

Психология искусства

© 1998 г. Л.В. Баланчиваадзе

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСПОЛНЕНИЯ

Рассматривается проблема психологической подготовки музыканта к выполнению профессиональной концертной деятельности. Исходя из признания фактора индивидуальности исполнителя и основываясь на теории Д.Н. Узгадзе, собственных наблюдениях и исследованиях различных форм подготовки музыканта к выступлению, рекомендуются наиболее целесообразные формы предконцертной репетиционной деятельности.

С помощью известных психологических методик исследуется влияние степени тревожности и мотивированности исполнителя на качество его концертного выступления и обсуждаются психологические основы воздействия указанных факторов на успешность творческого выступления.

Ключевые слова: уровень тревожности, мотив достижения, психологическая готовность, исполнительская музыкальная деятельность.

Воспитание музыканта-исполнителя требует от педагога большого мастерства и владения всеми секретами максимального раскрытия возможностей каждого ученика.

Для правильной организации процесса воспитания исполнителя нужно определить особенности деятельности, субъектом которой он является. Воспитание исполнителя прежде всего подразумевает заботу об эффективности его деятельности, которая, в свою очередь, ставит проблему психологической готовности исполнителя к выступлению на сцене.

Эта проблема порождена непосредственно исполнительской практикой. Каким бы высоким ни был уровень подготовки музыкального произведения, он не дает гарантии успешного сценического исполнения. Многие факты из истории музыкального исполнительства подтверждают, что даже самый опытный музыкант не застрахован от провала на сцене, если он как субъект не готов к исполнению. "Вхождение в форму" – это не только подготовка исполнительского аппарата, актуализация знаний и навыков или же сохранение достигнутого уровня исполнения музыкального произведения, но и создание психологических условий, необходимых для полного проявления уровня подготовки исполнителя. Последнее, на наш взгляд, зависит не только от прошлого опыта исполнителя или уровня его мастерства, но и от того, что происходит с субъектом до начала исполнения произведения.

Создание психологической готовности исполнителя – процесс глубоко индивидуальный, поскольку личность каждого человека, тем более артиста, неповторима. Данная проблема недостаточно разработана в теоретическом плане. Для объяснения нестабильности исполнения (порой даже у самых известных исполнителей) в музыкальной педагогике фактически не существует более точных понятий, кроме таких, как "сценичность" или "раскрепощенность". К сожалению, они лишены всякого научного содержания. То же самое можно сказать и о "страхе сцены", который, на наш взгляд, должен свидетельствовать о каком-то недостатке сценической готовности исполнителя.

Одним из важнейших вопросов проблемы готовности как в теоретическом, так и в практическом отношениях является вопрос о том, какое влияние на эффективность концертного выступления оказывает исполнение репетиционное. На практике мы часто сталкиваемся с тем, что хорошим исполнением на репетиции можно причинить вред концертному выступлению, и, наоборот, за несовершенной репетицией нередко следует блестательное концертное выступление. Как же организовать репетицию, какие подобрать для нее формы, чтобы дать возможность исполнителю максимально проявить себя на сцене?

Мы обратили внимание на некоторые недостатки существующих способов формирования предконцертной готовности исполнителя в музыкальной педагогике, и на первом этапе нашей научной работы попытались подобрать оптимальный вариант готовности к исполнению [1]. Основная цель работы – установление путей роста эффективности исполнительской деятельности и применение их в учебно-методической практике. Использование различных форм репетиций позволило нам менять уровень готовности исполнителя для экспериментального изучения проблем взаимоотношения готовности и эффективности деятельности во взаимодействии репетиционного и концертного исполнений.

В проведенном исследовании мы опирались на работы основателя грузинской психологической школы Д.Н. Узнадзе. Согласно его теории, установка – это готовность к деятельности. "Поведение непосредственно определяется установкой... То, что произойдет в будущем, т.е. как в определенных условиях должно поступить живое существо, – это уже дано в установке субъекта до того, как начнется поведение", – писал Д.Н. Узнадзе [8]. Если возникновение, протекание и изменение деятельности зависит от закономерностей возникновения, протекания и изменения установки, то изменения, происходящие в установке до начала или в процессе деятельности, должны влиять на ее эффективность. Исходя из этого, мы предполагали, что эффективность исполнительской деятельности также должна изменяться по мере изменения соответствующей ей установки. Мы вносили изменения в установку испытуемого в репетиционном исполнении путем воздействия на ее субъективный и объективный факторы – потребность и ситуацию, – меняя таким образом и уровень готовности к концертному исполнению. Изменения в объективный фактор вносились благодаря присутствию или отсутствию аудитории. Способом воздействия на субъективный фактор служило использование разных форм репетиций. Был проведен анализ трех возможных обстоятельств, связанных с предконцертным исполнением, в которых:

- 1) концертному исполнению предшествует полное репетиционное исполнение;
- 2) в репетиционном исполнении музыкант исполняет лишь фрагменты музыкального произведения (эту форму репетиции мы назвали частичной);
- 3) произведение исполнялось без репетиции.

Исследование было проведено со студентами исполнительских факультетов консерватории и музыкального училища № 3 г. Тбилиси.

Мы установили, что частичная репетиция является оптимальным условием эффективности исполнительской деятельности. Она определила в наших опытах высокое качество следующих за ней концертных исполнений. Неудачные концертные выступления следовали за полной репетицией, она оказалась самой неэффективной. Безрепетиционные исполнения по качеству заняли промежуточное положение между исполнениями после частичной и полной репетициями.

Когда мы говорим о разных уровнях готовности к исполнению, то подразумеваем, что факторы установки – потребность, ситуация и психофизиологические возможности – могут быть организованы на разных уровнях¹. Во время полной репетиции уже начало исполнения произведения вызывает мобилизацию психофизических сил, но в

¹ Психофизические операционные возможности Д.Н. Узнадзе относят к субъективному фактору установки. Спецификой наших экспериментов обусловлено то, что мы говорим о влиянии репетиции на потребность и на психофизические возможности в отдельности.

процессе игры они полностью реализуются, поскольку данная форма репетиции предполагает исполнение произведения от начала и до конца. Это приводит к снижению уровня готовности концертного исполнения, отрицательно влияя на его качество.

В случае безрепетиционных исполнений нет экспериментального воздействия на операциональные возможности испытуемого. Он приходит на концерт, имея уже определенный уровень мобилизации психофизических возможностей, и этот уровень перед началом исполнения не изменяется.

Во время частичной репетиции операциональные возможности активизируются, но в отличие от полной репетиции, они не реализуются в силу фрагментарности исполнения, что улучшает качество концертного выступления. В данном случае проявляется эффект прерванного действия: усиливается потребность, возникает напряжение, требующее разрядки, мобилизуются операциональные возможности. Думается, что именно правильная организация операциональных возможностей и является, в первую очередь, основой создания такой установки, которая способствует повышению качества исполнения, его эффективности. Готовность к деятельности высокого уровня в данном случае дает исполнителю возможность полного раскрытия всех своих сил, реализации приобретенных знаний и умений.

Противоположное происходит при полной репетиции. Готовность, которая в этом случае определяет сценическую деятельность исполнителя, характеризуется диффузностью, неорганизованностью. Установка, лежащая в основе его концертного исполнения, после полной репетиции неустойчива, слаба. Удовлетворенная потребность исполнителя по окончанию полной репетиции, с одной стороны, и реализованные операциональные возможности, с другой, не могут выступить в качестве субъективного фактора в создании той установки, которая могла бы обеспечить исполнителю успех. Частичная репетиция не является создателем установки. Основа установки имеет формальную природу, и частичная репетиция приводит ее в актуальное состояние. Реализация же установки происходит не в репетиционном, а в концертном исполнении. Готовность исполнителя в данном случае отличается организованностью. Установка, лежащая в основе концертного исполнения, сильна, устойчива.

Наши опыты еще раз доказывают, что при подобной характеристике установки надо принимать во внимание два ее параметра: степень интенсивности (сильная – слабая) и степень организованности, т.е. структуру.

И этап исследования, результаты которого уже опубликованы [1], на этом закончился.

Далее мы обратили внимание на следующее обстоятельство: большое количество испытуемых еще в первой серии опытов часто чувствовали себя на сцене свободно, непринужденно, тогда как многие из них обычно страдали застенчивостью, скованностью. Но в их исполнении не было артистизма: даже такие испытуемые, творческая биография которых не имела ни одного факта исполнения произведения "без паники", во время концертного выступления нередко проявляли гораздо большее спокойствия, чем обычно.

Мы попытались выяснить причину этого явления и ответить на такой вопрос: не снижается ли уровень тревожности испытуемых под влиянием частичной репетиции и не вызывает ли это, в свою очередь, улучшение качества исполнения испытуемых? Иначе говоря, не происходит ли улучшение качества исполнения за счет снижения уровня тревожности?

Для решения этого вопроса мы обратились к самонаблюдению испытуемых. На основе данных самонаблюдения было исследовано субъективное переживание тревожности (волнения). Испытуемые выражали свое состояние в двух взаимоисключающих ответах: "волнуясь – не волнуюсь". Эти ответы мы записывали после репетиционных исполнений, а также перед безрепетиционными и контрольными выступлениями, включенными нами в опыты для исключения фактора времени в исполнениях испытуемых. Было установлено, что частичная репетиция снижает уровень тревожности испытуемых, но это никак не связано с эффективностью исполнения (табл. 1).

Таблица 1

Количество испытуемых и средние данные самонаблюдений об уровне тревожности с учетом эффективности исполнения

| Тип репетиции | Уровень тревожности | | | |
|------------------|---------------------|--------------|---------------|--------------|
| | С аудиторией | | Без аудитории | |
| | волниуюсь | не волниуюсь | волниуюсь | не волниуюсь |
| Контрольное | 48/12,37 | 2/12,42 | 42/11,57 | 8/11,98 |
| Полное | 47/9,97 | 3/10,28 | 41/8,69 | 9/9 |
| Частичное | 5/12,39 | 45/15,78 | 8/8,53 | 42/14,59 |
| Безрепетиционное | 47/12,35 | 3/12,85 | 41/11,53 | 9/11,85 |

Примечание. В каждой клеточке во всех таблицах дается количество испытуемых и средний показатель группы.

Кроме самонаблюдения, мы сочли необходимым использование тестов, поскольку только с их помощью можно было отличить данные общей и ситуативной тревожности испытуемых.

После каждой репетиции и перед безрепетиционными исполнениями испытуемым давали тексты для изучения эмоционального стресса сначала общего, потом ситуативного. Общую тревожность измеряли по шкале, созданной на основе шкал американских психологов (Тейлор, Сарасон), которая была обработана и апробирована Н.В. Имададзе [3]. Эта шкала позволяет измерить хроническое эмоциональное состояние человека, которое не реагирует на ситуационное изменение. Для измерения ситуативной тревожности мы пользовались шкалой экзаменационной тревожности Ю.М. Орлова [4]. Она выявляет склонность индивида к определенной реакции в той или иной специфической ситуации. Статистический анализ данных опытов показал, что после частичной репетиции уровень ситуативной тревожности снижается, но прямой связи между снижением тревожности и повышением качества исполнения нет. Это означает, что изменения в уровне тревожности исполнителя не могут непосредственно влиять на эффективность его деятельности (табл. 2).

Что же касается общей тревожности, она в наших опытах во всех случаях оставалась неизменной. Это значит, что ни одна форма репетиции, использованная нами, не в силах изменить уровень общей тревожности исполнителя (табл. 3).

В период экспериментального исследования мы обратили внимание на следующий факт: нередко исполнители были особенно заинтересованы качеством концертного исполнения произведения. Чувствовалось, что у испытуемых была повышенная ответственность за исполнение произведения и перед педагогом. Они максимально старались не "провалиться" на сцене. Испытуемые представляли себе неудобные ситуации, которые могли бы произойти с ними на сцене, и заранее искали пути "выхода из положения". Надо подчеркнуть, что забота музыкантов о качестве исполнения после частичной репетиции не была похожа на волнение, жалобу, панику. Студенты спокойно, в уравновешенном душевном состоянии анализировали предстоящее сценическое исполнение и рационально планировали свое выступление. После полной репетиции те же самые испытуемые постоянно говорили, что у них не получается тот или иной "кусок" произведения, не скрывая тем самым свое волнение по поводу возможного неудачного выступления. Было очевидно, что после полной репетиции испытуемые не находили выхода из сложной ситуации, которая, на их взгляд, ожидалась на сцене, и это рождало в них страх "провала".

Так, например, испытуемая, у которой не всегда получалась смена окраски звука в медленной средней части произведения, после частичной репетиции перед концертным

Таблица 2

Количество испытуемых и средние данные по формам репетиций с учетом разных ситуаций и уровней ситуативной тревожности

| Тип репетиции | Уровень ситуативной тревожности | | | | | |
|------------------|---------------------------------|----------|---------|---------------|----------|---------|
| | С аудиторией | | | Без аудитории | | |
| | низкий | средний | высокий | низкий | средний | высокий |
| Полное | 2/11,28 | 4/10,75 | 44/9,75 | 3/10,95 | 6/8 | 41/2,29 |
| Частичное | 31/12,6 | 18/12,28 | 1/11,42 | 28/15,9 | 22/11,21 | |
| Безрепетиционное | 1/14,42 | 45/12,56 | 4/2,89 | 2/16,21 | 43/16,6 | 5/9,82 |

Таблица 3

Количество испытуемых и средние данные по формам репетиций с учетом разных ситуаций и уровней общей тревожности

| Тип репетиции | Уровень общей тревожности | | | | | |
|------------------|---------------------------|----------|---------|---------------|----------|---------|
| | С аудиторией | | | Без аудитории | | |
| | низкий | средний | высокий | низкий | средний | высокий |
| Полное | 32/10,47 | 10/9,94 | 8/8,69 | 32/8,79 | 10/7,69 | 8/7,48 |
| Частичное | 32/15,58 | 10/14,18 | 8/13,47 | 32/14,4 | 10/13,4 | 8/12,14 |
| Безрепетиционное | 12/7,4 | 10/11,24 | 8/10,46 | 32/11,73 | 10/11,14 | 8/11,94 |

выступлением говорила педагогу: "Если в конце первой части я почувствую, что мне трудно переключиться на другой звук, возьму чуть-чуть быстрее темп во второй части и тогда смогу сыграть ее хорошим звуком, в крайнем случае кое-где буду пользоваться левой педалью". Та же студентка по поводу того же эпизода после полной репетиции перед выходом на сцену несколько раз повторила: «Нет, у меня не получается вторая часть. Я получу плохую оценку, потому что не смогу "собрать" эту часть без этого звука, который Вы от меня требуете. А если я не заслужу похвалы, мне будет стыдно перед Вами». Попытки педагога переубедить ее были безуспешны.

Совершенно очевидно, что в обоих случаях испытуемая думала о том, как бы не утратить цельность указанного эпизода произведения, но в одном случае она находила путь для выхода из положения, а в другом – была беспомощна. Нельзя не считаться с тем фактом, что эта испытуемая (и не только она) медленную часть произведения на репетиции в обоих случаях сыграла хорошо, причем с полным исполнением произведения лучше, чем с частичным.

Перед нами встал новый вопрос: не вызывает ли частичная репетиция усиление мотива достижения, и не происходит ли благодаря этому улучшение качества исполнения произведения?

Х. Хекхаузен писал о том, что усиление мотива достижения снижает тревожность [9]. Мы допустили возможность обнаружения подобного факта в наших опытах: усиленный частичной репетицией мотив достижения мог вызывать снижение уровня тревожности исполнителя, а это, в свою очередь, могло воздействовать на эффективность исполнения.

Мотив достижения практически оказывает влияние на любую активность человека. Нередко он является "доминирующими" в комплексе мотивов, лежащих в основе той

или иной деятельности. Мотив достижения может выполнять ведущую роль даже в том случае, если он является не гомогенным, а гетерогенным мотивом деятельности. Ю.М. Орлов показал, что первостепенное значение в осуществлении учебной деятельности имеет потребность в достижении, а познавательная – находится на втором месте [7]. По мнению автора, учение не тождественно познанию. Аналогично можно предположить, что исполнение тоже не сводится к деятельности, основанной только на самовыражении. Мотивационная структура деятельности исполнителя, по нашему мнению, должна включать в себя и мотив трудового типа. А если это можно будет доказать, то мотив достижения в деятельности исполнителя должен иметь большой удельный вес. Следовательно, наше предложение и в теоретическом плане было оправдано.

Мы обратились к эксперименту. Для противопоставления данных друг другу мы исследовали как общий, так и ситуативный мотив достижения. Для измерения общего мотива достижения был использован вопросник Ю.М. Орлова [5], ситуативный мотив достижения измерялся с помощью одной из картинок ТАТ – "Мальчик со скрипкой" [6]. Измерения обоих мотивов проводились в промежутке времени между репетицией и концертом. Мы определили три уровня мотива достижения: низкий, средний, высокий.

Анализ опытов показал, что общий мотив достижения остался неизменным после любой из форм репетиции (табл. 4).

Уровень ситуативного мотива достижения повысился после частичной репетиции, но показатели эффективности исполнения свидетельствовали о том, что связь между уровнем мотива достижения и эффективностью деятельности исполнителя отсутствовала (табл. 5).

Когда мы говорили, что частичная репетиция усиливает ситуативный мотив достижения и снижает уровень ситуативной тревожности это значит, что высокий уровень готовности после частичной репетиции влияет на такие индивидуальные показатели исполнителя, как ситуативный мотив достижения и ситуативный уровень тревожности, хотя они, в свою очередь, не могут действовать на эффективность исполнения. Можно сказать, что ситуативный мотив достижения и ситуативный уровень тревожности являются факторами эффективной реализации деятельности исполнителя. Они улучшают отношение музыканта к исполнению и создают новые стимулы для следующих выступлений. Можно найти что-то общее между этим фактом и одним из результатов исследования Ю.М. Орлова, который пришел к выводу, что общение снижает тревожность, но не способствует успешности учебной деятельности, а наоборот; зато оно улучшает отношение к учению [7].

В музыкальной педагогике существуют способы борьбы с эстрадным волнением, способы снижения уровня тревожности и усиления мотива достижения. Они в основном найдены интуитивно, на уровне здравого смысла и неоднократно проверены многими поколениями педагогов, удачно применяются на практике. Но каждый, даже самый эффективный способ, нуждается в научном объяснении. Музыкальная педагогика порой бывает бессильна сделать это без помощи психологии. Да и многие открытия в области педагогики требуют психологического обоснования, как теоретического, так и экспериментального. Нередко в области психологии педагоги получают не только подтверждение достоверности результатов своих исследований, но и готовые "рецепты" для решения еще не разработанных актуальных проблем педагогики.

Опытные педагоги стараются научить воспитанников постоянно улучшать результаты своей деятельности, сравнивая уровень прошлого и настоящего исполнения. Они предлагают студентам точно представить, каково должно быть их будущее исполнение, к чему надо стремиться. Антиципация будущего исполнения, превосходящего уровень достигнутых целей, наличие перспективных эталонов успеха помогают ученику найти общий язык с педагогом во время работы и облегчают учебный процесс. Легко наладить отношения с учеником самокритичным, видящим свои недостатки, способным к обнаружению расхождения между уровнем прошлого и настоящего исполнения и получающим удовольствие от устранения этого расхождения. Поэтому педагоги ста-

Таблица 4

Количество испытуемых и средние данные по формам репетиций с учетом разных ситуаций и уровня общего мотива достижения

| Тип репетиции | Уровень общего мотива достижения | | | | | |
|------------------|----------------------------------|----------|----------|---------------|----------|----------|
| | С аудиторией | | | Без аудитории | | |
| | низкий | средний | высокий | низкий | средний | высокий |
| Полное | 12/8,7 | 9/8,92 | 29/10,67 | 7/7,71 | 23/7,47 | 30/8,89 |
| Частичное | 13/13,42 | 11/14,92 | 31/15,57 | 10/11,85 | 11/13,09 | 29/14,8 |
| Безрепетиционное | 9/10,57 | 12/11,83 | 29/13,8 | 10/10,77 | 12/10,9 | 28/12,28 |

Таблица 5

Количество испытуемых и средние данные по формам репетиций с учетом разных ситуаций и уровня ситуативного мотива

| Тип репетиции | Уровень ситуативного мотива достижения | | | | | |
|------------------|--|----------|----------|---------------|----------|----------|
| | С аудиторией | | | Без аудитории | | |
| | низкий | средний | высокий | низкий | средний | высокий |
| Полное | 41/9,49 | 5/11,51 | 4/11,85 | 41/8,55 | 9/6,98 | |
| Частичное | | 21/12,76 | 29/17,65 | | 26/10,96 | 24/15,64 |
| Безрепетиционное | 3/1,28 | 42/12,74 | 5/9,8 | 4/11,78 | 38/12,15 | 8/8,75 |

раются воспитать в ученике подобные качества. Именно в этом и заключается развитие потребности в достижении, которая понимается как стремление личности улучшить результаты своей деятельности, быть включенным в достижение далеких целей².

Правильное руководство процессом воспитания потребности в достижении приводит к тому, что ученик не только сам обдумывает, к примеру, план будущего выступления, но и вовлекает других в обсуждение этого вопроса и в оценивание своего прошлого исполнения. Ученик заинтересован в систематической и точной оценке результатов своих исполнений как в классе, так и на сцене. Он ищет нешаблонные, оригинальные пути достижения успеха, которые дают ему возможность проявить свою индивидуальность, неповторимость. Это есть стремление к переживанию успеха, которое исключает, как правило, тенденцию избегания неудачи.

Избегание неудачи является вторичной тенденцией, порождаемой потребностью в достижениях, и представляет собой форму защитного поведения, которая в результате неблагоприятного опыта исполнителя может превратиться в самостоятельное стремление. Любая ситуация, ориентированная на достижение, в этом случае порождает у исполнителя ожидание "провала" и, конечно, предчувствие отрицательных переживаний, связанных с этим. Неудивительно, что деятельность исполнителя в конечном счете становится конструктивной, защитной, не творческой, сопровождающейся тревогой, которая вызвана страхом неудачи.

² "Потребность в достижении" и "мотив достижения" нами употребляется как идентичные понятия. Вслед за Ю.М. Орловым мы считаем, что одна и та же психологическая реальность, измеряемая одной и той же методикой в психологии, обозначается двумя различными терминами – "потребность в достижении" и "мотив достижения".

Педагоги, ориентированные на психологическое знание, могут застраховать ученика от подобных явлений. Психологи в этом случае советуют быть внимательными даже к незначительным положительным результатам и не преминут всякий раз похвалить ученика за проделанный им труд для того, чтобы он почувствовал удовлетворение. Каждое исполнение ученика, каждое его прикосновение к клавиатуре даже во время урока, должно быть чем-то особым и для педагога, и для ученика. Став предметом обсуждения, оно должно оцениваться с учетом приоритета положительных качеств ученика как исполнителя.

Такой подход к делу оправдывает себя. Это доказано на практике. Теоретическое подтверждение данной позиции можно найти в области психологии: подкрепление положительной эмоцией способствует закреплению действия, которое предшествовало подкреплению. Это один из законов научения. Его можно отнести также и к формированию потребностей: если они положительно подкрепляются, то будут иметь тенденцию усиления, а если отрицательно, – то ослабления. Эмоциональное значение успеха должно быть сильнее эмоционального значения неудачи. Поэтому эмоциональное подкрепление успеха должно быть сильнее отрицательного подкрепления неудачи, если мы ставим своей целью создание ситуаций, способствующих развитию потребности в достижении.

Для развития этой потребности важно также, чтобы ученик чувствовал ответственность за выполненную им работу. Он не должен самовольно прекращать разучивание (исполнение) музыкального произведения, или же, например, из каких-то соображений отказываться от назначенного заранее выступления. Правильно поступают те педагоги, которые стараются не давать ученикам слишком легкие или сложные произведения, поскольку они не способствуют развитию мотива достижения.

У педагога возникает особо опасный момент, когда он на фоне развития у ученика мотива достижения вдруг обнаруживает, что тот начинает видеть в себе больше ценного, положительного, нередко преувеличеннего, чем отрицательного, того, над чем еще предстоит работать, и ставит себя выше других. Психологические знания позволяют педагогу предостеречь ученика от подобных эгоцентрических отклонений, которые могут привести к серьезным ошибкам не только в творчестве, но и в жизни. Надо найти такой подход к воспитаннику, чтобы сформировать у него стремление утвердить себя не в отношении к другим людям, а прежде всего в отношении к своему делу. Мотив достижения исключает тенденцию превосходства над другим человеком. Для потребности в достижениях это чувство связано с превосходством над безличной ситуацией, а не над кем-то другим [2]. Потребность в достижении – соревнование с самим собой. Удовлетворение этой потребности фактически то же самое, что и удовлетворение потребности в собственной ценности.

Опираясь на подобный психологический подход, возможно выйти из сложной ситуации и вместе с учеником найти оптимальный путь становления его как профессионала. Однако одного утверждения о необходимости индивидуального подхода еще недостаточно. В каждом конкретном случае требуются свои особые рекомендации. Очевидно, что нужно бороться с высоким уровнем тревожности ученика, но всегда ли низкий уровень тревожности приводит к успеху? Этот вопрос не раз ставился психологами. Например, исследователи учебной деятельности установили, что эффективность ее повышается при оптимальном уровне тревожности [7]. Значительные индивидуальные различия в учебном процессе наблюдаются и у людей с разным уровнем мотива достижения: если неудача в учебной деятельности снижает уровень мотива достижения у учащихся со средним уровнем этого мотива, то у учащегося с высоким – напротив, повышает. Последние нуждаются в информации о качестве выполнения деятельности, поскольку, как правило, чувствительны к оценке их другими, люди же с низким показателем мотива достижения обычно не испытывают потребности в оценке извне [7].

В музыкально-исполнительской деятельности, так же как и в учебной, индивидуальные различия между людьми выражены очень ярко. Более того, искусство способно показать личность творца во всей многогранности и неповторимости. В

искусстве все "новое" глубоко личностно; нет двух одинаковых исполнений, так же как нет двух одинаковых личностей. Нам представляется, что нельзя найти более благодатной почвы для выявления индивидуальных особенностей людей, чем искусство. Однако эта область еще так мало исследована. Вполне возможно, что и в музыкально-исполнительской деятельности существуют подобные описанным выше психологические закономерности и ряд особых специфических, знание которых поможет педагогу в воспитании музыканта-исполнителя.

Исследование обозначенных выше вопросов – дело будущего, а на данном этапе нашей работы мы ограничиваемся пока тем, что предлагаем один из способов усиления ситуативного мотива достижения и снижения уровня ситуативной тревожности музыканта-исполнителя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баланчиваадзе Л.В. Мотивация музыкально-исполнительской деятельности // Вопр. психологии. 1983. № 6.
2. Догонадзе М.Р. Потребность врастания в общественные ценности в переходном возрасте // Некоторые вопросы психологии и педагогики социальных потребностей. Тбилиси: Мецниэреба, 1974.
3. Имедадзе Н.В. Тревожность (ehxiety) как фактор учения в дошкольном возрасте / Психологические исследования. Под ред. А. Прангшивили. Т. 1. Тбилиси: Мецниэреба, 1966.
4. Орлов Ю.М. Шкала отношения к обучению и шкала экзаменационной тревоги для студентов вуза / Психолого-педагогические исследования организации и оптимизации обучения в медицинском вузе. М.: Изд-во I-го Моск. мед. ин-та, 1980.
5. Орлов Ю.М., Шкуркин В.И., Орлова Л.П. Построение теста-вопросника для измерения потребности в достижениях / Вопросы экспериментальной психологии и ее истории. М.: Изд-во Моск. гос. пед. ин-та, 1974.
6. Орлов Ю.М. Измерение социальных потребностей с помощью тестов тематической апперцепции / Проблемы формирования социогенных потребностей. Тбилиси, 1974.
7. Орлов Ю.М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза. Автореф. ... докт. психол. наук. М., 1984.
8. Узнадзе Д.Н. Труды. Т. 3–4. Тбилиси, 1964.
9. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т. 1. Педагогика. 1986.