

формування. Вона суттєво підвищує рівень професійної підготовки майбутнього вчителя музики, є органічною складовою процесу навчання і сприяє вирішенню навчально-виховних і освітніх завдань на різних етапах організації освітньої діяльності. Ефективність застосування різновидів дидактичних ігор є важливою умовою формування музичного мислення та підготовки майбутнього вчителя музики до професійної творчості, саморозвитку і самовираження.

Література

1. *Нечипоренко Л.С.* Ділові педагогічні ігри для студентів // Рад.школа – 1988. - № 4 – С. 90 – 93.
2. *Палкина И.В.* Деловая игра: эффективность в образовании и трудности во внедрении // Среднее специальное образование. - 1988. - № 12. - С. 17-19.
3. *Пасинок В.Г.* Рольові ігри в системі мовленевої підготовки майбутніх вчителів // Наука і сучасність - 2001, - том XXVIII – С. 66 – 75.
4. *Рудницька О.П.* Музика і культура особистості: Проблеми сучасної педагогічної освіти: Навч. Посібник. – К.: УЗМН, 1998 – 248 с.
5. *Савченко Р.А.* Ділова гра у професійній підготовці вчителя музики // Теорія і методика мистецької освіти - К. 2003 - № 4. – С. 77-70.
6. *Сычугов А.С.* Деловые игры по специальности // Среднее специальное образование. - 1989. - № 2 – С. 20-21.

УДК 159.94:78

Е.С. Полякова

КОРРЕКЦИЯ И РЕГУЛЯЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статті розглядаються емоційні стани студентів в процесі їх музичної діяльності; обґрунтовуються корегуючі та регулюючі методи, що впливають на емоційні стани студентів.

Ключові слова: музична діяльність, емоційна включеність в діяльність, емоційне спілкування.

Emotional states of the students in the process of their musical activity are revealed in the article; corrective and regulative moments, which influence on emotional states of students, are based.

Key words: musical activity, emotional taking part in activity, emotional relations.

Современный этап развития общества со всей определенностью требует формирования духовно-нравственной личности. Огромную роль в этом процессе призвано сыграть музыкальное искусство, непосредственно воздействующее на человека. В процессе преподавания музыкально-исполнительских дисциплин педагог сталкивается с необходимостью корректировать и регулировать эмоциональные состояния студента. От этого во многом зависит не только успешность профессиональной подготовки будущего учителя музыки, но и эффективность формирования

его личности, творческой индивидуальности. В этой связи рассмотрим истоки возникновения у студента эмоциональных состояний в процессе музыкальной деятельности.

Музыка как символический язык, отражающий эмоционально-экспрессивное содержание, всегда требует индивидуального раскрытия. С умения различать тонкие нюансы чувств и передавать их другим начинается настоящий учитель музыки. Любой ученик может отличить грустную песенку от радостной, но только учитель музыки может научить их различать специфические оттенки радости: тревожную радость, нежную, беззаботную, истеричную и т.д.

Попытки рассматривать музыку как искусство самодовлеющей красоты делает ее слишком холодной и бесстрастной, слишком схоластически условной, слишком далекой от реальной жизни. Только индивидуально переживаемая палитра выраженных в музыке эмоций способна развить в человеке возможность сопереживать и понимать мысли и чувства другого человека, расширять границы собственного познания и развивая свою личность. Недаром известный психолог Е.Л.Яковлева считает, что «в эмоциях представлено целостное отношение человека к миру, ... в двуедином процессе социализации и индивидуализации человек успешно поддерживает свою индивидуальность во многом благодаря своим эмоциональным партнерам» [12, 25].

Исполнительская подготовка студента позволяет с каждым новым произведением, будь то глубокое всестороннее изучение, эскизное разучивание или беглое проигрывание с листа, выразить себя, вывить свои сокровенные мысли о жизни. По мнению А.Копленда, самопознание – процесс, не имеющий завершения (бесконечный), и знакомство с каждым новым произведением является лишь частичным ответом, требующим движения вперед [3].

Воздействие музыкальной информации во многих случаях не осознаваемо личностью, что не исключает глубокого ее проникновения в подсознание человека. Преодолевая барьеры сознания, музыкально-эмоциональная информация действует скрытно, включает интуитивные механизмы ее восприятия и переработки. Переживание через восприятие музыкального произведения, воображаемого эмоционального опыта может стать эффективным механизмом развития и формирования личности [5, 7].

Таким образом, опыт эмоциональных переживаний, духовно-нравственный опыт, отраженный композиторами прошлого в своих произведениях, может быть передан человеку XXI века. Укрепление опыта своих реальных эмоционально-чувственных переживаний может с успехом осуществляться при усвоении слушателем, исполнителем опыта воображаемого. По мнению Г.Малера, только собственные переживания делают человека способным к творчеству в области музыкального искусства.

Эмоциональная насыщенность предмета деятельности, в нашем случае музыки, не может не откладывать своего отпечатка на музыкальную деятельность студента, определяя возникновение у него тех или иных эмоциональных состояний, что требует своего учета в музыкально-педагогическом процессе.

Следующим эмоциональным фактором, влияющим на студента, является сама учебно-музыкальная деятельность, ее успешность или неуспешность, трудность ее осуществления и завершения. Ведущие современные психологи, в частности П.М.Якобсон, выделяя практические эмоции, считают их самыми ценными в человеческой жизни [11]. В исполнительском классе они тесно связаны с эстетическими чувствами: чувством отточенной, совершенной формы, эстетически завершенным исполнением, подчинением технических трудностей музыкально-художественному образу, и т.д.

Особую роль в возникновении как положительных, так и отрицательных эмоций практического плана играет концертное выступление, вынос выученной программы на эстраду. С подобной ситуаций будущий учитель музыки сталкивается часто в процессе обучения, и часто будет сталкиваться в своей профессиональной деятельности. Публичное выступление как стрессобразующий фактор общеизвестно в музыкальной педагогике и психологии. Коррекция и регуляция эмоциональных состояний, возникающих в предконцертный период, во многом определяют успешность музыкально-исполнительской деятельности студента.

Переживание студентом отношения к успешности или неуспешности своей деятельности является следующим важным источником возникновения эмоциональных состояний в учебно-воспитательном процессе.

Кроме этого, значительную часть эмоциональной атмосферы на уроке составляет эмоциональное отношение преподавателя к эффективности своих педагогических подходов в решении проблем обучения и воспитания каждого конкретного студента.

Педагогика рассматривает музыкально-педагогическую деятельность как сложную динамическую систему, которая имеет свою специфическую структуру. Эта деятельность складывается из целого ряда компонентов и может быть конкретизирована с точки зрения многочисленных функций педагога. Однако, поскольку в любой совместной деятельности можно выделить два аспекта – предметную деятельность и процесс взаимосвязи участников деятельности и общения, постольку музыкально-педагогическая деятельность обязательно включает в себя помимо собственно предметной деятельности (инструментальное обучение) и совокупность процессов, устанавливающих различные связи и зависимости между педагогом и студентом, что определяется емким понятием *педагогическое общение*. Анализируя педагогическое общение, его функции, структуру и динамику,

современные исследователи [4, 8] особое внимание уделяют эмоциональной функции общения. Формирование и развитие межличностных отношений в системе «студент - педагог» относится к эмоциональной сфере человека, поэтому многие психологи, в частности Б.Ф. Ломов, рассматривают общение как важнейшую детерминанту устойчивых эмоциональных состояний.

Можно констатировать, что *эмоциональное общение педагога со студентом* в процессе преподавания музыкально-исполнительских дисциплин является важным источником эмоциональных состояний. Общение может быть причиной возникновения как положительных, так и отрицательных эмоций, что, безусловно, сказывается на успешности и эффективности музыкально-педагогической деятельности.

Преподаватель любого предмета не может ограничивать свою деятельность формированием только познавательных отношений студента, тем более это невозможно в процессе преподавания предметов художественно-эстетического цикла, когда одной из важнейших целей обучения является становление эмоционально-эстетических отношений с миром. Музыкально-педагогическая деятельность как планомерный и целенаправленный процесс опосредования общения личности с музыкальным искусством обязан включать в себя формирование и развитие многосторонних эстетических потребностей и отношений. При этом музыкально-эстетическая потребность представляет собою диалектическое единство трех составляющих: потребности создавать, переживать и передавать музыкальную эмоцию посредством специфического языка музыки.

Сущность музыкально-педагогической деятельности непосредственно связана с эмоциональной сферой и опирается на эмоциональность таких ее составляющих как эмоциональность предмета деятельности (в нашем случае музыки), эмоциональное отношение субъектов деятельности к ее успешности или неуспешности, эмоциональное общение в основной педагогической системе индивидуального музыкального обучения «педагог-студент» [6].

Огромная эмоциональная насыщенность учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности выдвигает на первый план коррекцию и регуляцию эмоциональных состояний субъектов этой деятельности.

Обращение и к коррекции (с лат. – исправление), и к регуляции (с лат. – устраивать, приводить в порядок, управлять) обусловлено необходимостью не только *исправлять* уже возникшие нежелательные эмоции, но и регулировать эмоциональные состояния – *управлять* ими, не допуская негативного отношения, изначально *приводить их в должное состояние с помощью разных методов*.

Методы коррекции и регуляции эмоциональных состояний целесообразно разделить на группы в соответствии с выделенными нами

эмоциональными составляющими музыкально-педагогической деятельности.

Первая группа методов связана с коррекцией и регуляцией эмоциональных состояний, отражающих эстетический аспект инструментального обучения: музыку как один из самых эмоциональных видов искусства и отношение к ней. Они преимущественно связаны с музыкальным материалом, над которым студент работает.

Большим эмоциогенным эффектом обладает точный, личностно-ориентированный подбор учебной программы, позволяющий скорректировать возникшие негативные отношения к учебной деятельности. Вдумчивая репертуарная политика может изменить устойчивые эмоциональные состояния недовольства, апатии, безразличия и в целом повлиять на отношение к музыке.

Исследования Н.С. Батраковой выявили связь эмоционального воздействия учебного материала с различными приемами организации его подачи [1]. Формирование положительного или отрицательного отношения студента к музыкальному материалу, очевидно, может зависеть от одного из двух типов преобразований педагогом учебного материала: *обеднения* или *обогащения*.

Обеднение имеющихся в музыкальном тексте средств эмоционального воздействия связано со следующими приемами подачи материала:

1. Излишняя опора на логические аспекты музыкального произведения.
2. Игнорирование эмоциональных отношений композитора и возможности исполнителя, в нашем случае студента, идентифицироваться с эстетическим состоянием автора.
3. Дидактически-инструктивное упрощение яркого эмоционального содержания.
4. Неумение педагога в своем речевом оформлении сохранить эмоционально-экспрессивное содержание музыкального материала.

Обогащение текста и усиление имеющихся в нем средств эмоционального воздействия с целью управления эмоциями студента, эффективной их регуляции достигается при использовании следующих методических приемов:

1. Изменение ракурса подачи нового музыкального материала через внесение элементов неожиданности, инициацию удивления и интереса.
2. Обнажение позиции автора как средство заражения исполнителя авторским отношением и личностно-эмоциональной идентификации его с содержанием музыкального произведения.
3. Включение дополнительной эмоционально значимой информации через ознакомление с историей создания произведения, событиями из жизни композитора, эскизным разучиванием других произведений данного автора.

4. Проявление эмоциональной идентификации педагога с изучаемым произведением.

5. Привлечение опыта эстетических и эмоциональных переживаний студента.

6. Сохранение педагогом в вербальном общении эмоционально-экспрессивного содержания музыкального произведения с целью возбуждения и поддержания интереса студента, его соучастия и сопереживания исполняемой музыке.

Вторая группа корректирующих и регулирующих методов отражает дидактический аспект музыкально-педагогической деятельности и связана с отношением студента к своей деятельности.

В музыкальной педагогике традиционно выделились следующие этапы работы над музыкальным произведением: знакомство, разучивание, достижение концертного уровня и вынос на эстраду. Каждый из этих этапов предполагает свою эмоционально-позитивную палитру. Так, в процессе знакомства с новым музыкальным произведением это могут быть неожиданность, интерес, любопытство, удивление. Процесс разучивания предполагает любознательность, активность, увлеченность, удовольствие, сомнение и т.д. Концертное исполнение требует чувства победы, успеха, радости, удовлетворения от исполнительской деятельности. Однако в музыкально-педагогической практике педагог может сталкиваться с нежелательными эмоциями, эмоциями отрицательно окрашенными, причем это происходит практически на любом из этапов работы над музыкальным произведением. Как часто студенты проявляют скуку, безразличие, обидчивость, страх, неуверенность, агрессивность и другие негативные эмоции, обуславливая этим неуспешность своей учебно-музыкальной деятельности.

На каждом из этапов работы над музыкальным произведением желательно использовать опережающее воздействие на эмоциональную сферу студента, т.к. корректировка уже возникших негативных эмоций происходит значительно сложнее. А.Я.Чебыкин считает, что на первом этапе доминирующими должны стать методы, связанные с эффектом новизны, возбуждением познавательных эмоций; на этапе разучивания преподавателю можно опираться на практические чувства, поддерживая необходимое эмоциональное состояние студента экспрессивными, вербальными или наглядно-иллюстративными методами [10].

Особого внимания требует этап подготовки к концертному выступлению и сам процесс эстрадного исполнения, являющийся сильным эмоциогенным фактором. Поскольку предконцертное состояние студента часто носит разнородный характер – возникает потребность, необходимость управления стрессовыми ситуациями, возникающими в них эмоциональными состояниями, а не исправления уже возникших отрицательных эмоций.

Очевидно, что регуляция эмоциональных состояний на концертной эстраде должна носить опережающий характер, пронизывать весь этап подготовки к публичному выступлению. Анализ исполнительской деятельности выдающихся музыкантов, музыкально-педагогическая практика студенческих выступлений позволяют выделить в этом процессе следующие методы:

1. репертуарного отбора;
2. внутреннего интонирования музыкального материала;
3. сознательного кинестетического (двигательного) ощущения;
4. психической саморегуляции (аутогенная тренировка: нормализация дыхания, расслабление мышечной системы, самовнушение) [2, 9].

Первые два метода связаны с эмоциональной включенностью исполнителя в музыкальный материал и могут применяться на всех этапах работы над музыкальным произведением. Третий метод – сознательного кинестетического ощущения – снимает мышечные зажимы в исполнительской деятельности и не дает развиваться на этом фоне отрицательным эмоциональным состояниям. Его рационально использовать на этапе разучивания и подготовки студента к публичному выступлению. Методы психической саморегуляции чаще применяются в предконцертный период.

Третьей группой методов коррекции и регуляции эмоциональных состояний в процессе музыкально-педагогической деятельности являются методы, связанные с эмоциональным общением в системе «студент-преподаватель».

Особое значение для возникновения положительных эмоциональных состояний студента имеет установление доброжелательных, доверительных отношений с педагогом. На фоне положительно окрашенного педагогического общения успешнее осуществляется учебно-музыкальная деятельность. В этой связи педагогу необходимо овладеть приемами саморегуляции эмоциональных состояний: экспрессивными, мимическими и жесто-двигательными, вербальными и самовнушения. Научившись корректировать и регулировать собственные эмоции, педагогу легче будет имплицитировать их студенту в процессе общения на индивидуальном уроке.

Велика роль и непосредственно создающих воздействий на студентов: включения их в эмоционально-производные ситуации, прямое и косвенное внушение, специфические суггестивные приемы [7]. Значительно сложнее происходит оперативная коррекция отрицательных эмоциональных состояний, так называемые тормозящие воздействия. Для их успешного осуществления педагог может применить следующие приемы:

- экспрессивная реакция (мимика, жест, контактное воздействие);
- интонационное воздействие (передача отношения к возникшей эмоциогенной ситуации);

-вербально-стилистическое воздействие (использование троп, фигур, юмора и т.д.);

-внушающее воздействие (использование методов суггестопедагогики).

Итак, анализ эмоциональных составляющих музыкально-педагогической деятельности, а именно: эмоциональности предмета деятельности, эмоционального отношения к учебно-музыкальной деятельности, эмоционального общения – позволяет констатировать, что все они являются факторами, вызывающими у студентов те или иные эмоциональные состояния, требующие учета в учебно-воспитательном процессе, управления или исправления.

Одним из важнейших принципов музыкального обучения и воспитания является эмоциональная включенность в деятельность. Рассмотренные нами приемы и методы работы в той или иной степени опираются на этот принцип. Все это приводит нас к выводу, что коррекция и регуляция эмоциональных состояний возможна только при опоре на принцип эмоциональной включенности студента и преподавателя в музыкально-педагогическую деятельность.

Литература

1. **Батракова С.Н.** Эстетические ориентации педагога как средство регуляции учебной деятельности учащихся // Диагностика и регуляция эмоциональных состояний. Сборник материалов Всесоюзного симпозиума. Часть 2. - М., 1990.
2. **Касимов В.Г.** Психолого-педагогические основы формирования оптимального сценического самочувствия у учащихся-музыкантов. Автор. канд. дис. - М., 1989.
3. **Копленд А.** Музыка и воображение // Советская музыка, 1968. № 2-4.
4. **Ломов Б.Ф.** Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психологии. - М., 1975.
5. **Мальц М.** Психокрибнетика. - СПб., 2002.
6. **Палякова А.С.** Проблемная ситуация на занятиях на фартэяна // Фартэянная надрыхтоука студэнтау музычна-педагагічнага факультэта: Вучэбны дапаможнік. Частка 2. Мінск, 1996.
7. **Полякова Е.С.** Суггестивные методы в инструментальной подготовке учителя музыки // Инструментальная подготовка учителя музыки в многоуровневом образовании: Сборник научных трудов. - Мн., 2001.
8. **Цукерман Г.А.** Виды общения в обучении. - Томск, 1993.
9. **Цыпин Г.М.** Психология музыкальной деятельности. - М., 1994.
10. **Чебыкин А.Я.** Основы эмоциональной регуляции учебной деятельности // Диагностика и регуляция эмоциональных состояний: Сборник материалов Всесоюзного симпозиума. Часть 2. - М., 1990.
11. **Якобсон П.М.** Психологические проблемы мотивации поведения человека. - М., 1969.
12. **Яковлева Е.Л.** Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопросы психологии, 1997. № 4.