

Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького

На правах рукопису

**ОНИСЬКІВ ГРИГОРІЙ ГРИГОРОВИЧ**

УДК 378.1:78.071.2:786 (043.5)

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКИХ НАВИЧОК  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ  
В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ**

13.00.02 – “Теорія та методика музичного навчання”

Дисертація на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:  
Юник Дмитро Григорович,  
доктор педагогічних  
наук, професор

Мелітополь – 2012

**ЗМІСТ**

<b>ВСТУП.....</b>	<b>4</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ.....</b>	<b>12</b>
1.1. Зміст та структура інструментально-виконавських навичок музикантів.....	12
1.2. Специфіка формування виконавських навичок майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки.....	30
Висновки до першого розділу.....	55
<b>РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТУВАЛЬНО-ПОШУКОВА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ</b>	

<b>ПІДГОТОВКИ.....</b>	<b>57</b>
2.1. Стан сформованості інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики.....	57
2.2. Перспективні напрямки вдосконалення процесу формування інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики.....	84
Висновки до другого розділу.....	119
<b>РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ФОРМУВАННЯ</b>	
<b>ВИКОНАВСЬКИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В</b>	
<b>ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ.....</b>	<b>122</b>
3.1. Методика формування інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики.....	122
3.2. Організація та перебіг формувального експеримента.....	143
3.3. Аналіз результатів експериментального формування інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики.....	169
Висновки до третього розділу.....	194
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>197</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>201</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>258</b>

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Інтеграція України у світовий культурно-інформаційний простір потребує стрімких та кардинальних змін освітньої парадигми, спрямованих на підготовку висококваліфікованих педагогічних кадрів. Сучасна модернізація мистецької освіти вимагає розробки інноваційних дійових технологій розвитку виконавської майстерності майбутніх учителів музики, котрі не лише мовним спілкуванням, а й грою на музичних інструментах передають наступним поколінням морально-естетичні цінності народу, акумульовані в його ментальності та соціальних особливостях епохи. Саме тому в процесі навчання майбутніх учителів музики вагомим значення набуває їх інструментальна підготовка, де пріоритетність надається формуванню виконавських навичок.

Упродовж XIX – XXI століть теорія і методика музичного навчання поповнилася великою кількістю праць визначних педагогів та виконавців, у яких проблема формування виконавських навичок інструменталістів розглядається з позицій:

- анатомії та фізіології, де увага спрямовується лише на вироблення рухових актів без усвідомленого управління процесом створення їх уявлених взірців (Р. Брейтгаупт, Й. Гат, Л. Деппе, М. Клементі, Ф. Штейнгаузен та ін.);

- психотехніки, згідно з якою пріоритетного значення набуває психологічна сфера у формуванні універсальних рухів без урахування фізіологічних особливостей музикантів (Й. Гофман, К. Мартінсен, Ю. Цагареллі, Д. Юник, Т. Юник та ін.);

- інтонаційно-сислового звукомовлення та розуміння мікроструктури музичного твору як синтетичного явища виконавської техніки (Б. Асаф'єв, Л. Гінзбург, М. Давидов, Г. Нейгауз та ін.).

Разом з тим, аналіз психолого-педагогічної, психолого-фізіологічної та мистецтвознавчої наукової літератури з досліджуваної проблеми дозволяє зробити висновок, що у численних і вагомих за теоретичними й практичними результатами надбаннях педагогічної науки залишаються не висвітленими питання змісту та структури інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики, а також методики їх цілеспрямованого формування у процесі фахової підготовки.

Отже, важливість професійного становлення майбутніх учителів музики і недостатня дослідженість означеної проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження – *“Методика формування виконавських навичок майбутніх учителів музики в процесі інструментальної підготовки”*.

### **Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.**

Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри оркестрових інструментів Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького в межах наукової теми “Теоретико-методичні засади формування виконавської майстерності у

процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва”.

Тема дисертації затверджена Вченою радою Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького ( протокол № 3 від 09.02.2005 року) та узгоджена в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 1 від 24.02. 2009 року).

**Мета дослідження** – розробити, науково обґрунтувати й експериментально перевірити методику цілеспрямованого формування виконавських навичок майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки.

**Об’єкт дослідження** – процес інструментальної підготовки майбутніх учителів музики.

**Предмет дослідження** – методика цілеспрямованого формування інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики.

Відповідно до поставленої мети було визначено **завдання** дослідження.

1. Здійснити аналіз стану досліджуваної проблеми в теорії та методиці музичного навчання і з’ясувати зміст та структуру інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики.
2. Визначити критерії, показники та рівні сформованості виконавських навичок майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки.
3. Виявити ефективні методи і прийоми формування виконавських навичок майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки.
4. Розробити методику цілеспрямованого формування інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики та обґрунтувати педагогічні умови управління процесом її реалізації.
5. Експериментально перевірити дієздатність розробленої методики цілеспрямованого формування виконавських навичок майбутніх учителів музики у процесі їх інструментальної підготовки.

**Методологічну основу дослідження** становлять концепції щодо філософського розуміння педагогічних явищ та процесів (Ш. Амонашвілі, В. Жадько, Е. Кучменко, Г. Меднікова, Ю. Мірошніков, А. Спіркін, та ін.); системного підходу до навчальної діяльності суб’єктів (Ю. Бабанський, В. Кан-Калик, В. Козаков, Я. Коменський, Дж. Локк, С. Мельничук, І. Песталоцці, Ю. Руденко, С. Русова, Ж. Руссо, В. Сухомлинський, К. Ушинський, О. Хижна та ін.); вдосконалення мистецької освіти (Н. Ахмедходжаєва, Н. Гузій, І. Зверев, А. Козир, Л. Куненко, Л. Марковець, О. Олексюк, Г. Падалка, Г. Побережна, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.).

**Теоретичну основу дослідження** склали ідеї психологічної, психофізіологічної та мистецтвознавчої наук щодо формування рухових навичок (П. Анохін, М. Бернштейн, І. Бех, М. Гамезо, С. Геллерштейн, Є. Гурьянов, В. Давидов, І. Домашенко, О. Запорожець, Є. Ільїн, В. Клименко, О. Лурія, О. Малхазов, А. Матвеев, С. Мельников, І. Павлов, Ж. Піаже, С. Рубінштейн, П. Рудік та ін.); активізації механізмів мислення суб’єктів діяльності (А. Брушлинський, Л. Веккер, В. Денисенко, Дж. Дьюї, З. Калмикова, Я. Пономарьов, О. Самойлов, О. Тихомиров, З. Фрейд, Д. Халперн

та ін.); вдосконалення процесу підготовки музикантів-інструменталістів (О. Андрейко, Ю. Бай, Л. Баренбойм, В. Бурназова, О. Віцинський, О. Готсдінер, М. Давидов, Л. Котова, О. Ростовський, З. Румянцева, Г. Саїк, В. Самітов, О. Хлебнікова, Г. Ципін, А. Шмідт-Шкловська, О. Шульпяков, Д. Юник, Т. Юник та ін.).

Для досягнення мети дисертаційної роботи у процесі дослідження використовувалися **методи**, які відповідали природі явища, що вивчалось, і були адекватні поставленим завданням, а саме:

- теоретичні (обробка й аналіз психолого-педагогічної, психолого-фізіологічної і мистецтвознавчої літератури в межах досліджуваної проблеми, узагальнення передового досвіду діяльності визначних педагогів та видатних виконавців, моделювання змісту вихідних положень психологічної науки у теорію і методику музичного навчання тощо) – для з'ясування сутності та структури виконавських навичок майбутніх учителів музики і визначення перспективних шляхів їх формування у процесі інструментальної підготовки;

- емпіричні (спостереження, бесіди, анкетування, оцінювання, констатувальний, пошуковий і формувальний експерименти тощо) – для виявлення педагогічних умов впровадження розроблених інновацій у навчальний процес майбутніх учителів музики, а також віднайдення ефективних методів і прийомів цілеспрямованого формування інструментально-виконавських навичок;

- математичної обробки результатів вимірювань сформованості інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики під час проведення констатувального, пошукового і формувального експериментів – для відстеження динаміки й доказу вірогідності кількісного та якісного аналізу даних.

**Організація дослідження.** Робота проводилася у три етапи протягом 2004 – 2011 рр.

На першому етапі (2004 – 2005 рр.) опрацьовувалися праці з психології, фізіології, педагогіки та мистецтвознавства і визначалися теоретико-методичні засади формування інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики; узагальнювалися результати, одержані в процесі аналізу наукової літератури, а також виявлялися ефективні напрямки дослідження обраної проблеми.

На другому етапі (2005 – 2009 рр.) розроблялися критерії означеного феномену, з'ясовувалися їх показники і визначалися рівні сформованості виконавських навичок майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки; здійснювалася діагностика сформованості означених навичок у студентів мистецьких факультетів вищих закладів освіти (констатувальний експеримент, який проводився упродовж 2005 – 2007 рр.); відбувався пошук ефективних методів і прийомів цілеспрямованого формування інструментально-виконавських навичок (пошукові експерименти, що проводилися протягом 2007 – 2009 рр.); обґрунтовувалася методика дослідно-експериментальної роботи.

На третьому етапі (2009 – 2011 рр.) здійснювалася розробка й апробація експериментальної методики цілеспрямованого формування інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики та визначалися педагогічні умови її ефективного впровадження у навчальний процес студентів мистецьких факультетів вищих закладів освіти (формувальний експеримент); узагальнювалися результати проведеного дослідження обраної проблеми і здійснювалося оформлення тексту дисертації.

**Наукова новизна одержаних результатів** дослідження полягає в тому, що вперше:

- представлено новий концептуальний підхід до розв'язання проблеми формування виконавських навичок майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки, основу якого складає високий ступінь відповідності рухових дій художньо-образним ознакам інтерпретаційної моделі музичних творів та бездоганна якість автоматизованості виконавських рухів;

- уточнено змістове наповнення та структуру інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики;

- визначено критерії, показники та рівні сформованості виконавських навичок майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки;

- розроблено семифазну методику цілеспрямованого формування виконавських навичок майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки.

Удосконалено процес інструментальної підготовки майбутніх учителів музики цілеспрямованим формуванням виконавських навичок.

Подальшого розвитку дістали методи і прийоми запам'ятовування рухових дій майбутніми учителями музики у процесі інструментальної підготовки.

**Теоретичне значення одержаних результатів** дослідження обраної проблеми полягає у подальшому розвитку:

- теорії та методики музичного навчання шляхом удосконалення процесу формування інструментально-виконавських навичок студентів мистецьких факультетів вищих закладів освіти;

- педагогічних засобів активізації механізмів розумової діяльності майбутніх учителів музики у ході вироблення інструментально-виконавських навичок;

- методів і прийомів управління процесом формування інструментально-виконавських навичок.

**Практичне значення одержаних результатів** дослідження обраної проблеми визначається впровадженням запропонованих методичних рекомендацій щодо формування інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики у навчальний процес студентів мистецьких факультетів Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка від 06.12.2011 року за № 06/2298), Бердянського державного педагогічного університету (довідка від 06.12.2011 року за № 64/2582-08) та Національного педагогічного університету імені М. П

. Драгоманова (довідка від 25.11.2011 року за № 07-10/1507). Результати роботи використовуються в курсах лекцій “Методика викладання дисциплін кваліфікації” (для студентів магістратури) та “Психологія музично-виконавської діяльності” (для студентів п’ятого курсу заочного відділення) Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка від 06.12.2011 року за № 06/2299).

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення дисертаційної роботи обговорювалися на Міжнародних науково-практичних конференціях “Гуманістичні орієнтири мистецької освіти” (м. Київ, 2009 р.) та “Художня культура і освіта: традиції, сучасність, перспективи” (м. Мелітополь, 2007 р., 2008 р., 2010 р., 2011 р.); Всеукраїнських науково-практичних конференціях “Теорія і практика естетичного виховання в умовах соціокультурної трансформації” (м. Бердянськ, 2006 р.) й “Теоретичні та методичні засади підготовки вчителів мистецьких дисциплін в системі національної освіти України: регіональний аспект” (м. Бердянськ, 2010 р.); міжвузівській науково-практичній конференції “Кримські діалоги: культура, мистецтво, освіта” (м. Сімферополь, 2007 р.); науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів і студентів Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (2006 – 2011 рр.). Обговорення результатів дослідження здійснювалось на засіданнях кафедри оркестрових інструментів Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (2005 – 2012 рр.).

**Вірогідність результатів дослідження** забезпечується послідовним та системним аналізом наукових праць вітчизняних і зарубіжних авторів з педагогіки, психології, фізіології та мистецтвознавства; теоретико-методологічним обґрунтуванням вихідних положень; використанням комплексу методів, адекватних об’єкту, меті, завданням та логіці побудови дослідження; кількісною точністю математичної обробки даних контрольних замірів сформованості інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики; тривалим масовим експериментом і отриманою позитивною динамікою від впровадження розробленої методики цілеспрямованого формування інструментально-виконавських навичок у навчальний процес студентів мистецьких факультетів вищих закладів освіти.

**Публікації.** Результати дослідження обраної проблеми відображено в 6 одноосібних публікаціях, з яких 5 – у фахових наукових виданнях.

**Структура дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, додатків і списку використаних джерел (267 позицій, з яких 9 – іноземними мовами). Загальний обсяг дисертації становить 284 сторінки, з них 178 відведено основному тексту. Робота містить 65 таблиць, які разом з додатками становлять 76 сторінок.

## **РОЗДІЛ 1**

### **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ**

#### **1.1. Зміст та структура інструментально-виконавських навичок музикантів**

Модернізація мистецької освіти в умовах нинішньої трансформації суспільства передбачає внесення певних змін у процес навчання майбутніх учителів музики з метою досягнення більш високого рівня їх професійної майстерності. Саме тому актуальності набуває проблема формування інструментально-виконавських навичок, оскільки вони виступають одним з головних компонентів багатогранної техніки музикантів. Володіння ними забезпечує досягнення необхідних звукових результатів у процесі передачі слухачам емоційно-образного змісту творів.

Навички займають значне місце у здійсненні будь-якої діяльності особистості. Така думка простежується в працях Ю. Бабанського [170, 84-128], Я. Коменського [103, 113-135], Дж. Локка [119, 180-181], А. Макаренка [123, 74-197; 125, 465], І. Песталоцці [176, 342; 177, 338; 178, 305-306], Ж. Руссо [201, 267-271], В. Сухомлинського [222, 111-112], К. Ушинського [231, 397-398] та інших основоположників педагогічної науки.

У теорії та методиці музичного навчання до цієї проблеми звертаються Ю. Бай [17; 138; 139], Т. Беркман [23], М. Давидов [67; 68; 69], Г. Коган [95; 96; 97], Ф. Куперен [111], Є. Ліберман [117], К. Мартінсен [131], Г. Нейгауз [148], М. Оберюхтін [156], А. Шмідт-Шкловська [246], О. Шульпяков [249; 250], І. Яшкевич [258] та інші визначні педагоги і видатні виконавці. Зокрема, інструментально-виконавські навички музикантів розглядаються як: феномен музичного вираження, котрий залежить, перш за все, від змісту творів [224, 90



]; вироблена здібність організму щодо реагування на вимоги певних ситуацій непомітними для свідомості й волі відповідними діями [204, 48]; віднайдені у процесі вправ доцільні і звичні прийоми гри, маніпулювання якими відбувається непомітно (або майже непомітно) для свідомості й волі виконавців [241, 39]; елементарні “частинки” майстерності гри інструменталістів [78, 20-21]; автоматизовані елементи усвідомленої діяльності [23, 47] тощо. Втім, розбіжність визначних педагогів і видатних виконавців у поглядах на трактовку означеного феномену вимагає продовжити пошук вирішення поставленої проблеми в руслі психолого-педагогічної та психолого-фізіологічної науки.

За переконаннями П. Анохіна, І. Павлова, В. Сеченова та інших науковців, навички мають рефлексорну природу [9; 166; 167; 210; 211 тощо]. Такої ж думки притримується і К. Ушинський [231, 376-385]. Втім, М.

Бернштейн зауважує, що даний феномен не уявляє собою стійкої формули чітких послідовностей нервових імпульсів, а виступає як складна багаторівнева структура [25, 166]. У працях М. Дьяченка, О. Запорожця, Є. Ільїна, Л. Кандибовича, О. Матюшкіна, Ю. Тарчинської та інших науковців простежується аналіз досягнень представників біхевіоризму і гештальтпсихології. Так, у контексті біхевіористичної концепції навички зводяться до закріплених випадково віднайдених вірних рухів, а в гештальтпсихології вони розглядаються як відпрацьовані несподівані “осаяння” (інсайти) у початкових актах [77, 330; 83, 6-25; 87, 111; 134, 5-12; 195, 33; 223, 10-19 тощо]. У психолого-фізіологічній літературі досліджуваний феномен визначається як: координаційна структура, що ототожнюється з засвоєним умінням вирішувати той чи інший вид рухової задачі [24, 212-281; 25, 166]; здатність виконувати дію з акцентуванням уваги на її умовах та результатах [132, 20]; “функціональний орган” свідомості і психіки особистості, який спрямований на вирішення лише однієї рухової задачі [94, 130]; дія, керована певним способом [87, 91-100].

У психології проблемі навичок присвячено велику кількість праць, де простежуються різні думки щодо їх змісту та структури [26; 49; 64; 77; 149; 179; 182; 185; 195; 261; 263; 264; 267 тощо]. За переконаннями М. Гамезо й І. Домашенко, навички – це автоматизовані способи виконання дій [49, 84]. Ж.

Піаже з позиції методу “спроб і помилок” даний феномен трактується як ознака інтелекту. На його думку, останній створюється тими ж самими механізмами, автоматизація яких породжує навички [179, 143]. І. Бехом навички визначаються як автоматизовані складники практичної діяльності особистості [26, 414]. Такої ж позиції притримуються М. Дьяченко, Л.

Кандибович, Р. Немов та С. Рубінштейн. Ними сутність цього феномену вбачається в автоматизованих компонентах свідомої дії людини, які виробляються у процесі її виконання [77, 325; 149, 159; 195, 28-29]. Є.

Гурьяновим навички розглядаються як особлива форма або структура складних дій [64, 148]. На думку А. Пуні, цей феномен являє собою заучені дії [185, 38]. Я. Пономарьов зазначає, що навички тісно пов’язані з розумовою діяльністю. Таким чином, це автоматизовані дії, котрі проявляються як одна з

форм репродуктивного мислення [182, 81-82].

Аналіз наукової літератури не викликає сумніву щодо тотожності навичок і автоматизованих дій, їх складної багаторівневої структури та зв'язку фізіологічного (рухів) з розумовою діяльністю музикантів. Саме тому варто детальніше розглянути ті положення психолого-педагогічної науки, які залишилися поза увагою визначних педагогів і видатних виконавців.

Про тісний зв'язок навичок і мислення згадується ще Я. Коменським [102, 79], К. Станіславським [214, 362], В. Сухомлинським [222, 105] та іншими визначними педагогами. На думку Я. Пономарьова та С. Рубінштейна, ці два феномени складають структуру зовнішньої і внутрішньої діяльності особистості, тим самим виступаючи не тільки результатом, але й умовою її подальшого розгортання [182, 81-82; 194, 28-30]. Зовнішнє протиставлення понять "навички" та "мислення", зазначається С. Рубінштейном, є невірним, оскільки в обох феноменах укладений момент генералізації, узагальнення. Навички мислення (його автоматизовані прийоми або способи) виробляються під час розумової діяльності і виступають як її механізми, передумови та результати, закріплені прийоми вирішення тих чи інших задач [195, 31-32]. На думку Р. Солсо, наслідки процесу мислення безпосередньо відображаються в поведінці особистості [213, 423]. При аналізі теоретичних положень біхевіоризму О. Матюшкіним, О. Самойловим та О. Тихомировим підкреслюється, що її основною структурною одиницею є зв'язок стимулу і реакції (S – R). Він породжується руховою діяльністю та визначається як навички, тобто система певних дій [134, 5-12; 207, 107-155; 227, 240].

Враховуючи вищевикладений матеріал, слід підкреслити необхідність використання даних положень у теорії та методиці музичного навчання, оскільки формування досліджуваного феномену неможливе без активізації психологічних механізмів мислення. До того ж, передача емоційно-образного змісту будь-якої композиції відбувається шляхом відтворення автоматизованих рухових актів у поєднанні з розумовою діяльністю.

Інструментально-виконавські навички музикантів С. Савшинським поділяються на дві окремі групи, а саме:

- первинно-автоматичні – виробляються інстинктивно, без участі свідомості (методом спроб і помилок);

- вторинно-автоматичні – перед автоматизацією спочатку усвідомлюються рухи та дії, виникнення яких обов'язково відбувається на основі вольового акту особистості [204, 66-67].

Такий розподіл знаходить підтвердження і в психології [195, 29]. Втім, дана інформація спонукає продовжити дослідження у руслі проблеми усвідомленості навичок, вирішення якої передбачає, перш за все, віднайдення відповіді на питання щодо наявності свідомого контролю над процесом їх формування та відтворення.

Погляди науковців на означену проблему характеризуються певною розбіжністю. Зокрема, О. Запорожцем та Р. Немовим зазначається, що навички мають неусвідомлений характер. Включення свідомості здійснюється лише у процесі пошуку рухових актів. Тому для регуляції рухів властива мінімальна

присутність свідомого контролю [83, 62; 149, 159]. Несвідомий характер навичок підкреслюється також К. Ушинським [231, 387]. Зовсім протилежної позиції притримуються Є. Гурьянов, Є. Ільїн, Г. Немченко і П. Рудік. За їх переконаннями, навички не можуть бути машинальними, а мають усвідомлений цілеспрямований характер [64, 148; 87, 91-92; 150, 17; 197, 28-37]. З цього приводу Я. Коменським зазначається: “Адже людина є істота розумна, отже, нехай вона звикає керуватися розумом, обдумуючи свої дії, що, чому, яким чином кожна справа повинна здійснюватися правильно, щоб людина істинно була господарем своїх дій” [102, 79]. Виходячи з концепції багаторівневої побудови рухів, М. Бернштейном стверджується, що в поле свідомості потрапляє тільки те, чим керує головний рівень [24, 220-221]. Цієї позиції притримується і К. Станіславський. На його думку, усвідомлювати потрібно лише основну задачу (ЩО), а все інше (ЯК) повинне знаходитися у сфері підсвідомості [214, 459]. Я. Пономарьовим навички поділяються на усвідомлені і неусвідомлені. Перші формуються під час пристосування організму до навколишнього середовища, а другі – завдяки мовному мисленню [182, 81-82]. С. Рубінштейном підкреслюється єдність свідомості й автоматизму в поведінці людини. З цим пов’язана єдність таких рис, характерних для навичок, як стійкості і мінливості (варіативності), фіксованості й лабільності. На думку автора, дане співвідношення простежується у всій діяльності особистості [195, 30].

У теорії та методиці музичного навчання з цього приводу С.

Савшинським і А. Щаповим зазначається, що під час гри відбувається чергування та поєднання більш і менш усвідомлених елементів. Піаністичні навички постійно контролюються свідомістю, хоча в значній мірі їх відтворення відбувається автоматично, мимовільно [204, 56-57; 251, 178].

До проблеми свідомості й несвідомості в театральному мистецтві звертається К. Станіславський, зауважуючи таке: “Що – свідоме, як – несвідоме. Ось найкращий прийом для охорони творчої несвідомості і допомоги їй; не думаючи про як, а лише направляючи всю увагу на що, ми відволікаємо нашу свідомість від тієї області ролі, яка вимагає участі несвідомого в творчості” [214, 459].

У психології проблема свідомості й несвідомості була поставлена З.

Фрейдом. Ним стверджується: “... душевне життя – це арена боротьби протилежних тенденцій і що, виражаючись не динамічно, вона складається із протиріч та протилежних пар. Наявність певної тенденції не виключає й протилежну їй – місця вистачить для обох. Справа тільки в тому, як ці супротивні тенденції відносяться одне до одного, які дії витікають з одної і які з другої” [233, 69]. Автором підкреслюється також наявність розумової діяльності (усвідомлення) по відношенню до несвідомого (витісненого) мотиву [234, 395-397]. Узагальнюючи теоретичні положення, висунуті Д.

Узнадзе, В. Мироненко зазначає, що позасвідомі психічні процеси ним характеризуються як місце прояву так званих установок. Їх сутність розкривається у певному стані, що не є змістом свідомості, але вирішально впливає на її роботу. Таким чином автором вказується на існування двох форм

переживань: у формі установки й у формі об'єктивації [142, 234-236]. Згідно з цією теорією, внутрішній фактор, котрий опосередковує зовнішній вплив ситуації, знаходиться в самому суб'єкті, а не в окремих видах його психічної діяльності [88, 278-286]. Установка характеризується у різних аспектах, надаючи можливість приписувати їй такі функції, як когнітивна, спонукальна, регуляторна тощо. Вона визначає собою передумови прояву психічної активності особистості [142, 236-239]. Характер відтворюваних рухів, зазначається С. Рубінштейном, обумовлений об'єктом, його формою і рисами, а також особистісними установками суб'єкта. До них можуть належати, наприклад, установки на точність і швидкість. Виконання рухів пов'язане з особистісними установками суб'єкта та усвідомленням поставлених задач. Зміна цих установок змінює й рухову сферу людини [195, 20-24].

В теорії та методиці музичного навчання до даного питання звертається М. Давидов. Ним зазначається: "Відсутність установки на рухливість як на процес пульсації призводить до аморфності рухів, втрати контакту з клавіатурою, невиразного інтонування" [68, 157]. Втім, автором пропущена інформація щодо залежності характеру рухових актів від особистісних установок суб'єкта.

На думку А. Брушлинського, Л. Веккера, В. Денисенка, З. Калмикової, О. Тихомирова та інших науковців, проблема свідомості й несвідомості також поставлена у гештальтпсихології. Аналізуючи досягнення її представників, ними зауважується, що в контексті даного напрямку спостерігається відмовлення від використання на практиці "минулого досвіду", оскільки він може гальмувати пошук "нового", який вимагає розуміння проблемної ситуації. "Інсайт" (рішення виникає раптово і не підлягає сумніву) виступає ключовим терміном в поясненні переструктурування змісту свідомості особистості, що є процесом віднайдення розв'язання проблеми [34, 82-88; 43, 79-80; 73, 21-45; 90, 11; 227, 239 тощо]. Важливість підсвідомих процесів мислення у теоретичній і практичній діяльності підкреслюється Д.

Завалишиною, Л. Столяренком та О. Тихомировим. За їх переконаннями, задачі можуть вирішуватися і на несвідомому рівні, тобто під час занять іншими справами [81, 167; 217, 176-177; 227, 159]. Знайти їх рішення можна також завдяки використанню знань, підсвідомо набутих у процесі діяльності [90, 17]. З психологічної точки зору, вирішення нових задач-проблем здійснюється за рахунок застосування минулого досвіду, що передбачає згадування раніше сформованих навичок [90, 10; 137, 69; 227, 240 тощо].

"Інсайти" (раптові осяяння) досить часто спостерігаються і в процесі інструментальної підготовки майбутніх учителів музики. На думку І.

Немикіної, даний феномен виступає як несподіване узагальнення та передбачення напрямку подальшого процесу пошуку вирішення музично-інтелектуальних задач [151, 133]. С. Савшинським він визначається як раптове віднайдення зручної аплікатури під час розучування тих чи інших пасажів [204, 33]. До проблеми несвідомості також звертаються М. Арановський, Л. Оборін, А. Шенберг та інші визначні педагоги і видатні виконавці [11; 157; 186 тощо]. Сутність концепції А. Шенберга полягає у розумінні позасвідомої сторони

музичного мислення як прихованого першоджерела ідей [186, 229]. М.

Арановським зазначається, що до несвідомих (інтуїтивних) процесів слід відносити володіння музичною мовою [11, 97-110]. На думку Л. Оборіна, інтуїція відіграє досить важливу роль під час гри, зокрема, на естраді. Саме вона у ході прилюдного виступу надає можливості відшукати найкращі технічні засоби досягнення необхідного звучання музичного матеріалу [157, 74]. До того ж, конструювання виконавських дій, підкреслюється С.

Савшинським, протікає значно легше інтуїтивно, ніж під контролем свідомості [202, 256].

Аналізуючи вищевикладений матеріал, варто зазначити, що формування та відтворення інструментально-виконавських навичок музикантів передбачає включення як свідомих, так і позасвідомих процесів розумової діяльності. Втім, у теорії та методиці музичного навчання слід використовувати положення щодо ролі особистісних установок у процесі вирішення виконавських задач, а також залежності структури рухових дій від їх змін.

Визначення сутності досліджуваного феномену потребує вирішення питання співвідношення понять “навички” та “уміння”. В психолого-педагогічній і психолого-фізіологічній науковій літературі з цього приводу простежуються дві думки, а саме:

- навички й уміння розглядаються як різні поняття [27, 63-64; 66, 171-182 ; 77, 326-329; 115, 186; 132, 20; 149, 158-159; 225, 15-43; 229, 175 тощо];
- навички та уміння ототожнюються [87, 99; 114, 164 тощо].

Є. Ільїним зауважується, що дане співвідношення необхідно розглядати у двох аспектах:

- діяльнісному, де уміння не ототожнюються з навичками, оскільки останні складають структуру перших;

- операційному, який характеризується переходом умінь у навички, а навичок – в уміння вищого порядку [87, 98].

У такому випадку структура операційних умінь набагато простіша, адже окремі дії складають зміст діяльності в цілому [87, 89]. Є. Ільїним зауважується, що в усіх фазах оволодіння руховими діями йдеться мова про уміння їх виконувати [87, 99]. Автором зазначається: “Фактично вираження “формування умінь” (операційних) і “формування навичок” означає одне й те ж саме, тому фізіологи говорять лише про стадії формування навичок, а поняття “уміння” використовується ними досить рідко і тільки як синонім поняття “навик” [87, 99].

У теорії та методиці музичного навчання також простежуються спроби вирішення питання співвідношення умінь і навичок. Зокрема, С. Савшинським зазначається, що порівняно з навичками, уміння характеризуються виконанням без підготовки [204, 56]. На думку Ю. Бая, уміння формуються шляхом послідовного відпрацювання окремих елементів, а потім рухових дій в цілому. Навички ж виникають за рахунок згортання інформації [138, 9].

Отже, на відміну від умінь, навички – це автоматизовані дії. Враховуючи вищевикладене положення психологічної науки стосовно співвідношення даних понять з позицій діяльнісного та операційного аспектів, а також

гіпотетично змодельовавши його у теорію і методику музичного навчання, варто зауважити, що інструментально-виконавські навички майбутніх фахівців характеризуються умінням відтворювати рухові акти. Втім, вирішення досліджуваної проблеми призводить до великої заплутаності через ототожнення більшістю музикантами таких понять як “навички”, “дії” і “рухи”. Тому визначення змісту та структури інструментально-виконавських навичок можливе лише за умови детального аналізу даного питання.

У сучасній психолого-педагогічній науковій літературі з приводу співвідношення дій та навичок простежуються протилежні погляди. Зокрема В. Клименко, Р. Немов і С. Рубінштейн розділяють ці поняття [94, 107; 149, 159; 195, 28]. Втім, Є. Ільїн та А. Пуні їх ототожнюють. На думку науковців, відмінність між цими двома феноменами полягає лише у тому, що навички характеризуються автоматизованим виконанням рухів [87, 100; 185, 39]. З метою з'ясування феноменологічної сутності інструментально-виконавських навичок музикантів дане положення слід використовувати також і в теорії та методиці музичного навчання.

Так, у психолого-фізіологічній науковій літературі рухи розглядаються як структурні компоненти навичок. Обґрунтування цієї думки простежується в працях М. Бернштейна. За його переконаннями, навички мають багаторівневу структуру. Їх зміст складають головний і фонові рівні, головні й допоміжні ланки (рухи), різні автоматизми, перешифровки, корекції тощо. Автором виокремлюються зовнішня та внутрішня структура навичок [24, 213; 25, 165-169]. Втім, на думку О. Запорожця, при однаковій зовнішній може бути зовсім різна внутрішня структура. Це пояснюється тим, що рівень будови навичок залежить, перш за все, від характеру орієнтаційно-дослідницької діяльності суб'єкта у процесі навчання, тобто від орієнтаційної основи, на якій вони формуються [83, 121].

У багаторівневій структурі навичок М. Бернштейном виокремлюються п'ять рівнів побудови рухів та управління процесом їх відтворення різного ієрархічного рангу від нижчого до вищого, а саме:

- перший (найнижчий) рівень (А) – регуляція тону м'язів (екстрапірамідна система головного мозку);
- другий рівень (В) – керування синергіями м'язів тіла (екстрапірамідна система головного мозку);
- третій рівень (С=C1+C2) – переміщення тіла в просторі і організація рухів у часі (екстрапірамідна, пірамідна система головного мозку);
- четвертий рівень (Д) – здійснення кореляції дій з предметами та складання пов'язаних між собою ланцюжків рухів, вирішення смислових задач (пірамідна система головного мозку);
- п'ятий (найвищий) рівень (Е) – управління вищими символічними координаціями (пірамідна система головного мозку).

На думку автора, всі рухи слід розглядати у контексті поперечносмугастих скелетних м'язів, які характеризуються “грубістю” скорочень і некерованістю сили дії. Пластичність, помірність сили, економність рухів досягається завдяки тонічним скороченням цих м'язів у

результаті нервових імпульсів мозкових центрів першого (найнижчого) рівня (рівень А). Втім, імпульси рухових центрів рівня тонузу при побудові рухів забезпечують не тільки тонічні скорочення і тонус м'язів (фонова напруга), а й керують збудливістю спинномозкових пускових клітин, "блокують" її при роботі м'язів-антагоністів. Механізм "блокування" сприяє плавності та економності протікання рухів. Від зміни цієї збудливості залежить сила скорочень поперечносмугастих м'язів у відповідь на імпульси вищих рівнів. З цього приводу автором зазначається: "Кожен рівень побудови рухів – це ключ до вирішення певного класу рухових задач" [24, 147]. Якщо мозкові центри рівня тонузу відповідають за збудливість та еластичність м'язів, то до рівня синергій (рівень В) відноситься здійснення вже самих рухів. Рухові центри цього рівня, завдяки тісному зв'язку з рецепторикою, можуть забезпечувати керування ритмом рухів, чергування роботи м'язів-антагоністів як однієї руки, так і всього виконавського апарату (тіла) одночасно. Рівню синергій притаманна циклічність рухів (ідентичність повторень) і їх організація у часі, що відіграє важливу роль у процесі формування та автоматизації навичок. Його характеризує внутрішнє забезпечення рухів, а за їх пристосування до зовнішніх умов (конкретної ситуації) відповідають рухові центри ієрархічно вищого рівня просторового поля (рівень С=C1+C2). В контексті цього рівня розглядається цілеспрямованість, точність та влучність рухів. Порівняно з попереднім рівнем, аферентація тут не тільки пропріо- і тангорецепторна, а й телерецепторна. Остання додається завдяки зоровим та слуховим імпульсам. Синтез цих перероблених видів чуттєвої сигналізації складає синтетичне просторове поле (сприйняття зовнішнього простору, повне оволодіння ним). Втім, окремі рухи не можуть вирішити потреб смислу рухових задач. Це вимагає використання більш складних дій – ланцюжків рухів. Вони відносяться до вищого рівня предметних дій (рівень Д). На думку М. Бернштейна, пропущення або зміна порядку виконання ланок ланцюжків може сприяти зриву вирішення поставлених рухових задач. Характерними для рівня предметних дій виступають такі риси, як:

- ланцюжкова будова дій;
- пристосувальна мінливість у будові й структурі ланцюжків;
- асиметричність дій, сутність якої полягає в перевазі однієї півкулі головного мозку над іншою (це відноситься лише до коркових відділів керування діями, а що стосується нижчих, то там простежується абсолютна симетричність обох півкуль між собою);
- предметність дій.

Автором вважається, що функція найвищого коркового рівня (рівень Е) полягає у забезпеченні керування вищими символічними координатами і визначенні смислу та цілеспрямованості дій. До кожного окремого рівня відноситься певний список характерних для нього рухів, а до найвищого коркового – найскладніші, наповнені глибоким смисловим змістом, акти, зокрема мова та письмо [24, 139-193].

Узагальнення вищевикладеної інформації та її гіпотетичне моделювання у теорію і методику музичного навчання дозволяє розглядати інструментально

-виконавські навички майбутніх фахівців як дії зі складною багаторівневою структурою, компонентами яких виступають окремі рухи. Функціонування найвищого коркового рівня і внутрішня структура дій пов'язують навички та процес їх формування з таким психологічним феноменом, як "мислення", оскільки розкриття смислового змісту і цілеспрямованості рухових актів необхідно розглядати саме у цьому аспекті.

У психології та фізіології стосовно визначення поняття "рух" не існує єдиної думки. Зокрема, даний феномен трактується як:

- спосіб вираження душевних станів [53, 62];
- необхідна умова розвитку чуттєвого пізнання [129, 1];
- переміщення тіла і його ланок у просторі та часі [132, 19];
- спосіб здійснення дії, спрямованої на вирішення задачі [195, 21].

На думку С. Рубінштейна, рухи, виступаючи компонентами дій, стають функціями від таких складних психічних процесів, як сприймання ситуацій, передбачення результатів, усвідомлення дій тощо [195, 20].

В теорії та методиці музичного навчання до цієї проблеми звертається С. Савшинський. Ним зазначається: "Піаністичні рухи – осмислені цілеспрямовані вчинки, які вирішують усвідомлену задачу" [204, 52].

Вищевикладений матеріал дозволяє констатувати те, що мислення займає важливе місце під час реалізації виконавських рухів. Можливість це стверджувати надає теоретичне положення С. Рубінштейна, оскільки перераховані ним психічні процеси виступають як структурні компоненти розумової діяльності особистості. Тому з метою з'ясування сутності виконавських навичок музикантів-інструменталістів слід детально проаналізувати психологічний феномен "мислення" та його роль у процесі формування і відтворення автоматизованих рухових дій.

Рухи спрямовані на вирішення сформульованих суб'єктом задач. Їх здійснення приводить до конкретно поставленої мети [24, 250-251]. Механізми, змістове наповнення рухів та характер системи управління ними залежать від поставлених задач. Вони виступають мотивацією їх відтворення [195, 25-27]. Сформульовані задачі розглядаються як детермінація подальшого протікання рухів. Під їх впливом рухові акти формуються, набувають вибіркового, усвідомленого і цілеспрямованого характеру [122, 132]. Рухи – це аферентно-ефекторні утворення, наслідками виконання яких є не тільки функціональні зміни стану органів, а предметні результати, переструктурування тих чи інших ситуацій, задач [195, 24].

Подібну направленість має психологічний феномен "мислення". Він носить когнітивний характер і розглядається як процес вирішення задач, пізнання сутності дійсності, виявлення нових характеристик об'єктів та ситуацій. Саме це визначає його специфіку [32, 3-4; 189, 50-51; 194, 374; 213, 421-454; 227, 234; 235, 17-26 тощо]. До проблеми спрямованості відноситься також питання про динамічні тенденції. Вони визначаються метою і задачами діяльності та виступають її мотивами. Направленість включає в себе два моменти, що тісно пов'язані між собою: напругу, яка виникає у ході спрямування діяльності на той чи інший предмет або явище, і предметний



зміст [142, 172]. Процес мислення виникає в проблемній ситуації [35, 38; 120, 19; 147, 8; 158, 335; 189, 50-51 тощо], а починається з постановки питання, що є відображенням нерозкритості, незрозумілості зовнішніх (асоціативних) і внутрішніх (смыслових) предметних зв'язків та відносин [28, 38; 43, 89; 101, 126-127 тощо]. Проблемні ситуації характеризують такий психічний стан суб'єкта, який вимагає відкриття та засвоєння нових знань і способів виконання дій [142, 460-465]. Саме під час подолання інтелектуальних труднощів (проблемних ситуацій) відбувається психічний розвиток особистості [134, 5-12]. У процесі вирішення задач-проблем відбуваються зміни в мисленні суб'єктів [45, 7-19; 88, 236-277 тощо]. Його структурою виступає система об'єктів, відносин та операцій, де об'єкт – це умови задачі (її елементи), а операції – перетворення, дії над цими елементами [93, 29-35]. Таким чином, мислення розглядається як система операцій, дій, що розкриває нові зв'язки та відносини і спрямована на розв'язання задачі [184]. З динамікою процесу мислення пов'язане емоційне почуття суб'єкта – на початку напруга, а в кінці (у разі досягнення необхідного результату) задоволення [194, 369]. У ході вирішення задачі передбачається, перш за все, розкриття відносин між умовами та вимогами [35, 46]. На думку О.

Тихомирова, відображення умов задачі включає в себе її смыслову структуру. Ним зазначається, що без внутрішньої мови неможливе уявлення смыслової схеми [228, 24]. Смысл розглядається як суб'єктивна інстанція (регулює діяльність з боку особистості) та когнітивне утворення (зміст концепту, повідомлення). Він виступає результатом пошукових операцій, котрі обумовлюють його розвиток [30, 1-2; 227, 50 тощо]. З цього приводу Г.

Абрамовою зазначається, що мислення – це пошук нових характеристик речей та явищ дійсності, критерієм якого є смысл взаємодії суб'єкта з предметом [1, 146]. Воно тісно пов'язане з процесом вирішення задач, але також може проявлятися і в інших видах діяльності [158, 341].

В теорії та методиці музичного навчання дослідження направленості процесу мислення виконавців простежується у працях Л. Арчажникової, К.

Булиго, Г. Когана, А. Корженевського, а також інших визначних педагогів [12; 39; 97; 106 тощо]. Так, на думку Г. Когана, мислення виконавця спрямоване на результат відтворення рухових актів [97, 27]. К. Булиго вважається, що воно не лише оцінює наслідки дій, а й регулює процес їх виконання [39, 74].

“Музичне сприймання – мислення” (термін В. Медушевського) направлене на досягнення і осмислення музичних значень [186, 217]. Л. Арчажниковою визначається його педагогічна спрямованість у процесі інструментальної підготовки майбутніх фахівців. Її сутність полягає в осмисленні своєї професійної діяльності з позицій педагогізації знань, умінь та навичок [12, 18]. Стосовно структури виконавської задачі висловлюється К. Булиго, вважаючи, що головна задача-мета розбивається на декілька проміжних, які можуть супроводжуватися елементними проблемними ситуаціями, котрі виникають на фоні комплексної [39, 70]. На думку А. Корженевського, виконавські задачі за своєю структурою поділяються на:

- конкретно-звукові;

- емоційно-образні;
- рухово-технічні.

Автором зазначається, що музичний образ також включає в себе ці три компоненти. Для успішного вирішення виконавських задач структуру розумової діяльності повинна характеризувати єдність цих елементів [106, 312].

Отже, рухи і мислення мають однакову направленість, тобто спрямовані на вирішення сформульованих задач. Втім, у теорії та методиці музичного навчання слід використовувати теоретичне положення щодо емоційного стану суб'єктів на початку і в кінці вирішення виконавських задач, а також стосовно їх смислової структури.

Свою дійсну характеристику рухи набувають від усвідомлених дій, структуру яких вони складають [132, 19; 195, 26 тощо]. Мотив їх проектування і виникнення тісно пов'язаний з образним мисленням. Без нього рухи не мають смислу [94, 117]. С. Рубінштейном дія визначається як сенсомоторна єдність з кільцевим зв'язком між її сенсорним та моторним компонентами. Вона породжується особистісним відношенням суб'єкта до конкретно поставленої мети. В структуру дії входять операції або часткові рухові акти, результати яких не усвідомлюються, оскільки є проміжними [195, 15-24]. А. Матвєєвим та С. Мельниковим дія трактується як цілеспрямований прояв рухової активності. За допомогою неї суб'єкт вирішує сформульовану задачу. Педагогічну структуру дії складають мотив, усвідомлення проблеми, планування її вирішення і практична реалізація цього плану [132, 19]. На думку М.

Бернштейна, дія являє собою ланцюжок послідовних рухів, пов'язаних між собою одним змістом і спрямованих на вирішення поставленої задачі [24, 173-176]. До властивостей рухових дій автором відноситься їх ланцюжкова будова, пристосувальна мінливість у побудові ланцюжків (під час відпрацювання дій ніколи точно не повторюється послідовність і кількість ланок) та предметність. До структури дій також часто входять проміжні ланки (рухи), які спрямовують вирішення ситуації або переміщення предмету не в тому напрямку, що потрібно для розв'язання даної задачі. Це визначається автором як ще одна властивість, характерна для рухових дій. Таким чином, дія включає в себе не тільки головні, а й фонові (допоміжні) ланки [24, 174-189].

Окремі рухи не можуть вирішити поставлену задачу (того, чого вимагає її смисл). Тому вони об'єднуються в смислові дії, складаючи їх структуру. На думку М. Бернштейна, ці рухи-ланки у нижчих рівнях, порівняно з рівнем предметних дій, можуть виступати досить самостійними. Автором виокремлюються дві особливості ланок дій, які відрізняють їх від самостійних рухів, а саме:

- всі рухи-ланки протікають під керівництвом рівня предметних дій і спрямовані на вирішення однієї задачі;

- виробляються рухи-ланки для виконання тої чи іншої дії під керівництвом вищого (головного) рівня предметних дій, оскільки нижчим (фоновим) рівням не доступний смисл задачі [24, 175-183].

На думку Є. Ільїна, дії – це психологічний феномен, порівняно з рухами, котрі уявляють собою поняття фізіологічне. Так, рухи можуть бути мимовільними (рефлекторними), а дії мають тільки довільний характер і завжди виникають під впливом того чи іншого мотиву [87, 74]. М. Гамезо та І.

Домашенко вони визначаються як елементи діяльності, спрямовані на досягнення проміжної мети [49, 83]. Смысл дій з'ясовується завдяки встановленню причин, на основі яких вони виникли. З цього приводу К.

Станіславським зазначається: “Між сценічною дією і причиною, що її породила, існує нерозривний зв'язок. Або, іншими словами, між “життям людського тіла” і “життям людського духу” – повне єднання. Цим, як ви знаєте, ми незмінно користуємося для нашої психотехніки” [214, 356]. Далі автором стверджується таке: “Ми за допомогою природи, її підсвідомості, інстинкту, інтуїції, звички та іншого викликаємо ряд фізичних дій, зчеплених одна з одною. Через ці дії ми прагнемо дізнатися внутрішні причини, що їх породили, окремі моменти переживань, логіку і послідовність відчуття у пропонованих обставинах життя ролі. Пізнавши цю лінію, ми пізнаємо і внутрішній смысл фізичних дій” [214, 356].

Дія досить тісно пов'язана з таким психологічним феноменом, як “мислення”. С. Рубінштейном зауважується, що сама ж вона є первинною формою його існування [194, 361-362]. Дії об'єднуються між собою в ланцюжки і виступають основними структурними елементами будь-якої діяльності. Їх відтворення – це процес, підпорядкований усвідомленій меті, тобто уявленню необхідного результату [142, 210]. Мислення з діяльністю пов'язує проблемна ситуація [147, 8]. Вони знаходяться в єдності (принцип єдності свідомості і діяльності), в котрій проявляються всі психічні процеси [42, 11-32; 140, 9-26; 194, 362 тощо]. А. Брушлинський вважає, що мислення – це теоретична, розумова діяльність. Об'єктивно воно існує як безперервна взаємодія суб'єкта з об'єктом [36, 105-110]. На думку З. Фрейда, завершення процесу мислення і перехід його в дію відбувається завдяки судженню. Саме від нього залежить вибір моторного акту [234, 395-397]. Відтворення практичної дії проходить у зовнішньому та внутрішньому плані особистості. У відображенні об'єктивних умов здійснення рухового акту і регуляції процесу його виконання велику роль відіграє пізнання. Воно виступає як внутрішній структурний елемент дії [194, 439].

В теорії та методиці музичного навчання стосовно зв'язку мислення і дії у своїх працях висловлюються Б. Асаф'єв, К. Булиго, Є. Ліберман, З.

Румянцева, С. Савшинський та інші визначні педагоги [13; 39; 117; 198; 203 тощо]. Так, на думку К. Булиго, дію необхідно розглядати з двох сторін: інструментальної (зовнішньої, виконавської) та інтелектуальної (внутрішньої, орієнтаційної). Під час вправ узагальнюється внутрішня, інтелектуальна частина дії. Завдяки мисленню відбувається регуляція рухових актів, а також оцінка результатів їх реалізації [39, 74]. Б. Асаф'євим процес виконання музичних творів розглядається як боротьба інтелекту зі звуковою стихією, тобто створення форм [13, 19]. Є. Ліберман і С. Савшинський вважають, що свідомість музикантів первинна по відношенню до виконавської техніки. Гра

на інструменті об'єднує у собі розумовий та фізичний процеси. Завдяки техніці відбувається вираження свідомості в рухових діях [117, 34; 203, 109]. На думку З. Румянцевої, формування інтелектуальних і практичних умінь – взаємообумовлений процес. Їх поєднання служить основою визначення художнього образу творів та втілення його в реальність. Практичні уміння корелюються й контролюються інтелектуальними, які під час виконавської діяльності постійно удосконалюються. Цей комплекс утворює музично-виконавські уміння [198, 74].

Отже, викладений матеріал надає підстави зазначити, що рухові дії тісно пов'язані з мисленням. Втім, варто наголосити на необхідності використання в музичній дидактиці теоретичних положень психологічної науки стосовно структури (ланцюжки рухів, об'єднаних між собою за змістом задачі), властивостей (пристосувальна мінливість ланцюжків, ланцюжкова будова, предметність) та змістового наповнення дій, ролі особистісного відношення суб'єктів до конкретно поставленої мети і спрямування процесу виконання рухових актів на досягнення уявлених результатів (наслідки відтворення окремих рухів-ланок не усвідомлюються, оскільки є проміжними), які залишилися поза увагою визначних педагогів та видатних виконавців.

Узагальнення всієї вищевикладеної інформації дозволило зробити такі висновки:

- 1) інструментально-виконавські навички музикантів слід розглядати як сукупність вивчених та автоматизованих рухових дій, спрямованих на художню інтерпретацію музичних творів;
- 2) структуру інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики складають окремі рухи, об'єднані за змістом у відповідні дії з чіткою послідовністю ланок утворених ланцюжків;
- 3) інструментально-виконавські навички музикантів характеризуються умінням досконало відтворювати рухові акти;
- 4) активізація психологічних механізмів мислення виступає найвагомим засобом удосконалення процесу формування та відтворення інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики.

Подальше дослідження вимагає вивчення особливостей формування інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики та здійснення аналізу теоретичної спадщини психолого-педагогічної науки з обраної проблеми.

## **1.2. Специфіка формування виконавських навичок майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки**

У практичній підготовці майбутніх фахівців проблема формування інструментально-виконавських навичок займає значне місце, оскільки повноцінна передача емоційно-образного змісту музичних творів можлива лише за умови оволодіння певною системою автоматизованих дій. Втім, вирішення зазначеного питання характеризується розбіжністю у поглядах визначних педагогів і видатних виконавців. Так, на думку Й. Гата та Ю.

Янкелевича, формування навичок – це вироблення відповідних умовних рефлексів [50, 64; 257, 105]. С. Савшинським даний процес трактується як пристосування організму до реалізації дій, а їх, у свою чергу, – до власних особистісних рис і конкретної ситуації [204, 71]. Т. Беркман вважає, що в основі формування навичок лежить оволодіння уміннями, завдяки яким досягається певна мета [23, 46]. На думку Ю. Бая, вироблення означеного феномену здійснюється шляхом застосування методу “спроб і помилок” [139, 4-9].

У педагогічній літературі до проблеми формування спеціальних життєво важливих навичок звертаються Ю. Бабанський [170, 80-129], Дж. Локк [119, 180-181], Ж. Руссо [201, 216], В. Сухомлинський [222, 105], К. Ушинський [231, 383-389] та інші науковці. Зокрема, А. Макаренко певне місце у вихованні майбутніх педагогів відводить виробленню їх професійних навичок [123, 320]. І. Песталоцці зазначає, що під час навчання учнів необхідно залучати до комплексного формування інтелектуальних, фізичних й етичних навичок [177, 338].

У психології вирішенню проблеми формування навичок присвячено велику кількість праць [64; 87; 115; 195; 229; 259; 260; 265 тощо] Так, С.

Рубінштейном зауважується, що навички виробляються в процесі діяльності і виступають як її компоненти [195, 39]. На думку О. Леонтьєва, спочатку існують прості дії, які потім включаються у більш складні, в них обробляються й автоматизуються [115, 108-109]. З цього приводу Є. Гурьяновим зазначається: “... процес формування навичок з психологічної точки зору являє собою не що інше, як процес формування особливої структури складних дій” [64, 135]. Втім, навичками, стверджується Є. Ільїним, можуть бути лише ті дії, котрі вивчені та вдосконалені з певними нормами [87, 100]. П. Гальперіним наголошується на поетапному оволодінні ними, у результаті чого запам'ятовуються рухові акти і методи їх формування [229, 175].

Вироблення будь-яких навичок здійснюється шляхом виконання вправ, тобто необхідної кількості повторень вирішення задач [116, 32-33; 132, 19; 149, 162; 195, 32-33 тощо]. Цієї думки притримуються і Я. Коменський, Дж. Локк, І. Песталоцці, Ж. Руссо, К. Ушинський та інші основоположники педагогічної науки [102, 19-65; 103, 113-135; 119, 180-181; 174, 323; 175, 314-318; 176, 342; 201, 243-246; 231, 385 тощо]. З приводу формування суб'єктом тих чи інших навичок Дж. Локком зазначається: “Якою б силою і рухливістю, якою б гнучкістю й спритністю він не володів від природи, ніхто не чекатиме від нього уміння, якщо він не вправлявся у відповідній роботі і не витратив часу й праці на підготовку та пристосування своєї руки або іншого тілесного органу до цих рухів” [119, 181]. М. Бернштейном зауважується, що під час вправ повторюється кожного разу сам процес досягнення результатів. Таким чином, вони виступають як побудова рухів. Завдяки ним постійно покращуються способи вирішення поставлених задач [25, 166-241]. М. Пудовим наголошується на можливості використання у процесі занять інших вправ. Це необхідно для розвитку рухів. Втім, за своєю структурою дані вправи повинні відповідати тим діям, які вдосконалюються [188, 17-49]. Є. Гурьяновим

зазначається, що всі повторення необхідно усвідомлювати, а не виконувати їх механічно, оскільки завдяки вправам відбувається об'єднання простих дій у складні [64, 135-148]. На думку В. Клименка, метою кожної вправи є отримання хоча б мінімального приросту позитивних змін у руховій системі [94, 26].

Досліджуючи механізми процесу мислення, О. Тихомиров дійшов висновку, що помилки у ході відтворення вправ досить часто виконують корисну підготовчу функцію. Отримані випадкові (непередбачені заздалегідь) результати відіграють значну роль у формуванні смислу наступних спроб виконання цих вправ [227, 11-78]. На думку Дж. Дьюї, варто усвідомлювати не тільки повторення, а й труднощі, котрі виникають під час вирішення задач. Завдяки цьому створюються ті уявлення, згідно з якими здійснюється процес їх подолання [76, 91].

Рухові акти музикантів-інструменталістів відпрацьовуються також за рахунок вправ. У теорії та методиці музичного навчання вирішення даного питання простежується в працях А. Басурманова, П. Гвоздева, Л. Гінзбурга, М. Давидова, Я. Мільштейна, М. Обермана, Г. Ціпіна та інших визначних педагогів і видатних виконавців [20, 99; 21, 9-12; 52, 24; 56, 82; 68, 115; 141, 254; 155, 100; 241, 39 тощо]. Зокрема, М. Смірновим зазначається, що кожне наступне повторення повинне відрізнятися від попереднього у кращий бік [212, 170]. При цьому, на думку В. Стеценка, необхідно постійно слідкувати за точністю виконання кожного руху [216, 133]. В. Юзловою рекомендується під час вправ застосовувати метод варіювання з метою активізації слуху та уваги [253, 132]. Дана ідея підтримується і С. Савшинським. Втім, ним виокремлюється ще стереотипний вид повторень, який використовується для запам'ятовування музичного матеріалу та автоматизації рухових актів [204, 86-87]. При кожному повторенні, зазначається М. Давидовим, мусить звужуватися зона м'язової іррадіації. Завдяки цьому рухи стають економнішими, досконаліми, полегшується переключення техніки у сферу підсвідомості [68, 115]. На думку Л. Баренбойма, З. Бьомової, А. Грюнфельдової, Я. Мільштейна та Ф. Шопена, вправи не повинні бути механічними. У процесі їх виконання необхідна присутність свідомого контролю [18, 195; 62, 181; 141, 253-254; 154, 23]. Л. Гінзбург вважає, що вони мають підбиратися виходячи з конкретного музичного твору і включати матеріал для формування необхідних навичок [56, 82].

Отже, враховуючи вищевикладену інформацію, можна зазначити, що в теорії та методиці музичного навчання існують певні нароби з приводу відпрацювання рухових актів. Втім, у практиці інструментальної підготовки майбутніх фахівців варто використовувати теоретичні положення стосовно створення у свідомості плану подолання труднощів, котрі виникають під час вирішення поставлених задач, і ролі помилкових (непередбачених заздалегідь) результатів у формуванні смислу наступних спроб виконання вправ, які залишилися поза увагою визначних педагогів та видатних виконавців.

Незважаючи на відсутність чіткої думки щодо визначення сутності інструментально-виконавських навичок, процесу вироблення й автоматизації

рухових дій, С. Савшинським виокремлюються три фази формування означеного феномену, а саме:

- перша фаза – первинне пристосування організму;
- друга фаза – стереотипізація і фіксація віднайдених прилаштувань;
- третя фаза – вдосконалення вироблених навичок та їх віртуозне

використання [204, 99].

Першій фазі властиве розчленування на елементи і повне усвідомлення рухових актів. Під час їх відпрацьовування прийоми чергуються. Збереження можливості свідомого контролю над процесом виконання здійснюється за умови дотримання зручного темпу. Другій фазі притаманна стереотипність повторень, що призводить до закріплення рухів. Проте, на ряду з нею необхідне наскрізне програвання для збереження гнучкості, мінливості та рухливості автоматизованих дій. Остання фаза характеризується нескінченністю. Повне віртуозне оволодіння навичками настає тоді, коли технічний аспект сприймання повністю щезає як для слухачів, так і для виконавців [204, 100-102].

У дослідженнях М. Дьяченка, І. Котляревського та Ю. Полянського процес формування виконавських навичок розглядається в контексті вирішення творчих задач і поділяється на п'ять етапів, а саме:

- перший етап – початкове виконання, яке характеризується усвідомленням поставленої проблеми та прийомів, необхідних для її вирішення;
- другий етап – поступовий перехід відтворюваних дій у навички шляхом звільнення рухових актів від свідомого контролю;
- третьої етап – включення нових навичок в існуючу систему;
- четвертий етап – виконання автоматизованих дій, збільшення активності й диференціації рухової сфери, усвідомлення перспективних напрямків подолання труднощів;
- п'ятий етап – вирішення творчих задач за рахунок функціонування системи навичок [78, 21-22].

Проте, вищезазначені концепції не знаходять підтвердження в психолого-педагогічних і психолого-фізіологічних наукових працях. Тому вбачається за доцільне продовжити пошук вирішення даної проблеми саме у цьому руслі.

Узагальнюючи вихідні положення біхевіоризму, гештальтпсихології і теорії умовних рефлексів, М. Бернштейн, М. Дьяченко, О. Запорожець, Є. Ільїн, Л. Кандибович, О. Матюшкін, С. Рубінштейн, Ю. Тарчинська та інші науковці дійшли висновку, що представниками даних напрямків пропагувався механістичний підхід до вироблення навичок. Цей процес розглядався ними як:

- закріплення необхідних рухів, випадково віднайдених шляхом застосування методу “спроб і помилок”;
- механічні повторення раптових “осянянь” (інсайтів) в початкових актах;
- вироблення умовних рефлексів за рахунок торування певних шляхів у нервовій системі [25, 164; 77, 330; 83, 6-25; 87, 111; 134, 5-12; 195, 33; 223, 10-19 тощо].

Втім, на думку М. Бернштейна, бездумні багаторазові повторення рухових актів призводять до так званого “зазубрювання”. Процес формування навичок визначається автором як складна багатозадачна побудова [24, 204-205; 25, 166]. Дана теорія розглядається в нерозривному зв’язку з багаторівневою структурою досліджуваного феномену, де головний і фонові рівні забезпечують найліпше коригування рухів у своїй специфічній сфері. Головний рівень контролює дії, виходячи з їх смислової структури, а фонові – приймають участь у цьому процесі під його керівництвом та обслуговують технічні компоненти рухів [24, 133-279; 25, 169]. М. Бернштейном виокремлюються сім різнохарактерних фаз побудови навичок, які, в свою чергу, поділяються на два періоди. Першому періоду (вироблення рухових навичок) властиві наступні фази:

- визначення головного рівня;
- формулювання рухового складу дій;
- виявлення необхідних для всіх елементів рухів сенсорних корекцій і їх розподіл по адекватним рівням;
- автоматизація (переключення деяких координаційних корекцій у нижчі, адекватні їм фонові рівні).

Стабілізація вироблених навичок (другий період) розчленовується на такі фази:

- спрацьовування окремих фонових корекцій між собою та головним рівнем;
- стандартизація рухів;
- стабілізація навичок.

Останні дві фази характеризуються виробленням стійкості будь-яких навичок по відношенню до “збиваючих” факторів різного походження [24, 210-241; 25, 168-197].

На думку автора, перша фаза (визначення головного рівня) у дорослій людини не займає багато часу. Для рухових актів, які спрямовані на вирішення нових поставлених задач, головним найчастіше виступає рівень предметних дій. Це пояснюється тим, що дорослій людині, на відміну від дитини, доступне розуміння смислового змісту задач. Хибно вибраний головний рівень призводить до його подальшого переключення, тобто переучування вже сформованих навичок, а це вимагає надмірно великих зусиль [24, 213-214; 25, 170-171].

Хоча в теорії та методиці музичного навчання існують певні напрацювання у вирішенні досліджуваної проблеми, поза увагою визначених педагогів та видатних виконавців залишилися ідеї стосовно багаторівневої структури дій і вибору на початковому етапі формування навичок головного рівня. Саме тому їх варто використовувати у практичній підготовці майбутніх фахівців.

На думку М. Бернштейна, з наступної фази (формулювання рухового складу дій) розпочинається вся робота, яка стосується побудови навичок. У випадку домінування рівня просторового поля руховим складом дій виступає зовнішня форма рухів (конструкція та стиль). Рівень предметних дій, на



відміну від попереднього, характеризується ланцюжковою будовою навичок. Тому до їх рухового складу відноситься як перелік ланок, так і структура кожної з них [24, 214; 25, 171]. Стосовно цього О. Лурія зауважує, що у зміст складних навичок входить послідовність окремих рухів. Ці ланки інтегруються в серійні ряди, тим самим створюючи кінетичну систему (“кінетичну мелодію”), котра функціонує на основі автоматизованої внутрішньої схеми [122, 129-130]. Вищезазначена думка підтверджується також у дослідженнях Є. Ільїна [87, 82].

Дане теоретичне положення знаходить своє відображення в теорії та методиці музичного навчання [23, 47-48; 139, 18; 204, 48 тощо]. Втім, у працях визначних педагогів і видатних виконавців пропущена інформація стосовно формулювання рухового складу дій. Саме тому вважається за доцільне використовувати цю ідею під час удосконалення методики формування інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики.

У другій фазі (формулювання рухового складу дій) надається пріоритетного значення “методу показу” [24, 214-215; 25, 171]. На думку С. Геллерштейна та О. Лурії, завдяки його практичному застосуванню у свідомості створюються синтетичні образи рухів, тобто їх уявлені взірці. Саме з ними відбувається порівняння відтворюваних рухових актів [53, 65-66; 122, 70-133]. З цього приводу В. Сластеніним зауважується: “Спираючись на рухові уявлення і знання, учень отримує можливість управляти своїми діями в різноманітних умовах рухової практики” [170, 471]. За ствердженнями М. Бернштейна, окрім унаслідування рухів дана фаза характеризується також індивідуальним припасуванням рухового складу навичок відповідно до особистісних рис [24, 215; 25, 171].

У теорії та методиці музичного навчання до цього питання звертаються Ю. Бай, М. Давидов, С. Савшинський, Г. Ципін, а також інші визначні педагоги і видатні виконавці [17; 68; 139; 202; 204; 241 тощо]. М. Давидовим надається великого значення орієнтуванню в надбанні виконавської техніки. Воно є необхідною умовою відбору доцільних, раціональних рухів для чистої і точної гри [68, 111]. Саме під час формування орієнтаційної основи рухових актів, на думку Ю. Бая, необхідно створювати взірці потрібних дій [139, 3-4]. Початковий етап вироблення фахових навичок, вважає Г. Ципін, характеризується застосуванням двох методів: показу та пояснення [241, 162]. С. Савшинським зазначається, що образи рухів формуються під час гри на основі звукових уявлень і рухових відчуттів [202, 155; 204, 64]. Проте, в інструментальній підготовці майбутніх учителів музики слід використовувати ідеї психологічної науки стосовно припасування рухового складу навичок до особистісних рис та порівняння відтворюваних дій з їх уявленими взірцями.

Сутність третьої фази вироблення навичок полягає у пошуку необхідних корекцій та їх розподілу по адекватним рівням (таким чином, головний рівень відповідатиме лише за смисловий зміст задач), оскільки наявності чітких образів, за ствердженнями М. Бернштейна, недостатньо для регулювання процесу відтворення тих чи інших дій. На даному етапі формування навичок головне завдання учнів – навчитися внутрішньо відчувати рухи. Задачі мають

властивість постійно змінюватися. Саме тому оволодіння великим різноманіттям сенсорних корекцій передбачає неодноразове повторення процесу їх вирішення [24, 212-279; 25, 172-173]. Подібної думки притримуються також Є. Ільїн і В. Клименко [87, 114-116; 94, 26].

З цього приводу Б. Єгоровим та О. Макурєнковою підкреслюється необхідність багаторазового повторення вправ у ході інструментальної підготовки майбутніх учителів музики. Запам'ятовування безлічі рухових відчуттів здійснюється завдяки присутності свідомого контролю під час відтворення дій [79, 35; 127, 60-61]. Так, М. Давидовим зазначається: "Процес виконання – це безперервний ланцюг дотиково-рухових відчуттів, що постійно змінюються" [67, 7]. На важливість розвитку слухо-рухових зв'язків (слухо-рухових відчуттів) вказується Б. Асаф'євим, Л. Гінзбургом, А. Корженевським, Г. Нейгаузом, Р. Сапожниковим, В. Семеновим та іншими визначними педагогами і видатними виконавцями [14, 196; 56, 31; 105, 31; 148, 68-69; 208, 18; 209, 74 тощо].

На думку С. Геллерштейна, у вірності відтворюваних дій суб'єкт переконується завдяки аналізу отриманих результатів, об'єктивація яких включає сенсорні корекції. Встановлення взаємозв'язку між наслідками виконання рухових актів і чуттєвим слідом від них здійснюється шляхом активізації свідомості особистості [53, 65-66].

Дана проблема знаходить своє відображення також у теорії та методиці музичного навчання. Зокрема, Ю. Янкелевич зазначає, що критерієм вірності відтворення рухових актів є якість їх виконання і звуковий результат [257, 61-132].

Отже, в емпіричних та експериментальних працях з музичної дидактики існують певні напрацювання у вирішенні питання накопичення рухових відчуттів під час реалізації вправ, а також зв'язку дій з наслідками їх відтворення. Втім, визначними педагогами і видатними виконавцями пропущена інформація стосовно створення сенсорних корекцій, їх розподілу по адекватним рівням та включення у процес регуляції рухових актів на основі аналізу накопичених відчуттів і отриманих результатів. Тому вбачається за доцільне використання вищезазначених ідей під час удосконалення методики формування інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики.

На думку О. Лурія, вірне відтворення дій відбувається завдяки активізації досить важливого механізму мислення, сутність якого полягає у звірянні рухів з уявленими взірцями. На основі цього здійснюється включення тих чи інших корекцій у процес регуляції рухових актів [121, 23; 122, 132-133]. О. Тихомировим даний механізм розглядається з позиції управління пошуковою діяльністю. Кожна зміна результатів відтворення дій підлягає ретельному мисленневому аналізу. Отримані наслідки звіряються зі сформованими у свідомості смислами, в яких передбачається ця зміна. При збігу пошук скорочується, а у разі невідповідності – розгортається [227, 67-226].

В теорії та методиці музичного навчання також підкреслюється важливість використання механізму “звіряння”, зокрема у процесі формування і відтворення інструментально-виконавських навичок [41, 52-53; 69, 9; 139, 12-13; 202, 86 тощо]. Втім, ідеї стосовно розкриття його сутності та закономірностей практичного застосування залишилися поза увагою визначних педагогів і видатних виконавців.

Наступна фаза вироблення навичок полягає в автоматизації сформованих дій, яка характеризується переключенням деяких координаційних корекцій у нижчі, адекватні їм фонові рівні. В результаті цього усвідомлюється лише склад головного рівня. На думку М. Бернштейна, таке розвантаження уваги особистості сприяє більш якісному відтворенню рухових актів. За переконаннями автора, якщо домінуючим виступає найвищий корковий рівень, то у сферу підсвідомості відходять як симультанні компоненти, так і ланцюжки, котрі відносяться до рівня предметних дій [24, 220-221; 25, 174].

У психолого-педагогічній літературі на важливість автоматизації рухових актів під час формування навичок вказують К. Станіславський та К. Ушинський [214, 459; 231, 376-386]. На думку І. Беха, значну роль у цьому процесі відіграє використання алгоритмів. Автором зазначається: “Алгоритм (алгоритмічний припис) як сувора й чітка послідовність операцій має виняткове значення там, де потрібно виробити міцні вміння, а також автоматизовані компоненти практичної діяльності, якими є навички. Як засвідчують результати психологічних досліджень, унаслідок використання алгоритмів досягають двостороннього ефекту:

- прискорюється вироблення вмінь і навичок та підвищується їх усвідомленість;

- успішніше розвивається логічне мислення суб'єктів учіння.

Зазначимо, що студентів не варто використовувати лише готові алгоритми і формувати за ними дії. Важливо самостійно навчатися складати їх” [26, 414].

Автоматизація рухових актів розглядається у працях Ю. Акімова, Й. Гата, М. Давидова, Б. Землянського, Г. Когана, Ф. Ліпса, С. Савшинського, В. Стеценка, Г. Ципіна, А. Щапова та інших визначних педагогів і видатних виконавців [4; 50; 67; 68; 84; 95; 96; 97; 118; 204; 216; 241; 251 тощо]. На думку М. Давидова, Г. Когана, С. Савшинського і В. Стеценка, цей процес характеризується звільненням свідомості від участі в регуляції рухів під час вирішення елементарних задач [68, 179; 95, 240; 96, 83; 97, 81; 204, 4-30; 216, 133]. Втім, свідомий контроль повністю не щезає, тим самим попереджуючи механічне виконання дій [216, 133]. До того ж, Ю. Акімовим, М. Давидовим та А. Щаповим зазначається, що автоматизації підлягають і усвідомлені компоненти гри [4, 6; 67, 54-55; 251, 173]. Здійснюється вона за рахунок повторень процесу виконання рухових актів [50, 81-82; 96, 81; 97, 43-46; 204, 33-66 тощо]. У теорії та методиці музичного навчання також простежується залежність ступеня автоматизованості дій від темпу їх відтворення і навпаки. Так, М. Давидов, Г. Коган та Б. Землянський вважають, що цей процес краще

всього проводити у швидкому темпі [67, 7-54; 84, 44; 96, 86]. Протилежної позиції притримуються Ф. Ліпс і Г. Ципін, віддаючи перевагу повільному темпу під час автоматизації рухових актів [118, 100-101; 241, 39].

Отже, в наукових працях з музичної дидактики існують певні напрацювання у вирішенні питання автоматизації рухових актів. Втім, поза увагою визначних педагогів і видатних виконавців залишилися вихідні положення теорії побудови навичок М. Бернштейна, а також ідеї щодо використання алгоритмів у процесі автоматизації дій. Тому вбачається за доцільне використовувати їх під час удосконалення методики формування інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики.

Наступні три фази, що відносяться до періоду стабілізації вироблених навичок, характеризуються паралельністю протікання і невизначеністю конкретної межі між ними. Втім, автором пропонується розглядати їх у такому порядку:

- фаза спрацьовування окремих фонових корекцій між собою та головним рівнем;
- фаза стандартизації рухів;
- фаза стабілізації навичок [24, 227; 25, 180].

Спрацьовування характеризується створенням так званого “ансамблю” між непримиренними автоматизмами. Під час припасування їх одне до одного завжди спостерігаються ускладнення (“симультанні інтерференції”), що виникають у результаті дії всіх потоків імпульсацій та корекційних процесів на одну й ту ж виконавську систему. Інколи вони долаються зовсім непомітно. Проте, досить часто вирішення цих труднощів характеризується тимчасовими зупинками і, навіть, зривами рухів. У науковій літературі даний феномен відомий під назвою “плато” або “творчі паузи” [24, 227-229; 25, 180-181]. На думку М. Дьяченка, Є. Ільїна, Л. Кандиловича та С. Рубінштейна, такі затримки можуть бути пов’язані з перевтомою, втратою інтересу до реалізації дій, одноманітними методами і способами їх виконання, котрі призводять до стабільності результату. Подолання подібних інтерференцій здійснюється за рахунок застосування нових методів тренування, які, врешті решт, приведуть до “якісного стрибка” [77, 329-330; 87, 104; 195, 34-35]. Звести їх нанівець, зазначається Р. Немовим, можна лише при повній автоматизації дій [149, 160]. Втім, М. Бернштейном підкреслюється, що ці ускладнення долаються завдяки дбайливій та вдумливій тактиці. Поза всяким сумнівом, більш раціональним є як тимчасове переключення на інші навички, так і, навіть, повне припинення роботи над попередніми, ніж спроби подолання цих інтерференцій “напролом”. У даному випадку координаційним системам надається можливість шукати адекватні виходи з цього становища шляхом доцільного припасування одне до одного суперечливих автоматизмів або вироблення нових, оскільки, вимагаючи від нервової системи негайного вирішення проблеми непримиренності між собою двох різних сенсорних корекцій, виникає ризик утворення компромісів якості. Такі компроміси є наслідками протиріч між корекціями влучності і вимогами швидкості під час гри на музичних інструментах [24, 229; 25, 181]. Автором зазначається: “Істотна шкода цих

компромів якості в тому, що переучування з одної форми на іншу, близько подібну з нею, завжди дається нелегко, і звичайно тим важче, чим більше схожості між обома: це нагадує наростання складності умовного диференціювання зі зменшенням контрастності між “підлеглими” розрізняюванню подразниками. Такі компроміси дуже важко виживаються” [25, 182]. У цьому випадку саме від компромів якості страждає як влучність, так і швидкість гри, що призводить до “забовтування” [25, 180-230].

Даний феномен досить часто спостерігається під час формування інструментально-виконавських навичок музикантів. У разі його виникнення здійснюється відновлення в повільному темпі розладженого або порушеного розумового уявлення необхідної звукової картини [203, 56; 241, 116]. Втім, інформація стосовно утворення компромів якості не простежується в емпіричних та експериментальних працях визначних педагогів і видатних виконавців. Також слід підкреслити необхідність застосування у теорії та методиці музичного навчання вищевикладених ідей щодо подолання “плато” ( “творчих пауз”).

Останні дві фази (стандартизація і стабілізація) характеризуються розвитком стійкості навичок по відношенню до “збиваючих” факторів різного походження [25, 182]. Сутність стандартності полягає в утриманні рухів у межах тієї варіативності, що допускається. Завдяки цьому досягається точність, економність і стабільність їх виконання. Багатьом автоматизованим актам притаманна циклічність. Така стандартність формується завдяки постійному коригуванню рухів сенсорними корекціями. Кожна рухова ланка у процесі відтворення навичок викликає реактивні “віддачі” в інших ланках. Ці реактивні сили залежать, перш за все, від надмірної кількості траєкторій [24, 230-232; 25, 182-183]. Саме до їх подолання, на думку В. Клименка, зводиться вся технічна робота. Для досягнення успіху у руховій діяльності необхідно використовувати оптимальні траєкторії рухів [94, 55]. Втім, М. Бернштейном зазначається: “Рух можна побудувати так, щоб переважна частина сил, котрі виникають на периферії, не завдавала шкоди, а взагалі сприяла йому. Якщо центральній нервовій системі пощастить знайти шлях до такого використання реактивних сил, то це створює досить велику економію м’язової активності. Крім того, рух, який протікає так, як цього потребує сама біомеханічна природа рухового органу, виявляється особливо плавним, легким і добре оформленим” [25, 184]. Використання нервовою системою реактивних сил надає рухам динамічної стійкості. Таким чином, з кінематичного боку всі “ступені свободи” вивільнюються, а з динамічного – рух прикріплюється до однієї траєкторії [24, 232-233; 25, 184-186].

У теорії та методиці музичного навчання вибір необхідних траєкторій рухів здійснюється лише під час відпрацювання стрибків [50, 149-154; 68, 119-120; 204, 20 тощо]. Це пояснюється тим, що визначними педагогами і видатними виконавцями не застосовується у повному обсязі інформація відносно формування стандартності рухів. Тому вбачається за доцільне використання цих ідей в інструментальній підготовці майбутніх фахівців, зокрема у ході вироблення навичок віртуозної гри, оскільки саме вони

характеризуються циклічністю.

При наявності певного досвіду можливе передбачення деяких зовнішніх впливів на процес виконання рухових актів. Завдяки цьому створюються попереджувальні корекції, які змінюють другорядні [25, 197-198]. У науковій літературі передбачення називаються антиципаціями [24, 261-263; 87, 68; 187, 88 тощо]. Вони відіграють важливу роль у розгортанні процесу мислення особистості [227, 236], сутність якого, вважає О. Самойлов, полягає у формуванні так званих прогнозів [207, 184-189]. З цього приводу А.

Брушлинським зазначається: “Всяке мислення завжди є прогнозування, оскільки будь-яка людина, намагаючись вирішити розумову задачу або проблему, необхідно прогнозує, передбачає майбутнє, спочатку невідоме, шукане рішення цієї задачі” [33, 3]. На його думку, передбачення шуканого (невідомого) більше, ніж на один крок уперед, визначає направленість процесу пошуку [32, 6], розгортання якого, вважає О. Тихомиров, залежить від оцінки суб’єктом успішності або неуспішності свого прогнозу [227, 73]. С.

Рубінштейном підкреслюється взаємозв’язок мислення та дій. Уявні намічання етапів вирішення проблеми переходять у дії, котрі в деякій мірі замінюють операцію передбачення проміжних результатів [194, 394]. Ним пропонується на початку роботи над будь-яким матеріалом застосовувати мислення “по схемі” (швидке мислення). Його сутність полягає у намічанні швидкими “кидками” того, про що необхідно буде думати в процесі вирішення поставленої задачі. Таким чином відбувається антиципація ще не розгорнутої системи думок [194, 373].

Аналіз операції мисленнєвого передбачення та закономірності її використання у практичній підготовці музикантів-інструменталістів простежуються в працях Л. Арчажникової, Б. Асаф’єва, А. Малінковської, З. Румянцевої, Г. Ципіна, А. Щапова та інших визначних педагогів і видатних виконавців [12, 15; 13, 59; 128, 152; 198, 73; 241, 122; 251, 174 тощо]. З цього приводу М. Давидовим зауважується: “Психологічною передумовою набуття виконавської майстерності є попереджувальні та коригуючі уявлення музично-ігрових дій музиканта. Попереджувальне слухання синтезується з аналогічним уявленням мануально-міхових рухів. Саме в цьому полягає специфічний аспект виконавського уявлення, на відміну від композиторського та слухацького” [68, 41]. На думку В. Стеценка, за рахунок попереджувального слухання і передбачення рухових актів, необхідних для вирішення поставлених задач, створюються плани виконання музичних творів [216, 135]. Втім, незважаючи на наявність у теорії та методиці музичного навчання вищевикладених напрацювань стосовно даного питання, поза увагою визначних педагогів і видатних виконавців залишилися ідеї щодо створення попереджувальних корекцій, використання операції мисленого прогнозування у визначенні направленості процесу пошуку рухів, залежності розгортання пошукової діяльності від оцінки суб’єктом свого прогнозу, застосування схематичного мислення та заміни передбачень проміжних результатів практичними діями у процесі вирішення задач. Тому вважається за доцільне використовувати ці ідеї під час інструментальної підготовки майбутніх

учителів музики.

Для вищих рівнів управління руховою діяльністю в ролі стійкості навичок по відношенню до “збиваючих” факторів виступає стабільність. Досягається вона завдяки включенню у хід відтворення рухів тих пристосованих варіантів, що не викликають процес деавтоматизації. Її вироблення характеризує останню (сьому) фазу формування досліджуваного феномену – стабілізацію. Варіативність розглядається М. Бернштейном як переключення (по прийому і по органу), пристосована мінливість, маневреність, гнучкість навичок [24, 234-238; 25, 191-197].

У психології мислення, зокрема О. Тихомировим, зазначається, що створення декількох варіантів ходів відбувається за рахунок попереднього планування (програвання власних дій наперед) вирішення задач. Ним виокремлюються два його види: “тверде” і динамічне. Першому властиве передбачення лише одного варіанту ходу після отримання попередніх результатів, а другому – двох та більше [227, 74]. З цього приводу виділяються відповідні типи мислення: конвергентне, що характеризується пошуком вірного рішення задачі в одному напрямку, й дивергентне, якому властивий пошук декількох варіантів вирішення проблеми у різних напрямках [73, 21-45; 207, 107-155; 238, 20-21 тощо].

У теорії та практиці фізичного виховання і спорту важливість стабілізації автоматизованих дій підкреслюється Є. Ільїним, А. Матвєєвим, С. Мельниковим та іншими науковцями [87, 121; 132, 22 тощо]. На думку Є. Ільїна, зміни стійкості навичок відбуваються при відсутності вправ або під час перерви у ході їх формування й використання [87, 121]. Про це зазначається також і в педагогічній літературі, зокрема Я. Коменським та Ж. Руссо [103, 113 ; 201, 203].

Проблема стабільності досліджуваного феномену не знаходить свого вирішення в емпіричних та експериментальних працях з музичної дидактики. Втім, М. Давидовим зауважується, що впевненості виконавців відповідає домінантна установка нервово-м'язових рефлексів. Саме вона забезпечує стабільність гри на естраді [68, 114]. Автором зазначається: “Удосконалюючи набутий автоматизм, треба грати в повільному темпі за умов максимальної осмисленості м'язової пульсації. Особливе значення мають періоди спокою, необхідні для “визрівання” м'язових імпульсів. Відсутність установки на вправність як на процес дрібної пульсації призводить до аморфності рухів і втрати темпової стабільності” [67, 32-33]. Ним наголошується на можливості використання варіантності м'язово-рухливих відчуттів як допоміжного засобу активізації уваги виконавців [68, 111]. На думку Й. Гата, до вправ контрольного характеру слід відносити ритмічні варіанти. Завдяки їм виявляються технічні труднощі і знижується ризик виникнення механічності [50, 93]. Подібної позиції притримується і Ф. Шопен [154, 26]. А.

Басурмановим окрім ритмічних виокремлюються також динамічні й штрихові варіанти гри вправ [21, 12-13]. Проте, варто підкреслити необхідність використання в теорії та методиці музичного навчання ідей стосовно досягнення більш високого рівня сформованості досліджуваного феномену за

рахунок відпрацювання і практичної реалізації декількох варіантів вирішення задач та зміни стійкості автоматизованих дій по відношенню до “збиваючих” факторів під час перерви у ході їх формування й використання, що залишилися поза увагою визначних педагогів та видатних виконавців.

На відміну від М. Бернштейна, Є. Ільїним виокремлюються п'ять стадій вироблення навичок, а саме:

- створення у свідомості зорових уявлень дій та формулювання понять про них;
- початкове виконання рухових актів і пошук необхідних для цього координацій;
- формування динамічних стереотипів, усвідомлення способів виконання дій та досягнення поставленої мети;
- автоматизація рухових актів;
- вироблення умінь вищого порядку [87, 106-109].

Перша стадія формування навичок характеризується створенням у свідомості взірців дій, тобто їх зорових уявлень [87, 106]. На думку О.

Запорожця, за допомогою них функціонують системи виконавських рухових реакцій. Утворюються вони в процесі орієнтування [83, 228-234]. П. Анохін вважає, що формуються взірці у відповідності з теорією передачі інформації. Відображення відбуваються завдяки асиміляції організмом зовнішніх об'єктів [10, 8]. Каналами постачання цієї інформації виступають зоровий і слуховий аналізатори [87, 106]. На думку В. Клименка, в структурі взірців дій, потрібних у майбутньому для вирішення сформульованих задач, необхідно виокремлювати образ-модель минулого й теперішнього (“старі” рухи, які зберігаються в пам'яті), образ-модель майбутнього (передбачення майбутнього, формування рухів в уяві) та образ-модель ситуації (регуляція рухів згідно зі зміною умов виконання). Автором зазначається, що саме з їх комплексу складаються взірці дій [94, 64-66]. Окрім вищеперерахованих компонентів, О. Малхазовим виділяються також моторні образи (характеризуються уявленнями необхідних темпів і ритмів) та абстрактні схеми рухів [129, 11]. Образи-моделі ситуацій створюються шляхом цілісних уявлень змісту задач (всі одиниці, їх зв'язки й відносини) і умов, в яких вони будуть вирішуватися. На думку З. Калмикової, при формуванні динамічних образів розширюються можливості розглядати всі їх ланки у різних ракурсах [90, 172].

Є. Ільїним підкреслюється залежність створення взірців рухових дій від обсягу зорового сприйняття, котрим визначається об'єм “зорового схоплювання” схем рухів. Автор вважає, що на початку оволодіння навичками, в першу чергу, формуються їх сенсорні та інтелектуальні компоненти [87, 106-121]. Втім, сенсорні імпульси не в змозі створити адекватні образи сприймання. Для того, щоб вони відповідали оригіналам потрібні певні корекції з метою виправлення помилок, котрі виникають під час їх формування. Тому, окрім матеріалізації моделей рухів або предметів у центрах головного мозку, необхідна також їх екстеріоризація у вигляді перцептивних дій (рухи рук, очей, гортані тощо). Найчастіше вони простежуються в дотикових процесах [142, 255-256]. З цього приводу О. Запорожцем



виокремлюються орієнтаційні (обстеження ситуацій) і виконавчі ланки моторних дій. Образи, як симультанні відображення особливостей ситуацій, створюються на основі орієнтаційних та попереджують реалізацію виконавчих ланок [83, 267]. Втім, вирішення задач відбувається завдяки орієнтації суб'єкта не тільки в теперішньому, а й у майбутньому. О. Тихомировим зазначається, що цей процес носить зовнішню, моторну форму [227, 64]. При відсутності оригіналів під час формування взірців дій важливе місце займає операція мисленнєвого прогнозування (антиципація майбутнього), у ході здійсненні якої значну роль відіграє уява [132, 30; 142, 284; 187, 87 тощо].

Під час інструментальної підготовки майбутніх учителів музики взірці дій створюються на основі звукових уявлень і рухових відчуттів. На думку Т. Беркман, А. Корженевського та Г. Ципіна, формування комплексних музично-виконавських образів-еталонів (взірців) відбувається за рахунок взаємодії трьох основних видів музичних уявлень: звуко-рухових, ідейно-емоційно-образних і конкретної звукової фактури. Музичні образи виконавців складаються саме з комплексу цих уявлень [23, 61-62; 105, 36; 241, 75]. Проте, вищезгаданими авторами не висвітлено в повному обсязі інформацію щодо структури образів-еталонів (взірців) рухових дій, потрібних у майбутньому для вирішення сформульованих виконавських задач. Поза увагою визначних педагогів і видатних виконавців також залишилися ідеї стосовно використання образного мислення, перцептивних дій (орієнтація у майбутньому, обстеження ситуації) та операції мисленнєвого прогнозування під час формування таких ідеалів.

Так, у психології успішність розв'язання проблем визначається здатністю побачити їх з нового боку. Досягається це за допомогою творчого мислення [245, 18-64]. На думку О. Тихомирова, в результаті повторних обстежень задач у свідомості формуються збагачені смисли ситуацій. Завдяки ним відтворюються серії наступних спроб [227, 79]. Автор вважає, що для підвищення продуктивності кінцевих рішень задач необхідна постановка суб'єктом додаткової мети, досягнення якої передбачає формулювання нових гіпотез, котрі створюються на основі емпіричних узагальнень [227, 123-184]. Важливу роль у ході мислення відіграють евристичні, регулюючі функції емоцій. Їх сутність полягає у виділенні певних зон, котрі визначають подальше розгортання пошуку в глибину. Отримані негативні результати вимагають відновлення пошукової діяльності не з початкових ситуацій задач, а саме з цих "емоційно забарвлених пунктів" [227, 95-96]. На думку О. Тихомирова, за допомогою "евристик", як спеціальних функціональних механізмів, здійснюється управління пошуковим процесом [228, 24]. Під час пошуку рішень задач важливе місце відводиться також інтуїтивно-практичним діям. Втім, З. Калмиковою зауважується, що їх усвідомлення гальмує інтуїтивно-практичний компонент мислення. Віднайдені нові знання можуть бути широко використані на практиці. Для цього після отримання результатів хід інтуїтивного пошуку необхідно відобразити у свідомості та виразити за допомогою мови [90, 16-190]. Досить великого значення, на думку К. Станіславського, інтуїція відіграє і в процесі роботи акторів над тими чи

іншими ролями [214, 356-458].

Отже, аналізуючи вищевикладену інформацію, слід наголосити на необхідності використання даних теоретичних положень в інструментальній підготовці майбутніх учителів музики під час здійснення пошуку рухових актів для вирішення поставлених задач, оскільки ці ідеї не знаходять свого відображення в емпіричних та експериментальних працях визначних педагогів і видатних виконавців.

Другій стадії формування досліджуваного феномену властиве початкове виконання дій та пошук необхідних для цього координацій, що характеризуються широкою іррадіацією збудження в усіх нервових центрах, яка призводить до скованості. На даному етапі оволодіння навичками певне місце займають еталони, тобто приклади виконання рухових актів [87, 107]. Такі ідеали, на думку В. Клименка, визначають способи мислення і дій та виступають в ролі образів мети [94, 26-162].

Наступній (третій) стадії притаманне формування динамічних стереотипів, розуміння способів виконання дій і досягнення мети, зникнення захисних реакцій організму, пов'язаних з іррадіацією збудження. Все це разом з повною концентрацією уваги на рухах надає впевненості суб'єкту під час відтворення дій [87, 108]. У процесі оволодіння ними важливу роль відіграє комбінація словесного (опис), наглядного (показ) й практичного (виконання) методів [87, 119; 132, 21-22 тощо].

Дані методи застосовуються також у теорії та методиці музичного навчання під час інструментальної підготовки майбутніх фахівців [186, 254].

На думку Є. Ільїна, запам'ятовування дій зі складною структурою здійснюється шляхом фрагментарного заучування. Цілісний метод, вважається автором, використовується при високій усвідомленості та зв'язності матеріалу. До того ж, кращий результат досягається завдяки розподіленому, а не концентрованому методу [87, 119-120].

У теорії та методиці музичного навчання висвітлюються ефективні методи вирішення проблеми запам'ятовування музичного матеріалу в контексті психологічних теорій, зокрема:

- асоціативної [95; 96; 97; 126; 241 та інші];
- виокремлення видів пам'яті за пріоритетністю місця у процесі запам'ятовування, збереження і відтворення матеріалу [50; 131; 202; 203; 204 та інші];
- поділу пам'яті на види відповідно до засобів оволодіння матеріалом [67 ; 68; 69; 145; 146; 239 та інші];
- структурного розмежування пам'яті за специфічними функціональними рівнями та часом збереження інформації [254; 256 та інші].

Втім, у працях визначних педагогів і видатних виконавців не простежується інформація стосовно вивчення музикантами-інструменталістами рухових дій, необхідних для відтворення музичного матеріалу, включаючи також і той, який використовується ними з метою формування виконавської техніки взагалі. Саме тому вважається за доцільне надалі застосовувати вищезазначені методи запам'ятовування дій під час

вдосконалення методики формування фахових навичок майбутніх учителів музики.

До четвертої стадії вироблення досліджуваного феномену Є. Ільїним відноситься автоматизація дій. Завдяки їй досягається стабільність виконання техніки рухів [87, 108], котра М. Бернштейном та М. Богеном розглядається як одна з найважливіших характеристик навичок [24, 234-241; 25, 191-197; 27, 64]. Автоматизація – це виключення з поля свідомості окремих елементів усвідомлених дій [53, 66; 74, 12-37; 83, 62; 115, 108-109; 185, 39; 195, 28; 225, 15-43 тощо]. Під час її здійснення контролюються мета, умови та наслідки відтворення рухових актів [195, 29]. М. Бернштейн стверджує, що увага спрямовується на якість результатів (на вірність виконання рухів) не лише в кінці, а й на початку формування навичок [24, 274]. Проте, віднесення рухів у сферу підсвідомості не виключає, при необхідності, й свідомої регуляції дій [83, 228-234; 185, 39; 195, 29 тощо]. Це досить часто збиває виконання автоматизованих рухових актів. Однак, на думку С. Геллерштейна, завдяки їх усвідомленню можливе досягнення більш високого ступеня розвитку навичок [53, 66-67]. З цього приводу Є. Ільїним зазначається: “В дійсності ж сутність навичок слід вбачати не в автоматичності, а в досягнутому шляхом вправ певному ступені досконалості дій, які на стадії навичок стають точними, швидкими і економними. При цьому в одних навичках цей ступінь досконалості дій може бути пов'язаний з їх автоматичним виконанням, а в інших – з контролем свідомості. Крім того, феномен автоматизації зовсім не гарантує успішності оволодіння діями: адже автоматизувати можна і невірні дії” [87, 95-96].

В теорії та методиці музичного навчання процес автоматизації рухових дій розглядається у працях Н. Голубовської, М. Давидова, Г. Когана, С. Савшинського, В. Стеценка, а також інших визначних педагогів і видатних виконавців [58; 67; 68; 96; 204; 216 тощо]. Під час її здійснення увага спрямовується на мету та результати відтворення дій, хоча це не виключає, при необхідності, й свідомого контролю автоматизованих актів [204, 48-73]. Усвідомлення рухів у процесі реалізації навичок викликає їх деавтоматизацію [58, 52; 96, 182]. Втім, за рахунок цього можна покращити техніку виконання автоматизованих дій [67, 32; 68, 157; 204, 71-72; 216, 134].

Отже, слід зауважити, що в теорії та методиці музичного навчання не знаходить відображення інформація стосовно спрямування уваги на вірність відтворення рухів під час формування навичок. Хоча вищезазначені теоретичні положення щодо свідомої регуляції процесу виконання автоматизованих дій у деякій мірі віддзеркалюються в емпіричних та експериментальних працях визначних педагогів і видатних виконавців, все ж таки варто підкреслити необхідність подальшого використання цих ідей в інструментальній підготовці майбутніх фахівців з детальною розробкою методичних рекомендацій стосовно їх практичної реалізації.

На думку Є. Ільїна, в останній (п'ятій) стадії формування навичок здійснюється вироблення умінь вищого порядку. Вона характеризується створенням певної варіативності рухів. Ці варіанти використовуватимуться

залежно від зміни умов діяльності [87, 109]. З цього приводу М. Бернштейном зазначається: "... чим повніше й надійніше засвоєні рухові навички, тим ширше коло варіантів та ускладнень задач, котрі не призводять до дезорієнтації й деавтоматизації і для вирішення яких суб'єкт знаходить у себе адекватні координаційні ресурси" [25, 167].

Ідея щодо застосування декількох альтернативних варіантів відтворення інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики не знаходить свого відображення в емпіричних та експериментальних працях визначних педагогів, видатних виконавців і науковців з теорії та методики музичного навчання. Саме тому, вважається за доцільне використовувати дане теоретичне положення під час інструментальної підготовки студентів мистецьких факультетів вищих закладів освіти.

Узагальнення вищевикладеної інформації стосовно психолого-педагогічних і психолого-фізіологічних особливостей вироблення інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики вимагає подальшого дослідження обраної проблеми, де передбачається проведення діагностики сформованості означеного феномену під час практичної діяльності студентів мистецьких факультетів вищих закладів освіти та виявлення інноваційних методів і прийомів удосконалення процесу його формування.

## Висновки до першого розділу

1. У першому розділі дисертаційної роботи викладено теоретичні основи дослідження проблеми формування інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики. Аналіз наукових досягнень визначних педагогів і видатних виконавців дозволив виокремити питання вироблення означеного феномену з контексту загальної інструментальної підготовки студентів мистецьких факультетів вищих закладів освіти. Поглиблене вивчення цієї проблеми свідчить про недостатність її розробленості у теорії та методиці музичного навчання.

2. Розгляд теоретичних положень психолого-педагогічної та психолого-фізіологічної науки з приводу вирішення досліджуваної проблеми, а також їх моделювання у теорію і методику музичного навчання надали змогу уточнити зміст та структуру інструментально-виконавських навичок майбутніх фахівців. Зокрема, означений феномен слід трактувати як сукупність автоматизованих рухових дій, спрямованих на художню інтерпретацію музичних творів. Структуру інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики складають рухи, об'єднані за змістом у відповідні дії, що являють собою чітку послідовністю окремих ланок "кінетичних мелодій". Їх сформованість характеризується наявністю умінь досконало відтворювати ланцюжки рухових актів.

3. Аналіз емпіричних та експериментальних праць з музичної дидактики дозволив з'ясувати, що поза увагою визначних педагогів і видатних виконавців залишився ряд теоретичних положень психолого-педагогічної та психолого-фізіологічної науки стосовно вирішення проблеми формування інструментально-виконавських навичок. Зокрема, не вивченими є питання стосовно залежності стану сформованості означеного феномену від:

- безперервного пошуку рухових актів на сенсорно-перцептивному рівні;
- активізації евристичних механізмів мислення та механізмів передбачення й звіряння під час пошукової діяльності;
- формулювання рухового складу дій та його припасування інструменталістами до власних особистісних рис;
- вибору необхідних траєкторій рухів під час їх відпрацювання;
- створення і постійного вдосконалення взірців виконавських дій;
- кореляції дій на основі аналізу змін ситуацій (задач) і звіряння результатів реалізації рухових актів з їх уявленими взірцями;
- комплексного використання чотирьох методів запам'ятовування рухових дій (фрагментарного, цілісного, розподіленого і концентрованого);
- застосування у практичній підготовці майбутніх учителів музики інваріативно-темпової автоматизації рухових актів;
- постійного вдосконалення автоматизованих дій завдяки безперервному аналізу музичного матеріалу і неодноразовому повторенню визначеної послідовності ланок утворених рухових ланцюжків;

- створення й використання (залежно від умов виконання творів) альтернативних варіантів вирішення виконавських задач.

4. Узагальнення наукових досягнень відомих авторів з психології, педагогіки, фізіології та мистецтвознавства викликало необхідність у подальшому вивченні досліджуваної проблеми завдяки діагностиці стану сформованості інструментально-виконавських навичок і виявленню інноваційних методів та прийомів удосконалення процесу їх формування під час практичної підготовки студентів мистецьких факультетів вищих закладів освіти.

## **РОЗДІЛ 2**

### **ДІАГНОСТУВАЛЬНО-ПОШУКОВА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ**

#### **2.1. Стан сформованості інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики**

Відповідно до другого завдання дослідження протягом 2005-2007 років проводився констатувальний експеримент, метою якого було визначити стан сформованості інструментально-виконавських навичок студентів мистецьких факультетів вищих закладів освіти. Методологічну основу його організації і проведення склали праці В. Бурназової, Л. Котової, О. Матвєєвої, Д. Юника, Т. Юник та інших науковців [40; 107; 133; 255; 256 тощо]. Так, у ході експеримента велась робота щодо:

- визначення критеріїв та показників сформованості інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики;
- обґрунтування рівнів сформованості означеного феномену;
- розроблення анкет для вивчення стану досліджуваної проблеми під час інструментальної підготовки майбутніх фахівців;
- підбору належної кількості студентів та їх класифікації відповідно до володіння тим чи іншим музичним інструментом;
- встановлення кількісного та якісного складу репертуару з метою дослідження стану сформованості інструментально-виконавських навичок на різноплановому матеріалі;
- визначення рівнів сформованості інструментально-виконавських навичок майбутніх фахівців шляхом проведення контрольних замірів кількості недоліків, допущених під час відтворення музичного матеріалу;

- здійснення аналізу результатів анкетування студентів з метою з'ясування доцільності використання ідей сучасних наукових досягнень у вирішенні проблеми формування інструментально-виконавських навичок.

На початку проведення констатувального експеримента було виокремлено два критерії сформованості інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики. Першим критерієм є ступінь відповідності рухових дій художньо-образним ознакам інтерпретаційної моделі музичних творів. Він діагностується м'язово-силовим показником артикуляційно-динамічної відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів. Другим критерієм виступає ступінь автоматизованості виконавських рухів, який визначається за такими показниками:

- точність попадання на клавіші у відповідності до авторських позначень нотного тексту (просторовий показник);
- своєчасність виконання рухових дій (часовий показник);
- беззупинність процесу відтворення системи рухових актів (цілісний показник).

Оцінка показника першого критерію здійснювалася за спеціальною системою дзеркальної форми, де найкращі результати прирівнювалися до нульової позначки тобто:

- при абсолютній артикуляційно-динамічній відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів зі збереженням артикуляційної рівності студенти отримували 0 балів;
- при частковій артикуляційно-динамічній відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів зі збереженням артикуляційної рівності майбутні учителі музики отримували 1 бал;
- при абсолютній артикуляційно-динамічній відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів з порушенням артикуляційної рівності інструменталісти отримували 2 бали;
- при частковій артикуляційно-динамічній відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів з порушенням артикуляційної рівності студенти отримували 3 бали;
- при артикуляційно-динамічній невідповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів зі збереженням артикуляційної рівності інструменталісти отримували 4 бали;
- при артикуляційно-динамічній невідповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів з порушенням артикуляційної рівності майбутні фахівці отримували 5 балів.

Визначення показників другого критерію відбувалося з урахуванням спроможності математичного оцінювання стану сформованості інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики кількісним відображенням допущених недоліків без використання спеціально створених технічно-вимірювальних засобів.

За кожним з показників означених критеріїв визначалися недоліки, кількість яких підраховувалася під час діагностування сформованості

інструментально-виконавських навичок у студентів мистецьких факультетів вищих закладів освіти. Кількість недоліків за показником першого критерію визначалася адекватно кількості балів експертної оцінки артикуляційно-динамічної відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів. Першому показнику ступеня автоматизованості виконавських рухів (другий критерій) відповідали непопадання на клавіші, другому – неточності у відображенні метро-ритмічного малюнку, третьому – порушення цілісності рухових актів. Втім, одна неточність у відтворенні нотного тексту умовно прирівнювалася до трьох, а порушення цілісності рухових актів – до семи недоліків за часовим показником другого критерію, оскільки ці погрішності більш вразливі для сприйняття, ніж помилки у відображенні метро-ритмічного малюнку.

Діагностування сформованості інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики здійснювалося за такою системою, де виокремлено високий, достатній, середній, низький і дуже низький рівні. Її застосування надало змогу умовно прирівняти один бал експертної оцінки артикуляційно-динамічної відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів до двох недоліків за часовим показником другого критерію. Це пояснюється тим, що високий рівень гри студентів повинен характеризуватися абсолютною або частковою відповідністю рухових дій музичному матеріалу з повним збереженням артикуляційної рівності.

Рівні сформованості інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики викладено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Рівні сформованості інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики відповідно до кількості допущених недоліків за встановленими показниками визначених критеріїв

Рівні сформованості ІВН	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН			
	поруш-ня метро-ритм. мал-ку	неп-ня на клавіші	поруш-ня цілісності рух. дій	від-сть дій муз. м-лу
високий	0-2	–	–	–
високий	–	–	–	0-1
достатній	3-12	–	–	–
достатній	–	4	–	–
достатній	5	–	1	–
середній	13-24	–	–	–
середній	–	8	–	–
середній	3	–	3	–
низький	25-42	–	–	–
низький	–	14	–	–
низький	–	–	6	–
дуже низький	43 і більше	–	–	–
дуже низький	–	15 і більше	–	–



дуже низький	–	–	7 і більше	–
--------------	---	---	------------	---

Високий рівень характеризувався наявністю не більше двох порушень метро-ритмічного малюнку або одного балу експертної оцінки артикуляційно-динамічної відповідності дій художньо-образним ознакам музичних творів.

Достатній рівень вирізнявся допущенням від трьох до дванадцяти недоліків за часовим показником другого критерію або не більше чотирьох непопадань на необхідні клавіші чи одного порушення цілісності рухових актів та максимум п'яти недоліків стосовно інших показників.

Середній рівень визначався коливанням від тринадцяти до двадцяти чотирьох помилок у відтворенні метро-ритмічного малюнку або допущенням восьми неточностей у нотному тексті чи трьох порушень цілісності дій та трьох недоліків за часовим показником ступеня автоматизованості виконавських рухів.

Низький рівень окреслювався допущенням під час гри від двадцяти п'яти до сорока двох недоліків за часовим показником другого критерію сформованості досліджуваного феномену або чотирнадцяти непопадань на необхідні клавіші чи шести порушень цілісності рухових дій.

Дуже низький рівень сформованості інструментально-виконавських навичок встановлювався при допущенні сорока трьох і більше помилок у відтворенні метро-ритмічного малюнку або за наявності п'ятнадцяти і більше нетекстових нот чи семи і більше порушень цілісності автоматизованих рухових дій.

Подальше проведення констатувального експеримента передбачало з'ясування доцільності використання в інструментальній підготовці майбутніх учителів музики психолого-педагогічних ідей поліпшення процесу формування означеного феномену, що залишилися поза увагою визначних педагогів і видатних виконавців. Для цього було розроблено дві анкети закритого дихотомічного типу, відповіді на запитання яких допомогли простежити хід вироблення навичок починаючи з початкового етапу та проаналізувати активну розумову діяльність студентів під час їх формування. Так, ідея щодо усвідомлення процесу інтуїтивного пошуку рухових актів після отримання необхідних результатів по завершенні відтворення дій знайшла своє відображення у першому (Чи застосовували Ви на початку формування навичок інтуїтивний спосіб пошуку рухових актів, необхідних для вирішення виконавських задач?) та другому (Чи усвідомлювали Ви хід інтуїтивного пошуку рухів після отримання потрібних результатів?) запитаннях анкети №1 (дод.А.1). З метою з'ясування доцільності використання у практиці інструментальної підготовки майбутніх фахівців ідей щодо поліпшення процесу вироблення досліджуваного феномену засобом активізації психологічного механізму мисленнєвого передбачення результатів пошукової діяльності та відтворення рухових дій було розроблено третє, четверте, п'яте та шосте запитання цієї ж анкети (дод. А.1), а саме:

3. Чи передбачали Ви мислено рухи на декілька кроків уперед під час пошуку вирішення виконавських задач?

4. Чи прогнозували Ви на декілька кроків уперед результати відтворення заздалегідь передбачених рухів у процесі пошуку вирішення поставлених задач?

5. Чи намічали Ви мисленнєво етапи вирішення виконавських задач?

6. Чи передбачали Ви мисленнєво результати відтворення рухових дій під час намічання етапів вирішення сформульованих задач?

Ідеї щодо створення та вдосконалення взірців виконавських дій знайшли своє відображення в останніх шести запитаннях анкети №1 (дод. А.1):

7. Чи відображали Ви в уяві цілісну картину виконавських задач?

8. Чи уявляли Ви траєкторії рухів пальців та рук під час роботи над музичним матеріалом?

9. Чи уявляли Ви рухи пальців та рук по визначеним траєкторіям під час роботи над музичним матеріалом?

10. Чи визначали Ви рухову структуру виконавських дій на початковому етапі роботи над музичним матеріалом?

11. Чи уявляли Ви темпи і ритми рухових актів?

12. Чи створювали Ви у свідомості взірці виконавських дій на основі уявних схем рухів, їх темпів і ритмів та цілісної картини сформульованих задач (ситуацій)?

Стосовно використання під час роботи над музичним матеріалом схематичного (швидкого) мислення було сформульовано перше запитання (Чи мислили Ви у процесі роботи над музичним матеріалом по наміченій схемі?) анкети №2 (дод. А.2). Для з'ясування доцільності застосування ідей сучасних наукових досліджень щодо покращення процесу вироблення інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики засобом активізації психологічних механізмів аналізу відтворюваних дій і змін ситуацій (задач) та звіряння отриманих результатів зі сформованими у свідомості взірцями було обґрунтовано наступні три запитання цієї ж анкети (дод. А.2), а саме:

2. Чи звіряли Ви виконавські дії та результати їх відтворення зі сформованими у свідомості взірцями?

3. Чи аналізували Ви результати виконання рухових дій під час роботи над музичним матеріалом?

4. Чи аналізували Ви результати відтворення вже автоматизованих рухових дій?

Ідеї стосовно пошуку необхідних корекцій та їх включення в процес відтворення рухових дій віддзеркалились у п'ятому й шостому запитаннях анкети №2 (дод. А.2):

5. Чи визначали Ви корекції, за допомогою яких вносяться поправки у хід виконання рухових дій під час роботи над музичним матеріалом?

6. Чи здійснювали Ви кореляцію інструментально-виконавських навичок (автоматизованих рухових дій) у процесі відтворення музичного матеріалу?

Для перевірки доцільності використання ідеї щодо поліпшення процесу вироблення досліджуваного феномену засобом спрямування свідомого контролю на вірність відтворюваних рухових актів було сформульовано наступні два запитання анкети №2 (дод. А.2):

7. Чи спрямовували Ви увагу на якість результатів (вірність відтворення рухових актів) під час формування інструментально-виконавських навичок?

8. Чи спрямовували Ви увагу на якість результатів (вірність відтворення рухових актів) у ході виконання автоматизованих дій?

Доцільність використання в теорії та методиці музичного навчання ідей стосовно подолання ускладнень під час формування інструментально-виконавських навичок з'ясувалась завдяки включенню до змісту анкети №2 наступних двох запитань (дод. А.2), а саме:

9. Чи змінювали Ви методи тренування з метою подолання ускладнень у процесі формування навичок?

10. Чи відмовлялися Ви від тренування під час виникнення затримок та ускладнень у процесі формування інструментально-виконавських навичок?

Ідеї щодо створення декількох варіантів вирішення сформульованих задач знайшли своє відображення в одинадцятому запитанні (Чи створювали Ви декілька варіантів вирішення виконавських задач під час роботи над музичним матеріалом?) цієї ж анкети (дод. А.2). Стосовно безперервного аналізу ситуацій (виконавських задач) з метою удосконалення навичок було обґрунтовано останнє запитання (Чи постійно Ви здійснювали аналіз виконавських задач?) анкети №2 (дод. А.2).

Виконання наступного пункту методології організації і проведення констатувального експеримента передбачало підбір необхідної кількості студентів та розподілення їх на групи відповідно до володіння тим чи іншим музичним інструментом, а також в залежності від того, в якому вищому закладі освіти вони навчаються. Діагностика стану сформованості інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики проводилася на базі Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (МДПУ імені Б. Хмельницького) та Бердянського державного педагогічного університету (БДПУ). Загалом в експерименті брали участь 156 студентів, а саме:

- 24 баяністи-акордеоністи МДПУ імені Б. Хмельницького (перша група);

- 68 піаністів МДПУ імені Б. Хмельницького (друга група);

- 18 баяністів-акордеоністів БДПУ (третя група);

- 46 піаністів БДПУ (четверта група).

Уточнення кількісного та якісного складу репертуару відбувалося з урахуванням програмних вимог мистецьких факультетів вищих закладів освіти. Тому, студенти виконували по чотири музичні твори (поліфонічний твір, твір великої форми, кантілена і твір віртуозного характеру).

З метою досконалої діагностики стану сформованості досліджуваного феномену проводилися контрольні заміри кількості недоліків відносно показників визначених критеріїв, допущених майбутніми фахівцями у процесі відтворення музичного матеріалу. В таблиці 2.2 викладено результативність діяльності студентів першої групи (баяністи-акордеоністи МДПУ імені Б. Хмельницького). Під час їх гри було зафіксовано 824 недоліки (див. табл. 2.2), а саме:

- 132 непопадання на необхідні клавіші (396 недоліків);
- 248 неточностей у відтворенні метро-ритмічного малюнку;
- 8 порушень цілісності рухових актів (56 недоліків);
- 124 недоліки щодо артикуляційно-динамічної відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів (62 бали експертної оцінки).

Таблиця 2.2

## Результативність діяльності студентів першої групи

Кількість студентів	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Загальна кількість недоліків
	неп-ня на клавіші	поруш-ня метро-ритм. мал-ку	поруш-ня цілісності рух. дій	від-сть дій муз. м-лу	
24	132 (396 нед-ів)	248	8 (56 нед-ів)	62 бали (124 нед-ки)	824

На основі результатів контрольних замірів було визначено рівні сформованості інструментально-виконавських навичок студентів цієї групи. Їх викладено в таблиці 2.3, аналіз якої (див. табл. 2.3) дозволив констатувати:

- високий рівень гри продемонстрував 1 майбутній фахівець (4,2%);
- достатнього рівня результативності діяльності досягли 2 виконавці (8,3%);
- середній рівень сформованості навичок показали 5 студентів (20,8%);
- низький рівень гри виявлено в 10 майбутніх учителів музики (41,7%);
- дуже низький рівень результативності діяльності зафіксовано у 6 студентів (25%).

Таблиця 2.3

## Рівні сформованості інструментально-виконавських навичок студентів першої групи

Кількість студентів	Рівні сформованості ІВН				
	високий	достатній	середній	низький	дуже низький
24	1 (4,2%)	2 (8,3%)	5 (20,8%)	10 (41,7%)	6 (25%)

Результати гри майбутніх учителів музики першої групи у звичних умовах з врахуванням продемонстрованих ними рівнів сформованості інструментально-виконавських навичок викладено в додатку Б.1.

Під час діагностики стану сформованості досліджуваного феномену у студентів другої групи (піаністи МДПУ імені Б. Хмельницького) було виявлено 2257 недоліків за показниками визначених критеріїв. У таблиці 2.4 викладено результативність гри майбутніх учителів музики цієї групи.

Таблиця 2.4

## Результативність діяльності студентів другої групи

Кількість студентів	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Загальна кількість недоліків
	неп-ня на клавіші	поруш-ня метро-ритм.	поруш-ня цілісності рух. дій	від-сть дій муз. м-лу	

		мал-ку			
68	392 (1176 нед-ів)	643	14 (98 нед-ів)	170 балів (340 нед-ів)	2257

У процесі виконання музичного матеріалу студенти допустили (див. табл. 2.4):

- 392 непопадання на необхідні клавіші (1176 недоліків);
- 643 неточності у відтворенні метро-ритмічного малюнку;
- 14 порушень цілісності рухових актів (98 недоліків);
- 340 недоліків щодо артикуляційно-динамічної відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів (170 балів експертної оцінки).

Отримані результати контрольних замірів дозволили визначити рівні сформованості інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики другої групи. Їх викладено у таблиці 2.5

Таблиця 2.5

Рівні сформованості інструментально-виконавських навичок студентів другої групи

Кількість студентів	Рівні сформованості ІВН				
	високий	достатній	середній	низький	дуже низький
68	1 (1,5%)	3 (4,4%)	18 (26,5%)	32 (47%)	14 (20,6%)

Аналіз цієї таблиці (див. табл. 2.5) надав змогу констатувати, що зі всіх 68 виконавців другої групи лише 1 студент (1,5%) зумів досягти високого рівня гри. Втім, достатній рівень сформованості означеного феномену показали 3 майбутні фахівці (4,4%), середній – 18 (26,5%), низький – 32 (47%) і дуже низький – 14 (20,6%). Результати їх гри викладено в додатку Б.2.

Отримані дані контрольних замірів стану досліджуваної проблеми у баяністів-акордеоністів БДПУ (третя група) викладено в таблиці 2.6. Під час виконання музичного матеріалу студенти цієї групи допустили 652 недоліки за встановленими показниками визначених критеріїв сформованості інструментально-виконавських навичок (див. табл. 2.6), а саме:

- 114 непопадань на необхідні клавіші (342 недоліки);
- 199 неточностей у відтворенні метро-ритмічного малюнку;
- 5 порушень цілісності рухових актів (35 недоліків);
- 76 недоліків щодо артикуляційно-динамічної відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів (38 балів експертної оцінки).

Таблиця 2.6

Результативність діяльності студентів третьої групи

Кількість студентів	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Загальна кількість недоліків
	неп-ня на клавіші	поруш-ня метро-ритм. мал-ку	поруш-ня цілісності рух. дій	від-сть дій муз. м-лу	
18	114	199	5	38 балів	652

	(342 нед-ки)		(35 нед-ів)	(76 нед-ів)	
--	--------------	--	-------------	-------------	--

Відповідно до кількості допущених недоліків у таблиці 2.7 відображено рівні сформованості інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики цієї групи.

Таблиця 2.7

Рівні сформованості інструментально-виконавських навичок студентів третьої групи

Кількість студентів	Рівні сформованості ІВН				
	високий	достатній	середній	низький	дуже низький
18	–	1 (5,6%)	4 (22,2%)	8 (44,4%)	5 (27,8%)

При аналізі цих показників (див. табл. 2.7) з'ясувалося наступне:

- високого рівня гри не зміг продемонструвати жоден з виконавців;
- лише 1 студент (5,6%) досягнув достатнього рівня сформованості навичок;
- середній рівень результативності діяльності показали 4 виконавці (22,2%);
- низький рівень гри було виявлено у 8 майбутніх учителів музики (44,4%);
- дуже низький рівень сформованості досліджуваного феномену зафіксовано у 5 студентів (27,8%).

Результативність діяльності баяністів-акордеоністів БДПУ (третья група) з врахуванням продемонстрованих рівнів сформованості інструментально-виконавських навичок викладено в додатку Б.3.

У таблиці 2.8 відображено результати контрольних замірів кількості недоліків, допущених студентами четвертої групи (піаністи БДПУ) в процесі відтворення музичного матеріалу у звичних умовах. Під час їх гри було зафіксовано 1539 погрішностей (див. табл. 2.8), з них:

- 276 непопадань на необхідні клавіші (828 недоліків);
- 415 неточностей у відтворенні метро-ритмічного малюнку;
- 12 порушень цілісності рухових актів (84 недоліки);
- 212 недоліків щодо артикуляційно-динамічної відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів (106 балів експертної оцінки).

Таблиця 2.8

Результативність діяльності студентів четвертої групи

Кількість студентів	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Загальна кількість недоліків
	неп-ня на клавіші	поруш-ня метро-ритм. мал-ку	поруш-ня цілісності рух. дій	від-сть дій муз. м-лу	
46	276 (828 нед-ів)	415	12 (84 нед-ки)	106 балів (212 нед-ів)	1539

На основі аналізу результатів прослуховування гри майбутніх учителів музики було визначено рівні сформованості їх інструментально-виконавських навичок, які зображено в таблиці 2.9. Аналіз цієї таблиці (див. табл. 2.9) дозволив констатувати таке:

- високий рівень результативності діяльності показав лише 1 студент (2,2%);
- достатнього рівня гри змогли досягти 2 виконавці (4,3%);
- середній рівень сформованості навичок виявлено в 11 майбутніх учителів музики (23,9%);
- низький рівень результативності діяльності зафіксовано у 23 студентів (50%);
- дуже низький рівень гри показали 9 майбутніх фахівців (19,6%).

Таблиця 2.9

Рівні сформованості інструментально-виконавських навичок студентів четвертої групи

Кількість студентів	Рівні сформованості ІВН				
	високий	достатній	середній	низький	дуже низький
46	1 (2,2%)	2 (4,3%)	11 (23,9%)	23 (50%)	9 (19,6%)

Результати діяльності виконавців четвертої групи (піаністи БДПУ) з врахуванням продемонстрованих ними рівнів сформованості інструментально-виконавських навичок викладено у додатку Б.4.

Аналіз вищевикладеної інформації щодо діагностики стану сформованості досліджуваного феномену дозволив зробити узагальнення результатів контрольних замірів гри всіх 156 студентів у звичних умовах напередодні прилюдних виступів. Ці результати відображено в таблицях 2.10 та 2.11.

Таблиця 2.10

Узагальнені результати діяльності студентів-інструменталістів

Кількість студентів	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Загальна кількість недоліків
	неп-ня на клавiші	поруш-ня метро-ритм. мал-ку	поруш-ня цілісності рух. дій	від-сть дій муз. м-лу	
156	914 (2742 нед-ки)	1505	39 (273 нед-ки)	376 балів (752 нед-ки)	5272

Таким чином, у 156 виконавців було зафіксовано 5272 недоліки (див. табл. 2.10), а саме:

- 914 непопадань на необхідні клавiші (2742 недоліки);
- 1505 неточностей у відтворенні метро-ритмічного малюнку;
- 39 порушень цілісності рухових актів (273 недоліки);
- 752 недоліки щодо артикуляційно-динамічної відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів (376 балів експертної оцінки).

Рівні сформованості інструментально-виконавських навичок  
майбутніх учителів музики

Кількість студентів	Рівні сформованості ІВН				
	високий	достатній	середній	низький	дуже низький
156	3 (1,9%)	8 (5,1%)	38 (24,4%)	73 (46,8%)	34 (21,8%)

Керуючись означеними показниками (див. табл. 2.11), було констатовано, що стан сформованості інструментально-виконавських навичок студентів мистецьких факультетів вищих закладів освіти загалом є незадовільним, оскільки зі всіх 156 майбутніх учителів музики високого рівня гри зуміли досягти лише 3 виконавці (1,9%), достатній рівень результативності діяльності показали 8 студентів (5,1%), середній – 38 (24,4%), низький – 73 (46,8%) і дуже низький – 34 (21,8%).

Узагальнені результати гри майбутніх учителів музики з урахуванням продемонстрованих ними рівнів сформованості інструментально-виконавських навичок викладено в додатку Б.5.

Отримані показники контрольних замірів переконали у необхідності вдосконалення процесу вироблення досліджуваного феномену. Пошуки інноваційних методів його формування здійснювалися в аспекті з'ясування доцільності використання у теорії та методиці музичного навчання ідей сучасних наукових досягнень, що залишилися поза увагою визначних педагогів і видатних виконавців. Для цього майбутні фахівці відповідали на запитання двох анкет закритого дихотомічного типу (дод. А.1, А.2). Запитання анкети №1 ставилися перед студентами в середині семестру. Наступне опитування респондентів проводилося по завершенні аудиторних репетицій напередодні прилюдних виступів, у рамках яких здійснювалися контрольні заміри результативності гри виконавців. Так, на перше запитання анкети №1 (Чи застосовували Ви на початку формування навичок інтуїтивний спосіб пошуку рухових актів, необхідних для вирішення виконавських задач?) позитивні відповіді дали 132 респонденти:

- 18 студентів (75%) першої групи (дод. В.1);
- 57 фахівців (83,8%) другої групи (дод. В.2);
- 15 виконавців (83,3%) третьої групи (дод. В.3);
- 42 майбутні учителі музики (91,3%) четвертої групи (дод. В.4).

Негативних відповідей було зафіксовано 24. Їх надали:

- 6 студентів (25%) першої групи (дод. В.1);
- 11 фахівців (16,2%) другої групи (дод. В.2);
- 3 виконавці (16,7%) третьої групи (дод. В.3);
- 4 майбутні учителі музики (8,7%) четвертої групи (дод. В.4).

На друге запитання цієї ж анкети (Чи усвідомлювали Ви хід інтуїтивного пошуку рухів після отримання потрібних результатів?) ствердні відповіді дали:

- 3 студенти (12,5%) першої групи (дод. В.1);
- 19 фахівців (27,9%) другої групи (дод. В.2);



- 1 виконавець (5,6%) третьої групи (дод. В.3);
  - 18 майбутніх учителів музики (39,1%) четвертої групи (дод. В.4).
- Втім, негативних відповідей було виявлено у більшості опитуваних, а саме:

- 21 студента (87,5%) першої групи (дод. В.1);
- 49 фахівців (72,1%) другої групи (дод. В.2);
- 17 виконавців (94,4%) третьої групи (дод. В.3);
- 28 майбутніх учителів музики (60,9%) четвертої групи (дод. В.4).

Аналіз отриманих відповідей на перші два запитання анкети №1 дозволив зазначити, що під час інструментальної підготовки майбутніх учителів музики доцільно використовувати ідею стосовно усвідомлення процесу інтуїтивного пошуку рухових актів після отримання необхідних результатів по завершенні відтворення дій.

Позитивні відповіді на третє запитання (Чи передбачали Ви мислено рухи на декілька кроків уперед під час пошуку вирішення виконавських задач?) дали 43 респонденти:

- 6 студентів (25%) першої групи (дод. В.1);
- 21 фахівець (30,9%) другої групи (дод. В.2);
- 3 виконавці (16,7%) третьої групи (дод. В.3);
- 13 майбутніх учителів музики (28,3%) четвертої групи (дод. В.4).

Негативних відповідей було зафіксовано 113. Їх надали:

- 18 студентів (75%) першої групи (дод. В.1);
- 47 фахівців (69,1%) другої групи (дод. В.2);
- 15 виконавців (83,3%) третьої групи (дод. В.3);
- 33 майбутні учителі музики (71,7%) четвертої групи (дод. В.4).

Під час опитування респондентів було виявлено 33 ствердні відповіді на четверте запитання (Чи прогнозували Ви на декілька кроків вперед результати відтворення заздалегідь передбачених рухів у процесі пошуку вирішення поставлених задач?), а саме:

- у 5 студентів (20,8%) першої групи (дод. В.1);
- у 15 фахівців (22,1%) другої групи (дод. В.2);
- у 2 виконавців (11,1%) третьої групи (дод. В.3);
- у 11 майбутніх учителів музики (23,9%) четвертої групи (дод. В.4).

Втім, 123 респонденти відповіли "Ні", з них:

- 19 студентів (72,9%) першої групи (дод. В.1);
- 53 фахівці (77,9%) другої групи (дод. В.2);
- 16 виконавців (88,9%) третьої групи (дод. В.3);
- 35 майбутніх учителів музики (76,1) четвертої групи (дод. В.4).

На п'яте запитання (Чи намічали Ви мисленнєво етапи вирішення виконавських задач?) позитивні відповіді дали:

- 13 студентів (54,2%) першої групи (дод. В.1);
- 39 фахівців (57,4%) другої групи (дод. В.2);
- 6 виконавців (33,3%) третьої групи (дод. В.3);
- 25 майбутніх учителів музики (54,3%) четвертої групи (дод. В.4).

Відповідно до цього було зафіксовано 73 негативні відповіді:

- у 11 студентів (45,8%) першої групи (дод. В.1);
- у 29 фахівців (42,6%) другої групи (дод. В.2);
- у 12 виконавців (66,7%) третьої групи (дод. В.3);
- у 21 майбутнього учителя музики (45,7%) четвертої групи (дод. В.4).

Позитивні відповіді на шосте запитання (Чи передбачали Ви мисленнєво результати відтворення рухових дій під час намічання етапів вирішення сформульованих задач?) були виявлені у 31 респондента, а саме:

- 2 студентів (8,3%) першої групи (дод. В.1);
- 16 фахівців (23,5%) другої групи (дод. В.2);
- 1 виконавця (5,6%) третьої групи (дод. В.3);
- 12 майбутніх учителів музики (26,1%) четвертої групи (дод. В.4).

Негативні відповіді на це ж саме запитання дали 125 опитуваних. До них відносяться:

- 22 студенти (91,7%) першої групи (дод. В.1);
- 52 фахівці (76,5%) другої групи (дод. В.2);
- 17 виконавців (94,4%) третьої групи (дод. В.3);
- 34 майбутні учителі музики (73,9%) четвертої групи (дод. В.4).

Отримана кількість позитивних і негативних відповідей на дані запитання надала змогу стверджувати, що у практичній підготовці майбутніх фахівців доцільно використовувати ідеї психологічної науки стосовно удосконалення процесу вироблення інструментально-виконавських навичок засобом активізації психологічного механізму мисленнєвого передбачення результатів пошукової діяльності та відтворення рухових дій.

Кількість позитивних відповідей на сьоме запитання (Чи відображали Ви в уяві цілісну картину виконавських задач?) анкети №1 – 93. Їх надали:

- 15 студентів (62,5%) першої групи (дод. В.1);
- 43 фахівці (63,2%) другої групи (дод. В.2);
- 11 виконавців (61,1%) третьої групи (дод. В.3);
- 24 майбутні учителі музики (52,2%) четвертої групи (дод. В.4).

Відповідно до цього у 63 респондентів було зафіксовано негативні відповіді на дане запитання, а саме:

- 9 студентів (37,5%) першої групи (дод. В.1);
- 25 фахівців (36,8%) другої групи (дод. В.2);
- 7 виконавців (38,9%) третьої групи (дод. В.3);
- 22 майбутніх учителів музики (47,8%) четвертої групи (дод. В.4).

На восьме запитання (Чи уявляли Ви траєкторії рухів пальців та рук під час роботи над музичним матеріалом?) “Так” відповіли 38 респондентів, з них:

- 5 студентів (20,8%) першої групи (дод. В.1);
- 22 фахівці (32,4%) другої групи (дод. В.2);
- 2 виконавці (11,1%) третьої групи (дод. В.3);
- 9 майбутніх учителів музики (19,6%) четвертої групи (дод. В.4).

Кількість негативних відповідей на дане запитання була 118. Їх зафіксовано:

- у 19 студентів (79,2%) першої групи (дод. В.1);
- у 46 фахівців (67,6%) другої групи (дод. В.2);

- у 16 виконавців (88,9%) третьої групи (дод. В.3);
- у 37 майбутніх учителів музики (80,4%) четвертої групи (дод. В.4).

Під час опитування респондентів було виявлено 19 ствердних відповідей на дев'яте запитання (Чи уявляли Ви рухи пальців та рук по визначеним траєкторіям під час роботи над музичним матеріалом?) анкети №1, а саме:

- у 2 студентів (8,3%) першої групи (дод. В.1);
- у 9 фахівців (13,2%) другої групи (дод. В.2);
- у 3 виконавців (16,7%) третьої групи (дод. В.3);
- у 5 майбутніх учителів музики (10,9%) четвертої групи (дод. В.4).

Втім, негативні відповіді було зафіксовано у 137 опитуваних:

- 22 студентів (91,7%) першої групи (дод. В.1);
- 59 фахівців (86,8%) другої групи (дод. В.2);
- 15 виконавців (83,3%) третьої групи (дод. В.3);
- 41 майбутнього учителя музики (89,1%) четвертої групи (дод. В.4).

Позитивних відповідей на десяте запитання (Чи визначали Ви рухову структуру виконавських дій на початковому етапі роботи над музичним матеріалом?) цієї ж анкети надали 7 респондентів:

- 1 студент (4,2%) першої групи (дод. В.1);
- 3 фахівці (4,4%) другої групи (дод. В.2);
- 1 виконавець (5,6%) третьої групи (дод. В.3);
- 2 майбутніх учителя музики (4,3%) четвертої групи (дод. В.4).

Відповідно до цього було підраховано кількість заперечних відповідей на дане запитання. Так, негативно відреагували:

- 23 студенти (95,8%) першої групи (дод. В.1);
- 65 фахівців (95,6%) другої групи (дод. В.2);
- 17 виконавців (94,4%) третьої групи (дод. В.3);
- 44 майбутні учителі музики (95,7%) четвертої групи (дод. В.4).

На одинадцяте запитання (Чи уявляли Ви темпи і ритми рухових актів?) анкети №1 "Так" відповіли 129 респондентів, з них:

- 21 студент (87,5%) першої групи (дод. В.1);
- 51 фахівець (75%) другої групи (дод. В.2);
- 16 виконавців (88,9%) третьої групи (дод. В.3);
- 41 майбутній учитель музики (89,1%) четвертої групи (дод. В.4).

Втім, зі 156 учасників констатувального експеримента негативні відповіді було виявлено у 27 опитуваних:

- 3 студентів (12,5%) першої групи (дод. В.1);
- 17 фахівців (25%) другої групи (дод. В.2);
- 2 виконавців (11,1%) третьої групи (дод. В.3);
- 5 майбутніх учителів музики (10,9%) четвертої групи (дод. В.4).

У ході анкетування 22 респонденти відповіли "Так" на дванадцяте запитання (Чи створювали Ви у свідомості взірці виконавських дій на основі уявних схем рухів, їх темпів і ритмів та цілісної картини сформульованих задач (ситуацій)?), а саме:

- 2 студенти (8,3%) першої групи (дод. В.1);
- 15 фахівців (22,1%) другої групи (дод. В.2);

- 1 виконавець (5,6%) третьої групи (дод. В.3);
- 4 майбутні учителі музики (8,7%) четвертої групи (дод. В.4).

Проте, негативних відповідей на дане запитання зареєстровано 134. Їх надали:

- 22 студенти (91,7%) першої групи (дод. В.1);
- 53 фахівця (77,9%) другої групи (дод. В.2);
- 17 виконавців (94,4%) третьої групи (дод. В.3);
- 42 майбутні учителі музики (91,3%) четвертої групи (дод. В.4).

Завдяки аналізу отриманих відповідей на останні шість запитань анкети №1 було визначено доцільність використання в теорії та методиці музичного навчання ідей стосовно створення та вдосконалення взірців виконавських дій.

Одразу ж після відтворення програми у звичних умовах напередодні прилюдних виступів студенти мистецьких факультетів МДПУ імені Б. Хмельницького та БДПУ відповідали на запитання анкети №2. Результати даного опитування майбутніх учителів музики викладено в додатку В.5 – В.8. Так, на перше запитання (Чи мислили Ви у процесі роботи над музичним матеріалом по наміченій схемі?) цієї анкети було зафіксовано 54 ствердних і 102 заперечних реакції респондентів. Зокрема, позитивні відповіді надали :

- 7 студентів (29,2%) першої групи (дод. В.5);
- 26 фахівців (38,2%) другої групи (дод. В.6);
- 3 виконавці (16,7%) третьої групи (дод. В.7);
- 18 майбутніх учителів музики (39,1%) четвертої групи (дод. В.8).

Негативні відповіді зареєстровано:

- у 17 студентів (70,8%) першої групи (дод. В.5);
- у 42 фахівців (61,8%) другої групи (дод. В.6);
- у 15 виконавців (83,3%) третьої групи (дод. В.7);
- у 28 майбутніх учителів музики (60,9%) четвертої групи (дод. В.8).

Аналіз відповідей на дане запитання дозволив зазначити, що у практичній підготовці майбутніх фахівців доцільно застосовувати ідею стосовно використання під час роботи над музичним матеріалом схематичного (швидкого) мислення.

Кількість позитивних відповідей на друге запитання (Чи звіряли Ви виконавські дії та результати їх відтворення зі сформованими у свідомості взірцями?) становила 39. Їх надали:

- 5 студентів (20,8%) першої групи (дод. В.5);
- 17 фахівців (25%) другої групи (дод. В.6);
- 4 виконавці (22,2%) третьої групи (дод. В.7);
- 13 майбутніх учителів музики (28,3%) четвертої групи (дод. В.8).

Відповідно до цих даних визначено й кількість заперечних реакцій респондентів на поставлене запитання. Їх було 117. Зокрема, негативні відповіді зафіксовано:

- у 19 студентів (79,2%) першої групи (дод. В.5);
- у 51 фахівця (75%) другої групи (дод. В.6);
- у 14 виконавців (77,8%) третьої групи (дод. В.7);
- у 33 майбутніх учителів музики (71,7%) четвертої групи (дод. В.8).

На третє запитання (Чи аналізували Ви результати виконання рухових дій під час роботи над музичним матеріалом?) позитивні відповіді надали:

- 19 студентів (79,2%) першої групи (дод. В.5);
- 54 фахівці (79,4%) другої групи (дод. В.6);
- 15 виконавців (83,3%) третьої групи (дод. В.7);
- 37 майбутніх учителів музики (80,4%) четвертої групи (дод. В.8).

Негативні відповіді на це запитання виявлено:

- у 5 студентів (20,8%) першої групи (дод. В.5);
- у 14 фахівців (20,6%) другої групи (дод. В.6);
- у 3 виконавців (16,7%) третьої групи (дод. В.7);
- у 9 майбутніх учителів музики (19,6%) четвертої групи (дод. В.8).

Позитивні реакції на четверте запитання анкети №2 (Чи аналізували Ви результати відтворення вже автоматизованих рухових дій?) було зафіксовано у 128 майбутніх учителів музики, зокрема:

- у 21 студента (87,5%) першої групи (дод. В.5);
- у 52 фахівців (76,5%) другої групи (дод. В.6);
- у 16 виконавців (88,9%) третьої групи (дод. В.7);
- у 39 майбутніх учителів музики (84,8%) четвертої групи (дод. В.8).

Втім, негативних відповідей на дане запитання зареєстровано 28. Їх виявлено:

- у 3 студентів (12,5%) першої групи (дод. В.5);
- у 16 фахівців (23,5%) другої групи (дод. В.6);
- у 2 виконавців (11,1%) третьої групи (дод. В.7);
- у 7 майбутніх учителів музики (15,2%) четвертої групи (дод. В.8).

Отримані відповіді на ці запитання анкети №2 надали змогу стверджувати, що в теорії та методиці навчання музики доцільно використовувати ідеї стосовно вдосконалення процесу вироблення інструментально-виконавських навичок засобом активізації психологічних механізмів аналізу відтворюваних дій і змін ситуацій (задач) та звіряння отриманих результатів з уявними взірцями.

Позитивні відповіді на п'яте запитання (Чи визначали Ви корекції, за допомогою яких вносяться поправки у хід виконання рухових дій під час роботи над музичним матеріалом?) анкети №2 виявлено у 17 респондентів, а саме:

- 2 студентів (8,3%) першої групи (дод. В.5);
- 9 фахівців (13,2%) другої групи (дод. В.6);
- 1 виконавця (5,6%) третьої групи (дод. В.7);
- 5 майбутніх учителів музики (10,9%) четвертої групи (дод. В.8).

Негативних реакцій на дане запитання було зареєстровано 139. Такі відповіді надали:

- 22 студенти (91,7%) першої групи (дод. В.5);
- 59 фахівців (86,8%) другої групи (дод. В.6);
- 17 виконавців (94,4%) третьої групи (дод. В.7);
- 41 майбутній учитель музики (89,1%) четвертої групи (дод. В.8).

Під час анкетування 48 респондентів відповіли “Так” на шосте запитання (Чи здійснювали Ви кореляцію виконавських навичок (автоматизованих рухових дій) у процесі відтворення музичного матеріалу?), з них:

- 6 студентів (25%) першої групи (дод. В.5);
- 25 фахівців (36,8%) другої групи (дод. В.6);
- 3 виконавці (16,7%) третьої групи (дод. В.7);
- 14 майбутніх учителів музики (30,4%) четвертої групи (дод. В.8).

Втім, 108 респондентів на дане запитання відреагували негативно, а саме:

- 18 студентів (75%) першої групи (дод. В.5);
- 43 фахівці (63,2%) другої групи (дод. В.6);
- 15 виконавців (83,3%) третьої групи (дод. В.7);
- 32 майбутні учителі музики (69,6%) четвертої групи (дод. В.8).

Аналіз отриманої кількості позитивних і негативних відповідей на п'яте та шосте запитання анкети №2 дозволив зазначити, що в процесі формування інструментально-виконавських навичок доцільно використовувати ідеї стосовно пошуку необхідних корекцій та їх включення у хід відтворення рухових дій.

На сьоме запитання цієї анкети (Чи спрямовували Ви увагу на якість результатів (вірність відтворення рухових актів) під час формування інструментально-виконавських навичок?) було зафіксовано 118 ствердних і 38 заперечних відповідей респондентів. Зокрема, позитивно відреагували:

- 17 студентів (70,8%) першої групи (дод. В.5);
- 49 фахівців (72,1%) другої групи (дод. В.6);
- 17 виконавців (94,4%) третьої групи (дод. В.7);
- 35 майбутніх учителів музики (76,1%) четвертої групи (дод. В.8).

Проте, відповідь “Ні” надали:

- 7 студентів (29,2%) першої групи (дод. В.5);
- 19 фахівців (27,9%) другої групи (дод. В.6);
- 1 виконавець (5,6%) третьої групи (дод. В.7);
- 11 майбутніх учителів музики (23,9%) четвертої групи (дод. В.8).

Позитивні відповіді на восьме запитання (Чи спрямовували Ви увагу на якість результатів (вірність відтворення рухових актів) у ході виконання автоматизованих дій?) цієї ж анкети виявлено у 113 респондентів, а саме:

- 18 студентів (75%) першої групи (дод. В.5);
- 46 фахівців (67,6%) другої групи (дод. В.6);
- 15 виконавців (83,3%) третьої групи (дод. В.7);
- 34 майбутніх учителів музики (73,9%) четвертої групи (дод. В.8).

Відповідно до цього, негативні реакції було виявлено у 43 опитуваних:

- 6 студентів (25%) першої групи (дод. В.5);
- 22 фахівців (32,4%) другої групи (дод. В.6);
- 3 виконавців (16,7%) третьої групи (дод. В.7);
- 12 майбутніх учителів музики (26,1%) четвертої групи (дод. В.8).

Доцільність використання ідеї щодо вдосконалення процесу формування інструментально-виконавських навичок засобом спрямування свідомого контролю на вірність відтворюваних рухових актів з'ясувалася завдяки аналізу отриманих відповідей на сьоме й восьме запитання цієї анкети.

Кількість позитивних реакцій респондентів на дев'яте запитання (Чи змінювали Ви методи тренування з метою подолання ускладнень у процесі формування навичок?) – 143. Їх виявлено:

- у 21 студента (87,5%) першої групи (дод. В.5);
- у 61 фахівця (89,7%) другої групи (дод. В.6);
- у 17 виконавців (94,4%) третьої групи (дод. В.7);
- у 44 майбутніх учителів музики (95,7%) четвертої групи (дод. В.8).

Відповідно до цього, кількість негативних реакцій респондентів на дане запитання становила 13. Зокрема, заперечні відповіді надали:

- 3 студенти (12,5%) першої групи (дод. В.5);
- 7 фахівців (10,3%) другої групи (дод. В.6);
- 1 виконавець (5,6%) третьої групи (дод. В.7);
- 2 майбутні учителі музики (4,3%) четвертої групи (дод. В.8).

На десяте запитання анкети №2 (Чи відмовлялися Ви від тренування під час виникнення затримок та ускладнень у процесі формування інструментально-виконавських навичок?) позитивно відреагували:

- 1 студент (4,2%) першої групи (дод. В.5);
- 5 фахівців (7,4%) другої групи (дод. В.6);
- 2 виконавці (11,1%) третьої групи (дод. В.7);
- 1 майбутній учитель музики (2,2%) четвертої групи (дод. В.8).

Негативна реакція спостерігалася у більшості респондентів, а саме:

- 23 студентів (95,8%) першої групи (дод. В.5);
- 63 фахівців (92,6%) другої групи (дод. В.6);
- 16 виконавців (88,9%) третьої групи (дод. В.7);
- 45 майбутніх учителів музики (97,8%) четвертої групи (дод. В.8).

Отримані відповіді на дані запитання дозволили зауважити, що в інструментальній підготовці студентів мистецьких факультетів вищих закладів освіти доцільно використовувати ідеї стосовно подолання затримок та ускладнень у процесі формування виконавських навичок.

Під час опитування респондентів було виявлено 31 позитивну відповідь на одинадцяте запитання (Чи створювали Ви декілька варіантів вирішення виконавських задач під час роботи над музичним матеріалом?) анкети №2. Їх надали:

- 2 студенти (8,3%) першої групи (дод. В.5);
- 15 фахівців (22,1%) другої групи (дод. В.6);
- 1 виконавець (5,6%) третьої групи (дод. В.7);
- 13 майбутніх учителів музики (28,3%) четвертої групи (дод. В.8).

Втім, негативні відповіді на це ж запитання зафіксовані у більшості респондентів:

- 22 студентів (91,7%) першої групи (дод. В.5);
- 53 фахівців (77,9%) другої групи (дод. В.6);

- 17 виконавців (94,4%) третьої групи (дод. В.7);
- 33 майбутніх учителів музики (71,7%) четвертої групи (дод. В.8).

Аналіз ствердних і заперечних відповідей на дане запитання дозволив констатувати, що в теорії та методиці музичного навчання доцільно використовувати ідеї стосовно створення декількох варіантів вирішення виконавських задач.

Позитивні відповіді на останнє (дванадцять) запитання (Чи постійно Ви здійснювали аналіз виконавських задач?) цієї ж анкети виявлено у 57 опитуваних, а саме:

- 6 студентів (25%) першої групи (дод. В.5);
- 27 фахівців (39,7%) другої групи (дод. В.6);
- 2 виконавців (11,1%) третьої групи (дод. В.7);
- 22 майбутніх учителів музики (47,8%) четвертої групи (дод. В.8).

Негативні реакції на дане запитання було зафіксовано:

- у 18 студентів (75%) першої групи (дод. В.5);
- у 41 фахівця (60,3%) другої групи (дод. В.6);
- у 16 виконавців (88,9%) третьої групи (дод. В.7);
- у 24 майбутніх учителів музики (52,2%) четвертої групи (дод. В.8).

На основі аналізу отриманих відповідей з'ясовано доцільність використання в теорії та методиці музичного навчання ідей психологічної науки щодо безперервного обстеження виконавських задач з метою збагачення автоматизованих рухових актів.

Зіставлення узагальнених результатів анкетування студентів мистецьких факультетів вищих закладів освіти (дод. В.9 – В.10) і проведених контрольних замірів кількості недоліків за показниками визначених критеріїв досліджуваного феномену (дод. Б.5) дозволило виявити залежність стану його сформованості від:

- 1) усвідомленості процесу інтуїтивного пошуку рухових актів;
- 2) уміння мислити по наміченій схемі;
- 3) здатності до передбачення результатів пошуку рухових актів та їх відтворення;
- 4) створення і постійного вдосконалення взірців виконавських дій;
- 5) активізації психологічних механізмів аналізу отриманих результатів відтворення рухових актів та їх звіряння з уявленими взірцями;
- 6) уміння долати затримки й ускладнення, які виникають під час вироблення інструментально-виконавських навичок;
- 7) спрямування свідомого контролю на вірність відтворюваних рухових актів;
- 8) постійної кореляції процесу реалізації рухових дій під час роботи над музичним матеріалом;
- 9) наявності альтернативних варіантів вирішення виконавських задач;
- 10) безперервного аналізу ситуацій (виконавських задач) у процесі самостійної роботи з метою збагачення автоматизованих рухових актів.

Подальше дослідження обраної проблеми вимагало здійснення пошуку інноваційних методів і прийомів формування виконавських навичок та їх



практичної перевірки під час інструментальної підготовки майбутніх учителів музики.

## **2.2. Перспективні напрямки вдосконалення процесу формування інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики**

Відповідно до наступного завдання дослідження обраної проблеми протягом 2007-2009 років проводилися пошукові експерименти зі студентами мистецьких факультетів Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького та Бердянського державного педагогічного університету. Метою цих експериментів було виявлення інноваційних методів і прийомів та перспективних напрямків удосконалення процесу формування інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики. Підбір учасників (баяністів-акордеоністів та піаністів) для кожного пошукового експеримента здійснювався завдяки аналізу результатів їх гри у звичних умовах за тими самими показниками визначених критеріїв досліджуваного феномену, що використовувалися під час діагностики стану його сформованості. Інструменталісти порівну розподілялися до контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) групи з урахуванням ідентичної або максимально наближеної кількості допущених недоліків за встановленими показниками. Репертуар для відібраних студентів підбирався відповідно до програмних вимог мистецьких факультетів вищих закладів освіти України. Він складався з чотирьох різнохарактерних творів: поліфонії, твору великої форми, кантилени та твору віртуозного характеру.

Учасники КГ кожного пошукового експеримента працювали за традиційною методикою, а студенти ЕГ – з урахуванням розроблених педагогічних вказівок щодо удосконалення процесу формування інструментально-виконавських навичок. Напередодні прилюдних виступів проводилися контрольні заміри кількості недоліків за показниками визначених критеріїв, допущених виконавцями під час відтворення музичних творів у звичних умовах (аудиторні репетиції). По завершенні кожного пошукового експеримента здійснювалася математична обробка результатів гри студентів. Усереднена кількість (САВ) зафіксованих недоліків в інструменталістів КГ чи ЕГ визначалася за допомогою формули:

де  $\bar{X}$  – усереднена кількість (САВ) допущених недоліків,  $n$  – -на оцінка,  $N$  – обсяг вибірки студентів. Динаміка позитивного впливу на процес формування досліджуваного феномену від впроваджених педагогічних настанов у практичну діяльність майбутніх фахівців визначалася за рахунок аналізу і співставлення результатів їх гри під час аудиторних репетицій напередодні прилюдних виступів.

Перший пошуковий експеримент спрямовувався на виявлення ефективних методів і прийомів формування виконавських навичок у майбутніх учителів музики на основі застосування в процесі їх інструментальної підготовки вихідних положень психологічної науки щодо створення декількох варіантів вирішення виконавських задач [24, 234-238; 25, 167-197; 73, 21-45; 87, 109; 195, 30; 207, 107-155; 227, 74; 238, 20-21 тощо].

Відповідно до цього було висунуто припущення, що рівень сформованості інструментально-виконавських навичок підвищиться за рахунок створення допустимого кола варіантів реалізації рухових дій (вирішення виконавських задач) з подальшим його використанням залежно від ситуації (умов відтворення музичного матеріалу).

У проведенні експеримента брали участь 16 студентів факультету мистецтв та художньої освіти МДПУ імені Б. Хмельницького, які під час аудиторних репетицій продемонстрували середній, низький і дуже низький рівні сформованості означеного феномену, а саме:

- 10 баяністів-акордеоністів (перша підгрупа);
- 6 піаністів (друга підгрупа).

Вони порівну розподілялися до КГ та ЕГ (дод. Д.1.1, Д.1.3). На початку експеримента виконавці першої підгрупи КГ допустили 182 недоліки за показниками визначених критеріїв сформованості навичок (дод. Д.1.1), а майбутні учителі музики другої підгрупи – 113 (дод. Д.1.3). Аналіз гри студентів обох підгруп дозволив зробити узагальнення результатів їх діяльності. Так, у всіх виконавців КГ зафіксовано 295 недоліків, з них:

- 45 непопадань на необхідні клавіші (135 недоліків);
- 105 неточностей у відтворенні метро-ритмічного малюнку;
- 3 порушення цілісності рухових актів (21 недоліків);
- 34 недоліки щодо артикуляційно-динамічної відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів (17 балів експертної оцінки).

Студенти першої підгрупи ЕГ допустили 181 недолік відносно визначених показників (дод. Д.1.1), а виконавці другої підгрупи – 114 (дод. Д.1.3). Загалом в інструменталістів ЕГ на початку експеримента виявлено 295 погрішностей, а саме:

- 42 непопадання на необхідні клавіші (126 недоліки);
- 105 неточностей у відтворенні метро-ритмічного малюнку;
- 4 порушення цілісності рухових актів (28 недоліків);
- 36 недоліків щодо артикуляційно-динамічної відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів (18 балів експертної оцінки).

Рівні сформованості досліджуваного феномену у студентів обох груп зображено в таблиці 2.12. Дані цієї таблиці (див. табл. 2.12) свідчать про те, що на початку пошукового експеримента середній рівень гри продемонстрували 6 виконавців (КГ – 3, ЕГ – 3), низький – 6 (КГ – 3, ЕГ – 3) і дуже низький – 4 (КГ – 2, ЕГ – 2).

Таблиця 2.12

Рівні сформованості інструментально-виконавських навичок  
у студентів на початку першого пошукового експеримента

Студенти		Рівні сформованості ІВН				
група	кількість	високий	достатній	середній	низький	дуже низький
КГ	8	–	–	3 (37,5%)	3 (37,5%)	2 (25%)
ЕГ	8	–	–	3 (37,5%)	3 (37,5%)	2 (25%)

Перевірка дієздатності сформульованої гіпотези відбувалася протягом першого семестру 2007-2008 навчального року. Під час роботи над музичним матеріалом студентам ЕГ рекомендувалося:

- постійно здійснювати аналіз музичного матеріалу;
- відшукувати необхідні рухи шляхом нащупування, заздалегідь прогножуючи результати їх відтворення;
- передбачати декілька варіантів вирішення виконавських задач, які б у майбутньому не викликали процес деавтоматизації сформованих навичок;
- створювати у свідомості образи умов виконання музичних творів;
- уявляти і мисленнєво об'єднувати окремі рухи в ланцюжки (дії);
- відшукувати варіанти рішень кожної з проміжних задач, сформульованих у контексті загального емоційно-образного змісту музичних творів;
- піддавати постійній корекції та подальшій автоматизації всі віднайдені варіанти виконання рухових дій;

- використовувати альтернативні варіанти вирішення задач залежно від зміни ситуації (умов виконання музичних творів).

По завершенні експеримента здійснювалося математичне обчислення результатів гри студентів КГ та ЕГ у звичних умовах напередодні прилюдних виступів. Отримані дані контрольних замірів (дод. Д.1.2, Д.1.4) дозволили визначити різницю в кількості недоліків, допущених інструменталістами обох підгруп КГ й ЕГ. Для виконавців першої підгрупи вона склала 29 одиниць, а майбутніх учителів музики другої підгрупи – 12. Таким чином, у студентів ЕГ було зафіксовано на 41 помилку менше порівняно з інструменталістами КГ, з них:

- 6 непопадань на необхідні клавіші (18 недоліків);
- 10 неточностей у відтворенні метро-ритмічного малюнку;
- 1 порушення цілісності рухових актів (7 недоліків);
- 6 недоліків щодо артикуляційно-динамічної відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів (3 бали експертної оцінки).

Узагальнення результатів гри всіх майбутніх учителів музики КГ та ЕГ під час аудиторних репетицій напередодні прилюдних виступів дозволило в таблиці 2.13 викласти продемонстровані ними рівні сформованості досліджуваного феномену.

Таблиця 2.13

Рівні сформованості інструментально-виконавських навичок у студентів по завершенні першого пошукового експеримента

Студенти		Рівні сформованості ІВН				
група	кількість	високий	достатній	середній	низький	дуже низький
КГ	8	–	–	3 (37,5%)	2 (25%)	3 (37,5%)
ЕГ	8	–	1 (12,5%)	2 (25%)	3 (37,5%)	2 (25%)

Аналіз цієї таблиці (див. табл. 2.13) надав змогу констатувати, що:

- ніхто з виконавців КГ та ЕГ по завершенні пошукового експеримента не показав високий рівень сформованості навичок;
- достатнього рівня гри зумів досягти лише 1 студент ЕГ;
- середній рівень результативності діяльності підтвердили 5 інструменталістів (КГ – 3, ЕГ – 2);
- низький рівень сформованості досліджуваного феномену продемонстрували 2 виконавці КГ та 3 студенти ЕГ;
- дуже низький рівень гри показали 5 майбутніх учителів музики (КГ – 3, ЕГ – 2).

Зіставлення рівнів сформованості інструментально-виконавських навичок, виявлених у студентів КГ та ЕГ на початку і по завершенні пошукового експеримента, зображено в таблиці 2.14.

Таблиця 2.14

Динаміка рівнів сформованості інструментально-виконавських навичок у студентів по завершенні першого пошукового експеримента

Рівні сформ-ті ІВН	Кількість студентів відповідного рівня сформованості ІВН			
	початок експеримента		завершення експеримента	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ

високий	–	–	–	–
достатній	–	–	–	1 (12,5%)
середній	3 (37,5%)	3 (37,5%)	3 (37,5%)	2 (25%)
низький	3 (37,5%)	3 (37,5%)	2 (25%)	3 (37,5%)
дуже низький	2 (25%)	2 (25%)	3 (37,5%)	2 (25%)

Майже у всіх майбутніх учителів музики КГ та ЕГ не відбулося ніяких змін рівнів сформованості інструментально-виконавських навичок. Лише 1 студент ЕГ зумів піднятися з середнього до достатнього рівня гри, втім, у 1 виконавця КГ рівень результативності діяльності знизився з низького до дуже низького (див. табл. 2.14). Узагальнення отриманих результатів контрольних замірів дозволило визначити динаміку САВ кількості недоліків, що припадає на одного інструменталіста тої чи іншої групи. Її зображено в таблиці 2.15. Аналіз цієї таблиці (див. табл. 2.15) надав змогу констатувати, що по завершенні пошукового експеримента САВ кількості допущених недоліків за встановленими показниками визначених критеріїв сформованості навичок під час цілісного програвання музичних творів напередодні прилюдних виступів у студентів КГ факультету мистецтв та художньої освіти МДПУ імені Б. Хмельницького зменшилася на 1,4 одиниці, а ЕГ – на 6,5.

Таблиця 2.15

**Динаміка САВ кількості недоліків  
по завершенні першого пошукового експеримента**

Група	САВ кількості недоліків		Динаміка САВ кількості недоліків
	початок експеримента	завершення експеримента	
КГ	36,9	35,5	1,4
ЕГ	36,9	30,4	6,5

Зіставлення узагальнених результатів гри майбутніх фахівців КГ та ЕГ у звичних умовах напередодні прилюдних виступів, отриманих на початку і по завершенні пошукового експеримента, зображено в таблиці 2.16.

Таблиця 2.16

**Динаміка сформованості інструментально-виконавських навичок  
у студентів по завершенні першого пошукового експеримента**

Студенти		Загальна кількість недоліків		Динаміка
група	кількість	початок експеримента	завершення експеримента	
КГ	8	295 (26,4%)	284 (25,4%)	3,7%
ЕГ	8	295 (26,4%)	243 (21,7%)	

Результати математичної обробки даних контрольних замірів (див. табл. 2.16) дозволили констатувати таке:

- інструменталісти КГ на початку експеримента допустили 295 недоліків (26,4%) за встановленими показниками визначених критеріїв сформованості навичок, а по його завершенні – 284 (25,4%);

- у студентів ЕГ на початку цього експеримента також було зареєстровано 295 недоліків (26,4%), а по його завершенні – 243 (21,7%);

- загальна кількість помилок, зафіксованих у виконавців КГ, зменшилася на 11 одиниць (1%), а в майбутніх учителів музики ЕГ – на 52 (4,7%).

Отже, гіпотеза стосовно підвищення рівня сформованості виконавських навичок за рахунок створення допустимого кола варіантів відтворення рухових дій (вирішення виконавських задач) з подальшим його використанням залежно від ситуації (умов реалізації музичного матеріалу) отримала підтвердження. Позитивна динаміка від впровадження педагогічних настанов у процес інструментальної підготовки майбутніх учителів музики склала 3,7%.

Метою другого пошукового експеримента було виявлення ефективних методів і прийомів вироблення виконавських навичок у майбутніх фахівців на основі застосування в інструментальній підготовці студентів мистецьких факультетів вищих закладів освіти вихідних положень психологічної науки щодо створення уявлених взірців рухових дій [10, 8; 53, 65-66; 83, 228-267; 87, 106-121; 90, 172; 94, 64-162; 122, 70-133; 129, 11; 132, 30; 142, 284; 170, 471; 187, 87 тощо].

Оперуючи інформацією стосовно створення синтетичних образів рухів на основі показу, визначення структури образів-еталонів потрібних у майбутньому дій, використання образного мислення, перцептивних дій (орієнтація в майбутньому) та операції мисленнєвого прогнозування під час формування взірців рухових актів, звіряння дій з вихідними намірами (взірцями) і застосування оптимальних траєкторій рухів у процесі вироблення всіх інструментально-виконавських навичок, було зроблено припущення, що рівень сформованості означеного феномену підвищуватиметься за рахунок:

- створення уявлених взірців виконання дій шляхом вірного показу педагогом рухових актів, використання на практиці операції мисленнєвого прогнозування (передбачення), визначення оптимальних траєкторій рухів, цілісного бачення змісту задач і умов їх вирішення (використання образного мислення) та внесення необхідної кількості корекцій на основі отриманих результатів екстеріоризації моделей рухів у вигляді перцептивних дій;
- звіряння отриманих наслідків реалізації рухових дій з уявленими взірцями під час роботи над музичним матеріалом;
- внесення необхідних поправок у процес виконання рухових дій на основі звіряння результатів їх відтворення з уявленими взірцями.

Для перевірки дієздатності цієї гіпотези було залучено 8 баяністів-акордеоністів ( перша підгрупа) і 6 піаністів (друга підгрупа) факультету мистецтв та художньої освіти МДПУ імені Б. Хмельницького. Всього в експерименті взяло участь 14 інструменталістів. З урахуванням результативності гри і продемонстрованих рівнів сформованості досліджуваного феномену вони розподілялися до КГ та ЕГ. Таким чином вдалося досягти максимально наближеної кількості недоліків, допущених виконавцями цих груп (дод. Д.2.1, Д. 2.3). На початку експеримента в 4 студентів першої підгрупи КГ зареєстровано 104 помилки ( дод. Д.2.1), а у 3 майбутніх учителів музики другої підгрупи – 59 (дод. Д.2.3). Загалом усі 7 інструменталістів КГ допустили 163 погрішності, з них:

- 24 непопадання на необхідні клавіші (72 недоліки);
- 61 неточність у відтворенні метро-ритмічного малюнку;
- 2 порушення цілісності рухових актів (14 недоліків);
- 16 недоліків щодо артикуляційно-динамічної відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів (8 балів експертної оцінки).

У такої ж кількості студентів ЕГ зафіксовано 165 недоліків (в 4 інструменталістів першої підгрупи виявлено 102 помилки, а у 3 майбутніх фахівців другої підгрупи – 63) за показниками визначених критеріїв сформованості виконавських навичок (дод. Д.2.1, Д.2.3), а саме:

- 24 непопадання на необхідні клавіші (72 недоліки);
- 63 неточності у відтворенні метро-ритмічного малюнку;
- 2 порушення цілісності рухових актів (14 недоліків);
- 16 недоліків щодо артикуляційно-динамічної відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів (8 балів експертної оцінки).

Узагальнення результатів контрольних замірів дозволило в таблиці 2.17 викласти рівні сформованості інструментально-виконавських навичок, продемонстровані студентами обох груп на початку експеримента. Її аналіз (див. табл. 2.17) надав змогу констатувати, що високий і дуже низький рівні гри не показав жоден з інструменталістів КГ та ЕГ. Втім, достатнього рівня результативності діяльності зуміли досягти 4 студенти (КГ – 2, ЕГ – 2), середній рівень сформованості навичок виявлено у 4 виконавців (КГ – 2, ЕГ – 2), а низький – у 6 майбутніх учителів музики (КГ – 3, ЕГ – 3).

Таблиця 2.17

Рівні сформованості інструментально-виконавських навичок  
у студентів на початку другого пошукового експеримента

Студенти		Рівні сформованості ІВН				
група	кількість	високий	достатній	середній	низький	дуже низький
КГ	7	–	2 (28,6%)	2 (28,6%)	3 (42,8%)	–
ЕГ	7	–	2 (28,6%)	2 (28,6%)	3 (42,8%)	–

Впровадження розроблених інновацій у практику інструментальної підготовки майбутніх учителів музики здійснювалося протягом другого семестру 2007-2008 навчального року. Під час роботи над музичним матеріалом студентам ЕГ рекомендувалося:

- створювати в уяві образи минулого, тобто усвідомлювати старі рухи, що лежать в основі віднайдених нових;
- формувати у свідомості нові рухи та передбачати результати їх відтворення за рахунок використання операції мисленнєвого прогнозування;
- визначати та повністю усвідомлювати майбутні умови виконання дій;
- створювати в уяві абстрактні схеми рухових актів;
- завдяки використанню внутрішнього слуху формувати моторні образи рухів, тобто передбачати темпи і ритми їх відтворення;
- уявляти траєкторії виконання рухових актів (траєкторії рухів від клавіш до клавіш і траєкторії рухів пальців у задані точки).

Подальше впровадження інноваційних технологій удосконалення процесу формування досліджуваного феномену вимагало мисленнєвого об'єднання результатів реалізації вищезазначених педагогічних настанов. Таким чином у свідомості інструменталістів створювалися взірці рухових дій, необхідних для вирішення виконавських задач. Під час роботи над музичним матеріалом студентам ЕГ рекомендувалося також звертати наслідки відтворення дій з уявленими взірцями і на основі цього вносити необхідні корекції у процес реалізації рухових актів.

По завершенні експеримента у майбутніх фахівців першої підгрупи ЕГ було виявлено на 14 недоліків менше порівняно з виконавцями КГ (дод. Д.2.2), а в інструменталістів другої підгрупи – на 9 (дод. Д.2.4). Таким чином, різниця між загальною кількістю допущених студентами КГ і виконавцями ЕГ погіршностей склала 23 одиниці, з них:

- 3 непопадання на необхідні клавіші (9 недоліків);
- 5 неточностей у відтворенні метро-ритмічного малюнку;
- 1 порушення цілісності рухових актів (7 недоліків);
- 2 недоліки щодо артикуляційно-динамічної відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів (1 бал експертної оцінки).

Отримані результати контрольних замірів по завершенні пошукового експеримента дозволили визначити рівні сформованості інструментально-виконавських навичок у студентів обох груп. Їх викладено в таблиці 2.18.

Таблиця 2.18

Рівні сформованості інструментально-виконавських навичок  
у студентів по завершенні другого пошукового експеримента

Студенти		Рівні сформованості ІВН				
група	кількість	високий	достатній	середній	низький	дуже низький
КГ	7	–	2 (28,6%)	2 (28,6%)	3 (42,8%)	–
ЕГ	7	1 (14,3%)	1 (14,3%)	4 (57,1%)	1 (14,3%)	–

На основі аналізу цієї таблиці (див. табл. 2.18) можна констатувати, що:

- лише 1 студент ЕГ зумів досягти високого рівня гри;
- достатній рівень результативності діяльності підтвердили 3 виконавці (КГ – 2, ЕГ – 1);
- середній рівень сформованості досліджуваного феномену продемонстрували 6 інструменталістів (КГ – 2, ЕГ – 4);
- низький рівень гри показали 4 студенти (КГ – 3, ЕГ – 1);
- дуже низького рівня результативності діяльності не виявлено у жодного з майбутніх учителів музики КГ та ЕГ.

В таблиці 2.19 зображено зіставлення рівнів сформованості фахових навичок, продемонстрованих виконавцями КГ та ЕГ на початку й по завершенні другого пошукового експеримента. Її аналіз (див. табл. 2.19) свідчить про те, що 1 студент ЕГ зумів піднятися з достатнього до високого рівня гри і 2 інструменталісти – з низького до середнього, втім, у майбутніх учителів музики КГ не відбулося жодних змін рівнів результативності діяльності.

Таблиця 2.19

**Динаміка рівнів сформованості інструментально-виконавських навичок  
у студентів по завершенні другого пошукового експеримента**

Рівні сформ-ті ІВН	Кількість студентів відповідного рівня сформованості ІВН			
	початок експеримента		завершення експеримента	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
високий	–	–	–	1 (14,3%)
достатній	2 (28,6%)	2 (28,6%)	2 (28,6%)	1 (14,3%)
середній	2 (28,6%)	2 (28,6%)	2 (28,6%)	4 (57,1%)
низький	3 (42,8%)	3 (42,8%)	3 (42,8%)	1 (14,3%)
дуже низький	–	–	–	–

По завершенні експеримента також було встановлено САВ кількості допущених недоліків за показниками критеріїв сформованості інструментально-виконавських навичок, що припадає на одного студента КГ чи ЕГ. Її динаміку відображено в таблиці 2.20. Вона відповідає різниці між даними САВ, отриманими під час математичної обробки контрольних замірів успішності гри майбутніх учителів музики на початку і по завершенні пошукового експеримента. Так, САВ кількості недоліків у студентів КГ зменшилася на 1,7 одиниці, а ЕГ – на 5,3 (див. табл. 2.20).

Таблиця 2.20

**Динаміка САВ кількості недоліків  
по завершенні другого пошукового експеримента**

Група	САВ кількості недоліків		Динаміка САВ кількості недоліків
	початок експеримента	завершення експеримента	
КГ	23,3	21,6	1,7
ЕГ	23,6	18,3	5,3

Зіставлення узагальнених результатів гри майбутніх учителів музики КГ й ЕГ на початку і по завершенні пошукового експеримента зображено в таблиці 2.21.

Таблиця 2.21

**Динаміка сформованості інструментально-виконавських навичок  
у студентів по завершенні другого пошукового експеримента**

Студенти	Загальна кількість недоліків	Динаміка
----------	------------------------------	----------

група	кількість	початок експеримента	завершення експеримента	
КГ	7	163 (26,8%)	151 (24,9%)	4,2%
ЕГ	7	165 (27,2%)	128 (21,1%)	

Завдяки реалізації запропонованих педагогічних настанов щодо вдосконалення процесу формування інструментально-виконавських навичок майбутні фахівці ЕГ показали кращі результати, порівняно зі студентами КГ (див. табл. 2.21), зокрема:

- інструменталісти КГ на початку експеримента допустили 163 недоліки (26,8%), а по його завершенні – 151 (24,9%);

- у виконавців ЕГ на початку цього ж експеримента було зафіксовано 165 недоліків (27,2%), а по його завершенні – 128 (21,1%);

- загальна кількість недоліків, допущених майбутніми учителями музики КГ, зменшилася на 12 одиниць (1,9%), а студентами ЕГ – на 37 (6,1%).

Отже, висунута гіпотеза стосовно підвищення рівня сформованості навичок засобом створення уявлених взірців виконавських дій та внесення необхідних корекцій у хід відтворення рухових актів на основі звіряння результатів їх реалізації з цими взірцями отримала підтвердження. Позитивна динаміка від впровадження педагогічних настанов у процес інструментальної підготовки майбутніх учителів музики склала 4,2%.

Третій пошуковий експеримент спрямовувався на виявлення ефективних методів і прийомів формування виконавських навичок у студентів мистецьких факультетів вищих закладів освіти на основі застосування в процесі їх інструментальної підготовки ідеї щодо запам'ятовування рухових дій шляхом використання фрагментарного, цілісного, розподіленого і концентрованого методів [87, 119-120].

Відповідно до змісту цієї ідеї було зроблено припущення, що рівень сформованості інструментально-виконавських навичок буде підвищуватися завдяки запам'ятовуванню рухових дій шляхом комплексного використання усіх чотирьох методів.

Перевірка дієздатності сформульованої гіпотези здійснювалася під час практичних занять студентів мистецького факультету БДПУ. Для проведення експеримента було відібрано 8 баяністів-акордеоністів (перша підгрупа) та 6 піаністів (друга підгрупа), які розподілялися до КГ й ЕГ з урахуванням кількості допущених помилок і продемонстрованих рівнів сформованості навичок (дод. Д.3.1, Д.3.3). Загалом у третьому пошуковому експерименті брали участь 14 виконавців.

Під час перших контрольних замірів результативності гри студенти першої підгрупи КГ допустили 129 недоліків за всіма показниками визначених критеріїв сформованості досліджуваного феномену (дод. Д.3.1), а виконавці другої підгрупи – 88 (дод. Д.3.3). Таким чином, в інструменталістів КГ всього було зафіксовано 217 погрішностей, а саме:

- 34 непопадання на необхідні клавіші (102 недоліки);
- 70 неточностей у відтворенні метро-ритмічного малюнку;
- 3 порушення цілісності рухових актів (21 недолік);
- 24 недоліки щодо артикуляційно-динамічної відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів (12 балів експертної оцінки).

У ході першого контрольного прослуховування в студентів першої підгрупи ЕГ зареєстровано 129 недоліків відносно визначених показників (дод. Д.3.1), а у майбутніх учителів музики другої підгрупи – 89 (дод. Д.3.3). На основі аналізу гри інструменталістів ЕГ було зроблено узагальнення результативності їх діяльності. Так, на початку експеримента вони допустили 218 помилок, з них:

- 32 непопадання на необхідні клавіші (96 недоліків);
- 77 неточностей у відтворенні метро-ритмічного малюнку;
- 3 порушення цілісності рухових актів (21 недолік);
- 24 недоліки щодо артикуляційно-динамічної відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів (12 балів експертної оцінки).



Рівні сформованості інструментально-виконавських навичок, продемонстровані студентами КГ та ЕГ на початку третього пошукового експеримента, викладено в таблиці 2.22.

Таблиця 2.22

Рівні сформованості інструментально-виконавських навичок  
у студентів на початку третього пошукового експеримента

Студенти		Рівні сформованості ІВН				
група	кількість	високий	достатній	середній	низький	дуже низький
КГ	7	–	–	2 (28,6%)	4 (57,1%)	1 (14,3%)
ЕГ	7	–	–	2 (28,6%)	4 (57,1%)	1 (14,3%)

Аналіз цієї таблиці (див. табл. 2.22) дозволив зазначити, що високий і достатній рівні гри не продемонстрував жоден з виконавців КГ й ЕГ, середній рівень результативності діяльності показали 4 інструменталісти (КГ – 2, ЕГ – 2), низький – 8 (КГ – 4, ЕГ – 4) та дуже низький – 2 (КГ – 1, ЕГ – 1).

Перевірка дієздатності сформульованої гіпотези відбувалася протягом першого семестру 2008-2009 навчального року. Впровадження розроблених інновацій у процес самостійної роботи студентів ЕГ передбачало, перш за все, виконання ними таких педагогічних настанов:

- розпочинати роботу над музичним матеріалом із запам'ятовування дій по фрагментах, при цьому мисленнєво аналізувати процес їх відтворення;
- здійснювати поступовий перехід до використання цілісного методу запам'ятовування дій за рахунок об'єднання окремих рухових актів в єдине ціле шляхом повного усвідомлення та логічності викладення музичного матеріалу;
- розподілений метод заучування дій, який характеризується поверненням до здійснення необхідної кількості повторень рухових актів через певний проміжок часу, застосовувати у парі з вищезгаданими методами;
- на початку використання розподіленого методу запам'ятовування дій відшукати оптимальну величину інтервалів між тренуваннями шляхом уникнення занадто великих перерв у процесі занять, оскільки це призводить до стирання з пам'яті будь-якої інформації, не допускаючи також включення концентрованого методу (за рахунок досить малих інтервалів), застосування якого під час роботи над складними діями викликає ризик виникнення перевтоми та монотонії, котрі супроводжуються зменшенням інтенсивності уваги і погіршенням процесу запам'ятовування рухових актів;
- концентрований метод заучування дій, що характеризується великою кількістю їх повторень за один день, використовувати лише для вивчення нескладних дій або окремих рухів і тільки в парі з розподіленим методом.

Під час проведення контрольних замірів результативності гри студентів обох підгруп КГ й ЕГ у звичних умовах напередодні прилюдних виступів по завершенні третього пошукового експеримента було визначено різницю в кількості допущених ними недоліків. Для інструменталістів першої підгрупи вона склала 17 одиниць (дод. Д.3.2), а виконавців другої підгрупи – 15 (дод. Д.3.4). Таким чином, майбутні учителі музики ЕГ допустили на 32 недоліки менше порівняно зі студентами КГ, з них:

- 5 непопадань на необхідні клавіші (15 недоліків);
- 4 неточності у відтворенні метро-ритмічного малюнку;
- 1 порушення цілісності рухових актів (7 недоліків);
- 6 недоліків щодо артикуляційно-динамічної відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів (3 бали експертної оцінки).

В таблиці 2.23 викладено рівні сформованості досліджуваного феномену, продемонстровані студентами обох груп по завершенні пошукового експеримента. Її показники (див. табл. 2.23) свідчать про те, що:

- високий рівень гри не показав жоден з виконавців КГ та ЕГ;
- достатнього рівня результативності діяльності зумів досягти лише 1 студент ЕГ;

- середній рівень сформованості навичок продемонстрували 4 інструменталісти (КГ – 2, ЕГ – 2);
- низький рівень гри виявлено у 7 студентів (КГ – 4, ЕГ – 3);
- дуже низький рівень сформованості навичок показали 2 виконавці (КГ – 1, ЕГ – 1).

Таблиця 2.23

**Рівні сформованості інструментально-виконавських навичок  
у студентів по завершенні третього пошукового експеримента**

Студенти		Рівні сформованості ІВН				
група	кількість	високий	достатній	середній	низький	дуже низький
КГ	7	–	–	2 (28,6%)	4 (57,1%)	1 (14,3%)
ЕГ	7	–	1 (14,3%)	2 (28,6%)	3 (42,8%)	1 (14,3%)

Зіставлення рівнів сформованості інструментально-виконавських навичок, продемонстрованих студентами КГ та ЕГ на початку і по завершенні пошукового експеримента, зображено в таблиці 2.24. При її аналізі (див. табл. 2.24) було з'ясовано, що рівні результативності діяльності майбутніх учителів музики КГ, а також більшості виконавців ЕГ, залишилися без змін. Втім, 1 інструменталіст ЕГ зумів піднятися з середнього до достатнього рівня гри і 1 – з низького до середнього.

Таблиця 2.24

**Динаміка рівнів сформованості інструментально-виконавських навичок  
у студентів по завершенні третього пошукового експеримента**

Рівні сформ-ті ІВН	Кількість студентів відповідного рівня сформованості ІВН			
	початок експеримента		завершення експеримента	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
високий	–	–	–	–
достатній	–	–	–	1 (14,3%)
середній	2 (28,6%)	2 (28,6%)	2 (28,6%)	2 (28,6%)
низький	4 (57,1%)	4 (57,1%)	4 (57,1%)	3 (42,8%)
дуже низький	1 (14,3%)	1 (14,3%)	1 (14,3%)	1 (14,3%)

Отримані результати контрольного прослуховування надали змогу визначити динаміку САВ кількості недоліків, що припадає на одного студента тієї чи іншої групи. Її зображено в таблиці 2.25.

Таблиця 2.25

**Динаміка САВ кількості недоліків  
по завершенні третього пошукового експеримента**

Група	САВ кількості недоліків		Динаміка САВ кількості недоліків
	початок експеримента	завершення експеримента	
КГ	31	29,7	1,3
ЕГ	31,1	25,1	6

Так, САВ кількості недоліків за показниками визначених критеріїв сформованості інструментально-виконавських навичок по завершенні третього пошукового експеримента у майбутніх учителів музики КГ зменшилася на 1,3 одиниці, а ЕГ – на 6 (див. табл. 2.25).

В таблиці 2.26 зображено зіставлення узагальнених результатів контрольних замірів гри студентів КГ та ЕГ на початку і по завершенні пошукового експеримента. Показники цієї таблиці (див. табл. 2.26) дозволили констатувати:

- інструменталісти КГ на початку експеримента допустили 217 недоліків (26,5%) за встановленими показниками визначених критеріїв сформованості навичок, а по його завершенні – 208 (25,4%);

- у виконавців ЕГ на початку цього ж експеримента було зафіксовано 218 недоліків (26,6%), а по його завершенні – 176 (21,5%);

- загальна кількість недоліків, допущених інструменталістами КГ зменшилася на 9 одиниць (1,1 %), а виконавцями ЕГ – на 42 (5,1%).

Таблиця 2.26

Динаміка сформованості інструментально-виконавських навичок у студентів по завершенні третього пошукового експеримента

Студенти		Загальна кількість недоліків		Динаміка
група	кількість	початок експеримента	завершення експеримента	
КГ	7	217 (26,5%)	208 (25,4%)	4%
ЕГ	7	218 (26,6%)	176 (21,5%)	

Отже, висунута гіпотеза про те, що рівень сформованості фахових навичок буде підвищуватися завдяки запам'ятовуванню рухових дій шляхом комплексного використання фрагментарного, цілісного, розподіленого і концентрованого методів, отримала підтвердження. Позитивна динаміка від впровадження педагогічних настанов у процес інструментальної підготовки майбутніх учителів музики склала 4%.

Четвертий пошуковий експеримент спрямовувався на виявлення ефективних методів і прийомів формування виконавських навичок у майбутніх фахівців на основі застосування в інструментальній підготовці студентів мистецьких факультетів вищих закладів освіти вихідних положень психологічної науки щодо вдосконалення автоматизованих рухових дій засобом безперервного аналізу сформульованих задач [83, 267; 227, 79; 245, 18-64 тощо].

Оперуючи цією інформацією, було висунуто припущення, що рівень сформованості фахових навичок підвищуватиметься за умови постійної кореляції структури рухових актів і процесу їх відтворення на основі безперервного аналізу виконавських задач та їх змін під час роботи над музичним матеріалом.

У перевірці дієздатності сформульованої гіпотези брали участь 14 інструменталістів факультету мистецтв та художньої освіти МДПУ імені Б. Хмельницького, з них:

- 6 баяністів-акордеоністів (перша підгрупа);
- 8 піаністів (друга підгрупа).

Вони розподілялися до КГ й ЕГ з урахуванням кількості допущених помилок і продемонстрованих рівнів сформованості досліджуваного феномену (дод. Д.4.1, Д.4.4).

На початку експеримента в студентів першої підгрупи КГ було зафіксовано 107 недоліків за всіма показниками визначених критеріїв сформованості навичок (дод. Д.4.1), а у виконавців другої підгрупи – 75 (дод. Д.4.4). Узагальнення результатів гри інструменталістів дозволило констатувати, що загалом майбутні фахівці КГ допустили 182 помилки, а саме:

- 25 непопадань на необхідні клавіші (75 недоліків);
- 69 неточностей у відтворенні метро-ритмічного малюнку;
- 2 порушення цілісності рухових актів (14 недоліків);
- 24 недоліки щодо артикуляційно-динамічної відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів (12 балів експертної оцінки).

Під час здійснення перших контрольних замірів у студентів першої підгрупи ЕГ виявлено 105 недоліків відносно визначених показників (дод. Д.4.1), а в інструменталістів другої підгрупи – 78 (дод. Д.4.4). Таким чином, загальна кількість погрешностей, допущених виконавцями ЕГ на початку цього експеримента, – 183, з них:

- 25 непопадань на необхідні клавіші (75 недоліків);
- 70 неточностей у відтворенні метро-ритмічного малюнку;

- 2 порушення цілісності рухових актів (14 недоліків);
- 24 недоліки щодо артикуляційно-динамічної відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів (12 балів експертної оцінки).

На основі узагальнення результатів гри майбутніх фахівців у таблиці 2.27 викладено продемонстровані ними рівні сформованості інструментально-виконавських навичок. Її аналіз (див. табл. 2.27) дозволив констатувати, що:

- високий рівень результативності діяльності не показав жоден студент КГ та ЕГ;
- достатнього рівня гри зуміли досягти 2 виконавці (КГ – 1, ЕГ – 1);
- середній рівень сформованості навичок було виявлено у 6 майбутніх учителів музики (КГ – 3, ЕГ – 3);
- низький рівень результативності гри показали 4 інструменталісти (КГ – 2, ЕГ – 2);
- дуже низький рівень сформованості фахових навичок зафіксовано у 2 виконавців (КГ – 1, ЕГ – 1).

Таблиця 2.27

Рівні сформованості інструментально-виконавських навичок  
у студентів на початку четвертого пошукового експеримента

Студенти		Рівні сформованості ІВН				
група	кількість	високий	достатній	середній	низький	дуже низький
КГ	7	–	1 (14,3%)	3 (42,8%)	2 (28,6%)	1 (14,3%)
ЕГ	7	–	1 (14,3%)	3 (42,8%)	2 (28,6%)	1 (14,3%)

Четвертий пошуковий експеримент проводився протягом першого семестру 2008-2009 навчального року. Під час перевірки дієздатності сформульованої гіпотези студентам ЕГ рекомендувалося:

- постійно здійснювати аналіз виконавських задач і їх зміни по завершенні відтворення рухових актів у процесі роботи над музичним матеріалом;
- підбирати такі дії, які б відповідали художньо-образним ознакам музичних творів;
- на основі отриманих результатів виконання дій вносити відповідні корекції у їх структуру та хід реалізації;
- свідомо контролювати процес відтворення рухових актів.

Під час проведення контрольних замірів кількості недоліків за встановленими показниками визначених критеріїв сформованості інструментально-виконавських навичок по завершенні четвертого пошукового експеримента було виявлено негативну динаміку від впровадження вищевикладених педагогічних настанов у навчальний процес студентів мистецьких факультетів вищих закладів освіти. Так, виконавці першої підгрупи ЕГ допустили на 31 недолік більше, ніж інструменталісти КГ (дод. Д.4.2), а студенти другої підгрупи – на 44 (дод. Д.4.5). Узагальнення результатів їх гри дозволило зазначити, що хоча майбутні фахівці ЕГ відтворили дії, більш відповідні художньо-образним ознакам музичних творів (за показником першого критерію у них зафіксовано на 12 недоліків (6 балів експертної оцінки) менше, ніж в інструменталістів КГ), все ж порівняно з ними виконавці КГ допустили на 85 недоліків менше за всіма показниками другого критерію сформованості досліджуваного феномену, з них:

- 15 непопадань на необхідні клавіші (45 недоліків);
- 33 неточності у відтворенні метро-ритмічного малюнку;
- 1 порушення цілісності рухових актів (7 недоліків).

Отримані результати контрольних замірів по завершенні пошукового експеримента дозволили визначити рівні сформованості досліджуваного феномену у студентів обох груп. Їх викладено в таблиці 2.28, аналіз якої (див. табл. 2.28) надав змогу констатувати, що:

- ніхто з виконавців КГ та ЕГ під час відтворення музичного матеріалу не продемонстрував високий рівень гри;
- достатній рівень сформованості навичок підтвердив лише 1 інструменталіст КГ;
- середній рівень результативності діяльності показали 4 студенти (КГ – 3, ЕГ – 1);
- низький рівень сформованості досліджуваного феномену продемонстрували 6 майбутніх фахівців (КГ – 2, ЕГ – 4);

- дуже низький рівень гри показали 3 виконавці (КГ – 1, ЕГ – 2).

Таблиця 2.28

Рівні сформованості інструментально-виконавських навичок у студентів по завершенні четвертого пошукового експеримента

Студенти		Рівні сформованості ІВН				
група	кількість	високий	достатній	середній	низький	дуже низький
КГ	7	–	1 (14,3%)	3 (42,8%)	2 (28,6%)	1 (14,3%)
ЕГ	7	–	–	1 (14,3%)	4 (57,1%)	2 (28,6%)

Зіставлення рівнів сформованості інструментально-виконавських навичок у майбутніх фахівців КГ та ЕГ під час відтворення музичного матеріалу на початку і по завершенні пошукового експеримента, зображено в таблиці 2.29.

Таблиця 2.29

Динаміка рівнів сформованості інструментально-виконавських навичок у студентів по завершенні четвертого пошукового експеримента

Рівні сформ-ті ІВН	Кількість студентів відповідного рівня сформованості ІВН			
	початок експеримента		завершення експеримента	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
високий	–	–	–	–
достатній	1 (14,3%)	1 (14,3%)	1 (14,3%)	–
середній	3 (42,8%)	3 (42,8%)	3 (42,8%)	1 (14,3%)
низький	2 (28,6%)	2 (28,6%)	2 (28,6%)	4 (57,1%)
дуже низький	1 (14,3%)	1 (14,3%)	1 (14,3%)	2 (28,6%)

Показники цієї таблиці (див. табл. 2.29) свідчать про те, що у виконавців КГ не відбулося жодних змін рівнів сформованості навичок. Втім, майже у всіх студентів ЕГ рівень гри знизився, зокрема, в 1 інструменталіста він опустився з достатнього до середнього, у 3 – з середнього до низького і в 1 – з низького до дуже низького. Таким чином, майбутні учителі музики КГ продемонстрували більш високий рівень результативності діяльності у звичних умовах, ніж виконавці ЕГ.

В таблиці 2.30 зображено динаміку САВ кількості недоліків, допущених студентами КГ та ЕГ. Її було визначено з урахуванням отриманих даних контрольних замірів, проведених під час аудиторних репетицій напередодні прилюдних виступів на початку і по завершенні пошукового експеримента. Аналіз цієї таблиці (див. табл. 2.30) дозволив констатувати, що САВ кількості допущених недоліків за встановленими показниками визначених критеріїв сформованості інструментально-виконавських навичок у студентів КГ зменшилася на 0,9 одиниці, а ЕГ – збільшилася на 9,8.

Таблиця 2.30

Динаміка САВ кількості недоліків по завершенні четвертого пошукового експеримента

Група	САВ кількості недоліків		Динаміка САВ кількості недоліків
	початок експеримента	завершення експеримента	
КГ	26	25,1	0,9
ЕГ	26,1	35,9	-9,8

Зіставлення узагальнених результатів контрольних прослуховувань майбутніх учителів музики КГ та ЕГ, здійснених напередодні прилюдних виступів на початку і по

завершенні пошукового експеримента, зображено в таблиці 2.31. Її аналіз (див. табл. 2.31) дозволив констатувати, що по завершенні експеримента загальна кількість недоліків за показниками визначених критеріїв сформованості інструментально-виконавських навичок, допущених студентами КГ, зменшилася на 6 одиниць (0,8%), тоді як у майбутніх фахівців ЕГ було зафіксовано на 68 помилок (8,6%) більше порівняно з попередніми вимірами.

Таблиця 2.31

Динаміка сформованості інструментально-виконавських навичок у студентів по завершенні четвертого пошукового експеримента

Студенти		Загальна кількість недоліків		Динаміка
група	кількість	початок експеримента	завершення експеримента	
КГ	7	182 (23%)	176 (22,2%)	-9,4%
ЕГ	7	183 (23,1%)	251 (31,7%)	

Отже, гіпотеза стосовно підвищення рівня сформованості навичок засобом постійної кореляції структури рухових актів і процесу їх відтворення на основі безперервного аналізу виконавських задач та їх змін під час роботи над музичним матеріалом не отримала підтвердження. Негативна динаміка від впровадження педагогічних настанов у навчальний процес студентів мистецьких факультетів вищих закладів освіти склала 9,4%.

Показники результативності діяльності майбутніх учителів музики КГ та ЕГ, отримані по завершенні четвертого пошукового експеримента, викликали необхідність у повторній перевірці дієздатності сформульованої гіпотези. Здійснювалося це протягом другого семестру 2008-2009 навчального року. До експеримента було залучено тих самих 14 виконавців (6 баяністів-акордеоністів і 8 піаністів) факультету мистецтв та художньої освіти МДПУ імені Б. Хмельницького з урахуванням результатів перших контрольних замірів кількості допущених ними недоліків і продемонстрованих рівнів сформованості досліджуваного феномену (дод. Д.4.1, Д.4.4).

У процес інструментальної підготовки студентів ЕГ впроваджувалися ті самі педагогічні настанови щодо:

- постійного здійснення аналізу виконавських задач та їх змін по завершенні відтворення рухових актів під час роботи над музичним матеріалом;
- підбору дій, відповідних художньо-образним ознакам музичних творів;
- безперервної кореляції структури і процесу виконання рухових актів на основі отриманих результатів їх реалізації.

Втім, приблизно за два тижні до контрольного прослуховування інструменталістам ЕГ рекомендувалося припинити виконання вищевикладених педагогічних настанов і переключити свою увагу на передачу емоційно-образного змісту музичних творів. За рахунок цього відбувся перехід процесу відтворення рухових дій у сферу підсвідомості, тобто здійснювалася їх автоматизація.

По завершенні експеримента виконувалося математичне обчислення результатів гри студентів. Різниця у кількості допущених недоліків для студентів першої підгрупи КГ й ЕГ склала 16 одиниць (дод. Д.4.3), а майбутніх учителів музики другої підгрупи – 15 (дод. Д.4.6). Загалом у студентів ЕГ було зафіксовано на 31 погіршність менше порівняно з інструменталістами КГ, з них:

- 5 непопадань на необхідні клавіші (15 недоліків);
- 2 неточності у відтворенні метро-ритмічного малюнку;
- 14 недоліків щодо артикуляційно-динамічної відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів (7 балів експертної оцінки).

Отримані дані повторних контрольних замірів результативності гри студентів КГ та ЕГ у звичних умовах (аудиторні репетиції) напередодні прилюдних виступів дозволили викласти в таблиці 2.32 продемонстровані ними рівні сформованості досліджуваного феномену.

Таблиця 2.32

Рівні сформованості інструментально-виконавських навичок у студентів по завершенні повторного проведення четвертого пошукового експеримента

Студенти		Рівні сформованості ІВН				
група	кількість	високий	достатній	середній	низький	дуже низький
КГ	7	–	1 (14,3%)	3 (42,8%)	2 (28,6%)	1 (14,3%)
ЕГ	7	–	2 (28,6%)	2 (28,6%)	3 (42,8%)	–

Йї аналіз (див. табл. 2.32) надав змогу констатувати таке:

- ніхто з виконавців КГ та ЕГ не продемонстрував високий рівень сформованості навичок;
- достатній рівень гри зафіксовано в 1 інструменталіста КГ і 2 майбутніх учителів музики ЕГ;
- середній рівень результативності діяльності показали 5 студентів (КГ – 3, ЕГ – 2);
- низький рівень сформованості досліджуваного феномену виявлено у 5 виконавців (КГ – 2, ЕГ – 3);
- дуже низький рівень гри зареєстровано в 1 інструменталіста КГ.

В таблиці 2.33 відображено зіставлення рівнів сформованості інструментально-виконавських навичок, продемонстрованих студентами КГ та ЕГ під час перших й останніх контрольних замірів кількості допущених ними недоліків.

Таблиця 2.33

Динаміка рівнів сформованості інструментально-виконавських навичок у студентів по завершенні повторного проведення четвертого пошукового експеримента

Рівні сформ-ті ІВН	Кількість студентів відповідного рівня сформованості ІВН			
	початок експеримента		завершення експеримента	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
високий	–	–	–	–
достатній	1 (14,3%)	1 (14,3%)	1 (14,3%)	2 (28,6%)
середній	3 (42,8%)	3 (42,8%)	3 (42,8%)	2 (28,6%)
низький	2 (28,6%)	2 (28,6%)	2 (28,6%)	3 (42,8%)
дуже низький	1 (14,3%)	1 (14,3%)	1 (14,3%)	–

У ній (див. табл. 2.33) простежується абсолютна ідентичність між початковими показниками в КГ та ЕГ. Втім, по завершенні повторного проведення четвертого пошукового експеримента 2 виконавці ЕГ, що становить 28,6%, зуміли піднятися на 1 позицію вище порівняно з попередніми даними, тоді як в інструменталістів КГ не відбулося жодних змін рівнів результативності гри.

Динаміку САВ кількості недоліків, що припадає на одного студента тієї чи іншої групи, зображено в таблиці 2.34.

Таблиця 2.34

Динаміка САВ кількості недоліків по завершенні повторного проведення четвертого пошукового експеримента

Група	САВ кількості недоліків		Динаміка САВ кількості недоліків
	початок експеримента	завершення експеримента	

КГ	26	25	1
ЕГ	26,1	20,6	5,5

Так, САВ кількості допущених недоліків за встановленими показниками визначених критеріїв сформованості інструментально-виконавських навичок у студентів КГ зменшилася на 1 одиницю, а ЕГ – на 5,5 (див. табл. 2.34).

Зіставлення узагальненої результативності діяльності майбутніх учителів музики КГ та ЕГ під час аудиторних репетицій напередодні прилюдних виступів між першим і останнім (повторним) контрольними прослуховуваннями відображено в таблиці 2.35.

Таблиця 2.35

Динаміка сформованості інструментально-виконавських навичок у студентів по завершенні повторного проведення четвертого пошукового експеримента

Студенти		Загальна кількість недоліків		Динаміка
група	кількість	початок експеримента	завершення експеримента	
КГ	7	182 (26,6%)	175 (25,6%)	4,6%
ЕГ	7	183 (26,7%)	144 (21,1%)	

При аналізі цієї таблиці (див. табл. 2.35) було з'ясовано, що по завершенні повторного проведення четвертого пошукового експеримента загальна кількість недоліків, допущених інструменталістами КГ, зменшилася на 7 одиниць (1%) по відношенню до попередніх вимірів, а виконавцями ЕГ – на 39 (5,6%).

Отже, гіпотеза стосовно підвищення рівня сформованості навичок засобом постійної кореляції структури рухових актів і процесу їх відтворення на основі безперервного аналізу виконавських задач та їх змін під час роботи над музичним матеріалом все ж отримала підтвердження. Позитивна динаміка від впровадження педагогічних настанов у навчальний процес студентів мистецьких факультетів вищих закладів освіти склала 4,6%.

Метою п'ятого пошукового експеримента було виявлення ефективних методів і прийомів формування виконавських навичок на основі застосування в інструментальній підготовці майбутніх учителів музики ідей стосовно підвищення продуктивності пошуку необхідних рухових актів шляхом активізації психологічних механізмів зв'язання та мисленнєвого передбачення [24, 261-263; 33, 3; 35, 46; 87, 68; 121, 23; 122, 132-133; 132, 30; 142, 284; 187, 87-88; 194, 373; 195, 20; 207, 184-189; 227, 67-73 тощо].

Відповідно до змісту цих ідей було висунуто припущення, що рівень сформованості навичок підвищиться, а пошук майбутніми фахівцями необхідних рухових актів буде ефективнішим за умови активізації психологічних механізмів зв'язання та мисленнєвого передбачення.

Перевірка дієздатності сформульованої гіпотези відбувалася завдяки впровадженню у навчальних процес студентів мистецьких факультетів вищих закладів освіти наступних педагогічних настанов:

- здійснювати пошук рухових актів, потрібних для вирішення сформульованих задач, шляхом виконання тих чи інших елементів, уявляючи результати їх відтворення;
- передбачати результати вирішення задач на декілька кроків уперед з метою надання пошуковій діяльності необхідної направленості, таким чином створюючи уявлені взірці потрібних наслідків відтворення рухових актів;
- мисленнєво аналізувати як проміжні, так і кінцеві результати виконання рухів;
- зв'язати наслідки відтворення рухових актів з уявленими взірцями;
- у разі збігу передбачених й отриманих результатів припиняти пошук рухових ланок, що надалі складатимуть структуру ланцюжків дій, а в іншому випадку – продовжувати;
- по завершенні процесу пошуку віднайдені рухи мисленнєво об'єднувати в дії (ланцюжки) з подальшою їх автоматизацією.



У перевірці висунутої гіпотези прийняли взяли 8 баяністів-акордеоністів (перша підгрупа) і 6 піаністів (друга підгрупа) мистецького факультету БДПУ. Всі 14 учасників експеримента розподілялися до КГ та ЕГ (по 7 осіб у кожному) з урахуванням результативності гри й продемонстрованих рівнів сформованості досліджуваного феномену. Завдяки цьому було досягнуто максимально наближену кількість помилок, допущених виконавцями обох груп (дод. Д.5.1, Д.5.3). Під час контрольного прослуховування в інструменталістів першої підгрупи КГ зафіксовано 131 недолік за всіма показниками визначених критеріїв сформованості навичок (дод. Д.5.1), а у майбутніх учителів музики другої підгрупи – 78 (дод. Д.5.3). Загалом, 7 студентів КГ на початку пошукового експеримента допустили 209 погрешностей, а саме:

- 28 непопадань на необхідні клавіші (84 недоліки);
- 76 неточностей у відтворенні метро-ритмічного малюнку;
- 3 порушення цілісності рухових актів (21 недолік);
- 28 недоліків щодо артикуляційно-динамічної відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів (14 балів експертної оцінки).

Аналогічну кількість погрешностей зареєстровано у студентів ЕГ (у 4 інструменталістів першої підгрупи виявлено 131 помилку, а у 3 майбутніх фахівців другої підгрупи – 78) за показниками визначених критеріїв сформованості інструментально-виконавських навичок ( дод. Д.5.1, Д.5.3), з них:

- 27 непопадань на необхідні клавіші (81 недолік);
- 79 неточностей у відтворенні метро-ритмічного малюнку;
- 3 порушення цілісності рухових актів (21 недолік);
- 28 недоліків щодо артикуляційно-динамічної відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів (14 балів експертної оцінки).

Рівні сформованості досліджуваного феномену, продемонстровані інструменталістами на початку п'ятого пошукового експеримента, зображено в таблиці 2.36. У ній (див. табл. 2.36) простежується абсолютна ідентичність між показниками в КГ та ЕГ. Аналіз цієї таблиці дозволив констатувати, що під час першого контрольного прослуховування високий і достатній рівні гри не виявлено у жодного з виконавців. Втім, середній рівень результативності діяльності продемонстрували 4 студенти (КГ – 2, ЕГ – 2), низький – 8 (КГ – 4, ЕГ – 4) та дуже низький – 2 (КГ – 1, ЕГ – 1).

Таблиця 2.36

Рівні сформованості інструментально-виконавських навичок  
у студентів на початку п'ятого пошукового експеримента

Студенти		Рівні сформованості ІВН				
група	кількість	високий	достатній	середній	низький	дуже низький
КГ	7	–	–	2 (28,6%)	4 (57,1%)	1 (14,3%)
ЕГ	7	–	–	2 (28,6%)	4 (57,1%)	1 (14,3%)

Дієздатність сформульованої гіпотези перевірялася протягом другого семестру 2008-2009 навчального року. По завершенні пошукового експеримента здійснювалася математична обробка отриманих результатів гри майбутніх учителів музики обох підгруп КГ і ЕГ, під час якої було визначено різницю в кількості допущених ними недоліків. Так, для інструменталістів першої підгрупи вона склала 23 одиниці (дод. Д.5.2), а для виконавців другої підгрупи – 8 (дод. Д.5.4). Загалом у процесі відтворення музичного матеріалу студенти ЕГ допустили на 31 помилку менше порівняно з майбутніми фахівцями КГ, з них:

- 3 непопадання на необхідні клавіші (9 недоліків);
- 7 неточностей у відтворенні метро-ритмічного малюнку;
- 1 порушення цілісності рухових актів (7 недоліків);
- 8 недоліків щодо артикуляційно-динамічної відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів (4 бали експертної оцінки).

Узагальнення результативності гри інструменталістів КГ та ЕГ по завершенні пошукового експеримента дозволило визначити продемонстровані ними рівні сформованості досліджуваного феномену, які відображено в таблиці 2.37. Аналіз цієї

таблиці (див. табл. 2.37) надав підстави стверджувати, що:

- високого і достатнього рівнів гри не зумів досягти жоден з виконавців КГ та ЕГ;
- середній рівень результативності діяльності показали 6 фахівців (КГ – 2, ЕГ – 4);
- низький рівень сформованості інструментально-виконавських навичок виявлено у 5 студентів (КГ – 3, ЕГ – 2);
- дуже низький рівень гри продемонстрували 3 майбутні учителі музики (КГ – 2, ЕГ – 1).

Таблиця 2.37

Рівні сформованості інструментально-виконавських навичок у студентів по завершенні п'ятого пошукового експеримента

Студенти		Рівні сформованості ІВН				
група	кількість	високий	достатній	середній	Низький	дуже низький
КГ	7	–	–	2 (28,6%)	3 (42,8%)	2 (28,6%)
ЕГ	7	–	–	4 (57,1%)	2 (28,6%)	1 (14,3%)

В таблиці 2.38 зображено зіставлення рівнів сформованості фахових навичок, зареєстрованих у студентів КГ та ЕГ на початку і по завершенні п'ятого пошукового експеримента. Аналіз цієї таблиці (див. табл. 2.38) надав змогу констатувати, що позитивні зміни в показниках рівнів гри відбулися лише у майбутніх учителів музики ЕГ. 2 інструменталісти ЕГ зуміли піднятися з низького до середнього рівня результативності діяльності, тоді як 1 виконавець КГ опустився на 1 позначку нижче (з низького до дуже низького рівня гри) порівняно з попередніми даними.

Таблиця 2.38

Динаміка рівнів сформованості інструментально-виконавських навичок у студентів по завершенні п'ятого пошукового експеримента

Рівні сформ-ті ІВН	Кількість студентів відповідного рівня сформованості ІВН			
	початок експеримента		завершення експеримента	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
високий	–	–	–	–
достатній	–	–	–	–
середній	2 (28,6%)	2 (28,6%)	2 (28,6%)	4 (57,1%)
низький	4 (57,1%)	4 (57,1%)	3 (42,8%)	2 (28,6%)
дуже низький	1 (14,3%)	1 (14,3%)	2 (28,6%)	1 (14,3%)

Динаміку САВ кількості недоліків, що припадає на одного студента КГ чи ЕГ, відображено в таблиці 2.39.

Таблиця 2.39

Динаміка САВ кількості недоліків по завершенні п'ятого пошукового експеримента

Група	САВ кількості недоліків		Динаміка САВ кількості недоліків
	початок експеримента	завершення експеримента	
КГ	29,8	28,8	1
ЕГ	29,8	24,4	5,4

Показники цієї таблиці (див. табл. 2.39) свідчать про те, що САВ кількості допущених недоліків за встановленими показниками визначених критеріїв сформованості інструментально-виконавських навичок у майбутніх учителів музики КГ зменшилася на 1

одиницю, а ЕГ – на 5,4.

Зіставлення узагальнених результатів контрольних прослуховувань студентів КГ та ЕГ на початку і по завершенні пошукового експеримента зображено в таблиці 2.40. Завдяки реалізації запропонованих педагогічних настанов щодо вдосконалення процесу формування інструментально-виконавських навичок майбутні фахівці ЕГ показали кращі результати порівняно зі студентами КГ (див. табл. 2.40), зокрема:

- інструменталісти КГ на початку експеримента допустили 209 недоліків (26,4%), а по його завершенні – 202 (25,5%);
- у виконавців ЕГ на початку цього ж експеримента також було зафіксовано 209 недоліків (26,4%), а по його завершенні – 171 (21,6%);
- загальна кількість недоліків, допущених майбутніми учителями музики КГ, зменшилася на 7 одиниць (0,9%), а студентами ЕГ – на 38 (4,8%).

Таблиця 2.40

Динаміка сформованості інструментально-виконавських навичок у студентів по завершенні п'ятого пошукового експеримента

Студенти		Загальна кількість недоліків		Динаміка
група	кількість	початок експеримента	завершення експеримента	
КГ	7	209 (26,4%)	202 (25,5%)	3,9%
ЕГ	7	209 (26,4%)	171 (21,6%)	

Отже, гіпотеза стосовно того, що рівень сформованості навичок підвищиться, а пошук майбутніми фахівцями необхідних рухових актів буде ефективнішим за умови активізації психологічних механізмів зв'язання та мисленнєвого передбачення, отримала підтвердження. Позитивна динаміка від впровадження педагогічних настанов у процес інструментальної підготовки студентів мистецьких факультетів вищих закладів освіти склала 3,9%.

У результаті проведення п'яти пошукових експериментів, до яких було залучено 44 виконавців факультету мистецтв та художньої освіти МДПУ імені Б. Хмельницького (КГ – 22, ЕГ – 22) і 28 студентів мистецького факультету БДПУ (КГ – 14, ЕГ – 14), перспективними напрямками вдосконалення процесу вироблення інструментально-виконавських навичок виявилися такі:

- 1) створення під час роботи над музичним матеріалом допустимого кола альтернативних варіантів реалізації рухових актів (вирішення виконавських задач) з подальшим їх використанням залежно від ситуації;
- 2) формування уявлених взірців виконавських дій і внесення необхідних корекцій у структуру та процес реалізації рухових актів на основі їх зв'язання з результатами гри;
- 3) комплексне використання під час роботи над музичним матеріалом фрагментарного, цілісного, розподіленого і концентрованого методів запам'ятовування дій;
- 4) постійна кореляція структури рухових актів і процесу їх відтворення на основі безперервного аналізу виконавських задач та їх змін у ході занять з подальшою автоматизацією дій і переключенням уваги на передачу емоційно-образного змісту музичних творів;
- 5) здійснення пошуку рухових актів, необхідних для вирішення сформульованих задач, шляхом виконання тих чи інших елементів, передбачення результатів відтворення дій і їх зв'язання з уявленими взірцями.

## Висновки до другого розділу

1. На основі аналізу наукових праць з теорії та методики музичного навчання визначено два критерії сформованості інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики. Ними є ступінь відповідності рухових дій художньо-образним ознакам інтерпретаційної моделі музичних творів і ступінь автоматизованості виконавських рухів. Перший критерій діагностується м'язово-силовим показником артикуляційно-динамічної відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів. Другий критерій визначається за такими показниками:

- точність попадання на клавіші у відповідності до авторських позначень нотного тексту (просторовий показник);
- своєчасність виконання рухових дій (часовий показник);
- беззупинність процесу відтворення системи рухових актів (цілісний показник).

2. У ході математичної обробки даних констатувального експеримента з'ясовано, що стан сформованості інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики не можна вважати задовільним, оскільки зі 156 учасників експеримента високого рівня результативності гри зуміли досягти лише 3 студенти (1,9%), достатній рівень сформованості означеного феномену продемонстрували 8 виконавців (5,1%), середній – 38 (24,4%), низький – 73 (46,8%) і дуже низький – 34 (21,8%).

3. Результати проведених пошукових експериментів свідчать про ефективність інноваційних методів і прийомів удосконалення процесу формування інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики. Позитивна динаміка від впровадження педагогічних настанов у практичну підготовку студентів мистецьких факультетів вищих закладів освіти сягає:

- 3,7% за умови віднайдення та використання допустимого кола альтернативних варіантів (тих, що не викликають процес деавтоматизації сформованих навичок) відтворення рухових дій;
- 4,2% за умови створення взірців рухових актів і внесення необхідних корекцій у хід відтворення виконавських дій на основі звіряння результатів їх реалізації з уявленими образами;
- 4% за умови запам'ятовування рухових дій шляхом комплексного використання фрагментарного, цілісного, розподіленого і концентрованого методів;
- 4,6% за умови постійної кореляції структури рухових актів і процесу відтворення дій на основі безперервного аналізу виконавських задач та їх змін під час роботи над музичним матеріалом;
- 3,9% за умови активізації психологічних механізмів звіряння і мисленнєвого передбачення під час здійснення пошуку виконавських рухів на сенсорно-перцептивному рівні.

4. Сутність віднайдених під час пошукових експериментів ефективних методів і прийомів удосконалення процесу формування інструментально-виконавських навичок полягає у залученні студентів до:

- здійснення пошуку доцільних рухів на сенсорно-перцептивному рівні та прогнозування бажаних результатів їх відтворення;
  - управління пошуковою діяльністю завдяки активізації евристичних механізмів мислення і звіряння;
  - передбачення результатів вирішення задач з метою надання пошуковій діяльності необхідної направленості;
  - створення дій, які б відповідали художньо-образним ознакам музичних творів, шляхом уявлення та мисленнєвого об'єднання окремих рухів у відповідні ланцюжки;
  - формування взірців виконавських дій завдяки уявленню рухів, передбаченню результатів їх реалізації, відображенню у свідомості абстрактних схем, траєкторій, темпів, ритмів рухових актів і майбутніх умов відтворення музичного матеріалу;
  - запам'ятовування дій шляхом комплексного використання фрагментарного, цілісного, розподіленого і концентрованого методів заучування рухових актів;
  - пошуку альтернативних варіантів (тих, що не викликать процес деавтоматизації вже сформованих навичок) вирішення кожної з проміжних задач, сформульованих у контексті загального емоційно-образного змісту музичних творів і їх подальшого використання залежно від ситуації;
  - кореляції та інваріативно-темпової автоматизації основних і всіх віднайдених альтернативних варіантів виконання рухових дій;
  - здійснення пошуку оптимальної величини інтервалів між тренуваннями;
  - постійного вдосконалення сформованих навичок шляхом їх деавтоматизації і кореляції структури та процесу реалізації рухових актів.
5. Подальше дослідження обраної проблеми потребувало розробки цілеспрямованої методики формування виконавських навичок майбутніх учителів музики та експериментальної перевірки її дієздатності у процесі інструментальної підготовки.

РОЗДІЛ 3  
 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ФОРМУВАННЯ  
 ВИКОНАВСЬКИХ НАВИЧОК  
 МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ  
 В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Методика формування інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики

Аналіз результатів констатувального експеримента показав, що стан сформованості інструментально-виконавських навичок студентів мистецьких факультетів вищих закладів освіти загалом є незадовільним. Зі всіх 156 майбутніх учителів музики високого рівня

сформованості означеного феномену зуміли досягти лише 3 (1,9%), достатній рівень гри продемонстрували 8 (5,1%), середній – 38 (24,4%), низький – 73 (46,8%) і дуже низький – 34 (21,8%). Саме тому, виникла необхідність в удосконаленні методики формування інструментально-виконавських навичок інноваційними методами та прийомами, віднайденими під час пошукових експериментів.

Відповідно до четвертого і п'ятого завдань дослідження обраної проблеми проводилося експериментальне формування виконавських навичок майбутніх учителів музики у процесі їх інструментальної підготовки. Воно поділялося на три етапи [133, 95], а саме:

- підготовчий (розробка й теоретичне обґрунтування методики цілеспрямованого формування інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики);
- основний (створення педагогічних умов, необхідних для реалізації експериментальної методики цілеспрямованого формування інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики);
- заключний (виявлення результатів апробації розробленої методики цілеспрямованого формування виконавських навичок у процесі інструментальної підготовки студентів мистецьких факультетів вищих закладів освіти).

Під час розробки й теоретичного обґрунтування методики цілеспрямованого формування інструментально-виконавських навичок (підготовчий етап) було зроблено припущення, що ефективність цього процесу у практичній підготовці майбутніх учителів музики зростатиме за умови:

- активізації психологічних механізмів мислення під час пошуку доцільних рухових актів на сенсорно-перцептивному рівні, необхідних для вирішення виконавських задач;
- визначення ланцюжкової структури дій та створення у свідомості їх взірців;
- постійної кореляції зовнішньої і внутрішньої структури виконавських дій під час роботи над музичним матеріалом;
- інваріативно-темпової автоматизації рухових актів;
- удосконалення вже сформованих навичок їх деавтоматизацією і кореляцією структури та процесу виконання дій;
- включення у хід відтворення автоматизованих рухових актів альтернативних варіантів вирішення виконавських задач.

Звичайно ж, окрім виявлених під час пошукових експериментів інноваційних методів і прийомів удосконалення процесу формування досліджуваного феномену, експериментальна методика ґрунтувалася також на вихідних положеннях психолого-педагогічної та психолого-фізіологічної науки щодо вироблення будь-яких навичок, які залишилися поза увагою визначних педагогів і видатних виконавців. Аналіз наукової літератури з обраної проблеми та урахування специфіки виконавської діяльності майбутніх учителів музики дозволили виокремити сім послідовних фаз цілеспрямованого формування досліджуваного феномену у процесі їх інструментальної підготовки.

Перша фаза характеризується ознайомленням студентів з музичним матеріалом, пошуком доцільних рухових актів на сенсорно-перцептивному рівні, необхідних для вирішення виконавських задач, і створенням їх уявлених взірців.

Друга фаза спрямовується на вироблення виконавських дій завдяки об'єднанню окремих рухів у відповідні ланцюжки і виключенню небажаних траєкторій їх реалізації та пошук альтернативних варіантів вирішення сформульованих задач, які у майбутньому не викликать процес деавтоматизації сформованих навичок.

Третій фазі властиве запам'ятовування виконавських дій шляхом комплексного використання фрагментарного, цілісного, розподіленого і концентрованого методів

заучування рухових актів.

Четверта фаза характеризується відпрацюванням у різних темпах усіх альтернативних варіантів виконавських дій зі збереженням порядку відтворення окремих ланок “кінетичних мелодій” (ланцюжків рухів) і здійсненням кореляції рухових актів на основі диференційованих внутрішніх відчуттів та результатів звіряння їх реальних ознак з уявленими взірцями.

П'ятій фазі властива інваріативно-темпова автоматизація вивчених дій та їх альтернативних варіантів, яка передбачає поступове звільнення свідомості від контролю над процесом виконання рухових актів.

Шоста фаза спрямовується на вдосконалення автоматизованих виконавських дій шляхом усвідомлення процесу їх реалізації, що призводить до деавтоматизації сформованих навичок, і неодноразового повторення визначеної послідовності окремих ланок утворених рухових ланцюжків.

Сьома фаза характеризується досягненням безпомилкового відтворення автоматизованих дій у звичних для студентів умовах завдяки використанню віднайдених альтернативних варіантів вирішення виконавських задач.

На початку формування інструментально-виконавських навичок, перш за все, здійснюється пошук рухових актів на сенсорно-перцептивному рівні (перша фаза). Під час ознайомлення студентів з музичним матеріалом у свідомості формулюються виконавські задачі. Їх вирішення вимагає реалізації певних дій. Однак, для того, щоб впевнитися у вірогідності вибраних рухів, неодноразово здійснюється повторний аналіз музичного твору. Це надає змогу, особливо за наявності певного досвіду, побачити сформульовані задачі у новому ракурсі та внести відповідні корективи в їх структуру. Таким чином збагачується смисл даної ситуації, сформований ще під час ознайомлення з нотним матеріалом. На основі цього у виконавські рухи вносяться відповідні поправки. Повторний аналіз музичної тканини здійснюється студентами постійно у процесі самостійної роботи. Під час пошуку доцільних рухів орієнтація інструменталістів відбувається не лише в теперішньому, а й у майбутньому завдяки пробному відтворенню рухових актів. Це дозволяє у деякій мірі побачити результат їх виконання. Тому, такій орієнтації, насамперед, притаманна зовнішня моторна форма.

Отже, на початку формування фахових навичок слід неодноразово здійснювати аналіз музичного матеріалу. Творчий підхід до процесу пошуку доцільних рухових актів на сенсорно-перцептивному рівні дозволяє побачити виконавські задачі у нових ракурсах і визначає успішність вирішення проблеми в цілому.

Під час пошукової діяльності у свідомості майбутніх фахівців відбувається активізація психологічних механізмів мисленнєвого прогнозування (передбачення). Завдяки застосуванню цієї розумової операції у першій фазі вироблення інструментально-виконавських навичок процесу пошуку надається певна направленість. Це досягається за рахунок передбачення результатів (як проміжних, так і кінцевих) відтворення рухів не на один, а на декілька кроків уперед. Студентами таким чином створюються припущення щодо можливості отримання необхідних результатів шляхом реалізації тих чи інших рухових актів. Під час пошуку рухів наслідки спроб їх виконання постійно звіряються зі сформованими завдяки застосуванню операції мисленнєвого прогнозування у свідомості взірцями потрібних результатів. Якщо отримані наслідки виконання співпали з передбаченими, то пошук доцільних рухів скорочується або ж зовсім припиняється, в іншому випадку – сильно розгортається. На початку формування фахових навичок кожна зміна ситуації (враховуючи й проміжні результати) піддається ретельному мисленю аналізу, оскільки лише повне усвідомлення отриманих результатів реалізації рухових актів забезпечує використання механізму звіряння у практичній підготовці майбутніх митців музичного мистецтва.

У процесі самостійної роботи студентів над нотним матеріалом пошукова діяльність характеризується наявністю безлічі емоційно насичених моментів. Емоції можуть виникати як позитивні, так і негативні. В ході мислення виконавців вони виконують регулюючу, евристичну функцію. Такі емоційно насичені “пункти” утворюються в результаті різкої зміни

ситуації у кращий або гірший бік. Завдяки ним визначається інтенсивне розгортання пошукової діяльності в глибину. До того ж, у разі отримання негативних результатів по відношенню до їх уявлених взірців пошук рухів відновлюється не з початкового етапу вирішення виконавських задач, а саме з цього емоційно насиченого “пункту”, що надає змогу заощадити деякий час [227, 95-96; 228, 24]. Отримані помилкові результати викликають в інструменталістів серію наступних спроб реалізації рухів. Їх смисл формується завдяки звірянню результатів виконання з уявленими взірцями і критичному аналізу негативних наслідків відтворених рухових актів. Виявлена необхідність у повторному здійсненні пошукової діяльності вимагає переосмислення ситуації, створення нової гіпотези та її подальшу перевірку.

Під час пошуку доцільних рухів інструменталістами використовуються як свідомо, так і позасвідомо отримані в процесі мислення знання. Позасвідомо набуті знання застосовуються у ході інтуїтивного пошуку. Він протікає на підсвідомому рівні. Краще всього це відбувається під час занять іншими справами, які не мають прямого відношення до даної ситуації. Свідомий контроль інтуїтивно-практичних дій гальмує увесь процес в цілому. Втім, його аналіз обов'язково здійснюється по завершенні пошуку вирішення виконавських задач. Це пояснюється тим, що використання набутих знань на практиці, перш за все, вимагає їх повного усвідомлення.

Узагальнюючи вищевикладену інформацію з приводу першої фази формування інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики, слід зазначити, що для успішного завершення процесу пошуку рухових актів необхідно:

- постійно здійснювати аналіз музичного матеріалу і намагатися творчо підходити до вирішення сформульованих задач;
- піддавати корекції структуру виконавських задач і віднайдених рухових актів, необхідних для їх вирішення;
- застосовувати операцію мисленнєвого прогнозування з метою створення у свідомості взірців потрібних результатів реалізації рухів;
- вносити відповідні поправки у процес відтворення рухових актів на основі звіряння отриманих наслідків їх виконання з уявленими образами;
- у разі різкої зміни ситуації в гірший бік продовжувати пошук рухів не з самого початку, а з того насиченого негативними емоціями моменту, який виник під час заняття;
- по завершенні процесу інтуїтивного пошуку рухових актів обов'язково проаналізувати його та усвідомити.

Друга фаза вироблення фахових навичок майбутніх митців музичного мистецтва характеризується визначенням ланцюжкової структури виконавських дій. На даному етапі пріоритетності набуває застосування методу практичного показу рухових актів. Втім, повністю унаслідувати їх неможливо, оскільки зоровим аналізатором сприймається лише зовнішня структура дій, а внутрішня залежить, перш за все, від психофізіологічних особливостей музиканта та фізіологічних властивостей його виконавського апарату.

Окремі рухи не можуть вирішити потреби смислу сформульованих задач. Тому таке вирішення вимагає від музикантів використання більш складних дій – ланцюжків рухів. Знайдені необхідні для відтворення музичного матеріалу рухи об'єднуються в складну дію (або декілька дій), тим самим створюючи її структуру, котра на початковому етапі повністю усвідомлюється. Таким чином, перед тим, як приступати до процесу формування виконавських навичок, у свідомості мисленнєво формулюється руховий склад дій та структура їх окремих ланок (рухів). Пропущення або зміна порядку виконання ланок ланцюжків може сприяти зриву вирішення художніх задач у процесі роботи над музичним твором або під час прилюдного виступу.

Отже, саме у ході формування рухового складу дій відбувається становлення індивідуальності музикантів-інструменталістів, яку характеризує зовнішня конструкція рухів, їх стиль тощо. Визначення рухового складу дій – це творчий процес. Кожний виконавець індивідуально під час самостійної роботи здійснює його припасування відповідно до власних особистісних рис.



Для того, щоб сформувати взірці рухових дій, які на наступних етапах роботи завдяки використанню механізму зв'язання будуть відігравати важливу роль у регуляції процесу вироблення та виконання навичок, необхідно:

- усвідомити старі рухи;
- використовуючи операцію мисленнєвого прогнозування, уявити віднайдені рухові акти і результати їх відтворення;
- сформувати у свідомості образ ситуації, тобто передбачити й усвідомити умови виконання дій;
- створити в уяві абстрактні схеми рухових актів;
- завдяки використанню внутрішнього слуху уявити темпи і ритми рухів;
- створити у свідомості образи траєкторій рухових актів.

Отже, саме з цих компонентів і складаються взірці дій, необхідних у майбутньому для відтворення музичного матеріалу. Втім, варто зазначити, що образи траєкторій рухових актів повинні включати в себе як горизонтальні, так і вертикальні траєкторії рухів пальців та виконавського апарату взагалі. Формування цих образів здійснюється інструменталістами завдяки уявленню відповідних траєкторій рухових актів, спростити яке можна активізацією зорового аналізатора.

У другій фазі вироблення фахових навичок досить важливу роль відіграє уявлення рухів пальців та рук по необхідним траєкторіям. Завдяки цьому виключається велика кількість небажаних траєкторій і запам'ятовуються лише ті, рухи по яким призводять до відмінних результатів. Таким чином тренується й швидкість мислення виконавців. На кожній сходитці збільшення темпу увага спрямовується на точність та безпомилковість відтворення рухових актів.

Смисли виконавських дій, їх цілеспрямованість визначаються інструменталістами завдяки створенню в уяві художнього образу музичного твору. До того ж, формування цілісної картини ситуації надає змогу відобразити у свідомості всі одиниці задач з їх зв'язками та відносинами, а це полегшує процес вирішення поставленої проблеми. За рахунок постійного аналізу ситуації образи створюються не статичні, а динамічні, тобто ті, які увесь час змінюються. Звідси випливає, що найвищий корковий рівень пірамідної системи головного мозку виконує визначальну роль у формулюванні структури виконавських дій музикантів-інструменталістів. Він відповідає за смисли і цілеспрямованість рухових актів. Цей рівень у ролі головного чітко простежується на початку і в кінці формування навичок, оскільки робота виконавців розпочинається з ознайомлення та розшифрування авторських нотних позначень (символіки), а закінчується передачею слухачам емоційно-образного змісту музичних творів під час прилюдного виступу, тобто спілкуванням з аудиторією за допомогою музичної мови. На початковому етапі вироблення фахових навичок пошук необхідних рухів, які у майбутньому складуть структуру тих чи інших дій, відбувається виходячи з перспективи розкриття певного художнього образу завдяки їх реалізації. Втім, під час прилюдного виступу вся увага виконавців, в основному, спрямована на передачу слухачам емоційно-образного змісту музичних творів, а не на процес відтворення навичок. У ході практичних занять головний рівень змінюється залежно від того, яку мету ставлять перед собою інструменталісти (виконання різними штрихами, відпрацювання стрибків, розвиток швидкості відтворення рухів тощо).

Отже, на даному етапі вироблення виконавських навичок необхідно:

- постійно спрямовувати увагу на точність та безпомилковість відтворення рухових актів;
- створювати в уяві художній образ музичного твору і, виходячи з нього, визначати смисли і цілеспрямованість дій;
- здійснювати постійний аналіз нотного матеріалу з метою формування у свідомості не статичних, а динамічних образів.

Для досягнення безпомилкового відтворення виконавських навичок у звичних умовах на початковому етапі роботи над музичним матеріалом безпосередньо перед формуванням у свідомості взірців рухових актів уявно здійснюється динамічне попереднє планування (

мисленнєве програвання власних дій наперед) процесу вирішення задач. Його сутність полягає у передбаченні декількох варіантів відтворення дій, один з яких буде основний, а інші – допоміжні. Варіативність характеризується колом внесених у хід реалізації рухових актів тих альтернативних варіантів, котрі при виконанні музичного твору не викликать процес деавтоматизації сформованих навичок. Вона виступає тут у ролі переключення по прийому, пристосованої мінливості, маневреності, гнучкості автоматизованих дій. Використання того чи іншого варіанту надалі буде залежати від ситуації (умов виконання), що виникне під час виконання творів.

Створені на початку формування навичок взірці рухових дій постійно піддаються корекції. Відомо, що творчий підхід до проблеми визначає успішність її вирішення. Тому, внесення тих чи інших змін у структуру цих взірців залежить, перш за все, від того, наскільки виконавці спроможуться побачити проблему з нового боку. Повторний аналіз музичного матеріалу здійснюється інструменталістами до тих пір, поки вони не переконуються у вірогідності створених дій і не виникне потреба в їх автоматизації. Формування у свідомості оновленої цілісної картини виконавських задач за рахунок активізації образного мислення дозволяє побачити всі їх одиниці в інших ракурсах по відношенню до первинного аналізу музичного матеріалу. Знайдені під час його повторного обстеження зв'язки і відносини елементів ситуацій виступають передумовою створення нових задач. На основі цього у свідомості виконавців формується додаткова мета, якій підпорядковуються декілька проміжних цілей. Таким чином процесу вирішення проблеми надається творчий характер, підвищується продуктивність кінцевих рішень задач, їх якість.

Отже, на основі постійного аналізу музичного матеріалу інструменталістами створюються додаткові цілі, передбачаються проміжні й кінцеві результати виконання, які досягаються шляхом реалізації віднайдених нових ланок дій. Якщо отримані результати збігаються з очікуваними, то відбувається корекція сформованих в уяві взірців рухових актів, необхідних у майбутньому для відтворення музичного матеріалу. Таким корекціям піддаються і ті варіанти виконавських дій, що можуть бути використані залежно від зміни ситуації (умов виконання). Ці варіанти вирішення поставлених задач не повинні викликати деавтоматизацію вже сформованих навичок. Сформульовані у свідомості взірці рухових актів на наступних етапах роботи над музичним матеріалом виконуватимуть роль регулятора процесу вироблення та відтворення навичок. У результаті звіряння з ними отриманих наслідків гри в хід реалізації дій вносяться відповідні корективи.

Узагальнюючи вищевикладений матеріал, слід зазначити, що для якісного формування виконавських дій та їх взірців (друга фаза вироблення фахових навичок) студентам потрібно:

- повністю усвідомлювати структуру рухових актів;
- у жодному разі не порушувати порядок виконання ланок рухових ланцюжків;
- припасовувати віднайдені рухи до власних особистісних рис з урахуванням фізіологічних особливостей свого виконавського апарату;
- уявляти умови виконання музичного матеріалу, необхідні для вирішення сформульованих задач рухові акти, результати їх реалізації, абстрактні схеми, темпи, ритми та траєкторії рухів;
- виключати небажані траєкторії і запам'ятовувати лише ті, рухи по яким призводять до відмінних результатів;
- постійно спрямовувати увагу на точність та безпомилковість відтворення рухових актів;
- створювати не статичні, а динамічні образи ситуацій за рахунок постійного аналізу музичного матеріалу;
- виходячи з художнього образу музичного твору, визначати смисли і цілеспрямованість дій;
- здійснювати пошук альтернативних варіантів вирішення виконавських задач, які під час відтворення музичного матеріалу не повинні викликати процес деавтоматизації вже сформованих навичок;

- піддавати корекції взірці рухових актів і віднайдених альтернативних варіантів їх виконання.

Після неодноразового аналізу музичного матеріалу, впевнившись у вірогідності віднайдених рухових дій, студентами здійснюється їх запам'ятовування. Це і є основним завданням третьої фази формування виконавських навичок майбутніх учителів музичного мистецтва. Під час практичної підготовки інструменталістами використовується декілька методів запам'ятовування рухових дій, а саме:

- фрагментарний;
- цілісний;
- розподілений;
- концентрований [87, 119-120].

З урахуванням специфіки виконавської діяльності музикантів та складної структури дій, необхідних для розкриття емоційно-образного змісту творів, найбільш ефективним у практиці інструментальної підготовки майбутніх фахівців виступає фрагментарний метод заучування рухових актів. Завдяки його застосуванню запам'ятовуються окремі рухові ланки сформованих дій. Втім, при високій усвідомленості і зв'язності матеріалу використовується цілісний метод запам'ятовування рухових актів. Він характеризується відсутністю процесу зняття проміжних результатів відтворення ланок дій. Його застосування надає змогу заощадити деякий час у ході роботи над музичним матеріалом.

Отже, ще на початку вироблення фахових навичок якомога більше приділяється уваги ретельному аналізу музичного матеріалу, результатів реалізації ланок рухових ланцюжків, усіх елементів виконавських задач, зовнішньої і внутрішньої структури дій. Саме завдяки цьому у третій фазі формування навичок інструменталістами ставиться за мету усвідомити увесь матеріал в цілому.

При використанні фрагментарного методу заучування дій виконавці час від часу отримують задоволення від досягнення проміжних результатів. Такий стан організму, викликаний у процесі аналізу наслідків відтворення рухових актів, є передумовою виникнення відповідної суб'єктивної установки відносно подальшого проведення процесу тренування. Після вивчення окремих рухів здійснюється перехід до запам'ятовування виконавських дій, структуру яких вони складають. Процес їх заучування відбувається завдяки використанню цілісного методу запам'ятовування рухових актів при повному усвідомленні та зв'язності музичного матеріалу.

Вищезгадані методи застосовуються у парі з розподіленим методом запам'ятовування рухових актів. Він характеризується постійним відтворенням у процесі занять визначеної необхідної кількості повторень сформованих дій через деякий проміжок часу. Саме тому, кожен з виконавців індивідуально визначає для себе оптимальну величину таких часових інтервалів. Це робиться з метою попередження втрати результатів тренувань, оскільки занадто велика перерва між повтореннями сприяє стиранню з пам'яті будь-якої інформації.

Концентрований метод застосовується студентами лише для запам'ятовування нескладних дій або окремих рухів. Це здійснюється шляхом великої кількості повторень рухових актів за один день тренування. Втім, враховуючи те, що у виконавській діяльності музикантів-інструменталістів переважають рухові дії зі складною структурою, використання майбутніми фахівцями даного методу небажане, оскільки його застосування сприяє виникненню перевтоми та монотонії. Наслідком цього є зменшення інтенсивності уваги виконавців, від чого заучування дій значно погіршується.

Отже, для досягнення ефективних результатів у ході запам'ятовування віднайдених рухових актів (третья фаза формування інструментально-виконавських навичок) студентам необхідно вміти:

- індивідуально визначати оптимальну величину інтервалів між заняттями за інструментом;
- уникати занадто великих перерв у процесі самостійної роботи з метою попередження втрати вже отриманих результатів;

- не допускати включення концентрованого методу під час заучування дій зі складною структурою;

- комплексно застосовувати всі чотири методи запам'ятовування дій.

Наступна (четверта) фаза формування інструментально-виконавських навичок майбутніх фахівців характеризується усвідомленим відпрацюванням вивчених дій, досягненням їх якісного відтворення у різних темпах. Звичайно ж, робота над музичними творами починається з уявного планування етапів вирішення задач, куди включається також передбачення результатів реалізації дій. Відтворення рухових актів у деякій мірі замінює операцію мисленнєвого прогнозування. Втім, студентами все ж здійснюється передбачення наслідків виконання дій, оскільки завдяки цьому у свідомості формуються взірці потрібних результатів.

Окрім уявлення за допомогою внутрішнього слуху бажаної звукової картини ( передбачення наслідків реалізації дій), інструменталістами здійснюється віддзеркалення у свідомості необхідних траєкторій рухів. Уявлення звукової картини пасажів та переміщень пальців по цим траєкторіям проводиться виконавцями у тому темпі, в якому вони на даний момент працюють. Таким чином майбутніми фахівцями свідомо контролюється процес відтворення дій і тренується швидкість розумових реакцій. У цій фазі вся увага спрямовується студентами на якість результатів реалізації рухових актів та збереження порядку виконання окремих ланок "кінетичних мелодій" (утворених ланцюжків рухів). Наслідки відтворених дій постійно піддаються ретельному аналізу і звіряються зі сформованими у свідомості взірцями. На даному етапі вироблення інструментально-виконавських навичок аналізуються всі отримані результати (проміжні та кінцеві). Студентами осмислюється також сам хід відтворення рухових дій, який звіряється з програмою виконання (запланованими етапами вирішення сформульованих задач). Завдяки цьому в свідомості музикантів створюються певні корекції, на основі чого вносяться необхідні поправки у процес відтворення рухових актів. На даному етапі роботи досить велику роль відіграє схематичне (швидке) мислення. Його сутність полягає в тому, що на початку вирішення задач інструменталістами здійснюється швидке намічання ще не розгорнутої системи думок. Таким чином ними створюється схема-план розгортання розумового акту під час реалізації практичних дій (відтворення музичного матеріалу). Завдяки цьому визначається зміст і направленість процесу мислення, тобто про що й коли необхідно думати під час виконання [194, 373].

Отже, на даному етапі інструменталістами створюється уявний план вирішення сформульованих задач і передбачаються бажані результати відтворення дій. Відпрацювання рухових актів проходить у різних темпах зі збереженням визначеної послідовності ланок "кінетичних мелодій". Свідомий контроль за процесом реалізації дій здійснюється завдяки уявленню звукової картини пасажів та рухів пальців по визначених траєкторіям. Кореляція дій відбувається на основі звіряння отриманих результатів з уявленими образами, а процесу їх відтворення – зі сформованою програмою виконання. Зміст і направленість мислення визначається майбутніми фахівцями шляхом створення схеми-плану розгортання розумового акту.

Під час занять за інструментом студентами отримуються як передбачені, так і непередбачені результати реалізації практичних дій. Завдяки цьому у свідомості формується смисл чергового повторення процесу відтворення рухових актів. Таким чином, отримані небажані наслідки виконання дій виступають передумовою розгортання серії наступних спроб вирішення задач. Чіткі уявлення стосовно подолання труднощів, які виникають під час роботи над музичним матеріалом, створюються на основі їх усвідомлення. Вирішуються ускладнення за допомогою додаткових вправ. Підбираються вони, виходячи з контексту сформульованих задач. Досягнення необхідних результатів можливе лише за умови, якщо віднайдені вправи за своєю зовнішньою і внутрішньою структурою аналогічні руховим діям інструменталістів. Пошук додаткових вправ відбувається також завдяки використанню минулого досвіду (допоміжних знань), набутого під час вирішення інших виконавських задач. З метою підвищення шансів на успішне

подолання проблем відтворення тих чи інших рухових дій у процесі роботи над музичним матеріалом студентами застосовуються також вторинні результати власної розумової діяльності, тобто інтуїтивно отримані знання.

Отже, у ході відпрацьовування рухових актів інструменталістами усвідомлюються всі труднощі, які виникають під час роботи над музичним твором. Підбір вправ для їх подолання здійснюється завдяки використанню минулого досвіду і підсвідомо набутих знань у процесі розумової діяльності. Помилкові результати відтворення рухових дій сприймаються студентами як передумова розгортання серії наступних спроб вирішення сформульованих виконавських задач.

Складність фази відпрацьовування рухових актів полягає у тому, що саме в цей час відбувається накопичення центральною нервовою системою безлічі потоків різних за своїм характером рецепцій, їх диференціація, створення необхідної кількості корекцій і їх розподілення між рівнями екстрапірамідної та пірамідної систем головного мозку [24, 212-220 ; 25, 172-173]. Досягається це за рахунок повного усвідомлення результатів виконання дій і всіх видів чуттєвої сигналізації, яка надходить у кору головного мозку по каналам зовнішнього та внутрішнього зворотного зв'язку. Дані імпульси несуть у собі інформацію про хід та наслідки відтворення дій. Таким чином інструменталістами здійснюється остаточна диференціація внутрішніх відчуттів, на основі яких у процес реалізації рухових актів вносяться необхідні поправки.

Під час роботи над музичним матеріалом студентами відпрацьовуються всі варіанти вирішення виконавських задач (альтернативні варіанти відтворення дій), що у майбутньому не викликать процес деавтоматизації вже сформованих навичок.

Узагальнюючи вищевикладений матеріал стосовно четвертої фази загального процесу формування інструментально-виконавських навичок, слід зазначити, що для успішного її протікання студентам необхідно:

- створити уявний план вирішення виконавських задач, передбачаючи як проміжні, так і кінцеві результати реалізації дій;
- під час роботи над музичним матеріалом намагатися в усіх темпах свідомо контролювати процес відтворення дій, уявляючи звукову картину пасажів і рухи пальців по визначених траєкторіям;
- спрямовувати увагу на якість результатів реалізації дій, не порушуючи порядок виконання ланок утворених ланцюжків;
- усвідомлювати і звіряти хід відтворення рухових актів з програмою виконання;
- постійно аналізувати отримані результати реалізації дій і звіряти їх зі сформованими у свідомості взірцями;
- здійснювати кореляцію процесу виконання рухових актів на основі диференційованих внутрішніх відчуттів і звіряння отриманих результатів з уявленими образами;
- визначити зміст і направленість процесу мислення шляхом створення у свідомості схеми-плану розгортання розумового акту під час виконання музичних творів;
- отриманим помилковим результатам приписувати корисну функцію, розглядаючи їх як передумову розгортання серії наступних спроб відтворення дій;
- усвідомлювати всі труднощі, які виникають під час роботи над музичним матеріалом, тим самим створюючи чіткі уявлення стосовно їх подолання;
- підбирати додаткові вправи, які за своєю зовнішньою і внутрішньою структурою аналогічні виконавським діям, з метою вирішення ускладнень у процесі відтворення рухових актів;
- відпрацьовувати у різних темпах всі альтернативні варіанти відтворення рухових дій.

Надалі формування досліджуваного феномену передбачає здійснення інваріативно-темпової автоматизації вивчених і відпрацьованих дій (п'ята фаза), тобто їх переходу в навички. Під час роботи над музичним матеріалом така потреба виникає після накопичення різних видів чуттєвої сигналізації і внесення необхідних корекцій у структуру та процес

відтворення вироблених дій. Даний етап характеризується концентрацією уваги виконавців на умовах, меті та результатах реалізації навичок. Таким чином свідомість майбутніх фахівців повністю звільняється від контролю над процесом виконання автоматизованих дій і спрямовується на розкриття емоційно-образного змісту музичних творів. Саме тому у сферу підсвідомості переносяться як компоненти нижчих рівнів екстрапірамідної системи головного мозку (корекції, окремі рухи тощо), так і елементи смислових ланцюжків рухів. У свідомості залишається лише склад головного, найвищого коркового рівня пірамідної системи, що відповідає за смисл і цілеспрямованість дій [24, 220-221; 25, 174]. Втім, свідомий контроль автоматизованих рухових актів під час розкриття емоційно-образного змісту музичних творів повністю не зникає, а частково залишається завдяки уявленню “опорних точок” пасажів та складних елементів навичок.

У процесі автоматизації досягається так званий ансамбль між корекціями, що відносяться до різних рівнів екстрапірамідної та пірамідної систем головного мозку. Проте, у ході припасування їх одне до одного завжди спостерігається наявність деяких ускладнень (симультанних інтерференцій, “плато”, “творчих пауз”). Ці труднощі зазвичай характеризуються тимчасовими зупинками або навіть зривами процесу відтворення рухових актів. Долаються вони шляхом тимчасового переключення уваги на інші навички або ж повного припинення на той чи інший термін роботи над попередніми. Таким чином, вирішення сформульованих задач продовжується у сфері підсвідомості. Під час спроби подолання цих ускладнень “напролом” виникає ризик утворення компромісів якості. Такі компроміси, наприклад, є наслідком суперечності між корекціями влучності та вимогами швидкості під час виконання віртуозних творів та пасажів. У даному випадку саме від них страждає як влучність, так і швидкість гри [24, 229; 25, 181]. Долаються “плато” (“творчі паузи”) також шляхом впровадження у практику інструментальної підготовки майбутніх учителів музики нових методів тренування [77, 329-330; 87, 104; 195, 34-35].

Отже, для успішного перебігу п'ятої фази (інваріативно-темпової автоматизації вироблених дій) формування виконавських навичок студентам мистецьких факультетів вищих закладів освіти необхідно:

- здійснювати концентрацію уваги на умовах, меті та результатах відтворення дій;
- спрямовувати свідомість на розкриття емоційно-образного змісту музичних творів, тим самим звільняючи її від контролю над процесом реалізації рухових актів;
- частково контролювати хід відтворення автоматизованих дій завдяки уявленню “опорних точок” пасажів і складних елементів навичок;
- під час виникнення затримок в автоматизації рухових актів, які характеризуються зупинками або ж зривами процесу виконання, тимчасово припинити роботу над ними шляхом переключення уваги на інші навички;
- впроваджувати у практику індивідуальних занять за інструментом нові методи тренування з метою подолання ускладнень, що виникають у процесі автоматизації вироблених дій;
- здійснювати автоматизацію у різних темпах як основного, так і допоміжних (альтернативних) варіантів відтворення рухових актів (вирішення виконавських задач), віднайдених ще на початковому етапі вироблення досліджуваного феномену.

По завершенні інваріативно-темпової автоматизації вивчених та відпрацьованих дій відбувається вдосконалення вже сформованих навичок, тобто підвищення рівня їх виконання. Це і є основним завданням наступної (шостої) фази вироблення означеного феномену. Здійснюється “збагачення” навичок шляхом включення повного свідомого контролю над процесом відтворення автоматизованих рухових актів, що призводить до деавтоматизації та абсолютної розлагодженості механізму виконання. Таким чином, сформовані навички переходять назад у дії.

Наступним кроком удосконалення інструментально-виконавських навичок є мисленнєвий аналіз змін ситуації (повторне обстеження музичного матеріалу), який надає змогу розглянути всі складові сформульованих задач у новому ракурсі. На основі цього у свідомості інструменталістів формуються додаткові цілі. Завдяки активізації творчого

мислення створюються нові гіпотези і відбувається пошук рухів або корекцій, необхідних для їх перевірки. Далі здійснюється кореляція взірців виконавських дій та наслідків їх відтворення, уявне намічання етапу вирішення проблеми й практична реалізація вдосконалених рухових актів. Регулюється процес виконання відповідно до результатів звіряння наслідків відтворення дій з уявленими образами. Для відпрацювання рухових актів інструменталістами підбираються додаткові вправи, схожі на них за своєю зовнішньою та внутрішньою структурою.

Отже, вдосконалення навичок передбачає прискорене проведення процесу їх формування з самого початку і неодноразове повторення визначеної послідовності ланок утворених ланцюжків виконавських рухів. Після цього оновлені дії заново піддаються інваріативно-темповій автоматизації. У процесі роботи над музичним матеріалом таке “збагачення” вже сформованих навичок проводиться постійно. Припиняється воно безпосередньо за декілька днів до прилюдного виступу. Втім, оптимальна величина цього інтервалу визначається в індивідуальному порядку кожним інструменталістом окремо. Повторній інваріативно-темповій автоматизації піддаються і ті варіанти вирішення виконавських задач (відтворення рухових дій), які не будуть сприяти деавтоматизації вироблених навичок. Завдяки відпрацюванню цієї варіативності поступово підвищується рівень їх сформованості. По завершенні процесу автоматизації рухових актів увага виконавців спрямовується на розкриття емоційно-образного змісту музичних творів.

Узагальнюючи вищевикладений матеріал з приводу фази вдосконалення автоматизованих рухових актів, слід зазначити, що для успішного її протікання майбутнім учителям музики необхідно вміти:

- переводити навички назад у дії завдяки активізації свідомого контролю над процесом їх виконання;
- визначати оптимальну величину часового інтервалу між збагаченням навичок і прилюдним виступом;
- відпрацьовувати всі альтернативні варіанти відтворення автоматизованих дій ( вирішення виконавських задач).

Остання (сьома) фаза формування інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики спрямовується на досягнення безпомилкового відтворення автоматизованих рухових актів у звичних умовах, тобто під час аудиторних репетицій. Безпосередньо перед цілісним програванням творів студентами здійснюється аналіз умов їх виконання. За рахунок передбачення ймовірних внутрішніх і зовнішніх руйнівних впливів на процес відтворення сформованих навичок, створюються попереджувальні корекції. Завдяки цьому ще до початку гри у хід реалізації автоматизованих дій вносяться необхідні поправки. Під час цілісного відтворення музичного матеріалу відбувається розвантаження свідомості шляхом надання пріоритетного значення образному мисленню. Внаслідок цього не виникає перенавантаження пам'яті. Таким чином, вся увага виконавців спрямовується на передачу емоційно-образного змісту музичних творів. Втім, свідомий контроль процесу відтворення автоматизованих дій повністю не зникає. Його часткова присутність характеризується уявленням “опорних” точок пасажів та складних елементів навичок. Мисленнєвий аналіз проміжних і кінцевих результатів реалізації рухових актів не здійснюється інструменталістами, оскільки це може призвести до тимчасової зупинки або зриву процесу виконання сформованих навичок.

Аналіз умов відтворення музичного матеріалу та передбачення можливих внутрішніх і зовнішніх руйнівних впливів на процес реалізації навичок дозволяє застосовувати під час гри альтернативні варіанти вирішення виконавських задач. За рахунок використання на практиці пристосованої мінливості, маневреності та гнучкості навичок підвищується рівень їх сформованості. Для досягнення безпомилковості відтворення рухових актів постійно проводяться тренування, а також перевірка на ступінь автоматизованості всіх віднайдених варіантів вирішення виконавських задач. При відсутності вправ рівень сформованості навичок поступово знижується.

Отже, для досягнення безпомилкового відтворення автоматизованих рухових актів у звичних обставинах (сьома фаза формування досліджуваного феномену) студентам мистецьких факультетів вищих закладів освіти необхідно:

- усвідомити умови виконання музичних творів, намагаючись при цьому передбачити виникнення тих чи інших внутрішніх і зовнішніх руйнівних впливів на процес реалізації навичок;

- створити попереджувальні корекції, на основі яких ще до початку гри у хід виконання автоматизованих дій внести відповідні поправки;

- спрямувати увагу на передачу емоційно-образного змісту музичних творів і тим самим, надаючи перевагу образному мисленню, здійснити розвантаження свідомості;

- зберегти частковий свідомий контроль над процесом виконання рухових актів завдяки уявленню “опорних” точок пасажів та складних елементів навичок;

- відмовитися від аналізу проміжних і кінцевих результатів реалізації рухових дій з метою попередження тимчасових зупинок або зривів процесу виконання музичних творів;

- здійснювати вирішення виконавських задач за допомогою не тільки основних, а й допоміжних (альтернативних) варіантів відтворення навичок, які не сприяють процесу їх деавтоматизації;

- постійно проводити тренування та перевірку на ступінь автоматизованості всіх альтернативних варіантів виконання рухових дій.

Узагальнюючи вищевикладений матеріал, слід зазначити, що протягом всього процесу вироблення фахових навичок йдеться мова про формування умінь виконувати дії [ 24, 212-281; 25, 166; 87, 89-99]. Таким чином, сформованість інструментально-виконавських навичок передбачає наявність відповідних умінь досконало відтворювати рухові акти. При руйнації перших останні завжди зберігаються. Під час вироблення нових та “збагачення” вже сформованих фахових навичок здійснюється постійне вдосконалення виконавських умінь, тобто поступово підвищується рівень гри інструменталістів. За наявності певних умінь процес формування навичок, необхідних для відтворення конкретного музичного матеріалу, полегшується і займає значно менше часу.

Наступним кроком дослідження обраної проблеми була експериментальна перевірка дієздатності вищевикладеної методики цілеспрямованого формування інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики.

### 3.2. Організація та перебіг формувального експеримента

Експериментальне формування інструментально-виконавських навичок студентів мистецьких факультетів вищих закладів освіти проводилося протягом 2009-2011 років.

Основний етап експеримента передбачав створення педагогічних умов, необхідних для реалізації методики цілеспрямованого формування означеного феномену. Методологічну основу його проведення склали праці В. Бурназової, Л. Котової, О. Матвєєвої, Д. Юника, Т. Юник та інших науковців [40; 107; 133; 255; 256 тощо]. У ході експеримента виконано такий обсяг робіт:

- з’ясовано показники інструментально-виконавських навичок, вимірювання яких не вимагає застосування спеціальних технічних обладнань;

- уточнено критерії оцінки рівнів сформованості інструментально-виконавських навичок;

- здійснено відбір потрібної кількості студентів, їх класифікація і розподіл до контрольної та експериментальної груп за максимально наближеними результатами гри на початку експеримента;

- здійснено відбір потрібної кількості студентів, їх класифікація і розподіл до контрольної та експериментальної груп за максимально наближеними результатами гри на початку експеримента;



- встановлено кількісний і якісний склад репертуару для кожного з виконавців окремо, враховуючи загальний рівень їх підготовки та програмні вимоги вищих навчальних закладів України;

- впроваджено інноваційні технології формування інструментально-виконавських навичок у процес навчання студентів експериментальної групи.

Відповідно до першого пункту вищевикладеної методології організації і проведення основного етапу формувального експеримента було визначено показники контрольних замірів сформованості інструментально-виконавських навичок студентів. З метою уникнення розбіжностей між констатувальним, пошуковим та формувальним експериментами використовувались ті ж самі ознаки досліджуваного феномену, що й під час його діагностування. Вони характеризувалися однозначним тлумаченням і для свого виміру не вимагали застосування тих чи інших технічних обладнань. До таких показників відносилися:

- артикуляційно-динамічна відповідність рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів;

- точність попадання на клавіші у відповідності до авторських позначень нотного тексту;

- своєчасність виконання рухових дій;

- беззупинність процесу відтворення системи рухових актів.

Контрольні заміри сформованості інструментально-виконавських навичок майбутніх фахівців здійснювалися завдяки проведенню підрахунків кількості допущених недоліків за означеними показниками. Це були непопадання на клавіші, неточності у відображенні метро-ритмічного малюнку і порушення цілісності рухових актів. За першим показником їх кількість визначалася адекватно кількості балів експертної оцінки артикуляційно-динамічної відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів.

Реалізацією другого пункту методології організації та проведення основного етапу формувального експеримента передбачалося уточнення критеріїв оцінки рівнів сформованості інструментально-виконавських навичок на основі кількості допущених недоліків за вищезначеними показниками. За доцільне вважалося використати ту ж саму систему, де виокремлено високий, достатній, середній, низький і дуже низький рівні, яка застосовувалась під час констатувального та пошукового експериментів. Отже, високий рівень сформованості навичок встановлювався за наявності не більше двох порушень метро-ритмічного малюнку або одного балу експертної оцінки артикуляційно-динамічної відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів. Достатній рівень окреслювався допущенням від трьох до дванадцяти недоліків за третім показником або не більше чотирьох непопадань на клавіші чи одного порушення цілісності рухових актів та п'яти недоліків стосовно інших показників. При наявності від тринадцяти до двадцяти чотирьох метро-ритмічних похибок або ж восьми неточностей у нотному тексті чи трьох порушень цілісності дій та трьох недоліків за третім показником встановлювався середній рівень сформованості інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики. Низький рівень визначався допущенням від двадцяти п'яти до сорока двох помилок у відтворенні метро-ритмічного малюнку або чотирнадцяти непопадань на необхідні клавіші чи шести порушень цілісності рухових актів. Дуже низькому рівню сформованості досліджуваного феномену відповідало виявлення під час гри сорока трьох і більше метро-ритмічних похибок або ж п'ятнадцяти і більше неточностей у нотному тексті чи семи і більше порушень цілісності рухових дій.

Під час розробки критеріїв оцінки рівнів сформованості інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики було визначено, що неточності у відтворенні метро-ритмічного малюнку найменш вразливі для сприйняття, ніж інші погрішності. Враховуючи це, одна помилка в нотному тексті умовно прирівнювалася до

трьох, а порушення цілісності дій – до семи недоліків. Втім, високий рівень сформованості навичок встановлювався лише тоді, коли під час гри простежувалась повна або часткова артикуляційно-динамічна відповідність рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів зі збереженням артикуляційної рівності. Тому, один бал експертної оцінки відповідності рухових дій музичному матеріалу ототожнювався з двома недоліками, визначеними за таким показником, як своєчасність відтворення дій.

Згідно з третім пунктом методології організації і проведення основного етапу формувального експеримента здійснювалися вибірка необхідної кількості студентів та їх упорядкування до контрольної або експериментальної групи на основі кількості допущених ними недоліків за результатами перших контрольних замірів сформованості навичок. При розподіленні майбутніх учителів музики на підгрупи враховувалось місце навчання та інструмент, яким володіє той чи інший виконавець. Процес відбору учасників експеримента здійснювався висококваліфікованими викладачами факультетів мистецької спрямованості Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького та Бердянського державного педагогічного університету. Прослуховування студентів відбувалися під час аудиторних репетицій напередодні прилюдних виступів, тобто у звичних для них умовах. На основі зафіксованої кількості допущених недоліків за встановленими показниками визначалися рівні сформованості фахових навичок майбутніх учителів музики. Відбираючи виконавців, викладачі, перш за все, керувалися такими вимогами, а саме:

- до участі в експерименті залучати лише парну кількість баяністів-акордеоністів або піаністів з одного курсу навчання;
- у кожній відібраній парі інструменталістів рівень сформованості навичок має бути однаковий незалежно від кількості допущених ними недоліків за визначеними показниками.

Таким чином досягалася максимальна наблизеність між потенційними можливостями учасників контрольної та експериментальної груп. Поіменний список всіх студентів, які взяли участь у формувальному експерименті, з урахуванням кількості допущених ними недоліків за визначеними показниками та відповідних рівнів сформованості навичок викладено в додатках Ж.1 – Ж.8. Так, у червні 2009 року було відібрано 18 виконавців (9 – КГ і 9 – ЕГ) факультету мистецтв та художньої освіти МДПУ імені Б. Хмельницького. Вони увійшли до складу першої підгрупи (дод. Ж.1 – Ж.2), з них:

- 8 баяністів-акордеоністів;
- 10 піаністів.

По завершенні першого семестру 2009-2010 навчального року (грудень місяць) до участі в експерименті викладачами БДПУ було залучено ще 16 студентів (8 – КГ і 8 – ЕГ), якими упорядковано другу підгрупу (дод. Ж.3 – Ж.4), а саме:

- 8 баяністів-акордеоністів;
- 8 піаністів.

У червні 2010 року було відібрано 14 інструменталістів (7 – КГ і 7 – ЕГ) МДПУ імені Б. Хмельницького. Їх зараховано до третьої підгрупи (дод. Ж.5 – Ж.6), з них:

- 6 баяністів-акордеоністів;
- 8 піаністів.

По завершенні першого семестру 2010-2011 навчального року кваліфікованими викладачами БДПУ до експеримента залучено ще 14 виконавців (7 – КГ і 7 – ЕГ), якими упорядковано четверту підгрупу (дод. Ж.7 – Ж.8), а саме:

- 8 баяністів-акордеоністів;
- 6 піаністів.

Отже, у практичній перевірці дієздатності експериментальної методики цілеспрямованого формування інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики загалом брали участь 62 особи.

Незважаючи на те, що освіта до вступу у вищий навчальний заклад все ж накладає певний відбиток на фахову підготовку майбутніх учителів музики, вона не враховувалась при упорядкуванні студентів до тієї чи іншої підгрупи. Це було компенсовано специфікою відбору кількісного та якісного складу репертуару для виконавців, який здійснювався

відповідно до четвертого пункту методології організації і проведення основного етапу формувального експеримента. Підбирався музичний матеріал з кожним інструменталістом окремо. При цьому враховувалися його технічні можливості й програмні вимоги митецьких факультетів вищих закладів освіти. Для досягнення спільної totoжності між констатувальним, пошуковими і формувальним експериментами студенти виконували по чотири твори (поліфонічний твір, твір великої форми, кантілена, твір віртуозного характеру).

Згідно зі змістом п'ятого пункту методології організації і проведення основного етапу формувального експеримента здійснювалося втілення інноваційних технологій вироблення виконавських навичок у практику інструментальної підготовки майбутніх учителів музики ЕГ. Таким чином, всі інші студенти, тобто ті, які увійшли до складу КГ, працювали за традиційною методикою. Паралельністю протікання формувального експеримента передбачався одночасний початок його проведення для інструменталістів обох груп.

Вироблення фахових навичок розпочиналося зі створення виконавських задач. Для цього студентам ЕГ рекомендувалося:

- ескізно програти твори від початку до кінця;
- проаналізувати й усвідомити музичний матеріал та його компоненти, зокрема, гармонічний склад, штрихову і динамічну палітри, форму, структуру окремих пасажів тощо;
- уявити цілісну картину ситуації, тобто сформуувати образ творів;
- розділити мисленнєво твори на їх складові частини;
- сформуувати чітку задачу відповідно до виконання кожного з елементів композиції

Ескізне відтворення музичних творів від початку до кінця давалося інструменталістам зовсім не легко. Це пояснювалось відсутністю або недостатньою сформованістю вміння читати з аркуша нотний текст. Вийти з даного положення вдалося шляхом виконання ними окремих епізодів творів. При цьому слід зазначити, що студенти старших курсів навчання впоралися з поставленим завданням значно швидше, ніж молодших, оскільки останнім для його вирішення не вистачало досвіду. Цим інструменталістам також складно було без допомоги викладачів зробити аналіз музичного матеріалу. Такої підтримки вони вимагали й під час виконання наступних трьох рекомендацій. Втім, вирішити самостійно останнє завдання вдалося лише Михайлу Л., Надії М. (перша підгрупа), Наталі Г. (друга підгрупа), Володимиру Д. (третья підгрупа), Ірині Щ. та Вікторії Р. (четверта підгрупа). Саме таким чином у свідомості студентів експериментальної групи відбувалося формування виконавських задач стосовно відтворення тих чи інших елементів музичних творів.

Вирішення сформульованих задач здійснювалось завдяки реалізації відповідних рухових актів. Їх пошук відбувався шляхом виконання того чи іншого елемента, тобто під час індивідуальних занять пріоритетність надавалась практичному методу. У поєднанні з цим, від студентів вимагалось уявляти наслідки відтворення рухів. Для надання процесу пошуку необхідної направленості інструменталістам рекомендувалось також передбачати результати вирішення задач на декілька кроків уперед. Таке прогнозування викликало в студентів певні труднощі, хоча практичне відтворення рухових актів у поєднанні з уявленням їх результатів ними було виконано. Лише Надії М. (перша підгрупа), Володимиру Д., Валентині К., Вікторії А. (третья підгрупа) та Вікторії Р. (четверта підгрупа) вдалося використати вищезазначену операцію розумової діяльності з перспективою. Всі ж інші студенти для виконання цієї вказівки потребували допомоги з боку викладачів.

Так у свідомості інструменталістів створювалися взірці потрібних результатів відтворення рухових актів. Під час пошукової діяльності студентами постійно здійснювався ретельний аналіз як проміжних, так і кінцевих наслідків їх реалізації. По його завершенні відбувалося звіряння отриманих результатів з уявленими образами. Пошук доцільних рухів, необхідних для вирішення сформульованих задач, припинявся лише тоді, коли передбачені й отримані наслідки їх виконання співпадали, а в іншому випадку – продовжувався.

У ході експеримента з інструменталістами періодично велися бесіди. Під час них було виявлено, що пошук рухових актів у більшості студентів характеризувався наявністю

безлічі моментів, насичених негативними емоціями. Зокрема, Людмила Л. (перша підгрупа), Олександр С. та Юлія Л. (друга підгрупа) навіть декілька разів відмовлялися від занять за інструментом, мотивуючи своє рішення тим, що в них нічого не виходить, скільки б разів вони не починали все спочатку. Такий критичний аналіз негативних наслідків виконання рекомендувалося їм розглядати як передумову розгортання серії наступних спроб повторити пошук рухів, але не з самого початку, а з моменту виникнення відповідної реакції організму. Це дозволяло заощадити час, оскільки процес формування фахових навичок досить довготривалий. Дану настанову виконували й ті студенти, в яких домінували позитивні емоції. Втім, у Надії Л. (перша підгрупа) та Світлани Ш. (третья підгрупа) складно було виявити момент виникнення цього емоційно насиченого "пункту" через те, що в них переважало флегматичне відношення до проведення експеримента.

У ході подальшого впровадження методики формування виконавських навичок виявилось, що всі інструменталісти переважну частину рухових актів відшукували на інтуїтивному рівні. Такий метод пошуку рухів застосовується в практичній підготовці майбутніх учителів музики досить часто. Втім, обґрунтувати як це робилося не зміг ніхто з виконавців. Тому, аби виправити даний недолік, студентам рекомендувалося проаналізувати як результати відтворення рухів, так і хід процесу їх пошуку. Однак, для того, щоб виконати цю вказівку без допомоги викладачів, їм не вистачило досвіду.

Таким чином відбувався процес пошуку рухових актів, необхідних для вирішення сформульованих виконавських задач. Проте, впевнитися на сто відсотків у вірогідності віднайдених рухів студенти могли лише завдяки повторному аналізу музичного матеріалу. Вони здійснювали це постійно і творчо підходили до вирішення проблем, намагаючись побачити сформульовані задачі у новому ракурсі. На основі цього структура рухових актів і процес їх відтворення піддавалися відповідній корекції.

По завершенні впровадження у практику інструментальної підготовки майбутніх учителів музики інноваційних технологій з приводу пошуку рухових актів (перша фаза формування виконавських навичок) студентами експериментальної групи було виконано такий обсяг робіт:

- започатковано (у разі відсутності) або вдосконалено вміння читати з аркушу нотний текст;
- проаналізовано гармонічний склад музичних творів, їх штрихову і динамічну палітри, форму, структуру окремих пасажів тощо;
- сформовано художній образ кожного з творів;
- сформульовано виконавські задачі стосовно відтворення тих чи інших елементів музичного матеріалу;
- віднайдено рухові акти, необхідні для вирішення поставлених задач, шляхом застосування практичного методу під час самостійної роботи;
- створено взірці потрібних результатів відтворення рухів завдяки передбаченню наслідків їх виконання;
- започатковано вміння заощаджувати час, відновлюючи розгортання пошукової діяльності з моменту відповідної емоційної реакції організму на отриманий результат;
- обґрунтовано та усвідомлено хід інтуїтивного пошуку рухових актів, а також проаналізовано наслідки їх відтворення;
- здійснено кореляцію структури виконавських задач і рухових актів, необхідних для їх вирішення, на основі повторного аналізу музичного матеріалу та результатів звіряння отриманих наслідків виконання дій з уявленими образами.

Подальше впровадження інноваційних технологій вироблення інструментально-виконавських навичок у практичну підготовку майбутніх учителів музики відбувалося відповідно до змісту другої фази експериментальної методики. На даному етапі студенти об'єднували віднайдені рухи в дії. Для досягнення цього вони, перш за все, створювали в уяві їх структуру, тобто руховий склад. Викладачами, у свою чергу, рекомендувалося інструменталістам виконати такі настанови:

- мисленнєво уявити окремі рухи;

- встановити послідовність їх відтворення;
- об'єднати віднайдені рухи у відповідні ланцюжки, тобто дії;
- уявити руховий склад дій в цілому.

Майже для всіх студентів досить складно було виконати вищезазначені рекомендації, зокрема, уявити рухові ланцюжки. Лише Михайлу Л. (перша підгрупа), Володимир Д., Валентині К., Вікторії А. (третя підгрупа), Ірині Щ. та Вікторії Р. (четверта підгрупа) вдалося самостійно впоратися з цим завданням. Інші студенти уявляли невеликі частини дій, поступово додаючи в ланцюжки рухів по одній ланці. Віддзеркалення у свідомості рухового складу виконавських дій здійснювалося як з інструментом, так і без нього. При цьому майбутні фахівці керувалися єдиним для всіх правилом – в жодному разі не порушувати порядок відтворення ланок сформованих ланцюжків. Таким чином відбувалося формування рухових дій, необхідних для вирішення сформульованих задач. Кожним студентом у процесі їх вироблення враховувалися фізіологічні особливості свого виконавського апарату, на основі чого визначалися зовнішня конструкція і стиль рухів, тобто в деякій мірі відбувалося становлення власної індивідуальності.

Наступним кроком впровадження інноваційних технологій формування фахових навичок у практику навчання майбутніх учителів музики було створення взірців рухових дій, необхідних для вирішення виконавських задач. Під час індивідуальних занять студенти експериментальної групи отримали від своїх викладачів такі рекомендації:

- уявити та усвідомити старі рухи, які лежать в основі віднайдених нових;
- віддзеркалити у свідомості нові рухи й передбачити результати їх відтворення;
- визначити й повністю усвідомити майбутні умови виконання дій;
- створити в уяві абстрактні схеми рухових актів;
- завдяки активізації внутрішнього слуху сформулювати моторний образ рухів, тобто передбачити темпи і ритми їх відтворення;
- уявити траєкторії рухових актів.

Процес виконання вищевикладених настанов не контролювався викладачами, оскільки він проходив переважно у внутрішньому плані особистості. Все ж таки, зі слів студентів стало зрозуміло, що уявлення рухів і передбачення результатів їх відтворення не забрало багато часу й не викликало ніяких ускладнень завдяки наявному досвіду, набутому в процесі пошукової діяльності. Майбутні фахівці експериментальної групи без жодних ускладнень виконали також і третю рекомендацію. Ними передбачалися та усвідомлювалися умови відтворення рухових дій, тобто створювався образ ситуації. Під час бесіди з інструменталістами було з'ясовано, що до таких умов слід віднести величину й акустичні характеристики аудиторії, присутність слухачів або кваліфікованої комісії, наявність зовнішніх подразників (різні види шуму, який призводить до відволікання, внаслідок чого втрачається контроль над процесом відтворення музичного матеріалу) і внутрішніх переживань тощо. Формування взірців виконавських дій передбачало також створення у свідомості абстрактних схем та моторного образу рухових актів, тобто уявлення їх темпів і ритмів. Проте, у повільному темпі студентам давалося це досить легко, а от під час його збільшення – все важче та важче. Недостатній розвиток внутрішнього слуху й відсутність умінь ним користуватися на практиці були виявлені у Олені Н., Ольги Н. (перша підгрупа), Олександра С., Юлії Л. (друга підгрупа) та Світлани Ш. (третя підгрупа). Саме це стало основною причиною тих ускладнень, які виникли під час формування моторного образу рухів. Прикро й те, що уявити процес відтворення дій у швидкому темпі змогли лише декілька осіб – Наталя Г. (друга підгрупа), Володимир Д., Вікторія А. (третя підгрупа), Ірина Щ., Вікторія Р. та Тетяна Д. (четверта підгрупа). Аналіз бесід, проведених викладачами з учасниками експериментальної групи, дозволив виявити закономірність щодо залежності зміщення у відповідний бік темпового порогу уявлення рухів від ступеня розвитку швидкості мислення музикантів. Саме від недостатньої розвиненості цієї риси більшість студентів так і не змогли мисленнєво відтворити виконання віртуозних пасажів у необхідному темпі. Формування образів траєкторій рухових актів (остання з вищевикладених настанов) передбачало уявлення їх двох складових, а саме:

- траєкторій рухів від клавіш до клавіш (горизонтальні траєкторії);
- траєкторій рухів пальців у задані точки (вертикальні траєкторії).

Якщо під час створення цих образів виникали ті чи інші труднощі, викладачі радили студентам долати їх шляхом активізації зорового аналізатора, тобто здійснювати контроль очима за ходом виконання рухових актів. Втім, це було дозволено лише на початковому етапі роботи над музичним матеріалом, оскільки подальше використання зорового аналізатора, зокрема, під час прилюдного виступу, сприятиме зриву процесу відтворення дій. З метою полегшення відображення в свідомості траєкторій рухів викладачі запропонували студентам уявити їх у вигляді графічних ліній. Далі інструменталісти мисленнєво об'єднували результати реалізації вищевикладених рекомендацій. Отже, саме так у практиці інструментальної підготовки майбутніх учителів музики експериментальної групи відбувалося формування взірців рухових дій.

Подальше впровадження інноваційних технологій вироблення фахових навичок у навчальний процес студентів мистецьких факультетів вищих закладів освіти здійснювалося завдяки уявленню ними рухів пальців по визначеним траєкторіям. Таким чином виключалися “небажані шляхи” досягнення необхідних результатів. Запам'ятовування потрібних траєкторій в інструменталістів супроводжувалося значною іррадіацією збудження м'язових тканин. Це призвело до втрати легкості та свободи виконавського апарату. Слід зазначити, що з великою складністю і лише у досить повільному темпі студентам вдалося відтворити в уяві рухи пальців по необхідним траєкторіям. Таке уявне виконання рухових дій викладачі рекомендували проводити якомога частіше, поступово збільшуючи темп, а надалі, під час мисленневих програвань тих чи інших пасажів, використовувати чергування темпів. Завдяки цьому тренувалася швидкість мислення інструменталістів, якої бракувало для створення моторного образу рухів. У процесі реалізації даних настанов студенти намагалися постійно спрямовувати свою увагу на вірність відтворення дій. Втім, Людмила Л. (перша підгрупа), Олександр С. (друга підгрупа) та Світлана Ш. (третя підгрупа) періодично втрачали контроль над якістю виконання рухів. Це пояснюється складністю утримання в свідомості великої кількості інформації. Незважаючи на значні труднощі під час впровадження даних рекомендацій у практику інструментальної підготовки майбутніх фахівців, все ж можна вважати, що завдання в деякій мірі виконано. Уявлення рухів пальців по необхідним траєкторіям викликало небажані наслідки – втрату свободи і легкості відтворення дій, яка супроводжувалася значною іррадіацією збудження м'язових тканин. Це викликало негативну реакцію тих студентів, які мали певну підготовку до вступу у вищий навчальний заклад. Втім, викладачі пояснили їм, що такий стан виконавського апарату є тимчасовим, а реалізація вищезазначених рекомендацій необхідна для досягнення безпомилкового відтворення дій, оскільки наявність безлічі траєкторій рухів може призвести до зриву процесу виконання вже сформованих навичок під час прилюдних виступів.

У ході індивідуальних занять за інструментом майбутні учителі музики експериментальної групи намагалися створити в уяві загальний художній образ творів завдяки ескізному програванню музичного матеріалу від початку до кінця. На основі цього вони почали розглядати рухові акти в контексті цілісної картини ситуації, формування якої допомогло відобразити у свідомості всі її зв'язки та відносини, що значно полегшує вирішення поставленої проблеми. Таким чином визначалися смисл і цілеспрямованість віднайдених дій.

До виконання всіх вказівок стосовно створення взірців рухових актів більшість студентів першого та другого курсів навчання, які перед вступом в університет закінчили музичне училище чи училище культури, віднесли неохоче. Проведена з ними бесіда допомогла встановити причину їх скептичного ставлення щодо реалізації цих рекомендацій. Нею були усталені застарілі норми і правила тренування. Знання, отримані під час навчання в училищах, та віра колишнім викладачам заважали виконавцям сприймати нову інформацію. Все ж частково вдалося запевнити інструменталістів у вірогідності даних положень. Необхідність створення цих взірців пояснювалася тим, що внесення тих чи інших поправок у структуру або хід відтворення рухових дій можливе лише на основі звіряння

результатів їх виконання з уявленими образами.

Наступним кроком у формуванні фахових навичок майбутніх учителів музики експериментальної групи було використання “динамічного попереднього планування” (програвання власних дій наперед) процесу вирішення задач. Задля його реалізації викладачі рекомендували студентам передбачати декілька варіантів відтворення віднайдених рухових дій, які, на їх думку, у майбутньому не піддаватимуть сформовані навички деавтоматизації. В результаті один з варіантів вирішення виконавських задач повинен стати основним, а інші – допоміжними. Здійснювалося це з урахуванням образу ситуації (умов виконання творів). Інструменталісти відшукували необхідні рухи шляхом нащупування, заздалегідь прогножуючи результати їх виконання. Вони уявляли окремі ланки, які потім мисленнєво об’єднували в дії. Далі відбувалася практична реалізація рухових актів. Таким чином на початковому етапі вироблення фахових навичок закладалися основи безпомилкового відтворення автоматизованих дій. Слід зазначити, що наслідки виконання даної настанови у всіх студентів різні. Це залежало від уміння творчо мислити у процесі роботи над музичним матеріалом. Михайло Л. (перша підгрупа), Іван І., Наталя Г. (друга підгрупа), Володимир Д., Валентина К., Вікторія А. (третя підгрупа), Ірина Щ., Вікторія Р. та Тетяна Д. (четверта підгрупа) зуміли відшукати по декілька варіантів вирішення поставлених задач, а всі інші виконавці – лише по одному. Виключенням були Олександр Н. (перша підгрупа), Олександр С. (друга підгрупа) і Світлана Ш. (третя підгрупа). Вони не знайшли жодного з альтернативних варіантів відтворення віднайдених рухових дій. Втім, все ж дані настанови були виконані. Цим студентам рекомендувалося повторити процес пошуку спочатку. Майбутні фахівці відшукували варіанти рішень кожної з проміжних задач, сформульованих у контексті загального емоційно-образного змісту музичних творів. Саме так відбувалося впровадження методу варіативності у практику інструментальної підготовки студентів мистецьких факультетів вищих закладів освіти. Використання того чи іншого варіанту відтворення рухових актів надалі залежало від зміни ситуації, тобто умов виконання музичних творів.

Постійний аналіз музичного матеріалу дозволяв майбутнім фахівцям здійснювати кореляцію взірців рухових дій. При цьому їм рекомендувалося творчо підходити до вирішення проблеми, оскільки внесення тих чи інших змін у структуру уявлених образів залежить, перш за все, від уміння побачити задачі, їх зв’язки та відносини у нових ракурсах. Далі студенти відшукували рухові ланки виконавських дій, необхідних для вирішення нових проміжних задач, сформульованих в контексті цілісної картини ситуації. На основі результатів пошукової діяльності вносилися зміни у структуру взірців рухових актів. Повторний аналіз музичного матеріалу рекомендувалося робити до тих пір, поки виконавці на сто відсотків не будуть впевнені у вірогідності віднайдених рухів. Подібним корекціям піддавалися також альтернативні варіанти відтворення дій, які, на думку інструменталістів, не будуть викликати процес деавтоматизації вже сформованих навичок. Таким чином відбувалася кореляція взірців рухових актів, необхідних для вирішення виконавських задач. Варто зауважити, що повторний аналіз музичного матеріалу, пошук нових рухів і внесення тих чи інших змін у структуру уявлених образів студенти здійснили значно швидше, ніж у першій фазі вироблення досліджуваного феномену.

По завершенні другої фази формування інструментально-виконавських навичок майбутніми учителями музики експериментальної групи було виконано такий обсяг робіт:

- встановлено послідовність відтворення окремих рухів;
- сформульовано виконавські дії (ланцюжки рухів) та усвідомлено їх структуру;
- створено взірці рухових актів, необхідних для вирішення виконавських задач;
- виявлено залежність темпового порогу уявлення рухів від швидкості мислення;
- виключено небажані траєкторії рухів пальців та виконавського апарату взагалі;
- започатковано вміння уявляти рухи пальців по визначеним траєкторіям у

необхідних темпах;

- сформульовано загальний художній образ творів і визначено смисл та

цілеспрямованість рухових дій завдяки ескізному відтворенню музичного матеріалу від

початку до кінця;

- віднайдено альтернативні варіанти вирішення виконавських задач (відтворення рухових дій);

- започатковано вміння здійснювати кореляцію взірців рухових актів та альтернативних варіантів їх відтворення на основі постійного аналізу музичного матеріалу.

Завданням третьої фази формування інструментально-виконавських навичок студентів мистецьких факультетів вищих закладів освіти було запам'ятовування віднайдених дій. Спочатку викладачі пояснювали майбутнім фахівцям сутність методів заучування рухових актів. Для вирішення завдання цієї фази застосовувалися чотири методи, а саме:

- фрагментарний;
- цілісний;
- розподілений;
- концентрований.

Робота розпочиналася з фрагментарного запам'ятовування дій. Практика інструментальної підготовки майбутніх учителів музики показує, що вирішення більшості виконавських задач відбувається завдяки реалізації декількох рухових актів. Враховуючи це, викладачами було рекомендовано заучувати кожний рух окремо. У ході їх запам'ятовування увага студентів спрямовувалася на ретельний мисленнєвий аналіз процесу виконання всіх ланок утворених ланцюжків. Під час проведення занять отримані проміжні результати відтворення рухових актів викликали у майбутніх фахівців задоволення. Наявність позитивного емоційного фону в їх реакції дозволила зробити висновок стосовно того, що виконання цієї вказівки інструменталістам далось досить легко, оскільки такі тренування проводилися ними постійно. Далі відбувався поступовий перехід до використання цілісного методу запам'ятовування дій завдяки об'єднанню окремих рухових актів в єдине ціле. Втім, зробити це можна було лише при повній усвідомленості та зв'язності музичного матеріалу. Під час здійснення такого переходу у Олени Н., Лілії К., Людмили Л. (перша підгрупа), Олександра С., Ігоря К. (друга підгрупа), Артема К. та Світлани Ш. (третья підгрупа) виникли певні труднощі. Тому викладачі запропонували їм продовжити роботу, на деякий час використовуючи фрагментарний метод запам'ятовування рухових актів.

Розподілений метод заучування дій застосовувався у парі з вищезгаданими методами. Його сутність полягає в поверненні до здійснення необхідної кількості повторень тих чи інших рухових актів через певний проміжок часу. Тут головним завданням для студентів було відшукати оптимальну величину інтервалів між тренуваннями. У процесі її визначення вони керувалися двома правилами, а саме:

- занадто великий проміжок часу призводить до стирання з пам'яті будь-якої інформації, тобто втрати вже отриманих результатів;

- досить малий інтервал сприяє включенню концентрованого методу, застосування якого під час роботи над складними діями викликає перевтому та монотонію, котрі супроводжуються зменшенням інтенсивності уваги і погіршенням процесу їх запам'ятовування.

Концентрований метод, який характеризується великою кількістю повторень тих чи інших рухових актів за один день, викладачі рекомендували використовувати студентам лише для вивчення нескладних дій або окремих рухів. Він також застосовувався інструменталістами у парі з розподіленим методом.

По завершенні фази запам'ятовування виконавських дій майбутніми учителями музики експериментальної групи виконано такий обсяг робіт:

- вивчено кожний рух окремо;
- проаналізовано процес відтворення всіх ланок ланцюжків рухів;
- об'єднано окремі рухові акти в дії;
- віднайдено оптимальну величину інтервалів між тренуваннями;
- започатковано вміння комплексно використовувати всі чотири методи вивчення рухових актів (фрагментарний, цілісний, розподілений і концентрований).



Відпрацьовування вивчених виконавських дій (четверта фаза формування фахових навичок майбутніх учителів музики) розпочиналося з уявного планування етапів вирішення сформульованих задач. Для цього інструменталісти передбачали проміжні та кінцеві результати відтворення рухових актів і визначали всі пункти, які необхідно було реалізувати у процесі вирішення проблем. Щоб перевірити якість виконання даного завдання, викладачі вимагали від студентів намічені етапи роботи висвітлювати у словесній формі. Окрім прогнозування проміжних та кінцевих результатів відтворення дій (уявлення звукової картини пасажів), яке здійснювалося завдяки активізації внутрішнього слуху, інструменталісти намагалися віддзеркалити в свідомості траєкторії рухів пальців і виконавського апарату взагалі у вигляді графічних ліній на уявленій клавіатурі. При цьому їх увага завжди спрямовувалась на якість результатів реалізації дій та вірність порядку відтворення ланок рухових ланцюжків. Викладачі вимагали від студентів уявляти звукову картину пасажів і переміщення пальців по визначених траєкторіях у тому темпі, в якому вони на даний момент працюють. З ускладненнями в процесі виконання цієї настанови зіткнулися ті ж самі інструменталісти, котрі виконували подібні завдання ще у другій фазі формування навичок. Причиною їх виникнення стали недостатній розвиток внутрішнього слуху й відсутність уміння ним користуватися на практиці. Ці недоліки були виявлені у Олени Н., Ольги Н. (перша підгрупа), Олександра С., Юлії Л. (друга підгрупа) та Світлани Ш. (третя підгрупа). Уявно відтворити дії у швидкому темпі змогли також лише Наталя Г. (друга підгрупа), Володимир Д., Вікторія А. (третя підгрупа), Ірина Щ., Вікторія Р. та Тетяна Д. (четверта підгрупа). Втім, викладачі рекомендували всім студентам під час уявлення рухів пальців по визначених траєкторіях поступово збільшувати темп, оскільки таким чином тренується швидкість мислення музикантів.

У цій фазі вирішення сформульованих задач відбувалося згідно з програмою (планом) виконання. Проміжні та кінцеві результати відтворення рухових актів піддавалися ретельному мисленнєвому аналізу і звірялися з раніше сформованими взірцями необхідних дій. На основі цього у хід виконання ланцюжків рухів вносилися ті чи інші поправки. Під час уявного намічання етапів вирішення проблем майбутніми фахівцями створювалася схема-план процесу мислення. Завдяки цьому визначалися його направленість та зміст думок, які складали ще не розгорнуту систему розумової діяльності.

В ході відпрацьовування віднайденних рухових актів інструменталісти допускали безліч помилок. Звісно, що на такі результати відтворення дій вони реагували, як правило, негативно. У Лілії К. (перша підгрупа) та Олександра С. (друга підгрупа) навіть періодично пропадало бажання проводити подальше тренування, адже передбачено один результат, а наяву – зовсім інший. Для вирішення цієї проблеми викладачі рекомендували студентам сприймати отримані випадкові наслідки відтворення рухових актів як підготовку до наступних спроб вирішення виконавських задач. Всі труднощі, котрі виникали у процесі відпрацьовування дій, повністю усвідомлювалися інструменталістами й долалися за допомогою додаткових вправ. Під час їх підбору майбутні учителі музики експериментальної групи керувалися такими вимогами:

- дії та вправи повинні бути схожі між собою як за зовнішньою, так і за внутрішньою структурою;

- вибірку вправ необхідно здійснювати, виходячи з контексту виконавських задач;

- реальні задачі й ті, з яких запозичуватимуться рухові дії, що виконуватимуть роль вправ, за своїм змістом повинні бути наближені одна до одної.

Під час вирішення даного завдання для інструменталістів складно було знайти схожість у внутрішній будові вправ та дій. Проте, викладачі пояснили їм, що ця структура рухових актів уявляє собою сукупність аналогічних відчуттів. Тому, студентам передусім рекомендувалося у процесі відтворення дій запам'ятати внутрішні фізіологічні стани виконавського апарату, а потім вже, враховуючи їх структуру, підбирати відповідні вправи.

Остаточною диференціацією внутрішніх відчуттів, яка здійснювалася інструменталістами на даному етапі роботи, передбачалося створення необхідної кількості корекцій для внесення поправок у процес реалізації рухових актів. Це завдання

вирішувалося шляхом виконання таких настанов:

- усвідомити проміжні та кінцеві результати відтворення дій;
- проаналізувати всі імпульси, що несуть у собі інформацію про хід реалізації рухових актів;
- запам'ятати внутрішні фізіологічні стани виконавського апарату.

На основі цього студенти передбачали виникнення небажаних результатів відтворення дій і з метою їх виправлення створювали корекції, завдяки яким у процес виконання музичних творів вносилися відповідні поправки. Слід зазначити, що проконтролювати це викладачам практично не вдалося, оскільки вся робота проходила переважно у внутрішньому плані особистості. Таким чином відпрацьовувалися рухові дії та альтернативні варіанти їх виконання, необхідні для вирішення сформульованих задач.

По завершенні четвертої фази формування інструментально-виконавських навичок студентами мистецьких факультетів вищих закладів освіти було проведено такий обсяг робіт:

- заплановано етапи вирішення виконавських задач;
- здійснено свідомий контроль над процесом виконання дій завдяки уявленню звукової картини пасажів і мисленнєвому відтворенню рухів пальців по визначених траєкторіям;
- спрямовано увагу на якість результатів реалізації дій та вірність порядку виконання ланок рухових ланцюжків;
- створено схему-план процесу мислення, а також визначено його зміст і направленість;
- підібрано вправи для вирішення ускладнень, які виникли під час відпрацьовування дій;
- виконано диференціацію внутрішніх відчуттів у ході реалізації рухових актів;
- здійснено кореляцію процесу виконання дій на основі звіряння отриманих результатів (проміжних і кінцевих) їх відтворення з уявленими образами й аналізу всіх видів чуттєвої сигналізації;
- відпрацьовано у різних темпах всі віднайдені варіанти вирішення виконавських задач.

Подальше впровадження в інструментальну підготовку студентів експериментальної групи інноваційних технологій формування досліджуваного феномену передбачало здійснення інваріативно-темпової автоматизації створених та відпрацьованих рухових дій (п'ята фаза). Завдяки цьому відбувався їх перехід у навички. Протягом всієї фази інструменталісти намагалися звільнити від свідомого контролю процес відтворення дій. Досягалося це шляхом спрямування уваги на умови, мету й результати реалізації рухових актів, тобто на розкриття емоційно-образного змісту музичних творів. Втім, при виконанні даного завдання студентам все ж таки рекомендувалося не випускати з поля свідомості "опорні точки" пасажів та складні елементи дій, оскільки процес їх відтворення повинен хоча б частково бути контрольований. Під час автоматизації рухових актів у всіх майбутніх учителів музики експериментальної групи простежувалися ускладнення, які характеризувалися тимчасовими зупинками, а інколи навіть зривами процесу виконання. Для подолання цих труднощів інструменталістам рекомендувалося:

- впроваджувати нові методи тренування (зміна штрихів, темпу відтворення дій, амплітуди підйому пальців, інтенсивності м'язового збудження виконавського апарату тощо);
- тимчасово переключатися на формування інших навичок або на деякий час повністю припиняти роботу над попередніми, оскільки виконавські задачі все одно продовжують вирішуватися, але на підсвідомому рівні.

Слід зазначити, що всі майбутні учителі музики експериментальної групи, окрім Олени Н., Надії Л., Ольги Н. (перша підгрупа), Олександра С., Анни Д. (друга підгрупа), Світлани Ш. (третья підгрупа) та Івана Є. (четверта підгрупа) вибрали перший спосіб подолання цих ускладнень. Вищезазначені виконавці віддали перевагу другому способу

вирішення проблеми. На їх думку, він більш легкий. Втім, такі студенти, як Лілія К. (перша підгрупа), Ірина Х. та Артем К. (третя підгрупа) відмовилися від використання обох способів подолання труднощів, продовжуючи діяти “напролом”, оскільки вважали себе досить освіченими в сфері даної проблематики. Результатом їх тренування стало “забобтування” рухових актів, яке супроводжувалося постійними запинками, зупинками, непопаданнями на клавіші і навіть зривами процесу виконання дій. З метою виправлення таких наслідків індивідуальних занять цим студентам було запропоновано повернутися до двох вищезгаданих способів вирішення проблеми. Спочатку викладачі заборонили їм деякий час проводити тренування (другий спосіб), а потім порекомендували скористатися новими методами подолання труднощів (перший спосіб). Отже, помилки були виправлені. Автоматизація дій і віднайдених альтернативних варіантів вирішення задач здійснювалася виконавцями у різних темпах. Таким чином досягалась безпомилковість відтворення рухових актів.

По завершенні п'ятої фази вироблення фахових навичок майбутніх учителів музики студентами мистецьких факультетів вищих закладів освіти виконано певний обсяг робіт, тобто:

- започатковано вміння віддзеркалювати в уяві лише “опорні точки” пасажів і складні елементи дій, спрямовуючи увагу на розкриття емоційно-образного змісту музичних творів, тим самим звільняючи від свідомого контролю процес реалізації автоматизованих рухових актів;

- сформовано вміння долати труднощі, які виникають під час автоматизації дій, шляхом впровадження нових методів тренування або переключення уваги на процес вироблення інших навичок, тимчасово припинивши роботу над попередніми;

- здійснено інваріативно-темпову автоматизацію рухових актів та альтернативних варіантів їх відтворення.

Наступним етапом роботи над музичним матеріалом було вдосконалення вже сформованих інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики (шоста фаза). Враховуючи відповідні вказівки викладачів, студенти експериментальної групи намагалися повністю свідомо контролювати процес відтворення автоматизованих рухових актів. Це призвело до розлагодженості механізму виконання (деавтоматизації). Таким чином відбувався перехід навичок назад у дії. Далі здійснювався повторний аналіз музичного матеріалу, формулювалися нові виконавські задачі, для вирішення яких відшукувалися, а потім відпрацьовувалися необхідні рухові акти. Завдяки цьому відбувалася кореляція взірців дій і результатів їх відтворення. Отже, вдосконалюючи навички, інструменталісти у прискореному вигляді повторювали увесь процес їх формування з самого початку. Після внесення змін у структуру дій, здійсненого на основі звіряння отриманих результатів виконання з уявленими образами, відбувалася інваріативно-темпова автоматизація оновлених рухових актів. По її завершенні вся увага майбутніх фахівців спрямовувалась на розкриття емоційно-образного змісту музичних творів.

Слід зазначити, що під час “збагачення” навичок реалізація студентами наданих рекомендацій викликала значно менше ускладнень, оскільки вони вже достатньо були ознайомлені з процесом вироблення досліджуваного феномену і проходили його повторно. З метою підвищення рівня сформованості навичок викладачі пропонували постійно проводити їх “збагачення”, а припиняти його лише за декілька днів перед виходом на сцену. Оптимальна величина цього інтервалу визначалася інструменталістами в індивідуальному порядку з урахуванням своїх психофізіологічних особливостей. Вдосконаленню і повторній інваріативно-темповій автоматизації підлягали й ті варіанти відтворення дій, які, на думку виконавців, у майбутньому не викликать процес деавтоматизації навичок. Завдяки цьому підвищувався рівень їх сформованості.

Отже, по завершенні шостої фази вироблення інструментально-виконавських навичок студентами експериментальної групи було виконано такий обсяг робіт:

- започатковано вміння переводити навички назад у дії завдяки повному усвідомленню процесу їх виконання;

- віднайдено оптимальну величину часового інтервалу між збагаченням навичок і прилюдним виступом;
- вдосконалено й відпрацьовано всі альтернативні варіанти вирішення виконавських задач.

Метою останньої (сьомої) фази формування інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики було досягнення безпомилкового відтворення автоматизованих рухових дій у звичних умовах напередодні прилюдних виступів. Перед цілісним програванням музичних творів студенти експериментальної групи аналізували умови їх виконання і передбачали ймовірні зовнішні та внутрішні руйнівні впливи на процес відтворення сформованих навичок. Завдяки цьому створювалися попереджувальні корекції. Інструменталістам рекомендувалося постійно здійснювати орієнтацію стосовно зміни ситуації під час виконання творів, на основі чого у хід реалізації навичок вносити необхідні поправки. Слід зазначити, що виконання даного завдання потребувало наявності певного досвіду. Тому, пошук таких корекцій здійснювався за допомогою викладачів.

Під час відтворення музичного матеріалу майбутнім фахівцям експериментальної групи було запропоновано дотримуватися певних настанов, а саме:

- постійно спрямовувати увагу на передачу емоційно-образного змісту творів;
- частково контролювати процес виконання навичок шляхом відбиття у свідомості їх складних елементів та “опорних” точок пасажів;
- відмовитися від аналізу проміжних і кінцевих результатів реалізації автоматизованих рухових актів, оскільки це може призвести до зриву процесу їх відтворення;
- використовувати на практиці альтернативні варіанти вирішення виконавських задач залежно від зміни ситуації;
- по завершенні гри проаналізувати її результати і продовжити тренування з метою виправлення допущених помилок.

Виконання вищезазначених рекомендацій не викликало жодних ускладнень. По завершенні процесу втілення у практику інструментальної підготовки студентів мистецьких факультетів вищих закладів освіти розроблених інновацій викладачі констатували, що рівень сформованості фахових навичок майбутніх учителів музики загалом підвищився. Втім, з метою попередження його зниження виконавцям було рекомендовано постійно здійснювати вдосконалення автоматизованих дій і якомога частіше відтворювати даний музичний матеріал у присутності слухачів.

По завершенні сьомої фази формування досліджуваного феномену студентами експериментальної групи проведено такий обсяг робіт:

- проаналізовано умови виконання музичних творів;
- передбачено ймовірні зовнішні та внутрішні впливи, що несуть у собі руйнівну функцію і можуть викликати процес деавтоматизації вже сформованих навичок;
- внесено певні поправки у хід відтворення автоматизованих дій відповідно до зміни ситуації з урахуванням створених попереджувальних корекцій;
- розвантажено свідомість шляхом спрямування уваги на передачу емоційно-образного змісту музичних творів;
- здійснено частковий контроль над процесом виконання навичок завдяки уявленню “опорних” точок пасажів та складних елементів рухових ланцюжків;
- застосовано віднайдені альтернативні варіанти відтворення рухових актів відповідно до зміни ситуації;
- проаналізовано допущені помилки і продовжено тренування з метою їх виправлення.

Таким чином, всі завдання, висвітлені у вищевикладених пунктах методології організації та проведення основного етапу формувального експеримента, були виконані. Наступним кроком вивчення обраної проблеми передбачалося здійснення аналізу результатів практичної перевірки експериментальної методики цілеспрямованого формування інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики.

### 3.3. Аналіз результатів експериментального формування інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики

Висвітлення результатів впровадження методики цілеспрямованого формування інструментально-виконавських навичок у практику навчання студентів мистецьких факультетів вищих закладів освіти здійснювалося згідно з положеннями методології проведення заключного етапу формувального експеримента, основу якої склали праці В. Бурназової, Л. Котової, О. Матвєєвої, Д. Юника, Т. Юник та інших науковців з музичної дидактики [40; 107; 133; 255; 256 тощо], щодо:

- діагностики сформованості інструментально-виконавських навичок студентів контрольної та експериментальної груп;
- визначення ефективності впровадження методики цілеспрямованого формування виконавських навичок в інструментальну підготовку майбутніх учителів музики завдяки математичній обробці й аналізу результатів їх гри у звичних умовах.

Згідно з першим пунктом методології проведення заключного етапу формувального експеримента в інструменталістів контрольної та експериментальної груп здійснювалися контрольні заміри сформованості досліджуваного феномену за всіма показниками визначених критеріїв, які застосовувалися у констатувальному й пошукових експериментах, а також на початку основного етапу формувального експеримента, тобто коли відбувалася вибірка і класифікація його учасників.

Визначення динаміки від впровадження розробленої методики цілеспрямованого формування інструментально-виконавських навичок у практичну підготовку майбутніх учителів музики здійснювалося відповідно до другого пункту методології проведення заключного етапу цього експеримента завдяки математичній обробці й аналізу отриманих результатів їх гри.

Контрольні заміри сформованості досліджуваного феномену проводилися у звичних для студентів умовах, тобто під час аудиторних репетицій напередодні прилюдних виступів. Так, на початку формувального експеримента в баяністів-акордеоністів першої підгрупи КГ було зафіксовано 143 недоліки відносно визначених показників (дод. Ж.1), а у піаністів – 176 (дод. Ж.2). Загалом усі 9 інструменталістів КГ допустили 319 погрешностей, а саме:

- 51 непопадання на необхідні клавіші (153 недоліки);
- 96 неточностей у відтворенні метро-ритмічного малюнку;
- 4 порушення цілісності рухових актів (28 недоліків);
- 42 недоліки щодо артикуляційно-динамічної відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів (21 бал експертної оцінки).

Аналогічну кількість недоліків (143 погрешності) виявлено і у баяністів-акордеоністів ЕГ (дод. Ж.1), а в піаністів – 178 (дод. Ж.2). Всього студентами ЕГ було допущено 321 помилку відносно визначених показників, з них:

- 48 непопадань на необхідні клавіші (144 недоліки);
- 98 неточностей у відтворенні метро-ритмічного малюнку;
- 5 порушень цілісності рухових актів (35 недоліків);
- 44 недоліки щодо артикуляційно-динамічної відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів (22 бали експертної оцінки).

Рівні сформованості досліджуваного феномену, виявлені у майбутніх учителів музики першої підгрупи КГ та ЕГ на початку експеримента, відображено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Рівні сформованості інструментально-виконавських навичок у студентів першої підгрупи на початку формувального експеримента

Студенти		Рівні сформованості ІВН				
група	кількість	високий	достатній	середній	низький	дуже низький
КГ	9	–	–	2 (22,2%)	4 (44,4%)	3 (33,3%)
ЕГ	9	–	–	2 (22,2%)	4 (44,4%)	3 (33,3%)

Аналіз цієї таблиці (див. табл. 3.1) дозволив зазначити, що високого й достатнього рівня сформованості досліджуваного феномену не продемонстрував жоден з інструменталістів КГ та ЕГ. Втім, середній рівень результативності діяльності показали 4 студенти (КГ – 2, ЕГ – 2), низький – 8 виконавців (КГ – 4, ЕГ – 4) і дуже низький – 6 майбутніх учителів музики (КГ – 3, ЕГ – 3).

По завершенні формувального експеримента було визначено різницю в кількості недоліків, допущених студентами КГ та ЕГ цієї підгрупи. У баяністів-акордеоністів вона склала 41 одиницю (дод. 3.1), а в піаністів – 43 (дод. 3.2). Таким чином, інструменталісти ЕГ допустили на 84 помилки менше, порівняно з виконавцями КГ, з них:

- 14 непопадань на необхідні клавіші (42 недоліки);
- 21 неточність у відтворенні метро-ритмічного малюнку;
- 1 порушення цілісності рухових актів (7 недоліків);
- 14 недоліків щодо артикуляційно-динамічної відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів (7 балів експертної оцінки).

Отримані результати контрольних замірів дозволили в таблиці 3.2 викласти рівні сформованості досліджуваного феномену, продемонстровані майбутніми фахівцями по завершенні формувального експеримента.

Таблиця 3.2

Рівні сформованості інструментально-виконавських навичок у студентів першої підгрупи по завершенні формувального експеримента

Студенти		Рівні сформованості ІВН				
група	кількість	високий	достатній	середній	низький	дуже низький
КГ	9	–	–	2 (22,2%)	5 (55,6%)	2 (22,2%)
ЕГ	9	–	2 (22,2%)	2 (22,2%)	3 (33,3%)	2 (22,2%)

Показники цієї таблиці (див. табл. 3.2) свідчать про те, що:

- високий рівень сформованості навичок не показав жоден з інструменталістів КГ та ЕГ;
- достатнього рівня результативності діяльності зуміли досягти 2 виконавці ЕГ;
- середній рівень гри продемонстрували 4 майбутні учителі музики (КГ – 2, ЕГ – 2);
- низький рівень сформованості досліджуваного феномену підтвердили 8 фахівців (КГ – 5, ЕГ – 3);
- дуже низький рівень результативності діяльності показали 4 студенти (КГ – 2, ЕГ – 2).

У таблиці 3.3 зображено зіставлення рівнів сформованості досліджуваного феномену, виявлених в інструменталістів першої підгрупи КГ та ЕГ на початку і по завершенні формувального експеримента. При її аналізі (див. табл. 3.3) було з'ясовано, що рівні гри майбутніх фахівців КГ практично залишилися без змін. Лише 1 виконавець цієї групи зумів піднятися з дуже низького до низького рівня результативності діяльності. На відміну від них, у студентів ЕГ зафіксовано значні зміни рівнів сформованості навичок: 2 інструменталісти змогли піднятися з середнього до достатнього рівня гри, 2 – з низького до середнього і 1 – з дуже низького до низького.

Таблиця 3.3

Динаміка рівнів сформованості інструментально-виконавських навичок у студентів першої підгрупи по завершенні формувального експеримента

Рівні сформ-ті ІВН	Кількість студентів відповідного рівня сформованості ІВН			
	початок експеримента		завершення експеримента	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ

високий	–	–	–	–
достатній	–	–	–	2 (22,2%)
середній	2 (22,2%)	2 (22,2%)	2 (22,2%)	2 (22,2%)
низький	4 (44,4%)	4 (44,4%)	5 (55,6%)	3 (33,3%)
дуже низький	3 (33,3%)	3 (33,3%)	2 (22,2%)	2 (22,2%)

На основі аналізу результатів контрольних прослуховувань було визначено динаміку САВ кількості допущених недоліків за встановленими показниками критеріїв сформованості інструментально-виконавських навичок, що припадає на одного студента тої чи іншої групи першої підгрупи. Її відображено в таблиці 3.4. Аналіз цієї таблиці (див. табл. 3.4) дозволив зазначити, що порівняно з попередніми вимірами по завершенні експеримента САВ кількості помилок у майбутніх учителів музики КГ знизилася на 1,2 одиниці, а в інструменталістів ЕГ – на 10,8.

Таблиця 3.4

**Динаміка САВ кількості недоліків  
у студентів першої підгрупи по завершенні формульовального експеримента**

Група	САВ кількості недоліків		Динаміка САВ кількості недоліків
	початок експеримента	завершення експеримента	
КГ	35,4	34,2	1,2
ЕГ	35,7	24,9	10,8

Зіставлення узагальнених результатів контрольних замірів діяльності студентів КГ та ЕГ на початку і по завершенні формульовального експеримента зображено в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

**Динаміка сформованості інструментально-виконавських навичок  
у студентів першої підгрупи по завершенні формульовального експеримента**

Студенти		Загальна кількість недоліків		Динаміка
група	кількість	початок експеримента	завершення експеримента	
КГ	9	319 (27,2%)	308 (26,3%)	7,4%
ЕГ	9	321 (27,4%)	224 (19,1%)	

Показники цієї таблиці (див. табл. 3.5) дозволили констатувати таке:

- на початку експеримента інструменталісти КГ допустили 319 недоліків (27,2%), а по його завершенні – 308 (26,3%);
- у виконавців ЕГ на початку експеримента було зафіксовано 321 помилку (27,4%), проте по його завершенні – 224 (19,1%);
- загальна кількість погрешностей, допущених студентами КГ, зменшилася на 11 одиниць (0,9 %), а майбутніми учителями музики ЕГ – на 97 (8,3%);
- динаміка позитивного впливу запропонованої методики на процес формування фахових навичок у виконавців першої підгрупи склала 7,4%.

Під час контрольних замірів сформованості досліджуваного феномену на початку експеримента в баяністів-акордеоністів другої підгрупи КГ зареєстровано 126 недоліків (дод. Ж.3), а у піаністів – 125 (дод. Ж.4). Таким чином, загальна кількість помилок, допущених студентами КГ, становила 251, з них:

- 34 непопадання на необхідні клавіші (102 недоліки);
- 78 неточностей у відтворенні метро-ритмічного малюнку;
- 5 порушень цілісності рухових актів (35 недоліків);
- 36 недоліків щодо артикуляційно-динамічної відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів (18 балів експертної оцінки).

У майбутніх учителів музики ЕГ на початку формувального експеримента було зафіксовано 253 помилки (в баяністів-акордеоністів виявлено 124 недоліки, а у піаністів – 129) за визначеними показниками (дод. Ж.3 – Ж.4), а саме:

- 32 непопадання на необхідні клавіші (96 недоліків);
- 88 неточностей у відтворенні метро-ритмічного малюнку;
- 5 порушень цілісності рухових актів (35 недоліків);
- 34 недоліки щодо артикуляційно-динамічної відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів (17 балів експертної оцінки).

Отримані результати контрольних замірів дозволили в таблиці 3.6 викласти рівні сформованості фахових навичок, продемонстровані виконавцями другої підгрупи на початку експеримента. Аналіз показників цієї таблиці (див. табл. 3.6) надав змогу констатувати таке:

- високого й достатнього рівня гри не було зафіксовано у жодного з інструменталістів КГ та ЕГ;
- середній рівень результативності діяльності показали 4 студенти (КГ – 2, ЕГ – 2);
- низький рівень сформованості досліджуваного феномену виявлено у 8 майбутніх фахівців (КГ – 4, ЕГ – 4);
- дуже низький рівень гри продемонстрували 4 інструменталісти (КГ – 2, ЕГ – 2).

Таблиця 3.6

Рівні сформованості інструментально-виконавських навичок у студентів другої підгрупи на початку формувального експеримента

Студенти		Рівні сформованості ІВН				
група	кількість	високий	достатній	середній	низький	дуже низький
КГ	8	–	–	2 (25%)	4 (50%)	2 (25%)
ЕГ	8	–	–	2 (25%)	4 (50%)	2 (25%)

По завершенні експеримента у баяністів-акордеоністів другої підгрупи ЕГ, які працювали за запропонованою методикою, зареєстровано на 29 недоліків менше, ніж в інструменталістів КГ (дод. 3.3), а у піаністів – на 36 (дод. 3.4). Таким чином, різниця в загальній кількості погрішностей, допущених майбутніми фахівцями КГ та ЕГ під час відтворення музичного матеріалу, склала 65 одиниць, з них

- 7 непопадань на необхідні клавіші (21 недолік);
- 14 неточностей у відтворенні метро-ритмічного малюнку;
- 2 порушення цілісності рухових актів (14 недоліків);
- 16 недоліків щодо артикуляційно-динамічної відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів (8 балів експертної оцінки).

В таблиці 3.7 викладено рівні сформованості виконавських навичок, виявлені у майбутніх учителів музики по завершенні формувального експеримента. При аналізі цієї таблиці (див. табл. 3.7) було з'ясовано, що високого рівня гри не показав жоден з виконавців. Проте, достатнього рівня сформованості досліджуваного феномену зуміли досягти 2 студенти (КГ – 1, ЕГ – 1), середній рівень результативності діяльності продемонстрували 4 майбутні учителі музики ЕГ, низький – 7 фахівців (КГ – 5, ЕГ – 2) і дуже низький – 3 (КГ – 2, ЕГ – 1).

Таблиця 3.7

Рівні сформованості інструментально-виконавських навичок у студентів другої підгрупи по завершенні формувального експеримента

Студенти		Рівні сформованості ІВН				
група	кількість	високий	достатній	середній	низький	дуже низький
КГ	8	–	1 (12,5%)	–	5 (62,5%)	2 (25%)
ЕГ	8	–	1 (12,5%)	4 (50%)	2 (25%)	1 (12,5%)



Зіставлення рівнів сформованості фахових навичок, зафіксованих у майбутніх учителів музики другої підгрупи КГ та ЕГ на початку й по завершенні формувального експеримента, викладено в таблиці 3.8. Показники цієї таблиці (див. табл. 3.8) свідчать про те, що 2 виконавці (КГ – 1, ЕГ – 1) зуміли піднятися з середнього рівня гри до достатнього, 3 інструменталісти ЕГ – з низького до середнього і 1 студент ЕГ – з дуже низького до низького. Проте, в 1 виконавця КГ рівень результативності діяльності знизився з середнього до низького.

Таблиця 3.8

Динаміка рівнів сформованості інструментально-виконавських навичок у студентів другої підгрупи по завершенні формувального експеримента

Рівні сформ-ті ІВН	Кількість студентів відповідного рівня сформованості ІВН			
	початок експеримента		завершення експеримента	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	–	–	–	–
достатній	–	–	1 (12,5%)	1 (12,5%)
середній	2 (25%)	2 (25%)	–	4 (50%)
низький	4 (50%)	4 (50%)	5 (62,5%)	2 (25%)
дуже низький	2 (25%)	2 (25%)	2 (25%)	1 (12,5%)

Аналіз результатів гри майбутніх учителів музики дозволив у таблиці 3.9 відобразити динаміку САВ кількості допущених ними недоліків за визначеними показниками критеріїв сформованості навичок. Порівняно з попередніми вимірами, САВ кількості помилок в інструменталістів КГ знизилася на 1 одиницю, а у виконавців ЕГ – на 9,3 (див. табл. 3.9).

Таблиця 3.9

Динаміка САВ кількості недоліків у студентів другої підгрупи по завершенні формувального експеримента

Група	САВ кількості недоліків		Динаміка САВ кількості недоліків
	початок експеримента	завершення експеримента	
КГ	31,4	30,4	1
ЕГ	31,6	22,3	9,3

Зіставлення узагальнених результатів гри інструменталістів другої підгрупи КГ та ЕГ у звичних умовах на початку і по завершенні експеримента викладено в таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

Динаміка сформованості інструментально-виконавських навичок у студентів другої підгрупи по завершенні формувального експеримента

Студенти		Загальна кількість недоліків		Динаміка
група	кількість	початок експеримента	завершення експеримента	
КГ	8	251 (27,1%)	243 (26,3%)	7,4%
ЕГ	8	253 (27,4%)	178 (19,2%)	

Майбутні учителі музики ЕГ показали значно кращі результати, ніж студенти КГ. При аналізі даних цієї таблиці (див. табл. 3.10) було констатовано:

- на початку експеримента в інструменталістів КГ зафіксовано 251 недолік (27,1%), а по його завершенні – 243 (26,3%);

- виконавці ЕГ на початку експеримента допустили 253 помилки (27,4%), проте по його завершенні – 178 (19,2%);

- різниця у загальній кількості погрішностей між початком і завершенням експеримента для майбутніх учителів музики КГ становить 8 одиниць (0,8%), а виконавців ЕГ – 75 (8,2%);

- динаміка позитивного впливу розробленої методики на процес формування виконавських навичок у студентів другої підгрупи склала 7,4%.

Отримані результати перших контрольних замірів дозволили зазначити, що у баяністів-акордеоністів третьої підгрупи КГ на початку формувального експеримента було зареєстровано 56 недоліків (дод. Ж.5), а у піаністів – 129 (дод. Ж.6). Загалом інструменталістами цієї підгрупи КГ допущено 185 помилок за встановленими показниками, з них:

- 27 непопадань на необхідні клавіші (81 недолік);
- 69 неточностей у відтворенні метро-ритмічного малюнку;
- 1 порушення цілісності рухових актів (7 недоліків);
- 28 недоліків щодо артикуляційно-динамічної відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів (14 балів експертної оцінки).

Майбутні учителі музики ЕГ під час перших контрольних замірів продемонстрували аналогічні результати гри (баяністи-акордеоністи допустили 55 погрішностей, а піаністи – 131). Таким чином, всього у виконавців ЕГ було зафіксовано 186 помилок (дод. Ж.5 – Ж.6), а саме:

- 29 непопадань на необхідні клавіші (87 недоліків);
- 64 неточності у відтворенні метро-ритмічного малюнку;
- 1 порушення цілісності рухових актів (7 недоліків);
- 28 недоліків щодо артикуляційно-динамічної відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів (14 балів експертної оцінки).

Рівні сформованості досліджуваного феномену, виявлені у майбутніх учителів музики цієї підгрупи на початку експеримента, викладено в таблиці 3.11. Її аналіз (див. табл. 3.11) дозволив констатувати:

- високий рівень гри не показав жоден з виконавців КГ та ЕГ;
- достатнього рівня результативності діяльності зуміли досягти 2 інструменталісти (КГ – 1, ЕГ – 1);
- середній рівень сформованості навичок продемонстрували 4 студенти (КГ – 2, ЕГ – 2);
- низький рівень гри показали 6 виконавців (КГ – 3, ЕГ – 3);
- дуже низький рівень результативності діяльності виявлено у 2 майбутніх фахівців (КГ – 1, ЕГ – 1).

Таблиця 3.11

Рівні сформованості інструментально-виконавських навичок у студентів третьої підгрупи на початку формувального експеримента

Студенти		Рівні сформованості ІВН				
група	кількість	високий	достатній	середній	низький	дуже низький
КГ	7	–	1 (14,3%)	2 (28,6%)	3 (42,8%)	1 (14,3%)
ЕГ	7	–	1 (14,3%)	2 (28,6%)	3 (42,8%)	1 (14,3%)

На основі аналізу результатів контрольних замірів, здійснених по завершенні експеримента, було визначено різницю у кількості недоліків, допущених студентами третьої підгрупи під час відтворення музичного матеріалу. Так, для баяністів-акордеоністів вона склала 21 одиницю (дод. 3.5), а для піаністів – 40 (дод. 3.6). Загалом студенти ЕГ допустили на 61 помилку менше, порівняно з виконавцями КГ, з них

- 6 непопадань на необхідні клавіші (18 недоліків);
- 28 неточностей у відтворенні метро-ритмічного малюнку;

- 1 порушення цілісності рухових актів (7 недоліків);
- 8 недоліків щодо артикуляційно-динамічної відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів (4 бали експертної оцінки).

Рівні сформованості інструментально-виконавських навичок, продемонстровані студентами під час контрольних замірів по завершенні експеримента, зображено в таблиці 3.12, з якої видно (див. табл. 3.12), що:

- високого рівня гри зумів досягти лише 1 фахівець ЕГ;
- достатній рівень результативності діяльності показали 3 виконавці (КГ – 1, ЕГ – 2);
- середній рівень сформованості досліджуваного феномену засвідчили 3 інструменталісти (КГ – 2, ЕГ – 1);
- низький рівень гри виявлено у 6 майбутніх учителів музики (КГ – 3, ЕГ – 3);
- дуже низький рівень результативності діяльності продемонстрував 1 студент КГ.

Таблиця 3.12

Рівні сформованості інструментально-виконавських навичок у студентів третьої підгрупи по завершенні формувального експеримента

Студенти		Рівні сформованості ІВН				
група	кількість	високий	достатній	середній	низький	дуже низький
КГ	7	–	1 (14,3%)	2 (28,6%)	3 (42,8%)	1 (14,3%)
ЕГ	7	1 (14,3%)	2 (28,6%)	1 (14,3%)	3 (42,8%)	–

Співвідношення між рівнями сформованості інструментально-виконавських навичок, виявленими у студентів третьої підгрупи КГ та ЕГ на початку й по завершенні формувального експеримента, зображено в таблиці 3.13.

Таблиця 3.13

Динаміка рівнів сформованості інструментально-виконавських навичок у студентів третьої підгрупи по завершенні формувального експеримента

Рівні сформ-ті ІВН	Кількість студентів відповідного рівня сформованості ІВН			
	початок експеримента		завершення експеримента	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
високий	–	–	–	1 (14,3%)
достатній	1 (14,3%)	1 (14,3%)	1 (14,3%)	2 (28,6%)
середній	2 (28,6%)	2 (28,6%)	2 (28,6%)	1 (14,3%)
низький	3 (42,8%)	3 (42,8%)	3 (42,8%)	3 (42,8%)
дуже низький	1 (14,3%)	1 (14,3%)	1 (14,3%)	–

Показники таблиці (див. табл. 3.13) свідчать про те, що у майбутніх учителів музики КГ не відбулося жодних змін рівнів сформованості досліджуваного феномену. Втім, позитивна динаміка рівнів результативності діяльності простежується у 5 інструменталістів ЕГ. Вони зуміли піднятися з достатнього, середнього, низького і дуже низького рівнів сформованості навичок на одну сходинку вгору. 2 інші студенти цієї групи залишилися на тому самому рівні, хоча кількість зафіксованих недоліків у них значно менша, ніж на початку експеримента.

Динаміку САВ кількості помилок, що припадає на одного виконавця КГ чи ЕГ, відображено в таблиці 3.14. Так, по завершенні формувального експеримента, зокрема під час виконання музичних творів в аудиторних умовах напередодні прилюдних виступів, САВ кількості погрішностей у майбутніх фахівців КГ знизилася на 1,3 одиниці, а в інструменталістів ЕГ – на 10,2 (див. табл. 3.14).

Таблиця 3.14

Динаміка САВ кількості недоліків

у студентів третьої підгрупи по завершенні формувального експеримента

Група	САВ кількості недоліків		Динаміка САВ кількості недоліків
	початок експеримента	завершення експеримента	
КГ	26,4	25,1	1,3
ЕГ	26,6	16,4	10,2

В таблиці 3.15 показано зіставлення узагальнених результатів контрольних замірів, здійснених у майбутніх учителів музики третьої підгрупи КГ та ЕГ на початку і по завершенні експеримента. Аналіз цих результатів (див. табл. 3.15) дозволив констатувати таке:

- на початку експеримента виконавці КГ допустили 185 недоліків (27,9%) за показниками визначених критеріїв сформованості навичок, а по його завершенні – 176 (26,6%);

- у студентів ЕГ на початку експеримента було зареєстровано 186 помилок (28,1%), проте по його завершенні – 115 (17,4%);

- різниця між показниками перших і других контрольних замірів для майбутніх учителів музики КГ становить 9 одиниць (1,3%), а виконавців ЕГ – 71 (10,7%);

- динаміка позитивного впливу запропонованої методики на процес формування інструментально-виконавських навичок у студентів третьої підгрупи склала 9,4%.

Таблиця 3.15

Динаміка сформованості інструментально-виконавських навичок у студентів третьої підгрупи по завершенні формувального експеримента

Студенти		Загальна кількість недоліків		Динаміка
група	кількість	початок експеримента	завершення експеримента	
КГ	7	185 (27,9%)	176 (26,6%)	9,4%
ЕГ	7	186 (28,1%)	115 (17,4%)	

На початку формувального експеримента під час відтворення музичного матеріалу у звичних умовах напередодні прилюдних виступів баяністи-акордеоністи четвертої підгрупи КГ допустили 123 погрішності (дод. Ж.7), а піаністи – 74 (дод. Ж.8). Загальна кількість помилок в інструменталістів КГ становила 197, а саме:

- 30 непопадань на необхідні клавіші (90 недоліків);
- 69 неточностей у відтворенні метро-ритмічного малюнку;
- 2 порушення цілісності рухових актів (14 недоліків);
- 24 недоліки щодо артикуляційно-динамічної відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів (12 балів експертної оцінки).

Під час перших контрольних замірів у майбутніх учителів музики ЕГ було зафіксовано 198 недоліків (баяністи-акордеоністи допустили 121 недолік, а піаністи – 77) за показниками критеріїв сформованості інструментально-виконавських навичок (дод. Ж.7 – Ж.8), з них:

- 30 непопадань на необхідні клавіші (90 недоліків);
- 63 неточності у відтворенні метро-ритмічного малюнку;
- 3 порушення цілісності рухових актів (21 недолік);
- 24 недоліки щодо артикуляційно-динамічної відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів (12 балів експертної оцінки).

Аналіз результатів контрольного прослуховування дозволив у таблиці 3.16 викласти рівні сформованості інструментально-виконавських навичок, продемонстровані майбутніми учителями музики четвертої підгрупи КГ та ЕГ на початку формувального експеримента. При аналізі цієї таблиці (див. табл. 3.16) було з'ясовано, що високого й достатнього рівня результативності діяльності не зумів досягти жоден з інструменталістів КГ та ЕГ. Втім,

середній рівень сформованості навичок засвідчили 4 студенти (КГ – 2, ЕГ – 2), низький – 8 майбутніх учителів музики (КГ – 4, ЕГ – 4) і дуже низький – 2 виконавці (КГ – 1, ЕГ – 1).

Таблиця 3.16

Рівні сформованості інструментально-виконавських навичок  
у студентів четвертої підгрупи на початку формувального експеримента

Студенти		Рівні сформованості ІВН				
група	кількість	високий	достатній	середній	низький	дуже низький
КГ	7	–	–	2 (28,6%)	4 (57,1%)	1 (14,3%)
ЕГ	7	–	–	2 (28,6%)	4 (57,1%)	1 (14,3%)

По завершенні формувального експеримента баяністи-акордеоністи четвертої підгрупи ЕГ допустили на 27 помилок менше порівняно з учасниками КГ, а піаністи – на 20 (дод. 3.7 – 3.8). Таким чином, різниця у загальній кількості недоліків, зафіксованих в інструменталістів цієї підгрупи, склала 47 одиниць, а саме:

- 4 непопадання на необхідні клавіші (12 недоліків);
- 13 неточностей у відтворенні метро-ритмічного малюнку;
- 2 порушення цілісності рухових актів (14 недоліків);
- 8 недоліків щодо артикуляційно-динамічної відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів (4 бали експертної оцінки).

На основі отриманих результатів контрольних замірів кількості недоліків було встановлено рівні сформованості інструментально-виконавських навичок, продемонстровані майбутніми учителями музики по завершенні формувального експеримента. Їх викладено в таблиці 3.17, аналіз якої (див. табл. 3.17) дозволив зазначити, що:

- високий рівень гри не виявлено у жодного з учасників КГ та ЕГ;
- достатнього рівня результативності діяльності зумів досягти лише 1 виконавець ЕГ;
- середній рівень сформованості навичок показали 7 студентів (КГ – 4, ЕГ – 3);
- низький рівень гри підтвердили 5 інструменталістів (КГ – 2, ЕГ – 3);
- дуже низький рівень результативності діяльності продемонстрував лише 1 учасник

КГ.

Таблиця 3.17

Рівні сформованості інструментально-виконавських навичок  
у студентів четвертої підгрупи по завершенні формувального експеримента

Студенти		Рівні сформованості ІВН				
група	кількість	високий	достатній	середній	низький	дуже низький
КГ	7	–	–	4 (57,1%)	2 (28,6%)	1 (14,3%)
ЕГ	7	–	1 (14,2%)	3 (42,9%)	3 (42,9%)	–

В таблиці 3.18 зображено співвідношення рівнів сформованості досліджуваного феномену, виявлених у майбутніх учителів музики КГ та ЕГ на початку і по завершенні формувального експеримента. Показники цієї таблиці (див. табл. 3.18) свідчать про те, що зі всіх учасників КГ лише 2 студенти показали кращий рівень сформованості навичок, ніж на початку експеримента (рівень їх гри підвищився з низького до середнього). На відміну від них, позитивна динаміка рівнів результативності діяльності простежується у 4 інструменталістів ЕГ. Так, 1 виконавець з цієї групи зумів піднятися з середнього до достатнього рівня гри, 2 – з низького до середнього і 1 – з дуже низького до низького.

Таблиця 3.18

Динаміка рівнів сформованості інструментально-виконавських навичок  
у студентів четвертої підгрупи по завершенні формувального експеримента

Рівні сформ-ті ІВН	Кількість студентів відповідного рівня сформованості ІВН			
	початок експеримента		завершення експеримента	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ

високий	–	–	–	–
достатній	–	–	–	1 (14,2%)
середній	2 (28,6%)	2 (28,6%)	4 (57,1%)	3 (42,9%)
низький	4 (57,1%)	4 (57,1%)	2 (28,6%)	3 (42,9%)
дуже низький	1 (14,3%)	1 (14,3%)	1 (14,3%)	–

Отримані результати контрольних прослуховувань дозволили у таблиці 3.19 відобразити динаміку САВ кількості недоліків, допущених майбутніми учителями музики КГ та ЕГ. Показники цієї таблиці (див. табл. 3.19) свідчать про те, що порівняно з попередніми вимірами, САВ кількості помилок в інструменталістів КГ знизилася на 0,8 одиниць, а у виконавців ЕГ – на 7,7.

Таблиця 3.19

**Динаміка САВ кількості недоліків  
у студентів четвертої підгрупи по завершенні формувального експеримента**

Група	САВ кількості недоліків		Динаміка САВ кількості недоліків
	початок експеримента	завершення експеримента	
КГ	28,1	27,3	0,8
ЕГ	28,3	20,6	7,7

Зіставлення узагальнених результатів контрольних замірів гри майбутніх фахівців КГ та ЕГ у звичних умовах на початку і по завершенні формувального експеримента зображено в таблиці 3.20. При аналізі показників цієї таблиці (див. табл. 3.20) було констатовано таке:

- майбутні учителі музики КГ на початку експеримента допустили 197 недоліків (27%), а по його завершенні – 191 (26,2%);
- в інструменталістів ЕГ на початку експеримента зареєстровано 198 погрішностей (27,1%), проте по його завершенні – 144 (19,7%);
- загальна кількість помилок, зафіксованих у виконавців КГ, зменшилася на 6 одиниць (0,8%), а в учасників ЕГ – на 54 (7,4%);
- динаміка позитивного впливу експериментальної методики на процес формування фахових навичок у студентів четвертої підгрупи склала 6,6%.

Таблиця 3.20

**Динаміка сформованості інструментально-виконавських навичок  
у студентів четвертої підгрупи по завершенні формувального експеримента**

Студенти		Загальна кількість недоліків		Динаміка
група	кількість	початок експеримента	завершення експеримента	
КГ	7	197 (27%)	191 (26,2%)	6,6%
ЕГ	7	198 (27,1%)	144 (19,7%)	

Аналіз показників контрольних замірів дозволив зробити узагальнення результатів гри всіх студентів у звичних умовах напередодні прилюдних виступів. Так, на початку формувального експеримента учасниками КГ було допущено 952 недоліки (дод. Ж.1 – Ж.8), з них:

- 142 непопадання на необхідні клавіші (426 недоліків);

- 312 неточностей у відтворенні метро-ритмічного малюнку;
- 12 порушень цілісності рухових актів (84 недоліки);
- 130 недоліків щодо артикуляційно-динамічної відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів (65 балів експертної оцінки).

Аналогічну кількість погрешностей допустили й виконавці ЕГ. У них зафіксовано 958 помилок за показниками визначених критеріїв сформованості навичок (дод. Ж.1 – Ж.8), а саме:

- 139 непопадань на необхідні клавіші (417 недоліків);
- 313 неточностей у відтворенні метро-ритмічного малюнку;
- 14 порушень цілісності рухових актів (98 недоліків);
- 130 недоліків щодо артикуляційно-динамічної відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів (65 балів експертної оцінки).

Рівні результативності діяльності всіх студентів КГ та ЕГ на початку формування експеримента викладено в таблиці 3.21. Завдяки аналізу її показників (див. табл. 3.21) було з'ясовано, що:

- високий рівень гри не продемонстрував жоден з виконавців КГ й ЕГ;
- достатнього рівня сформованості досліджуваного феномену зуміли досягти 2 інструменталісти (КГ – 1, ЕГ – 1);
- середній рівень результативності діяльності засвідчили 16 студентів (КГ – 8, ЕГ – 8);
- низький рівень сформованості навичок показали 30 майбутніх учителів музики (КГ – 15, ЕГ – 15);
- дуже низький рівень гри засвідчили 14 виконавців (КГ – 7, ЕГ – 7).

Таблиця 3.21

Рівні сформованості інструментально-виконавських навичок  
у студентів на початку формування експеримента

Студенти		Рівні сформованості ІВН				
група	кількість	високий	достатній	середній	низький	дуже низький
КГ	31	–	1 (3,2%)	8 (25,8%)	15 (48,4%)	7 (22,6%)
ЕГ	31	–	1 (3,2%)	8 (25,8%)	15 (48,4%)	7 (22,6%)

По завершенні експеримента різниця в кількості недоліків, допущених виконавцями КГ, склала 34 одиниці, а учасниками ЕГ – 297 (дод. 3.1 – 3.8). Таким чином, у майбутніх учителів музики ЕГ зафіксовано на 257 помилок менше, ніж в інструменталістів КГ, з них:

- 31 непопадання на необхідні клавіші (93 недоліки);
- 76 неточностей у відтворенні метро-ритмічного малюнку;
- 6 порушень цілісності рухових актів (42 недоліки);
- 46 недоліків щодо артикуляційно-динамічної відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів (23 бали експертної оцінки).

На основі узагальнених результатів контрольних замірів кількості помилок було визначено рівні сформованості досліджуваного феномену, продемонстровані інструменталістами КГ та ЕГ по завершенні формування експеримента. Їх викладено в таблиці 3.22. При аналізі цієї таблиці (див. табл. 3.22) встановлено, що:

- високого рівня гри зумів досягти лише 1 студент ЕГ;
- достатній рівень результативності діяльності показали 8 виконавців (КГ – 2, ЕГ – 6);
- середній рівень сформованості навичок засвідчили 18 майбутніх учителів музики (КГ – 8, ЕГ – 10);
- низький рівень гри підтвердили 26 інструменталістів (КГ – 15, ЕГ – 11);
- дуже низький рівень результативності діяльності продемонстрували 9 студентів (КГ – 6, ЕГ – 3).

Таблиця 3.22

Рівні сформованості інструментально-виконавських навичок  
у студентів по завершенні формування експеримента

Студенти		Рівні сформованості ІВН				
група	кількість	високий	достатній	середній	низький	дуже низький

КГ	31	–	2 (6,4%)	8 (25,8%)	15 (48,4%)	6 (19,4%)
ЕГ	31	1 (3,2%)	6 (19,3%)	10 (32,3%)	11 (35,5%)	3 (9,7%)

Зіставлення рівнів сформованості фахових навичок, виявлених у майбутніх учителів музики на початку і по завершенні експеримента, зображено в таблиці 3.23. При аналізі цієї таблиці (див. табл. 3.23) з'ясовано, що показники рівнів сформованості досліджуваного феномену в інструменталістів КГ та ЕГ на початку формувального експеримента були однаковими. Втім, по його завершенні у 4 майбутніх учителів музики КГ виявлено позитивну динаміку рівнів результативності діяльності (1 виконавець зумів піднятися з середнього до достатнього рівня сформованості навичок, 2 – з низького до середнього і 1 – з дуже низького до низького), а в 1 інструменталіста – негативну (рівень його гри знизився з середнього до низького). Студенти ЕГ показали кращі результати, ніж майбутні фахівці КГ. Зі всіх учасників цієї групи 1 виконавець зумів піднятися з достатнього до високого рівня сформованості навичок, 6 – з середнього до достатнього, 8 – з низького до середнього і 4 – з дуже низького до низького.

Таблиця 3.23

**Динаміка рівнів сформованості інструментально-виконавських навичок  
у студентів по завершенні формувального експеримента**

Рівні сформ-ті ІВН	Кількість студентів відповідного рівня сформованості ІВН			
	початок експеримента		завершення експеримента	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
високий	–	–	–	1 (3,2%)
достатній	1 (3,2%)	1 (3,2%)	2 (6,4%)	6 (19,3%)
середній	8 (25,8%)	8 (25,8%)	8 (25,8%)	10 (32,3%)
низький	15 (48,4%)	15 (48,4%)	15 (48,4%)	11 (35,5%)
дуже низький	7 (22,6%)	7 (22,6%)	6 (19,4%)	3 (9,7%)

В таблиці 3.24 відображено динаміку САВ кількості недоліків, допущених інструменталістами КГ та ЕГ.

Таблиця 3.24

**Динаміка САВ кількості недоліків  
у студентів по завершенні формувального експеримента**

Група	САВ кількості недоліків		Динаміка САВ кількості недоліків
	початок експеримента	завершення експеримента	
КГ	30,7	29,6	1,1
ЕГ	30,9	21,3	9,6

Порівняно з попередніми вимірами, САВ кількості помилок, що припадає на одного виконавця КГ знизилася на 1,1 одиниці, а інструменталіста ЕГ – на 9,6 (див табл. 3.24).

Узагальнені результати контрольних замірів гри всіх майбутніх учителів музики КГ та ЕГ на початку і по завершенні формувального експеримента викладено в таблиці 3.25. Її аналіз (див. табл. 3.25) дозволив констатувати таке:

- інструменталісти КГ на початку експеримента допустили 952 недоліки (27,3%), а по його завершенні – 918 (26,3%);

- у студентів ЕГ на початку експеримента зафіксовано 958 погрешностей (27,5%), проте по його завершенні – 661 (18,9%);



- загальна кількість помилок, зареєстрованих в учасників КГ зменшилася на 34 одиниці (1%), а у майбутніх фахівців ЕГ – на 297 (8,6%);

- динаміка позитивного впливу запропонованої методики на процес формування досліджуваного феномену у студентів мистецьких факультетів вищих закладів освіти склала 7,6%.

Таблиця 3.25

Динаміка сформованості інструментально-виконавських навичок у студентів по завершенні формувального експеримента

Студенти		Загальна кількість недоліків		Динаміка
група	кількість	початок експеримента	завершення експеримента	
КГ	31	952 (27,3%)	918 (26,3%)	7,6%
ЕГ	31	958 (27,5%)	661 (18,9%)	

Ефективність розробленої методики цілеспрямованого формування інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики було підтверджено завдяки обробці отриманих результатів гри студентів загальноприйнятими методами математичної статистики. Для перевірки різниці між середніми арифметичними величинами (САВ) кількості недоліків, допущених виконавцями КГ та ЕГ, застосовувався  $t$ -критерій Стьюдента. Можливість використання цього критерію під час математичної обробки експериментальних даних обґрунтовувалася наявністю достатньо великої вибірки студентів в обох групах ( $n > 30$ ), що припускає близькість статистичних рядів до нормального закону розподілу.

Для доказу відсутності суттєвої різниці між САВ узагальнених даних контрольних замірів кількості недоліків, зафіксованих у виконавців КГ та ЕГ на початку формувального експеримента, було висунуто нульову гіпотезу (про рівність САВ кількості помилок в учасників КГ та ЕГ) при альтернативній гіпотезі

. Знаходження вибірових дисперсій (для ЕГ) і (

для КГ) здійснювалося за формулою , де – -на оцінка, що зустрічається у варіаційному ряді разів, – обсяг вибірки студентів, – САВ кількості недоліків, – кількість різних значень у варіаційному ряді. З'ясовано, що на початку експеримента , а . Емпіричне значення статистики

підраховувалося за формулою , де – САВ кількості недоліків у виконавців ЕГ, – САВ кількості

недоліків у майбутніх учителів музики КГ, та – загальна кількість учасників КГ та ЕГ, – вибіркова дисперсія ЕГ, – вибіркова дисперсія КГ. На початку формувального експеримента воно було . За таблицею -розподілу Стьюдента визначено критичне значення статистики для відповідного рівня значущості і кількості ступенів вільності .

Таким чином, критичне значення становило .

Узагальнення результатів математичної обробки даних контрольних замірів надало підстави прийняти гіпотезу і стверджувати про відсутність різниці між САВ сумарної кількості недоліків, допущених майбутніми учителями музики КГ та ЕГ на початку формувального експеримента, оскільки емпіричне значення статистики менше, порівняно з критичним (  $t_{\text{emp}} < t_{\text{crit}}$  ).

Аналогічно здійснювалася статистична обробка результатів контрольних замірів кількості недоліків за всіма показниками визначених критеріїв сформованості інструментально-виконавських навичок, допущених учасниками КГ та ЕГ по завершенні формувального експеримента. В ході цих обчислень з'ясовано, що , , . У результаті порівняння емпіричного й критичного значень було відкинуто нульову гіпотезу на користь альтернативної гіпотези , оскільки >

. Це надає підстави стверджувати про наявність суттєвої різниці між САВ кількості недоліків, зафіксованих у студентів КГ та ЕГ по завершенні формувального експеримента.

Отже, зіставленням результатів контрольних замірів кількості помилок за встановленими показниками визначених критеріїв в учасників КГ та ЕГ під час відтворення музичного матеріалу у звичних умовах напередодні прилюдних виступів підтверджено ефективність запропонованої методики вироблення інструментально-виконавських навичок. Узагальнення всієї вищевикладеної інформації щодо заключного етапу формувального експеримента дозволило зробити такі висновки:

1) динаміка позитивного впливу розробленої методики на процес формування досліджуваного феномену у майбутніх учителів музики склала 7,6% (див. табл. 3.25);

2) завдяки обчисленню узагальнених результатів гри студентів у звичних умовах загальноприйнятими методами математичної статистики, зокрема застосуванням -критерію Стьюдента, здійснено порівняння традиційної і запропонованої методики формування інструментально-виконавських навичок (зіставленням

емпіричного й критичного значень статистики по завершенні формувального експеримента підтверджується наявність суттєвої різниці у середніх арифметичних величинах сумарної кількості помилок, допущених учасниками КГ та ЕГ);

3) отримані результати статистичної обробки даних контрольних замірів кількості недоліків в учасників КГ та ЕГ свідчать про доцільність використання експериментальної методики цілеспрямованого формування виконавських навичок під час інструментальної підготовки студентів мистецьких факультетів вищих закладів освіти.

#### Висновки до третього розділу

1. У ході підготовчого етапу формувального експеримента виокремлено сім послідовних фаз вироблення інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики:

- пошук рухів на сенсорно-перцептивному рівні та створення їх уявлених взірців;
- формування виконавських дій шляхом об'єднання окремих рухів у ланцюжки;

- запам'ятовування рухових актів;
- усвідомлене відпрацювання виконавських дій і всіх альтернативних варіантів їх відтворення;
- інваріативно-темпова автоматизація рухових актів;
- вдосконалення сформованих навичок;
- досягнення безпомилкового відтворення автоматизованих дій у звичних умовах.

2. Перша фаза спрямовується на ознайомлення інструменталістів з музичним матеріалом, під час якого відбувається формулювання виконавських задач. Завдяки творчому підходу до вирішення цих задач й активізації таких механізмів розумової діяльності, як прогнозування і звіряння, здійснюється віднайдення доцільних рухових актів на сенсорно-перцептивному рівні та створення їх уявлених взірців.

3. Друга фаза характеризується об'єднанням окремих рухів у ланцюжки і досягненням економії м'язової енергії завдяки виключенню небажаних траєкторій їх виконання і запам'ятовуванню лише тих, які призводять до відмінних результатів. Саме у цій фазі здійснюється припасування утворених дій до власних особистісних рис, визначається їх смисл та цілеспрямованість. Повне усвідомлення і постійний аналіз музичного матеріалу, уявлення віднайдених рухів, їх абстрактних схем, темпів, ритмів, траєкторій, результатів реалізації, а також умов виконання творів сприяють створенню у свідомості взірців рухових дій. Однією з особливостей цієї фази є пошук альтернативних варіантів вирішення сформульованих задач, тобто тих, які під час виконання музичного матеріалу не викликать процес деавтоматизації вже сформованих навичок.

4. Третій фазі властиве запам'ятовування виконавських дій. Здійснюється воно шляхом фрагментарного, цілісного, розподіленого і концентрованого заучування рухових актів з точним дотриманням визначених траєкторій на основі реалізації їх уявлених взірців. З метою попередження втрати вже отриманих результатів кожним виконавцем в індивідуальному порядку встановлюється оптимальна величина інтервалів між заняттями.

5. Четверта фаза характеризується усвідомленим відпрацюванням у різних темпах всіх віднайдених альтернативних варіантів рухових дій зі збереженням порядку виконання окремих ланок утворених ланцюжків. Досягнення необхідних результатів відбувається завдяки реалізації уявленого плану вирішення виконавських задач. На основі диференційованих внутрішніх відчуттів і результатів звіряння їх реальних ознак з уявленими взірцями здійснюється кореляція рухових актів. Створення чітких уявлень стосовно подолання труднощів, які виникають під час роботи над музичним матеріалом, сприяє їх вирішенню.

6. П'ятій фазі властиве поступове звільнення свідомості від контролю над процесом реалізації рухових актів шляхом спрямування уваги на емоційно-образний зміст музичних творів. Безпомилкове відтворення інструментально-виконавських навичок під час гри у звичних умовах досягається завдяки інваріативно-темповій автоматизації всіх альтернативних варіантів вирішення сформульованих задач. Уявлення "опорних точок" пасажів і складних елементів уже сформованих навичок сприяє збереженню часткового контролю над процесом виконання автоматизованих рухових дій.

7. Шоста фаза спрямовується на вдосконалення сформованих інструментально-виконавських навичок. Здійснюється це шляхом їх деавтоматизації і неодноразового повторення визначеної послідовності ланок утворених ланцюжків виконавських рухів. Удосконалення автоматизованих дій передбачає відпрацювання всіх альтернативних варіантів вирішення виконавських задач. Цій фазі властиве також визначення оптимальної величини часового інтервалу між збагаченням навичок і прилюдним виступом.

8. Сьома фаза характеризується досягненням безпомилкового відтворення автоматизованих виконавських дій у звичних для студентів умовах. Передбачення ймовірних внутрішніх і зовнішніх руйнівних впливів на хід відтворення навичок сприяє внесенню у процес їх реалізації попереджувальних корекцій. Зменшення кількості недоліків під час відтворення автоматизованих дій досягається завдяки використанню альтернативних варіантів вирішення виконавських задач.

9. Мету дисертаційного дослідження досягнуто. Завдяки статистичній обробці експериментальних даних підтверджено ефективність розробленої методики цілеспрямованого формування інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики. Динаміка її позитивного впливу на процес вироблення означеного феномену у студентів мистецьких факультетів вищих закладів освіти склала 7,6%.

## ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні розглянуто проблему формування виконавських навичок майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки, конкретизовано зміст і структуру означеного феномену, визначено критерії, показники й рівні його сформованості, обґрунтовано новий концептуальний підхід до розв'язання проблеми вироблення інструментально-виконавських навичок, запропоновано експериментально перевірену ефективну методику їх цілеспрямованого формування у практичній підготовці студентів мистецьких факультетів вищих закладів освіти. Відповідно до поставлених і вирішених завдань дослідження було зроблено узагальнюючі висновки.

1. На основі аналізу психолого-педагогічної, психолого-фізіологічної та мистецтвознавчої наукової літератури з'ясовано феноменологічну сутність інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики. Означений феномен розглядається як сукупність автоматизованих рухових дій, спрямованих на художню інтерпретацію музичних творів. Його структуру складають виконавські рухи, об'єднані за змістом у відповідні ланцюжки (дії) з чіткою послідовністю окремих ланок. Сформованість виконавських навичок майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки передбачає наявність відповідних умінь, ознакою яких є досконалість відтворення рухових актів.

2. Досягнення науковців у галузі теорії і методики музичного навчання надали змогу визначити критерії та показники сформованості виконавських навичок майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки, де першим критерієм виступає ступінь відповідності рухових дій художньо-образним ознакам інтерпретаційної моделі музичних творів, а другим – ступінь автоматизованості виконавських рухів. Перший критерій

діагностується м'язово-силовим показником артикуляційно-динамічної відповідності рухових дій художньо-образним ознакам музичних творів. Показниками другого критерію є точність попадання на клавіші у відповідності до авторських позначень нотного тексту (просторовий показник); своєчасність виконання рухових дій (часовий показник); беззупинність процесу відтворення системи рухових актів (цілісний показник).

3. Відповідно до визначених критеріїв виконавських навичок майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки та їх показників виокремлено п'ять рівнів сформованості означеного феномену: високий, достатній, середній, низький і дуже низький. Отримані результати констатувального експерименту свідчать про необхідність удосконалення діючих технологій вироблення виконавських навичок, оскільки високий рівень їх сформованості виявлено лише у 1,9% студентів, достатній – у 5,1% майбутніх фахівців мистецького профілю. Втім, середній рівень означеного феномену зафіксовано у 24,4% учасників констатувального експерименту, низький – у 46,8%, а у 21,8% – навіть дуже низький рівень сформованості виконавських навичок.

4. Під час пошукових експериментів виявлено ефективні методи і прийоми формування виконавських навичок майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки. Їх розподілено на три групи. Перша група охоплює методи і прийоми, спрямовані на пошук конфігурацій рухових актів на сенсорно-перцептивному рівні зі створенням їх уявлених взірців, друга – на вироблення виконавських навичок безпосередньо у процесі інваріативно-темпової автоматизації рухових актів, а третя – на вдосконалення вже сформованих навичок та досягнення безпомилкового відтворення автоматизованих дій у звичних умовах.

5. На основі виявлених ефективних методів і прийомів вироблення інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики розроблено методiku їх семифазного формування. Перша фаза передбачає віднайдення доцільних рухових актів на сенсорно-перцептивному рівні та створення їх уявлених взірців, друга – об'єднання окремих рухів у ланцюжки з досягненням економії м'язової енергії завдяки виключенню небажаних траєкторій їх виконання, третя – фрагментарне, цілісне, розподілене і концентроване запам'ятовування виконавських дій з точним дотриманням визначених траєкторій на основі реалізації їх уявлених взірців, четверта – усвідомлене відпрацювання альтернативних варіантів виконавських дій зі здійсненням кореляції рухових актів на основі диференційованих внутрішніх відчуттів і результатів звіряння їх реальних ознак з уявленими взірцями, п'ята – інваріативно-темпову автоматизацію вивчених дій з поступовим звільненням свідомості від контролю над процесом реалізації рухових актів шляхом спрямування уваги на емоційно-образний зміст музичних творів, шоста – вдосконалення сформованих навичок їх деавтоматизацією і неодноразовим повторенням визначеної послідовності ланок утворених ланцюжків виконавських рухів, сьома – досягнення безпомилкового відтворення автоматизованих виконавських дій.

6. У дисертації з'ясовано, що педагогічними умовами реалізації методики цілеспрямованого формування виконавських навичок майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки є їх спонукання до: активізації психологічних механізмів мислення під час пошуку доцільних рухових актів, створення їх уявлених взірців, об'єднання окремих рухів у ланцюжки та автоматизації виконавських дій; віднайдення й використання у процесі відтворення музичного матеріалу альтернативних варіантів реалізації виконавських дій, які у майбутньому не викликать деавтоматизацію сформованих навичок; відпрацювання та автоматизації у різних темпах вироблених рухових дій і всіх альтернативних варіантів їх відтворення зі збереженням визначеної послідовності ланок "кінетичних мелодій" з метою забезпечення безпомилкового виконання сформованих навичок у звичних умовах; безперервного вдосконалення сформованих виконавських навичок "збагаченням" автоматизованих дій та визначення оптимальних величин часових інтервалів між їх повтореннями; досягнення безпомилкового відтворення сформованих виконавських навичок з передбаченням і нівелюванням ймовірних внутрішніх та зовнішніх руйнівних впливів стрес-факторів на автоматизовані рухові акти.

7. У ході дослідно-експериментальної роботи методом статистичної обробки даних контрольних замірів сформованості виконавських навичок майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки доведено наявність суттєвої різниці в усереднених величинах сумарної кількості недоліків, допущених студентами контрольної та експериментальної груп по завершенні експерименту. Це підтверджує ефективність розробленої методики цілеспрямованого формування означеного феномену. Позитивна динаміка від її впровадження у навчальний процес студентів мистецьких факультетів вищих закладів освіти склала 7,6%.

Завдання дослідження виконано, мети досягнуто. Натомість, доцільно зауважити, що результати, отримані під час аналізу наукової літератури й експериментальної перевірки розробленої методики цілеспрямованого формування виконавських навичок майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки, не в повному обсязі розкривають усі аспекти поставленої проблеми. Вони складають основу для подальших пошуків ефективних методів і прийомів вироблення означених навичок, оскільки маловивченими залишилися питання активізації уваги та інших психологічних механізмів розумової діяльності під час формування й відтворення навичок, досягнення надійності їх виконання в умовах сценічних виступів тощо.

ДОДАТКИ  
Додаток А.1  
Зразок анкети №1

(Назва вищого закладу освіти та інструмент, яким володіє студент)

1. Підкресліть, будь-ласка, чи застосовували Ви на початку формування навичок інтуїтивний спосіб пошуку рухових актів, необхідних для вирішення виконавських задач?  
Варіанти відповіді: "Так"; "Ні".
2. Підкресліть, будь-ласка, чи усвідомлювали Ви хід інтуїтивного пошуку рухів після отримання потрібних результатів?  
Варіанти відповіді: "Так"; "Ні".
3. Підкресліть, будь-ласка, чи передбачали Ви мислено рухи на декілька кроків уперед під час пошуку вирішення виконавських задач?  
Варіанти відповіді: "Так"; "Ні".
4. Підкресліть, будь-ласка, чи прогнозували Ви на декілька кроків вперед результати відтворення заздалегідь передбачених рухів у процесі пошуку вирішення поставлених задач?  
Варіанти відповіді: "Так"; "Ні".
5. Підкресліть, будь-ласка, чи намічали Ви мислено етапи вирішення виконавських задач?  
Варіанти відповіді: "Так"; "Ні".
6. Підкресліть, будь-ласка, чи передбачали Ви мислено результати відтворення рухових дій під час намічання етапів вирішення сформульованих задач?

Варіанти відповіді: "Так"; "Ні".

7. Підкресліть, будь-ласка, чи відображали Ви в уяві цілісну картину виконавських задач?

Варіанти відповіді: "Так"; "Ні".

8. Підкресліть, будь-ласка, чи уявляли Ви траєкторії рухів пальців та рук під час роботи над музичним матеріалом?

Варіанти відповіді: "Так"; "Ні".

9. Підкресліть, будь-ласка, чи уявляли Ви рухи пальців та рук по визначеним траєкторіям під час роботи над музичним матеріалом?

Варіанти відповіді: "Так"; "Ні".

10. Підкресліть, будь-ласка, чи визначали Ви рухову структуру виконавських дій на початковому етапі роботи над музичним матеріалом?

Варіанти відповіді: "Так"; "Ні".

11. Підкресліть, будь-ласка, чи уявляли Ви темпи і ритми рухових актів?

Варіанти відповіді: "Так"; "Ні".

12. Підкресліть, будь-ласка, чи створювали Ви у свідомості взірці виконавських дій на основі уявних схем рухів, їх темпів і ритмів та цілісної картини сформульованих задач ( ситуацій)?

Варіанти відповіді: "Так"; "Ні".

\_\_\_\_\_

(дата)

\_\_\_\_\_

(підпис)

#### Додаток А.2 Зразок анкети №2

\_\_\_\_\_

(Назва вищого закладу освіти та інструмент, яким володіє студент)

1. Підкресліть, будь-ласка, чи мислили Ви у процесі роботи над музичним матеріалом по наміченій схемі?

Варіанти відповіді: "Так"; "Ні".

2. Підкресліть, будь-ласка, чи звіяряли Ви виконавські дії та результати їх відтворення зі сформованими у свідомості взірцями?

Варіанти відповіді: "Так"; "Ні".

3. Підкресліть, будь-ласка, чи аналізували Ви результати виконання рухових дій під час роботи над музичним матеріалом?

Варіанти відповіді: "Так"; "Ні".

4. Підкресліть, будь-ласка, чи аналізували Ви результати відтворення вже автоматизованих рухових дій?

Варіанти відповіді: "Так"; "Ні".



5. Підкресліть, будь-ласка, чи визначали Ви корекції, за допомогою яких вносяться поправки у хід виконання рухових дій під час роботи над музичним матеріалом?

Варіанти відповіді: "Так"; "Ні".

6. Підкресліть, будь-ласка, чи здійснювали Ви кореляцію виконавських навичок (автоматизованих рухових дій) у процесі відтворення музичного матеріалу?

Варіанти відповіді: "Так"; "Ні".

7. Підкресліть, будь-ласка, чи спрямовували Ви увагу на якість результатів (вірність відтворення рухових актів) під час формування інструментально-виконавських навичок?

Варіанти відповіді: "Так"; "Ні".

8. Підкресліть, будь-ласка, чи спрямовували Ви увагу на якість результатів (вірність відтворення рухових актів) у ході виконання автоматизованих дій?

Варіанти відповіді: "Так"; "Ні".

9. Підкресліть, будь-ласка, чи змінювали Ви методи тренування з метою подолання ускладнень у процесі формування навичок?

Варіанти відповіді: "Так"; "Ні".

10. Підкресліть, будь-ласка, чи відмовлялися Ви від тренування під час виникнення затримок та ускладнень у процесі формування інструментально-виконавських навичок?

Варіанти відповіді: "Так"; "Ні".

11. Підкресліть, будь-ласка, чи створювали Ви декілька варіантів вирішення виконавських задач під час роботи над музичним матеріалом?

Варіанти відповіді: "Так"; "Ні".

12. Підкресліть, будь-ласка, чи постійно Ви здійснювали аналіз виконавських задач?

Варіанти відповіді: "Так"; "Ні".

---

(дата)

---

(підпис)

Додаток Б.1

Результативність гри студентів першої групи

з врахуванням продемонстрованих рівнів сформованості інструментально-виконавських навичок

Рівні сформ-ті ІВН	К-сть студ-ів	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Заг. к-сть нед-ів
		неп-ня на клавiші	поруш-ня метро-ритм. мал-ку	поруш-ня цілісності рух. дій	від-сть дій муз. м-лу	
високий		-		-	0 балів (0 нед-ів)	
достатній	1	3 (9 нед-ів)	1	-	1 бал (2 нед-ки)	1
	2	21 (63 нед-ки)	10	-	8 балів (16 нед-ів)	21
середній	5	62 (186 нед-ів)	28	5 (35 нед-ів)	32 бали (64 нед-ки)	107
низький	10	46 (138 нед-ів)	93	3 (21 нед-к)	21 бал (42 нед-ки)	378
д. низький	6		116			317

Додаток Б.2

**Результативність гри студентів другої групи  
з врахуванням продемонстрованих рівнів сформованості інструментально-виконавських навичок**

Рівні сформ-ті ІВН	К-сть студ-ів	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Заг. к-сть нед-ів
		неп-ня на клавiші	поруш-ня метро-ритм. мал-ку	поруш-ня цілісності рух. дій	від-сть дій муз. м-лу	
високий	1	-	2	-	0 балів (0 нед-ів)	2 29 394 1089 743
достатній	3	4 (12 нед-ів)	13	-	2 бали (4 нед-ки)	
середній	18	64 (192 нед-ки)	126	8 (56 нед-ів)	38 балів (76 нед-ів)	
низький	32	205 (615 нед-ів)	240	6 (42 нед-ки)	89 балів (178 нед-ів)	
д. низький	14	119 (357 нед-ів)	262		41 бал (82 нед-ки)	

**Додаток Б.3**

**Результативність гри студентів третьої групи  
з врахуванням продемонстрованих рівнів сформованості інструментально-виконавських навичок**

Рівні сформ-ті ІВН	К-сть студ-ів	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Заг. к-сть нед-ів
		неп-ня на	поруш-ня	поруш-ня цілісності	від-сть дій муз.	

		клавіші	метро- ритм. мал-ку	рух. дій	м-лу	
високий		-		-	-	
достатній	-	1 (3 нед-ки)	-	-	1 бал (2 нед-ки)	-
й	1	14 (42 нед-ки)	5	-	5 балів (10 нед-ів)	10
середній	4	52 (156 нед-ів)	30	3 (21 нед-к)	19 балів (38 нед-ів)	82
низький	8		78	2 (14 нед-ів)	13 балів (26 нед-ів)	293
д.	5	47 (141 нед-к)	86			267
низький						

#### Додаток Б.4

##### Результативність гри студентів четвертої групи

з врахуванням продемонстрованих рівнів сформованості інструментально-виконавських навичок

Рівні сформ-ті ІВН	К-сть студ-ів	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Заг. к-сть нед-ів
		неп-ня на клавіші	поруш-ня метро-ритм. мал-ку	поруш-ня цілісності рух. дій	від-сть дій муз. м-лу	

високий		-			0 балів (0 нед-ів)	
достатній	1	3 (9 нед-ів)	2	-	2 бали (4 нед-ки)	2
й	2	37 (111 нед-ів)	6	-	17 балів (34 нед-ки)	19
середній	11	145 (435 нед-ів)	81	7 (49 нед-ів)	58 балів (116 нед-ів)	226
низький	23	91 (273 нед-ки)	214	5 (35 нед-ів)	29 балів (58 нед-ів)	814
д. низький	9		112			478

#### Додаток Б.5

Узагальнені результати гри студентів у звичних умовах напередодні прилюдних виступів з врахуванням продемонстрованих рівнів сформованості інструментально-виконавських навичок

Рівні сформ-ті ІВН	К-сть студ-ів	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Заг. к-сть нед-ів
		неп-ня на клавiші	поруш-ня метро-ритм. мал-ку	поруш-ня цілісності рух. дій	від-сть дій муз. м-лу	

високий		-			0 балів (0 нед-ів)	
достатній	3	11 (33 нед-ки)	5	-	6 балів (12 нед-ів)	5
й	8	136 (408 нед-ів)	34	-	68 балів (136 нед-ів)	79
середній	38	)	265	23 (161 нед-к)	198 балів (396 нед-ів)	809
низький	73	464 (1392 нед-ки)	625	16 (112 нед-ів)	104 бали (208 нед-ів)	2574
д.	34	303 (909 нед-ів)	576			1805
низький		)				

**Додаток В.1**  
**Результати опитування студентів першої групи**  
**на запитання анкети №1**

Заг. к-сть респ-ів	Пор-й № зап-ня	Кількість позитивних відповідей	Кількість негативних відповідей
24	1	18 (75%)	6 (25%)
	2	3 (12,5%)	21 (87,5%)
	3	6 (25%)	18 (75%)
	4	5 (20,8%)	19 (79,2%)
	5	13 (54,2%)	11 (45,8%)
	6	2 (8,3%)	22 (91,7%)
	7	15 (62,5%)	9 (37,5%)
	8	5 (20,8%)	19 (79,2%)
	9	2 (8,3%)	22 (91,7%)
	10	1 (4,2%)	23 (95,8%)
	11	21 (87,5%)	3 (12,5%)
	12	2 (8,3%)	22 (91,7%)

**Додаток В.2**  
**Результати опитування студентів другої групи**  
**на запитання анкети №1**

Заг. к-сть респ-ів	Пор-й № зап-ня	Кількість позитивних відповідей	Кількість негативних відповідей
--------------------	----------------	---------------------------------	---------------------------------

68	1	57 (83,8%)	11 (16,2%)
	2	19 (27,9%)	49 (72,1%)
	3	21 (30,9%)	47 (69,1%)
	4	15 (22,1%)	53 (77,9%)
	5	39 (57,4%)	29 (42,6%)
	6	16 (23,5%)	52 (76,5%)
	7	43 (63,2%)	25 (36,8%)
	8	22 (32,4%)	46 (67,6%)
	9	9 (13,2%)	59 (86,8%)
	10	3 (4,4%)	65 (95,6%)
	11	51 (75%)	17 (25%)
	12	15 (22,1%)	53 (77,9%)

**Додаток В.3**  
**Результати опитування студентів третьої групи**  
**на запитання анкети №1**

Заг. к-сть респ- ів	Пор-й № зап-ня	Кількість позитивних відповідей	Кількість негативних відповідей
------------------------------	-------------------	------------------------------------	------------------------------------



18	1	15 (83,3%)	3 (16,7%)
	2	1 (5,6%)	17 (94,4%)
	3	3 (16,7%)	15 (83,3%)
	4	2 (11,1%)	16 (88,9%)
	5	6 (33,3%)	12 (66,7%)
	6	1 (5,6%)	17 (94,4%)
	7	11 (61,1%)	7 (38,9%)
	8	2 (11,1%)	16 (88,9%)
	9	3 (16,7%)	15 (83,3%)
	10	1 (5,6%)	17 (94,4%)
	11	16 (88,9%)	2 (11,1%)
	12	1 (5,6%)	17 (94,4%)

**Додаток В.4**  
**Результати опитування студентів четвертої групи**  
**на запитання анкети №1**

Заг. к-сть респ- ів	Пор-й № зап-ня	Кількість позитивних відповідей	Кількість негативних відповідей
------------------------------	-------------------	------------------------------------	------------------------------------

46	1	42 (91,3%)	4 (8,7%)
	2	18 (39,1%)	28 (60,9%)
	3	13 (28,3%)	33 (71,7%)
	4	11 (23,9%)	35 (76,1%)
	5	25 (54,3%)	21 (45,7%)
	6	12 (26,1%)	34 (73,9%)
	7	24 (52,2%)	22 (47,8%)
	8	9 (19,6%)	37 (80,4%)
	9	5 (10,9%)	41 (89,1%)
	10	2 (4,3%)	44 (95,7%)
	11	41 (89,1%)	5 (10,9%)
	12	4 (8,7%)	42 (91,3%)

**Додаток В.5**  
**Результати опитування студентів першої групи**  
**на запитання анкети №2**

Заг. к-сть респ- ів	Пор-й № зап-ня	Кількість позитивних відповідей	Кількість негативних відповідей
------------------------------	-------------------	------------------------------------	------------------------------------

24	1	7 (29,2%)	17 (70,8%)
	2	5 (20,8%)	19 (79,2%)
	3	19 (79,2%)	5 (20,8%)
	4	21 (87,5%)	3 (12,5%)
	5	2 (8,3%)	22 (91,7%)
	6	6 (25%)	18 (75%)
	7	17 (70,8%)	7 (29,2%)
	8	18 (75%)	6 (25%)
	9	21 (87,5%)	3 (12,5%)
	10	1 (4,2%)	23 (95,8%)
	11	2 (8,3%)	22 (91,7%)
	12	6 (25%)	18 (75%)

**Додаток В.6**  
**Результати опитування студентів другої групи**  
**на запитання анкети №2**

Заг. к-сть респ- ів	Пор-й № зап-ня	Кількість позитивних відповідей	Кількість негативних відповідей
------------------------------	-------------------	------------------------------------	------------------------------------

68	1	26 (38,2%)	42 (61,8%)
	2	17 (25%)	51 (75%)
	3	54 (79,4%)	14 (20,6%)
	4	52 (76,5%)	16 (23,5%)
	5	9 (13,2%)	59 (86,8%)
	6	25 (36,8%)	43 (63,2%)
	7	49 (72,1%)	19 (27,9%)
	8	46 (67,6%)	22 (32,4%)
	9	61 (89,7%)	7 (10,3%)
	10	5 (7,4%)	63 (92,6%)
	11	15 (22,1%)	53 (77,9%)
	12	27 (39,7%)	41 (60,3%)

**Додаток В.7**  
**Результати опитування студентів третьої групи**  
**на запитання анкети №2**

Заг. к-сть респ- ів	Пор-й № зап-ня	Кількість позитивних відповідей	Кількість негативних відповідей
------------------------------	-------------------	------------------------------------	------------------------------------

18	1	3 (16,7%)	15 (83,3%)
	2	4 (22,2%)	14 (77,8%)
	3	15 (83,3%)	3 (16,7%)
	4	16 (88,9%)	2 (11,1%)
	5	1 (5,6%)	17 (94,4%)
	6	3 (16,7%)	15 (83,3%)
	7	17 (94,4%)	1 (5,6%)
	8	15 (83,3%)	3 (16,7%)
	9	17 (94,4%)	1 (5,6%)
	10	2 (11,1%)	16 (88,9%)
	11	1 (5,6%)	17 (94,4%)
	12	2 (11,1%)	16 (88,9%)

### Додаток В.8

Результати опитування студентів четвертої групи  
на запитання анкети №2

Заг. к-сть респ- ів	Пор-й № зап-ня	Кількість позитивних відповідей	Кількість негативних відповідей
------------------------------	-------------------	------------------------------------	------------------------------------

46	1	18 (39,1%)	28 (60,9%)
	2	13 (28,3%)	33 (71,7%)
	3	37 (80,4%)	9 (19,6%)
	4	39 (84,8%)	7 (15,2%)
	5	5 (10,9%)	41 (89,1%)
	6	14 (30,4%)	32 (69,6%)
	7	35 (76,1%)	11 (23,9%)
	8	34 (73,9%)	12 (26,1%)
	9	44 (95,7%)	2 (4,3%)
	10	1 (2,2%)	45 (97,8%)
	11	13 (28,3%)	33 (71,7%)
	12	22 (47,8%)	24 (52,2%)

## Додаток В.9

Узагальнені результати опитування студентів на запитання анкети  
№1

Заг. к-сть респ- ів	Пор-й № зап-ня	Кількість позитивних відповідей	Кількість негативних відповідей
------------------------------	-------------------	------------------------------------	------------------------------------

156	1	132 (84,6%)	24 (15,4%)
	2	41 (26,3%)	115 (73,7%)
	3	43 (27,6%)	113 (72,4%)
	4	33 (21,2%)	123 (78,8%)
	5	83 (53,2%)	73 (46,8%)
	6	31 (19,9%)	125 (80,1%)
	7	93 (59,6%)	63 (40,4%)
	8	38 (24,4%)	118 (75,6%)
	9	19 (12,2%)	137 (87,8%)
	10	7 (4,5%)	149 (95,5%)
	11	129 (82,7%)	27 (17,3%)
	12	22 (14,1%)	134 (85,9%)

## Додаток В.10

Узагальнені результати опитування студентів на запитання анкети  
№2

Заг. к-сть респ- ів	Пор-й № зап-ня	Кількість позитивних відповідей	Кількість негативних відповідей
------------------------------	-------------------	------------------------------------	------------------------------------

156	1	54 (34,6%)	102 (65,4%)
	2	39 (25%)	117 (75%)
	3	125 (80,1%)	31 (19,9%)
	4	128 (82,1%)	28 (17,9%)
	5	17 (10,9%)	139 (89,1%)
	6	48 (30,8%)	108 (69,2%)
	7	118 (75,6%)	38 (24,4%)
	8	113 (72,4%)	43 (27,6%)
	9	143 (91,7%)	13 (8,3%)
	10	9 (5,8%)	147 (94,2%)
	11	31 (19,9%)	125 (80,1%)
	12	57 (36,5%)	99 (63,5%)



**Додаток Д.1.1**  
**Результати контрольних замірів студентів першої підгрупи**  
**на початку першого пошукового експеримента**

Група	Студенти	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Заг. к-сть нед-ів	Рівні сформ-ті ІВН
		неп-ня на клавiші	поруш-ня метро-ритм. мал-ку	поруш-ня цілісності рух. дій	від-сть дій муз. м-лу		
КГ	Микола К.	3 (9 нед-ів)	10	-	1 бал (2 нед-ки)	21	середній середній низький низький д. низький
	Дмитро Л.	4 (12 нед-ів)	9	-	1 бал (2 нед-ки)	23	
	Оксана Х.	6 (18 нед-ів)	17	-	2 бали (4 нед-ки)	39	
	Юлія М	5 (15 нед-ів)	13	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	41	
	Тетяна В.	9 (27 нед-ів)	18	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	58	
ЕГ	Володимир Д.	4 (12 нед-ів)	7	-	1 бал (2 нед-ки)	21	середній середній низький низький д. низький
	Валентина К.	3 (9 нед-ів)	11	-	1 бал (2 нед-ки)	22	
	Вікторія П.	5 (15 нед-ів)	18	-	2 бали (4 нед-ки)	37	
	Наталія Н.	5 (15 нед-ів)	14	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	42	
	Тетяна Т.	8 (24 нед-ки)	20	1 (7 нед-ів)	4 бали (8 нед-ів)	59	

**Додаток Д.1.2**  
**Результати контрольних замірів студентів першої підгрупи**  
**по завершенні першого пошукового експеримента**

Група	Студенти	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Заг. к-сть нед-ів	Рівні сформ-ті ІВН
		неп-ня на клавіші	поруш-ня метро-ритм. мал-ку	поруш-ня цілісності рух. дій	від-сть дій муз. м-лу		
КГ	Микола К.	3 (9 нед-ів)	7	-	1 бал (2 нед-ки)	18	середній середній д. низький низький д. низький
	Дмитро Л.	3 (9 нед-ів)	10	-	1 бал (2 нед-ки)	21	
	Оксана Х.	7 (21 нед-к)	11	1 (7 нед-ів)	2 бали (4 нед-ки)	43	
	Юлія М	4 (12 нед-ів)	19	-	3 бали (6 нед-ів)	37	
	Тетяна В.	7 (21 нед-к)	21	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	55	
ЕГ	Володимир Д.	2 (6 нед-ів)	6	-	0 балів (0 нед-ів)	12	достатній середній низький низький д. низький
	Валентина К.	2 (6 нед-ів)	7	-	1 бал (2 нед-ки)	15	
	Вікторія П.	4 (12 нед-ів)	15	-	2 бали (4 нед-ки)	31	
	Наталія Н.	4 (12 нед-ів)	18	-	2 бали (4 нед-ки)	34	
	Тетяна Т.	7 (21 нед-к)	17	1 (7 нед-ів)	4 бали (8 нед-ів)	53	

**Додаток Д.1.3**  
**Результати контрольних замірів студентів другої підгрупи**  
**на початку першого пошукового експеримента**

Група	Студенти	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Заг. к-сть нед-ів	Рівні сформ-ті ІВН
		неп-ня на клавіші	поруш-ня метро-ритм. мал-ку	поруш-ня цілісності рух. дій	від-сть дій муз. м-лу		

КГ	Галина А.	3 (9 нед-ів)	11	-	1 бал (2 нед-ки)	22	середній низький д. низький
	Катерина Г.	6 (18 нед-ів)	14	-	3 бали (6 нед-ів)	38	
	Ганна М.	9 (27 нед-ів)	13	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	53	
ЕГ	Юлія В.	3 (9 нед-ів)	12	-	1 бал (2 нед-ки)	23	середній низький д. низький
	Вікторія А.	6 (18 нед-ів)	10	1 (7 нед-ів)	2 бали (4 нед-ки)	39	
	Наталія В.	8 (24 нед-ки)	13	1 (7 нед-ів)	4 бали (8 нед-ів)	52	

#### Додаток Д.1.4

Результати контрольних замірів студентів другої підгрупи  
по завершенні першого пошукового експеримента

Група	Студенти	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Заг. к-сть нед-ів	Рівні сформ-ті ІВН
		неп-ня на клавіші	поруш-ня метро-ритм. мал-ку	поруш-ня цілісності рух. дій	від-сть дій муз. м-лу		
КГ	Галина А.	2 (6 нед-ів)	12	-	1 бал (2 нед-ки)	20	середній низький д. низький
	Катерина Г.	5 (15 нед-ів)	11	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	39	
	Ганна М.	8 (24 нед-ки)	14	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	51	

ЕГ	Юлія В.	2 (6 нед-ів)	12	-	0 балів (0 нед-ів)	18	середній низький д. низький
	Вікторія А.	5 (15 нед-ів)	9	1 (7 нед-ів)	2 бали (4 нед-ки)	35	
	Наталія В.	7 (21 нед-к)	11	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	45	

#### Додаток Д.2.1

Результати контрольних замірів студентів першої підгрупи  
на початку другого пошукового експеримента

Група	Студенти	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Заг. к-сть нед-ів	Рівні сформ-ті ІВН
		неп-ня на клавiші	поруш-ня метро-ритм. мал.-ку	поруш-ня цiлiсностi рух. дiй	вiд-сть дiй муз. м-лу		
КГ	Сергій Л.	2 (6 нед-ів)	5	-	0 балів (0 нед-ів)	11	достатній середній низький низький
	Наталія Ш.	4 (12 нед-ів)	9	-	1 бал (2 нед-ки)	23	
	Раміз Ю.	5 (15 нед-ів)	12	-	2 бали (4 нед-ки)	31	
	Олена Н.	5 (15 нед-ів)	13	1 (7 нед-ів)	2 бали (4 нед-ки)	39	

ЕГ	Михайло Л.	2 (6 нед-ів)	6	-	0 балів (0 нед-ів)	12	достатній середній низький низький
	Валентина К.	4 (12 нед-ів)	9	-	1 бал (2 нед-ки)	23	
	Олександр П.	6 (18 нед-ів)	7	-	2 бали (4 нед-ки)	29	
	Євгенія Б.	4 (12 нед-ів)	15	1 (7 нед-ів)	2 бали (4 нед-ки)	38	

#### Додаток Д.2.2

Результати контрольних замірів студентів першої підгрупи  
по завершенні другого пошукового експеримента

Група	Студенти	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Заг. к-сть нед-ів	Рівні сформ-ті ІВН
		неп-ня на клавiші	поруш-ня метро-ритм. мал.-ку	поруш-ня цiлісності рух. дій	вiд-сть дій муз. м-лу		
КГ	Сергій Л.	1 (3 нед-ки)	5	-	0 балів (0 нед-ів)	8	достатній середній низький низький
	Наталія Ш.	3 (9 нед-ів)	11	-	1 бал (2 нед-ки)	22	
	Раміз Ю.	4 (12 нед-ів)	7	1 (7 нед-ів)	2 бали (4 нед-ки)	30	
	Олена Н.	6 (18 нед-ів)	15	-	2 бали (4 нед-ки)	37	

ЕГ	Михайло Л.	1 (3 нед-ки)	6	-	0 балів (0 нед-ів)	9	достатній середній середній низький
	Валентина К.	2 (6 нед-ів)	9	-	1 бал (2 нед-ки)	17	
	Олександр П.	5 (15 нед-ів)	5	-	2 бали (4 нед-ки)	24	
	Євгенія Б.	5 (15 нед-ів)	14	-	2 бали (4 нед-ки)	33	

#### Додаток Д.2.3

Результати контрольних замірів студентів другої підгрупи  
на початку другого пошукового експеримента

Група	Студенти	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Заг. к-сть нед-ів	Рівні сформ-ті ІВН
		неп-ня на клавiші	поруш-ня метро-ритм. мал.-ку	поруш-ня цiлiсностi рух. дiй	вiд-сть дiй муз. м-лу		
КГ	Ірина Ш.	1 (3 нед-ки)	9	-	0 балів (0 нед-ів)	12	достатній середній низький
	Крістіна Б.	4 (12 нед-ів)	6	-	1 бал (2 нед-ки)	20	
	Ольга С.	3 (9 нед-ів)	7	1 (7 нед-ів)	2 бали (4 нед-ки)	27	
ЕГ	Катерина С.	1 (3 нед-ки)	8	-	0 балів (0 нед-ів)	11	достатній середній низький
	Аліна Л.	4 (12 нед-ів)	10	-	1 бал (2 нед-ки)	24	
	Артем К.	3 (9 нед-ів)	8	1 (7 нед-ів)	2 бали (4 нед-ки)	28	

**Додаток Д.2.4**  
**Результати контрольних замірів студентів другої підгрупи**  
**по завершенні другого пошукового експеримента**

Група	Студенти	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Заг. к-сть нед-ів	Рівні сформ-ті ІВН
		неп-ня на клавiші	поруш-ня метро-ритм. мал.-ку	поруш-ня цілісності рух. дій	від-сть дій муз. м-лу		
КГ	Ірина Ш.	2 (6 нед-ів)	5	-	0 балів (0 нед-ів)	11	достатній середній низький
	Крістіна Б.	3 (9 нед-ів)	6	-	1 бал (2 нед-ки)	17	
	Ольга С.	2 (6 нед-ів)	9	1 (7 нед-ів)	2 бали (4 нед-ки)	26	
ЕГ	Катерина С.	-	2	-	0 балів (0 нед-ів)	2	високий середній середній
	Аліна Л.	3 (9 нед-ів)	8	-	1 бал (2 нед-ки)	19	
	Артем К.	2 (6 нед-ів)	9	1 (7 нед-ів)	1 бал (2 нед-ки)	24	

**Додаток Д.3.1**  
**Результати контрольних замірів студентів першої підгрупи**  
**на початку третього пошукового експеримента**

Група	Студенти	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Заг. к-сть нед-ів	Рівні сформ-ті ІВН
		неп-ня на клавіші	поруш-ня метро-ритм. мал.-ку	поруш-ня цілісності рух. дій	від-сть дій муз. м-лу		
КГ	Ірина Б.	4 (12 нед-ів)	10	-	1 бал (2 нед-ки)	24	середній низький низький д. низький
	Олексій М.	5 (15 нед-ів)	9	-	2 бали (4 нед-ки)	28	
	Богдан К.	4 (12 нед-ів)	8	1 (7 нед-ів)	2 бали (4 нед-ки)	31	
	Євген П.	7 (21 нед-к)	12	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	46	
ЕГ	Олена П.	2 (6 нед-ів)	14	-	1 бал (2 нед-ки)	22	середній низький низький д. низький
	Іван І.	5 (15 нед-ів)	8	-	2 бали (4 нед-ки)	27	
	Ігор К.	4 (12 нед-ів)	5	1 (7 нед-ів)	2 бали (4 нед-ки)	28	
	Олександр С.	8 (24 нед-ки)	15	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	52	

#### Додаток Д.3.2

Результати контрольних замірів студентів першої підгрупи по завершенні третього пошукового експеримента

Група	Студенти	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Заг. к-сть нед-ів	Рівні сформ-ті ІВН
		неп-ня на клавіші	поруш-ня метро-ритм. мал.-ку	поруш-ня цілісності рух. дій	від-сть дій муз. м-лу		



КГ	Ірина Б.	3 (9 нед-ів)	11	-	1 бал (2 нед-ки)	22	середній низький низький д. низький
	Олексій М.	5 (15 нед-ів)	10	-	2 бали (4 нед-ки)	29	
	Богдан К.	3 (9 нед-ів)	9	1 (7 нед-ів)	2 бали (4 нед-ки)	29	
	Євген П.	8 (24 нед-ки)	8	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	45	
ЕГ	Олена П.	1 (3 нед-ки)	10	-	1 бал (2 нед-ки)	15	середній середній низький д. низький
	Іван І.	4 (12 нед-ів)	7	-	1 бал (2 нед-ки)	21	
	Ігор К.	3 (9 нед-ів)	8	1 (7 нед-ів)	1 бал (2 нед-ки)	26	
	Олександр С.	7 (21 нед-к)	12	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	46	

### Додаток Д.3.3

Результати контрольних замірів студентів другої підгрупи  
на початку третього пошукового експеримента

Група	Студенти	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Заг. к-сть нед-ів	Рівні сформ-ті ІВН
		неп-ня на клавіші	поруш-ня метро-ритм. мал.-ку	поруш-ня цілісності рух. дій	від-сть дій муз. м-лу		
КГ	Наталія О.	4 (12 нед-ів)	8	-	1 бал (2 нед-ки)	22	середній низький низький
	Ганна А.	5 (15 нед-ів)	12	-	1 бал (2 нед-ки)	29	
	Ірина Л.	5 (15 нед-ів)	11	1 (7 нед-ів)	2 бали (4 нед-ки)	37	

ЕГ	Христина С.	2 (6 нед-ів)	11	-	1 бал (2 нед-ки)	19	середній низький низький
	Аліна А.	5 (15 нед-ів)	14	-	1 бал (2 нед-ки)	31	
	Юлія Л.	6 (18 нед-ів)	10	1 (7 нед-ів)	2 бали (4 нед-ки)	39	

#### Додаток Д.3.4

Результати контрольних замірів студентів другої підгрупи  
по завершенні третього пошукового експеримента

Група	Студенти	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Заг. к-сть нед-ів	Рівні сформ-ті ІВН
		неп-ня на клавіші	поруш-ня метро-ритм. мал.-ку	поруш-ня цілісності рух. дій	від-сть дій муз. м-лу		
КГ	Наталія О.	4 (12 нед-ів)	5	-	1 бал (2 нед-ки)	19	середній низький низький
	Ганна А.	3 (9 нед-ів)	10	1 (7 нед-ів)	1 бал (2 нед-ки)	28	
	Ірина Л.	4 (12 нед-ів)	13	1 (7 нед-ів)	2 бали (4 нед-ки)	36	
ЕГ	Христина С.	1 (3 нед-ки)	8	-	0 балів (0 нед-ів)	11	достатній низький низький
	Аліна А.	4 (12 нед-ів)	12	-	1 бал (2 нед-ки)	26	
	Юлія Л.	5 (15 нед-ів)	5	1 (7 нед-ів)	2 бали (4 нед-ки)	31	

**Додаток Д.4.1**  
**Результати контрольних замірів студентів першої підгрупи**  
**на початку четвертого пошукового експеримента**

Група	Студенти	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Заг. к-сть нед-ів	Рівні сформ-ті ІВН
		неп-ня на клавiші	поруш-ня метро-ритм. мал.-ку	поруш-ня цiлiсностi рух. дiй	вiд-сть дiй муз. м-лу		
КГ	Сергій Л.	3 (9 нед-ів)	12	-	1 бал (2 нед-ки)	23	середній низький д. низький
	Микола С.	6 (18 нед-ів)	14	-	2 бали (4 нед-ки)	36	
	Олександр З.	7 (21 нед-к)	16	1 (7 нед-ів)	2 бали (4 нед-ки)	48	
ЕГ	Михайло Л.	3 (9 нед-ів)	10	-	1 бал (2 нед-ки)	21	середній низький д. низький
	Олена Н.	5 (15 нед-ів)	16	-	2 бали (4 нед-ки)	35	
	Олександр Н.	7 (21 нед-к)	17	1 (7 нед-ів)	2 бали (4 нед-ки)	49	

**Додаток Д.4.2**  
**Результати контрольних замірів студентів першої підгрупи**  
**по завершенні четвертого пошукового експеримента**

Група	Студенти	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Заг. к-сть нед-ів	Рівні сформ-ті ІВН
		неп-ня на клавіші	поруш-ня метро-ритм. мал.-ку	поруш-ня цілісності рух. дій	від-сть дій муз. м-лу		
КГ	Сергій Л.	4 (12 нед-ів)	6	-	1 бал (2 нед-ки)	20	середній низький д. низький
	Микола С.	5 (15 нед-ів)	16	-	2 бали (4 нед-ки)	35	
	Олександр З.	6 (18 нед-ів)	13	2 (14 нед-ів)	2 бали (4 нед-ки)	49	
ЕГ	Михайло Л.	5 (15 нед-ів)	11	-	1 бал (2 нед-ки)	28	низький д. низький д. низький
	Олена Н.	6 (18 нед-ів)	19	1 (7 нед-ів)	1 бал (2 нед-ки)	46	
	Олександр Н.	8 (24 нед-ки)	21	2 (14 нед-ів)	1 бал (2 нед-ки)	61	

#### Додаток Д.4.3

Результати повторних контрольних замірів студентів першої підгрупи по завершенні четвертого пошукового експеримента

Група	Студенти	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Заг. к-сть нед-ів	Рівні сформ-ті ІВН
		неп-ня на клавіші	поруш-ня метро-ритм. мал.-ку	поруш-ня цілісності рух. дій	від-сть дій муз. м-лу		

КГ	Сергій Л.	3 (9 нед-ів)	10	-	1 бал (2 нед-ки)	21	середній низький д. низький
	Микола С.	7 (21 нед-к)	9	-	2 бали (4 нед-ки)	34	
	Олександр З.	5 (15 нед-ів)	18	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	46	
ЕГ	Михайло Л.	2 (6 нед-ів)	8	-	1 бал (2 нед-ки)	16	середній низький низький
	Олена Н.	4 (12 нед-ів)	13	-	1 бал (2 нед-ки)	27	
	Олександр Н.	6 (18 нед-ів)	15	1 (7 нед-ів)	1 бал (2 нед-ки)	42	

**Додаток Д.4.4**  
**Результати контрольних замірів студентів другої підгрупи**  
**на початку четвертого пошукового експеримента**

Група	Студенти	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Заг. к-сть нед-ів	Рівні сформ-ті ІВН
		неп-ня на клавiші	поруш-ня метро-ритм. мал.-ку	поруш-ня цiлiсностi рух. дiй	вiд-сть дiй муз. м-лу		
КГ	Ірина Ш.	1 (3 нед-ки)	4	-	1 бал (2 нед-ки)	9	достатній середній середній низький
	Олена Ч.	3 (9 нед-ів)	5	-	2 бали (4 нед-ки)	18	
	Ганна А.	3 (9 нед-ів)	8	-	2 бали (4 нед-ки)	21	
	Ольга С.	2 (6 нед-ів)	10	1 (7 нед-ів)	2 бали (4 нед-ки)	27	

ЕГ	Катерина С.	1 (3 нед-ки)	5	-	1 бал (2 нед-ки)	10	достатній середній середній низький
	Ірина Х.	2 (6 нед-ів)	5	-	2 бали (4 нед-ки)	15	
	Юлія В.	3 (9 нед-ів)	9	-	2 бали (4 нед-ки)	22	
	Артем К.	4 (12 нед-ів)	8	1 (7 нед-ів)	2 бали (4 нед-ки)	31	

#### Додаток Д.4.5

Результати контрольних замірів студентів другої підгрупи  
по завершенні четвертого пошукового експеримента

Група	Студенти	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Заг. к-сть нед-ів	Рівні сформ-ті ІВН
		неп-ня на клавiші	поруш-ня метро-ритм. мал.-ку	поруш-ня цiлісності рух. дій	вiд-сть дій муз. м-лу		
КГ	Ірина Ш.	1 (3 нед-ки)	3	-	1 бал (2 нед-ки)	8	достатній середній середній низький
	Олена Ч.	1 (3 нед-ки)	8	-	2 бали (4 нед-ки)	15	
	Ганна А.	2 (6 нед-ів)	13	-	2 бали (4 нед-ки)	23	
	Ольга С.	3 (9 нед-ів)	6	1 (7 нед-ів)	2 бали (4 нед-ки)	26	

ЕГ	Катерина С.	3 (9 нед-ів)	7	-	0 балів (0 нед-ів)	16	середній
	Ірина Х.	4 (12 нед-ів)	11	-	1 бал (2 нед-ки)	27	низький
	Юлія В.	5 (15 нед-ів)	14	-	1 бал (2 нед-ки)	31	низький
	Артем К.	6 (18 нед-ів)	15	1 (7 нед-ів)	1 бал (2 нед-ки)	42	низький

#### Додаток Д.4.6

Результати повторних контрольних замірів студентів другої підгрупи по завершенні четвертого пошукового експеримента

Група	Студенти	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Заг. к-сть нед-ів	Рівні сформ-ті ІВН
		неп-ня на клавіші	поруш-ня метро-ритм. мал.-ку	поруш-ня цілісності рух. дій	від-сть дій муз. м-лу		
КГ	Ірина Ш.	1 (3 нед-ки)	1	-	1 бал (2 нед-ки)	6	достатній
	Олена Ч.	2 (6 нед-ів)	7	-	2 бали (4 нед-ки)	17	середній
	Ганна А.	3 (9 нед-ів)	10	-	2 бали (4 нед-ки)	23	середній
	Ольга С.	3 (9 нед-ів)	8	1 (7 нед-ів)	2 бали (4 нед-ки)	28	низький

ЕГ	Катерина С.	1 (3 нед-ки)	3	-	0 балів(0 нед-ів)	6	достатній
	Ірина Х.	1 (3 нед-ки)	4	-	1 бал (2 нед-ки)	9	достатній
	Юлія В.	2 (6 нед-ів)	11	-	1 бал (2 нед-ки)	19	середній
	Артем К.	3 (9 нед-ів)	7	1 (7 нед-ів)	1 бал (2 нед-ки)	25	низький

#### Додаток Д.5.1

Результати контрольних замірів студентів першої підгрупи  
на початку п'ятого пошукового експеримента

Група	Студенти	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Заг. к-сть нед-ів	Рівні сформ-ті ІВН
		неп-ня на клавiші	поруш-ня метро-ритм. мал.-ку	поруш-ня цiлісності рух. дій	вiд-сть дій муз. м-лу		
КГ	Марина В.	2 (6 нед-ів)	10	-	1 бал (2 нед-ки)	18	середній
	Тамара Н.	3 (9 нед-ів)	13	-	2 бали (4 нед-ки)	26	низький
	Андрій Д.	5 (15 нед-ів)	13	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	41	низький
	Євген П.	7 (21 нед-к)	12	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	46	д. низький



ЕГ	В'ячеслав Л.	3 (9 нед-ів)	8	-	1 бал (2 нед-ки)	19	середній низький низький д. низький
	Олександр В.	5 (15 нед-ів)	7	-	2 бали (4 нед-ки)	26	
	Ігор К.	4 (12 нед-ів)	14	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	39	
	Олександр С.	6 (18 нед-ів)	16	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	47	

#### Додаток Д.5.2

Результати контрольних замірів студентів першої підгрупи  
по завершенні п'ятого пошукового експеримента

Група	Студенти	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Заг. к-сть нед-ів	Рівні сформ-ті ІВН
		неп-ня на клавiші	поруш-ня метро-ритм. мал.-ку	поруш-ня цiлiсностi рух. дiй	вiд-сть дiй муз. м-лу		
КГ	Марина В.	2 (6 нед-ів)	9	-	1 бал (2 нед-ки)	17	середній низький д. низький д. низький
	Тамара Н.	2 (6 нед-ів)	15	-	2 бали (4 нед-ки)	25	
	Андрій Д.	6 (18 нед-ів)	12	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	43	
	Євген П.	5 (15 нед-ів)	10	2 (14 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	45	

ЕГ	В'ячеслав Л.	2 (6 нед-ів)	6	-	1 бал (2 нед-ки)	14	середній середній низький д. низький
	Олександр В.	2 (6 нед-ів)	10	-	1 бал (2 нед-ки)	18	
	Ігор К.	3 (9 нед-ів)	12	1 (7 нед-ів)	2 бали (4 нед-ки)	32	
	Олександр С.	5 (15 нед-ів)	15	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	43	

#### Додаток Д.5.3

Результати контрольних замірів студентів другої підгрупи  
на початку п'ятого пошукового експеримента

Група	Студенти	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Заг. к-сть нед-ів	Рівні сформ-ті ІВН
		неп-ня на клавiші	поруш-ня метро-ритм. мал.-ку	поруш-ня цілісності рух. дій	від-сть дій муз. м-лу		
КГ	Оксана В.	3 (9 нед-ів)	5	-	1 бал (2 нед-ки)	16	середній низький низький
	Ігор С.	5 (15 нед-ів)	9	-	2 бали (4 нед-ки)	28	
	Євгенія А.	3 (9 нед-ів)	14	1 (7 нед-ів)	2 бали (4 нед-ки)	34	
ЕГ	Наталя В.	2 (6 нед-ів)	8	-	1 бал (2 нед-ки)	16	середній низький низький
	Світлана П.	4 (12 нед-ів)	11	-	2 бали (4 нед-ки)	27	
	Іван Є.	3 (9 нед-ів)	15	1 (7 нед-ів)	2 бали (4 нед-ки)	35	

Додаток Д.5.4  
 Результати контрольних замірів студентів другої підгрупи  
 по завершенні п'ятого пошукового експеримента

Група	Студенти	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Заг. к-сть нед-ів	Рівні сформ-ті ІВН
		неп-ня на клавiші	поруш-ня метро-ритм. мал.-ку	поруш-ня цiлiсностi рух. дiй	вiд-сть дiй муз. м-лу		
КГ	Оксана В.	2 (6 нед-ів)	6	-	1 бал (2 нед-ки)	14	середній низький низький
	Ігор С.	4 (12 нед-ів)	11	-	2 бали (4 нед-ки)	27	
	Євгенія А.	2 (6 нед-ів)	12	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	31	
ЕГ	Наталя В.	3 (9 нед-ів)	4	-	0 балів (0 нед-ів)	13	середній середній низький
	Світлана П.	3 (9 нед-ів)	9	-	2 бали (4 нед-ки)	22	
	Іван Є.	2 (6 нед-ів)	12	1 (7 нед-ів)	2 бали (4 нед-ки)	29	

Додаток Ж.1  
Результати контрольних замірів баяністів-акордеоністів першої підгрупи  
на початку формувального експеримента

Група	Студенти	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Заг. к-сть нед-ів	Рівні сформ-ті ІВН
		неп-ня на клавіші	поруш-ня метро-ритм. мал-ку	поруш-ня цілісності рух. Дій	від-сть дій муз. м-лу		
КГ	Сергій Л.	3 (9 нед-ів)	5	-	1 бал (2 нед-ки)	16	середній низький низький д. низький
	Микола С.	6 (18 нед-ів)	15	-	2 бали (4 нед-ки)	37	
	Оксана В.	6 (18 нед-ів)	8	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	39	
	Олександр З.	9 (27 нед-ів)	11	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	51	
ЕГ	Михайло В.	3 (9 нед-ів)	5	-	1 бал (2 нед-ки)	16	середній низький низький д. низький
	Олена Н.	6 (18 нед-ів)	12	-	2 бали (4 нед-ки)	34	
	Надія Л.	5 (15 нед-ів)	13	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	41	
	Олександр Н.	8 (24 нед-ки )	13	1 (7 нед-ів)	4 бали (8 нед-ів)	52	

Додаток Ж.2  
Результати контрольних замірів піаністів першої підгрупи  
на початку формувального експеримента

Група	Студенти	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН	Заг.	Рівні
-------	----------	---	------	-------

		неп-ня на клавiші	поруш-ня метро-ритм. мал-ку	поруш-ня цiлiсностi рух. Дiй	вiд-сть дiй муз. м-лу	к-сть нед-iв	сформ-тi iВН
КГ	Наталiя К.	3 (9 нед-iв)	7	-	1 бал (2 нед-ки)	18	середнiй
	Надiя Б.	4 (12 нед-iв)	12	-	2 бали (4 нед-ки)	28	низький
	Катерина Т.	7 (21 нед-к)	9	-	3 бали (6 нед-iв)	36	низький
	Ганна М.	6 (18 нед-iв)	14	1 (7 нед-iв)	3 бали (6 нед-iв)	45	д. низький
	iрина Ш.	7 (21 нед-к)	15	1 (7 нед-iв)	3 бали (6 нед-iв)	49	д. низький
ЕГ	Надiя М.	3 (9 нед-iв)	10	-	1 бал (2 нед-ки)	21	середнiй
	Лiлiя К.	4 (12 нед-iв)	13	-	2 бали (4 нед-ки)	29	низький
	Валентина К.	6 (18 нед-iв)	12	-	2 бали (4 нед-ки)	34	низький
	Людмила Л.	7 (21 нед-к)	12	1 (7 нед-iв)	3 бали (6 нед-iв)	46	д. низький
	Ольга Н.	6 (18 нед-iв)	8	2 (14 нед-iв)	4 бали (8 нед-iв)	48	д. низький

### Додаток Ж.3

Результати контрольних замiрiв баянiстiв-акордеонiстiв другої пiдгрупи  
на початку формувального експеримента

Група	Студенти	К-сть недолiкiв за показниками критерiїв сформ-тi iВН				Заг. к-сть нед-iв	Рiвнi сформ-тi iВН
		неп-ня на клавiші	поруш-ня метро-ритм. мал-ку	поруш-ня цiлiсностi рух. дiй	вiд-сть дiй муз. м-лу		

КГ	Ірина Б.	2 (6 нед-ів)	8	-	1 бал (2 нед-ки)	16	середній низький низький д. низький
	Олексій М.	5 (15 нед-ів)	9	-	2 бали (4 нед-ки)	28	
	Богдан К.	4 (12 нед-ів)	10	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	35	
	Євген П.	5 (15 нед-ів)	12	2 (14 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	47	
ЕГ	Олена П.	3 (9 нед-ів)	8	-	1 бал (2 нед-ки)	19	середній низький низький д. низький
	Іван І.	4 (12 нед-ів)	12	-	1 бал (2 нед-ки)	26	
	Ігор К.	3 (9 нед-ів)	9	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	31	
	Олександр С.	6 (18 нед-ів)	10	2 (14 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	48	

#### Додаток Ж.4

Результати контрольних замірів піаністів другої підгрупи  
на початку формувального експеримента

Група	Студенти	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Заг. к-сть нед-ів	Рівні сформ-ті ІВН
		неп-ня на клавіші	поруш-ня метро-ритм. мал-ку	поруш-ня цілісності рух. дій	від-сть дій муз. м-лу		

КГ	Марина Г.	3 (9 нед-ів)	11	-	1 бал (2 нед-ки)	22	середній низький низький д. низький
	Катерина Б.	5 (15 нед-ів)	8	-	2 бали (4 нед-ки)	27	
	Вікторія Д.	3 (9 нед-ів)	8	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	30	
	Ірина Л.	7 (21 нед-к)	12	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	46	
ЕГ	Наталя Г.	2 (6 нед-ів)	11	-	1 бал (2 нед-ки)	19	середній низький низький д. низький
	Наталя О.	4 (12 нед-ів)	11	-	2 бали (4 нед-ки)	27	
	Анна Д.	4 (12 нед-ів)	13	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	38	
	Юлія Л.	6 (18 нед-ів)	14	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	45	

#### Додаток Ж.5

Результати контрольних замірів баяністів-акордеоністів третьої підгрупи на початку формувального експеримента

Група	Студенти	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Заг. к-сть нед-ів	Рівні сформ-ті ІВН
		неп-ня на клавіші	поруш-ня метро-ритм. мал-ку	поруш-ня цілісності рух. дій	від-сть дій муз. м-лу		
КГ	Микола К.	1 (3 нед-ки)	2	-	1 бал (2 нед-ки)	7	достатній середній низький
	Ірина П.	3 (9 нед-ів)	7	-	1 бал (2 нед-ки)	18	
	Євгенія К.	5 (15 нед-ів)	12	-	2 бали (4 нед-ки)	31	

ЕГ	Володимир Д	1 (3 нед-ки)	2	-	1 бал (2 нед-ки)	7	достатній середній низький
	Валентина К.	2 (6 нед-ів)	8	-	1 бал (2 нед-ки)	16	
	Ірина Х.	6 (18 нед-ів)	10	-	2 бали (4 нед-ки)	32	

Додаток Ж.6  
Результати контрольних замірів піаністів третьої підгрупи  
на початку формувального експеримента

Група	Студенти	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Заг. к-сть нед-ів	Рівні сформ-ті ІВН
		неп-ня на клавiші	поруш-ня метро-ритм. мал-ку	поруш-ня цiлісності рух. дій	вiд-сть дій муз. м-лу		
КГ	Ганна О.	2 (6 нед-ів)	9	-	2 бали (4 нед-ки)	19	середній низький низький д. низький
	Надія В.	4 (12 нед-ів)	11	-	2 бали (4 нед-ки)	27	
	Ксенія Л.	5 (15 нед-ів)	14	-	3 бали (6 нед-ів)	35	
	Людмила К.	7 (21 нед-к)	14	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	48	



ЕГ	Вікторія А.	2 (6 нед-ів)	7	-	2 бали (4 нед-ки)	17	середній низький низький д. низький
	Олеся Г.	5 (15 нед-ів)	9	-	2 бали (4 нед-ки)	28	
	Артем К.	6 (18 нед-ів)	13	-	3 бали (6 нед-ів)	37	
	Світлана Ш.	7 (21 нед-к)	15	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	49	

#### Додаток Ж.7

Результати контрольних замірів баяністів-акордеоністів четвертої підгрупи на початку формувального експеримента

Група	Студенти	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Заг. к-сть нед-ів	Рівні сформ-ті ІВН
		неп-ня на клавiші	поруш-ня метро-ритм. мал-ку	поруш-ня цілісності рух. дій	від-сть дій муз. м-лу		
КГ	Лілія Ш.	3 (9 нед-ів)	10	-	1 бал (2 нед-ки)	21	середній низький низький д. низький
	Тетяна М.	5 (15 нед-ів)	8	-	2 бали (4 нед-ки)	27	
	Тамара Н.	5 (15 нед-ів)	11	-	2 бали (4 нед-ки)	30	
	Андрій Д.	6 (18 нед-ів)	14	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	45	

ЕГ	Ірина Щ.	3 (9 нед-ів)	8	-	1 бал (2 нед-ки)	19	середній низький низький д. низький
	Вікторія К.	4 (12 нед-ів)	9	-	2 бали (4 нед-ки)	25	
	Олександр В.	4 (12 нед-ів)	6	1 (7 нед-ів)	2 бали (4 нед-ки)	29	
	Ярослав М.	7 (21 нед-к)	14	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	48	

#### Додаток Ж.8

Результати контрольних замірів піаністів четвертої підгрупи  
на початку формувального експеримента

Група	Студенти	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Заг. к-сть нед-ів	Рівні сформ-ті ІВН
		неп-ня на клавiші	поруш-ня метро-ритм. мал-ку	поруш-ня цiлісності рух. дій	вiд-сть дій муз. м-лу		
КГ	Маргарита С.	3 (9 нед-ів)	7	-	1 бал (2 нед-ки)	18	середній низький низький
	Марина Г.	4 (12 нед-ів)	11	-	1 бал (2 нед-ки)	25	
	Євгенія А.	4 (12 нед-ів)	8	1 (7 нед-ів)	2 бали (4 нед-ки)	31	
ЕГ	Вікторія Р.	3 (9 нед-ів)	9	-	1 бал (2 нед-ки)	20	середній низький низький
	Тетяна Д.	5 (15 нед-ів)	9	-	1 бал (2 нед-ки)	26	
	Іван Є.	4 (12 нед-ів)	8	1 (7 нед-ів)	2 бали (4 нед-ки)	31	

Додаток 3.1  
 Результати контрольних замірів баяністів-акордетоністів першої підгрупи  
 по завершенні формувального експеримента

Група	Студенти	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Заг. к-сть нед-ів	Рівні сформ-ті ІВН
		неп-ня на клавіші	поруш-ня метро-ритм. мал-ку	поруш-ня цілісності рух. дій	від-сть дій муз. м-лу		
КГ	Сергій Л.	3 (9 нед-ів)	4	-	1 бал (2 нед-ки)	15	середній низький низький д. низький
	Микола С.	5 (15 нед-ів)	14	-	3 бали (6 нед-ів)	35	
	Оксана В.	5 (15 нед-ів)	10	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	38	
	Олександр З.	8 (24 нед-ки )	12	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	49	
ЕГ	Михайло В.	1 (3 нед-ки)	2	-	0 балів (0 нед-ів)	5	достатній середній низький д. низький
	Олена Н.	3 (9 нед-ів)	8	-	2 бали (4 нед-ки)	21	
	Надія Л.	4 (12 нед-ів)	11	-	2 бали (4 нед-ки)	27	
	Олександр Н.	7 (21 нед-к)	9	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	43	

Додаток 3.2

Результати контрольних замірів піаністів першої підгрупи  
по завершенні формувального експеримента

Група	Студенти	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Заг. к-сть нед-ів	Рівні сформ-ті ІВН
		неп-ня на клавіші	поруш-ня метро-ритм. мал-ку	поруш-ня цілісності рух. дій	від-сть дій муз. м-лу		
КГ	Наталія К.	2 (6 нед-ів)	9	-	1 бал (2 нед-ки)	17	середній низький низький низький д. низький
	Надія Б.	3 (9 нед-ів)	16	-	2 бали (4 нед-ки)	29	
	Катерина Т.	7 (21 нед-к)	8	-	3 бали (6 нед-ів)	35	
	Ганна М.	6 (18 нед-ів)	11	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	42	
	Ірина Ш.	8 (24 нед-ки )	11	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	48	
ЕГ	Надія М.	1 (3 нед-ки)	4	-	0 балів (0 нед-ів)	7	достатній середній низький низький д. низький
	Лілія К.	3 (9 нед-ів)	7	-	1 бал (2 нед-ки)	18	
	Валентина К.	5 (15 нед-ів)	9	-	1 бал (2 нед-ки)	26	
	Людмила Л.	4 (12 нед-ів)	9	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	34	
	Ольга Н.	5 (15 нед-ів)	15	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	43	

Додаток 3.3

Результати контрольних замірів баяністів-акордеоністів другої підгрупи  
по завершенні формувального експеримента

Група	Студенти	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Заг. к-сть	Рівні сформ-ті
		неп-ня	поруш-ня	поруш-ня	від-сть		

		на клавiші	метро-ритм. мал-ку	цiлiсностi рух. дiй	дiй муз. м-лу	нед-iв	iВН
КГ	Ирина Б.	2 (6 нед-iв)	4	-	1 бал (2 нед-ки)	12	достатнiй низький низький д. низький
	Олексiй М.	4 (12 нед-iв)	11	-	2 бали (4 нед-ки)	27	
	Богдан К.	5 (15 нед-iв)	6	1 (7 нед-iв)	3 бали (6 нед-iв)	34	
	Євген П.	4 (12 нед-iв)	16	2 (14 нед-iв)	3 бали (6 нед-iв)	48	
ЕГ	Олена П.	2 (6 нед-iв)	5	-	1 бал (2 нед-ки)	13	середнiй середнiй середнiй д. низький
	Иван I.	3 (9 нед-iв)	7	-	0 балiв (0 нед-iв)	16	
	Игор К.	3 (9 нед-iв)	7	-	2 бали (4 нед-ки)	20	
	Олександр С.	4 (12 нед-iв)	13	2 (14 нед-iв)	2 бали (4 нед-ки)	43	

#### Додаток 3.4

Результати контрольних замiрiв пiанiстiв другої пiдгрупи  
по завершеннi формувального експеримента

Група	Студенти	К-сть недолiкiв за показниками критерiїв сформ-тi iВН				Заг. к-сть нед-iв	Рiвнi сформ-тi iВН
		неп-ня на клавiші	поруш-ня метро-ритм. мал-ку	поруш-ня цiлiсностi рух. дiй	вiд-сть дiй муз. м-лу		

КГ	Марина Г.	3 (9 нед-ів)	14	-	1 бал (2 нед-ки)	25	низький низький низький д. низький
	Катерина Б.	5 (15 нед-ів)	6	-	2 бали (4 нед-ки)	25	
	Вікторія Д.	3 (9 нед-ів)	5	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	27	
	Ірина Л.	6 (18 нед-ів)	12	1 (7 нед-ів)	4 бали (8 нед-ів)	45	
ЕГ	Наталя Г.	1 (3 нед-ки)	4	-	0 балів (0 нед-ів)	7	достатній середній низький низький
	Наталя О.	3 (9 нед-ів)	5	-	1 бал (2 нед-ки)	16	
	Анна Д.	5 (15 нед-ів)	10	-	2 бали (4 нед-ки)	29	
	Юлія Л.	4 (12 нед-ів)	9	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	34	

### Додаток 3.5

Результати контрольних замірів баяністів-акордеоністів третьої підгрупи по завершенні формувального експеримента

Група	Студенти	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Заг. к-сть нед-ів	Рівні сформ-ті ІВН
		неп-ня на клавіші	поруш-ня метро-ритм. мал-ку	поруш-ня цілісності рух. дій	від-сть дій муз. м-лу		
КГ	Микола К.	1 (3 нед-ки)	1	-	0 балів (0 нед-ів)	4	достатній середній низький
	Ірина П.	3 (9 нед-ів)	8	-	1 бал (2 нед-ки)	19	
	Євгенія К.	4 (12 нед-ів)	13	-	2 бали (4 нед-ки)	29	

ЕГ	Володимир Д	-	1	-	0 балів (0 нед-ів)	1	високий достатній низький
	Валентина К.	1 (3 нед-ки)	2	-	0 балів (0 нед-ів)	5	
	Ірина Х.	5 (15 нед-ів)	8	-	1 бал (2 нед-ки)	25	

Додаток 3.6  
Результати контрольних замірів піаністів третьої підгрупи  
по завершенні формувального експеримента

Група	Студенти	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Заг. к-сть нед-ів	Рівні сформ-ті ІВН
		неп-ня на клавiші	поруш-ня метро-ритм. мал-ку	поруш-ня цiлiсностi рух. дiй	вiд-сть дiй муз. м-лу		
КГ	Ганна О.	3 (9 нед-ів)	7	-	1 бал (2 нед-ки)	18	середній низький низький д. низький
	Надія В.	4 (12 нед-ів)	10	-	2 бали (4 нед-ки)	26	
	Ксенія Л.	4 (12 нед-ів)	11	1 (7 нед-ів)	2 бали (4 нед-ки)	34	
	Людмила К.	6 (18 нед-ів)	15	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	46	

ЕГ	Вікторія А.	1 (3 нед-ки)	3	-	1 бал (2 нед-ки)	8	достатній середній низький низький
	Олеся Г.	3 (9 нед-ів)	4	-	1 бал (2 нед-ки)	15	
	Артем К.	4 (12 нед-ів)	9	-	2 бали (4 нед-ки)	25	
	Світлана Ш.	5 (15 нед-ів)	10	1 (7 нед-ів)	2 бали (4 нед-ки)	36	

### Додаток 3.7

Результати контрольних замірів баяністів-акордеоністів четвертої підгрупи по завершенні формувального експеримента

Група	Студенти	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Заг. к-сть нед-ів	Рівні сформ-ті ІВН
		неп-ня на клавiші	поруш-ня метро-ритм. мал-ку	поруш-ня цілісності рух. дій	від-сть дій муз. м-лу		
КГ	Лілія Ш.	3 (9 нед-ів)	11	-	1 бал (2 нед-ки)	22	середній середній низький д. низький
	Тетяна М.	4 (12 нед-ів)	10	-	1 бал (2 нед-ки)	24	
	Тамара Н.	3 (9 нед-ів)	9	1 (7 нед-ів)	2 бали (4 нед-ки)	29	
	Андрій Д.	7 (21 нед-к)	10	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	44	



ЕГ	Ірина Щ.	1 (3 нед-ки)	7	-	0 балів (0 нед-ів)	10	достатній середній низький низький
	Вікторія К.	3 (9 нед-ів)	7	-	1 бал (2 нед-ки)	18	
	Олександр В.	6 (18 нед-ів)	5	-	1 бал (2 нед-ки)	25	
	Ярослав М.	5 (15 нед-ів)	11	1 (7 нед-ів)	3 бали (6 нед-ів)	39	

### Додаток 3.8

Результати контрольних замірів піаністів четвертої підгрупи  
по завершенні формувального експеримента

Група	Студенти	К-сть недоліків за показниками критеріїв сформ-ті ІВН				Заг. к-сть нед-ів	Рівні сформ-ті ІВН
		неп-ня на клавiші	поруш-ня метро-ритм. мал-ку	поруш-ня цiлісності рух. дій	вiд-сть дій муз. м-лу		
КГ	Маргарита С.	3 (9 нед-ів)	6	-	2 бали (4 нед-ки)	19	середній середній низький
	Марина Г.	3 (9 нед-ів)	12	-	1 бал (2 нед-ки)	23	
	Євгенія А.	4 (12 нед-ів)	7	1 (7 нед-ів)	2 бали (4 нед-ки)	30	
ЕГ	Вікторія Р.	1 (3 нед-ки)	10	-	0 балів (0 нед-ів)	13	середній середній низький
	Тетяна Д.	2 (6 нед-ів)	6	-	1 бал (2 нед-ки)	14	
	Іван Є.	5 (15 нед-ів)	6	-	2 бали (4 нед-ки)	25	



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г. С. Общая психология : учеб. пособ. [для вузов] / Галина Сергеевна Абрамова. – М.: Академический Проект, 2002. – 496 с. – (“Gaudeamus”).
2. Акимов Ю. Т. Воспитание учащегося в процессе обучения игре на баяне / Ю. Т. Акимов // Баян и баянисты : [сб. метод. материалов / сост. и общ. ред. Ю. Т. Акимова]. – М.: Сов. композитор, 1970. – С. 5-11.
3. Акимов Ю. Исполнение как форма существования музыкального произведения / Ю. Акимов // Баян и баянисты : [сб. статей / сост. и общ. ред. Ю. Акимова]. – М.: Сов. композитор, 1977. – Вып. 3. – С. 147-172.
4. Акимов Ю. Принципы работы баяниста над развитием техники левой руки / Ю. Акимов // Беляков В. Аппликатура готово-выборного баяна (освоение выборной клавиатуры) / В. Беляков, Г. Стативкин; общ. ред. и вступ. ст. Ю. Акимова. – М.: Сов. композитор, 1978. – С. 3-10.
5. Алдер Г. Техника развития интеллекта / Гарри Алдер. – СПб.: Питер, 2001. – 192 с. – (Серия “Сам себе психолог”).
6. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано / Александр Дмитриевич Алексеев. – [3-е изд., доп.]. – М.: Музыка, 1978. – 287 с.
7. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск: Университетское, 1990. – 560 с.
8. Андрейко О. І. Методи вдосконалення виконавського апарату музиканта-інструменталіста: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Андрейко Оксана Іванівна. – К., 2004. – 182 с.
9. Анохин П. К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса / П. К. Анохин. – М.: Медицина, 1968. – 546 с.
10. Анохин П. К. Теория отражения и современная наука о мозге / П. К. Анохин. – М.: Знание, 1970. – 44 с.
11. Арановский М. Г. Мышление, язык, семантика / М. Г. Арановский // Проблемы музыкального мышления : [сб. статей / сост. и ред. М. Г. Арановский]. – М.: Музыка, 1974. – С. 90-128.
12. Арчажникова Л. Г. Формирование профессиональной направленности мышления учителя музыки / Л. Г. Арчажникова // Инструментальная подготовка учителя музыки : [межвуз. сб. науч. трудов / отв. ред. В. И. Муцмакер]. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1984. – (Тематический план 1984 г. № 398). – С. 8-18.
13. Асафьев Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. Асафьев; ред. и вступ. ст. Е. Орловой. – М. – Л.: Музыка, 1965. – 149, [5] с.
14. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс // Борис Владимирович Асафьев; ред., вступ. ст. и комментарии Е. М. Орловой. – [2-е изд.]. – Л.: Музыка, 1971. – Кн. 1 и 2. – 375, [3] с.
15. Ахмедходжаева Н. М. Теоретические проблемы концертности и концертирования в музыкальном искусстве : автореф. дисс. на соискание учён. степени канд. искусствоведения : спец. 17.00.02 “Музыкальное искусство” / Н. М. Ахмедходжаева. – Ташкент, 1985. – 21 с.
16. Бабанский Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности / Юрий Константинович Бабанский. – М.: Знание, 1981. – 96 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. “Педагогика и психология”; № 3).
17. Бай Ю. Н. Теоретические основы совершенствования внутренней структуры музыкально-игровых движений баяниста: дисс. ... канд. искусств. наук : 17.00.02 / Бай Юрий Николаевич. – К., 1986. – 182 с.
18. Баренбойм Л. А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства / Лев Аронович Баренбойм. – Л.: Музыка, 1969. – 288, [2] с.
19. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство / Лев Аронович Баренбойм. – Л.: Музыка, 1974. – 335, [3] с.

20. Басурманов А. П. Трёхгодичный курс обучения игре на баяне / Аркадий Павлович Басурманов. – М.: Музыка, 1965. – Часть 1 (Первый год обучения). – 269, [3] с.
21. Басурманов А. П. Трёхгодичный курс обучения игре на баяне / Аркадий Павлович Басурманов. – М.: Музыка, 1966. – Часть 2 (Второй год обучения). – 282, [2] с.
22. Беляевская М. И. Наука о творческом мышлении (эвристика) / Маргарита Иосифовна Беляевская. – М.: Книга, 1969. – 31 с.
23. Беркман Т. Л. Методика обучения игре на фортепиано : пособ. [для студ.-заоч. муз.-пед. ф-тов] / Тамара Львовна Беркман. – М.: Просвещение, 1977. – 101, [3] с.
24. Бернштейн Н. А. О ловкости и её развитии / Николай Александрович Бернштейн. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 288 с.
25. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность / Николай Александрович Бернштейн; под ред. акад. О. Г. Газенко. – М.: Наука, 1990. – 494 с.
26. Бех І. Д. Виховання особистості: підруч. / Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2008. – 838, [2] с.
27. Боген М. М. Обучение двигательным действиям / Михаил Михайлович Боген. – М.: Физкультура и спорт, 1985. – 192 с.
28. Бойко Е. И. Механизмы умственной деятельности (динамические временные связи) / Евгений Иванович Бойко. – М.: Педагогика, 1976. – 248 с.
29. Бойко Е. И. Мозг и психика (физиология, психология, кибернетика) / Евгений Иванович Бойко. – М.: Просвещение, 1969. – 191 с.
30. Большунов А. Я. Соотношение смыслообразования и целеобразования в продуктивной мыслительной деятельности : автореф. дисс. на соиск. учён. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / А. Я. Большунов. – М., 1985. – 24 с.
31. Борисьяк А. Метод органического развития технических приёмов игры на виолончели / Андрей Борисьяк. – [2-е изд.]. – М. – Л.: Музгиз, 1947. – 85, [3] с.
32. Брушлинский А. В. Исследование направленности мыслительного процесса : автореф. дисс. на соискание учён. степени канд. пед. наук (по психологии) / А. В. Брушлинский. – М., 1964. – 16 с.
33. Брушлинский А. В. Психологический анализ мышления как прогнозирования : автореф. дисс. на соискание учён. степени доктора психол. наук : спец. 19.00.01 "Общая психология" / А. В. Брушлинский. – М., 1977. – 37 с.
34. Брушлинский А. В. Психология мышления и кибернетика / Андрей Владимирович Брушлинский. – М.: Мысль, 1970. – 191 с.
35. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение / Андрей Владимирович Брушлинский. – М.: Знание, 1983 – 96 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. "Педагогика и психология"; № 6).
36. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение: Избранные психологические труды / Андрей Владимирович Брушлинский. – М.: Институт практической психологии. – Воронеж: НПО "МОДЕК", 1996. – 390 с. – (Психологи Отечества: Избранные психол. труды в 70-ти т. / Академия пед. и социальных наук. Московский психолого-социальный ин-т).
37. Брянская Ф. Навык игры с листа, его структура и принципы развития / Ф. Брянская // Вопросы фортепианной педагогики. – М.: Музыка, 1976. – Вып. 4. – С. 46-62.
38. Брянская Ф. Навык игры с листа и принципы его формирования / Фаина Брянская // Ребёнок за роялем: Педагоги-пианисты социалистических стран о фортепианной методике : сб. статей / [пер. с нем. П. Дорохова и Ж. Согомонян]; под ред. Г. Балтер. – М.: Музыка, 1981. – С. 194-200.
39. Булыго К. Проблемные ситуации в обучении баяниста / К. Булыго // Баян и баянисты : [сб. статей / сост. и общ. ред. Б. Егорова, С. Колобкова]. – М.: Сов. композитор, 1984. – Вып. 6. – С. 69-86.
40. Бурназова В. В. Методичні засади розвитку виконавської самостійності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі інструментальної підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Бурназова Віра Володимирівна. – Бердянськ, 2010. – 235 с.

41. Бурьянек Й. К историческому развитию теории музыкального мышления / Й. Бурьянек // Проблемы музыкального мышления : [сб. статей / сост. и ред. М. Г. Арановский]. – М.: Музыка, 1974. – С. 29-58.
42. Бутивщенко Л. Н. Особенности развития мыслительных операций у младших школьников в процессе обучения: дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Бутивщенко Людмила Николаевна. – К., 1988. – 195 с.
43. Веккер Л. М. Психические процессы : в 2 т. / Лев Маркович Веккер. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1976. – Т. 2: Мышление и интеллект. – 1976. – 342 с.
44. Вицинский А. В. Психологический анализ процесса работы пианиста над музыкальным произведением: дисс. ... канд. пед. наук (по психологии) / Вицинский Александр Владимирович. – Л., 1948. – 111 с.
45. Возрастные особенности умственной деятельности взрослых : [сб. науч. трудов / под ред. Е. И. Степановой]. – Л., 1973. – 89 с.
46. Воронова Т. Н. К вопросу о музыкальном мышлении / Т. Н. Воронова // Проблемы фортепианной педагогики и исполнительства : [сб. труд. / под ред. В. И. Муцмастера]. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1978. – С. 64-70.
47. Воронова Т. Н. Некоторые особенности методики работы над полифонией / Т. Н. Воронова // Проблемы фортепианной педагогики и исполнительства : [сб. труд. / под ред. В. И. Муцмастера]. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1978. – С. 70-76.
48. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Лев Семёнович Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3: Проблемы развития психики. – 1983. – 368 с. – (Акад. пед. наук СССР).
49. Гамезо М. В. Атлас по психологии: Информ.-метод. материалы к курсу “Общая психология” : учеб. пособ. [для студ. пед. ин-тов] / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко. – М.: Просвещение, 1986. – 272 с.
50. Гат Й. Техника фортепианной игры / Йозеф Гат; [пер. с венгер. Эржебет Фоно]. – М.: Музыка. – Будапешт: Корвина, 1973. – 243, [3] с.
51. Гвоздев П. А. Принципы образования звука на баяне и его извлечения / П. А. Гвоздев // Баян и баянисты : [сб. метод. материалов / сост. и общ. ред. Ю. Т. Акимова]. – М.: Сов. композитор, 1970. – С. 12-23.
52. Гвоздев П. А. Работа баяниста над развитием техники / П. А. Гвоздев // Баян и баянисты : [сб. метод. материалов / сост. и общ. ред. Ю. Т. Акимова]. – М.: Сов. композитор, 1970. – С. 24-46.
53. Геллерштейн С. Г. Психология движений: [Стеногр. лекции, прочит. в МГУ в 1967 г. / Публ. и предисл. О. Г. Носковой] / С. Г. Геллерштейн // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 1992. – № 1. – С. 61-70.
54. Гиляревский А. Учебник психологии / А. Гиляревский. – Новочеркасск, 1883. – 146 с.
55. Гинзбург Г. Заметки о мастерстве / Г. Гинзбург // Вопросы фортепианного исполнительства. Очерки. Статьи. Воспоминания / сост. и общ. ред. М. Г. Соколова. – М.: Музыка, 1968. – Вып. 2. – С. 61-70.
56. Гинзбург Л. О работе над музыкальным произведением (методический очерк) / Лев Соломонович Гинзбург. – [3-е изд., доп.] – М.: Музыка, 1968. – 112 с.
57. Говорушко П. И. Работа баяниста над музыкальным произведением / П. И. Говорушко // Баян и баянисты : [сб. метод. материалов / сост. и общ. ред. Ю. Т. Акимова]. – М.: Сов. композитор, 1970. – С. 133-148.
58. Голубовская Н. О музыкальном исполнительстве : сб. статей и материалов / Надежда Иосифовна Голубовская; [сост. Е. Бронфин]. – Л.: Музыка, 1985. – 142, [1] с.
59. Гольденвейзер Е. И. Мысли о музыке, исполнительском искусстве и фортепианной педагогике / Е. И. Гольденвейзер // В классе А. Б. Гольденвейзера : [сб. статей / сост. Д. Благой, Е. Гольденвейзер]. – М.: Музыка, 1986. – (“Уроки мастерства”). – С. 27-43.
60. Горенко Л. М. Работа над музичним твором (методичні поради) / Леонід Миронович Горенко. – К.: Муз. Україна, 1982. – 49, [3] с.

61. Гофман И. Фортепьянная игра. Ответы на вопросы о фортепьянной игре / Иосиф Гофман; [пер. с англ. Г. А. Павлова]. – М.: Музгиз, 1961. – 223 с.
62. Грюнфельдова А. О работе над техническими упражнениями / А. Грюнфельдова, З. Бёмова // Ребёнок за роялем: Педагоги-пианисты социалистических стран о фортепианной методике : сб. статей / [пер. с нем. П. Дорохова и Ж. Согомоян]; под ред. Г. Балтер. – М.: Музыка, 1981. – С. 179-183.
63. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : [монографія] / Наталія Василівна Гузій. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
64. Гурьянов Е. В. Навык и действие / Е. В. Гурьянов // Учёные записки МГУ имени М. В. Ломоносова. – М.: МГУ, 1945. – Вып. 90: Психология: Движение и деятельность. – С. 133-148.
65. Гутников Б. Л. Об искусстве скрипичной игры / Борис Львович Гутников. – Л.: Музыка, 1988. – 56 с.
66. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального исследования / Василий Васильевич Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
67. Давидов М. А. Основи формування виконавської майстерності баяніста / Микола Андрійович Давидов. – К.: Муз. Україна, 1983. – 72 с.
68. Давидов М. А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста : навч. посіб. [для вищ. муз. навч. закладів] / Микола Андрійович Давидов. – К.: Муз. Україна, 1997. – 240, [4] с.
69. Давидов М. А. Школа виконавської майстерності баяніста (акордеоніста) : посіб. [для студ. та пед. вищ. і сер. навч. закладів] / Микола Андрійович Давидов. – К.: Вид-цтво ім. Олени Теліги, 1998. – 112 с.
70. Данилова Н. Н. Психофизиология : учеб. [для вузов] / Н. Н. Данилова. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 373 с.
71. Дельнова В. Развитие фортепианной техники на начальной стадии обучения / Виктория Дельнова // Ребёнок за роялем: Педагоги-пианисты социалистических стран о фортепианной методике : сб. статей / [пер. с нем. П. Дорохова и Ж. Согомоян]; под ред. Г. Балтер. – М.: Музыка, 1981. – С. 87-95.
72. Деменко Б. В. Специфікація категорії часу в поняттях музичної науки: дис. ... доктора мистецтвознавства : 17.00.03 / Борис Вадимович Деменко. – К., 1996. – 411 с.
73. Денисенко В. В. Психологічні умови формування теоретичного мислення підлітків (на матеріалі дослідження процесу засвоєння учнями системи знань з фізики): дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Денисенко Василь Васильович. – К., 1998. – 193 с.
74. Дорошенко Т. В. Формування у молодших школярів навичок музичного сприймання: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Дорошенко Тетяна Володимирівна. – К., 1996. – 190 с.
75. Дударев И. Л. Тренируйся сам / И. Л. Дударев, И. И. Путивльский. – К.: Здоров'я, 1983. – 112 с.
76. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Джон Дьюи; [пер. с англ. Н. М. Никольской]. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.
77. Дьяченко М. И. Психология высшей школы : учеб. пособ. [для вузов] / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – Минск: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
78. Дьяченко Н. Г. Теоретические основы воспитания и обучения в музыкальных учебных заведениях / Дьяченко Н. Г., Котляревский И. А., Полянский Ю. А. – К.: Муз. Україна, 1987. – 110, [2] с.
79. Егоров Б. Общие основы постановки при обучении игре на баяне / Б. Егоров // Баян и баянисты : [сб. метод. статей / сост. и общ. ред. Ю. Акимова]. – М.: Сов. композитор, 1974. – Часть 2. – С. 12-47.
80. Жадько В. Історична пам'ять в розвитку духовності особистості / Віктор Жадько. – К.: ПП "Павлушка", 2006. – 480 с.

81. Завалишина Д. Н. Психологический анализ оперативного мышления: Эксперим.-теорет. исслед. / Динара Николаевна Завалишина; отв. ред. А. В. Брушлинский. – М.: Наука, 1985. – 221 с.
82. Зак Я. О некоторых вопросах воспитания молодых пианистов / Я. Зак // Вопросы фортепианного исполнительства. Очерки. Статьи. Воспоминания / сост. и общ. ред. М. Г. Соколова. – М.: Музыка, 1968. – Вып. 2. – С. 81-99.
83. Запорожец А. В. Избранные психологические труды : в 2 т. / Александр Владимирович Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 2: Развитие произвольных движений. – 1986. – 296 с. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
84. Землянский Б. Я. О музыкальной педагогике / Борис Яковлевич Землянский. – М.: Музыка, 1987. – 144 с.
85. Зильберквит М. А. Понятия и процесс обучения / М. А. Зильберквит // Проблемы фортепианной педагогики и исполнительства : [сб. труд. / под ред. В. И. Муцмаера]. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1978. – С. 77-88.
86. Ильин Е. П. Психология физического воспитания : учеб. пособ. [для студ. пед. ин-тов по спец. № 2114 “Физ. воспитание”] / Евгений Павлович Ильин. – М.: Просвещение, 1987. – 287, [1] с.
87. Ильин Е. П. Психомоторная организация человека : учеб. [для вузов] / Евгений Павлович Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 384 с. – (Серия “Учебник нового века”).
88. Исследования мышления в советской психологии : [сб. статей / отв. ред. Е. В. Шорохова]. – М.: Наука, 1966. – 476 с.
89. Йовенко З. Н. Общее фортепиано: вопросы методики / Зоя Николаевна Йовенко. – К.: Муз. Україна, 1989. – 99 с.
90. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / Зинаида Ильинична Калмыкова. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с. – (Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии Акад. пед. наук СССР).
91. Камилларов Е. О технике левой руки скрипача / Емил Камилларов; под ред. Л. Н. Раабена. – Л.: Музгиз, 1961. – 62, [2] с.
92. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : кн. [для учителя] / Виктор Абрамович Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
93. Келасьев В. Н. Структурная модель мышления и проблемы генезиса психики / Вячеслав Николаевич Келасьев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. – 216 с.
94. Клименко В. В. Психомоторные способности юного спортсмена / Виктор Васильевич Клименко. – К.: Здоров'я, 1987. – 168 с.
95. Коган Г. М. Избранные статьи / Григорий Михайлович Коган. – М.: Сов. композитор, 1972. – Вып. 2. – 264, [6] с.
96. Коган Г. М. Работа пианиста / Григорий Михайлович Коган. – М.: Музгиз, 1963. – 200, [2] с.
97. Коган Г. М. У врат мастерства (психологические предпосылки успешности пианистической работы) / Григорий Михайлович Коган. – [4-е изд., доп.]. – М.: Сов. композитор, 1977. – 176 с.
98. Когнитивная психология : учебн. [для вузов / под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова]. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.
99. Козаков В. А. Теория и методика самостоятельной работы студентов: дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Козаков Виталий Андреевич. – К., 1991. – 386 с.
100. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : [монографія] / А. В. Козир. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 378 с.
101. Коломинский Я. Л. Человек: психология : кн. [для учащ. ст. кл.] / Я. Л. Коломинский. – [2-е изд., доп.]. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
102. Коменский Я. А. Великая дидактика / Ян Амос Коменский // Педагогическое наследие / [Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж. -Ж., Песталоцци И.Г.]; сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. – М.: Педагогика, 1989. – С. 11-106.

103. Коменский Я. А. Всеобщего совета об исправлении дел человеческих. Часть четвёртая (IV). Пампедия / Ян Амос Коменский // Педагогическое наследие / [Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж. -Ж., Песталоцци И.Г.]; сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. – С. 107-136.
104. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Ян Амос Коменский; [пер. с лат. В. Н. Ивановского и др.]; под ред., ввводн. ст., прим. А. А. Красновского. – М.: Наркомпрос РСФСР, 1939. – Т. 2: Отдельные произведения. – 1939. – 287 с.
105. Корженевський А. До питання про специфіку мислення музиканта-виконавця / А. Корженевський // Питання фортепіанної педагогіки та виконавства : [зб. статей / ред. та упорядкув. А. Й. Корженевського]. – К.: Муз. Україна, 1981. – С. 29-40.
106. Корженевский А. К проблеме развития интерпретаторского мышления / Андрей Корженевский // Ребёнок за роялем: Педагоги-пианисты социалистических стран о фортепианной методике : сб. статей / [пер. с нем. П. Дорохова и Ж. Согомонян]; под ред. Г. Балтер. – М.: Музыка, 1981. – С. 309-318.
107. Котова Л. М. Емоційна стійкість як засіб формування інструментально-виконавської надійності у студентів музично-педагогічних факультетів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Котова Ліна Миколаївна. – Мелітополь, 2000. – 260 с.
108. Куненко Л. О. Методичне забезпечення інноваційними технологіями педагогічної практики майбутніх учителів музики / Л.О. Куненко // Наукові записки : [збірник наукових статей]; укл. Л.Л. Макаренко. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010.– Вип. LXXXIX (89). – С. 91-96.
109. Куненко Л. О. Накопичення досвіду просвітницької діяльності в системі сучасної підготовки майбутніх учителів музики / Л.О. Куненко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – Вип. 13 (18). – С. 112-121.
110. Куненко Л. О. Науково-методичні підходи формування у студентів евристичного стилю викладання мистецьких дисциплін у процесі професійної підготовки / Л.О. Куненко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : зб. наук. праць / Ред. кол. Н. В. Гузій та ін. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – Вип. 17 (27). – С. 101-105.
111. Куперен Ф. Искусство игры на клавесине / Франсуа Куперен; [пер. с франц. О. А. Серовой-Хортик]. – М.: Музыка, 1973. – 151, [1] с.
112. Курковський Г. В. Питання фортепіанного виконавства : зб. статей / Григорій Васильович Курковський; упоряд. О. С. Олійник. – К.: Муз. Україна, 1983. – 137, [3] с.
113. Кучменко Е. М. Духовна спадщина як історико-культурний і соціально-політичний вимір / Елеонора Миколаївна Кучменко. – К.: Видавничий дім "Слово", 2004. – 235 с.
114. Левитов Н. Д. Детская и педагогическая психология : учеб. пособ. [для пед. ин-тов] / Николай Дмитриевич Левитов. – [3-е изд., испр. и доп.]. – М.: Просвещение, 1964. – 476, [4] с.
115. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
116. Лесгафт П. Ф. Избранные труды / П. Ф. Лесгафт; сост. И. Н. Решетень. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 359 с.
117. Либерман Е. Я. Работа над фортепианной техникой : учеб. пособ. / Евгений Яковлевич Либерман. – [2-е изд., доп., перераб]. – М.: Музыка, 1985. – 136 с.
118. Липс Ф. Искусство игры на баяне / Фридрих Робертович Липс. – М.: Музыка, 1985. – 158 с.
119. Локк Дж. Об управлении разумом / Джон Локк // Педагогическое наследие / [Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж. -Ж., Песталоцци И.Г.]; сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. – С. 179-192.
120. Лук А. Н. Мышление и творчество / Александр Наумович Лук. – М.: Политиздат, 1976. – 144 с. – (Философ. б-чка для юношества).



121. Лурия А. Р. К проблеме психологически ориентированной физиологии / А. Р. Лурия // Проблемы нейропсихологии (психофизиологические исследования) / отв. ред. проф. Е. Д. Хомская и действ. чл. АПН СССР А. Р. Лурия. – М.: Наука, 1977. – С. 9-27. – (Академия наук СССР, институт психологии).
122. Лурия А. Р. Мозг человека и психические процессы / А. Р. Лурия. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – Т. 1: Нейропсихологические исследования. – 1963. – 476 с.
123. Макаренко А. С. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Антон Семёнович Макаренко; редколл.: В. Н. Столетов (пред.) [и др.]; под ред. И. А. Каирова (отв. ред.) [и др.]. – М.: Педагогика, 1977. – Т. 1. – 1977. – 400 с. – (Акад. пед. наук СССР. Пед. б-ка).
124. Макаренко А. С. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Антон Семёнович Макаренко; редколл.: В. Н. Столетов (пред.) [и др.]; под ред. И. А. Каирова (отв. ред.) [и др.]. – М.: Педагогика, 1977. – Т. 2. – 1977. – 320 с. – (Акад. пед. наук СССР. Пед. б-ка).
125. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / Антон Семёнович Макаренко. – М.: Молодая гвардия, 1977. – 640 с. – (Школьная библиотека).
126. Маккиннон Л. Игра наизусть / Лилиас Маккиннон; [пер. с англ., вступ. ст. и примечания Ф. Соколова]. – Л.: Музыка, 1967. – 143, [3] с.
127. Макуренкова Е. П. О педагогике В. В. Листовой / Елена Петровна Макуренкова. – [2-е изд.]. – М.: Музыка, 1991. – 64 с.
128. Малинковская А. В. Фортепианно-исполнительское интонирование: Проблемы художественного интонирования на фортепиано и анализ их разработки в методико-теоретической литературе XVI – XX веков: Очерки / Августа Викторовна Малинковская. – М.: Музыка, 1990. – 191, [1] с.
129. Малхазов О. Р. Психофізіологічні механізми управління руховою діяльністю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.02 / О. Р. Малхазов. – К., 2003. – 31 с.
130. Марковец Л. А. Педагогические аспекты подготовки будущего учителя учителя-музыканта к выступлению перед школьной аудиторией: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Марковец Людмила Анатольевна. – М., 1997. – 139 с.
131. Мартинсен К. А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано / Карл Адольф Мартинсен; [пер. с нем. В. Л. Михелис]; ред., комментарии и вступ. ст. Л. И. Ройзмана. – М.: Музыка, 1977. – 126, [2] с.
132. Матвеев А. П. Методика физического воспитания с основами теории : учеб. пособ. [для студ. пед. ин-тов и учащихся пед. уч-щ] / А. П. Матвеев, С. Б. Мельников. – М.: Просвещение, 1991. – 191 с.
133. Матвеева О. В. Методика формування вокально-виконавської надійності у майбутніх учителів музики: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Матвеева Ольга Вікторівна. – Бердянськ, 2010. – 243 с.
134. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / Алексей Михайлович Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
135. Меднікова Г. І. Самооцінка та рівень домагань особистості як динамічна система : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 “Загальна психологія, історія психології” / Г. І. Меднікова. – Одеса, 2002. – 20 с.
136. Мельничук С. Г. Теорія і практика формування естетичної культури майбутніх учителів (теоретично-педагогічний аспект) / Сергій Гаврилович Мельничук. – Кіровоград, 2006. – 248 с.
137. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника : Избранные психологические труды / Наталия Александровна Менчинская. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
138. Методические рекомендации по изучению дидактических принципов обучения игре на музыкальных инструментах / [сост. Ю. Н. Бай]. – Мелитополь: МГПИ, 1989. – 28 с.
139. Методические рекомендации по совершенствованию навыков управления произвольными движениями баяниста / [сост. Ю. Н. Бай]. – Запорожье: ЗГПИ, 1981. – 21, [3] с.

140. Мехтиханова Н. Н. Учёт деятельностной детерминации мышления в процессе его последования: дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Мехтиханова Наталья Николаевна. – Ярославль, 1987. – 200 с.
141. Мильштейн Я. И. Вопросы теории и истории исполнительства : сб. статей / Яков Исаакович Мильштейн. – М.: Сов. композитор, 1983. – 266 с.
142. Мироненко В. В. Хрестоматия по психологии : учеб. пособ. [для студ. пед. ин-тов] / В. В. Мироненко; под ред. проф. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1977. – 528 с.
143. Мирошников Ю. И. Познавательная сущность эмоциональных состояний: дисс. ... канд. филос. наук : 09.00.01 / Мирошников Юрий Иванович. – Свердловск, 1975. – 167 с.
144. Муцмахер В. И. Внимание как фактор музыкальной учебной деятельности / В. И. Муцмахер, Л. В. Годик // Подготовка учителя музыки к профессиональной деятельности в школе : межвуз. сб. науч. трудов. – Ярославль: ЯГПИ им. К. Д. Ушинского, 1985. – С. 59-67.
145. Муцмахер В. И. К вопросу о формировании логической памяти / В. И. Муцмахер // Проблемы фортепианной педагогики и исполнительства : [сб. труд. / под ред. В. И. Муцмахера]. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1978. – С. 48-58.
146. Муцмахер В. И. О некоторых факторах успешной работы над фортепианным сочинением / В. И. Муцмахер // Проблемы фортепианной педагогики и исполнительства : [сб. труд. / под ред. В. И. Муцмахера]. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1978. – С. 58-64.
147. Мышление в производственной деятельности : [учеб. пособ. / сост. Ю. К. Корнилов и др.]; под общ. ред. Ю. К. Корнилова. – Ярославль: ЯГУ, 1987. – 88 с.
148. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры : записки педагога / Генрих Густавович Нейгауз. – [5-е изд.]. – М.: Музыка, 1987. – 240 [2] с.
149. Немов Р. С. Психология : учеб. [для студ. высш. пед. учеб. заведений] : в 3 кн. / Роберт Семёнович Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 1999. – 688 с.
150. Немченко Г. П. Формирование профессиональных и специальных навыков и умений у студентов педвузов (теоретический аспект) / Г. П. Немченко // Проблемы формирования профессиональных навыков и умений в процессе обучения студентов в педвузе. – Архангельск: АГПИ, 1982. – С. 15-18.
151. Немыкина И. Н. Методика проблемного обучения и её роль в фортепианной подготовке учителя музыки / И. Н. Немыкина // Подготовка учителя музыки к профессиональной деятельности в школе : межвуз. сб. науч. трудов. – Ярославль: ЯГПИ им. К. Д. Ушинского, 1985. – С. 130-138.
152. Никифоров Ю. Б. Учитесь наслаждаться движением (применение психорегуляции в занятиях физическими упражнениями) / Ю. Б. Никифоров. – М.: Сов. спорт, 1989. – 46 с. – (Физкультура для здоровья).
153. Николаев А. Очерки по истории фортепианной педагогики и теории пианизма : учеб. пособ. / Александр Александрович Николаев. – М.: Музыка, 1980. – 112 с.
154. Николаев В. А. Шопен – педагог / Виктор Александрович Николаев. – М.: Музыка, 1980. – 93, [3] с. – (Вопр. истории, теории, методики).
155. Оберман М. Л. Вопросы развития фортепианной техники у учащихся музыкальных школ / М. Л. Оберман // Воспитание пианиста в детской музыкальной школе : [сб. статей / редкол.: Б. Е. Милич (отв. ред.) и др.]. – К.: Мистецтво, 1964. – С. 94-108.
156. Оберюхтин М. Д. Проблемы исполнительства на баяне / Михаил Дмитриевич Оберюхтин. – М.: Музыка, 1989. – 95, [1] с. – (Библиотека музыканта-педагога).
157. Оборин Л. О некоторых принципах фортепианной техники / Л. Оборин // Вопросы фортепианного исполнительства. Очерки. Статьи. Воспоминания / сост. и общ. ред. М. Г. Соколова. – М.: Музыка, 1968. – Вып. 2. – С. 71-80.
158. Общая психология : учеб. для студ. пед. ин-тов / [А. В. Петровский, А. В. Брушлинский, В. П. Зинченко и др.]; под ред. А. В. Петровского. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.
159. Олексюк О. М. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04, 13.00.01 / Олексюк Ольга

Миколаївна. – К., 1997. – 333 с.

160. Ониськів Г. Г. Активізація психологічних механізмів мислення як засіб удосконалення пошуку рухових актів музикантів-інструменталістів / Г. Г. Ониськів // Збірник наук. праць Бердянського державного педагогічного університету. – Бердянськ: БДПУ, 2010. – № 3. – С. 313-317. – (Педагогічні науки).

161. Ониськів Г. Г. Варіативність як засіб формування стабільності інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музичного мистецтва / Г. Г. Ониськів // Збірник наук. праць Бердянського державного педагогічного університету. – Бердянськ: БДПУ, 2008. – № 4. – С. 251-256. – (Педагогічні науки).

162. Ониськів Г. Г. Інноваційні методи запам'ятовування рухових дій музикантами-інструменталістами / Г. Г. Ониськів // Наукові записки: зб. наук. статей. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. LXXXI (81). – С. 151-156. – (Педагогічні та історичні науки).

163. Ониськів Г. Г. Психофізіологічний аспект формування у майбутніх учителів музики виконавсько-інструментальних навичок / Г. Г. Ониськів // Збірник наук. праць Бердянського державного педагогічного університету. – Бердянськ: БДПУ, 2006. – № 2. – С. 160-166. – (Педагогічні науки).

164. Ониськів Г. Удосконалення виконавських навичок музикантів-інструменталістів / Г. Ониськів // Художня культура і освіта: традиції, сучасність, перспективи: зб. наук. статей. – Мелітополь: Люкс, 2010. – Вип. I. – С. 73-77.

165. Ониськів Г. Г. Формування взірців рухових дій як засіб стабілізації виконавських навичок музикантів-інструменталістів / Г. Г. Ониськів // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 7(12). – С. 92-96.

166. Павлов И. П. Избранные труды по физиологии высшей нервной деятельности / И. П. Павлов; предисл. доктора биол. наук, проф. О. П. Молчановой. – М.: Просвещение, 1950. – 263,[1] с.

167. Павлов И. П. Лекции по физиологии / И. П. Павлов. – М. – Л.: АН СССР, 1952. – 491,[1] с.

168. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.

169. Паньков О. С. О работе баяниста над ритмом / Олег Сергеевич Паньков. – М.: Музыка, 1986. – 62, [2] с. – (Вопр. истории, теории, методики).

170. Педагогика : учеб. пособ. [для студ. пед. ин-тов] / под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.

171. Перельман Н. Е. В классе рояля (короткие рассуждения) / Натан Ефимович Перельман. – [4-е изд., доп.]. – Л.: Музыка, 1986. – 78, [2] с.

172. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 1. – 1981. – 336 с. – (Пед. б-ка).

173. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 2. – 1981. – 416 с. – (Пед. б-ка).

174. Песталоцци И. Г. Метод / Иоганн Генрих Песталоцци // Педагогическое наследие / [Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж. -Ж., Песталоцци И.Г.]; сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. – С. 322-331.

175. Песталоцци И. Г. О народном образовании и индустрии / Иоганн Генрих Песталоцци // Педагогическое наследие / [Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж. -Ж., Песталоцци И.Г.]; сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. – С. 312-322.

176. Песталоцци И. Г. Памятная записка о семинарии в кантоне Во / Иоганн Генрих Песталоцци // Педагогическое наследие / [Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж. -Ж., Песталоцци И.Г.]; сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. – С. 341-356.

177. Песталоцци И. Г. Памятная записка парижским друзьям о сущности и цели метода / Иоганн Генрих Песталоцци // Педагогическое наследие / [Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж. -Ж., Песталоцци И.Г.]; сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. – С. 331-341.

178. Песталоцци И. Г. Письма г-на Песталоцци к г-ну Н. Э. Ч. о воспитании бедной сельской молодёжи / Иоганн Генрих Песталоцци // Педагогическое наследие / [Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж. -Ж., Песталоцци И.Г.]; сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский . – М.: Педагогика, 1989. – С. 304-312.
179. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребёнка. Логика и психология / Жан Пиаже. – М.: Просвещение, 1969. – 659 с.
180. Побережна Г. І. Загальна теорія музики : підруч. / Г. І. Побережна, Т. В. Щериця. – К.: Вища шк., 2004. – 303 с.
181. Побережна Г. І. П. І. Чайковський: діалектика особистості і стилю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора мистецтвознавства : спец. 17.00.03 “Музичне мистецтво” / Галина Іонівна Побережна. – К., 1999. – 32 с.
182. Пономарёв Я. А. Знания, мышление и умственное развитие / Яков Александрович Пономарёв. – М.: Просвещение, 1967. – 264 с. – (АПН СССР).
183. Пономарёв Я. А. Психология творческого мышления / Яков Александрович Пономарёв; под ред. действ. чл. АН РСФСР проф. А. Н. Леонтьева. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 352 с. – (Акад. пед. наук РСФСР).
184. Процесс мышления и закономерности анализа, синтеза и обобщения (экспериментальные исследования) / под. общ. ред. С. Л. Рубинштейна. – М.: АН СССР, 1960. – 166,[2] с.
185. Психология : учеб. [для техникумов физ. культуры] / под. ред. А. Ц. Пуни. – М.: Физкультура и спорт, 1984. – 255,[1] с.
186. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика : учеб. пособ. [для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений] / [Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др.]; под ред. Г. М. Цыпина. – М.: Изд. центр “Академия”, 2003. – 368 с.
187. Психофизиология : учеб. [для вузов / под. ред. Ю. И. Александрова]. – [3-е изд., доп. и перераб.]. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с. – (Серия “Учебник для вузов”).
188. Пудов Н. И. Советы бегунам : пособ. / Н. И Пудов. – М.: Физкультура и спорт, 1983. – 55 с.
189. Реан А. А. Психология 8-11 класс : учеб. / Реан А. А., Гатанов Ю. Б., Баранов А. А. – СПб.: Питер, 2000. – 224 с.
190. Ризоль Н. И. Очерки о работе в ансамбле баянистов (На основе опыта квартета баянистов Киевской филармонии) / Николай Иванович Ризоль. – М.: Сов. композитор, 1986. – 224 с.
191. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в основній школі : навч.-метод. посіб. / Олександр Якович Ростовський. – Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2001. – 272 с.
192. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання : навч.-метод. посіб. / Олександр Якович Ростовський. – К.: ІЗМН, 1997. – 248 с.
193. Рубан Н. Г. Психологические основы формирования у студентов навыков игры на дополнительном инструменте (на материале музыкально-педагогических факультетов): дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Рубан Неонила Григорьевна. – Кишинёв, 1985. – 164 с.
194. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 1989. – 488 с. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
195. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2. – 1989. – 328 с. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
196. Руденко Ю. Д. Розвиток теорії і практики формування в учнів наукового світогляду в історії педагогіки України: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Руденко Юрій Дмитрович. – К., 1994. – 392 с.
197. Рудик П. А. Психологические особенности двигательных навыков и их значение в обучении и спортивной тренировке / П. А. Рудик // Проблемы психологии спорта : сб. работ ин-тов физ. культуры / под ред. чл.-кор. АПН СССР, проф. П. А. Рудика. – М.: Физкультура и спорт, 1960. – Вып. 1. – С. 27-38.

198. Румянцева З. В. Формирование музыкально-исполнительских умений учителя музыки в классе фортепиано / З. В. Румянцева // Подготовка учителя музыки к профессиональной деятельности в школе : межвуз. сб. науч. трудов. – Ярославль: ЯГПИ им. К. Д. Ушинского, 1985. – С. 67-75.
199. Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / за ред. Є. І. Коваленко; упоряд., передм., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К.: Либідь, 1997. – Кн. 1. – 1997. – 272 с.
200. Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / за ред. Є. І. Коваленко; упоряд., передм., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К.: Либідь, 1997. – Кн. 2. – 1997. – 320 с.
201. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или о воспитании / Жан -Жак Руссо // Педагогическое наследие / [Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж. -Ж., Песталоцци И.Г.]; сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. – С. 199-296.
202. Савшинский С. И. Пианист и его работа / Самарий Ильич Савшинский; под общ. ред. Л. А. Баренбойма. – Л.: Сов. композитор, 1961. – 269, [5] с.
203. Савшинский С. И. Работа пианиста над музыкальным произведением / Самарий Ильич Савшинский. – М. – Л.: Музыка, 1964. – 187 с.
204. Савшинский С. И. Работа пианиста над техникой / Самарий Ильич Савшинский. – Л.: Музыка, 1968. – 106, [2] с.
205. Саїк Г. Ф. Формування виконавської майстерності у студентів на основі активізації емоційно-естетичного переживання музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання музики і музичного виховання” / Г. Ф. Саїк. – К., 2000. – 19 с.
206. Самітов В. З. Специфіка інтерпретаційного мислення музиканта-виконавця ( психологічний аспект): [монографія] / Віктор Захарович Самітов. – К.: ДАККіМ, 2007. – 200 с.
207. Самойлов А. Е. Основы логико-психологической теории мыслительного прогнозирования: дисс. ... доктора психол. наук : 19.00.01 / Самойлов Александр Ежиевич. – К., 1998. – 358 с.
208. Сапожников Р. Е. Первоначальное обучение виолончелиста (методика развития первоначальных навыков игры на виолончели) / Роман Ефимович Сапожников. – М.: Музгиз, 1962. – 91, [5] с.
209. Семёнов В. Формирование технического мастерства исполнителя на готово-выборном баяне / В. Семёнов // Баян и баянисты : [сб. статей / сост. и общ. ред. Ю. Акимова ]. – М.: Сов. композитор, 1978. – Вып. 4. – С. 54-78.
210. Сеченов И. М. Избранные произведения / И. М. Сеченов; ред. и послесл. Х. С. Коштыянца. – М.: АН СССР, 1952. – Т.1: Физиология и психология. – 1952. – 771,[1] с.
211. Сеченов И. М. Рефлексы головного мозга / Иван Михайлович Сеченов. – М.: АН СССР, 1961. – 98,[2] с.
212. Смирнов М. Э. Г. Гилельс – педагог / М. Смирнов // Вопросы фортепианного исполнительства. Очерки. Статьи. Воспоминания / сост. и общ. ред. М. Г. Соколова. – М.: Музыка, 1968. – Вып. 2. – С. 153-172.
213. Солсо Р. Л. Когнитивна психологія / Роберт Л. Солсо; [пер. с англ.]. – М.: “Тривола”. – М.: “Либерея”, 2002. – 600 с.
214. Станиславский К. С. Собрание сочинений : в 8 т. / К. С. Станиславский; подгот. текста, вступ. ст. и коммент. Г. В. Кристи и Вл. Н. Прокофьева. – М.: Искусство, 1957. – Т. 4: Работа актёра над ролью: Материалы к книге. – 1957. – 549, [3] с.
215. Стеценко В. К. Методика навчання гри на скрипці / Вадим Кирилович Стеценко; за ред. проф. Д. Лекгера. – К.: Держ. вид-во образотворчого мист. і муз. л-ри УРСР, 1960. – Част. 1. – 1960. – 178, [4] с.
216. Стеценко В. К. Методика навчання гри на скрипці. / Вадим Кирилович Стеценко. – К.: Мистецтво, 1964. – Част. 2. – 153, [5] с.
217. Столяренко Л. Д. Основы психологии : учеб. пособ. / Л. Д. Столяренко. – [8-е изд., перераб. и доп.]. – Ростов н/Д.: Феникс, 2003. – 672 с. – (Серия “Высшее образование”).

218. Сурков А. А. Пособие для начального обучения игре на готово-выборном баяне / Анатолий Алексеевич Сурков. – [2-е изд., доп. и перераб.]. – М.: Сов. композитор, 1979. – 95, [1] с.
219. Сурков А. Техника левой руки баяниста на начальном этапе обучения / А. Сурков // Баян и баянисты : [сб. метод. статей / сост. и общ. ред. Ю. Акимова]. – М.: Сов. композитор, 1974. – Часть 2. – С. 48-68.
220. Сухомлинский В. А. Избранные произведения : в 5 т. / редкол.: А. Г. Дзеве́рин ( пред.) и др. – К.: Радянська школа, 1979. – Т. 1. – 1979. – 686 с.
221. Сухомлинский В. А. Избранные произведения : в 5 т. / редкол.: А. Г. Дзеве́рин ( пред.) и др. – К.: Радянська школа, 1979. – Т. 2. – 1979. – 718 с.
222. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну / Василий Александрович Сухомлинский. – [2-е изд.]. – К.: Рад. Шк., 1987. – 544 с.
223. Тарчинська Ю. Г. Формування у студентів-інструменталістів навичок виразного виконання в процесі вивчення курсу “Загальне фортепіано”: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тарчинська Юлія Георгіївна. – К., 2002. – 193 с.
224. Тимакин Е. М. Воспитание пианиста : метод. пособ. / Евгений Михайлович Тимакин. – [2-е изд.]. – М.: Сов. композитор, 1984. – 143, [1] с.
225. Тимошенко Н. П. Формирование педагогических умений и навыков у студентов музыкально-педагогических факультетов: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Тимошенко Наталия Павловна. – К., 1991. – 198 с.
226. Тихомиров О. К. Мышление, знание и понимание / О. К. Тихомиров, В. В. Знаков // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – М., 1989. – № 2. – С. 6-16.
227. Тихомиров О. К. Психология мышления : учеб. пособ. / Олег Константинович Тихомиров. – М.: МГУ, 1984. – 272, [1] с.
228. Тихомиров О. К. Структура мыслительной деятельности человека [опыт теорет. и эксперим. исследования] : автореф. дисс. на соискание учёной степени д-ра пед. наук (по психологии) / О. К. Тихомиров. – М., 1967. – 31 с.
229. Управляемое формирование психических процессов / под. ред. П. Я. Гальперина. – М.: МГУ, 1977. – 198, [2] с.
230. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990. – Т. 6. – 1990. – 528 с.
231. Ушинский К. Д. Сборник сочинений : в 11 т. / К. Д. Ушинский. – М. – Л.: АПН РСФСР, 1950. – Т. 10: Материалы к третьему тому “Педагогической антропологии”. – 1950. – 665, [3] с.
232. Фейгенберг И. М. Видеть – предвидеть – действовать / Иосиф Моисеевич Фейгенберг. – М.: Знание, 1986. – 160 с.
233. Фрейд З. Введение в психоанализ : лекции / Зигмунд Фрейд; [пер. с нем. Г. В. Барышниковой]; под ред. Е. Е. Соколовой и Т. В. Родионовой. – СПб.: Азбука-классика, 2005. – 480 с. – (Азбука-классика).
234. Фрейд З. Психоанализ / Зигмунд Фрейд. – Д.: Сталкер, 2000. – 432 с. – (Серия “Золотая библиотека психологии”).
235. Халперн Д. Психология критического мышления / Дайана Халперн. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с. – (Серия “Мастера психологии”).
236. Хижна О. П. Тенденції художньо-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи в умовах глобалізаційних процесів / О. П. Хижна // Наукові записки: зб. наук. статей Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – Вип. LXV (65). – С. 169-178.
237. Хлебнікова О. В. Формування досвіду музично-виконавської діяльності у студентів вузів культури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання музики та музичного виховання” / О. В. Хлебнікова. – К., 2001. – 22 с.
238. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / Марина Александровна Холодная. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с. – (Серия

“Мастера психологии”).

239. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: дис. ... доктора психол. наук : 19.00.03 / Цагарелли Юрий Алексеевич. – Казань, 1989. – 425 с.
240. Цибух Л. Н. Развитие и коррекция мыслительных операций у детей разного возраста и пола: дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Цибух Людмила Николаевна. – Одесса, 2000. – 245 с.
241. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано : учеб. пособ. [для студ. пед. ин-тов по спец. № 2119 “Музыка и пение”] / Геннадий Моисеевич Цыпин. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
242. Шапиро В. Б. Воспитание навыков педализации у учащихся-пианистов / В. Б. Шапиро // Воспитание пианиста в детской музыкальной школе : [сб. статей / редкол.: Б. Е. Милич (отв. ред.) и др.]. – К.: Мистецтво, 1964. – С. 145-161.
243. Шахов Г. И. Игра по слуху, чтение с листа и транспонирование в классе баяна : учеб. пособ. / Геннадий Иванович Шахов. – М.: Музыка, 1987. – 190 с.
244. Шевнюк О. Л. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О. Л. Шевнюк. – К., 2004. – 44 с.
245. Шестопалова О. П. Структура пізнавальних здібностей і мотивації та можливості їхньої діагностики в освітньому орієнтуванні: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Шестопалова Олена Петрівна. – Х., 1997. – 213 с.
246. Шмидт-Шкловская А. О воспитании пианистических навыков / Анна Абрамовна Шмидт-Шкловская. – [2-е изд.]. – Л.: Музыка, 1985. – 72 с.
247. Шульгіна В. Д. Українська музична педагогіка : підруч. / Валерія Дмитрівна Шульгіна. – К.: ДАКККіМ, 2005. – 272 с.
248. Шульгіна В. Про курс методики навчання гри на фортепіано / В. Шульгіна // Питання фортепіанної педагогіки та виконавства : [зб. статей / ред. та упорядкув. А. Й. Корженевського]. – К.: Муз. Україна, 1981. – С. 25-28.
249. Шульпяков О. Ф. Вопросы методологии развития двигательной техники музыканта-исполнителя (на материале скрипичной педагогики) : автореф. дисс. на соискание учён. степени канд. искусствоведения : спец. 17.00.02 / О. Ф. Шульпяков. – Л., 1969. – 19 с.
250. Шульпяков О. Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ / Олег Фёдорович Шульпяков. – Л.: Музыка, 1986. – 124, [2] с.
251. Щапов А. П. Некоторые вопросы фортепианной техники / Арсений Петрович Щапов; под ред. Д. М. Серова. – М.: Музыка, 1968. – 247, [3] с.
252. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: [монографія] / Ольга Пилипівна Щолокова. – К.: Укр. держ. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, 1996. – 172, [1] с.
253. Юзлова В. О тренировке / Вера Юзлова // Ребёнок за роялем: Педагоги-пианисты социалистических стран о фортепианной методике : сб. статей / [пер. с нем. П. Дорохова и Ж. Согомоян]; под ред. Г. Балтер. – М.: Музыка, 1981. – С. 126-135.
254. Юник Д. Г. Виконавська надійність музикантів: зміст, структура і методика формування / Дмитро Григорович Юник. – К.: ДАКККіМ, 2009. – 338, [2] с.
255. Юник Д. Г. Увага як фактор формування виконавської надійності баяніста у вузах музично-педагогічної спеціальності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Юник Дмитро Григорович. – К., 1993. – 202 с.
256. Юник Т. І. Вдосконалення методики запам'ятовування музичного тексту як засіб розвитку виконавської майстерності студентів-піаністів (на матеріалі педвузів): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Юник Тетяна Іванівна. – К., 1996. – 238 с.
257. Янкелевич Ю. И. Педагогическое наследие / Юрий Исаевич Янкелевич. – М.: Музыка, 1983. – 251, [5] с.
258. Яшкевич И. А. Звукоизвлечение на баяне и аккордеоне / И. А. Яшкевич // Тез. докл. Всерос. совещ. незрячих преподавателей по кл. баяна и аккорд. 7-9 апреля 1973 г.,

Москва / под ред. А. Е. Онегина. – М.: Всерос. общ. слепых, 1973. – С. 58-83.

259. Fleishman E. A. Changes in factor structure of a complex psychomotor tests as a function of practice / E. A. Fleishman, W. E. Hempel // *Psychometrika*. – 1954. – V. 19. - № 3. – P. 239-252.

260. Fleishman E. A. Predicting advanced levels of proficiency in psychomotor skills / E. A. Fleishman // In *Symposium on Air force Human Engineering, Personnel, and Training Research* / Eds. G. Finch and F. Cameron. – Baltimore: A.R.D.C. Technical Report, 1956. – P. 56-58.

261. Lahey B. B. *Psychology (an introduction)* / Benjamin B. Lahey. – [5-th ed.]. – Madison, Wisconsin\*Dubuque, Iowa: Brown & Benchmark, 1995. – 740, [10] p.

262. Locke E. A. Goal Setting Theory / E. A. Locke, G. P. Latham // *Motivation: theory and research* / Edited by Harold F. O'Neil, Jr. Michael Drillings. – New Jersey: Publishers Hillsdale, 1994. – p. 332.

263. Plotnik R. *Introduction to psychology* / R. Plotnik. – N.Y.: Random House, 1989. – 656 p.

264. Spence K. W. *Behavior Theory and Conditioning* / K. W. Spence. – New Haven: Yale Univ. Press, 1961. – 560 p.

265. *Studies in the psychology of music*. – Iowa: The University of Iowa, 1988. – V. 5. – 156 p.

266. Taub E. Movement and learning in the absence of sensory feedback / E. Taub, A. Berman // *The neuropsychology of spatiale oriented behaviour*. – N.Y., 1968. – P. 173-192.

267. Wallace P. M. *An introduction to psychology* / P. M. Wallace, J. H. Goldstein. – [3-nd ed.]. – Madison, Wisconsin\*Dubuque, Iowa: Brown & Benchmark, 1994. – 572 p.