

УДК: 780.616.432.071.5:785.7

DOI 10.34064/khnum1-75.02

Волик Олексій Олексійович

Харківський національний університет мистецтв імені І. П. Котляревського,
доктор філософії (кандидат мистецтвознавства),
доцент кафедри камерного ансамблю
e-mail: volik64@gmail.com
ORCID iD: 0000-0001-9987-6800

**Мотиваційні стратегії у підготовці піаністів
до камерно-ансамблевого виконавства**

Стаття присвячена дослідженню мотиваційних стратегій у підготовці піаністів до камерно-ансамблевого виконавства, яке вимагає не лише технічної майстерності, а й психологічної готовності до колективної взаємодії. Метою дослідження є виявлення ефективних стратегій, які сприяють формуванню відповідальності, емоційної залученості та творчої ініціативи виконавців-здобувачів освіти. Комплексний міждисциплінарний підхід, який інтегрує педагогічні, психологічні та нейробіологічні чинники мотивації, обумовлює наукову новизну представленої роботи. Проаналізовано основні виклики й труднощі ансамблевого навчання (тривожність, індивідуалізм, комунікативні бар'єри) та обґрунтовано стратегії їх подолання, якими є рефлексивні практики, проектна діяльність, біологічна підтримка, розвиток емпатії. У висновках наголошено на важливості використання індивідуалізованого підходу для збереження мотивації у молодих музикантів, окреслені перспективи подальших досліджень у вибраному напрямку.

Ключові слова: мотивація; піаніст; камерно-ансамблеве виконавство; внутрішня мотивація; зовнішня мотивація; музична освіта; емоційна стійкість; педагогічні стратегії.

Постановка проблеми.

У системі професійної мистецької освіти мотивація її здобувачів відіграє ключову роль у забезпеченні стійкого інтересу до навчання, подоланні труднощів та формуванні виконавської майстерності. Особливої актуальності це питання набуває в контексті підготовки піаністів до камерно-ансамблевого виконавства, що потребує не лише

технічної досконалості та інтерпретаційної гнучкості, а й психологічної готовності до колективної творчої взаємодії. Камерно-ансамблева форма музичної діяльності може провокувати низку труднощів мотиваційного характеру, зокрема втрату почуття особистої значущості, пов'язану зі зниженням автономії виконавця. Перехід від сольної виконавської парадигми до ансамблевої взаємозалежності супроводжується зміною ролей, підвищенням рівня відповідальності, що може спричиняти виконавську тривожність, та потребою в адаптаційному мисленні для подолання труднощів комунікації й недостатнього розвитку емпатії. Важливість внутрішньої мотивації, яка ґрунтується на задоволенні базових психологічних потреб (Ryan & Deci, 2000), підтверджується сучасними педагогічними та нейропсихологічними дослідженнями, однак механізми її підтримки у процесі камерно-ансамблевої взаємодії залишаються недостатньо вивченими.

Актуальність цього дослідження зумовлена потребою в системному аналізі мотиваційних стратегій, які враховують як педагогічні, так і психофізіологічні особливості ансамблевого навчання. Сучасний педагогічний процес вимагає розробки підходів, здатних підтримувати емоційну залученість, виконавську ініціативу й особисту відповідальність здобувачів освіти у складних умовах колективної творчості.

Новизна пропонованої роботи полягає у комплексному міждисциплінарному підході до проблеми мотивації піаністів у процесі ансамблевої підготовки з опорою на *Self-Determination Theory*, нейрохімічні моделі підкріплення та практики усвідомленого рефлексування. Стаття також наголошує на ролі соціальної включеності, нейропсихологічної підтримки та проєктної діяльності як чинників формування стійкої мотивації в умовах колективної взаємодії.

Останні дослідження і публікації. Питання мотивації в мистецькій освіті висвітлено в низці українських та зарубіжних досліджень. У працях В. Семиченко (2002), П. Харченко (2004), А. Клещ (2021) підкреслюється важливість урахування психологічних бар'єрів, емоційного залучення та домінантної уваги в навчальному процесі. У міжнародному дискурсі широко застосовується *Self-Determination*

Theory (Ryan & Deci, 2000), яка пов'язує розвиток внутрішньої мотивації із задоволенням потреб в автономії, компетентності й соціальній включеності. У контексті музичної освіти ці аспекти розвиваються у низці праць (O'Neill & McPherson, 2002; Papageorgi, Creech, & Welch, 2013; Tucker, 2020), де вивчається вплив мотиваційного клімату на виконавську залученість і рівень тривожності.

Окрему наукову нішу формують міждисциплінарні дослідження, які поєднують психологію та нейробиологію. Зокрема, вчені доводять, що музична діяльність активує дофамінергічну систему, й це впливає на мотиваційну стійкість і здатність до подолання труднощів (Chanda & Levitin, 2013; Bromberg-Martin, Matsumoto, & Hikosaka, 2010). Науковці також висвітлюють роль емоційної підтримки, рефлексивних практик і технологічних рішень у формуванні мотивації (Williamon, Aufegger, & Eiholzer, 2014; Khomenko, Rastruba, Parkhomenko, Shumska, & Kostenko, 2021; Twitchell, Journault, Singh, & Jamieson, 2025).

Попри широку представленість теми, комплексного аналізу мотиваційної динаміки піаністів у камерно-ансамблевому середовищі, з урахуванням біопсихологічних і педагогічних чинників, досі бракує.

Мета статті полягає у виявленні ефективних мотиваційних стратегій, що сприяють підвищенню внутрішньої мотивації, виконавської відповідальності та емоційної стійкості піаністів у процесі підготовки до камерно-ансамблевого виконавства. Особлива увага приділяється обґрунтуванню педагогічних рішень, які враховують індивідуальні психофізіологічні особливості здобувачів освіти, а також механізми нейропсихологічної підтримки навчальної активності в умовах колективної творчої роботи.

Методологія дослідження. Міждисциплінарний підхід, що є базовим у цьому дослідженні, поєднує положення педагогіки мистецької освіти, психології музичної діяльності та мотиваційних теорій, зокрема *Self-Determination Theory* (Ryan & Deci, 2000) і нейропсихологічну модель підкріплення (Chanda & Levitin, 2013), та дає змогу розглядати мотивацію як результат взаємодії особистісних, соціальних і біологічних чинників у межах камерно-ансамблевого навчання.

У процесі роботи здійснено:

- огляд наукових джерел із мотивації, музичної педагогіки та нейропсихології;
- компаративний аналіз українського та зарубіжного досвіду;
- педагогічне спостереження за навчальними ансамблями;
- елементи педагогічного експерименту із впровадженням мотиваційних стратегій.

Отримані результати інтерпретуються в межах особистісно-орієнтованого підходу, що розглядає ансамблеву взаємодію як чинник формування мотиваційної стійкості та виконавської ініціативи.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Мотивація в системі професійної музичної освіти являє собою складну багаторівневу структуру, яка об'єднує когнітивні, емоційні, вольові та нейрофізіологічні компоненти. Вона відіграє ключову роль у процесі професійного зростання, перетворення учня на «майстра своєї справи», забезпечуючи стійке прагнення до навчання, подолання труднощів і досягнення значущих результатів. У контексті підготовки піаністів до камерно-ансамблевого музикування мотивація набуває особливого значення, тому що вимагає не тільки індивідуального вдосконалення, а й здатності до ефективної взаємодії з іншими виконавцями.

Відмінність між внутрішньою та зовнішньою мотивацією має принципове значення для розуміння процесів музичної освіти. Ці два типи мотивації по-різному впливають на зацікавленість навчанням, стійкість до труднощів і довгострокові результати здобувачів освіти, тому, на нашу думку, для кращого розуміння подальшого матеріалу статті, ці поняття доцільно висвітлити.

Внутрішня мотивація виникає тоді, коли виконавець присвячує себе музичній діяльності не заради зовнішньої винагороди чи схвалення, а з огляду на особистий інтерес, прагнення до самовираження та задоволення від самого процесу музикування. Важливість розвитку внутрішньої мотивації, яка ґрунтується на особистісному інтересі та позитивному емоційному ставленні до навчальної діяльності,

підкреслюється як у вітчизняній (Семиченко, 2002), так і в зарубіжній науково-педагогічній традиції (Ryan & Deci, 2000). Цей тип мотивації є особливо значущим у музичній сфері, де навчання пов'язане з тривалою рутинною практикою і подоланням складнощів, які потребують високого ступеня самоорганізації та посидючості. Так, здобувач освіти може годинами працювати над певними епізодами твору, вдосконалюючи техніку, інтерпретаційні нюанси та виразність виконання не заради похвали викладача, а задля досягнення художньої цілісності та глибшого емоційного відгуку – як свого, так і потенційної аудиторії. Дослідження вчених (O'Neill & McPherson, 2002) доводять, що музиканти з переважанням внутрішньої мотивації демонструють більшу стійкість до невдач, відкритість до творчого пошуку і готовність до самостійного прийняття рішень. Саме такі виконавці частіше продовжують займатися музикою впродовж усього життя, сприймаючи її як невіддільну частину власної ідентичності та самоактуалізації.

Зовнішня мотивація, навпаки, спирається на зовнішні стимули – оцінки, нагороди, змагальне середовище або прагнення уникнути критики. Наприклад, учень може ретельно готуватися до іспиту, щоб отримати високу оцінку, або прагнути призового місця в конкурсі, орієнтуючись на визнання з боку журі або грошову винагороду. Хоча зовнішня мотивація може бути ефективною для досягнення короткострокових результатів, вона не забезпечує стійкого інтересу до музичної діяльності та може в довгостроковій перспективі знизити рівень особистої залученості до процесу навчання. Дослідники (Khomenko et al., 2021) наголошують, що надмірна залежність освітнього процесу від зовнішніх мотивуючих чинників, особливо у формі жорсткої дисципліни, постійного порівняння або тиску з боку педагога, здатна пригнічувати внутрішню ініціативу виконавця і перешкоджати розкриттю його творчого потенціалу.

Однією з ключових концепцій, що пояснюють мотивацію, є теорія самодетермінації (*Self-Determination Theory, SDT*), згідно з якою, стійке прагнення до діяльності виникає в разі задоволення трьох базових психологічних потреб: *укомпетентності* (відчуття ефективності

власної діяльності та віри у свої здібності), *автономії* (свободи вибору та контролю власних дій) *та соціальної включеності* (відчуття належності до спільноти та значущості у взаємодії з іншими). Задоволення цих потреб веде до розвитку внутрішньої мотивації – найпродуктивнішого стимулу навчальної активності та пробудження творчої ініціативи (Ryan & Deci, 2000).

Внутрішньо мотивована людина здійснює той чи інший творчий процес заради задоволення, самореалізації та інтересу, а не заради зовнішніх нагород. У музичному навчанні це може проявлятися в прагненні до глибокого розуміння тексту, стилістики та задуму композитора, інтерпретаційних експериментів (у межах канонічних уявлень про той чи інший музичний зразок) або емоційного занурення в художній образ. Дослідники в галузі музичної педагогіки (O'Neill & McPherson, 2002; Khomenko et al., 2021) також наголошують на тому, що саме внутрішня мотивація – прагнення до самореалізації, емоційне задоволення від самого процесу музикування, усвідомлений інтерес до музичного змісту – слугує найнадійнішим підґрунтям для формування професійного виконавського мислення.

З іншого боку, домінування чинників зовнішньої мотивації, таких як оцінка, примус, страх покарання або конкуренція, стимулює короткострокові досягнення, але не формує стійкої творчої установки, особливо в музичній сфері, де виконавець стикається з необхідністю регулярно долати емоційні перевантаження, сценічне хвилювання та відповідати високим вимогам до якості результату, й саме внутрішній мотиваційний ресурс стає ключовим у продовженні навчання та зростання.

Однак, оскільки кожна людина наділена індивідуальними психофізіологічними та особистісними характеристиками, в одних випадках ефективнішою може бути внутрішня мотивація, тоді як в інших – вплив зовнішніх стимулів. У зв'язку із цим, доцільним видається застосування комбінованого підходу до мотивації, де враховуються специфіка розвитку, особистісні потреби і характер динаміки професійного зростання кожного здобувача освіти. Реалізація

персоналізованого підходу до мотивації вимагає від педагога ретельного аналізу динаміки розвитку учня, уважного відстеження його емоційних і поведінкових реакцій у різних навчальних ситуаціях, а також гнучкості у виборі методів мотиваційного впливу на нього. Це сприяє не тільки підвищенню рівня залученості до навчання, а й формуванню сприятливих умов для стійкого професійного зростання здобувача освіти.

При цьому важливим компонентом стає врахування нейропсихологічних механізмів, що лежать в основі мотивованої активності, тобто розуміння нейрохімічних процесів, які супроводжують музичну діяльність, що дає змогу точніше добирати педагогічні стратегії, які враховують індивідуальні особливості нейрофізіологічних реакцій кожного з учнів.

Одним із ключових нейрохімічних механізмів, через які музика впливає на мотиваційний стан особистості, є активація дофамінергічної системи мозку. За висновками науковців, прослуховування приємної музики активує мезокортиколімбічну систему, зокрема такі її елементи, як вентральна тегментальна ділянка, вентральний стріатум (включно з прилеглим ядром), орбітофронтальна та медіальна префронтальна кора (Chanda & Levitin, 2013: 180). Дослідження з використанням ПЕТ (позитронно-емісійна томографія) і МРТ-сканування показали, що прослуховування музики, що викликає відчуття «мурашок» або сильне емоційне збудження, супроводжується значним викидом дофаміну. При цьому викид цього нейромедіатора відбувається у дві фази: на етапі очікування музичного піку (у хвостатому ядрі – *caudate nucleus*) і на етапі переживання кульмінаційного моменту (у прилеглому ядрі – *nucleus accumbens*). Це свідчить про те, що музична «винагорода» має апетитивну фазу (очікування) і консуматорну фазу (переживання задоволення), аналогічно реакціям на інші підкріплювальні стимули, такі як смачна їжа або наркотичні речовини. Дофамін не стільки сам по собі викликає почуття задоволення, скільки виступає як регулятор у системі мотивації в очікуванні майбутніх приємних подій (там само: 181–182). Вчені підкреслюють

багатофункціональність дофамінергічної системи, запроваджуючи думку, що дофамін активізує нейрони не лише при очікуванні винагороди, але й бере участь у формуванні сигналів попередження про важливі або потенційно негативні події, що має важливе значення для мотиваційного контролю поведінки (Bromberg-Martin et al., 2010).

Особливий науковий інтерес становлять дослідження впливу активного музикування на нейрохімічні процеси в організмі. Так, згідно спостереженням, у студентів-музикантів процес виконання творів супроводжується збільшенням мозкового кровотоку, у вентральному стріатумі та середньому мозку, що пов'язано з активацією дофамінергічних шляхів (Chanda & Levitin, 2013: 182). Ці зміни засвідчують, що не тільки прослуховування музики, а й активне музикування сприяє посиленню позитивних емоцій людини, формуванню в неї мотиваційного відгуку та зміцненню її внутрішньої зацікавленості в продовженні музичної діяльності.

Щоправда, слід уточнити, що активне музичне виконавство може по-різному впливати на вироблення нейромедiatorів, залежно від конкретних умов і контексту виконання. Під час виступу активуються різні нейрохімічні шляхи, що спричиняє різноманітні емоційні та мотиваційні реакції. Наприклад, виконання перед великою аудиторією (на «live»-концерті або конкурсних прослуховуваннях) може супроводжуватися підвищеною секрецією адреналіну та кортизолу, що сприяє посиленню уваги та концентрації, але при цьому значно підвищує рівень стресу. Водночас, гра в невеликому камерному колективі та сприятливій емоційній атмосфері, навпаки, здатна стимулювати дофамінергічну систему, спричиняючи почуття радості, задоволення та внутрішнього піднесення. Спільне музикування з колегами, особливо в умовах тісної співпраці та взаємної підтримки, зазвичай активує викид *окситоцину* – нейропептиду, що відіграє важливу роль у зміцненні соціальних зв'язків, викликаючи почуття довіри і колективної приналежності (Chanda & Levitin: 2013: 188). Таким чином, кожна форма музичного виконавства чинить унікальний вплив на нейрохімічні процеси в організмі, сприяючи формуванню специфічних

емоційних, а звідси й мотиваційних, відгуків, які, своєю чергою, впливають на стійкість професійної мотивації та якість виконавської діяльності.

Особливого значення згадані процеси набувають у сфері камерно-ансамблевого навчання, де успіх спільного виконання безпосередньо залежить від рівня внутрішньої та зовнішньої мотивації, емоційної сприйнятливості та здатності до взаємодії. У цьому контексті важливим видається розгляд *особливостей мотивації піаністів у камерно-інструментальних складах*.

Підготовка піаністів до ансамблевого виконавства вимагає не тільки володіння інструментом і репертуаром, а й здатності до тонкої міжособистісної та музичної координації. Піаніст в ансамблі нерідко виконує функції структурного та ритмічного опорного елемента, що вимагає високого ступеня відповідальності та адаптивності. Водночас відсутність яскравого тематичного матеріалу в партії фортепіано і провідної ролі в музичному творі може знижувати у виконавця-піаніста почуття особистої значущості, особливо на ранніх етапах навчання (Tucker, 2020).

Мотивація в контексті ансамблевого виконавства суттєво відрізняється від такої в сольній виконавській діяльності. У камерних ансамблях піаністи стикаються з необхідністю постійно адаптувати свою виконавську поведінку до загального рівня і типу ансамблю, що вимагає розвинених комунікативних навичок і соціальної сприйнятливості, зокрема для узгодження певних стандартів виконання, на що звертає увагу у своїй дисертації відома піаністка, викладачка Австралійського інституту музики в Сідней Брілі Енн Каттінґ: «...генеративні ідеї зазвичай виникають в результаті спільного мислення», тому «цінною метою може бути певне вирівнювання стандартів серед ... виконавців» (Cutting, 2016: 38). Це висуває підвищені вимоги до мотиваційної стійкості музиканта, оскільки успішність ансамблевого виконання багато в чому залежить від здатності партнерів до конструктивної взаємодії та взаємного пристосування, навіть якщо вони відбуваються всупереч їхнім власним виконавським уподобаннями.

Педагогічні стратегії, спрямовані на розвиток автономії учнів, як-от надання можливості вибору репертуару (в межах допустимого), а також заохочення до творчого обговорення інтерпретації у складі ансамблю, сприяють формуванню в них внутрішньої мотивації та професійної відповідальності. Ці стратегії узгоджуються з положеннями теорії самодетермінації, де підкреслюється важливість для стійкої мотивації задоволення потреби в автономії та соціальній включеності (Ryan & Deci, 2000).

Одним із важливих чинників підтримання стійкої внутрішньої мотивації у процесі ансамблевої підготовки учнів є розвиток так званої «домінантної уваги» – здатності до цілеспрямованого, стійкого зосередження на пріоритетних творчих і виконавських завданнях. А. О. Клещ у своїй дисертації (2021: 46–47) визначає це поняття «як форму організації психічної діяльності людини, яка проявляється в спрямованості, виокремленні важливішої складової, зосередженості свідомості на ній ... Тобто завдяки домінантній увазі з великої кількості подразників свідомість виділяє в кожний момент один або декілька найважливіших і реалізує контроль за їх виконанням та перерозподілом». Як доводить дослідниця, формування домінантної уваги тісно пов'язане з розвитком професійної мотивації майбутніх музикантів-педагогів. Спеціально організована ансамблева діяльність, спрямована на усвідомлену рефлексію своїх дій і розвиток емпатійної комунікації з партнерами, сприяє не тільки технічному вдосконаленню, а й поглибленню внутрішньої зацікавленості учнів: «Мотиваційно-емпатійний компонент... домінантної уваги майбутнього вчителя музики охоплює сутність потреби у музично-ансамблевій діяльності, функціонування якої поза включення та уважного відгуку осіб на діяльність партнера з ансамблево-інструментального виконавства на основі взаємовідчуття, емпатії неможливе. Емоційно-рефлексивний компонент домінантної уваги ... розкриває усвідомлення значення “рефлексії” як пізнання іншої особи та розуміння й емоційний відгук іншого на рефлексуючого індивіда, учасника ансамблево-інструментального колективу» (там само: 3–4).

Важливим чинником ефективного розвитку навчальної мотивації є врахування індивідуальних психологічних бар'єрів і емоційно-особистісних труднощів здобувачів (Харченко, 2004), що набувають особливого значення в ситуаціях колективної виконавської взаємодії. Зокрема, піаністи академічного спрямування в процесі навчання можуть стикатися з певними *викликами чи труднощами*, пов'язаними з адаптацією до ансамблевої форми роботи, що потребує окремого розгляду.

Колективна форма навчання іноді провокує у молодих музикантів *почуття тривожності, страху помилитися* (Twitchell et al., 2025), а також *боязнь критики* з боку партнерів або викладача.

Особливо це стосується тих випадків, коли в ансамблі переважає *орієнтований на порівняння і конкуренцію клімат* (Matthews & Kitsantas, 2007), надмірно сувора або навіть «тиранічна» манера контролю з боку наставника. Безумовно, в якості зовнішнього мотивуючого фактора все це може працювати, однак, як уже зазначалося раніше, не в довгостроковій перспективі і не з усіма.

Не останнє місце в списку труднощів посідає *сценічне хвилювання*: за даними науковців (Parageorgi et al., 2013: 29–30), рівень виконавської тривожності в ансамблевих складах дещо нижчий, ніж під час сольних виступів, проте він зберігає високу значущість і потребує системної психологічної підтримки на всіх етапах підготовки¹.

Крім того, специфіка професійної підготовки піаністів, націленої на вдосконалення особистої виконавської майстерності, нерідко веде до формування вираженого *індивідуалізму*. Б. Е. Каттінґ розвиває думку щодо того, що піаністи з огляду на характер своєї сольної

¹ Дослідники детально аналізують феномен сценічного хвилювання, враховуючи різноманітні фактори: стиль музики, жанрову специфіку, вік, стать виконавців, досвід участі в концертах і конкурсах, тип музичного середовища. Автори підкреслюють, що соло-музиканти західноєвропейського академічного (*Western classical*) напрямку переживають більший рівень тривожності та хвилювання, ніж представники групової народної (*folk*) або джазової музики (Parageorgi et al., 2013). Однак, на нашу думку, тут також буде грати велику роль досвід у тому чи іншому напрямку та індивідуальні психофізіологічні властивості виконавців.

підготовки є «одинаками», схильними сприймати музичний твір як простір особистого самовираження, що може ускладнювати процес адаптації до вимог спільного інтерпретаційного пошуку в ансамблі (Cutting, 2016: 23–24; 34–38). Отже, головна складність при підготовці піаніста до ансамблевого музикування – перехід від сольного мислення до колективної виконавської відповідальності, що вимагає переосмислення ролі піаніста в музичній групі: від сольного-домінуючого до члена ансамблю з рівноправних учасників, де партнерство сприяє створенню єдиного художнього цілого.

З попередньої тези про індивідуалізм впливає чергова складність, що з нею стикаються піаністи в ансамблі: відсутність необхідного рівня *комунікабельності та емпатії* для якісної реалізації ансамблевих завдань. Недостатня відкритість до обговорення інтерпретаційних рішень, невміння конструктивно висловлювати свої думки або враховувати зауваження партнерів можуть стати серйозними бар'єрами для ефективного взаємодії. Дослідження (Cutting, 2016; Tucker, 2020) доводять, що успішне ансамблеве виконання безпосередньо пов'язане не тільки з музичними, а й з комунікативними компетенціями учасників. У цьому контексті особливої ролі набуває розвиток *емпатії* – здатності сприймати емоційні стани та наміри інших членів ансамблю. «Оскільки музично-виконавська діяльність передбачає не лише професійне, а й духовне взаєморозуміння, психологічну сумісність музикантів, серед інших важливих професійних здібностей важливе місце посідає їхня емпатійна обдарованість. Часто ансамблеві хиби в грі спричиняються не лише виконавськими, а й психологічними чинниками – відсутністю взаємопорозуміння партнерів, необхідної реакції, творчої інтуїції», – зазначає А. Клещ (2021: 39).

Таким чином, ефективне подолання перерахованих вище труднощів вимагає цілеспрямованої педагогічної роботи, що ґрунтується на використанні відповідних *мотиваційних стратегій*, спрямованих на підтримку внутрішньої мотивації, розвиток автономії, соціальної включеності та професійної самореалізації молодих музикантів.

Рефлексивні практики та педагогіка усвідомленості. Одним із дієвих інструментів підвищення мотивації є впровадження рефлексивних практик в освітній процес. Використання методів усвідомленого аналізу власної виконавської діяльності дає змогу піаністам краще розуміти динаміку свого зростання в ансамблі, осмислювати внесок у загальне звучання та коригувати індивідуальні виконавські настанови. Серед таких практичних методів можуть бути ведення щоденників, обговорення репетицій на основі відеозаписів, колективні сесії зворотного зв'язку після спільних занять. Рефлексивні педагогічні підходи формують внутрішнє прагнення до самовдосконалення, яке «виступає міцним фундаментом для професійного зростання, формування соціально-ціннісних, особистісних та професійних якостей у майбутніх учителів музики» (Khomenko et al., 2021: 334), посилюють задоволеність процесом навчання та сприяють зниженню рівня виконавської тривожності.

Проектна діяльність. Організація проектної роботи також є потужним мотивувальним чинником, особливо для формування соціальної включеності та професійної ідентичності піаністів. Підготовка концертних програм, участь у конкурсах, фестивалях, реалізація цифрових записів або інших творчих проєктів надає навчальній діяльності практичного значення та посилює емоційну співучасть. Мотивація в ансамблі значно зростає, коли кожен учасник відчуває цінність свого внеску (Tucker, 2020), а результати праці отримують визнання не тільки в рамках навчального процесу, а й за його межами. Проектна діяльність сприяє формуванню почуття колективної відповідальності та зміцнює внутрішню мотивацію до вдосконалення.

Біологічна підтримка мотивації. Спільне музикування в емоційно підтримуючому середовищі справляє не тільки психологічний, а й нейрофізіологічний ефект. Згідно даним дослідників (Chanda & Levitin, 2013), позитивна оцінка зусиль виконавців і наявність соціальної підтримки активують дофамінергічну систему мозку, сприяючи формуванню стійкої прив'язаності до повторення успішного досвіду. Саме тому атмосфера взаємної поваги, емоційного взаєморозуміння

і підтримки з боку педагога і партнерів по ансамблю стає найважливішою передумовою для формування глибокої внутрішньої мотивації.

Підтримка автономії. Згідно з теорією самодетермінації (Ryan & Deci, 2000), розвиток почуття автономії є ключовою умовою стійкої мотивації, особливо в контексті ансамблевої діяльності. Завдяки наданню певної свободи у виборі репертуару², інтерпретаційних рішень або самостійній організації репетицій піаністи, які навчаються, відчують можливість впливати на перебіг освітнього процесу, що позитивно позначається на підтримці мотивації. Така практика сприяє зростанню особистої відповідальності, активній включеності та усвідомленню значущості власного внеску в загальне художнє ціле. Підтримка автономії дає змогу знизити внутрішній опір колективній формі роботи та формує в піаністів позитивне ставлення до ансамблевого музикування.

Розвиток компетентності. Створення умов для усвідомлення власного виконавського зростання також відіграє важливу роль у підтримці мотивації. Регулярна організація фестивалів, майстер-класів, концертів, відкритих репетицій, прослуховувань і внутрішніх конкурсів дає піаністам можливість бачити динаміку своїх досягнень, отримувати конструктивний зворотний зв'язок і відчувати прогрес. Відчуття власної компетентності сприяє зміцненню внутрішньої мотивації, формуванню професійної впевненості та підвищує прагнення до подальшого розвитку.

Зміцнення соціальної включеності. Формування атмосфери співпраці, взаємної підтримки та колективної відповідальності є одним із центральних чинників успішної мотивації в ансамблі, що сприятиме спільному ухваленню рішень, командній роботі, розподілу ролей з урахуванням сильних сторін учасників і створенню простору для відкритого обміну ідеями. Задоволення потреби в соціальній включеності дає змогу подолати відчуття ізоляваності, зміцнити

² Тут мається на увазі пропозиція викладачем вибору творів у межах здібностей учня, а також у межах регламенту іспитових / конкурсних програм.

емоційні зв'язки між учасниками та значно підвищити рівень мотиваційної залученості.

Обережне використання зовнішньої мотивації. Зовнішні мотиватори, такі як участь у конкурсах, змагання між ансамблями або отримання нагород, можуть дуже ефективно стимулювати активність молодих музикантів. Однак важливо застосовувати їх з великою обережністю, запроваджуючи індивідуалізований підхід. Як показує практика, надмірний тиск, акцент на перемозі чи зовнішній оцінці може вести до посилення стресових реакцій, зниження задоволення від музикування і, в довгостроковій перспективі, до втрати внутрішньої мотивації. Оптимальним є дотримання балансу: зовнішня мотивація має доповнювати внутрішню, а не повністю замінювати її, створюючи умови для органічного зростання професійної активності.

Висновки.

Проведене дослідження засвідчило, що формування мотивації у процесі підготовки піаністів до камерно-ансамблевого виконавства є складним багаторівневим процесом, який охоплює когнітивні, емоційні, соціальні та нейрофізіологічні компоненти. Встановлено, що успішне забезпечення внутрішньої мотивації здобувачів освіти вимагає задоволення базових психологічних потреб у компетентності, автономії та соціальній включеності, відповідно до положень теорії самодетермінації.

Окреслено основні мотиваційні виклики, серед яких домінують виконавська тривожність, індивідуалізм піаністів, труднощі комунікації у складі ансамблю та недостатній розвиток емпатії. Запропоновано педагогічні стратегії, спрямовані на подолання зазначених труднощів: формування позитивного мотиваційного клімату в колективі, розвиток рефлексивних практик, використання проєктної діяльності як засобу мотивації, підтримка автономії, розвиток компетентності та сприяння соціальній включеності учнів-піаністів.

Особливу увагу приділено важливості емоційної підтримки під час навчання, що сприяє активації нейрохімічних механізмів мотивації та посиленню внутрішнього бажання саморозвитку

в музичній діяльності. Зазначено важливість використання індивідуалізованого підходу до навчання молодих музикантів, з урахуванням їхніх психофізіологічних особливостей, характеру провідної мотивації та емоційно-поведінкових реакцій у колективній взаємодії.

Перспективами дослідження є детальне вивчення індивідуальних стратегій підтримки мотивації здобувачів освіти з різними психофізіологічними характеристиками, а також розробка інтегративних моделей взаємодії мотиваційних, емоційних і когнітивних факторів у контексті камерно-ансамблевого навчання піаністів.

ЛІТЕРАТУРА

- Клещ, А. О. (2021). *Методика формування домінуючої уваги майбутнього вчителя музики в процесі ансамблево-інструментальної підготовки*. (Дис. д-ра філософії). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ.
- Семиченко, В. А. (2002). *Психологія діяльності*. Київ: Видавництво Ешке А. Н.
- Харченко, П. В. (2004). *Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ.
- Bromberg-Martin, E. S., Matsumoto, M., & Hikosaka, O. (2010). Dopamine in motivational control: rewarding, aversive, and alerting. *Neuron*, 68(5), 815–834. DOI: 10.1016/j.neuron.2010.11.022
- Chanda, M. L., & Levitin, D. J. (2013). The neurochemistry of music. *Trends in Cognitive Sciences*, 17(4), 179–193. DOI: 10.1016/j.tics.2013.02.007
- Cutting, B. A. (2016). *The Chamber Music Pianist: An Exploration of the Skills Required by Pianists Working in Small Ensembles*. (DMA thesis). Queensland Conservatorium of Music, Griffith University. Gold Coast. URI: <http://hdl.handle.net/10072/366439>
- Khomenko, L., Rastruba, T., Parkhomenko, O., Shumska, L., & Kostenko, L. (2021). Peculiarities of Forming Students' Motivation to Music-Teaching Activity in Higher Education Institutions. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 12(3), 116–133.
- Matthews, W. K., & Kitsantas, A. (2007). Group cohesion, collective efficacy, and motivational climate as predictors of conductor support and commitment among college band members. *Journal of Research in Music Education*, 55(1), 6–17. DOI: 10.1177/002242940705500102

- O'Neill, S. A., & McPherson, G. E. (2002). Motivation. In R. Colwell & C. Richardson (eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 586–603). Oxford: Oxford University Press.
- Papageorgi, I., Creech, A., & Welch, G. (2013). Perceived performance anxiety in advanced musicians specializing in different musical genres. *Psychology of Music*, 41(1), 18–41.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. DOI: 10.1006/ceps.1999.1020
- Tucker, O. G. (2020). Mastery goals and intrinsic motivation in instrumental ensembles. *Music Educators Journal*, 106(4), 30–35.
- Twitchell, A. J., Journault, A.-A., Singh, K. K., & Jamieson, J. P. (2025). A review of music performance anxiety in the lens of stress models. *Frontiers in Psychology*, 16, 1576391. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1576391
- Williamon, A., Aufegger, L., & Eiholzer, H. (2014). Simulating and stimulating performance: Introducing distributed simulation to enhance musical learning and performance. *Frontiers in Psychology*, 5, 25. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.00025

REFERENCES

- Bromberg-Martin, E. S., Matsumoto, M., & Hikosaka, O. (2010). Dopamine in motivational control: rewarding, aversive, and alerting. *Neuron*, 68(5), 815–834. DOI: 10.1016/j.neuron.2010.11.022 [in English].
- Chanda, M. L., & Levitin, D. J. (2013). The neurochemistry of music. *Trends in Cognitive Sciences*, 17(4), 179–193. DOI: 10.1016/j.tics.2013.02.007 [in English].
- Cutting, B. A. (2016). *The Chamber Music Pianist: An Exploration of the Skills Required by Pianists Working in Small Ensembles*. (DMA thesis). Queensland Conservatorium of Music. Griffith University. Gold Coast. URI: <http://hdl.handle.net/10072/366439> [in English].
- Kharchenko, P. V. (2004). *Formation of readiness for professional self-development in future music teachers*. (Extended abstract of PhD diss.). Institute of Pedagogy and Psychology of Vocational Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Kyiv [in Ukrainian].
- Khomenko, L., Rastruba, T., Parkhomenko, O., Shumska, L., & Kostenko, L. (2021). Peculiarities of Forming Students' Motivation to Music-Teaching Activity in Higher Education Institutions. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 12(3), 116–133 [in English].

- Klieshch, A. O. (2021). *Methodology of shaping the future Music teacher's concentration dominance in the process of ensemble and instrumental training*. (PhD diss.). M. P. Drahomanov National Pedagogical University, Kyiv [in Ukrainian].
- Matthews, W. K., & Kitsantas, A. (2007). Group cohesion, collective efficacy, and motivational climate as predictors of conductor support and commitment among college band members. *Journal of Research in Music Education*, 55(1), 6–17. DOI: 10.1177/002242940705500102 [in English].
- O'Neill, S. A., & McPherson, G. E. (2002). Motivation. In R. Colwell & C. Richardson (eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 586–603). Oxford: Oxford University Press [in English].
- Papageorgi, I., Creech, A., & Welch, G. (2013). Perceived performance anxiety in advanced musicians specializing in different musical genres. *Psychology of Music*, 41(1), 18–41 [in English].
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. DOI: 10.1006/ceps.1999.1020 [in English].
- Semichenko, V. A. (2002). *Psychology of activity*. Kyiv: Publishing house Eshke A. N. [in Ukrainian].
- Tucker, O. G. (2020). Mastery goals and intrinsic motivation in instrumental ensembles. *Music Educators Journal*, 106(4), 30–35 [in English].
- Twitchell, A. J., Journault, A.-A., Singh, K. K., & Jamieson, J. P. (2025). A review of music performance anxiety in the lens of stress models. *Frontiers in Psychology*, 16, 1576391. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1576391 [in English].
- Williamon, A., Aufegger, L., & Eiholzer, H. (2014). Simulating and stimulating performance: Introducing distributed simulation to enhance musical learning and performance. *Frontiers in Psychology*, 5, 25. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.00025 [in English].

Oleksii Volyk

Kharkiv I. P. Kotlyarevsky National University of Arts,
PhD in Art Studies, Associate Professor, the Department of Chamber Ensemble
e-mail: volik64@gmail.com; ORCID iD: 0000-0001-9987-6800

Motivational strategies in the training of pianists for chamber ensemble performance

Statement of the problem. In the context of higher musical education, training pianists for chamber ensemble performance presents specific motivational challenges.

In contrast to solo performance, ensemble playing requires continuous adaptation, interpersonal coordination and emotional flexibility. The transition from individualistic to collective artistic responsibility often leads to psychological resistance, including performance anxiety, communication barriers and reduced engagement.

Objectives, methods and novelty of the research. *The purpose of the study is to identify and systematize effective motivational strategies that support the artistic, emotional, and interpersonal development of pianists in the process of training for chamber ensemble performance. The research is based on an interdisciplinary methodology that integrates analysis of scientific literature, comparative review of international pedagogical practices, observation of ensemble rehearsals, and elements of pedagogical experimentation. The theoretical foundation includes self-determination theory, neurobiological approach to motivation, and position of reflective pedagogy. The scientific novelty lies in the synthesis of psychological, neurobiological, and pedagogical approaches into a unified model, tailored to the motivational specifics of ensemble training. The study provides a structured account of the motivational difficulties pianists face in ensemble settings and proposes individualized pedagogical solutions aimed at enhancing intrinsic motivation and psychological adaptability.*

Research results. *Key motivational barriers include individualism rooted in solo training, insufficient empathy and communication skills, and increased performance anxiety. The article presents targeted strategies to overcome these challenges: fostering reflective practice, encouraging project-based learning, supporting autonomy and competence, and creating an emotionally safe ensemble climate. Neurochemical evidence is provided to demonstrate how supportive environments enhance the release of dopamine and oxytocin, thereby enhancing positive learning experiences.*

Conclusion. *Motivation in ensemble training is a multifaceted process influenced by psychological, social and neurophysiological factors. The study concludes that sustained artistic motivation requires an individualized approach, taking into account the emotional and psychophysiological characteristics of the learner. Further research should focus on the development of flexible, integrative models for motivational support in ensemble education.*

Keywords: *motivation; pianist; chamber ensemble; intrinsic motivation; performance anxiety; music education; pedagogical strategies; interpersonal interaction; empathy; reflective practice.*

Стаття надійшла до редакції 12 травня 2025 року