

АКТИВІЗАЦІЯ УСВІДОМЛЕНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ
РЕФЛЕКСИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ
У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті висвітлюється проблема розвитку рухової пам'яті майбутніх учителів музики та значення активізації усвідомленої професійної рефлексивної діяльності у цьому процесі. Автор досліджує специфіку, закономірності, принципи, методи та прийоми запровадження означеної діяльності у процесі інструментальної підготовки студентів.

Ключові слова: рухова пам'ять, рефлексивна діяльність, інструментальна підготовка, метод ідеомоторного тренування, рефлексивна бесіда.

Владислав Гусак

АКТИВИЗАЦИЯ СОЗНАТЕЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
РЕФЛЕКСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ
ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье освещена проблема развития двигательной памяти будущих учителей музыки и значение активизации сознательной профессиональной рефлексивной деятельности в этом процессе. Автор исследует специфику, закономерности, принципы, методы и приемы внедрения указанной деятельности в процессе инструментальной подготовки студентов.

Ключевые слова: двигательная память, рефлексивная деятельность, инструментальная подготовка, метод идеомоторной тренировки, рефлексивная беседа.

Vladyslav Husak

ACTIVATION OF PROFESSIONAL CONSCIOUS REFLEXIVE
ACTIVITY OF STUDENTS IN PLAYING A MUSICAL INSTRUMENT

The article deals with the problem of locomotor memory of future teachers of music and significance of activation of conscious professional reflexive activity in this process. The author examines the peculiarities, patterns, methods, principles and ways of implementation of reflexive activity in students playing a musical instrument.

Key words: locomotor memory, reflective activities, playing a musical instrument, the method of ideomotor training, reflexive conversation.

Постановка проблеми. Розвиток суто виконавської (Л. Баренбойм), свідомої (Г. Коган), тілесної (Г. Нейгауз) рухової пам'яті є важливою детермінантою онтогенезу інструментальної підготовки майбутніх педагогів-музикантів, їх фахової професійно-виконавської майстерності. Ученими, зокрема, досліджено: питання структури, формування і розвитку загальної музичної пам'яті (О. Алексєєв, М. Білецька, Р. Брейтгаупт та ін.); особливості функціонування рухової пам'яті (Г. Коган, І. Лесман, В. Петрушин та ін.); методичні аспекти запам'ятовування музичного матеріалу (Й. Гат, І. Гофман, Є. Ліберман, Т. Юник та ін.); специфіка освоєння ігрових рухів і технічних навичок та вмінь (Л. Арчажнікова, Ю. Бай, Т. Беркман, Д. Благой та ін.); механізми автоматизації музично-ігрових рухів (Л. Бочкар'єв, М. Давидов, С. Шлезінгер, Ф. Штейнгаузен та ін.); особливості управління ігровими рухами, технічним апаратом і музично-виконавським процесом (К. Ігумнов, Г. Нейгауз, Л. Маккіннон, Г. Прокоф'єв та ін.); методичні засади вивчення «напам'ять» музичного матеріалу (Л. Ауер, Ф. Бузоні, І. Левін, В. Муцмахер, Ан. Рубінштейн та ін.). Теоретичні основи методики розвитку рухової пам'яті закладено у працях В. Григор'єва, А. Зелінського, М. Старчеус, Ю. Цагареллі, Г. Ципіна, О. Шульпякова, А. Щапова, Д. Юника та інших.

Мета статті – висвітлити специфіку активізації усвідомленої професійної рефлексивної діяльності студентів у процесі інструментальної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Процес активізації усвідомленої професійної рефлексивної діяльності студентів реалізовувався у роботі

педагогічної студії «Майбутній учитель музики» і був спрямований на практичну апробацію в інструментальній підготовці педагогів-музикантів отриманих теоретичних знань зі спецкурсу «Теоретико-практичні основи розвитку рухової пам'яті майбутнього вчителя музики». Метою вказаної рефлексивної діяльності, як педагогічної умови розвитку рухової пам'яті майбутніх учителів музики, було остаточне мнемічне закріплення й обігравання студентами «інтегрального рухового образу» (Є. Ільїн) смислової і координаційної програми ігрових рухів з метою досягнення «рухової задачі» (М. Бернштейн) – «дошліфовування» виконавського плану інтерпретації і художньо-стилістичної цілісності відтворення музичного матеріалу. Слід зазначити, що під час вибору музичного матеріалу враховувалися вимоги програм художньо-естетичного циклу для загальноосвітніх навчальних закладів (О. Лобова, О. Ростовський).

Упровадження означеної педагогічної умови у процесі актуалізації рухової мнемічної активності студентів проходило на заняттях з основного музичного інструменту, на педагогічній практиці, під час самостійної роботи над музичними творами та на концертних виступах (екзаменах, заліках) тощо. Її практична реалізація зумовлювалася активізацією діалогової стратегії педагогічної діяльності у формі внутрішнього діалогу [11, 62] та вирішувала такі завдання, як здатність студента-інструменталіста до становлення виконавської «Я-концепції», до скоординованого управління сценічно-виконавською діяльністю, до довільного ідеомоторного оперування полімодальними мнемічними руховими уявленнями.

Так, перше і друге завдання ґрунтувалося на внутрішньо-діалоговому характері рефлексії як «інтеріоризованої дискусії», як форми самоспілкування, основою якої є критичність виконавського мислення, здатність до уявного роздвоєння власного «Я» [11, 68]. Означена рефлексія полягала у практичному вирішенні студентами таких умінь, як:

- міра здатності до «діалогічної активності» (М. Бахтін) – роздвоєння на «Я» актуальне (реальне) і «Я» ідеальне (уявне), чи на «Я» і «не Я» –

систему власних рухів (В. Клименко), «схему тіла» ігрового апарату (М. Старчеус), одухотворений слух (К. Мартінсен), одухотворене («вокалізоване») звучання (М. Давидов) й одухотворений («інкрустований») предмет – музичний інструмент (В. Зінченко, М. Ростропович, Г. Ципін);

- міра здатності до налагодження двох паралельно плинучих незалежних функцій свідомості – побудова ігрових рухів, пов'язаних з поточною руховою задачею і синтезом отриманого звукового результату та іннервація (підготовка, передчуття) наступних виконавських дій, які необхідні для вирішення подальших мнемічно-виконавських проблем (В. Бардас, Р. Брейтгаупт, В. Подуровський, Н. Сулова та ін.);

- міра здатності до багатопланового розподілу («мобілізації») слухомоторної уваги [6, 156; 13, 38] – постійного порівняння як «акту пам'яті» (І. Сеченов) Soll wert – внутрішнього керівного елемента у вигляді слухового ідеального уявлення, чуттєвої тканини інтегрального рухового образу виконавських дій як енграм пам'яті з Ist wert – реальною поточною звуковою рецепцією і «свіжими слідами» відтвореної біодинамічної тканини суцесивної послідовності ігрових рухів та з Zukunft – майбутньою слуховою і руховою прогресією розвитку драматургії музичного твору на основі функціонування цілої циклічної системи екстероцептивних та інтероцептивних зворотних зв'язків і взаємодії «чуття музичної логіки, чуття цілого і чуття художньої... та технічної міри» [13, 39];

- міра здатності до управління виконавським тонусом і відпрацювання «творчої» (А. Бірмак) та «технічної» (М. Давидов) домінанти, яка переключає увагу від публіки й особистих негативних емоційних переживань, наприклад, побоювання «забути чи не виграти текст», «загнати темп», «збитися» тощо, на головну мету – змістовне, виразне, точне і стабільне виконання.

Професійна рефлексивна діяльність студентів у процесі інструментальної підготовки базувалася на усвідомленні: тези Л. Маккіннон: «пам'ятати музику – означає, як це не парадоксально, забути про себе» [9, 134]; настанови І. Гофмана: «ви повинні... навчитися виганяти усяку

думку про своє дорогоцінне «я», так само, як і про ставлення до вас ваших слухачів...» [3, 179]; закономірності І. Стравінського, за якою кожний музичний твір вимагає єдиного власного темпу (пульсації); межі між хвилюванням «в образі» від суті виконуваного і хвилюванням естрадним, «поза образом» (Л. Ауер, Г. Коган, К. Станіславський); істині Л. Баренбойма, за якою збудження, що пов'язане з м'язовим напруженням, не є музично-емоційним переживанням; суті тону – «увага мінус зусилля» [9, 104].

Скоординоване управління сценічно-виконавською діяльністю у процесі інтерпретації студентами «напам'ять» музичного матеріалу зумовлювалося: виведенням фактора техніки у сферу підсвідомості (М. Давидов); якісним і кількісним рівнем розвитку мнемічних матриць сенсомоторних рівневих систем мозку (О. Малхазов) і чуттєвої м'язово-тактильної іннервації та координації ігрових рухів, які організують моторику ігрового апарату до оптимального проходження мозкового слухомоторного імпульсу-наказу у потрібний момент; активізацією переживання «зміщення» чуттєвості руки через клавіатуру чи гриф на звукові коливання струн або голосу планки, що сприяло м'язовому відчуттю кінчиками пальців інтонаційної вагомості інтервалів мелодичної лінії поряд із їх «вокальною вагомістю» (Б. Асаф'єв); мобілізацією виконавської волі, витримки і психічної енергії (А. Щапов); розширенням діапазону допустимої варіативності ігрових рухів на фоні стандартизації їх зовнішньої динамічно усталеної рухової форми (М. Бернштейн); обіграванням ускладнень в авторському темпі шляхом свідомого педагогічного впливу на звукові орієнтири «ледь-ледь» (Г. Бюлов) рухової задачі, тобто рівнем відпрацювання стабілізації ігрових рухів, яка віддзеркалюється в точності, свободі, економічності, пластичності і стійкості останніх.

Дієвими показниками вказаного управління були стабільність технічної домінанти – мінімальна іррадація і точність м'язових імпульсів, зовнішня непомітність і повна підпорядкованість техніки інтерпретаторським намірам виконавця [6, 159-161]; здатність студентів до «зчитування» кінчиками

пальців «кінетичної мелодії» ігрових рухів [12, 302], яка «віддзеркалює ритм м'язових напружень за просторовими, силовими і часовими параметрами» [8, 112] відповідно до синтаксису музичної мови; здатність ефективно мобілізувати увагу на багатопланові полімодальні зворотні зв'язки – симультанно розподіляти її як між різними голосами глибини вертикальних співвідношень звучання, так і між звуковою плинністю, емоційно-образними переживаннями, «чорною» технікою проходження ігрових рухів, темпометроритмічною сферою та зовнішньою сценічною ситуацією.

У процесі мнемічно-рефлексивної виконавської діяльності студенти відпрацьовували вміння знайти темпоритм, який адекватний змісту музичного твору (Г. Ципін); вміння управляти емоційним і м'язовим тонутом «відповідно до характеру музики, яка виконується» (Ф. Блуменфельд) на тлі «економії засобів виразності» (Б. Яворський) та активізації «механічного м'язового контролера» (К. Станіславський) чи вміння «бути над образом», тобто контролювати власні почуття і дії відповідно до задуму композитора (Л. Баренбойм, М. Давидов, Є. Ліберман, Л. Маккіннон та ін.); вміння «заново наповнювати творчими імпульсами» [13, 40] чи перетворювати у підконтрольні в критичний момент виступу підсвідомі сенсомоторні образи, автоматизми і технічні фони внаслідок звернення свідомості до нижчих координаційних рівнів управління виконавською діяльністю [4, 9] тощо.

Довільне ідеомоторне оперування полімодальними мнемічними руховими уявленнями супроводжувалося інтенсифікацією у студентів явища «ідеомоторних актів» (В. Петрушин) на основі функціонування дійового мислення [4, 97], яке кристалізує з досвідного матеріалу чуттєві схеми (принципи) дії (В. Клименко). Дієвими показниками спрямованості свідомості до внутрішнього «Я» – образної сфери психіки, яка визначалася активізацією в органічному синтезі трьох варіантів ідеомоторних рухів – почуття, образу і думки [7, 434], були не тільки спроможність студентів слухати (чути), оцінювати і контролювати себе збоку (Б. Кременштейн, В. Петрушин, С. Фейнберг, А. Щапов та ін.); відчувати «дихання рук»

(Ф. Блуменфельд), «кінчики» пальців (К. Мартінсен, Я. Мільштейн та ін.), «дно» та «опір» клавіатури» (А. Корто, Т. Маттей, Р. Брейтгаупт та ін.); володіти мистецтвом туше – «зрощенням» пальців з клавіатурою (І. Гофман, К. Ігумнов, Г. Нейгауз та ін.). Особливого значення набувала здатність студентів відчувати «зсередини» ігровий прийом (О. Шульпяков); споглядати виконавський процес (переміщення руки за клавіатурою) внутрішнім поглядом або спостерігати за ним, ніби збоку (М. Давидов, Г. Прокоф'єв); передбачати слухову і рухову перспективи побудови синтаксису музичної мови і мови ігрових рухів на тлі координаційної сітки часу.

Практичне вирішення зазначених завдань ґрунтувалося на: 1) педагогічних принципах свідомості, самостійності і творчої активності (Л. Ауер); 2) принципах побудови ігрових рухів: свободи ігрового апарату, інерції і координації ігрових рухів (О. Гольденвейзер, Л. Оборін, О. Шульпяков); «актив-пасив» м'язової пульсації, «рука в клавіатурі» (М. Давидов); диференційованого гальмування (А. Брейтбург); 3) психологічних принципах управління рухами: «рефлекторного кільця», «повторення без повторення», «сенсорних корекцій» (М. Бернштейн); домінанти (А. Бірмак, О. Ухтомський); активності і реактивності (О. Асмолов); випереджувального збудження й очікування (П. Анохін) тощо.

У їх основі лежала змістова мотивація мнемічного ефекторного відтворення «напам'ять» автоматизованих ігрових рухів на основі циклічної двокільцевої природи музично-виконавської творчості («комплекс вундеркінда» К. Мартінсена, «периферичне кільце» О. Шульпякова); програмового й аферентаційного типів управління виконавською діяльністю та прямих і зворотних екстероцептивних та інтероцептивних зв'язках і переходах від плинучого «образу минулого сталого» до ідеального «образу потрібного майбутнього» (М. Бернштейн).

Так, принцип активності психічного відображення людини, який полягає у побудові психічного образу в непередбачуваних ситуаціях (О. Асмолов), був пов'язаний зі здатністю студента не тільки «думати,

бачити, чути чи слухати наперед» та одночасно передчувати вдосконалене виконання (Ф. Блуменфельд, Л. Маккіннон, М. Метнер, Л. Оборін та ін.), але й мислено передбачати (передчувати) рухи, положення і зміну пальцевих комбінацій, м'язову готовність, важкості, фактурні метаморфози тощо (Є. Ліберман, Г. Нейгауз, Л. Цейтлін, Г. Ципін та ін.).

Поряд із цим, принцип реактивності, який полягає у тому, що той чи інший акт – рух або дія визначаються зовнішнім стимулом (В. Шапар), був пов'язаний зі здатністю студента «слухати себе» чи «слухаючи, чути себе» у зв'язку з попереднім і наступним (К. Ігумнов, А. Корженевський, Х. Корредор та ін.); погоджувати кожну ігрову мить з минулим і майбутнім (Л. Цейтлін); контролювати м'язові (моторні) відчуття і рухи (Є. Ліберман, С. Шлезінгер, Ф. Штейнгаузен та ін.) тощо.

Практична апробація усвідомленої професійної рефлексивної діяльності студентів ґрунтувалася на застосуванні таких методів і прийомів, як аудіо чи відеозапис, «ідеомоторне тренування» (М. Старчеус), рефлексивна бесіда (О. Рівін), метод «синтетичного диригентського складання» – максимально активного, творчого і відповідального наскрізного виконання музичного матеріалу без нот у справжньому темпі, ніби на концерті (Г. Коган, В. Стеценко, А. Щапов та ін.); стикування початкових тактів фраз, речень і періодів (К. Ігумнов); програвання «напам'ять» способом «пунктиру» – одну фразу «вголос», іншу – «про себе» (Ф. Лебенштейн); відкладання музичного твору перед естрадним виступом або обігравання у колі друзів (І. Гофман) тощо.

Особливою дієвістю відрізнялися методи «ідеомоторного тренування» [10] та «рефлексивної бесіди» [2]. Так, перший метод ґрунтувався на тезі М. Старчеус, за якою «мислена гра включає у собі елементи ідеомоторного тренування» [12, 429]. Спираючись на постулати американського психолога Л. Піккенхайна, за якими ідеомоторне тренування є «повторювальний процес інтенсивного уявлення руху, котрий сприймається як власний рух...» [10, 116] і сприяє виробленню, розвитку, стабілізації та виправленню рухових

навичок, М. Старчеус стверджує, що «мислена гра дозволяє уникнути вивчення невірних і неефективних рухів» [12, 430].

У теорії музично-виконавського мистецтва (А. Алявдіна, А. Бірмак, В. Гізекінг, Г. Гінзбург, С. Клещов, К. Мартінсен, В. Петрушин, Г. Ципін, А. Щапов та ін.) існує багато контрастних поглядів щодо практичного застосування методу мисленого програвання «у голові» як своєрідного «відтворення музики» на основі гофманівських способів вивчення музичного твору [3, 133]. Спираючись на методичні рекомендації вказаних науковців, ми пропонуємо наступні психолого-педагогічні умови запровадження методу ідеомоторного тренування з метою оптимізації розвитку рухової пам'яті студентів на заключному етапі мнемічного закріплення музичного матеріалу:

1 умова. Актуалізувати у професійній музичній пам'яті, підключаючи мислення і уяву, цілісний «художній образ музичного твору» (Г. Нейгауз) та відповідно до нього «фактурний абрис» як узагальнений «образ» музичної тканини (Л. Касьяненко).

2 умова. Відокремити у комплексній образній музичній пам'яті, включаючи аналіз, внутрішні слухові уявлення музичної тканини твору.

3 умова. Відповідно до внутрішнього слухового образу актуалізувати у руховій пам'яті учня відображення «сислової мелодії» [8, 112] сукцесивної послідовності звуковисотних інтонавальних ритмо-рухів, яка визначає корекції вищого координаційного рівня «Е» управління виконавським актом – «приведення звукового результату відповідно до наміру» [1, 55]. Для цього необхідно активізувати у свідомості мислені полімодальні уявлення рухового образу виконавських дій, які дали б відповіді на такі питання: які особливості звуковедення, туше, характер, ознаки метро-ритмічної і темпової пульсації ігрових рухів під час їх майбутньої «живої» побудови; як впливають засоби музичної виразності, структура фактури, авторський темп, агогіка, акцентуація, загальна динаміка розвитку мелодичної лінії, суб'єктивне чуття часу тощо на розгорнутий у часі «інтегральний руховий образ виконавських дій» [4, 7] у процесі інтерпретації музичного твору.

4 умова. Відповідно до «сміслової програми» (М. Йоффе) актуалізувати у руховій пам'яті учня на основі явища антиципації відображення образу-проекту рухового складу виконавських дій, своєрідну кінетичну мелодію, суто моторний компонент ігрових рухів, які визначають корекції нижчих координаційних рівнів управління виконавським актом. Для цього необхідно активізувати у свідомості мислені модально-специфічні клавіатурно-кінестетичні відчуття і уявлення, які дали б відповіді на такі питання: яка внутрішня чуттєва картина ритмічного і динамічного візерунка м'язових синергій ігрових рухів, ступінь м'язово-тактильної іннервації та біомеханічної і художньої доцільності останніх, стан м'язового тону виконавського апарату.

5 умова. Коли вказані два рівні програмування актуалізовані у руховій пам'яті учня, викладач дає вказівку мислено пропустити через «живий» ігровий апарат уявлений узагальнений інтегральний руховий образ виконавських дій із обов'язковою психологічною установкою на встановлення доцільного співвідношення між сферою свідомості і підсвідомості, на передслухання і передчування як звукової мети, так і рухової перспективи побудови *ante factum* ігрових рухів, викликаючи при цьому відповідні ідеомоторні реакції: відчуття настроювання і пульсації зачаткових рухів чи відчуття слабких м'язових скорочень, їх біотоків. Мислене ідеомоторне тренування виконавських дій слід починати з повільного темпу, чергуючи його поступово з середнім і швидким. При цьому можливо не тільки уявляти клавіатуру чи дивитися на клавіші, але і тонічно (Є. Ільїн) натискати їх без реального звукового відображення.

6 умова. Під час невдалих спроб застосування методу ідеомоторного тренування слід знову повернутися до програмування «сміслової» і «координаційної» програми виконавських дій, використовуючи нотний текст, перевірити їх зміст і скорегувати його. Коли ідеомоторне тренування проходить успішно, необхідно перевірити сформовані енграми рухової пам'яті, технічні фони й автоматизми у «живому» виконанні. Якість

вивчення «напам'ять» і технічного освоєння музичного матеріалу забезпечується послідовним чергуванням ідеомоторних тренувань із реальною грою на інструменті та співставленням наявних і очікуваних результатів [5].

У сутності метода «рефлексивна бесіда» [2], який застосовувався після публічних виступів студентів, ми розуміли проблемно-орієнтований аналіз специфічних особливостей інструментально-виконавської практики майбутніх педагогів-музикантів з метою критичного аналізу функціонування їхньої рухової пам'яті. Основне завдання рефлексивної бесіди полягало у суб'єктивній оцінці студентами якісного стану фахово-інструментальної підготовки з погляду рухової мнемічної активності та рівня розвитку здібності до автоматизації ігрових рухів, у знаходженні оптимальних шляхів подолання виявлених проблем і суперечностей.

Для досягнення успішного результату рефлексивної бесіди ми створювали довірливу, відверту атмосферу, в основі якої була виняткова повага до студентів, визнання за ними права на власну позицію. Основними умовами рефлексивної бесіди виступали направленість свідомості майбутніх учителів до свого внутрішнього і зовнішнього «Я», здатність студентів до «відкриття самих себе» (А. Семешко) та врахування нами уявлень, когнітивних знань і досвіду студентів про власну мнемічну рухову діяльність. У процесі керування рефлексивною бесідою використовувалися прийоми, які сприяли підвищенню її ефективності, а саме: активне слухання співрозмовника, нестандартні запитання, повторення (резюмування), узагальнення, врахування емоційних станів, типу нервової системи та індивідуальних психомоторних якостей ігрового апарату співрозмовника.

Метод рефлексивної бесіди передбачав здійснення проблемно-орієнтованого аналізу різноманітних форм роботи, які реалізовувалися студентами у період заключного ефektorного мнемічного закріплення музичного матеріалу, а саме – впровадження:

- доігрової установки на певний настрій-камертон, початкові інтонації

точки музичної думки, темпометроритм ігрових рухів – пошук і внутрішнє прораховування пульсуючої одиниці, внутрішнє проспівування і диригування початку мелодичної лінії (Ан. Рубінштейн, Г. Коган та ін.);

- методу ідеомоторного тренування на основі циклічного зв'язку «чую-уявляю-відтворюю «напам'ять» в уяві» [5]; методу «ідеомоторна інтродукція» (К. Мартінсен); комплексного комбінованого методу на основі симультанного переключення багатопланового контролю уваги (М. Давидов, А. Семешко); методу активного повернення до нижчих координаційних рівнів управління виконавською діяльністю, який передбачав: 1) перевірку аплікатури, біомеханічної і художньої доцільності ігрових рухів, правильного вибору внутрішньої ритмічної пульсації, яка виражає «наскрізний» темпоритм (О. Алексєєв, Ю. Бай, А. Пазовський та ін.); 2) диференціацію відчуттів м'язового тону ігрового апарату та рухових уявлень під час гри у повільному темпі (О. Андрейко, А. Брейтбург, Г. Прокоф'єв та ін.) тощо.

- публічного виконання «напам'ять» музичного матеріалу в аспекті практичної апробації окреслених вище установ і методів.

При цьому ми керувалися закономірностями, за якими: 1) уповільнена гра гальмує дію автоматизованих зв'язків і функціонування рухової пам'яті, а безпомилковість виконання цілком залежить від внутрішнього слухання та знання кожної фрази (Л. Баренбойм, О. Гольденвейзер, А. Щапов та ін.); 2) зміна пульсації темпу детермінує не тільки зміну звукового образу (С. Фейнберг), «будови» чи «механізму» координаційної структури ігрового руху (Г. Коган), але й налагодженість екстероцептивних та інтероцептивних зворотних зв'язків, внесення випереджувальних сенсомоторних корекцій у виконавський акт, функціонування м'язового тону ігрового апарату, активізацію внутрішньої динамічної картини кінетичної мелодії ігрових рухів та зміст і якість відтворення енгам рухової пам'яті у цілому.

У процесі рефлексивної бесіди ми пропонували студентам дати відповідь на такі запитання: «Як Ви уявляєте собі «ідеал» виконавця-інструменталіста? Якими артистичними, психомоторними і мнемічними

характеристиками він повинен володіти? Як повинна бути організована інструментальна підготовка на уроках із основного музичного інструменту?» Отримана інформація допомагала нам ознайомитися із суб'єктивною системою поглядів майбутніх учителів музики на мету, зміст і технології мнемічної інструментальної підготовки, на те, яким повинен бути «еталон» зразкового сценічного виконання.

Розмірковуючи над запитанням «Чи були Ви налаштовані перед виконанням до «програвання подумки» музичного твору, починаючи від вибору пульсації темпу, перевірки туше, аплікатури, опорних точок і позицій та закінчуючи вибудовуванням інтонаційної лінії і кульмінацій?», студенти мали можливість виявити суперечності у мнемічному закріпленні музичного матеріалу та у процесі проходження автоматизації ігрових рухів.

На наступному етапі рефлексивної бесіди майбутнім учителям музики пропонувалося проаналізувати власне публічне виконання за такими аспектами: «Чи проводили Ви безперервне зіставлення ідеального з реальним і майбутнім? Чи вибудовували Ви симультанно звукову перспективу – горизонталь (інтонаційні точки) і вертикаль (мелодія, бас, акомпанемент), метроритмічну пульсацію (ритмообраз) і рухову перспективу – пластичний динамічний стереотип відображення ігрових рухів, зміну позицій, перекладення першого пальця тощо? Чи відчували Ви у процесі виконання технічну довершеність, «одухотворення інструмента», його входження у «схему тіла», зміщення слухових чуттєвостей «у пальці» (Г. Ципін), синестезію зору, слуху і кінестезії (С. Савшинський); зчитування «чуттєвого ряду знаків» (І. Сеченов) паралельно до ігрових рухів і мелодії звуків?» Така інформація допомагала студентам критично проаналізувати якісний рівень розвитку їх рухової пам'яті і здібності до автоматизації ігрових рухів.

Слід зазначити, що в ході рефлексивної бесіди для нас було важливим оцінювати виступ студентів з погляду набуття ними індивідуального мнемічного досвіду, а не з позиції його відповідності певним нормам, моделям або вимогам. Тому наступними ключовими запитаннями бесіди

були: «Яких висновків Ви дійшли після концертного виступу? Які моменти сценічного виконання заслуговують на те, щоб їх зберегти в пам'яті та використовувати у майбутньому?»

Результати запровадження рефлексивної бесіди показали, що даний метод допомагав майбутнім учителям музики виявляти та виправляти власні технічні недоліки, сприяв здатності до знаходження нових підходів у розвитку рухової мнемічної активності, розвивав творче художнє і дійове мислення та здібність до автоматизації ігрових рухів, підвищував якісний рівень управління виконавським апаратом під час публічного виступу.

Висновки. Отже, наведені закономірності, принципи, методи і прийоми сприяли активізації усвідомленої професійної рефлексивної діяльності студентів, яка детермінувала розвиток рухової пам'яті у процесі інструментальної підготовки майбутніх учителів музики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бернштейн, Н. А. О построении движений / Николай Александрович Бернштейн. – М. : Полиграфкнига, 1947. – 255 с.
2. Горгай, В. Б. Повышение квалификации учителей на Западе : рефлексивна модель обучения / В. Б. Горгай // Педагогика. – 2004. – № 2. – С. 72-79.
3. Гофман, И. Фортепианная игра : ответы на вопросы о фортепианной игре / Иосиф Гофман. – М. : Музгиз, 1961. – 224 с.
4. Гусак В.А. Методика розвитку рухової пам'яті у процесі інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / В. А. Гусак. – К., 2011. – 22 с.
5. Гусак В.А. Роль ідеомоторних актів у функціонуванні рухової пам'яті музиканта-педагога / В. А. Гусак // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К.: НПУ, 2007. – Вип. 5 (10). – С. 82-87.
6. Давидов, М. А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста (акордеоніста) : підручник / Микола Андрійович Давидов. – К. :

Музична Україна, 2004. – 290 с.

7. Загальна психологія : підручник / за заг. ред. С. Д. Максименка. – 2-е вид., переробл. і доп. – Вінниця : Нова книга, 2004. – 704 с.
8. Ильин, Е. П. Психомоторная организация человека : учебник для вузов / Евгений Павлович Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 384 с.
9. Маккиннон, Л. Игра наизусть / Лилиас Маккиннон ; пер. с англ., вступ. статья Ф. Соколова. – Л. : Музыка, 1967. – 144 с.
10. Пиккенхайн, Л. Нейрофизиологические механизмы идеомоторной тренировки / Л. Пиккенхайн // Вопросы психологии. – 1980. – № 3. – С. 116–120.
11. Рудницька, О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посібник для ВНЗ / Оксана Петрівна Рудницька. – К. : Інтерпроф, 2002. – 270 с.
12. Старчеус, М. С. Слух музиканта / Марина Сергеевна Старчеус. – М. : Моск. консерватория им. П. И. Чайковского, 2003. – 640 с.
13. Щапов, А. П. Фортепианная педагогика / Арсений Петрович Щапов. – М. : Советская Россия, 1960. – 172 с.

Vladyslav Nusak Гусак Владислав Анатолійович, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри хореографії та музінструмента Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини, службова адреса – м. Умань, Черкаської області, вул. Садова 16, кв. 2. Індекс 20300, моб. тел. – 8–067-105-79-24