

Література

1. *Висідалко Н.Л.* Чутливість перцептивних процесів при вирішенні задач та її показники/ Наталія Висідалко// Практична психологія та соціальна робота.–2010. – № 3.
2. *Висідалко Н.Л.* Продуктивність професійного навчання/ Наталія Висідалко// Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – № 35 (59). – 155–163.
3. *Соколов Е.Н.* Механизмы памяти. Опыт экспериментального исследования/ Е.Н. Соколов. – М.:Изд-во МГУ, – 1969. – 174 с.
4. *Фестингер Л.* Теория когнитивного диссонанса / Л.Фестингер / [Пер. с англ. А. Анистратенко, И. Знаешева]. – СПб.: «Ювента», 1999. – 318 с.

В статье раскрывается проблема снижения эффективности обучения студента в аспекте перцептивной сферы. Когнитивный диссонанс перцептивных процессов во время решения задач усложняет способность студента к выявлению и усвоению неизвестного в процессе обучения. Сниженная чувствительность перцептивных процессов при решении задач требует сначала преодоления когнитивного диссонанса, а затем решения задачи. Студенты, у которых выявлен когнитивный диссонанс с оригинальными решениями, имеют среднюю обучаемость и мотивационную направленность на задачу. Когнитивный диссонанс с задачей длительностью 20–25 дней определяет низкую способность студента к обучению и мотивационную направленность на взаимные действия.

The article deals with the problem of reducing the effectiveness of student learning in the aspect of the perceptual sphere. Cognitive discord of perceptual processes in problem solving complicates the student's ability to identify and assimilate the unknown in learning process. Reduced sensitivity of perceptual process of the student in the process of the task solution requires the overcoming of cognitive discord. The students with cognitive discord between original solutions have average abilities to studying and motivational direction to task. The students with cognitive discord between tasks during 20–25 days have low mental faculties and motivational direction to mutual action.

Статтю подано до друку 27.04.2012.

© 2012 р.

О.В.Новицька (м. Сімферополь)

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПСИХОМОТОРНОГО АПАРАТУ МУЗИКАНТА-ПОЧАТКІВЦЯ ДОРОСЛОГО ВІКУ

На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної думки вивченню особливостей розвитку ігрового апарату виконавця приділяла увагу переважна більшість викладачів фахових дисциплін. Аналіз результатів досліджень вказав на зацікавленість викладачів у необхідності організації ігрового апарату музикантів дошкільного та молодшого шкільного віку або удосконаленні виконавських навичок студентами середніх та вищих спеціалізованих навчальних закладів (Л.Г. Арчажнікова, Л.А. Баренбойм, С.Г. Корлякова, Г. Коган, О.Є. Кулікова, К. Мартінсен, І.Т. Назаров, Г.Г. Нейгауз, В.П. Сраджев, Г.М. Ципін, А.П. Щапов, А.А. Шмідт-Шкловська, О. Ф. Шульпяков та інші).

Питанню вивчення психологічних особливостей розвитку психомоторної сфери студентів-початківців майже не було присвячено жодної наукової праці; дослідники лише посилалися на сталу думку щодо неможливості організації рухової сфери людини, виконавця тощо, у дорослому віці (П.В. Гайдай, Ж.Ж. Ісакова, Т.А. Качарміна, П.В. Хазанов, О.М. Чертовської та інші).

Спираючись на той факт, що процес організації рухової сфери інструменталіста є обумовленим віковими та психофізіологічними особливостями суб'єктів навчання, їх негативним ставленням щодо перспектив свого виконавського розвитку, актуальність запропонованого дослідження полягала у необхідності вивчення питання формування психомоторної сфери музикантів-початківців дорослого віку у процесі навчання гри на фортепіано на уроках «Загального фортепіано».

Об'єктом статті є психомоторні здібності музикантів.

Предметом статті є формування психомоторної сфери музикантів-початківців дорослого віку.

Метою дослідження було визначення рівня розвитку психомоторного апарату студентів-початківців та вивчення динаміки її розвитку у процесі навчання гри на фортепіано.

Задля досягнення поставленої мети було вирішено розв'язати наступні завдання: - розробити процедуру діагностування стану розвитку психомоторного апарату дорослих музикантів-початківців; - визначити основні типи психомоторного апарату студентів; - озробити та впровадити у практику викладання предмету «Загальне фортепіано» модель розвитку психомоторного апарату музикантів. За роки дослідження проблеми розвитку психомоторної сфери людини, психофізіологи та психологи не дійшли згоди щодо розуміння природи психомоторних здібностей та методів їх розвитку. Вивченню особливостей функціонування психомоторної сфери людини були присвячені роботи Р. Кеттелла, Б.Б. Коссова, Б.Ф. Ломова, В.П. Озерова, М.О. Розе, І.М. Сеченова, Є.М. Суркова, Е. Флейшмана та інших вчених. Чи не найпершим визначення дефініції «психомоторика» надав психофізіолог І.М. Сеченов, вважаючи, що рух є повністю пов'язаним з бажанням та мотиваційною спрямованістю людини на його відтворення [7].

В.П. Озеров, погоджуючись з думкою своїх попередників, доводить, що психомоторика є різновидом об'єктивації психіки у сенсомоторних, емоційно-моторних актах і реакціях [6].

Видатні діячі музично-виконавського мистецтва, звернувши увагу на досягнення психофізіологів у розгляді питання розвитку рухової сфери людини, висунули своє бачення концепції піаністичного розвитку музиканта, надав слуху та музично-слуховим уявленням ведучі позиції у процесі розвитку психомоторної сфери виконавця. Додамо, що у сучасній музичній педагогіці ще досі використовуються поняття «формування ігрового апарату», «розвиток моторної сфери виконавця» замість «формування психомоторної сфери», що порушує комплексність процесу музично-виконавського розвитку й позбавляє навчальний процес можливості налагодження взаємообумовленого зв'язку між слуховою, руховою та мотиваційною сферами [5].

Отже, накопичення багажу музично-слухових уявлень та можливість вільної реалізації художнього образу на практиці сприятиме гармонійному становленню майбутнього фахівця. Відповідної думки дотримувалися у свій час В. Бардас, Ф. Бузоні, Й. Гофман, М. Курбатов, К. Мартінсен, Ф. Штейнгаузен та інші.

Так, на думку провідних науковців на початковому етапі формування психомоторної сфери учень повинен звикнути до необхідності постійної переробки інформації, що їде з пропріоцепторів та намагатися активно «прилаштовувати» дрібну моторику свого ігрового апарату до певних обставин та ідеальних уявлень (слухових, зорових, рухових).

Підтвердженням цьому була думка Н.О. Бернштейна та О.Ф. Шульпякова, що формування рухової сфери індивіда завжди повинне піддаватися «перекодуванню» (Н.О. Бернштейн) або дії «аналізу через синтез» (О.Ф. Шульпяков [8; 9]). Саме цей факт був визнаним важливим аспектом вільного творчо-виконавського розвитку інструменталістів.

На підставі визначених фактів психофізіологами та музикантами-виконавцями були сформовані уявлення про «ідеомоторний акт» (Л.В. Вишнева, Л.С. Гінзбург, Й. Гофман, Б. Ітельсон, Т. Лешетицький, А.Ц. Пуні, Є.М. Сурков та інші), «модель потрібного майбутнього» (Н.О. Бернштейн), «образ рухової реакції» (О.В. Запорожець) та «акцептор дії» (П.К. Анохін), які мають певні відмінності.

Наукова інтерпретація поняття «ідеомоторний акт» свідчить про наявність чіткого програмування рухової схеми. Моделі П.К. Анохіна [2], Н.О. Бернштейна [3], О.В. Запорожця [4] спрямовані на досягнення певного кінцевого результату з урахуванням можливості проведення виконавцями корекції під час виконання дії, що найбільш повно характеризує саме музично-виконавську діяльність. Постійне звіряння інформації (рецептори - уявлення-ідеали) надає можливості учню та викладачу вільно продовжувати дію, зупиняючи та переробляючи її за необхідністю.

Наприкінці ХХ - початку ХХІ ст. викладачі почали більш ґрунтовно підходити до питань психомоторного та музично-образного розвитку музиканта в системі здобуття ними загальної музичної освіти. Іноді їх ставлення до цього питання ще мало риси протиприродного поєднання відповідних сфер, але загальна тенденція базувалася на необхідності раннього залучення дітей до музичного виховання задля розкриття їх творчого потенціалу, кількісного та якісного збільшення багажу музично-слухових уявлень, послідовності та гармонійності технічного розвитку.

Так, С.Г. Корлякова, спираючись на результати проведеного дослідження, наголошує, що розвиток психомоторних здібностей має строгу вікову обумовленість. Розвиток дрібної техніки, спритності та скоординованості рухів найбільш вдало відбувається лише у молодшому та середньому шкільному віці. Формування якісних показників звуковидобування, міжм'язової та сенсомоторної координації припадає вже на юнацький та дорослий вік (період навчання у середніх та вищих навчальних закладах) [5].

У випадку, що досліджується, психомоторний апарат початківця дорослого віку лише знаходиться у процесі свого формування, що значно ускладнює хід розвитку, що, на думку переважної більшості викладачів, унеможлиблює його розвиток.

Отже, вирішенню відповідної проблеми науковцями-музикантами не було відведено значної уваги у зв'язку з наявністю поглядів щодо неможливості розвитку ігрового та психомоторного апарату у дорослому віці (О.Б. Гольденвейзер, Ж.Ж. Іскакова, Г.Г. Нейгауз, О.П. Щапов та ін.).

Таким чином, відсутність дієвих концепцій розвитку ігрового апарату виконавців-початківців у вищих навчальних закладах мистецької спрямованості, неможливість використання «дитячих» методик у процесі навчання дорослих – все це стало підставою для створення нової моделі формування психомоторної сфери інструменталістів та вокалістів.

Виклад основного матеріалу. До процесу дослідження було залучено 129 студентів оркестрових та вокальних кафедр вищих навчальних закладів мистецької спрямованості (Університет культури, Інститут мистецтв).

Процедура діагностування. Діагностування рівня розвитку психомоторної сфери відбувалося за методикою, яка була розроблена автором дослідження з урахуванням психофізіологічних особливостей студентів-початківців. Студентам було запропоновано

виконати чотири типи завдання, які допомогли водночас визначити рівень розвитку ігрового апарату виконавця та наявність зв'язку на рівні «чую-бачу-виконую» (слухорохова координація).

Перше завдання. Виконати на фортепіано знайому мелодію, музичний твір.

Мета: спостереження за станом розвитку апарату, роллю зорового аналізатору у процесі гри на інструменті, скординованістю та спритністю рухів.

Друге завдання. Виконати той самий твір, але без постійного зорового контролю.

Мета: прослідкувати за змінами, що відбувалися з виконавцем під час виконання завдання.

Третє завдання. Заспівати знайому мелодію голосом та підібрати її на фортепіано. Початківцям було запропоновано виконати пісню «Про ялинку» (муз. М. Красева) або будь-яка знайому народну пісню.

Мета: порівняти між собою різні види виконавського апарату (вокальний та піаністичний).

Четверте завдання. Підібрати мелодію від різних нот голосом та на інструменті. Початківцям було запропоновано виконати пісню «Про ялинку» (муз. М. Красева) або будь-яка знайома пісня на вибір учасника.

Мета: визначити якісні показники розвитку слухо-рухової скоординованості.

Аналіз результатів констатувальної частини дослідження показав, що переважна більшість студентів, які були залучені до експерименту, мали:

- неорганізований ігровий апарат, що було викликано відсутністю виконавської практики у дитячому віці;
- достатньо низький рівень розвитку слухо-рухової координації;
- відсутність вміння орієнтуватися на фортепіано та відчувати руками напрямок руху мелодії, що відтворюється за допомогою голосу (від 71% початківців у випадку повної дезорганізації функції, до 89% - за рахунок студентів з частковою організацією);
- перенапруження м'язове та нервово, які виникли на ґрунті відсутності основоположних знань, дезорганізації та скутості апарату.

Формувальна частина. Задля формування відповідної здатності студентам було запропоновано залучитися як до опанування «Творчих вправ» (авторські вправи на організацію ігрового апарату початківців), так і комплексу «Психомоторних вправ» (авторська розробка), які мали за мету одночасний розвиток музично-ритмічного чуття, чуття цілого та психомоторної сфери майбутнього виконавця. Запропоновані завдання були спрямовані на формування та взаємообумовлений розвиток слухового, зорового та ігрового апаратів.

Вивчення топографії інструменту та розвиток кінестетичного апарату, скоординованості рухової сфери студентів-початківців проходило у декілька етапів, кожен з яких мав внутрішнє структурне членування, враховував індивідуальні особливості учасників експерименту та був організованим за принципами комплексності, послідовності та наступності.

Загальний план роботи над кожним блоком вправ був побудованим наступним чином:

1) виконання вправ за участю зорового аналізатору як у межах однієї позиції, так і зі зміною позиції (візуальне опанування завдань, під час яких студенти мали можливість повністю контролювати рухи своїх пальців);

2) виконання вправ за участю зорового аналізатору з вирішенням метро-ритмічних та музично-образних завдань (виконання вправ за певним ритмічним малюнком з врахуванням необхідності вирішення музично-образних завдань);

3) виконання вправ без візуального підкріплення як у межах однієї позиції, так і зі зміною позиції (студенти звикали відчувати клавіатуру на дотик. Вправи виконувалися піддослідним у дуже повільному темпі з обов'язковим подоланням стану знервованості та суєти);

4) виконання вправ без візуального підкріплення з вирішенням метро-ритмічних та музично-образних завдань (виконання вправ за певним ритмічним малюнком та при досягненні певної художньої мети);

5) підсумкові вправи блоку «без візуального підкріплення» присвячувалися опануванню складних завдань на координацію (чергування рук, контрастна динаміка, контрастні штрихи та інше).

Приклад роботи із вправами «Без зміни позиції».

1. Гра звуків по білим клавішам кожною рукою окремо та двома руками одночасно (перенос звуку по різних октавам верх та вниз).

2. Гра звуків по чорним клавішам кожною рукою окремо та двома руками одночасно;

3. Чергування рук при перенесенні звуків по октавам верх та вниз (послідовне чергування рук та виконання певних завдань задля додаткової активізації певних психічних процесів - розподілу та переключення уваги);

4. Опанування інтервальних співзвуч (кварта, квінта, терція, секста). Послідовність виконання завдання не відрізнялася від тої, що була запропонованою для виконання «окремих нот».

5. Разом із виконанням окремих інтервалів було запропоновано засвоїти гамоподібні послідовності за умовами зняття руки (дихання) при підкладанні пальців.

Всі завдання блоку були розташовані у порядку зростання складності у кожному із розділів. Наприклад, початкові вправи на розвиток кінестетичного апарату виконавця було зосереджено на пошуку відчуттів при переміщенні рук вздовж інструменту.

Так, *перша вправа* отримала наступний вигляд:

1. Зіграти звук «СОЛЬ» великої октави третім пальцем правої руки та перенести його по октавам вгору та вниз, залишаючи ігровий апарат вільним.

а. Повторити вправу лівою рукою.

б. Повторити вправу обома руками, намагаючись відчути синхронність та баланс у рухах рук.

Останні вправи розділу:

1. Побудувати інтервал «ч 5» від звука «сіс» та зіграти його двома руками наступним чином:

а. чергуючи руки через октаву;

б. чергуючи руки кожні дві октави.

Заключний (підсумково-оцінювальний) етап становлення психомоторної сфери мав за мету удосконалення отриманих навичок:

1) виконання послідовностей зі зміною позицій (підкладання та перекладання пальців) та вирішенням творчо-виконавських завдань (чергування «*crescendo-diminuendo*» у певному ритмі, поступове «*crescendo*» на 4 октави при підйомі наверх та «*diminuendo*» на 4 октави при зворотному русі в двох руках);

2) виконання хроматичної гами двома руками у протилежних напрямках;

3) підбір по слуху відомих мелодій та їх виконання від різних нот;

4) «ритмічний малюнок».

Для студентів, які вільно виконували всі завдання, дисертантом були запропоновані додаткові. Наприклад, зіграти вправу правою рукою на «*forte*», лівою на «*piano*»; правою на «*legato*», лівою на «*non legato*».

Як показав процес роботи з початківцями (опитування у процесі здобуття навички), вправи нагадували їм ігрові завдання, але «дорослі» складності, тому у більшості випадків

вони виконували їх з настроєм та зацікавленістю, особливо розділ «без візуального підкріплення».

Наприклад, під час виконання «вправ-ігор» (ланцюжок звуків) під диктовку викладача, початківці та більш досвідчені студенти пізнавали колористичні та тембральні можливості інструменту, в результаті чого навчалися розуміти аплікатурну логіку та закріплювали нотну грамоту на практиці.

Найбільш складними ці вправи були для групи студентів з «механістичним» та «несформованим» ігровим та психомоторним апаратами. Першим, наприклад, не вистачало плавності та організованості у рухах обома руками. Друга група, у зв'язку з відсутністю знання топографії клавіатури та скутістю апарату, забагато часу витратила на пошук ноти у відповідній октаві. Їх рухи певний час були «гострими», «нелогічними», «неприродними». Так, під час вивчення вправ було встановлено, що студентам-початківцям набагато легше переміщати руки у просторі по «чорним» клавішам. Вони пояснювали це тим, що до виконання «білих» клавіш необхідно постійно пристосовувати руку, а «чорні» «*йдуть до рук*» самі.

Всі початківці підтвердили той факт, що «пошук» нот на клавіатурі відбувався ними за допомогою зорового аналізатору, тобто спочатку «*необхідно було відшукати октаву, в ній ноту, а потім спромогтися поставити на те саме місце палець*». Це ще раз підтвердило факт того, що залучення «посередників» у процес виконання рухів рук значно подовжує шлях пальців до цілі (окремого звуку, акорду).

На противагу зазначеним вище групам, студенти з «пластичним» апаратом намагалися відчутти положення звуку на клавіатурі рукою (відчуття з пропріоцепторів), підтверджуючи вірність поглядом лише за необхідністю (наприклад, не дуже зручний мелодичний хід).

Встановлену закономірність було пояснено дисертантом наступним чином. Студенти, що мали попередню освіту, у більшості випадків добре відчували клавіатуру, пристосувалися до неї ще у дитячому віці. Більшість типових рухів на певні інтервали поступово ставали автоматичними та не потребували постійного зорового зв'язання. На цих підставах їх виконавський розвиток у дорослому віці був більш органічним, ніж у тих, що не отримали музичної освіти або перервали свою виконавську діяльність ще у дитинстві.

Поступове зняття стану «метушливості», «нервовості» завдяки постійному виконанню творів у досить повільному темпі та зі слуховим контролем привчило студентів до звукової рівності та просторової свободи. Через певний проміжок часу (від 1 до 3 місяців в залежності від властивостей нервової системи) переважна більшість студентів дійшла висновків, що у деяких випадках (наприклад, нові твори, акордові комплекси в гамах) «*краще грати у повільному темпі, але зі слуховим контролем та м'язовою свободою, ніж швидко, знервовано та проміж нот*».

Окремо висвітливо проблему виконання вправ за ритмічним малюнком. Відповідні завдання були запропоновані студентам по мірі того, як ними було впевнено та вільно виконано першій розділ вправ на психомоторний розвиток. На думку дисертанта заранне залучення до строго ритмізованих вправ на тлі скутого та нерозвинутого апарату, постійного пошуку відчуттів та загальної знервованості припиняє розвиток як музично-ритмічного чуття, ігрового апарату, так і процесу творчо-виконавського становлення.

Студенти всіх трьох груп у процесі виконання прав на запропонований ритм майже не змогли поєднати між собою «немелодізований» ритмічний конструкт (графічний малюнок-схема) та звуковий матеріал вправ. Практика довела, що лише частина учасників експерименту з організованим музично-ритмічним чуттям та психомоторним апаратом спромоглася виконати завдання, інша частина потребувала більш детального роз'яснення (диригування, наспівування прикладу та інше).

Представники *механістичного типу ритмічного чуття* намагалися голосно рахувати, слідували за появою кожної долі, але зовсім не йшли шляхом мелодизації. Для подолання відповідного стану їм було запропоновано самостійно скласти або пригадати мелодію з подібним ритмічним малюнком. Студентам, що не розуміли на початковому етапі навчання суті завдання, мелодію пропонував викладач. Емоційне осмислення ритмоформул, плескання у долоні, диригування допомогли опанувати вправи всім без винятку виконавцям. В результаті цього до опанування подібного ритмічного малюнка у творах з обов'язкового репертуару піддослідні підходили з певним відношенням та розумінням шляхів роботи над завданням.

Студенти з *нерозвинутим ігровим апаратом та нестабільним чуттям музичного ритму* певний проміжок часу вивчали психомоторні вправи без опанування складного ритмічного малюнку й у повільному темпі; розвиток музично-ритмічного чуття відбувався на диригентських вправах. Згодом, коли рухова сфера набула більш-менш гармонійного вигляду, до опанування були залучені ритмоформули.

Що стосується процесу самостійного опанування подібних завдань, то музиканти експериментальної групи навчилися діяти за розробленим планом: проспівати ритмічну схему, відчути її емоційно-рухово (диригування), виконати на інструменті. З часом, передчуття необхідного стрибка мелодії у початківців з несформованим апаратом почало супроводжуватися відповідним руховим імпульсом.

Таким чином, було встановлено, що проблема організації ігрового апарату, розвитку психомоторної сфери та метро-ритмічного чуття мають взаємообумовлену природу. Дорослі початківці з часом привчили себе аналізувати та контролювати рухові відчуття як у повільному темпі, так і у більш швидкому завдяки набуттю навичок самостійного пошуку стану м'язової свободи.

Під час роботи над вправами переважна більшість студентів звернула увагу на можливість «допомагати» своїм рукам при виконанні певних завдань, спрямовуючи їх роботу слуховими уявленнями, які з'явилися в них у процесі паралельного загально-музичного розвитку, та завдяки передчуттями (передчуття руху руки до певного звуку, на певну відстань на фортепіано). Саме гармонізація роботи ігрового апарату, поява можливості «розмовляти» звуками на інструменті вивільнили й музично-емоційну складову розвитку початківця, надав їм шансу розуміти семантику руху мелодії та руки.

Не виявляється можливим оминати розгляду проблеми формування внутрішньої спрямованості на вирішення поставлених завдань на психомоторний розвиток. Творчо-виконавський розвиток студента вимагав від дорослого-початківця сформованої мотиваційної готовності до подолання складностей, що виникали при опануванні ігрових навичок. Саме тому робота з початківцями у напрямку організації ігрового апарату відбувалася на засадах створення відповідної потреби та бажання до саморозвитку, самостановлення. Розташування вправ за принципом поступового ускладнення та створення умов для вирішення проблемних ситуацій допомогло студентам у подоланні стану невпевненості (студент не відчував стану фатальної неможливості у подоланні технічних проблем).

Однак, вікова обумовленість психомоторного розвитку дорослих людей, фізіологічна скутість ігрового апарату не дозволили студентам початківцям досягти відповідних академічних результатів у певних різновидах творів у порівнянні з однокурсниками-фахівцями (для порівняння були взяті швидкоплинні твори з переважанням техніки паралельних інтервалів та акордів, октавна техніка, а також теми «широкого дихання»).

Показники темпу опанування «психомоторних вправ» унаочнені на Рис. 1.

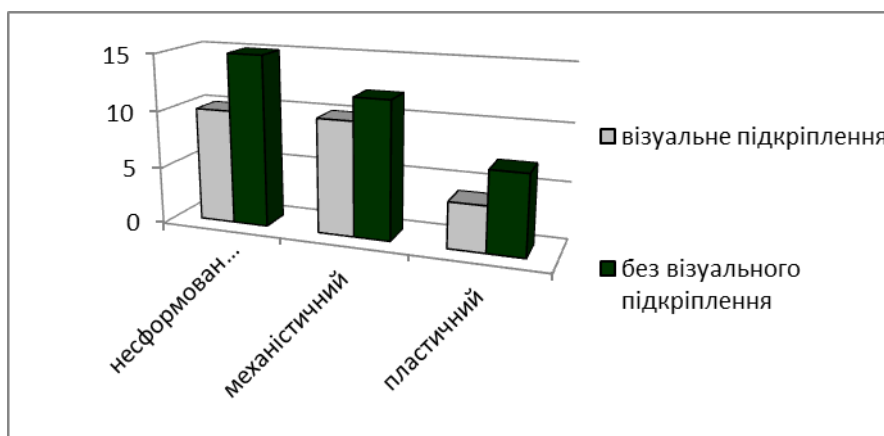


Рис. 1. Показники темпу опанування «психомоторними вправами» в залежності від типу психомоторного апарату студентів (у тижнях)

Задля перевірки гіпотези щодо наявності зв'язку між станом розвитку психомоторного апарату та можливістю виконання творів без візуального контролю, було проведено кореляційний аналіз. Було визначено та проаналізовано дві складові кореляційної пари (за п'ятибальною шкалою): Виконання творів без візуального підкріплення. – Психомоторика (баланс-дисбаланс у діяльності різних аналізаторних систем: слухова, рухова та візуальна сфери).

Виконання творів без візуального підкріплення.

1 бал – необхідність тотального контролю рухів зоровим аналізатором, неможливість виконання музичних творів по нотах (бачу ноти - відчуваю їх пальцями на клавіатурі);

2 бала – прерогатива візуального контролю у процесі виконання творів на фортепіано, неможливість зіграти музичні послідовності у протилежному русі у зв'язку з неможливістю охопити зором рухи обох рук;

3 бала – частковий візуальний контроль, особливо при виконанні інтервальних та акордових стрибків. Виконання хроматичної гами пов'язано з обов'язковим контролем рухів обох рук одночасно;

4 бала – виконання музичних творів майже без візуального контролю у повільному темпі, необхідність контролювати рухи у швидкому темпі, при стрибках. Виконання хроматичної гами відбувається з частковим зоровим контролем у вузлових моментах. Якісне відчуття клавіатури;

5 балів – свобода виконавського апарату, вільне виконання музичних творів (незалежно від темпу та фактурних особливостей) з опосередкованим зоровим контролем. Рівне виконання хроматичної гами без напруження зорового аналізатора.

Баланс у діяльності різних аналізаторів.

1 бал – відсутність взаємообумовленого зв'язку між слуховим, зоровим аналізаторами та психомоторним апаратом. Неможливість підібрати на інструменті мелодію по слуху (рух голосу та руки у протилежні напрямки). У більшості випадків невідповідність рухів не відчувається;

2 бала – часткове або повне розходження між рухом голосу та рук, під час якого виконавець самостійно (або за підказкою) намагається виправити помилку;

3 бала – початковий рівень зв'язку між аналізаторами, виправлення помилок відбувається по ходу виконання завдання («метод проб та помилок»);

4 бала – достатньо високий рівень зв'язку між рухами рук та слуховою ідентифікацією. Вільний підбір від різних нот музичного матеріалу, але за умовою, що мелодія достатньо знайома або невелика за діапазоном.

5 балів – високий рівень розвитку зв'язку. Повне відтворення почутого, вільне транспонування тематичного матеріалу, що викладено в завданні голосом або по нотах.

Після проведеного обчислювання r_s емпірі дорівнювало 0.996. Для даної кількості ранжируємих значень було визначено показники r_s крит. Кореляцію між якісними показниками рівня виконання творів без тотального зорового контролю та наявністю балансу між аналізаторними системами, що мали пряме відношення до виконавської діяльності студентів формувальної групи, було визнано статистично значимою ($p < 0.01$) та позитивною, тобто $r_{\text{емпір}} > r_{\text{крит}}$.

Показники у групах «несформованих» та «механістичних» розподілилися наступним чином:

- «несформованій тип», $r_{\text{емпір}}$ становило 0.913 ($r_{\text{емпір}} > r_{\text{крит}}$);
- «механістичний» тип, $r_{\text{емпір}}$ становило 0.973 ($r_{\text{емпір}} > r_{\text{крит}}$).

Висновки. Процес оволодіння навичками гри на фортепіано є складним етапом загальномузичного та творчо-виконавського розвитку. Втрата можливості організації ігрового апарату початківця викликала значні порушення у функціонуванні рухової та психомоторної сфери музикантів.

У ході дослідження були досягнуті та вирішені поставлені мета та завдання:

1. Діагностовано та виявлено три типи розвитку психомоторного апарату початківців дорослого віку: пластичний, механістичний, несформований.

За відсутністю виконавської практики та загальномузичного розвитку в дитячому віці у переважній більшості початківців був констатованим *несформований тип* апарату. Його характерними ознаками визнані: слухо-рухова дискоординаність (відсутність зв'язку між рухами рук при виконанні педальної та контрастних видів техніки, скутість, млявість та «злипання» пальців рук у процесі гри гамоподібних послідовностей у протилежних напрямках тощо).

У дорослих початківців з *механістичним типом* апарату були констатовані невпевненість рухів та неприродність їх координації, скутість, малорухливість ігрового апарату у швидкому темпі та під час виконання техніки подвійних нот. Музиканти цього типу намагалися прорахувати кожний рух при виконанні завдань на поліритмію та педаль.

Студенти з *пластичним типом* апарату вільно та природно координували свої виконавські рухи завдяки наявності у себе попереднього досвіду ігрової практики в дитячому віці.

2. Встановлено зв'язок між рівнем розвитку психомоторної сфери студентів та рівнем розвитку структурних компонентів музичності. Було з'ясовано, що дорослі, які мали попередній досвід навчання у дитячих музичних школах (оркестрові музичні інструменти тощо), були з перших уроків здатні «розмовляти» мовою музичного мистецтва у порівнянні з іншими учасниками експерименту.

Перспективи подальшого дослідження передбачають створення психофізіологічно-обґрунтованої концепції навчання гри на фортепіано у дорослому віці.

Література

1. *Ананьев Б.Г.* Развитие психофизиологических функций взрослых людей // Под. Ред. Б. Г. Ананьева, Е. И. Степановой. – М.: Педагогика, 1977. – 198 с.
2. *Анохин П. К.* Проблема центра и периферии в физиологии нервной деятельности / П. К. Анохин // Проблема центра и периферии в нервной деятельности. – Горький :1935. – С. 9-70.

3. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активности / Н.А. Бернштейн. – М.: Наука, 1990. – 496 с.
4. Запорожец А. В. Развитие произвольных движений / А. В. Запорожец. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 430 с.
5. Корлякова С. Г. Генезис и формирование психомоторных способностей музыкантов : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / С. Г. Корлякова. – Ставрополь, 2009. – 431 с.
6. Озеров В. П. Психомоторные способности человека // Российское психологическое общество, Ставропольский гос. унив-т / В. П. Озеров. // – [2-е изд., стер.]. - Дубна: Феникс+, 2005. – 319 с.: рис., табл.
7. Сеченов И.М. Избранные труды /И. М. Сеченов. - М., 1952.
8. Шутьпяков О.Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ / О.Ф. Шутьпяков. – Л.: Музыка, Ленингр. отд-е, 1986. – 124 с.: нот.
9. Шутьпяков О.Ф. Техническое развитие музыканта-исполнителя. Проблемы методологи / О.Ф. Шутьпяков. - Л.: Музыка, Ленингр. отд-е, 1973. – 104 с. с черт. и нот. илл.

Статья направлена на анализ проблемы развития психомоторного аппарата музыкантов-исполнителей во взрослом возрасте и изложению результатов исследования, касающихся формированию психомоторной сферы студентов оркестровых и вокальных кафедр высших учебных заведений искусствоведческой направленности.

The article aims to analyze the problem of gaming machine music in adulthood, and the presentation of research results relating to the development of psychomotor sphere of orchestral and vocal students of musical high school.

Статтю подано до друку 07.05.2012.

© 2012 р.

О.В.Строяновська (м. Київ)

ВПЛИВ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН НА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Міжособистісні стосунки відіграють важливу роль у житті людини. Задоволення від них позначається на психологічному комфорті учасників комунікативного процесу, а постійне незадоволення соціальними контактами, породжує погані настрої, депресії, зниження активності, погіршення здоров'я, утруднює досягнення поставлених цілей. Міжособистісні стосунки є невід'ємним аспектом існування людини, важливою передумовою формування її як соціальної істоти, взаємодії з різноманітними спільнотами, а також необхідною умовою існування суспільства. У процесі спілкування відбувається інтелектуальна та емоційно-чуттєва взаємодія індивідів, досягається єдність і злагодженість їх дій, що зумовлює формування спільних настроїв і поглядів, взаєморозуміння, згуртованості й солідарності. Вони необхідні в колективній діяльності, оскільки становлять культурно-комунікативну основу соціального життя суспільства. В зв'язку з важливістю впливу міжособистісних стосунків на особистість в цілому актуальності набуває вивчення їх психологічних особливостей у майбутніх вчителів, в період становлення та інтенсивного розвитку як фахівців. Слід зазначити, що проблема міжособистісного спілкування вивчалася великою кількістю психологів у різних напрямках: