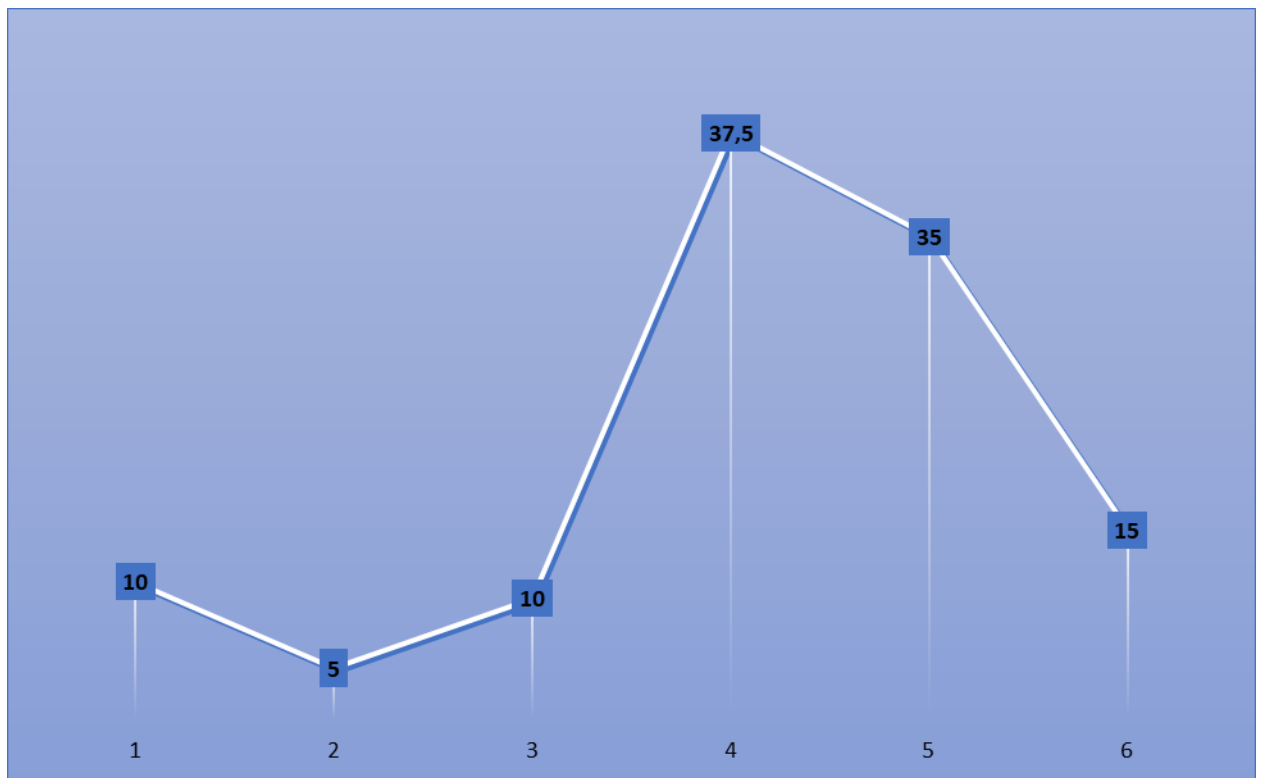


Рис. 3.1.9. Графік розподілу студентів з високим рівнем технологічно-корекційної компетентності за критеріями, (%).

1-мотиваційний; 2-технологічний; 3-виконавський; 4-рефлексивний; 5-художній; 6-комунікативний.

Джерело: розроблено автором

З графіку на рис. 3.1.3 видно, що у студентів з високим рівнем сформованості технологічно-корекційної компетентності найбільше студентів за рефлексивним критерієм. Сформованість технологічно-корекційної компетентності за художнім критерієм спостерігається у 35 % студентів. За комунікативним, мотиваційним та виконавським критерієм кількість студентів практично на одному рівні, та найменше студентів за високо розвинутим технологічним критерієм.

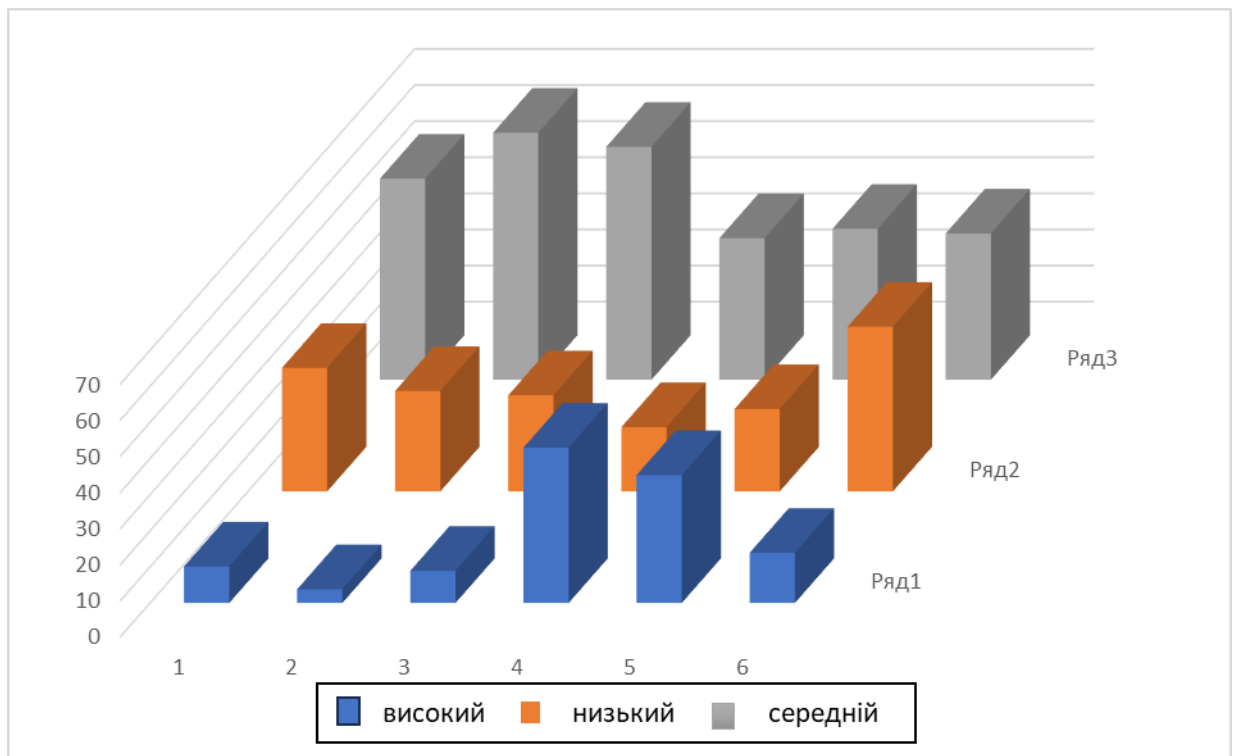


Рис. 3.1.10. Діаграма розподілу студентів з низьким технологічно-корекційної компетентності у за критеріями, (%).

1-мотиваційний; 2-технологічний; 3-виконавський; 4-рефлексивний; 5-художній; 6-комунікативний.

Джерело: розроблено автором

Представлена діаграма демонструє розподіл студентів за критеріями технологічно-корекційної компетентності студентів за рівнями. Ці дані дозволяють відкоригувати та покращити виконавську майстерність студентів за досліджуваними критеріями.

Розподіл студентів за рівнями сформованості технологічно-корекційної компетентності (КГ та ЕГ) за всіма критеріями Σ

Рівень	Діагностувальний етап			
	ЕГ		КГ	
	К-сть	%	К-сть	%
Низький	12	30	13	33,3
Середній	21	52,5	20	51,3
Високий	7	17,5	6	15,4

У таблиці 3.1.7. представлено показники середнього арифметичного значення, яка представляє сформованості технологічно-корекційної компетентності у студентів закладів вищої освіти за всіма критеріями. На початковому етапі формування експерименту студенти з низьким рівнем сформованості технологічно-корекційної компетентності становили 25 осіб або 31,6 %. Студенти із середнім рівнем склали найбільше — 41 особу — (51,7 %). Високий рівень сформованості технологічно-корекційної компетентності був у найменшій кількості, всього у 13 студентів — (16,4 %).

3.2 Програма формування експерименту

Результати констатувального експерименту показали, що студенти закладів вищої педагогічної освіти не мають достатнього рівня сформованості технологічно-корекційної компетентності. Низькі результати сформованості технологічно-корекційної компетентності впливають на подальше навчання студента, таким чином ускладнюючи його. Незнання певних норм та технік іноді можуть спричинити порушення фізичного здоров'я, що також негативно впливає на навчальний процес.

Визначення критеріїв та рівнів сформованості технологічно-корекційної компетентності у студентів допомагає нам розробити план або програму формувального експерименту. Нами було розроблено послідовність дій проведення нашого дослідження для визначення впливу певних факторів на формування технологічно-корекційної компетентності у студентів закладів вищої освіти. У формувальному експерименті брали участь 40 студентів із експериментальної групи.

Мета формувального експерименту: експериментально перевірити методику формування технологічно-корекційної компетентності, випробувати техніки, які дадуть студентам можливість сформувати технологічно-корекційної компетентності самостійно, на основі обґрунтованих нами педагогічних умов (наявність відповідного навчально-методичного забезпечення для формування виконавської майстерності; умови, в яких можна проводити корекційні вправи, техніки чи методики, створення комфортної психологічної атмосфери; систематичність практичних занять, вміння зосередитись та тривалий час працювати над завданням).

Проведення формувального експерименту ми поділили на 3 етапи:

I. Мотиваційно-рефлексивний — визначає, що сприяє активності студентів в процесі дослідження, їх рівень вмотивованості, психо-фізіологічні особливості, розуміння наявних проблем та визначення шляхів вирішення задач (самостійно або за рахунок зовнішньої допомоги);

II. Технологічно-виконавський — визначення рівня виконавської підготовки студента (його власне світобачення, інтерпретація та виконавські навички), здатність володіння виконавським апаратом в стані тривожності;

III. Художньо-комунікативний — виявлення компетентності в технологічній корекції у власному процесі навчання, а також у наданні студентам, вміння адаптуватися до навчальних ситуацій. Даний етап має два напрямки. Перший напрям — комунікація із колегами, педагогами вербальним та невербальним

шляхом, другий напрям — комунікація із залом, та музичним твором, що сприяє підвищенню складності художніх образів.

Розглянемо кожен етап більш детально.

Перший етап — мотиваційно-рефлексивний формувального експерименту був спрямований на:

- визначення цілей (розроблені спеціальні питання представлені в Додатку 2);
- заміна тривалих неусвідомлених занять на музичному інструменті на ментальні та практичні заняття із високою концентрацією та (якщо можливо) короткою тривалістю;
- визначення продуктивного режиму занять;
- формування вміння оцінки своїх дій – ведення спеціальних журналів спостережень;
- визначення ефективності використовуваних методів та прийомів (критерії тривалість часу з якою студент освоює новий прийом, та рівень його задоволення від отриманого результату).

Тривалість мотиваційно-рефлексивного періоду від 2 тижнів до 1 місяця (залежно від індивідуальних особливостей студента). Протягом даного періоду студенту необхідно окреслити кінцеву мету, та визначити основні напрямки подальшої роботи. Важливо, щоб результат відображав «чесну картину» вже набутих знань та умінь, а також сприяв формуванню критичного мислення студента.

Провівши опитування студентів, ми виявили що 65% студентів (від 40 людей це 26 студентів) не розуміли кінцевої мети після закінчення навчання у закладі вищої освіти. Вони робили даний вибір на користь спеціальності через поради близьких або знайомих людей, яких поважали. Цікавим фактором виявилось те, що у більшості респондентів показники вступних випробувань показували середній бал (за 200-бальною шкалою середній бал — це 150 — 179). Це наштовхує на думку, що не сформованість технологічно-корекційної

компетентності студентів є наслідком відсутності їх цілей. Разом з тим були одиниці, які не маючи кінцевої мети все ж змогли показати високі результати на вступних іспитах. Лише 35 % студентів робили свідомий вибір на користь спеціальності та закладу вищої освіти. Під час навчання вони прикладали значно більше зусиль та наполегливості в освоєнні навчального матеріалу, часто роблячи стрімке вдосконалення власних умінь та навичок.

Визначення кінцевої мети або короткотривала постановка цілей допомагала студентам підвищити їхню мотивацію до навчання гри на музичному інструменті. Студенти після встановлення короткотривалого плану дій та розуміння поставлених задач підвищили свою ефективність в навчанні на 10 %.

На даному етапі, було запропоновано ведення спеціальних журналів (Додаток 1) у яких студенти записували мету навчання, починаючи від професії яку вони б хотіли здобути після закінчення закладу вищої освіти, короткострокові цілі, навички, якими вони вже володіють, але прагнуть вдосконалити та вміння, які прагнуть здобути. Студенти експериментальної групи описували цілі досягнення кожної навички та оцінку рівня володіння ними на початковому етапі за 12-бальною шкалою, опираючись на власний рівень задоволеності. Дані журнали вони вели протягом усього періоду експерименту.

В експериментальній групі були студенти, які відрізнялись за типом темпераменту та рівнем тривожності. Ми орієнтували їх що нам важлива не конкуренція, а здорова атмосфера, а помилки під час навчання не є катастрофою, а лише інформація, яка допомагає знайти шлях покращення та полегшення навчального процесу.

Показники із журналу спостережень на діагностувальному етапі

Показники	Експериментальна група	
	К-сть	%
Сформованість мотивації	26	65
Відчуття дискомфорту під час гри	33	82,5
Зажими та болі	17	42,5
Проблеми з штриховою технікою	23	57,5
Проблеми з інтонацією	27	67,5
Проблеми з вивченням та виконанням	31	77,5
Організація домашніх занять	28	70

Провівши детальний аналіз записів у журналі студентів експериментальної групи, виявили, що найбільш незадоволеними вони були через відчуття дискомфорту, що було присутнє під час гри у 82,5% (33 студента). Зажими та болі в руках були у 42,5 % (17 студентів), найпоширенішими були болі в кисті правої руки — 15% (6 студентів) та в спині (плечі, шия) — 27,5% (11 студентів).

Спостерігалась незадоволеність штриховою технікою — 57,5 % (23 студента), в особливості стрибкоподібними штрихами (летюче стакато, рикошет), що становило 19 респондентів (47,5 %).

Проблеми з інтонацією та невміння їх вирішити спостерігалось у 27 студентів (67,5 %). Студенти не могли визначити фальшиві ноти під час гри, але чули інтонаційні помилки на записах із власного виконання.

Виявились проблеми із вивченням на пам'ять, або частими «заїканнями» під час публічного виконання — 77,5 % (31 студент). Проблеми під час публічного виконання були пов'язані із страхом, хвилюванням, бажанням проявити себе. Це створювало настільки сильні емоції, які в результаті могли спричинити зворотній небажаний результат. Труднощі із запам'ятовуванням

творів, найчастіше, виникали через нерозуміння основної ідеї та відсутності повного бачення художнього твору.

Невміння організувати домашні заняття було пов'язане із нерозумінням власних потреб та недостатньою вмотивованістю студентів, що було у 28 респондентів (70%).

В результаті встановлено що, більшість студентів втрачають зацікавлення до художнього матеріалу. Це було пов'язано із способом вивчення матеріалу, а саме з «механічним зазубрюванням». Часто студенти не розуміли суті музичних фраз або не могли їх виокремити. Розуміння образів та характерів дозволяло знаходити їм шляхи вирішення. Були випадки, коли студент намагався вивчити технічний прийом через багаторазове повторювання. Даний спосіб роботи є небезпечним і шкідливим, тому що може закріпити неправильну навичку. В такому випадку ми пропонували вивчати даний спосіб в комплексі з ментальним тренуванням. Тобто поєднувати практичне відтворювання із роботою в уяві. Це давало набагато вищу ефективність і студенти таким чином не перенапружували м'язи та могли усвідомити усунення певних технічних труднощів зі сторони.

Для перевірки ефективності нашого дослідження ми провели контрольні зрізи показників, отриманих із журналу спостережень використаних під час діагностики.

Показники із журналу спостережень на діагностувальному та контрольному етапах

Показники	Експериментальна група (діагностувальний етап)		Експериментальна група (контрольний етап)	
	К-сть	%	К-сть	%
Сформованість мотивації	26	65	34	85
Відчуття дискомфорту під час гри	33	82,5	6	15
Зажими та болі	17	42,5	3	7,5
Проблеми з штриховою технікою	23	57,5	12	30
Проблеми з інтонацією	27	67,5	16	40
Проблеми з вивченням та виконанням	31	77,5	18	45
Організація домашніх занять	28	70	13	32,5

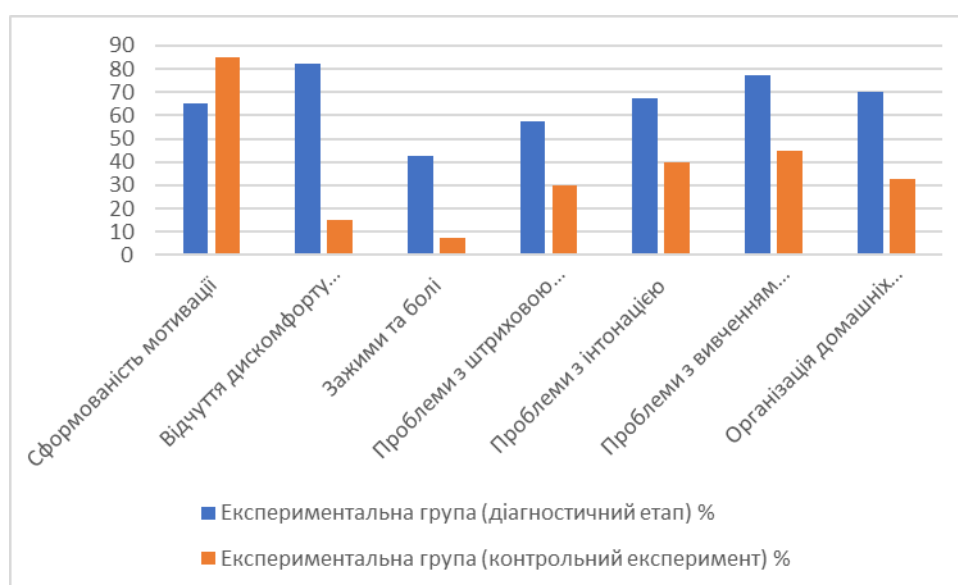


Рис. 3.2.1. Діаграма показників із журналу спостережень на діагностувальному та експериментальному етапах

Джерело: розроблено автором

Після контрольного експерименту 34 студенти (85 %) чітко сформули свою мету. Маючи довгострокову ціль їм було легше поділити процес на

декілька етапів, кожен з яких мав свою короткострокову ціль. Це допомагало студентам тримати себе в тонусі та уникати професійного «вигорання».

Професійні захворювання музикантів та синдроми перенапруги також менше турбували респондентів. Після повторного опитування лише 3 студентів (7,5%) продовжили скаржитись на певні зажими та болі в руках і спині, а відчуття дискомфорту виникало лише у 6 студентів (15 %).

Технологічно-корекційна компетентність прагне сформувати у студентів, вміння самостійної роботи, здатність аналізувати та формувати конкретну мету, ставити правильні запитання, що сприятиме пошуку відповідей на проблеми, зробити систему домашніх занять менш енерговитратною та продуктивнішою, формування свідомості, вміння брати відповідальність за власні дії та рішення, навички причинно-наслідкових зав'язків.

Другий етап — технологічно-виконавський. Визначення основних напрямків незадоволеності студентів (що проводився на першому етапі), вимагав знайти способи, які допоможуть вирішити наявні проблеми. Опрацювавши різноманітні техніки та методики (техніка Александера, методика П. Ролланда, методика М. Цвейг, методика І. Галамяна, І. Менухіна, В. Прімуоз, методи ментальних тренувань, для музикантів, І Тарр, К. Таттл) ми сформували комплекс вправ та перелік художнього матеріалу, на якому відпрацьовували нові навички та вдосконалювали вже набуті уміння студентів експериментальної групи.

Завданням на другому етапі дослідження був підбір комплексу, який би допоміг зменшити прояви професійних захворювань музикантів (Додаток 12) та рівня тривожності. Ці вправи були орієнтовані на зменшення напруги в м'язах та кращої координації.

Основні причини виникнення професійних захворювань музикантів				
<i>Неправильна постава</i>	<i>Незнання ергономіки</i>	<i>Низька інформативність</i>	<i>Фізичні вправи</i>	<i>Неправильна гігієна занять</i>
Зміщення рівноваги по осі (за К. Таттл);	Крайні ігрові положення, надмірна амплітуда рухів і сили обхвату, а також ступеню напруги м'язів (крайній положення кистей рук);	Незнання методичної літератури;	Повна відсутність фізичного навантаження, нерозвинена м'язова система;	Фізична та психологічна перевтома.

Рис. 3.2.2. Основні причини виникнення професійних захворювань музикантів

Джерело: розроблено автором

Відчуття дискомфорту під час гри, яке виникало у студентів було пов'язане із неправильною роботою виконавського апарату або через неергономічну (роботу м'язів) позу скрипаля.

За дослідженнями К. Таттл [30], важливим у скрипковій постановці є збереження осі по лінії хребта. Беручи це до уваги, ми запропонували студентам щоранку робити комплекс вправ для гнучкості та розслаблення спини. Даний комплекс вправ представлений в додатку ... та займав 10 хв. Комплекс рекомендували студентам робити вранці, оскільки хребет в даний період найбільш гнучкий та піддається безболісній корекції.

Визначення неправильної постановки складний процес, тому далі ми вирішили навести основні показники, за якими студенти коригували власну поставу та вправи для корекції.

Французький музичний фізіотерапевт К. Кузен (Coralie Cousin) [16] стверджує, що постановка може значно впливати на виконавський апарат скрипаля. Основною проблемою неправильної положення в своїх дослідженнях вона визначає вертикальну розтяжку тіла від пальців ніг до маківки через хребет що формує «правильну вісь».

Причини зажимів, на її думку, прості: скрипка, яка зліва важить близько 400 грамів, буде притягувати тіло по спіралі відносно правого боку за допомогою смичка, який важить близько 60-70 (до 100) грамів. Часто це скручування розташовується на рівні грудної клітки, тобто, хребта. Як наслідок поза скрипаля, ліве плече якого вище іншого призводить до зажимів, нерівномірного дихання тощо.

Студенту важливо переконатися, що він займає правильну позицію, вирівнювання по осі спини, відчуття розтягненості для усунення повороту на рівні кісткової структури.

Завдяки роботі над рівновагою, а також підтримкою ніг на рівні землі та пошуком стабільності тазу, скрипаль зможе працювати над розтягуванням хребта аж до голови. Саме навколо цієї осі, розташованої в центрі його тіла, він потім будуватиме своє розслаблення. Якщо ця вісь буде добре встановлена і стабільна на рівні його кісткового каркасу, скрипаль зможе використовувати м'язову силу всієї своєї спини.

Американський педагог К. Таттл розробила метод «Координації» в якому описана техніка балансування правої та лівої руки навколо вказаної осі.

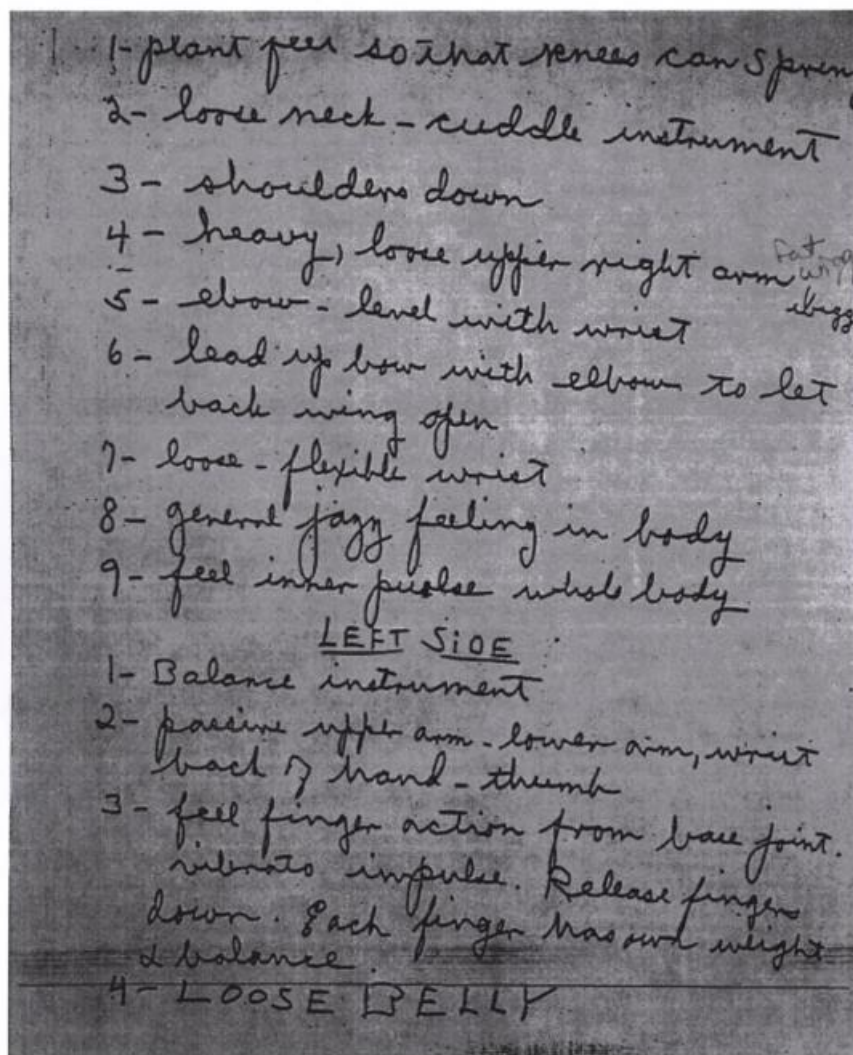


Рис. 3.2.3. Чек-лист за технікою «Координація» К. Тамтл

Джерело: (https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc407842/m2/1/high_res_d/dissertation.pdf)

Даний «Чек-лист» складається із наступних показників:

1. Поставити ноги так, щоб коліна могли пружинити;
2. Розслабити шию, обхопити інструмент;
3. Плечі опущені;
4. Важка, вільна верхня частина правої руки;
5. Лікоть на рівні зап'ястя;
6. Вести смичок вгору ліктем, щоб спина розкрилася;

7. Вільне, гнучке зап'ястя;
8. Загальне відчуття легкості та пружності в тілі;
9. Відчуті рух пальців від основного суглоба;
10. Розслаблений живіт.

Гнучкість плечей теж є важливою, але вона має бути результатом гарної постави, а не відправною основою. Гнучка і стабільна фіксація лопаток дозволить всій силі спини брати участь як в утриманні інструменту, так і в спритності рук.

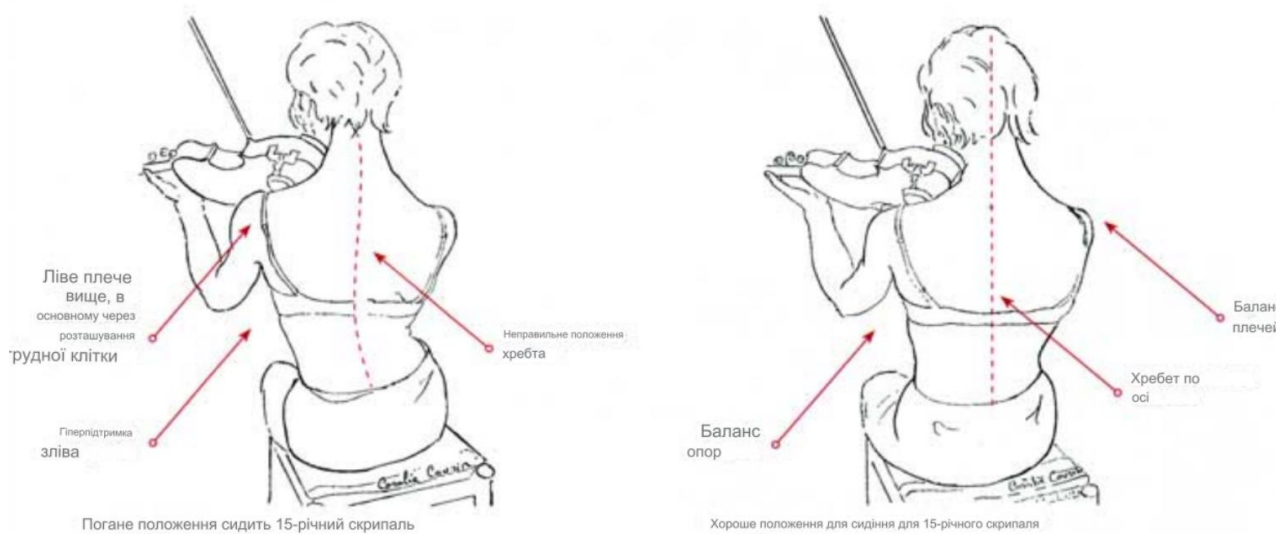


Рис. 3.2.4. Зображення К. Кузен

Джерело: (<http://www.physiotherapy-for-musicians.com/physiotherapist-musicians/physiotherapist-musicians-pages/biography.html?>)

Засновник і перший скрипаль квартету Ізаї (Ysaie) (1984-1995), потім квартету Elysée К. Джованінетті (Christophe Giovaninetti) [4], працюючи кілька років із К. Кузен, підкреслює моменти, які здаються йому особливо важливими на фізичному рівні під час гри на скрипці. Він вважає, що стійкість скрипки, баланс залежить від рівноваги між шиєю-ключицею-лівою рукою. Це компенсує горизонтальне положення відносно землі. «Ми повинні думати про скрипку як про стіл, розміщений горизонтально. Усі рухи пальців, кистей, рук (лівої чи правої), а також рухи тіла не повинні порушувати цей баланс» [15, 21].

На нашу думку, студенту важливо навчитися усвідомлено спостерігати за своїм тілом та рухами. Техніка Александера [18] включає ряд вправ, які студент може виконувати самостійно. Вони спрямовані на поліпшення постави, розслаблення м'язів та усвідомлення рухів. Ось декілька вправ з даної техніки.

1. **Awareness of the breath (усвідомлене дихання):**

- сидяча або стояча позиція, відслідковування дихання;
- спостереження за вдихом та видихом, зосередження за розширенням та звуженням грудей і живота;

- спроби зробити дихання більш рівним та глибшим.

2. **Carrying the Head (переміщення голови):**

- сидяча або стояча позиція, розслаблення шиї та можливість голові легко повиснути вперед;

- поступове підняття голови, уникнення надмірної напруги;

- відчуття, розтягнення шиї, і дозвіл голові легко рухатися.

3. **Monkey (мавпочка):**

- позиція із зігнутими колінами, розслаблені руки, лікті та плечі;

- гойдання тілом вперед-назад, як мавпочка;

- рухи повинні бути вільними і не частими.

4. **Cat Stretch (розтяжка):**

- стійка на всіх чотирьох кінцівках (руки під плечима, коліна під стегнами);

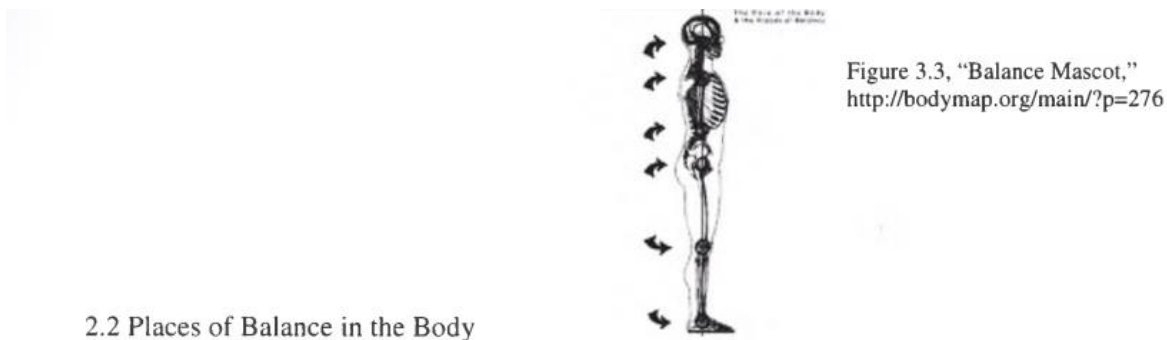
- плавне вигинання спини вгору, а потім опущення їх вниз, створення легкої хвилястої рухливості у хребті.

5. **Awareness of sitting posture (усвідомлення сидячої позиції):**

- сидяча позиція на стільці, намагаючись відчутти, як ваші сідниці торкаються поверхні;

- спроба створити простір між вашим кріслом і крижною кісткою, дозволяючи хребту розтягуватися вгору.

Важливо, щоб студент звертав увагу на власні відчуття, реакції тіла та спробував використовувати ці принципи в повсякденному житті та практиці гри на скрипці. Важливо пам'ятати, що кожен організм унікальний, і ефективність вправ може варіюватися. Більше вправ з Техніки Александра додаються в додатку 12.



2.2 Places of Balance in the Body

Рис. 3.2.5. Міця рівноваги в тілі за технікою Александра

Джерело: (<https://www.initial-alexandertechnique.org/2017/04/everything-you-wanted-to-know-about-alexanders-depressed-larynx-but-were-afraid-to-ask/>)

Американський скрипач І. Менухін [22] радив своїм студентам перед початком гри на інструменті деякий час лежати на підлозі. Таким чином студент мав можливість відчути розтягнення та розслаблення тіла, легко відслідкувати власне дихання. Таким чином тіло набуває правильного положення.

Наступним важливим аспектом при формуванні технологічно-корекційної компетентності студентів є вправи на координацію. Вони допомагають студентам зрозуміти механізм роботи виконавського апарату та вміння контролювати його.

Надзвичайно важливим фактором, який сприятиме досягненню високого виконавського рівня, слід вважати узгодженість дій. Необхідно відрізнити музичну узгодженість від технічної узгодженості. Музична узгодженість дій забезпечує реальне звучання нотного тексту, насамперед у точній відповідності до художніх завдань: змісту та характеру музики, а також з ритмічною структурою, необхідною музикою темпом. Технічна узгодженість дій означає,

насамперед, виконання всіх необхідних рухів лівої та правої руки точно в потрібний момент і з певною швидкістю, що сприятиме бездоганній музичній узгодженості. Ці два фактори (музична та технічна узгодженість дій) зазвичай збігаються, щоправда, не завжди. Пальці лівої руки повинні бути, як правило, заздалегідь наготові; те саме стосується і смичка, який у багатьох випадках необхідно ставити на струну до вилучення звуку, як наприклад, у штрихах *martelé* або *staccato*. Музична узгодженість дій є вирішальним фактором, що передбачає наявність бездоганної технічної злагодженості дій обох рук та надійної їх координації в будь-якому ритмі, темпі або в момент несподіваної зміни темпу.

Контроль за узгодженістю дій у повільних епізодах чи момент зміни темпу нерідко викликає більші труднощі, ніж під час гри у стрімкому темпі. Безперечним є той факт, що навіть досвідчені виконавці часом прискорюють або сповільнюють темп не так з музичних причин, як через технічні проблеми. Це може вказувати на певну нестачу виконавської техніки, в якій обов'язково має бути присутній фактор абсолютної злагодженості дій. Стосовно художньої інтерпретації не можна йти на жодні поступки через технічні труднощі, а з іншого боку, навряд чи є необхідність у кожному складному пасажі наголошувати на незмінності ритму та темпу, якщо тільки композитором не зазначено інакше. Що ж до якості виконання в цілому, то технічно важкі епізоди повинні звучати не менш переконливо, ніж легші і, таким чином, повністю інтегруватись у творі.

Володіння повним комплексом узгодженості дій це питання виховання взаємозв'язку (кореляції) між спрямованим з мисленнєвого центру імпульсом і безпосередньої і точної реакції м'язів [26].

Вірмено-американський скрипаль і музичний педагог І. Галамян [18] вважав, що основою досконалої техніки є хороша організація (злагодженість) психічної та м'язової діяльності. Даний психофізичний аспект він називає взаємозв'язком або кореляцією. Удосконалення цього взаємозв'язку, а не

тренування та зміцнення м'язів є ключем до оволодіння технікою скрипкової гри. Тут виникає запитання, як даний зв'язок можливо вдосконалити? І. Галамян [18] вважав що рішенням цього питання для музиканта є в постановці завдань у взаємовідношенні «мозок — м'язи» та вирішень їх від простих до складних. В цьому процесі допоможуть відповідні ритмічно-координаційні вправи:

- варіювання тривалостей (ритмів), які відносяться до лівої руки;
- різні штрихи для правої руки;
- об'єднання двох попередніх завдань в одне, для зміцнення координації;
- додавання акцентів для ускладнення завдань в процесі підготовчих вправ.

Американський скрипаль І. Менухін [22] запропонував 4 комплекси координаційних вправ. Завдяки їм кожен студент може обрати для себе потрібні вправи, для щоденного використання під час розігрування. Всю техніку гри на інструменті він зводить до основних хвилеподібних моделей, які координують рухи всіх частин тіла. Декілька вправ з кожного комплексу, які ми рекомендували студентам наводимо нижче.

Вправа 1

Починаємо вправу вниз смичком (Вправа №1а). Ми знаємо, що акцент на ноті сі-бемоль буде частиною «pendel» (маятник) лівої руки праворуч. Відчуйте легке обертання тіла, яке координується з «pendel» та тиском правої руки на кожний акцент. У вправі, що починається вгору смичком (Вправа №1б), те саме відбувається в протилежному напрямку. Знову почніть першу вправу (Вправа №1а), тепер вгору смичком. Слідкуйте за обертанням тіла в протилежний бік, яке координується з «pendel» лівої руки вліво та акцентами. Далі виконайте другу вправу, починаючи вниз смичком [22].

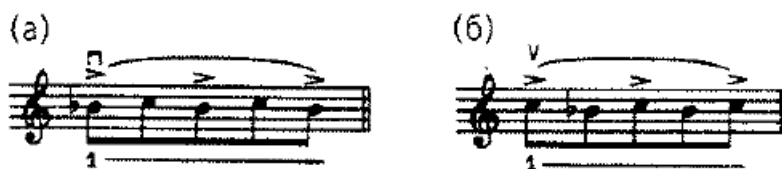


Рис. 3.2.6. Вправа на координацію № 1

Вправа 2

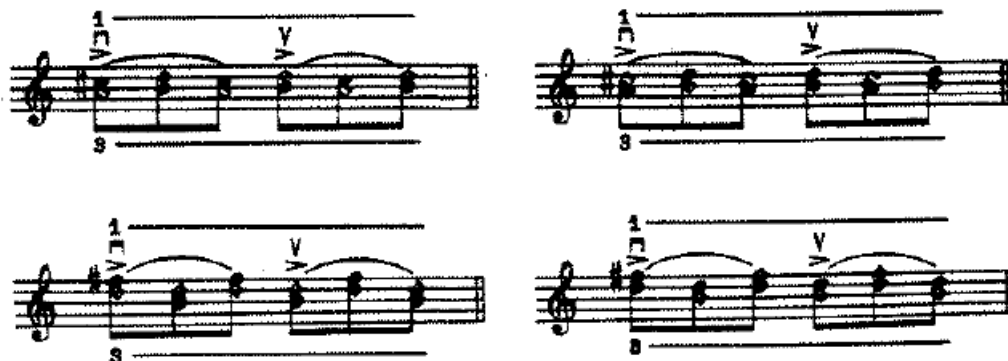


Рис. 3.2.7. Вправа на координацію № 2

Далі ми відпрацьовуватимемо координацію обох рук з рухами тіла при чергуванні простих нот та флажолетів.

Акцентуючи ноту, спочатку потягніть кисть лівої руки у бік головки скрипки під час руху смичка вниз, потім у бік підставки під час руху смичка вгору; потім навпаки.

Вправа корисна для розвитку легкості кисті у виконанні переходів. Ніколи не ведіть смичок «плоско». Уявіть, що ви робите легкий акцент невеликий поворот проти годинникової стрілки у бік верхньої струни вниз смичком і в бік нижньої струни вгору смичком, або навпаки. Навіть на зміні струн (Ля на Ре та ін.) слідкуйте, щоб смичок був перенесений (хоча б частково) і балансував у руці без шкоди для м'якості, еластичності та гнучкості зап'ястя, кисті та пальців.

Наприкінці другого етапу ми провели академконцерт та анкетування. Студенти оцінювали свій стан до та під час виступів після півроку роботи над запропонованим нами планом.

Третій етап — художньо-комунікативний, спрямований у двох напрямках:

1. Вербальна та невербальна комунікація — вміння побудувати діалог з колегами в дискусіях, чітко та логічно формувати свою думку, приймати зворотній зв'язок, креативний підхід у вирішенні технологічних чи виконавських труднощів;

2. Комунікація із залом та колегами під час виступів в ансамблі чи оркестрі, вміння будувати сприятливу атмосферу для створення єдиного художнього образу.

Перший напрямок базується на вже набутих навичках комунікації продіагностований за допомогою тесту В. Раховського (описаного в 3.1 та в Додатку 11). Комунікаційні навички впливають на швидкість здобуття інформації та її доцільність. Винахідливість та креативність допомагають студентам швидше опрацювати матеріал. Для цього, нами був розроблений алгоритм моделювання способів опрацювання матеріалу.

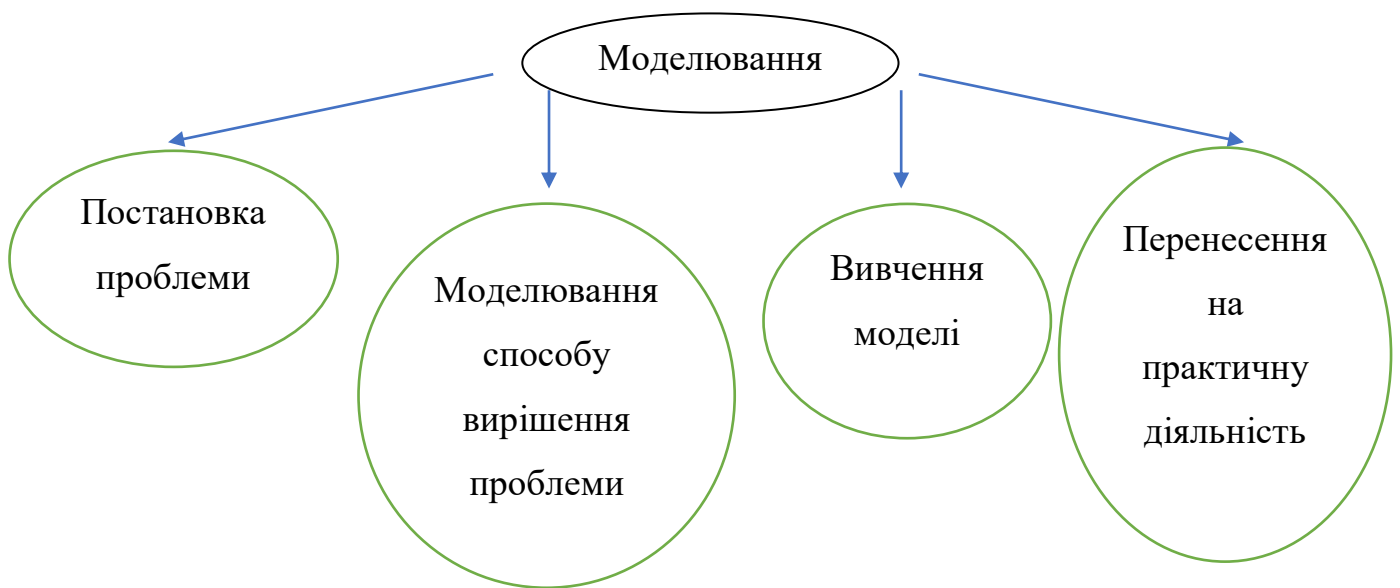


Рис. 3.2.8. Елементи моделювання способів вирішення технічних труднощів

Джерело: розроблено автором

При зіткненні студентів з технологічними труднощами важливо визначити природу та причину проблеми. Для цього потрібно розвивати навички, передбачувати результат, володіти уявленнями про конкретний рух, координацію рухів та прагнути до певного звучання. Саме вивчення має проходити в зручному для студентів темпі, в якому вони можуть контролювати поставлені цілі. Вивчення матеріалу студенти починають із спрощеної версії, ускладнюючи її ритмічним малюнком та використанням різних видів штрихів. Це дозволяє студентам закріпити потрібне уміння та сформувати відчуття стабільності. Кінцевий етап це перенесення технічного матеріалу в щоденне використання для інтерпретаційних потреб.

Ментальні тренування. Методична розробка ментальних тренувань представлена ще в роботі педагога та скрипаля І. Назарова «Основи музично-виконавської техніки і методи її вдосконалення» [25]. І. Назаров вводить поняття «уявної культури музиканта», якій повинні підпорядковуватись всі виконавські рухи. Досягається уявна культура шляхом відповідного ментального тренування, в основі якого лежить ідеомоторний акт. Він знаходив опору в роботі зі зв'язками — ланцюжками (зчіпками) внутрішніх образів, переходячи поступово від малого (уявлення звучання інтервалів) до більшого (до уявного програвання п'єс, формуючи, таким чином, культуру виконавця). Зараз ментальні тренування використовується в музичній педагогіці Східної Європи та Америки.

Уявна гра — не унікальне явище, притаманне лише видатним музикантам, таким як Н. Паганіні, Ф. Ліст. Гри в уяві можна і потрібно навчатися.

Основою і джерелом розвитку скрипкової техніки, є не повторювані рухи рук, а організація психіки музиканта. Ми пропонуємо студентам обмежити опору на реальне звучання інструмента і зосередитися на роботі із внутрішнім слухом. За умови виключення активного звучання інструменту — це полегшує процес передачі мозкових імпульсів у кінці пальців, повністю звільняє від

тілесної скутості й перенапруження, тим самим, розвиваючи чуйність пальців, гнучкість і слухняність виконавського апарату.

Основою ментальних тренувань є логічне продумування, що будується на наступних принципах:

6. Розбір нового твору. Подумки ознайомлення з новим матеріалом звільняє музиканта на час від реальних скрипкових дій, даючи змогу цілком зосередитися на музиці, формі та будові, інтонаційних, гармонійних і ритмічних властивостях тканини твору. Читання нотного тексту «в уяві» («про себе») веде до формування стійких слухових уявлень, які згодом служать надійною опорою в грі. (Так працювали багато музикантів минулих поколінь, зокрема Р. Arjas, Г. Ханн, І. Перльман, і закликали до цього учнів) [30].

Опитування студентів експериментальної та контрольної груп на діагностувальному етапі показало, що респонденти не використовують ментальні тренування при розборі нового музичного твору, пояснюючи це відсутністю часу.

2. Заучування тексту напам'ять. Відомі приклади виконавців Л. Оуен та А. Рубінштейна, які вивчали новий твір дорогою до концертної зали подумки по нотах і виконували його згодом на концерті. Даний спосіб використовує значна кількість музикантів сучасності, зокрема Р. Arjas, Г. Ханн, І. Перльман та ін. Аналогічна робота з текстом у акторів — вони бачать текст і розучують його таким чином.

3. Перевірка міцності вивченого матеріалу. Уміння подумки зіграти твір, детально уявляючи його і відчуваючи імпульси у відповідних м'язах, на думку багатьох досвідчених скрипалів, — гарантія того, що твір міцно вивчено напам'ять і його можна виносити на сцену. «Якщо ви зможете візуалізувати весь твір нота за нотою без вагань, ви ніколи не будете турбуватися про свою пам'ять під час виконання цього твору. Місця під час вашої репетиції, де ви вагаєтесь, розмірковуючи, якими можуть бути наступні ноти, смички чи

аплікатура, є моментами, у яких у вас найбільш ймовірно будуть помилки в пам'яті» — стверджував Л. Оуен [30].

4. Відновлення деавтоматизованих виконавських навичок і профілактика «забобтування». Про ефективність уявної гри в боротьбі із «забобтуванням», першим заговорив ще І. Гофман. Це підтверджує і Г. Гінзбург: «Так звані «забобтані» пасажі найкраще виліковуються напруженою розумовою роботою, багаторазовим уявним програванням невдалого місця при зібраній, сконцентрованій волі, спрямованій на активне, гранично членороздільне, дещо уповільнене «вимовляння» пасажу, з навмисним уповільненням його до кінця і в тих місцях, де виконавця «тягне» до прискорення. Якщо студент працюватиме в такий спосіб над подоланням моторної інерції, то можна бути впевненим, що термін «забудькуватість» зовсім зникне з практики».

Опитані нами студенти контрольної групи, після ознайомлення їх із методом ментальних тренувань свідчать, що за відсутності можливості займатися на інструменті (наприклад, під час хвороби), а працювати тільки з нотами, «вслухаючись» і подумки уявляючи виконання твору, руйнівний ефект від перерви в заняттях буде мінімізований або не відчуватиметься взагалі.

5. Відпрацювання технічних труднощів (зокрема, будь-якого роду пасажів, стрибків тощо). Такий вид роботи практикували Ф. Бузоні, Г. Гінзбург, Г. Гульд, Л. Оуен, Р. Arjas, Г. Ханн, І. Перльман, С. Фішер [27] та ін. Тут ефективність уявної гри важко переоцінити. Саме відпрацювання технічно складних місць і закріплення досягнутих результатів функціонально зближують уявну гру музиканта з ідеомоторним тренуванням спортсмена.

6. Робота над художньою інтерпретацією твору (творчі проби). «Розумова практика ефективна, і її також можна робити дорогою до офісу. Ви можете уточнити технічні деталі, відтворюючи музику в думках, плануючи фразування та переглядаючи реальну ситуацію виконання. Ця робота вимагає великої концентрації, але приносить чудові результати. Досить 10-15 хвилин щодня» — С. Фішер [29].

Під час таких уявних «проб», на думку, М. Венгерова, Л. Кавакоса, та ін., до музиканта приходять нові ідеї та рішення.

7. Розвиток здатності повної та тривалої концентрації внутрішньої слухової уваги. За рівнем концентрації уваги уявну гру студента можна порівняти зі свого роду музичною йогою або музичною медитацією. «Як тільки ви перебуваєте в стані глибокої релаксації, ви проганяєте в голові дуже детальні сцени вашої ідеальної гри. Візуалізуйте кожен рух: уявіть сцену та те, як ви виходите з інструментом, відчуйте тепло світла та вашу впевненість, коли ви вклоняєтесь і публіка аплодує. Відчуйте реакцію смичка на струні, починаючи початкову п'єсу, почуйте, як пролунає ваш звук і відчуття тиші, яке охоплює аудиторію, програйте всю програму у вашій уяві. Фактичному фізичному руху м'язів не обов'язково навчати тіло. Розумові тренування можуть бути дуже ефективним інструментом у навчанні досягненню цілей ефективності» — зауважує Г. Ханн, чиє виконання завжди відзначене інтелектуалізмом і ювелірною точністю [30].

Таблиця 3.2.3

Основні напрямки ментальних тренувань

<i>Показники</i>	<i>К-сть</i>	<i>%</i>
Пошук потрібного темпу;	28	70
Робота над образом твору і виконавською концепцією;	28	70
Перевірка міцності вивченого напам'ять;	24	60
Підготовка до концерту;	24	60
«Лікування» внутрішнім слухом переграного пасажу;	17	42,5
Інтелектуальне вирішення технічного завдання;	16	40

Серед виконавських завдань, розв'язуваних за допомогою уявної гри найбільш «популярними» виявилися такі: пошук потрібного темпу (70%), робота над образом твору і виконавською концепцією (70%), перевірка міцності

вивченого напам'ять (60%), підготовка до концерту (60%), «лікування» внутрішнім слухом переграного пасажу (42,5%), аналіз головних труднощів у пасажі, інтелектуальне вирішення технічного завдання (40%), «робота над фарбами звуку, тембрами, і взагалі всіма аспектами виконання» [28].

У книзі педагога Ф. Річарда [28] уявна гра розглядається як самостійний вид виконавської роботи, високоефективний для розвитку музичної пам'яті та розучування твору напам'ять. Ч. Чанг [15] обґрунтовує техніку уявної гри як невід'ємну частину роботи виконавця, що підвищує якість і результативність занять у кілька разів. Робота Ф. Річарда містить низку цікавих спостережень практичного характеру; система представленої в ній роботи, всупереч запевненням автора, не може бути використана самостійно, однак – як доповнення до гри на інструменті, або за відсутності можливості — видається блискучою знахідкою [28]. Дослідження Ч. Чанг ґрунтовно й переконливо розкриває потенційні можливості уявної гри: від розучування нового твору до психологічної підготовки до концерту [15].

Уявна гра розглядається як психотехніка. В зв'язку з цим наводиться критичний аналіз роботи американського педагога і виконавця Б. Гріна «Музика як Внутрішня гра» [20]. Автор пропонує нове тлумачення поняття «уявна гра», засноване на грі слів: поняття «гра» вже виходить за рамки значення «виконання» (play) і перетворюється на психолого-тактичну гру зі своїми правилами (game). Грін стверджує, що використання такої гри як своєрідної творчої психотехніки докорінно перетворює процес виконання, тактику самостійної роботи музикантів, допомагає справлятися зі сценічним хвилюванням і – головне, за Б. Гріном – дає змогу отримувати задоволення від занять музикою.

І. Назаров [26] вважав, що найдоцільніше застосовувати ментальні вправи:

- для підтримки вже вироблених навичок;

- присвоєнні нових навичок (уявні вправи відіграють роль попередньої роботи);
- при уточненні тієї чи іншої навички, наприклад, важкого пасажу;
- для вдосконалення навичок, які звичайними фізичними вправами вже не поліпшуються.

Оскільки в уявній грі автоматичні навички «не працюють» (на відміну від гри реальної), опрацювання кожного «каналу» відбувається усвідомлено і цілеспрямовано.

Таблиця 3.2.4.

Основні напрямки ментальних тренувань

Показники	Експериментальна група (діагностувальний етап)		Експериментальна група (контрольний етап)	
	К-сть	%	К-сть	%
Пошук потрібного темпу;	28	70	34	85
Робота над образом твору і виконавською концепцією;	28	70	35	87,5
Перевірка міцності вивченого напам'ять;	9	22,5	24	60
Підготовка до концерту;	10	25	24	60
«Лікування» внутрішнім слухом переграного пасажу;	5	12,5	17	42,5
Інтелектуальне вирішення технічного завдання;	6	15	16	40

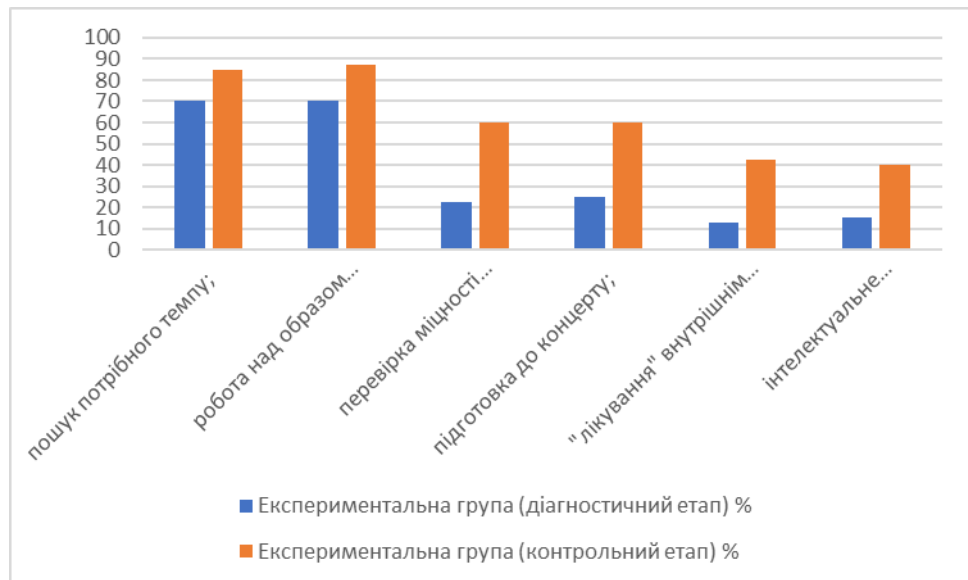


Рис. 3.2.9. Порівняння показників ментальних тренувань ЕГ на діагностувальному та експериментальному етапах

Джерело: розроблено автором

З таб.3.2.4. видно, що за допомогою ментальних тренувань студенти змогли вирішити такі проблеми як пошук потрібного темпу, перевірка міцності вивченого матеріалу, постановка образів твору та виконавська концепція, лікування переграних пасажів, вирішення інших технічних завдань та підготовка до концертів. Студенти, які практикували ментальні тренування затрачали менше часу на практичні заняття, але рівень втоми їх був набагато вищим в порівнянні. Після виступів на академконцертах ми просили студентів заповнити анкети, щодо рівня їхньої тривожності до та під час виступу, а також оцінити їх виступ за 12-бальною системою, де 10 – 12 високий рівень, 7 – 9 середній, 5 – 6 низький і 1 – 4 незадовільний.

Для визначення рівня тривожності ми також використовували тест М. Гамільтона та шкалу тривожності А. Бека [9, 11].

Після запропонованих нами вправ та застосовуючи ментальні тренування студенти з експериментальної групи показали позитивну динаміку. Під час публічного виступу вони змогли краще зосередитися на виконанні твору, їхні думки були зайняті художніми образами, які вони хотіли передати слухачам, та іноді на технологічній стороні виконання (оцінювали стан тіла та слідкували

щоб не було зайвої напруги в руках та корпусі). До самого виступу респонденти поділилися тим, що відчували менше тривоги ніж за звичай, хоча відчуття легкого хвилювання було присутнім. Студенти були більш впевнені у власних силах та стабільності щодо виконання. Самі виступи принесли задоволення студентам, що сприяло підвищенню їхньої мотивації.

3.3 Аналіз результатів формувального експерименту

Для забезпечення ефективності розвитку технологічно-корекційної компетентності у студентів закладів вищої освіти в процесі музично-інструментальної підготовки вибудовували навчальну програму на розробках вітчизняних та зарубіжних педагогів і методистів. Ефективність нашої роботи перевіряли шляхом аналізу даних до та після формувальної частини, а також на основі єдиних для експериментальної та контрольної груп вимогах та критеріях.

Проведений експеримент в 3.1 дозволив констатувати, що тільки у 13 (16,4 %) студентів з 79 була сформована технологічно-корекційна компетентність на високому рівні. Підвівши загальні підсумки, ми розділили студентів на 2 групи — експериментальну та контрольну. В експериментальній групі у нас було 40 студентів (50,6 %) з різним рівнем сформованості технологічно-корекційної компетентності. До контрольної групи входило 39 студентів (49,4 %) також із різним рівнем розвитку технологічно-корекційної компетентності.

Ми не втручалися в процес навчання контрольної групи, поки експериментальна група проходила навчання за розробленою нами програмою, підбраною відповідно до потреб кожного студента.

Пройшовши навчання за нашою програмою ми знову провели анкетування. Результати анкетування подано у таблицях 3.3.1 і 3.3.2.

Розподіл студентів за рівнями сформованості технологічно-корекційної компетентності за усіма критеріями на діагностувальному етапі

Критерії	Експериментальна група (40)						Контрольна група (39)					
	Низький		Середній		Високий		Низький		Середній		Високий	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
<i>Мотиваційний</i>	14	35	22	55	4	10	13	33,3	22	56,4	4	10,3
<i>Технологічний</i>	11	27,5	27	67,5	2	5	11	28,2	27	69,2	1	2,6
<i>Виконавський</i>	10	25	26	65	4	10	10	25,6	25	64,1	4	10,3
<i>Рефлексивний</i>	7	17,5	17	42,5	15	37,5	7	17,9	17	43,6	15	38,5
<i>Художній</i>	9	22,5	17	42,5	14	35	9	23,1	16	41	14	35,9
<i>Комунікативний</i>	18	45	16	40	6	15	18	46,2	16	41	5	12,8

Рис. 3.3.1. Розподіл студентів за рівнями сформованості технологічно-корекційної компетентності за усіма критеріями на діагностувальному етапі

Джерело: розроблено автором

Результати формувального експерименту наведено в таблиці 3.3.2.

Розподіл студентів за рівнями сформованості технологічно-корекційної компетентності за усіма критеріями після контрольного етапу

Критерії	Експериментальна група (40)						Контрольна група (39)					
	Низький		Середній		Високий		Низький		Середній		Високий	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Мотиваційний	5	12,5	28	70	7	17,5	13	33,3	22	56,4	4	10,3
Технологічний	8	20	28	70	6	15	11	28,2	25	64,1	1	2,6
Виконавський	6	15	27	67,5	7	17,5	10	25,6	26	66,7	3	7,7
Рефлексивний	3	7,5	22	55	16	40	10	25,6	16	41,1	13	33,3
Художній	4	10	19	47,5	20	50	12	30,8	16	41	8	20,5
Комунікативний	11	27,5	20	50	9	22,5	20	51,3	14	35,9	5	12,8



Рис. 3.3.2. Аналіз показників ЕГ та КГ на контрольному етапі (низький рівень)

Джерело: розроблено автором

Визначивши, що студенти низького рівня сформованості технологічно-корекційної компетентності мали найбільше проблем з комунікативним критерієм на діагностувальному етапі (45 %), ми підбирали для них завдання,

які б вимагали від них співпраці з іншими студентами. Намагаючись створити дружню атмосферу, ми допомагали їм розкритись під час перебування в соціумі. В результаті такої роботи ці студенти покращували навички «soft skills» (див. розділ 1.2. С. 24). Після запропонованих нами методів вони змогли покращити свої комунікативні навички на 17,5 %. Наступним на що ми звертали увагу, це на підтримання їхнього мотиваційного критерію, що становив 35 % на діагностувальному етапі (3.1. С. 92). Ми чітко та ясно формували завдання та показували шляхи вирішення. Студенти, яким вдавалось покращити свої результати відчували піднесення, у них з'являлася віра у власні сили, що полегшувало їм заняття на інструменті та сприяло систематизації занять. Після закінчення формувального експерименту кількість вмотивованих студентів збільшилась на 22,5 %. За технологічним та виконавським критерієм (3.1. С. 93 — 95) ми підбирали завдання відповідно до сформованих критеріїв та враховуючи індивідуальні потреби студента. У студентів з гостро вираженими ПЗМ, часто спостерігалось погане відчуття та контроль над власними м'язами. Після опрацьованих нами вправ та технік кількість студентів із скаргами на ПЗМ скоротилася на 7,5 % (за технологічним критерієм) та 10 % (за виконавським критерієм) відповідно. Вирішуючи технологічні труднощі, студенти активніше проявляли ініціативу у вирішенні креативних завдань, що збільшило та покращило результати за художнім критерієм на 12,5 %. Підвищення усвідомленості дій та теоретичних знань допомогли підняти показники за рефлексивним критерієм на 10%.



Рис. 3.3.3. Аналіз показників ЕГ та КГ на контрольному етапі (середній рівень)

Джерело: розроблено автором

Для студентів із середнім рівнем сформованості технологічно-корекційної компетентності ми найбільше уваги приділяли розвитку комунікативному, художньому та рефлексивному критеріям. Студенти змогли показати покращення результатів після формувального експерименту за комунікативним критерієм на 10 %, за художнім — 5% та рефлексивним — 12,5 %. Рівень мотивації підвищився на 15%. Зростають показники за виконавським критерієм на 2,5 % та технологічним критерієм також на 2,5 %.



Рис. 3.3.4. Аналіз показників ЕГ та КГ на контрольному етапі (високий рівень)

Джерело: розроблено автором

У студентів із високим рівнем сформованості технологічно-корекційної компетентності найкращі показники були за технологічним та виконавським критеріями. Студенти менше скаржились на професійні захворювання та синдроми перенапруги. Тому їхній показник за технологічним критерієм підвищився на 10 %. Вони також проявляли менший рівень тривожності, що сприяло стабільності їхніх публічних виступів, а виконавський критерій вдалось підвищити на 7,5 %. Студенти почали проявляти себе в соціумі (в співпраці з різними колективами тощо), на що вказував ріст комунікативного критерію на 7,5 %. Художній критерій після формувального експерименту зріс на 15 %. Показники за рефлексивним критерієм підвищились на 2,5 % Тепер розглянемо зміни за показниками по кожному критерію на контрольному етапі нашого експерименту.

Характеристика критеріїв на діагностувальному та експериментальному етапах

<i>Критерії</i>	<i>Діагностувальний етап</i>	<i>Експериментальний етап</i>
Мотиваційний	Відсутність чітко окреслених цілей, низький рівень зацікавленості у покращенні технологічно-корекційної компетентності.	Студенти почали отримувати більше внутрішнього задоволення, що сприяло підвищенню їх заохочення та сприяло вибудові стабільної системи занять.
Технологічний	Нестача знань, умінь та навичок для вирішення труднощів під час навчального процесу, наявність професійних захворювань музикантів.	Вибудована модель вирішення технологічних труднощів сприяла кращому розумінню суті проблеми та сприяла знаходженню їх рішень.
Виконавський	Страх публічних виступів, високий рівень тривожності, внутрішні та зовнішні зажими.	Вправи на зниження рівня тривожності та дихальні вправи сприяли зменшенню зажимів (як зовнішніх так і внутрішніх). Студенти звикали до публічних виступів отримуючи більше задоволення від спілкування із слухачами.
Рефлексивний	Через низький рівень теоретичних знань відсутнє реалістичне самооцінювання. Самооцінка коливається між заниженою та завищеною.	Підвищення загального рівня усвідомленості та теоретичних знань вирівнюють власне самооцінювання. Воно стає більш адекватним та відповідає дійсності. Критичність допомагала кращій постановці завдань у співвідношенні із власними силами.
Художній	У зв'язку із технічними труднощами та відчутті дискомфорту студентам не вистачає достатньо часу для формування художніх образів.	Постановка яскравих художніх образів дозволяє зробити технічний матеріал більш живим та сприяє кращому його засвоєнню. Занурення в суть та художню ідею дозволяє зменшенню тривожних розладів під час виступів.
Комунікативний	Студенти замкнуті, сором'язливі, не розуміють важливості побудови діалогів.	Розуміння студентами необхідності розвитку навичок «soft skills» спілкування із компетентними у своїй галузі людьми допомагає створювати

		гармонійну атмосферу та знаходженню потрібної інформації набагато швидше. Крім того сама інформація подається в більш доступній та цікавій формі, що сприяє легшому її засвоєнню.
--	--	---

Середні значення формувального експерименту наведені в таблиці 3.3.4.

Таблиця 3.3.4

Розподіл студентів за рівнями сформованості технологічно-корекційної компетентності (КГ та ЕГ) за всіма критеріями Σ

Рівень	Діагностувальний етап				Експериментальний етап			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Низький	12	30	13	33,3	6	15	11	28,2
Середній	21	52,5	20	51,3	23	57,5	21	53,8
Високий	7	17,5	6	15,4	11	27,5	7	17,9

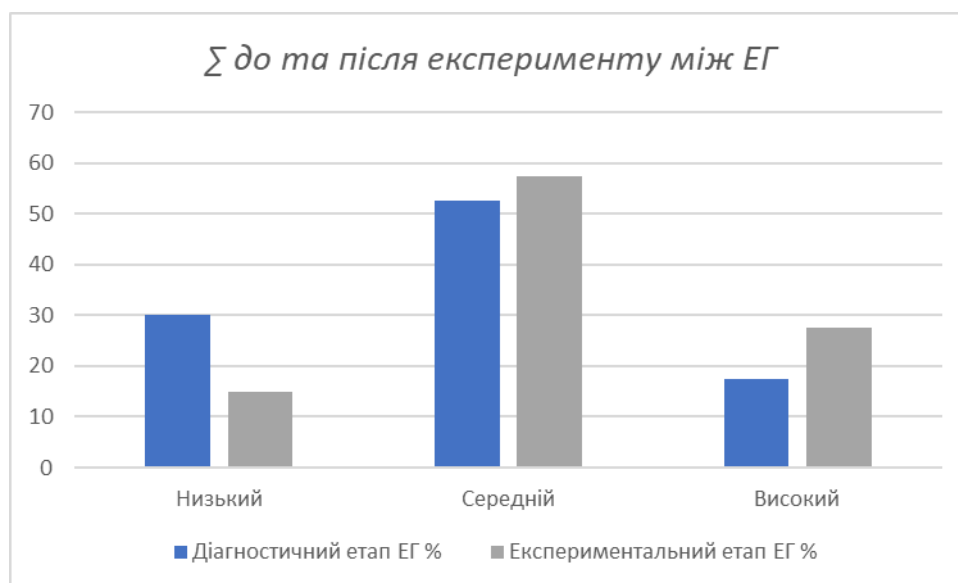


Рис. 3.3.5. Розподіл студентів за рівнями сформованості технологічно-корекційної компетентності (ЕГ) за всіма критеріями Σ до та після експерименту

Джерело: розроблено автором

На Рис.3.3.5. видно, що середні значення між діагностувальним та контрольним етапом у експериментальній групі показали скорочення кількості студентів із низьким рівнем сформованості технологічно-корекційної компетентності з 30 % до 15 %. Натомість спостерігається незначне збільшення студентів із середнім рівнем сформованості технологічно-корекційної компетентності (з 52,5 % до 57,5 %) та позитивний ріст кількості студентів із високим рівнем сформованості технологічно-корекційної компетентності (з 17,5 % до 27,5 %).

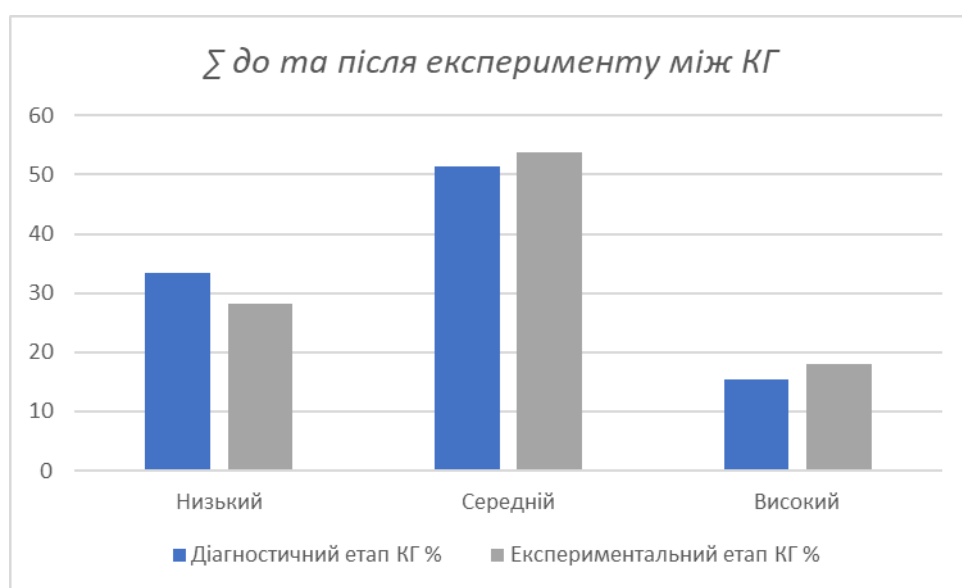


Рис. 3.3.6. Розподіл студентів за рівнями сформованості технологічно-корекційної компетентності (КГ) за всіма критеріями Σ до та після експерименту

Джерело: розроблено автором

В контрольній групі також відбулись зміни. Відсоткове співвідношення студентів із низьким рівнем сформованості технологічно-корекційної компетентності скоротилася з 33,3 % до 28,2 %. Кількість студентів із середнім рівнем сформованості технологічно-корекційної компетентності збільшилась з 51,3 % до 53,8 %, а з високим — з 15,4 % до 17,9 %.

На наступній діаграмі на Рис. 3.3.7 ми порівняли позитивну динаміку між формами навчання ЕК та КГ.

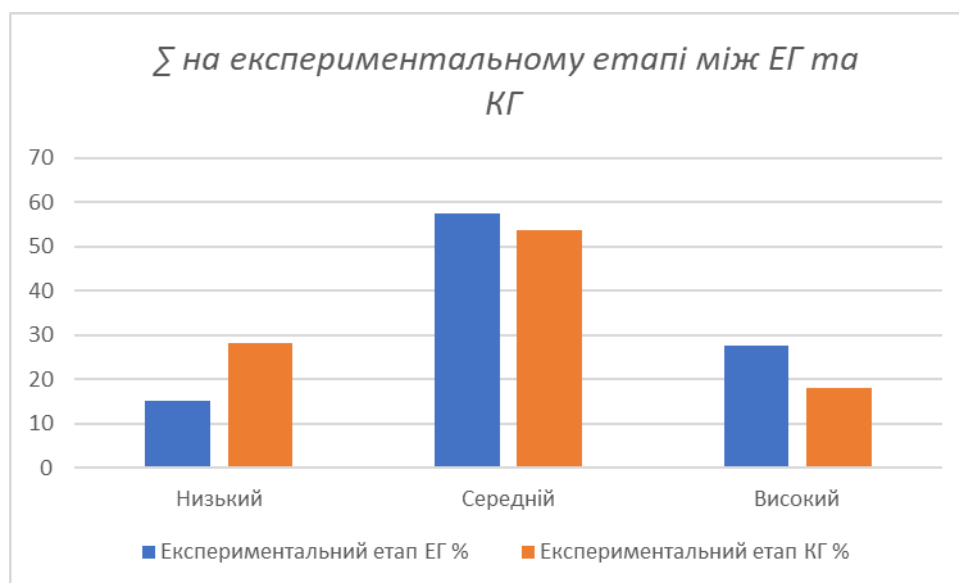


Рис. 3.3.7. Розподіл студентів за рівнями сформованості технологічно-корекційної компетентності (КГ та ЕГ) за всіма критеріями

Σ на експериментальному етапі

Джерело: розроблено автором

Оскільки позитивні зміни відбулись і в ЕГ, і в КГ важливо відмітити що, кількість студентів з низьким рівнем сформованості технологічно-корекційної компетентності значно зменшилась в ЕГ в порівнянні з КГ. Різниця між ЕГ та КГ становила 13,2 %. Показники студентів із середнім рівнем сформованості технологічно-корекційної компетентності становили 3,7 % з перевагою ЕГ. Кількість студентів з високим рівнем сформованості ЕГ переважала КГ на 9,6 %. Дані результати дають нам можливість стверджувати, що запропонована методика ефективна, та дає позитивні результати.

Орієнтація на професійні захворювання музикантів та рівень тривожності у студентів та пошуки їх вирішення сприяють підвищенню технологічно-корекційної компетентності у студентів закладів вищої освіти. Завдяки сформованій технологічно-корекційній компетентності на високому рівні студенти мають широку палітру інструментів, які допомагають їм проявляти

винахідливість у пошуку рішень. Вміння комунікувати, наявність навичок «soft skills», здатність до рефлексії, підкріплені мотивацією сприяють підвищенню найголовніших критеріїв, а саме: технологічного, виконавського та художнього, без яких неможливо сформувати технологічно-корекційну компетентність студента закладів вищої освіти.

Висновки до третього розділу.

На підставі теоретичного аналізу дослідження формування технологічно-корекційної компетентності студентів була проведена дослідно-експериментальна робота, яка передбачала виявлення реального стану їх технологічно-корекційної компетентності, а також виявленні можливості розроблених методів навчання, спрямовані на вдосконалення виконавських навичок студентів та перевірку їх ефективності.

Визначено основні критерії технологічно-корекційної компетентності студентів: *мотиваційний* (забезпечує визначення кінцевого результату за яким студент прагне отримати дану спеціальність, результат який він очікує після закінчення пройденого курсу.), *технологічний* (показує сформованість базових навичок, наявність професійних захворювань музикантів), *виконавський* (проявляється у здатності до психологічної витримки, аналіз стану під час та перед публічними виступами, рівень тривожності), *комунікативний* (розкривається у вмінні вирішення особистих проблем через спілкування з іншими людьми в цій галузі), *художній* (виражається в знанні стилістики, здатності до інтерпретації), *рефлексивний* (відображає здатність до самоаналізу, визначення власного рівня майстерності).

Відповідно до обраних критеріїв ми визначили три рівні сформованості технологічно-корекційної компетентності студентів студентів: *низький, середній та високий*.

Низький — студенти проявляють мало зацікавлення у покращенні технологічно-корекційної компетентності. Вони не виявляють мотивації,

характеризуються відсутністю ініціативи. Рівень їхніх методичних і теоретичних знань незадовільний, що відображається на низькому рівні виконавських і технологічних навичок. Студентам не притаманна внутрішня потреба у самовираженні, та художні ідеї виникають лише за ініціативою викладача.

Середній — студенти прагнуть отримати і покращити свою технологічно-корекційну компетентність, але зіштовхуються з великим обсягом роботи, який може перешкоджати встановленню цілей. Вони мають труднощі з розумінням ергономіки та конструкції власного виконавського апарату, що є причиною недосконалого володіння технічними навичками.

Високий — це студенти, які високо вмотивовані, демонструють стійкий інтерес та наполегливість у підвищенні технологічно-корекційної компетентності. Їм легко комунікувати з оточенням для здобуття потрібних їм знань та навичок. Вони добре володіють власним виконавським апаратом. При виникненні труднощів, студенти легко вибудовують шлях до вирішення проблем.

На діагностувальному етапі дослідження зафіксовано, що студенти з низьким рівнем сформованості технологічно-корекційної компетентності становили 25 осіб або 31,6 %. Студенти із середнім рівнем склали найбільше — 41 особу — (51,7 %). Високий рівень сформованості технологічно-корекційної компетентності був у найменшій кількості, всього у 13 студентів — (16,4 %).

Проведення констатувального експерименту включало ведення журналів, анкетування, спостереження та аналіз результатів студентів різних курсів та різного рівня професійності. На основі дослідження даних визначено найпоширеніші проблеми у студентів закладів вищої освіти в процесі музично-інструментальної підготовки: сформованість мотивації (65 %), відчуття дискомфорту під час гри (82,5 %), зажими та болі (42,5 %), проблеми з штриховою технікою (57,5 %), проблеми з інтонацією (67,5 %), проблеми з

вивченням та виконанням (77,5 %), організація домашніх занять (70 %).

Виходячи з мети та завдань дослідження було розроблено методику формування технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої освіти в процесі музично-інструментальної підготовки.

Експериментально перевірено розроблену методику формування технологічно-корекційної компетентності студентів, розроблену в попередньому розділі, де поєднано наукові підходи, педагогічні умови, принципи, засоби та форми навчання. Проведення контрольного експерименту формування технологічно-корекційної компетентності ми поділили на три етапи: *мотиваційно-рефлексивний* (визначає, що сприяє активності студентів в процесі дослідження, їх рівень вмотивованості, психо-фізіологічні особливості, розуміння наявних проблем та визначення шляхів вирішення задач), *технологічно-виконавський* (визначення рівня виконавської підготовки студента (його власне світобачення, інтерпретація та виконавські навички), здатність володіння виконавським апаратом в стані тривожності), *художньо-комунікативний* (виявлення компетентності в технологічній корекції у власному процесі навчання, а також у наданні студентам, вміння адаптуватися до навчальних ситуацій. Два напрямки: 1) комунікація із колегами, педагогами вербальним та невербальним шляхом; 2) комунікація із залом, та музичним твором, що сприяє підвищенню складності художніх образів).

Перевірка результативності дослідної роботи здійснювалась на основі порівняльного аналізу студентів експериментальної та контрольної груп до та після експерименту.

На заключному етапі експерименту виявлено статистично достовірну динаміку зростання технологічно-корекційної компетентності у студентів в експериментальній групі порівняно з контрольною. Дані експериментальної роботи показали, що більшою мірою позитивному впливу піддаються мотиваційний, художній та мотиваційний критерії, коли технологічний, виконавський, рефлексивний критерії потребують більше часу та

цілеспрямованої, підготовленої роботи студента, володіння ним техніками, знання основ ергономіки, будови виконавського апарату тощо.

За результатами контрольного експерименту встановлено, що зменшилася частка студентів із низьким рівнем сформованості технологічно-корекційної компетентності на 13,2 %. Показники студентів із середнім рівнем сформованості технологічно-корекційної компетентності становили 3,7 % з перевагою експериментальної групи. Кількість студентів з високим рівнем сформованості експериментальної групи переважала контрольну групу на 9,6 %. Дані результати дають нам можливість стверджувати, що запропонована методика ефективна, та дає позитивні результати.

Отже, у розділі розроблено критерії та показники технологічно-корекційної компетентності студентів на діагностувальному та експериментальному етапах, визначено рівні їх сформованості; експериментально перевірено ефективність запропонованої методичної моделі формування технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої освіти в процесі музично-інструментальної підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

1. Анкета тривожності Голланда. *EzTests.xyz*.
URL: <https://www.eztests.xyz/> (дата звернення: 17.03.2021).
2. Б'юзен Т. Мапа думок. Львів : Вид-во Старого Лева., 2021. 224 с.
3. Зязюн І.А. Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. Наук. Пр. Київ: КПЕК, 2003. 679 с.
4. К. Джованінетті *The Strad*. London: Orpheus, 1993. Том 104. Р. 34 – 37.
5. Мотивація успіху та страх невдачі А. Реан. *EzTests.xyz*.
URL: https://www.eztests.xyz/tests/personality_rean/ (дата звернення: 17.03.2021).
6. Пінк Д. Драйв. Дивовижна правда про те, що нас мотивує. Київ : Лаб., 2023. 208 с.

7. Строгаль Т. Формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики. : дис... канд. Пед. Наук : 13.00.02 / НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 273 с.
8. Тарр І. Страх сцени: Як перетворити страх на творчу енергію. Чернівці : «Книги — XXI», 2022. 184 с.
9. Тест В.Раховського «Оцінка комунікабельності» (з ключем). *Центр розвитку кар'єри та неперервної освіти ВНТУ*. URL: https://career.vntu.edu.ua/ukr/index.php?option=com_content&view=article&id=735 (дата звернення: 17.03.2021).
10. Шкала тривоги Гамільтона (The Hamilton Anxiety Rating Scale, HAM-A/HARS) онлайн калькулятор | КлінКейсКвест. *КлінКейсКвест*. URL: <https://clincasequest.academy/ham-ahars/> (дата звернення: 17.03.2021).
11. Шкала тривоги Спілбергера (STAI). *Інформаційний портал MozOk.ua* | *Доступно про складні хвороби*. URL: <https://mozok.ua/depressiya/testy/item/2703-shkala-trivogi-splbergera-STAI> (дата звернення: 17.03.2021).
12. Шкала тривожності Бека (BAI). *EzTests.xyz*. URL: https://www.eztests.xyz/tests/anxiety_bai/ (дата звернення: 17.03.2021).
13. Berezutsky V. I., Berezutska M. S. Overuse injuries in musicians as an interdisciplinary problem: yesterday, today, tomorrow. Part I. *Pain, joints, spine*. 2020. Vol. 10, no. 2. P. 81–89. URL: <https://doi.org/10.22141/2224-1507.10.2.2020.206944> (date of access: 17.03.2024).
14. Bowed string practical grades: requirements and information. *Homepage / ABRSM*. URL: <https://www.abrsm.org/sites/default/files/2023-08/violin-practical-grades-initial-8-2020-2023-august-2021-update.pdf> (date of access: 22.04.2024).
15. Chang Ch. *Fundamentals of Piano Practice*. Booksurge Publ., 2009. 266 p.
16. Cousin C. *Le musicien, un sportif de haut niveau*. Paris : Éd. Ad-hoc, 2012. 199 p.

17. Cousin C. *The Musician, A High-Level Athlete*. BookSurge Publishing, 2008. 200 p.
18. Everything you wanted to know about Alexander's depressed larynx but were afraid to ask. *initial Alexander technique Textbook*. URL: <http://www.initial-alexandertechnique.org/2017/04/everything-you-wanted-to-know-about-alexanders-depressed-larynx-but-were-afraid-to-ask> (date of access: 15.06.2022).
19. Galamian I. *Principles of Violin Playing and Teaching*: Dover Music Publications, 2013. 128 p
20. Green B., Gallwey T. *The Inner Game of Music*. New York, Doubleday & Company, Inc., 1986. 256 p.
21. Ihas D. Karen Tuttle and the Coordination Approach: Teaching Physicality of Musicality. URL: <https://pacificu.reclaim.hosting/dijanaihas/wp-content/uploads/sites/20/2021/05/OMEA-Karen-Tuttle-Spring-2019-1.pdf> (date of access: 28.10.2023).
22. Löhlein G. S. *Anweisung zum Violinspielen*. Leipzig & Züllichau : auf Kosten der Waisenhaus und Frommannischen Buchhandlung,, 1781. 152 p.
23. Menuhin Y. *Violin: Six Lessons with Yehudi Menuhin*: Faber Music, 1974 – 144 p.
24. Menuhin Y., Primrose W., Stevens D. *Violin and Viola*. Велика Британія : Kahn & Averill, 1991. 250 p.
25. Mimi Zweg StringPedagogy PDF Version. *Mimi Zweig StringPedagogy*. URL: <https://stringpedagogy.com/members/volumes/pdf/index.htm> (date of access: 16.05.2023).
26. Nazarov A. *Al-Farabi and Ibn Sina on musical rhythms*. – Tashkent: “Literary and art publishing house named after Gafur Ghulam”, 1995
27. Osborne M. S., Kenny D. T. Development and validation of a music performance anxiety inventory for gifted adolescent musicians. *Journal of Anxiety Disorders*. 2005. Vol. 19, no. 7. P. 725–751. URL: <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2004.09.002> (date of access: 17.03.2021).

28. Richard F. Music in your head: Mental practice, how to memorize piano music. FLR Music Resources, 2009. 36 p.
29. Rolland P. The Teaching of Action in String Playing. 2nd ed. Alfred Music, 2010. 240 p.
30. The Strad, essential reading for the string music world since 1890. The Strad. URL: <https://www.thestrad.com/> (date of access: 24.05.2022).
31. Tuttle, K., & Kass, P. J. (1985). "Staying Open" = Projection = Musical Excitement. *American String Teacher*, 35(1), P. 64–67.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичний та практичний підсумок та запропоновано новий підхід до розв'язання наукової проблеми формування технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти в процесі музично-інструментальної підготовки. Аналіз знайшов відображення в розробці та обґрунтуванні методики формування означеного феномена на основі комплексу технік: Александера, ментальних тренувань К. Таттл тощо.

Результати теоретичного аналізу та експериментальної роботи засвідчили досягнення мети наукового пошуку, вирішення поставлених завдань і дали підстави для формулювання наступних *висновків*:

1. Аналіз філософської, мистецтвознавчої та психолого-педагогічної літератури з питання формування технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти показав, що стану розробленості проблеми в процесі музично-інструментальної підготовки було приділено недостатньо уваги. Натомість, нами було запропоноване власне авторське визначення «технологічно-корекційної компетентності студентів».

2. Визначено зміст та сутність технологічно-корекційної компетентності. На основі аналізу філософської, мистецтвознавської, психолого-педагогічної літератури розкрито сутність понять «компетентність», «технологія», «корекція», «технологічна компетентність», «корекційна компетентність». «Технологічну компетентність» ми трактуємо як освоєння студентом всіх попередніх теоретичних знань та набутих навичок і вміння застосовувати їх до практичної діяльності. «Корекційну компетентність» ми розуміємо як усвідомлення студентом-музикантом всіх власних упущень за попередній період навчання та виправлення їх за допомогою професійних знань педагога. На підставі зроблених теоретичних висновків запропоновано авторське визначення ключових понять: «технологічно-корекційна

компетентність» — це усвідомлення власних упущень та вміння перенести набуті теоретичні знання на практику; «технологічно-корекційна компетентність студента — це динамічна, інтегративна професійно-особистісна якість, що включає сукупність ресурсів студента, комплексне застосування яких сприятиме усвідомленню студентами своїх упущень та усуненню недоліків з метою покращення власної майстерності у процесі музичного виконавства. Сформованість зазначеної професійно-особистісної якості визначатиме готовність та здатність студентів ефективно застосовувати набуті знання, вміння, навички та досвід у музично-виконавській діяльності й вирішувати професійні завдання високого ступеня складності.

3. Виокремлено структурні компоненти технологічно-корекційної компетентності, які взаємодіють між собою та доповнюють один одного для формування повноцінної технологічно-корекційної компетентності, що дозволяє студентам реалізовувати їх професійний потенціал. Сформовано структуру технологічно-корекційної компетентності студентів, яка містить *потребово-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний, емоційно-креативний, ціннісно-аналітичний компоненти*. Вони базуються на мотивації, набутих знаннях комунікації, здатності до організації простору, розподіл часу, постановка цілей та підбір інструментів для їх досягнення.

4. Розроблено методичні засади (наукові підходи, педагогічні умови, принципи та методику) формування технологічно-корекційної компетентності студентів з урахуванням технік Александера, ментальних тренувань та ергономіки; теоретично продумано методичний комплекс, спрямований на засвоєння означеного феномену.

Обґрунтовано, що технологічно-корекційну компетентність студентів доцільно формувати на засадах системно-цілісного, інтегративного, мистецько-персоналізованого та діяльнісного наукових підходів. Для реалізації наукових підходів підібрано наукові принципи: діагностики; систематичності, неперервності освіти, послідовності; діалогічності; варіабельності змісту і

художньо-педагогічних технологій; природовідповідності; систематичності, послідовності, неперервності освіти; гуманізації; єдності художнього і технічного, емоційного та раціонального, свідомого та інтуїтивного в процесі опанування цінностей мистецтва. Дані принципи лежать в основі теорії та методології формування технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої освіти в процесі музично-інструментальної підготовки.

Основу методики формування технологічно-корекційної компетентності склали такі педагогічні умови: наявність відповідного навчально-методичного забезпечення для формування виконавської майстерності; наявність обладнаного простору, в якому можна проводити корекційні вправи, техніки чи методики, створення комфортної психологічної атмосфери; педагогічне стимулювання сформованості в студентів здатності до тривалих систематичних занять. До кожної педагогічної умови підібрано блок методів спрямованих на вирішення відповідного завдання.

Запропоновано три етапи формування технологічно-корекційної компетентності: *ознайомчий* (спрямований на ознайомлення з методологічними та технічними розробками гри на інструменті, спостереження за виконавським процесом, обговорення та дискусія суперечливої інформації, створення моделі для наслідування), *корекційний* (передбачає перенесення теоретичних знань на практику, коригування та пристосування у відповідності до музично-художніх цілей), *трансформаційний* (передбачає демонстрацію набутих умінь та аналіз змін).

5. Експериментально перевірено методику формування технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої освіти в процесі музично-інструментальної підготовки. Для діагностування досліджуваного феномену розроблено *критерії* сформованості технологічно-корекційної компетентності студентів: мотиваційний, технологічний, виконавський, комунікативний, художній, рефлексивний. На основі критеріїв ми визначили три рівні

сформованості технологічно-корекційної компетентності: низький, середній та високий.

Формувальний експеримент проводився згідно трьох етапів: *мотиваційно-рефлексивного, технологічно-виконавського, художньо-комунікативного*. Найбільш ефективними *методами* педагогічної роботи були такі: ментальних тренувань, моделювання, спостереження.

Результатом реалізації запропонованої методики стало зростання що зменшилася частка студентів із низьким рівнем сформованості технологічно-корекційної компетентності на 13,2 %. Показники студентів із середнім рівнем сформованості технологічно-корекційної компетентності становили 3,7 % з перевагою експериментальної групи. Кількість студентів з високим рівнем сформованості експериментальної групи переважала контрольну групу на 9,6 %.

Статистична обробка експериментальних даних засвідчила ефективність проведеної роботи та практичну доцільність і своєчасність розробки експериментальної методики.

Проблема формування технологічно-корекційної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти в процесі музично-інструментальної підготовки не обмежується цим дослідженням. Подальшого вивчення та вирішення потребують питання: дослідження ролі технік Александера, ментальних тренувань, ергономіки і координації К. Таттл як найбільш ефективних та методично перспективних засобів профілактики професійних захворювань музикантів; розробка методичних рекомендацій, навчальних програм для закладів вищої освіти.

Зважаючи на актуальність досліджуваної теми, *запропоновано* розроблення і реалізацію альтернативних програм з формування технологічно-корекційної компетентності студентів в процесі музично-інструментальної підготовки, запровадження в систему педагогічної мистецької освіти, спецкурсів та тренінгів з формування технологічно-корекційної компетентності

у студентів закладів вищої освіти в процесі музично-інструментальної підготовки.

ЖУРНАЛ СПОСТЕРЕЖЕНЬ

Дата:

Ім'я: _____

Вік: _____

Показ.вступ. ісп.: _____

Довготривала мета: _____

<i>Навичка</i>	<i>Бал</i>
Постановка	
Штрихова техніка (заг.)	
Плавні (деташе, легато)	
Уривчасті(мартле, стакато. Віотті. пунктир)	
Стрибкоподібні (спікато, сотіє, рикошет)	
Вібрація	
Інтонація	
Подвійні ноти	
Акорди	
Читка з листа	
Вив. матер. напам'ять	
Розум. стилістики	
Публ. викон.	
Орг. дом. зан.	
Зажими та болі	

Оцінка володіння навичками

12-бальна шкала

9 – 12 — високий;

7 – 9 — середній;

5 – 6 — низький;

1 – 4 —незадовільний.

Анкета мотиваційного критерію

1. Що визначило Ваш вибір майбутньої професії?
 - а) зацікавлення в педагогічній професії;
 - б) бажання професійно займатися музикою;
 - в) здобуття вищої освіти;
 - г) вибір професії був недостатньо обдуманим.
 2. Чому ви обрали саме це ЗВО?
 3. Чи є у вас критерії за якими вас повинні навчати?
 4. Які вони?
 5. За якими критеріями має оцінюватись урок музичного мистецтва у першу чергу (підкресліть необхідне): інформаційна насиченість змісту; логіка та чіткість викладення навчального матеріалу; відповідність навчальній програмі; діалогічність спілкування; використання інноваційних методів і форм роботи; спрямованість змісту й форм роботи на емоційний розвиток учнів.
 6. На уроках музичного мистецтва пріоритетними мають бути дидактичні завдання (оволодіння мистецькими знаннями, уміннями) чи виховні (виховання духовності, емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва, творчої діяльності)? (підкресліть необхідне).
 7. Що ви прагнете отримати після закінчення ЗВО?
 8. Які на вашу думку перспективи дає вам навчання саме в цьому ЗВО?
- Чи виправдали ваші наміри освіта в ЗВО? (для кінцевого опитування)

**Методика діагностування мотивації успіху та страху невдачі
(А.Реана)**

Мета: вивчення схильності студентів щодо очікування успіху або страху невдачі.

Інструкція: погоджуючись або ні з нижченаведеними твердженнями, Вам необхідно обрати одну із відповідей «так» або «ні». Відповідати треба швидко, довго не роздумуючи.

Опитувальник

1. Починаючи роботу, розраховую на успіх.
2. У діяльності я активний.
3. Схильний до прояву ініціативи.
4. Під час виконання відповідальних завдань, намагаюся знайти причини й відмовитися від них.
5. Часто обираю крайнощі: або дуже легке завдання, або нереально складне.
6. При зустрічі з перешкодами, як правило, не відступаю, а намагаюся знайти способи їх подолання.
7. При чергуванні успіхів та невдач я схильний до переоцінювання своїх успіхів.
8. Продуктивність діяльності в основному залежить від моєї цілеспрямованості, ніж від зовнішнього контролю.
9. Під час виконання достатньо складних завдань в умовах обмеженого часу результативність моєї діяльності погіршується.
10. Я схильний проявляти наполегливість у досягненні мети.
11. Я схильний планувати своє майбутнє на достатньо віддалену перспективу.
12. Якщо маю, то з умом, а нерозважливо.
13. Я не дуже наполегливий у досягненні мети, особливо якщо відсутній зовнішній контроль.

14. Ставлю перед собою середнього рівня або дещо завищені цілі, які можна досягти.

15. На випадок невдачі під час виконання завдання його привабливість для мене знижується.

16. При чергуванні успіхів та невдач я більше схильний до переоцінювання своїх невдач.

17. Віддаю перевагу плануванню свого майбутнього лише на найближчий час.

18. У роботі в умовах обмеженого часу результативність моєї діяльності покращується, навіть якщо завдання достатньо складне.

19. У випадку невдачі, я, як правило, не відмовляюся від поставленої мети.

20. Якщо я сам обрав для себе завдання, то у випадку невдачі його привабливість лише зростає.

Обробка результатів: один бал отримують відповіді «так» на твердження: № 1- 3, 6,8, 10-12, 14, 16, 18-20 і відповіді «ні» на твердження: № 4,5,7,9,13,15.17. Підраховується загальна кількість балів. Якщо опитуваний набирає від 1 до 7 балів, то діагностується мотивація на невдачу (страх невдачі). Якщо він набирає від 14 до 20 балів, то діагностується мотивація на успіх (надія на успіх). Якщо кількість балів в межах від 8 до 13, то варто вважати, що мотиваційний полюс не виражений. При цьому, якщо у опитуваного 8-9 балів то його мотивація ближча до уникнення невдачі, якщо 12-13 балів ближче до бажання успіху.

**Методика вивчення мотивації навчання студентів педагогічного вузу
(С. Пакуліна, М. Овчинников)**

Мета: вивчити мотиви вступу до вузу, реально діючі мотиви навчання й професійні мотиви студентів педагогічного вузу.

Інструкція: уважно прочитайте наведені мотиви і оцініть значущі для Вас за шкалою: 5 балів дуже значущі; 3-4 бали значущі; 0-2 бали незначущі.

1. Що сприяло вашому вибору спеціальності?

- Безкоштовний вступ, низька оплата за навчання;
- Заняття у музичній школі, музичному коледжі;
- Бажання отримати вищу освіту;
- Сімейні традиції, бажання батьків;
- Порада друзів, знайомих;
- Престиж, авторитет вузу, факультету мистецтв;
- Інтерес до професії вчителя музичного мистецтва;
- Володію гарними здібностями у сфері музичного мистецтва;
- Прагнення прожити безтурботний період життя;
- Подобається спілкуватися із дітьми;
- Випадковість;
- Небажання йти до війська (для юнаків);
- Використання педагогічних знань для виховання власних дітей (для дівчат).

2. Що найбільш значущим є для вас у навчанні?

- Успішно продовжити навчання на наступних курсах;
- Успішно навчатися, складати экзамени на «добре» та «відмінно»;
- Набути глибокі фахові знання з педагогіки та музичного мистецтва;
- Бути постійно готовим до усіх занять;
- Не запускати вивчення фахових дисциплін;

- Не відставати від сокурсників;
- Виконувати усі вимоги викладачів;
- Досягти поваги від викладачів;
- Бути прикладом для однокурсників;
- Досягти схвалення від оточуючих;
- Уникнути осуду й покарання за безвідповідальне ставлення до навчання;
- Отримати емоційне й інтелектуальне задоволення від процесу навчання.

3. Отримання диплому дає можливість:

- Досягти соціального визнання, поваги;
- Самореалізації;
- Мати гарантії стабільності;
- Отримати цікаву роботу;
- Отримати роботу з високим заробітком;
- Працювати у державних установах;
- Працювати у приватних організаціях;
- Працювати в загальноосвітній/музичній школі;
- Відкрити власну справу;
- Навчатися в аспірантурі;
- Самовдосконалення;
- Диплом сьогодні нічого не вартий.

Опрацювання результатів: внутрішня мотивація навчання включає в себе внутрішні мотиви вступу у педагогічний вуз, широкі пізнавальні мотиви й професійні мотиви. Загальна сума балів складає максимальний показник 75 балам за питаннями: 1) мотиви вступу у вуз: № 2, 3, 7, 8, 10. Максимальний показник = 25 балів; 2) реально діючі мотиви навчання: № 13, 14, 15, 16, 24. Максимальний показник - 25 балів; 3) професійні мотиви: № 26, 27, 32, 34, 35.

Максимальний показник - 25 балів. Зовнішня мотивація навчання включає в себе зовнішні мотиви вступу у педагогічний вуз, вузькі навчального-пізнавальні мотиви й ірелевантні професійні мотиви. Загальна сума балів складає показник 105 балам: 1) мотиви вступу у вуз: №1, 4, 5, 6, 9, 11, 12. Максимальний показник - 35 балів; 2) реально діючі мотиви навчання: № 17,18, 19, 20, 21, 22, 23. Максимальний показник = 35 балів: 3) професійні мотиви: № 25,28, 29, 30, 31, 33, 36. Максимальний показник - 35 балів.

Анкета для виявлення професійних захворювань у музикантів (ПЗМ)

1. Чи є (був) у вас наявність болю або дискомфорту під час гри на інструменті?
2. Чи відчуваєте ви напругу в м'язах або суглобах? З чим пов'язані дані відчуття? (монотонні рухи, неправильна постава)
3. Чи було (є) відчуття поколювання, оніміння або слабкості у руці?
4. Чи стикалися ви із запаленням м'язів або сухожилів?
5. Чи стикались ви із втратою або іншими проблемами слуху через довготривалий вплив гучної музики?
6. Погіршення позиції тіла, що супроводжується болем в хребті?
7. Погіршення зору через довготривалий перегляд нот?
8. Чи відчували ви перевтому та відчуття ізоляції? З чим це пов'язано?
9. Чи виникало у вас перенапруження в шийі, яке впливало на голосові зв'язки та відповідно на голос?

Тест за М. Гамільтоном (Hamilton Anxiety Rating Scale, HAM-A)

Це широко використовуваний тест для оцінки загального рівня тривоги. Включає 13 питань, орієнтованих на фізичні та психічні аспекти тривоги. Шкала тривоги М. Гамільтона може допомогти об'єктивувати та оцінити тяжкість тривоги пацієнта. Кожен параметр оцінюється за рівнем виразності: 0 — ні, 1 — незначний, 2 — помірний, 3 — важкий, 4 — дуже важкий.

Для оцінки за шкалою тривоги М Гамільтона необхідно виконати підсумовування вибраних балів.

<i>Симптоми</i>	<i>Рівень</i>	<i>Бали</i>
1. Тривожний настрій: (стурбованість, очікування найгіршого, тривожні побоювання, дратівливість).		
2. Напруження (відчуття напруження, здригання, плаксивість, тремтіння, відчуття занепокоєння, нездатність розслабитися).		
3. Страхи (темряви, незнайомих, самотності, тварин, натовпу, транспорту).		
4. Інсомнія (проблеми засинання, переривчастий сон, що не приносить відпочинку, почуття розбитості й слабкості при пробудженні, погані сні).		
5. Інтелектуальні порушення (труднощі в концентрації уваги, погіршення пам'яті).		
6. Депресивний настрій (втрата звичних інтересів та почуття задоволення від хобі, пригніченість, ранні пробудження, добові коливання настрою).		
7. Соматичний м'язовий біль (біль, посмикування, напруження, судоми клонічні, скрипіння зубами, голос, що зривається, підвищений м'язовий тонус).		
8. Соматичні сенсорні (дзвін у вухах, нечіткість зору, приливи жару і холоду, відчуття слабкості, поколювання).		
9. Серцево-судинні (тахікардія, серцебиття, біль у грудях, пульсація в судинах, часті зітхання).		
10. Респіраторні (тиск і стиснення у грудях, задуха, часті зітхання).		
11. Гастроінтестинальні (труднощі із ковтанням, метеоризм, біль у животі, печія, відчуття переповненого шлунка, нудота, блювання, бурчання в животі, діарея, запор, зменшення маси тіла).		
12. Вегетативні (сухість у роті, почервоніння чи блідість шкіри, пітливість, головний біль із відчуттям напруження).		
13. Поведінка при огляді (совання на стільці, неспокійна жестикуляція і хода, тремор, нахмурювання, напружений вираз обличчя, зітхання чи прискорене дихання, часте ковтання слини).		

Інтерпретація

- Показники ≤ 17 вказують на легку ступінь тривожності.
- Показники від 18 до 24 вказують на ступінь тривожності від легкої до помірної.
- 25-30 балів вказують на ступінь тривожності від помірної до важкої.
- Бали > 30 вказують на сильне занепокоєння.

Шкала Тривоги А. Бека

Прізвище, ім'я _____ (необовязково) _____

Вік _____

Дата дослідження _____

Прошу обрати одну з можливостей відповіді на кожне запитання.

Старайтесь відповідати швидко.

	0.Зовсім не турбує	1.Злегка турбує	2.Середньо турбує	3.Дуже турбує
1.Відчуття оніміння та поколювання в тілі				
2.Відчуття жару				
3.Тремтіння в ногах				
4.Неможливість розслабитись				
5.Страх, що станеться найгірше				
6.Головокружіння				
7.Прискорене серцебиття				
8.Нестійкість, нестабільність				
9.Відчуття жаху, це кінець				
10.Дратівливість				
11.Тремтіння в руках				
12.Відчуття задухи				
13.Нерівна хода				
14.Страх втрати контролю				
15.Труднощі з диханням				
16.Страх смерті				
17.Переляк				
18.Шлунково-кишкові розлади				
19.Непритомність				
20.Прилив крові до обличчя				
21.Посилене потовиділення (не пов'язане зі спекою)				

0–5 норма

6–8 легкий рівень тривоги

9–18 середній рівень тривоги

Більше 19 балів – високий рівень тривоги

Анкета тривожності Голланда (Holland Anxiety Questionnaire):

Розроблена спеціально для музикантів, ця анкета оцінює рівень тривоги, пов'язаний з виступами.

Приклади запитань з Анкети тривожності Голланда. Кожне питання оцінюється за шкалою від 0 до 4:

0 = Зовсім не відчуваю; 1 = Зрідка; 2 = Іноді; 3 = Часто; 4 = Дуже часто.

Фізичні симптоми:

1. Як часто протягом останнього тижня Ви відчували прискорене серцебиття або калатання перед або під час виступу?

2. Як часто Ви відчували пітливість, коли не були фізично активними репетицій або виступу?

3. Як часто ви відчуваєте тремтіння під час гри на інструменті?

4. Як часто ви відчуваєте задишку до або під час виступу?

Когнітивні симптоми:

1. Як часто ви надмірно хвилюєтеся через те, що робите помилки під час виступу?

2. Як часто ви боїтеся бути засудженим або отримати негативний відгук від глядачів чи критиків?

3. Як часто у Вас виникають небажані думки про невдачу або поганий виступ?

Поведінкові симптоми:

1. Як часто ви уникаєте виступів або прослуховувань, тому що вони викликають у вас тривогу?

2. Як часто ви відчуваєте неспокій або нездатність зосередитися під час практики?

Компульсивна поведінка:

1. Як часто ви вдаєтеся до повторюваних практичних дій, щоб зменшити тривожність (наприклад, надмірно відпрацьовуєте певні розділи)?

Емоційні симптоми:

1. Як часто ви відчуваєте напругу, нервозність або знервованість перед виступом?

2. Як часто Ви відчуваєте раптове почуття паніки або жаху під час виступу?

3. Як часто ви відчуваєте загальну тривогу або занепокоєння щодо вашої музичної кар'єри та майбутнього?

Ключ для підрахунку балів:

0-13 — Мінімальна тривога або відсутність тривоги;

14-26 — Легка тривожність;

27-39 — Помірна тривожність;

40-52 — Сильна тривога;

53-65 — Дуже сильна тривога.

Інтерпретація:

Мінімальна або відсутність тривоги: низький рівень тривожності, який, ймовірно, не заважає значною мірою музичній діяльності.

Легка тривожність: присутні деякі симптоми, які можна контролювати і які не впливають на музичне виконання або практику.

Помірна тривожність: симптоми помітні і можуть почати впливати на виконання, практику і загальний музичний досвід.

Сильна тривога: симптоми значні, ймовірно, заважають музичній діяльності та виконанню.

Дуже сильна тривога: симптоми дуже інтенсивні і, ймовірно, спричиняють серйозні порушення у виконанні, практиці та загальному музичному функціонуванні.

<https://www.frontiersin.org/>

Тест тривожності-стани (State-Trait Performance Anxiety Inventory for Musicians, STPAI-M):

Спеціально розроблений для визначення тривоги, пов'язаної з музичними виступами. Запитання:

1. Зараз я дуже хвилююся перед виступом;
2. На даний момент я хвилююся, що зроблю помилки під час виступу;
3. Зараз я відчуваю фізичні симптоми тривоги, такі як пітливість або тремтіння;
4. Я боюся, що аудиторія зараз негативно оцінить мене;
5. Мені зараз важко зосередитися на своєму виступі;
6. Я часто хвилююся через свій виступ, навіть коли я не виступаю;
7. Я зазвичай почуваюся впевнено, коли збираюся виступати;
8. Я часто відчуваю фізичні симптоми тривоги в повсякденному житті;
9. Я часто боюся, що інші оцінять мене негативно;
10. Я схильний нервувати в різних ситуаціях.

Підрахунок балів

Кожне питання оцінюється за шкалою від 1 до 4:

1 = Зовсім ні; 2 = Дещо; 3 = Помірно; 4 = Дуже сильно.

Оцінка тривожності в стані (S-Anxiety)

5-10 — Низький рівень тривожності;

11-15 — Помірна тривожність;

16-20 — Високий рівень тривожності.

Інтерпретація:

Низький рівень тривожності (5-10): вказує на те, що музикант відчуває себе спокійно і врівноважено під час виступів, з мінімальними симптомами тривожності;

Помірна тривожність (11-15): свідчить про помірний рівень тривожності під час виступів, що може вплинути на якість виконання;

Високий рівень тривожності (16-20): відображає високий рівень тривожності, який може суттєво вплинути на виконання музиканта.

Використання STPAI-M

Контекст оцінювання: Використовуйте STPAI-M як під час виступів, так і під час регулярних тренувань, щоб виміряти тимчасовий і постійний рівень тривожності.

Порівняння в часі: Регулярні оцінки можуть допомогти відстежити зміни в рівні тривожності, особливо у відповідь на такі втручання, як коучинг або терапія.

Індивідуальні втручання: Високий рівень тривожності стану або риси слід вирішувати за допомогою індивідуальних втручань, включаючи когнітивно-поведінкову терапію, техніки релаксації або коучинг продуктивності.

Для отримання детальної та валідованої версії опитувальника рекомендується звернутися до академічних публікацій або професійних ресурсів, що спеціалізуються на психології виконавської майстерності або музичній освіті.

<https://www.isme.org/>

Шкала змагальної особистісної тривожності (Sport Competition Anxiety Test, SCAT)

Розроблена з метою оцінки впливу тривожності на продуктивність спортсменів. Шкалу використовують для виявлення індивідуальних відмінностей у реагуванні на змагальний стрес. (переробити під музикантів)

https://www.eztests.xyz/tests/sport_scat/

№	Питання	Рідко	Іноді	Часто
1.	Перед змаганнями (виступами, конкурсами, екзаменами) я відчуваю неспокійно.			
2.	Змагатись (конкурувати) з іншими цікаво.			
3.	Перед змаганнями (виступами, конкурсами, екзаменами) я хвилююся, що не зможу добре виступити.			
4.	На змаганнях (конкурсах) я поведжусь як справжній спортсмен.			
5.	Змагаючись (граючи), я турбуюся, що можу припуститися помилок.			
6.	Перед початком змагань (виступами, конкурсами, екзаменами) я завжди спокійний.			
7.	У змаганнях (конкурсами) важливо поставити ціль.			
8.	Перед початком змагань (виступами, конкурсами, екзаменами) у мене в животі з'являється неприємне відчуття.			
9.	Я помічаю, що перед початком змагань (виступами, конкурсами, екзаменами) серце у мене починає битися частіше, ніж зазвичай.			
10.	Мені подобаються ігри, які потребують великої фізичної напруги.			
11.	Перед початком змагань (виступами, конкурсами, екзаменами) я відчуваю розслабленим.			
12.	Перед початком змагання (виступами, конкурсами, екзаменами) я нервую.			
13.	Командні види виступів цікавіші, ніж індивідуальні.			
14.	Я починаю нервувати через бажання швидше розпочати змагання (виступами, конкурсами, екзаменами).			
15.	Перед змаганнями (виступами, конкурсами, екзаменами) я зазвичай напружений.			

Тестування soft skills

Комунікабельність (методика В.Ф. Раховського)

Інструкція: Вашій увазі пропонується кілька простих запитань. Поруч з кожним питанням напишіть один з трьох варіантів відповіді: «так», «ні» або «іноді» (в колонці «Відповідь»). Відповідайте швидко, довго не замислюючись над питанням.

Запитання	Відповідь	Бал
1. Вам належить ординарна зустріч або ділова зустріч. Вибиває Вас її очікування з колії?		
2. Чи викликає у Вас сум'яття і невдоволення доручення виступити з доповіддю, повідомленням, інформацією на будь-якому нараді, зборах або тому подібному заході?		
3. Чи не відкладаєте Ви візит до лікаря до останнього моменту?		
4. Вам пропонують виїхати у відрядження в місто, де Ви ніколи не бували. Прикладіть Ви максимум зусиль, щоб уникнути цього відрядження?		
5. Чи любите Ви ділитися своїми переживаннями з ким би то не було?		
6. Дратуєтесь Ви, якщо незнайома людина на вулиці звернеться до Вас з проханням (показати дорогу, назвати час, відповісти на якесь питання)?		
7. Чи вірите Ви, що існує проблема «батьків і дітей» і що людям різних поколінь важко розуміти один одного?		
8. посоромився Ви нагадати знайомому, що він забув Вам повернути гроші, які зайняв кілька місяців тому?		
9. У ресторані або в їдальні Вам подали явно недоброякісна блюдо. Промовчіть Ви, лише розлючено відсунувши тарілку?		
10. Опинившись один на один з незнайомою людиною, Ви не вступите з ним у бесіду і будете перейматися, якщо першим заговорить він. Чи так це?		
11. Вас жахає будь-яка довга черга, де б вона не була (у магазині, бібліотеці, касі кінотеатру). Чи вважаєте Ви відмовитися від свого наміру або встанете в хвіст і будете нудитися в очікуванні?		
12. Чи боїтеся Ви брати участь в будь-якої комісії з розгляду конфліктних ситуацій?		
13. У Вас є власні суто індивідуальні критерії оцінки творів літератури, мистецтва, культури, і ніяких чужих думок на цей рахунок Ви не згодні з. Це так?		
14. Почувши де-небудь в кулуарах висловлювання явно помилкової точки зору з добре відомого Вам питання, чи віддаєте перевагу Ви промовчати і не вступати в суперечку?		
15. Чи викликає у Вас досаду чия-небудь прохання допомогти розібратися в тому чи іншому службовому питанні чи навчальній темі?		
16. Найбільш охоче Ви викладаєте свою точку зору (думку, оцінку) в письмовій формі, ніж в усній?		

Обробка і оцінка результатів: Кожному відповіді привласнюється наступний бал: «Так» - 2 бали, «іноді» - 1 бал, «ні» - 0 балів. Проставте бали у відповідній колонці, підсумуйте їх і за класифікатором визначте, до якої категорії людей Ви ставитеся.

Класифікатор до тесту

30-32 бали. Ви явно некомунікабельні, і це Ваша біда, так як страждаєте від цього більше ви самі. Але і близьким Вам людям нелегко. На Вас важко покластися в справі, яке вимагає групових зусиль. Намагайтеся бути більш комунікабельними, контролюйте себе.

25-29 балів. Ви замкнуті, що не говірки, віддаєте перевагу самотність, тому у Вас мало друзів. Нова робота і необхідність нових контактів якщо і не втягують Вас у паніку, то надовго виводять з рівноваги. Ви знаєте цю особливість свого характеру і буваєте незадоволені собою. Але не обмежуйтеся тільки таким невдоволенням - у Вашій владі переламати ці особливості характеру. Хіба не буває, що при будь-якої сильної захопленості Ви купуєте раптом повну комунікабельність? Варто тільки здригнутися.

19-24 бали. Ви, до певної міри, товариські і в незнайомій обстановці відчуваєте себе цілком упевнено. Нові проблеми Вас не лякають. І все ж з новими людьми прийдіть з оглядкою, у суперечках і диспутах берете участь неохоче. У Ваших висловлюваннях часом занадто багато сарказму, без всякого на те підстави. Ці недоліки можна виправити.

14-18 балів. У Вас нормальна комунікабельність. Ви допитливі, охоче слухаєте цікавого співрозмовника, досить терплячі в спілкуванні з іншими, відстоюєте свою точку зору без запальності. Без неприємних переживань йдете на зустріч з новими людьми. У той же час не любите гучних компаній; екстравагантні витівки і багатослівність викликають у Вас роздратування.

9-13 балів. Ви дуже товариські (часом, можливо, навіть надміру). Цікаві, говірки, любите висловлюватися з різних питань, що, буває, викликає роздратування навколишніх. Охоче знайомитеся з новими людьми. Любите

бувати в центрі уваги, нікому не відмовляєте в проханнях, хоча не завжди можете їх виконати. Буває, розлютився, але швидко відходите. Чого Вам не вистачає, так це посидючості, терпіння і відваги при зіткненні з серйозними проблемами. При бажанні, однак, Ви можете себе змусити не відступати.

4-8 балів. Ви мабуть, «свій хлопець». Товариськість «б'є» з Вас «ключем». Ви завжди в курсі всіх справ. Ви любите брати участь у всіх дискусіях, хоча серйозні теми можуть викликати у Вас мігрень і навіть нудьгу. Охоче берете слово з будь-якого питання, навіть якщо маєте про нього поверхове уявлення. Усюди почуваете себе в своїй тарілці. Беретеся за будь-яку справу, хоча не завжди можете успішно довести його до кінця. З цієї самої причини керівники і колеги ставляться до Вас з деяким побоюванням і сумнівами. Задумайтесь над цими фактами.

3 бали і менше. Ваша комунікабельність носить болісний характер. Ви балакучі, багатослівні, втручаєтесь в справи, які не мають до Вас ніякого відношення. Беретеся судити про проблеми, в яких зовсім не компетентні. Вільно чи не вільно Ви часто буваєте причиною різного роду конфліктів у Вашому оточенні. Запальні, образливі, нерідко буваєте необ'єктивні. Серйозна робота - не для Вас. Людям - і на роботі, і вдома, і взагалі всюди - важко з Вами. Так, Вам треба попрацювати над собою і своїм характером! Перш за все виховуйте в собі терплячість і стриманість, шанобливо ставитесь до людей, нарешті, подумайте про своє здоров'я - такий стиль життя не проходить безслідно.

Техніка М. Александера

Метод Александера (The Alexander Technique) — це система рухових та моторних навичок, призначена для поліпшення постави, координації та ефективності рухів. Метод був розроблений фізіотерапевтом М. Александером в кінці 19-го — на початку 20-го століття. Основна ідея полягає в усвідомленні і управлінні руховими звичками для досягнення більш ефективного та гармонійного використання тіла.

Основні ідеї методу Александера включають:

1. Усвідомлення: студенти вчать свідомо спостерігати за своїм тілом та рухами;
2. Постава: сприяти природній поставі та підтримувати вісь хребта, допомагаючи уникати втрати енергії і напруги;
3. Свобода шиї: важливий акцент на свободі рухів шиї, що впливає на координацію всього тіла;
4. Розслабленість м'язів: зменшення зайвої напруги у м'язах для досягнення більшої ефективності та економії енергії;
5. Управління рухом: вивчення та розвиток контролю над рухами, а не їх автоматичним виконанням;
6. Біллінгсгейтський механізм: усвідомлення та зміна невідповідних реакцій організму на стрес або подразники;
7. Паузи і свідомий відпочинок: важливість зупинки, оцінки та свідомого відпочинку для уникнення передчасного стомлення.

Метод Александера використовується не тільки в музичній терапії, але й в театральному мистецтві, гімнастиці, танцях і в різних аспектах фізичного та психологічного розвитку. Студенти, які практикують метод, можуть помітити поліпшення в поставі, руховій ефективності та загальному самопочутті.

Поради для гарного м'язового здоров'я Д. Кларк

1. Виділення часу на розминку перед тим, як розпочати заняття. М'яке розтягування й рухи тіла, теплі руки й зап'ястки, щоб відчути себе розслабленим і зосередженим.

2. *Тримайте м'язи та сухожилля в теплі.* Використовуйте грілки для зап'ястя від Turtle Doves, беріть маленьку пляшку з гарячою водою під час гри в холодних приміщеннях, а якщо це неможливо, накладайте клейкий тепловий пластир на будь-які місця болю.

3. *Включіть вправи для зміцнення м'язів, щоб запобігти травмам, які включають.*

4. *Спробуйте кілька заспокійливих фізичних вправ, щоб заспокоїти м'язи після довгого ігрового дня.* Лежачи на спині, або на підлозі, або на килимку, і глибоко дихайте, або використовуйте валик із рушника між лопатками, тоді як голова підтримується подушкою. Використовуйте масажні м'ячики для зняття зажимів.

5. *Приймайте гарячі ванни з пластивцями магнію*

6. *Плавання.* Якщо можливо, ця м'яка вправа з незначним навантаженням чудово розширить м'язи грудей і трохи порухає верхню частину тіла, і може бути настільки інтенсивною чи розслаблюючою, як вам подобається.

7. *Зробіть перерву у виконанні.* Якщо це більше, ніж кілька тижнів за раз, спробуйте трохи повільно грати щодня. Навіть 15 хвилин достатньо, щоб ваші звичні «граючі» м'язи були задіяні, зменшуючи шок від повернення до насиченого навчального графіка.

8. *Сон.* Хороша гігієна сну (мінімум 8 годин на добу, коли це можливо), мають величезне значення для відновлення втомлених м'язів.

<https://www.thestrads.com/playing-hub/8-tips-for-good-muscular-health-as-a-performer/15834.article>

Комплекс вправ для музикантів

1. Для розтяжки хребта:

- коліна до грудей (ляж на спину, зігни ноги в колінах і постав ступні на підлогу, поклади руки на задню поверхню стегон або нижче колін і потягни ноги до грудей, тягни, поки не відчуєш легке розтягнення, затримайся на 15 секунд, затримайся на 15 секунд, повернись у вихідне положення, виконай ще 9 разів);
- розтяжка спини в положенні лежачи (ляж на живіт, піднімись на ліктях, витягнувши спину, почни випрямляти лікті, ще більше витягуючи спину, продовжуй випрямляти лікті, поки не відчуєш легке розтягнення, затримайся на 15 секунд, повернись у вихідне положення, виконай ще 9 разів);
- вправа «Розкрита книга» (ляж на спину й повернись на бік, коліна зігнуті, руки витягнуті перед собою долонями одна до одної. утримуючи ноги в тому ж положенні, почни повільно піднімати верхню руку прямо вгору і вгору, ніби ти розгортаєш книгу. Добре, якщо вийде повністю розкритися й покласти верхню руку на підлогу з іншої сторони твого тіла. Дозволь голові та очам слідувати за рухомою рукою, доки інша рука залишається витягнутою у вихідному положенні, виконай 9 разів з кожного боку і затримайтеся в кінцевій точці розтяжки на кілька секунд, перш ніж повернутися назад).

Більше вправ з відео за посиланням: <https://apollo.online/blog-post/roztyazhka-spyny-kompleks-vprav-dlya-roztyazhky-hrebtu/> або https://www.youtube.com/redirect?event=channel_header&redir_token=QUFFLUhq a3dNbDRPMzR5SW5nUmlXNHE4a1R4aXVFVE5TUXxBQ3Jtc0tuVF16WlhMeFlq dWtoTVVqQzJCb0NWTkVGcHFNMG5HVTVtaIZ5Q29mNHNJUGtuRTFNTDRO aWZGSkdMZWNEdk9acHRBSWtPMmttb1NGZ1BRQVkySE9ubEswR3cyckE3Nj Q0cFJKVE9YU2pnZkJqMm5SQQ&q=http%3A%2F%2Fyogawithadriene.com