

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ГАО ЖОЦЮНЬ

УДК 378.091.33-051:78(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ
ЗДАТНОСТІ ДО САМОКОНТРОЛЮ
ФОРТЕПІАННОЇ НАВЧАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
Гао Жоцзюнь

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

Науковий керівник: **Гризоглазова Таміла Іванівна,**
кандидат педагогічних наук, професор

Київ -2019

АНОТАЦІЯ

Гао Жоцзюнь. Формування у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності.

Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання /Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2019.

Зміст анотації

Дисертацію присвячено проблемі формування у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності. Ця проблема є актуальною у зв'язку з тим, що вимогою часу є підготовка фахівців, здатних до професійного зростання, самовдосконалення, самореалізації у мінливому світі, навчання та розвитку протягом усього життя. Одне із чільних місць у формуванні професійно значущих якостей майбутнього вчителя музики належить здатності до самоконтролю, яка уможливує постійне удосконалення музично-виконавської діяльності. З цієї позиції проблема формування у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю є важливою і потребує глибокого та ґрунтовного вивчення.

У дослідженні уточнено сутність поняття «здатність майбутнього вчителя музики до самоконтролю», що визначається нами як інтегральна властивість майбутнього вчителя музики, яка виявляється в усвідомленому аналізі, оцінюванні власної музично-виконавської діяльності, що дозволяє здійснювати своєчасну корекцію, регулювання її ходу та забезпечення результатів відповідно до поставленої художньо-виконавської мети. Формування у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності ми розглядали в річищі

системного, особистісно-оцінювального, рефлексивного, діяльнісно-вольового, творчого підходів.

Структура досліджуваного феномена охоплює мотиваційно-цільовий, когнітивно-оцінний, контрольню-регулятивний, результативно-прогностичний компоненти.

Критеріями сформованості здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики визначено: міра особистісної спрямованості студентів на фахове самовдосконалення у сфері фортепіанної підготовки, ступінь сформованості критично-оцінного ставлення до фортепіанної навчально-виконавської діяльності, міра здатності до саморегуляції фортепіанної навчально-виконавської діяльності, ступінь прояву творчої активності у проектуванні фортепіанної навчально-виконавської діяльності.

Провідними принципами формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики визначено: принцип самостійності та активності навчання, принцип рефлексивності, принцип мобільності, принцип музично-творчої спрямованості на досягнення виконавської мети.

Обґрунтовано, що ефективність формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики забезпечують такі педагогічні умови: актуалізація мотиваційно-цільових аспектів самоконтролю майбутніх учителів музики у процесі фортепіанної навчально-виконавської діяльності; досягнення діалогових засад взаємодії студентів та педагога в навчальному процесі; активізація рефлексивної позиції студентів щодо регулювання власних виконавських дій; спонукання до самостійного пошуку та творчої ініціативи у вирішенні музично-виконавських завдань. Методична модель здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики включає: мету, наукові підходи, функції, педагогічні умови та принципи навчання, поетапну методіку, методи формування у майбутніх учителів музики здатності до

самоконтролю навчально-виконавської діяльності, що разом становить повний технологічний цикл.

Діагностувальний етап експерименту дозволив з'ясувати реальний стан сформованості здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики, визначити рівні сформованості означеного феномена, а саме: високий, середній, низький з наданням їм якісних та кількісних характеристик.

До високого рівня сформованості здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики були віднесені (12,2 %) студенти, що виявили чітке усвідомлення ролі самоконтролю у забезпеченні якості фортепіанної діяльності, нагальну потребу в удосконаленні власного рівня навчально-виконавської підготовки. Студентів даного рівня характеризує здатність до швидкого аналізу й інтерпретації фортепіанних творів, самостійність у регулюванні інструментально-виконавської діяльності та емоційного стану у процесі вивчення та виконання фортепіанних творів, стійкість у подоланні художньо-виконавських труднощів. Вони проявляють творчу активність у плануванні фортепіанної навчально-виконавської діяльності, ініціативу й креативність у вирішенні художньо-творчих завдань, здатні взяти на себе відповідальність за подальший фаховий саморозвиток у сфері інструментальної підготовки.

До середнього рівня сформованості здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики були віднесені (33, 6 %) студенти, яких характеризує нагальна потреба в удосконаленні власної фортепіанної навчально-виконавської діяльності й одночасна відсутність розуміння ролі самоконтролю у даному процесі. Студентам даної категорії властива занижена самооцінка власної навчально-виконавської діяльності, допущення незначних помилок під час аналізу й інтерпретації фортепіанних творів,

орієнтація на викладачів у регулюванні виконавського процесу. Водночас, вони здатні долати художньо-виконавські труднощі та негативні емоційні стани у процесі гри на фортепіано, у відповідності до ситуації, проявляти ініціативу й креативність у вирішенні художньо-творчих завдань, прогнозувати й планувати фаховий саморозвиток інструментально-виконавської підготовки на найближчий що виявили

До низького рівня сформованості здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики були віднесені (54,2 %) студенти, які через неадекватну самооцінку, не відчують потреби в удосконаленні власної фортепіанної навчально-виконавської діяльності, в них відсутнє розуміння сутності і значення самоконтролю для забезпечення якості інструментального процесу. Студенти низького рівня не здатні швидко і точно аналізувати фортепіанні твори, визначати виконавські труднощі і виправляти помилки у процесі гри, проявляти самостійність у регуляції своєї інструментально-виконавської діяльності й емоційного стану, пов'язаного із даним процесом. Їх характеризує пасивність у плануванні фортепіанної навчально-виконавської діяльності, відсутність ініціативи у виборі програми й створенні інтерпретації, креативних рішень у вирішенні художньо-виконавських завдань, а також власного бачення фахового саморозвитку у процесі навчально-виконавської діяльності.

Реалізація методики формування у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності здійснювалась за етапами: спонукально-потребовий, пізнавально-аналітичний, орієнтувально-операційний, самостійно-моделюючий.

Перший етап (спонукально-потребовий) спрямовано на формування у студентів потреби в удосконаленні власної фортепіанної навчально-виконавської діяльності й усвідомлення значимості самоконтролю для забезпечення її якості. На цьому етапі рекомендується переважне

застосування методів: активного спостереження, створення ситуації успіху, стимулююче оцінювання, «мозкової атаки»;

На другому, пізнавально-аналітичному етапі увесь спектр роботи спрямовується на формування у студентів здатності до пізнання та оцінки власного виконання. Основні методи цього етапу: активне спостереження, самоспостереження, алгоритмічні методи ескізного та детального аналізу музичних творів, відеофіксація виконавських дій, безпосередній і опосередкований самоаналіз.

Третій, орієнтувально-операційний етап запропонованої методики спрямовано на формування у студентів самостійності у забезпеченні регуляції інструментально-виконавської діяльності, стійкості у подоланні художньо-виконавських труднощів, здатності до регулювання емоційного стану у процесі виконання фортепіанних творів. Педагогічний супровід даного етапу містить наступні методи і прийоми: метод спільної з педагогом аудиторної роботи, поточного коментування, варіативного програвання, оперативного самоконтролю, чергування форм роботи над п'єсами, гра з поправками, гра із уповільненнями і призупиненнями, метод гри перед уявною аудиторією, методи самонавіювання, самомотивації.

На заключному - самостійно-моделюючому етапі усі методи й прийоми спрямовуються на формування у студентів ініціативи й креативності у вирішенні художньо-творчих завдань та спроможності проектування й моделювання інструментально-виконавської саморозвитку на основі самоконтролю. Формування ініціативи й креативності майбутніх учителів музики у вирішенні художньо-творчих завдань на самостійно-моделюючому етапі передбачає тимчасове усунення викладачів від управління виконавською діяльністю студентів. На заключному етапі застосовуються методи і прийоми: ескізної роботи над музичними творами, методи варіативної інтерпретації, паралельного вивчення, розучування музичних творів у максимально короткі терміни, методи мета-плану, проєктів,

моделювання, самостійного програмування виконавської діяльності, проектування фахового саморозвитку.

Результати формувального експерименту довели успішність апробації й ефективність розробленої методики формування у майбутніх учителів здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності, що забезпечує самостійність й активну спрямованість студентів на необхідність самовдосконалення виконавської діяльності у процесі фахового навчання.

Ключові слова: здатність до самоконтролю, майбутні учителі музики, підготовки, художньо-творчий потенціал, індивідуальна художньо-виконавська концепція, поетапна методика

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДОСЛІДЖЕННЯ

Статті у наукових фахових виданнях

1. Гао Жоцзюнь. Процесуально-функціональний аналіз самоконтролю майбутнього вчителя музики /Гао Жоцзюнь. //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: збірник наук. праць. – Вип. 21 (26). – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. – С. 42-45.

2. Гао Жоцзюнь. Змістова сутність здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики /Гао Жоцзюнь. //Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського: педагогічні науки: зб. наук. праць [за ред. проф. Т.Степанової. – № 3 (58). – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017. - С. 215-219.

3. Гао Жоцзюнь. Творчо-проективний аспект формування здатності до самоконтролю студентів факультетів мистецтв /Гао Жоцзюнь. //Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: зб. наук. праць

[гол. ред. проф. С.О.Омельченко; відп. ред. проф. Л.Г. Гаврілова. Наукове електронне видання. – Вип. 6. – Слов'янськ: ДДПУ, 2017. – С. 69-75.

4. Гао Жоцзюнь. Зміст та етапи формування у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності. // Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Вип. 22, 2018. С. 98-102.

5. Гао Жоцзюнь. Змістовно-цільовий структурний компонент здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності майбутніх учителів музики //Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. - Вип. 25 (30). К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2017 р - С. 64-68.

Статті в іноземному науковому виданні

6. Gao Ruojun. Forming the ability to self-control - an important factor Of improving the piano teaching and performance of future music teachers. // Lan ChunShin // Intellectual Archive. – Toronto : ShinyWord.Corp. (Canada). – 2018. *May/June* . – Vol. 7. – No. 3. – PP. 116-122.

Матеріали науково-практичних конференцій

7. Гао Жоцзюнь. Самоконтроль майбутнього вчителя музики: психолого-педагогічний підхід /Гао Жоцзюнь. //Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін: зб. матеріалів всеукр. науково-практ. конф. – Херсон: ХДУ, 2016. – С. 209-212.

8. Гао Жоцзюнь. Методи формування у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності. / Сучасна мистецька освіта: матеріали II Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського /Укл.: доктор пед. наук, проф. А.В. Козир. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018 р. – С.191-194.

9. Рівні сформованості здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності майбутніх учителів музики. // “Проблеми сучасної музичної освіти”. – К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, Вип.. 13, 2018. – С. 60-68.

ABSTRACT

Gao Ruojun. Forming for the future teachers of music of capacity for self-control of fortepiannoy educational-performance to activity. - Manuscript.

Thesis for a candidate of pedagogical sciences degree in specialty 13.00.02 - Theory and Methods of Musical Education. - National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov. - Kiev, 2019.

In dissertation the problem of forming for the future teachers of music of capacity is probed for self-control of fortepiannoy educational-performance to activity. Zzdatnist' of future music master to self-control is integral property of future music, which appears in the realized analysis, evaluation of own, musically performance to activity, master, that allows to carry out a timely correction, adjusting of its motion and providing of results, in accordance with put artistically performance purpose.

The structure of probed phenomena engulfs motivational having a special purpose, kognitivno-evaluation, kontrol'no-regulyativniy, effectively prognostichniy components.

Realization of method of forming for the future teachers of music of capacity for self-control of fortepiannoy educational-performance to activity. carried out

after the stages: sponukal'no-potreboviy, cognitive analytical, orientation operation, independently designing.

The first stage (sponukal'no-potreboviy) is directed on forming for the students of requirement in the improvement of own fortepiannoy educational-performance activity and awareness of meaningfulness of self-control for providing of its quality. On this stage overwhelming application of methods is recommended: active supervision, creation of situation of success, stimulant evaluation, «brainstorming»;

On the second, to cognitive analytical the stage all spectrum of work heads for forming for the students of capacity for cognition and estimation of own implementation. Basic methods of this stage: active supervision, introspection, algorithmic methods of preliminary and detailed analysis of pieces of music, videofixing of performance actions, direct and mediated self-examination.

Third, orientation operation the stage of the offered method is directed on forming for the students of independence in providing of adjusting instrumental-performance to activity, to firmness in overcoming artistically performance difficulties, capacities for adjusting of the emotional state in the process of implementation of fortepiannikh works. Pedagogical accompaniment of this stage contains the followings methods and receptions: method of joint with a teacher audience work, current commentation, variant playing, operative self-control, duty of forms of work, above plays, game with amendments, game with decelerations and halts, method of game before an imaginary audience, methods of samonaviyuvannya, motivation.

On final - to independently designing the stage all methods and receptions head for forming for the students of initiative and kreativnosti in a decision artistically creative tasks and possibility of planning and design instrumental-performance to samorozvitku on the basis of self-control. Forming of initiative and kreativnosti of future music masters in a decision artistically creative tasks on to independently designing the stage foresees the temporal removal of teachers from the management of students performance activity. On the final stage methods and

receptions are used: preliminary prosecution of pieces of music, methods of variant interpretation, parallel study, learning of pieces of music, in maximally short spaces, methods of having a special purpose plan, projects, design, independent programming of performance activity, planning of professional samorozvitku.

The results of forming experiment were led to by progress of approbation and efficiency of the developed method of forming for the future teachers of capacity for self-control of fortepiannoy educational-performance to activity which provides independence and active orientation of students on the necessity of self-perfection of performance activity in the process of professional studies.

Keywords: capacity for self-control, future music, preparation masters, artistically creative potential, individual artistically performance conception, stage-by-stage method.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ.....	2
ЗМІСТ.....	12
ВСТУП.....	14
РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЗДАТНОСТІ ДО САМОКОНТРОЛЮ ФОРТЕПІАННОЇ НАВЧАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	20
1.1. Проблема самоконтролю в науково-теоретичній літературі.....	20
1.2. Зміст та сутність здатності майбутніх учителів музики до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності.....	35
Висновки до першого розділу.....	62
Список використаних джерел до першого розділу.....	65
РОЗДІЛ II МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЗДАТНОСТІ ДО САМОКОНТРОЛЮ ФОРТЕПІАННОЇ НАВЧАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	77
2.1. Компонентна структура здатності майбутніх учителів музики до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності.....	77
2.2. Методична модель здатності майбутніх учителів музики до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності.....	95
Висновки до другого розділу.....	112
Список використаних джерел до другого розділу.....	115
РОЗДІЛ III ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЗДАТНОСТІ ДО	3

САМОКОНТРОЛЮ ФОРТЕПІАННОЇ НАВЧАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	122
3.1. Діагностування здатності майбутніх учителів музики до самоконтролю фортеп'яної навчально-виконавської діяльності	122
3.2. Методика формування у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю фортеп'яної навчально-виконавської діяльності	144
Висновки до третього розділу	192
Список використаних джерел до третього розділу	196
ВИСНОВКИ	201
ДОДАТКИ	206

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Інтеграція та глобалізація, які є провідними ознаками сучасного світу, детермінують освітній простір. Нові цілі модернізації освітньої галузі України та Китаю мають відповідати викликам сьогодення. Вимогою часу стає підготовка фахівців нової якості – здатних до особистісного і професійного зростання, творчої діяльності, самовдосконалення, самореалізації у мінливому світі, навчання та розвитку протягом усього життя.

Значущість підготовки педагогів нової генерації актуалізовано у низці нормативних документів України і Китаю, серед яких: Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Національна стратегія розвитку освіти в

Україні на період до 2021 року», «Стратегія розвитку освіти в Китаї у XXI ст.» та інших.

У зв'язку з цим стає актуальним формування професійно значущих якостей майбутнього вчителя музики, серед яких одне із чільних місць належить здатності до самоконтролю. Професійна музично-виконавська діяльність неодмінно передбачає включеність дій самоконтролю, який полягає в аналізі, оцінці, регулюванні ходу та результатів на всіх етапах її здійснення задля підвищення ефективності та досягнення художньої мети. Саме завдяки самоконтролю студент може розв'язувати відповідні завдання, оцінювати й контролювати музично-виконавські дії, визначати межі їх використання відповідно до завдань художньої інтерпретації музичних творів. Тому проблема формування у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю є важливою і потребує глибокого та ґрунтовного вивчення.

У сучасній науковій літературі проблеми самоконтролю опрацьовані багатьма вченими в таких ракурсах: в теорії педагогічного управління навчальним процесом (В.Андрущенко, В.Афанасьєв, Б. Вульф, В.Лутай, С.Мартиненко, Л. Спірін); в теорії контролю та самоконтролю особистості ((В.Андрєєв, А.Асмолов, Л.Гримак, Н.Гузій, І.Зязюн, О.Киричук, З.Курлянд, Ю.Лісюк, Ю.Приходько, Г.Нікіфоров, В.Радул, В.Юрченко та ін).

У сфері музично-педагогічної освіти ідеї, пов'язані з питаннями самоконтролю, представлені в працях Е.Абдулліна, О.Д.Алексєєва, Л.Арчажникової, Т.Гризоглазової, А.Козир, О.Отіч, Г.Падалки, О.Пехоти, О.Олексюк, О.Рудницької, Г.Ципіна, методичних доробках видатних представників фортепіанної педагогіки (О.Бірмак, Г.Гінзбург, І.Гофман, Г.Коган, Л.Маккіннон, В.Муцмахер, Л.Ніколаєв, Г.Прокоф'єв, С.Савшинський, А.Щапов), методичному доробку видатних представників фортепіанної педагогіки (О.Бірмак, Г.Гінзбург, І.Гофман, Г.Коган, Л.Маккіннон, В.Муцмахер, Л.Ніколаєв, Г.Прокоф'єв, С.Савшинський, А.Щапов), працях з теорії та методики музичного навчання, пов'язаних з питаннями розвитку самостійності та самоконтролю (Е.Абдуллін,

Л.Арчажникова, Бай Шаожун, А.Бондаренко, Т.Гризоглазова, А.Зайцева, А.Козир, Ю.Лисюк, В.Орлов, Г.Падалка, З.Софроній, Г.Ципін, О.Щолокова). Воночас, методика формування у майбутніх вчителів музики здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності як окрема цілісна система не була предметом дослідження у музично-педагогічній освіті.

Актуальність, теоретична і практична значущість проблеми, її недостатнє висвітлення у науково-методичній літературі зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *„Формування у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності”*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова за темою «Вдосконалення музично-естетичного навчання учнівської молоді у різних ланках мистецької освіти». Тему дисертації затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 12 від 31 березня 2016 р.).

Мета дослідження – полягає у розробці, обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики формування здатності майбутніх учителів музики до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності.

Об'єкт дослідження – процес фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Предмет дослідження – методика формування здатності майбутніх учителів музики до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності.

Виходячи з мети дослідження, нами були поставлені *наступні завдання*:

1. Проаналізувати стан досліджуваної проблеми в науковій та методичній літературі.

2. Уточнити сутність та розробити компонентну структуру здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності у майбутніх учителів музики.

3. Визначити наукові підходи, обґрунтувати принципи та педагогічні умови формування у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності.

4. Розробити критерії, показники та встановити рівні сформованості у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності.

5. Розробити методичну модель формування у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності.

6. Експериментально перевірити ефективність запропонованої методичної моделі формування у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності.

Методологічну та теоретичну основу дослідження становлять концептуальні положення філософії освіти (В.Андрущенко, В.Бех, Б.Гершунський, І. Зязюн, В.Кремень, В.Лутай); положення про особливості розвитку свідомості та самосвідомості (І.Бех, Л.Божович, М. Боришевський, Л.В. Долинська, С.Максименко, С.Рубінштейн, П.Чамата та ін.); теорії контролю та самоконтролю особистості ((В.Андрєєв, А.Асмолов, Л.Гримак, Н.Гузій, І.Зязюн, О.Киричук, З.Курлянд, Ю.Лисюк, Ю.Приходько, Г.Нікіфоров, В.Радул, В.Юрченко та ін), ключові положення особистісно-зорієнтованого та розвивального навчання (В.Беспалько, О.Пехота, Г.Ципін, І.Якиманська); праці науковців у галузі теорії і методики музичної освіти

(Е.Абдулін, А.Козир, В.Лабунець, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Федоришин, В. Шульгіна, О. Щолокова), методики фортепіанного навчання (О. Алексеев, Т. Бірмак, Є. Ліберман, К. Мартінсен, Б. Міліч, А.Каузова, Г. Нейгауз, С. Савшинський, Г. Ципін, А. Щапов та ін.); науково-методичні праці у сфері фортепіанного навчання китайських (Лінь Хуацінь, Лі Цзяці, Мінь Шаовей, Хуа Вей, Чжан Цзе, Ши Цзюнь-Бо, Шугуан та ін.) та українських авторів (Л.Гусейнова, Н.Гуральник, Є.Куришев, Н.Мозгальова, О.Щербініна, О.Щолокова, В.Шульгіна).

Для досягнення мети, розв'язання поставлених завдань було використано комплекс **методів** педагогічного дослідження: *теоретичні*: аналіз психологічної, музично-педагогічної, методичної літератури з проблеми дослідження; аналіз і узагальнення педагогічного досвіду; аналіз навчальних програм, підручників, посібників; класифікація та порівняння отриманих теоретичних та експериментальних даних; *емпіричні*: педагогічне спостереження, опитування (анкетування, інтерв'ювання, тестування), бесіда, аналіз результатів діяльності майбутніх учителів музики, педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний); *методи математичної обробки результатів* (кількісний аналіз реального стану окресленої проблеми, відстеження динаміки отриманих результатів, статистична обробка експериментальних даних).

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше розроблено*:

- компонентну структуру, критерії та показники здатності до самоконтролю фортепіанної навчально виконавської діяльності у майбутніх учителів музики;

- методику формування здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності у майбутніх учителів музики, що включає наукові підходи, педагогічні умови та принципи, комплекс методів і прийомів;

уточнено поняття «здатність до самоконтролю майбутніх учителів музики»;

подальшого розвитку набула: методика фахового навчання майбутніх учителів музики.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що його теоретичні висновки та експериментальні результати можуть служити: для оновлення змісту навчальних курсів з удосконалення фортепіанного виконавства студентів, уточнення планів і програм підготовки майбутніх вчителів музики в школах Китаю та України.

Основні результати дисертаційного дослідження *впроваджено* на: факультеті мистецтв імені А.Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 07-10/1295 від 28.10. 2016 р.), інституті мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка (довідка № 57-16-746 від 5.12.2018 р.), в Донбаському державному педагогічному університеті (довідка № 68-18-988 від 16.12. 2018 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні та методичні положення, підсумки дисертаційного дослідження були представлені на методичних і науково-практичних конференціях, «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2015, 2017); «Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін» (Херсон, 2016); IV Міжнародній науково-практичній конференції «Час мистецької освіти: традиції і новаторство» (Харків, 2016); XIII Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О.П. Рудницької «Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей» (Київ, 2016), I та II Міжнародних педагогічних читань пам'яті академіка А.Т. Авдієвського, на засіданнях кафедр фортепіанного виконавства і художньої культури та теорії і методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського, на щорічних звітних науково-практичних конференціях

професорсько-викладацького складу, аспірантів та докторантів НПУ імені М.П. Драгоманова (Київ, 2015-2018).

Публікації. Основні теоретичні положення, результати та висновки дисертаційного дослідження висвітлені у 9 одноосібних науково-методичних публікаціях автора, 5 з яких представлено в провідних фахових виданнях з педагогіки й 1 стаття в зарубіжному науковому виданні.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел до кожного розділу (185 найменувань, з них 12 іноземними мовами). Основний текст дисертації складає 169 сторінок, загальний обсяг роботи – 228 сторінок. Робота містить 8 таблиць, 7 рисунків, що разом з додатками становить 47 сторінок.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЗДАТНОСТІ ДО САМОКОНТРОЛЮ ФОРТЕПАННОЇ НАВЧАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Проблема самоконтролю в науково-теоретичній літературі

В умовах прийняття Закону «Про вищу освіту», введення нових освітніх стандартів у професійній підготовці майбутніх учителів музики

особливо вагомим є дослідження можливостей оптимізації навчальної праці на основі організації успішної діяльності у аспекті її продуктивності, ефективності та результативності. Основною вимогою до вищої освіти за сучасних умов є орієнтація її на розвиток особистості, здатної до самоосвіти, саморозвитку та самоактуалізації у професійній сфері. Розв'язання завдань щодо підготовки фахівців, які відповідають вимогам сьогодення, безпосередньо залежить від змісту та організації навчально-виховного процесу, оскільки саме в його перебігу проходить професійне становлення особистості.

Невід'ємним компонентом навчальної діяльності студента є самоконтроль як важлива детермінанта її якісних параметрів. Він допомагає студенту аналізувати, оцінювати та осмислювати власну діяльність, порівнювати її цілі та результати. Від рівня сформованості здатності до самоконтролю залежить ефективність навчання студентів у вищих закладах мистецької освіти.

Основний зміст поняття «самоконтроль» розкриває семантика, вказуючи на наявність у структурі терміну двох смислових складових, а саме: контроль (фр. – подвійний список) – перевірка, спостереження для встановлення відповідності чого-небудь певним вимогам та складової «само», додавання якої у лінгвістиці має цілком усталене значення, зміст якого полягає у спрямованості дії на того, хто її здійснює [85, с. 379]. З цієї позиції методологічна основа вивчення феномена самоконтролю є важливою у процесі підготовки майбутнього вчителя музики, адже сутнісною ознакою педагогічної діяльності продуктивного рівня є те, що вона завжди пов'язана з особистісним зростанням на основі самоконтролю та самооцінювання.

Аналіз проблеми самоконтролю особистості висвітлюється в сучасній науковій літературі, зокрема в: теорії педагогічного управління навчальним процесом (В.Андрущенко, В.Афанасьєв, Б.Вульфів, В.Лутай, С.Мартиненко, Л.Спірін та ін.); психолого-педагогічних працях з розвитку контролю та самоконтролю особистості (В.Андрєєв, А.Асмолов, Л.Божович, Л.Гримак,

Н.Гузій, І.Зязюн, О.Киричук, З.Курлянд, Г.Нікіфоров, В.Радул та ін.); в теорії та методиці музично-педагогічних ідей, пов'язаних з питаннями розвитку самостійності та самоконтролю, які представлені в працях Е.Абдулліна, Л.Арчажникової, А.Бондаренко, Т.Гризоглазової, А.Зайцевої, А.Козир, Ю.Лісюк, О.Олексюк, В.Орлова, Г.Падалки, О.Пехоти, О.Рудницької, Г.Ципіна, О.Щолокової та ін. Однак, принципи, педагогічні умови та методичне забезпечення процесу формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики у мистецьких ВНЗ потребують більш широкого вивчення.

Учений П. Блонський розглядав самоконтроль як активну розумову дію людини. Поряд із цим, М.Боришевський, Л.Жарова, О.Линда, А.Сердюк, Г.Собієва, І.Федоренко, В.Чебишева розуміють самоконтроль як важливу рису особистості, що володіє вмінням самостійно перевіряти свої навчальні дії, надавати їм оцінку; В.Буряк, Т.Гавакова, А.Дусавицький, Д.Ельконін, Л. Ітельсон та інші вважають самоконтроль складовою саморегуляції людини. З цієї позиції науковці розглядають самоконтроль як здатність особистості аналізувати, контролювати та перевіряти свої дії. Це пов'язано з тим, що контроль допомагає встановлювати невідповідність між нормативно заданими параметрами і фактичним станом. У зв'язку з цим самоконтроль здійснюється шляхом порівняння ідеальної моделі навчальної діяльності і власних дій, що дозволяє майбутньому вчителю визначати її суперечності.

Самоконтроль навчальної діяльності висвітлюють Т. Барановська, Т. Вахрушева, С.Єлканов, Л. Жарова, Г.Кукла, А.Линда, З.Ялмандінова та інші. До складу самоконтролю означеної діяльності різні автори включають такі компоненти: регуляція своєї діяльності на всіх етапах, перевірка власних дій і вчинків, виявлення і критичний аналіз помилок і недоліків у роботі, вміння знаходити шляхи їх виправлення власними силами (Л. Жарова); самооцінка діяльності, коригування помилок, удосконалення власної роботи (А.Линда, С Уманський); самоспостереження, самозвіт, самоаналіз (С.Єлканов);

усвідомлення цілі діяльності, співставлення своєї діяльності зі зразком, аналіз помилок, корекція діяльності та її оцінка (Г.Кукла).

Л. Рибалко стверджує, що самоконтроль – це діяльність, яка спрямована на оцінку й аналіз, усвідомлення результату та ефективності власної навчально-пізнавальної діяльності. Подібної думки дотримується О.Савченко, яка вважає, що самоконтроль у навчанні – це “перевірка суб’єктом власних дій шляхом зіставлення, аналізу, корекції” [76, с. 497] Ш. Амонашвілі також наголошує на тому, що на всіх щаблях навчання мають бути оцінка і самооцінка учнів. Це потребує залучення учнів до самоконтролю, що вимагає вмілої організації з боку викладача. «Добре налагоджений механізм самоконтролю сприяє зростанню впевненості учня у своїх силах, створює можливість змагання з самим собою, знаходження причин невдачі в самому собі, знімає можливість конфлікту між вчителем і учнем. У процесі формування самоконтролю учні набувають досвід подолання інтелектуальних труднощів, визначають різницю між результатами своєї праці й своїм особистісним потенціалом, розвивають потребу і мотиви до самовдосконалення і самоосвіти» [79, с. 463].

На нашу думку, найбільш повно сутність самоконтролю висвітлюється у визначенні, яке сформульоване А.Линдою: “самоконтроль - це якість особистості, пов’язана з проявом нею активності і самостійності, структурний елемент процесу самовиховання, до функцій якого належить управління людиною своєю діяльністю і поведінкою. В ході самоконтролю людина здійснює розумові і практичні дії з самооцінки, корегування і вдосконалення виконуваної нею роботи, опановує відповідні уміння і навички ” [50, с. 23]. Автор виділяє наступні структурні компоненти самоконтролю:

- з’ясування мети діяльності, ознайомлення з кінцевим результатом і способами його отримання, з яким порівнюватимуть застосовані прийоми і кінцевий результат;
- звірення ходу роботи й досягнутого результату із зразками;

- оцінка виконаної роботи, аналіз допущених помилок і виявлення їх причин;
- корегування роботи на основі даних самооцінки, уточнення плану її виконання та удосконалення [50, с. 30].

Згідно теоретичних міркувань М. Москалець, М. Чумака, “дидактичною характеристикою самоконтролю є самокерована діяльність студента, націлена на самоорганізацію навчальної діяльності, що включає планування, порівняння з існуючим еталоном, самокорекцію, самоаналіз, самоперевірку й самооцінку”. Відповідно, структуру процесу самоконтролю, на думку автора, складають: “ мета, об’єкт самоконтролю оцінювання й кореляції, еталон порівняння результатів, критерії, оцінювання, оцінка, засоби корекції, наслідки корекції [56, с. 195].

О.Кіросір вважає, що здійснення студентом самоконтролю над власними навчальними діями впливає на якість самоосвіти і зазначає, що «фахівець, який не займається самоосвітою і зупинився на досягнутому, не забезпечить відповідну сучасним вимогам якість і продуктивність праці» [37, с. 41-42].

Слід зазначити, що більш ретельно питання самоконтролю досліджувались на рівні середніх шкіл (М. Боришевський, П.Гальперін, Т.Гавакова, Л.Ітельсон, С.Кобильницька, С.Тищенко, В.Уманський та ін.). Проблема формування вмінь самоконтролю у процесі підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності набула висвітлення у працях А.Алексюка, С.Вітвицької, С.Гончаренко, І.Зимньої, І.Зязюна, Н.Ничкало, В.Семиченко, Т.Туркот, М.Фіцули та ін. Також розробленими є методи контролю та самоконтролю у навчанні (А.Алексюк, Ю.Бабанський, І.Зайченко, В.Крутецький, А.Линда, В.Чайка, В.Якунін та ін).

Здійснювати формування здатності до самоконтролю у процесі навчальної діяльності необхідно поетапно. Н. Басова вважає, що студент має змогу підвищувати здатність до самоконтролю над навчальними діями за такими рівнями:

1-й рівень – підготовчий, ознайомлювальний. Студент засвоює прийоми самостійної роботи.

2-й рівень – репродуктивний. Студент відтворює те, з чим ознайомився.

3-й рівень – навчально-пошуковий або частково-пошуковий. Студент виконує самостійний пошук даних, відомостей для вирішення певного навчального завдання.

4-й рівень – експериментально-пошуковий. Студент самостійно проводить експеримент.

5-й рівень – теоретико-експериментальний. Студент самостійно проводить будь-яке експериментальне дослідження.

6-й рівень – теоретико-практичний. Студент на основі проведених досліджень самостійно готує доповідь [8, с. 230].

У контексті дослідження необхідно зазначити, що самоконтроль у навчанні – це усвідомлена діяльність аналізу, оцінки й регулювання навчальної діяльності для забезпечення її результативності. Так, у психологічному словнику самоконтроль розглядається як «усвідомлення й оцінка суб'єктом власних дій, психічних процесів і станів. Самоконтроль визначається вимогами суспільства до поведінки людини. Здатність особистості до самоконтролю є одним із показників розвитку її вольової сфери» [71, с. 161]. О. Саполович трактує самоконтроль як «усвідомлену регуляцію людиною своєї поведінки та діяльності для забезпечення відповідності її результатів поставленим цілям, вимогам, нормам, правилам тощо. Мета самоконтролю полягає в запобіганні помилкових дій чи операцій та їх виправленні». [78, с. 2-5].

Нам імпонує думка Г. Штельмаха, який також розглядає самоконтроль як глибоко усвідомлену діяльність особистості. Основною метою самоконтролю дослідник визначає перевірку студентом результатів власної діяльності, та розглядає самоконтроль як систему розумових дій, що «відбувається за власною ініціативою на засадах сформованої самооцінки і

саморегуляції. [94, с. 144]. Автор зазначає, що формування здатності до самоконтролю повинно охоплювати самостійну роботу майбутніх учителів, при цьому організація самостійної роботи студентів означає створення умов для розвитку вмінь планувати, організовувати, реалізовувати та вносити корективи у свою навчальну діяльність.

Розглядаючи самоконтроль у навчальній діяльності студентів, вважаємо за необхідне уточнити: навчальна діяльність – специфічний вид людської діяльності, яка спрямована на розвиток суб'єкта навчання. В результаті навчальної діяльності відбувається вдосконалення, формування його як особистості завдяки усвідомленому присвоєнню соціокультурного досвіду, що відбувається шляхом оволодіння узагальненими способами навчальних дій, саморозвитку на основі самооцінки та самоконтролю. Ефективність навчальної діяльності студента залежить від його цілеспрямованості, активності, ініціативності, самостійності. Як слушно зазначає М. Москалець, означена діяльність професійно спрямована, керується ступенем сформованості вмінь самоконтролю, який впливає на повноцінність її здійснення [56, с. 192].

Отже, самоконтроль є важливою складовою навчальної діяльності студентів, у процесі якої студент має контролювати свої дії, свідомо регулювати їх. При цьому в ході самоконтролю оцінюється доцільність та ефективність виконання навчальної роботи. Т.Туркот у структурі діяльності суб'єктів навчального процесу у вищій школі виокремлює самоконтроль, самооцінку результатів навчально-пізнавальної діяльності. Важливими структурними компонентами навчального процесу у ВНЗ вона вважає: “операційно-діяльнісний, що орієнтує на оптимальний добір форм, методів, прийомів і засобів навчання; контроль-регулюючий, орієнтований на забезпечення дієвого контролю та самоконтролю за рівнем академічних досягнень” [87, с. 125].

Етапами самоконтролю, на думку М.Москалець, необхідно вважати:

- 1) контроль правильності вибору мети навчальної діяльності;

- 2) ознайомлення зі зразком результату або ходом і результатом певної навчальної діяльності;
- 3) контроль за ходом навчальної діяльності на кожному етапі;
- 4) зіставлення проміжних і кінцевих результатів із зразком;
- 5) знаходження неточностей, помилок;
- 6) аналіз знайдених неточностей, помилок;
- 7) виявлення причин помилок і недоліків;
- 8) коректування навчальної діяльності;
- 9) оцінка контрольованої навчальної діяльності;
- 10) використання інформації самоконтролю для планування наступного циклу навчальної діяльності [56, 195].

Поряд із цим, Т. Туркот підкреслює, що для “студента вищої школи великого значення набувають вміння самоконтролю. Самоконтроль, самоаналіз і самооцінка формує критичність мислення, адекватну самооцінку, позитивно впливає на розвиток здібностей рефлексії” [87, с. 268].

У цьому контексті досить важливою є рефлексія навчальної діяльності. Для того, щоб людина могла зрозуміти себе, контролювати й регулювати свої дії, на думку О. Рудницької, вона має опанувати рефлексію, яка включає самоспостереження й самоаналіз [75, с. 170]. Враховуючи те, що самоконтроль власних навчальних дій пов’язаний із процесом самопізнання та самоуправління, О.Бережнова вважає рефлексивну діяльність студента «необхідною умовою, яка забезпечує самопізнання змісту своєї діяльності й самореалізацію себе як компетентного фахівця в майбутньому професійному просторі» [10]. Саме рефлексивні вміння, на думку М.Князян, виступають засобом самоосмислення, що допомагає усвідомити правильність, неточність або помилковість певної навчальної дії [40, с. 57-91]. Рефлексивна позиція студента допомагає йому критично оцінювати, аналізувати свою діяльність та її результати. Рефлексія слугує удосконаленню навчальної діяльності, а тому рефлексивні процеси мають постійно її супроводжувати.

Визначення змістовної сутності самоконтролю щільно пов'язане з усвідомленням людиною себе в професійній роботі, тобто її зміст стосується й фахової діяльності, й особистості як суб'єкта цієї діяльності. Якщо самоконтроль формується в життєдіяльності та спілкуванні з навколишніми людьми і є результатом пізнання себе, своїх дій, психічних якостей тощо, то у професійній діяльності самоконтроль – це проекція всіх структурних елементів означеного феномена на професійну діяльність. Виходячи з того, що студент протягом фахового навчання оволодіває навичкою здійснювати самоконтроль своїх навчальних дій, він періодично потребує консультації з боку викладача.

Важливу роль у розвитку самоконтролю навчальної діяльності відіграє самостійна робота студентів. Вчені (О.Александрова, Н.Крилова, О.Малихін та ін.) вважають, що перше й основне завдання в освіті полягає у вихованні самостійності. Р.К.Платонов, Г.Голубєв розглядають самостійність як найважливішу професійно-психологічну якість, що характеризує здатність особистості до систематизації, планування, регулювання та здійснення самоконтролю власних навчальних дій без безпосереднього керівництва [70, с. 298]. Доцільно організована самостійна діяльність передбачає самодетермінованість, самовмотивованість, самопрограмованість пізнавальної діяльності студентів, що реалізується у вигляді системи пізнавальних дій.

Розглядаючи проблему організації самостійної роботи студентів, необхідним є створення сприятливого навчального середовища для самостійної навчальної діяльності. Останнє передбачає розгортання рефлексивних процесів, які відбуваються на рівнях макроструктури та мікроструктури самостійної роботи, де «закладено» орієнтацію на планування, проектування, самоконтроль, самоаналіз, самооцінювання. О.Малихін зазначає, що самостійна навчальна діяльність «як внутрішньо-усвідомлена й прийнята у навчально-виховному процесі, передбачає розуміння мети, адекватне сприймання навчального завдання й надання йому

особистісного змісту, самоорганізованість у розподілі навчальних дій у часі, самоконтроль і самооцінку результатів. Самоосвіта повинна бути ... самовихованням у смислі розвитку у себе самодіяльності» [52, с. 26]. Оскільки організація навчальної діяльності передбачає введення поряд із аудиторною сукупністю самостійної, позааудиторної роботи, тому важливим постає встановлення зв'язків між свободою та відповідальністю, де й формуються навички самоконтролю. Науковці вважають, що без самоконтролю самостійна робота видається малоефективною: студенти лише вміють відібрати потрібні дані та орієнтуватись на завдання і вимоги викладача.

На здійсненні процесу самоконтролю самостійної діяльності студентів акцентували увагу О.Єсіна, О.Орлик, О.Малихін та ін. Зокрема, О.Орлик зазначає, що викладач під час самостійної роботи студентів застосовує елементи управління, а саме: «виступає в ролі консультанта, в обов'язки якого входить координування пізнавального процесу, консультування». На думку дослідника, такий обов'язковий контроль з боку викладача здійснюється після самоконтролю студента [61, с. 216]. «Навчити вчитися – означає озброїти кожного студента методикою сприймання й перероблення інформації, прийомами ... самоорганізації, використання знань під час аналізу нової інформації, самоконтролю й самооцінки засвоєних знань тощо» [61, с. 220].

Відповідно, О.Савченко вважає, що під час самостійної роботи важливо розвивати увагу особистості для того, щоб вона була спроможною усвідомлено здійснювати самоконтроль над своїми навчальними діями [77, с. 222].

Розглядаючи процесуально-діяльнісні аспекти самостійної роботи студентів, доцільно зазначити, що вони відбиваються у вмінні студента планувати свою навчальну діяльність, виконувати завдання без участі педагога, проводити самоконтроль і самокорекцію. Так, С.Кустовський етапами самостійної роботи визначає:

- усвідомлення мети навчального завдання;
- чітке і системне планування;
- пошук необхідної навчальної і наукової інформації, її засвоєння і логічна переробка;
- використання методів науково-дослідницької роботи;
- вироблення власної позиції;
- проведення самоаналізу та самоконтролю;
- саморегуляція, самокерування [44, с. 7]. Тобто самостійність студентів у навчальній діяльності пов'язана з формуванням у них навичок навчальної праці, до компонентів якої належать вміння планувати самостійну роботу, раціонально її організовувати, здійснювати самоконтроль і вміння працювати у певному темпі.

П. Підкасистий, розглядаючи дії суб'єкта під час самостійної навчальної діяльності зазначає, що вони включають як вироблення мети й завдань, визначення шляхів розв'язання, так і самоконтроль. Кінцевий результат самоконтролю співпадає з метою й результатом самої пізнавальної діяльності студента зі здобуванням нових знань [68, с. 150].

У процесі самостійної роботи студентів під контролем викладача важливим постає залучення їх до партнерсько-колегіальних взаєностосунків. Організована таким чином навчальна взаємодія слугує активізації критичного судження студентів стосовно навчальних дій, що передбачає формування їх здатності до самоконтролю. Діалогічне педагогічне спілкування при цьому як тип фахового спілкування відповідає критеріям діалогу, а саме: модальності, персоніфікації, установці на відповідь, що й забезпечує суб'єкт-суб'єктний принцип взаємодії викладача та студентів. У процесі діалогу студенти мають змогу вільно висловлювати свою думку, оцінно-критичні судження. Студент стає суб'єктом навчальної діяльності і саморозвитку, регулює й контролює власні дії. У процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагог має змогу скеровувати студентів до самостійного пошуку власного розуміння самоконтролю навчальної діяльності. В таких умовах

його формування “відбувається зміна позиції студента в ході становлення нових способів освітньої діяльності, збільшення частки його самостійності у процесі оволодіння знаннями з дисципліни; зміна форм співпраці викладача зі студентами, що пов’язано з переходом від спільної діяльності викладача та студента до такої, що повністю саморегулюється. На різних етапах процесу навчання студенти по-різному контролюють себе: поступово зовнішній контроль змінюється внутрішнім і перетворюється на самоконтроль“ [3, с. 66].

Характеризуючи самоконтроль як особистісну рису вчителя вчені Л.Жарова, А.Линда, А.Сердюк, Г.Собієва, І.Федоренко та ін. пов’язують це явище з умінням перевіряти власні дії і вчинки під час самостійної діяльності. В залежності від мети навчальної діяльності розрізняють наступні напрямки самоконтролю: попередній, поточний та підсумовуючий:

- попередній самоконтроль спрямований на уявлення про зразок, осмислення майбутньої роботи, відповідних навчальних дій; визначення достатності чи відсутності необхідних знань для виконання даного навчального завдання. Даний вид самоконтролю передбачає його здійснення перед кожним виконанням нового навчального завдання;
- поточний самоконтроль – це самоконтроль за ходом правильності виконуваних дій, їх перевірка шляхом зіставлення і аналізу, співвіднесення з еталоном. На цьому рівні доцільним, на думку вчених, є поопераційний самоконтроль, який полягає в коригуванні навчальної діяльності, подоланні допущених помилок в ході її виконання;
- підсумовуючий самоконтроль – це співвіднесення кінцевого результату із зразком, самоаналіз і осмислення ходу навчальних дій.

Доречно підкреслити, що активність особистості досягає вищої ефективності, коли вона оптимально організована й цілеспрямована, тобто повноцінна діюча активність неможлива без саморегуляції й самоконтролю.

Одним з перших проблему активності та її саморегуляції підняв Н.Лейтес. Він визначив, що активність особистості нерозривно пов'язана з її саморегуляцією: так, наприклад, у всіх справах потрібні увага, утримання у свідомості намірів та ін. Крім того, розумовий підйом не може бути досягнутий без активності самої дитини й без її власних зусиль по регуляції своєї активності [46]. Адже саморегуляцію особистості забезпечують ідеали, правила й форми поведінки, засвоєні принципи, норми, вплив авторитетів, традиції, вдачі, цілі, цінності, орієнтації, потреби й потенціал людини, образ «Я», рівень домагань і апарат самооцінювання. Недостатня увага до питання саморегуляції активності студентів виділяється дослідниками як одна з причин виникнення численних (і не лише навчальних) проблем: слабка успішність навчання, труднощі соціальної адаптації, відхилення у поведінці, тощо.

У формуванні здатності особистості до самоконтролю важливим є процес самоусвідомлення тих змін, що відбуваються в її житті, у навчальній діяльності – це сприяє більш глибокому самопізнанню, об'єктивності, критичності оцінки. Основні форми прояву самосвідомості особистості тісно пов'язані з усіма аспектами її життя та діяльності. Дослідження показали, що ефективне формування усвідомленої саморегуляції передбачає розвиток почуттєвих форм дії, пізнання, цілепокладання, тобто вміння ставити завдання, уміння аналізувати, вміння оцінити отримані результати (що звичайно й робить учитель), тому що специфіка саморегуляції полягає в усвідомленості й суб'єктності, що й активізує засоби життєдіяльності. Здійснення саморегуляції неможливе без самоконтролю, який, як стверджують вчені, є вищою формою саморегуляції. Суттєвим для саморегуляції є уміння корегувати свої дії, змінити їх, щоб результат відповідав пред'явленим вимогам.

На нашу думку, під час залучення студентів до здійснення самоконтролю необхідним постає використання дослідницького методу. З цього приводу В.Андрєєв визначає дослідницький метод як продуктивний,

що відзначається, переважно, самостійним розв'язанням навчальних проблем, виконанням студентами навчальних дослідницьких завдань. Дослідник визначає прийоми як сукупність найбільш раціональних дій, і виділяє у дослідницькому методі три групи прийомів: операційні, технічні та організаційні прийоми. Останнє В. Андреев називає прийомами самоорганізації, що передбачають залучення студентів до здійснення самоконтролю, а також планування експерименту з раціональним використанням часу й засобів навчальної діяльності [5, с. 70-72].

На думку вчених (Н.Кузьміна, А.Маркової, А.Новікова та ін.) здатність до самоконтролю тісно пов'язана з компетентністю особистості. Так, А.Маркова виділяє декілька видів професійної компетентності, які у своїй сукупності визначають рівень самоконтролю. Виокремлюючи специфіку особистісної компетентності вчителя вчена розглядає її у взаємозв'язку з саморозвитком та самоконтролем. «Компетентність – це перш за все, володіння способами особистісного самовираження, саморозвитку і самоконтролю, засобами протистояння професійним деформаціям особистості; індивідуальна компетентність – володіння способами самореалізації й розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійно-особистісного росту, самоорганізації й самореабілітації» [53, с. 34-35].

Залучення студентів до самоконтролю здійснюється з метою досягнення результативності фахового навчання. Так, використання проблемно-пошукових методів у цьому процесі викликає конфлікти між «знаю» і «не знаю», «прагну» і «не можу виконати», що стимулюють студентів до самостійної роботи з навчальним матеріалом, до проведення спостережень, до аналізу об'єктів, до критичного оцінювання результатів навчальної діяльності. Ці знання потрібні особистості для самопізнання, розв'язання важливих навчальних проблем, для використання алгоритму правильних дій під час вироблення стійких фахових умінь

Ми погоджуємось з думкою Н. Кузьміної, яка, розглядаючи поняття «професійна компетентність» висвітлює такі якості особистості майбутнього фахівця як самостійність, здатність здійснювати самоконтроль, здатність приймати відповідальні рішення, творчий підхід до будь-якої справи, уміння доводити її до кінця й постійно вчитися; гнучкість мислення, комунікабельність, здатність до співробітництва під час самостійної діяльності. Вона також вказує на те, що у процесі залучення студентів до здійснення самоконтролю під час виконання навчальних дій необхідно розвивати у них наявність таких умінь, які б забезпечували їх готовність до саморозвитку та самоконтролю, пошуку вирішення навчальних проблем, до творчого перетворення дійсності на основі власного досвіду та використання отриманих фахових знань [43].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив засвідчити, що одним із дієвих шляхів залучення студентів до самоконтролю, на нашу думку, є соціальні Інтернет-мережі. Соціальна мережа – це структура, за допомогою якої люди здійснюють зв'язок між собою, відбувається групування за специфічними інтересами. Завданням викладача постає забезпечити студентів усіма можливими способами для взаємодії один з одним під час позааудиторної самостійної роботи над навчальним матеріалом, а саме: відео, чати, зображення, музика, блоги тощо [57, с. 9].

О. Боднар розглядає питання застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні студентів, і зазначає, що традиційно принципи взаємодії студента з комп'ютером поділяться на активні та пасивні [14]. Пасивні інформаційні продукти характеризуються зображенням інформації (лекції, практикуми), і розробляються викладачем для спонукання студентів до самоконтролю. Поряд із тим, активними інформаційними продуктами називають інтерактивні засоби, що передбачають активну роль студента, який самостійно обирає розділи в темі, визначаючи послідовність їх вивчення, та здійснює самоконтроль над своїми навчальними діями.

Підсумовуючи думки вчених, які працювали над досліджуваною нами проблемою, можемо виділити найсуттєвіші аспекти самоконтролю навчальної діяльності студентів:

- самоконтроль - невід'ємна складова навчальної діяльності;
- усвідомлена діяльність самоаналізу, самооцінки й саморегуляції навчальної діяльності для забезпечення її результативності;
- механізм виявлення помилок і недоліків у роботі, забезпечення правильності її виконання та повноцінності здійснення;
- детермінанта якісних параметрів, важливий інструмент оцінювання доцільності та ефективності власної навчальної діяльності;
- суттєвий показник успішного здійснення професійної діяльності студентів та постійного її удосконалення

У підсумку зазначимо, що самоконтроль навчальної діяльності – важлива умова її оптимізації і ефективності. Самоконтроль спрямовується на досягнення навчальної мети. Необхідність самоконтролю обумовлена цілями навчання, які спрямовані на формування у студентів умінь самостійної роботи, здатності до подальшої самоосвіти, творчої самореалізації, спроможності вирішувати професійні завдання. Дидактична система навчання у ВНЗ, спрямована на вдосконалення навчального процесу, результативність якого визначається ступенем сформованості у студентів здатності до самоконтролю власної навчальної діяльності.

1.2. Зміст та сутність здатності майбутніх учителів музики до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності

Основною метою мистецької освіти є гармонічно і всебічно розвинена особистість майбутнього фахівця, здатного до самостійності, самоконтролю та постійного саморозвитку. Адже самоконтроль людини, її регуляційний потенціал та механізми управління собою – це проблеми активності, волі,

саморегуляції (В.Афанасьєв, Б.Вульфів, Л.Гримак, Ю.Лисюк, Г.Нікіфоров Л.Спірін, Бай Шаожун та ін.). Саме тому проблема самоконтролю на сучасному етапі все більше стає предметом психолого-педагогічних досліджень. З цієї позиції методологічна основа феномена самоконтролю є важливою у процесі музично-творчої діяльності майбутнього вчителя музики, адже сутнісною ознакою музично-педагогічної діяльності є те, що вона завжди пов'язана з особистісним зростанням на основі самоконтролю та самооцінювання.

Головна суть фортепіанно-виконавської діяльності полягає в освоєнні й трансляції художньо-естетичних цінностей музичного мистецтва. Сьогодні фортепіанна підготовка у вищих закладах мистецької освіти має відповідати соціальним потребам сучасного суспільства та спрямовуватись на забезпечення дійсного професіоналізму майбутніх фахівців. Вагоме значення у цьому процесі належить самоконтролю фортепіанної музично-виконавської діяльності майбутніх учителів музики, який обумовлює її якість та ефективність.

Для розв'язання окресленої проблеми важливе значення мають основні положення з питань інструментально-виконавської підготовки (Л. Арчажникова, Л. Гусейнова, М. Давидов, Н. Згурська, В. Лабунець, Н. Мозгальова, О. Олексюк, Г. Падалка, М. Степанов, О. Рудницька, О. Щербініна, О. Щолокова, В. Шульпяков, Д. Юник); фортепіанної педагогіки і виконавства (О. Алексєєв, Т. Гризоглазова, Л. Баренбойм, Й. Гофман, А. Каузова, Г. Коган, Н. Корихалова, Є. Ліберман, А. Малінковська, М. Милич, В. Муцмахер, Г. Нейгауз, С. Савшинський, С. Фейнберг, Г. Ципін, А. Щапов) та музичної психології (Л. Бочкарьов, Д. Кирнарська, В. Петрушин, Ю.Цагареллі).

Здатність до самоконтролю не властива студенту спочатку. Вона формується у процесі його музично-виконавської діяльності. У контексті дослідження необхідним постає розгляд поняття «здатність» особистості. У психологічному словнику зазначається: «Здатність раціонально керувати

самим собою» - термін, використовуваний Г. Олпортом для описання здатності ефективно відповідати запитам реального життя і досягати особистих цілей» [93, с. 15].

Розглядаючи поняття «здатність» з педагогічної точки зору, С. Гончаренко вважає, що це «властивість індивіда, яка визначає його можливість, спроможність, нахил до виконання певної діяльності». На думку дослідника здатність розвивається під час активної практичної діяльності людини [25, с. 135].

Досліджуючи здатність особистості до здійснення самоконтролю під час навчальної діяльності, Г. Рєпкіна, Є. Заїка визначили шість рівнів сформованості самоконтролю, а саме: відсутність зовнішнього контролю; контроль на рівні мимовільної уваги; потенційний контроль на рівні мимовільної уваги; актуальний контроль на рівні мимовільної уваги; потенційний рефлексивний контроль; актуальний рефлексивний контроль [74].

Розглядаючи здатність майбутніх учителів музики до здійснення самоконтролю, ми враховували те, що фортепіанна навчально-виконавська діяльність, крім набуття студентами фахових знань і вмінь, має формувати такі особистісні риси як самостійність думки та дій, а також творче й ініціативне ставлення до майбутньої фахової діяльності. Ураховуючи це, нами було виокремлено основні вектори здатності майбутнього вчителя музики до самоконтролю у процесі фортепіанної навчально-виконавської діяльності, а саме:

I вектор – самоорганізація: розуміння організації навчальної діяльності на основі діагностики результатів навчальної діяльності й планування саморозвитку як компетентного фахівця; наявність сприятливих умов для здійснення самостійної навчальної діяльності; визначення навчального часу; кодекс мотивів фортепіанної навчально-виконавської діяльності;

II вектор – навчальне середовище: створення умов для фахового розвитку майбутніх учителів музики; забезпечення фаховими знаннями й уміннями; система заохочення; відкрите діалогове вікно для врахування інтересів і навчальних потреб студентів; використання видів контролю;

III вектор – самооцінювання: наявність критеріїв, за якими оцінюється якість виконання навчальних дій; врахування власних музичних здібностей; врахування індивідуального рівня фахового розвитку;

IV вектор – емоційна врівноваженість, емоційна стійкість;

V вектор – інтелектуальна активність, інтелектуальні вміння; використання набутих фахових знань; використання різних інформаційних джерел та комп'ютеру під час навчальної роботи.

Здатність майбутніх учителів музики до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності, на нашу думку, є показником якості засвоєння студентом фахових знань і вмінь, а також самостійності мислення, що розвивається як глибоко вмотивована діяльність, як процес, обумовлений потребами та інтересами студента. Відомо, що мотиваційна сфера особистості представлена усвідомленими й потенційними мотивами, що впливають на діяльність людини. Мотиви є джерелом захоплення студентів процесом музично-виконавської діяльності. За умов стійкої мотивації включаються дії самоконтролю у процесі саморозвитку, забезпечуючи ефективний результат навчання. Це, на думку В. Білоус, сприяє формуванню в студента потреби в досягненні якісного рівня навчальної роботи. [13].

Як свідчить практика фортепіанного навчання, більшість студентів потребують контролю з боку викладача. Одним із аспектів розвитку здатності студентів до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської підготовки постає організація викладачем самостійної роботи з розробкою форм і методів контролю. Такий контроль передбачає не тільки аналіз виконання студентом навчальних дій, оцінювання отриманих результатів, а й консультації, що мають стимулюючу й розвиваючу функцію, оскільки передбачають обговорення зі студентом способів виконання, проведення

аналогій тощо. В. Бондар розглядає контроль із боку викладача як «педагогічну діагностику, що виходить за межі перевірки й оцінювання знань, умінь і навичок. За результатами педагогічної діагностики, яка здебільшого застосовується до виховання, враховуються індивідуальні особливості учнів: їхні інтереси, потреби й мотиви, захоплення, нахили, здатності та здібності; особливості перебігу психічних процесів – мови й мислення; уяви, уваги і фантазії; пам'яті; емоцій, волі тощо» [15, с. 183].

Необхідність формування у майбутніх учителів музики потреби в оцінюванні результатів своєї діяльності, виявленні самокритичності, розвитку творчого мислення уможлиблюється завдяки спонуканню їх до самоаналізу. Останнє ми розглядаємо як рефлексивну діяльність майбутніх учителів музики, під час якої здійснюється аналіз навчально-виконавських дій. Така діяльність сприяє розвитку творчої свідомості майбутніх учителів музики, вмінню самостійно ставити завдання щодо саморозвитку, планувати самостійну навчальну діяльність та прогнозувати її результативність. Таким чином, здійснення студентами самоаналізу постає стимулом для самовдосконалення у фортепіанній навчально-виконавській діяльності.

Принциповою для нас є позиція, що мірилом оцінювання студентами результатів самоконтролю власних навчальних дій є спрямованість на саморозвиток. У процесі розгляду даного питання ми спирались на дослідження Л. Рибалко, який розглядає самоконтроль як частину самостійної оцінної діяльності, що містить такі ланки, як постановка мети, конкретні дії стосовно мети; вимоги до цих дій; результат, самоконтроль, корекція [76].

На нашу думку, здатність майбутнього вчителя музики здійснювати самоконтроль навчально-виконавської діяльності передбачає розуміння правильності й доцільності її виконання. У зв'язку з цим, необхідним постає розгляд поняття «розуміння». З філософської точки зору поняття «розуміння» розглядається як «результат духовно-практичного освоєння дійсності, коли зовнішні об'єкти, використовуючись у практиці, залучаються

до смислів людської діяльності, виступають її предметним змістом» [89, с. 589].

З психологічної точки зору означене поняття тлумачиться як “здатність осягнути зміст і значення чого-небудь. Без розуміння ...неможлива координація дій і які-небудь інші осмислені дії” [73, с. 284]. В українському педагогічному словнику поняття «розуміння» розглядається як «мисленнєвий процес, спрямований на виявлення істотних рис, властивостей і зв'язків предметів, явищ і подій дійсності» [25, с. 376].

Проблемою розуміння переймались В. Знаков, З. Карпенко, А. Нікіфоров, Н. Чепелева та інші. Так, В. Знаков характеризує означений феномен як вихід за межі безпосереднього змісту, як співвідношення певного об'єкта з ціннісно-нормативними уявленнями суб'єкта навчання [33]; Н. Чепелева розглядає як опосередкований аналітико-синтетичний процес із виділенням основних елементів матеріалу та об'єднання їх в одне ціле [84].

Г. Філонов стверджує, що структуру розуміння утворює «триєдність», яка постає у сприйнятті, осмисленні та внутрішньомотивованій єдиності [88]. Виходячи з цього, ми вважаємо, що самоконтроль фортепіанної навчально-виконавської діяльності здійснюється на всіх етапах.

На основі проведеного психолого-педагогічного та мистецтвознавчого аналізу Бай Шаожун розглядає самоконтроль творчої інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики як контроль (перевірка, спостереження для встановлення відповідності чого-небудь певним вимогам) та інтроспекцію означеного процесу (самопостереження, вивчення власних почуттів, думок тощо самим індивідом, без об'єктивного аналізу їхніх причин та фізіологічних механізмів). Тобто вчений розглядає самоконтроль творчої інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики доцільно в якості інтегрованої інтелектуально-творчої здатності студентів до здійснення продуктивної діяльності зі школярами [6, с. 112-117].

У дисертаційних дослідженнях з теорії та методики музичного навчання висвітлюються значення самоконтролю для самореалізації вчителя

музики в практичній діяльності (А.Бондаренко, А.Зайцева, Бай Шаожун та ін.). У дисертації А.Бондаренко розглянуто зміст та сутність самостійної діяльності майбутніх учителів музики у контексті інноваційної педагогічної стратегії, розкрито значення мультимедійних технологій у процесі самостійної роботи студентів. Відповідно до розглянутих у дисертації положень, автором визначено основні ознаки підготовленості майбутніх учителів музики до ефективного здійснення самостійної діяльності, готовності до самоконтролю цієї роботи, а саме:

- усвідомлення студентом себе як активного суб'єкта пізнавально-самостійної діяльності;
- прагнення майбутнього вчителя музики до самоконтролю самостійної роботи;
- здатність до самостійного створення умов для здійснення пізнавально-самостійної діяльності;
- усвідомлення значимості пізнавально-самостійного навчання, його мети та завдань;
- застосування можливостей засобів мультимедійного середовища в процесі вирішення навчальних завдань [17].

А.Зайцева у своєму дослідженні розкрила поняття «самореалізація особистості», що пов'язано із стійкими позитивними змінами у структурі особистості, індивідуальною «траєкторією» реалізації її природного потенціалу, творчим характером діяльності. В обґрунтуванні теоретичних засад творчої самореалізації особистості автор наголосила на значенні суб'єктивного досвіду як важливого фактору дослідження проблем творчої особистості, зацентрувала увагу на її унікальності, самостійності життєвої позиції. Надаючи пріоритет самоцінності особистості, А.Зайцева спиралася на творчість, яка перетворює, змінює особистісні якості людини, удосконалюючи їх.

Доречно зазначити, що А.Зайцева наголосила на взаємотворчості суб'єктів педагогічної взаємодії як оптимальної умови індивідуальної

стратегії самореалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва. Акцентування зазначених «само» процесів розглядається автором не як послаблення педагогічного впливу, а як тенденція подолання звичного уявлення про майбутнього вчителя як об'єкта навчання та виховання, як творчо-партнерська педагогічна підтримка процесу реалізації його творчих можливостей.

З цієї позиції становлення «Я-концепції» майбутнього вчителя музики розглянуто А.Зайцевою як підґрунтя розгортання процесів його свідомого цілеспрямованого самоуправління власним духовно-творчим потенціалом у практичній діяльності, що вбирає у себе активну інтеріоризацію студентом соціального досвіду, здатність до самопізнання власної когнітивно-інтелектуальної, чуттєво-емоційної та регулятивно-вольової сфер, акмеологічну спрямованість на досягнення професійного ідеалу [31].

У роботах китайських дослідників (Бай Шаожун, Бі Цзінчен, Ван Лей, Сунь Лінян, Ха Ту та ін.) розглянуті особливості формування готовності майбутнього вчителя музики до фахового самовдосконалення, саморозвитку в процесі музичного навчання у ВНЗ мистецької освіти, розкритті питання самоконтролю цього виду діяльності. Бай Шаожун розглядає специфіку самоконтролю майбутнього вчителя музики у процесі творчої інтерпретаційної діяльності, що полягає на думку автора у формуванні здатності студентів до оволодіння різноманітними засобами оцінювання в різновидах фахової діяльності. Саме оцінювальну діяльність студентів дисертант розглядає як основу здатності до самоконтролю, що проявляється у процесі самоспостереження, яке складається з вивчення власних почуттів, думок особистості. Автор зазначає, що найбільш продуктивно самоконтроль реалізується у процесі адекватного ставлення до результатів власного попереднього навчання, поточних результатів інтерпретаційної діяльності та визначення шляхів подальшого її вдосконалення. [7].

У нашому дослідженні ми спирались на те, що фортепіанна навчально-виконавська діяльність включає сприйняття, оцінювання й трансляцію

художнього змісту музичних творів у процесі інтерпретації. Г. Падалка серед багатьох методів і прийомів активізації творчих параметрів сприйняття виокремлює об'єднувальний підхід як «творче забарвлення художнього сприйняття учнів», що ґрунтується на педагогічній тріаді: розширення художньо-естетичних вражень учнів, спонукання їх до вільного виявлення емоційно-художньої реакції; актуалізація здатності до творчого продовження авторського задуму. «Мистецтво відтворює дійсність, митець через призму власного бачення, світосприйняття, світовідчуття зображає реальність, виражає враження про неї. Становлення митця не може бути не творчим, а сприйняття художнього твору - співтворчістю» [64, с. 3].

Необхідно зазначити, що виконавська діяльність є визначальною в структурі фахової підготовки майбутніх учителів музики та зумовлює їх професійне зростання. О. Бірмак, Г. Гінзбург, К. Мартінсен, Л. Оборін, Г. Прокоф'єв, С. Савшинський, Я. Флієр та інші зазначали про доцільність самоконтролю у процесі виконання музичних творів, що постає в умінні слухати, аналізувати власні виконавські дії, коригувати. Так, Г. Гинзбург зазначає, що в процесі роботи над твором необхідно «уважно слухати самого себе, перевіряти відповідність виконавського втілення задуму. Саме на цьому етапі особливо загострюється здібність виконавця до самокритики, до самоконтролю. А значення цієї здатності вкрай важливе як для учня, так і для зрілого артиста» [24, с. 34]. Таку ж думку висловила Т. Гризоглазова: «Виконавський самоконтроль – це усвідомлений процес концентрації музичного слуху, уваги, регуляція виконавського процесу у відповідності із завданнями художньої інтерпретації музичного твору. Педагогу необхідно добитися того, щоб самоконтроль постійно супроводжував музичні заняття учнів. Дуже важливо, щоб на усіх етапах роботи над музичним твором: розбір, запам'ятовування, пошук інтерпретації, був присутній самоконтроль. Тобто учня потрібно навчати контролювати кожен момент свого виконання. Розвинений самоконтроль надаватиме їм можливість вдосконалювати свою

виконавську діяльність задля забезпечення її результатів. Розвиток самоконтролю учнів – складний та довготривалий процес. Він вимагає системної, цілеспрямованої педагогічної роботи з урахуванням індивідуальної підготовки кожного учня» [26, с. 165-166,].

Таким чином, процес здійснення майбутнім учителем музики самоконтролю над виконавськими діями, на нашу думку, передбачає циклічність, що унаочнено на рисунку 1.2.

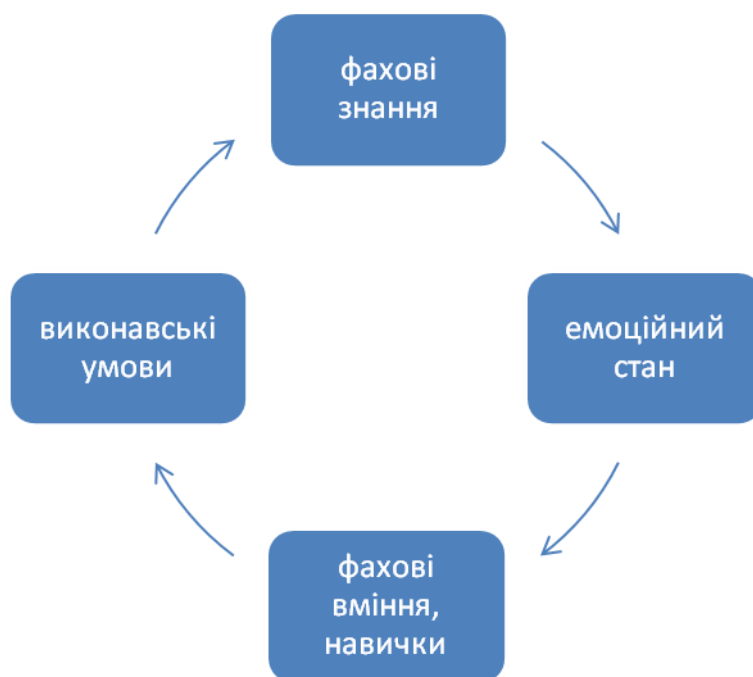


Рис. 1.2. Циклічність у процесі самоконтролю майбутнього вчителя музики

Виходячи з цього, постає необхідність розвитку здатності студента до самоконтролю для врегулювання емоційного стану під час виконання музичного твору. Спираючись на праці видатних психологів таких як В. Богославський, А. Петровський, К. Платонов ми розглядаємо інтелектуальні емоції та почуття, що виражають і відображають відношення майбутнього вчителя музики до процесу виконання музичного твору, сприяють виробленню оцінки щодо його успішності чи неуспішності. Виявлення майбутнім учителем музики здатності до самоконтролю має бути спрямоване

на виявлення показників неузгодженості у виконавській діяльності, з подальшим їх усуненням.

Сценічне виконання музичних творів потребує особливої зосередженості, уваги та самоконтролю, що дозволяє оцінити реальне звучання і коригувати його. На думку Т. Гризоглазової, “постійний самоконтроль має діяти на всіх етапах підготовки до публічного виступу” [27, с.180]. Слушною є думка Ф. І. Шаляпіна: «Коли я співаю, втілюваний образ завжди переді мною. Він перед моїми очима кожен мить. Я співаю і слухаю, дію і спостерігаю. Я ніколи не буваю на сцені один. На сцені два Шаляпіна: один – грає, інший – контролює» [92]. На необхідності самоконтролю в процесі сценічного втілення художнього музичного образу постійно наголошували педагоги та музиканти. Так, В. Ландовська зазначає: «Навіть у найбурхливіші моменти виконання, коли в музичному епізоді вирує пристрасть, я хочу зберігати самоконтроль. Я можу забути про вільність, яку допускаю в тому або іншому місці, але це у жодному випадку це не впливає на відчуття постійно мобілізованого контролю [45, с. 293]; «під час виконання одна частина свідомості Артиста зі всією безпосередністю розчиняється в творчості, а інша частина його свідомості контролює цей процес і здатна коректувати те, що відбувається на сцені. Дія і спостереження, творення і контроль відбуваються одночасно – мало хто з людей володіє подібним “подвійним зором”. Дві ці здібності передбачають особливу зібраність і мобільність розуму, без якого творчий акт не може відбутися» [38, с. 340-341]. Такими чином, як стверджують видатні педагогі-музиканти та науковці у галузі фортепіанного виконавства, відбувається постійна перевірка, самооцінка та свідомий контроль виконавського процесу, на основі якого виробляються сморегуляторні дії. Діагностувавши найменшу невідповідність, звукову незбалансованість й усвідомивши її, виконавець спрямовує всі свої зусилля на усунення виявлених недоліків та поліпшення художньої якості гри. Досягнення такого стану “дію-контролю”, на думку Г.Ципіна, здійснюється завдяки “включенням” дій самоконтролю.

Самоконтролю властиве узгодження отриманого виконавського результату із художньою метою, уявним задумом (зразком). В ситуаціях сценічного виконання самоконтроль спрямовується на коригування, саморегуляцію власного виконання відповідно до художнього задуму. На це наголошували Г. Гінзбург, К. Мартінсен, С.Савшинський. “Самокорекція може проходити як в процесі самої гри, так і після її завершення з метою досягнення бажаних наслідків при наступному повторенні. Їй властивий двовекторний замкнутий процес постійного обліку узгодження отриманих ознак атрибутів контролю з уявленими взірцями, в результаті чого здійснюється їх видозмінення” [95, с. 15].

З урахуванням змісту, цілей і завдань, що стоять перед майбутніми учителями музики у процесі фортепіанної навчально-виконавської діяльності, ми виділяємо чотири види самоконтролю: самоконтроль, що забезпечує підготовку до поточних індивідуальних занять із основного музичного інструменту - фортепіано; самоконтроль під час використання інформаційних джерел; самоконтроль під час фрагментарної роботи над музичним твором; самоконтроль в умовах концертного виконання музичних творів. Важливою умовою розвитку здатності майбутнього вчителя музики до самоконтролю постає виявлення ним ініціативності, його особистісної активної позиції. Самостійна робота майбутнього вчителя музики під час фортепіанної навчально-виконавської діяльності може включати різні види самоконтролю та мати різні форми педагогічного контролю, як показано в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

Види самоконтролю студентів і форми педагогічного контролю

Види самоконтролю	Форми педагогічного контролю
1. Підготовка до поточних індивідуальних занять із основного інструменту	
1.1. Самоконтроль під час виконання навчальних завдань у процесі фортепіанної підготовки.	1.1 Модульний контроль.
1.2. Самоконтроль у процесі оволодіння доцільними виконавськими прийомами.	1.2. Перевірка правильності виконання музично-виконавських прийомів.
1.3. Аналітичний розгляд навчальних	1.3. Перевірка правильності читання

результатів читання з аркуша. 1.4. Здійснення самоконтролю за навчальними діями під час опрацювання музичних творів за програмою навчання.	музичного твору з аркуша. 1.4. Залік, контрольний урок, іспит.
2. Використання інформаційних джерел	
2.1. Самоконтроль під час огляду музичної літератури з проблем фортепіанного навчання та виконання. 2.2. Використання музичних словників, енциклопедій, довідників і застосування самоконтролю при виборі даних та навчальної роботи з ними. 2.3. Самоконтроль під час написання реферату, доповіді з проблем музичного виконання. 2.4. Самоконтроль під час прослуховування й слухового аналізу музичних творів.	2.1. Перевірка правильності комбінацій даних із різних інформаційних джерел. 2.2. Розгляд отриманих даних із певних інформаційних джерел. 2.3. Обговорення реферату, доповіді. 2.4. Перевірка правильності здійснення самоконтролю.
3. Фрагментарна робота над музичним твором	
3.1. Самоконтроль у процесі детального опрацювання елементів музичної тканини твору. 3.2. Самоконтроль у процесі роботи над засобами музичної виразності. 3.3. Здійснення самоконтролю у процесі опрацювання фрагментів музичного твору. 3.4. Здійснення самоконтролю в умовах цілісного виконання музичного твору.	3.1. Розгляд виконавських прийомів, які доцільно застосувати у процесі опрацювання елементів музичної тканини. 3.2. Перевірка правильності роботи над засобами музичної виразності. 3.3. Обговорення результатів опрацювання. 3.4. Перевірка художнього результату цілісного виконання музичного твору.
4. Самоконтроль під час концертного виступу	
4.1. Музично-слуховий самоконтроль. 4.2. Музично-слухова та емоційно-вольова саморегуляція фортепіанного виконання.	4. Контрольний урок, залік, іспит, участь у концерті.

Слід зазначити, що у процесі фортепіанної навчально-виконавської діяльності майбутній учитель музики повинен виробити свій стиль професійної діяльності як музиканта-педагога. Індивідуальний стиль професійної діяльності І. Дичківська характеризує як «цілісну систему операцій, яка ...визначається цілями, завданнями інноваційної педагогічної діяльності, властивостями різних рівнів індивідуальності педагога» [29, с. 192]. Процес віднайдення студентом свого стилю професійної діяльності передбачає здійснення самоконтролю навчальних дій. Це пов'язане з необхідністю подальшого входження особистості в певну соціальну

структуру, де необхідним постає самовиявлення і самоствердження у музично-педагогічній діяльності. Оскільки рівень якості стилю професійної діяльності не є постійною величиною, тому здійснення особистістю самоконтролю під час систематичної фортепіанної навчально-виконавської діяльності впливає на підвищення цієї якості.

Вивчення наукової літератури дозволяє дійти висновку, що самоконтроль студентів є обов'язковим і певною мірою визначальним елементом їх навчальної діяльності. Спонування студента до самоконтролю сприяє формуванню фахових компетенцій, а також впливає на глибину та міцність знань, фахових умінь. Здійснення майбутнім учителем музичного мистецтва самоконтролю свідчить про: рівень усвідомленості мети фахового навчання; ступінь розуміння сутності поставленого навчального завдання; вміння здійснювати самооцінку та фіксацію результатів; готовність до якісного виконання навчальних дій; прагнення досягнути позитивного результату навчальної роботи. Дослідники розрізняють такі види самоконтролю як попередній поточний підсумовуючий.

Самоконтроль виконує цілий ряд функцій, а саме: мотиваційну, контролюючу, діагностичну, інформаційну, стимулюючу, розвивальну. Вказані функції впливають на самоорганізацію студента у процесі застосування набутих знань і вмінь, формування навичок систематичного самоконтролю, діагностування якості музичного виконання, співставлення отриманого художнього результату з наміченими цілями.

Цінним для нашого дослідження є наукове віднайдення Л. Смирнової, суть якого полягає в тому, що виділену нею структуру самоконтролю музиканта-виконавця (еталон, звірення, оцінка і корекція) вона правомірно співвідносить з етапами здійснення інтерпретації музичного твору. Враховуючи, що художня інтерпретація є процес, що одночасно включає

виконавську діяльність і її кінцевий результат, Л. Смирнова виділяє наступні її етапи:

- 1) виникнення художнього задуму;
- 2) формування художнього задуму;
- 3) реалізація художнього задуму;
- 4) перевірка і оцінка реалізованого задуму.

«На основі самоконтролю відбувається осмислення і оцінка: 1) процесу формування музично-художньої концепції; 2) процесу реалізації музично-художньої концепції (піаніст, враховуючи уявлення бажаного звучання твору, стежить за своїми діями і їх результатами – реально відтворним звучанням, зіставляє їх з потрібним звучанням, і на основі цього регулює свої подальші дії)» [83, с. 128].

Науково-теоретичне узагальнення досліджуваної проблеми дозволило уточнити *сутність поняття «здатність майбутнього вчителя музики до самоконтролю», що визначається нами як інтегральна властивість майбутнього вчителя музики, яка виявляється у спроможності до усвідомленого самоаналізу, самооцінки власної музично-виконавської діяльності, що дозволяє здійснювати своєчасну корекцію, регулювання її ходу задля подальшого вдосконалення та забезпечення результатів відповідно до поставленої художньо-виконавської мети.*

З урахуванням цього, нами виокремлено основні функції підготовки фахівців у процесі фортепіанного навчання, а саме: *пізнавально-перетворювальна, діагностична, орієнтаційно-регулятивна, організаційно-комунікативна, творчо-спонукальна.*

Пізнавально-перетворювальна функція підготовки фахівців сприяє формуванню світоглядного та морально-естетичного цілісного сприйняття світу для подальшої музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва, а також передбачає здійснення педагогічної підтримки

особистісної значущості студента, сприяння виявленню ним впевненості у навчальних діях із метою розкриття потенційних музично-виконавських можливостей. Пізнавальне ми розглядали в активізації потягу студентів до знань, розширенні репертуару, підвищенні індивідуального рівня розвитку зі спрямуванням їх до прояву розумової та емоційної активності.

Поряд із цим, у процесі інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики виникає необхідність спонукання їх до виявлення пізнавальної потреби. Лі Чжаофен у своєму дослідженні визначає основні характерні риси пізнавальної потреби майбутнього вчителя музики, а саме: задоволення студента в процесі пізнавальної діяльності; посилення впливу у практиці пізнавальної діяльності; поява нової потреби у пізнанні за рахунок активізації дій; предметна спрямованість та вибірковість; орієнтація на процес пізнавальної діяльності; постійне невдоволення пізнавальної потреби; супроводження задоволення позитивними емоціями студента [47, с. 89].

Як зазначає А.Бондаренко, здійснення студентом процесу самоконтролю в ході пізнавальної самостійної діяльності є дуже важливим, оскільки сприяє усвідомленню ним особистісних недоліків як організаційних, так і фахових. При цьому, критичність мислення та вміння відтворювати засвоєне постають як головні властивості особистості в цьому процесі. Певні педагогічні дії мають спрямовувати майбутніх учителів музики до набуття вмінь самоорганізації пізнавально-самостійної діяльності [16].

Перетворювальне постає в забезпеченні студента установкою на: систематичний характер фортепіанної навчально-виконавської діяльності; якісне виконання навчальних дій; здійснення свідомого самоконтролю під час самостійної роботи над музичним твором; художнє виконання музичного твору як результат фортепіанної навчально-виконавської діяльності. Ця установка також передбачає орієнтування студента до створення умов для самостійної навчальної діяльності; здійснення планування цієї діяльності; використання набутих фахових знань і вмінь,

образно-асоціативного мислення, пам'яті, вибір способів навчання. Таку установку зорієнтовано на забезпечення творчого самовизначення студента відповідно до його музичних можливостей. Спираючись на це, необхідно зазначити, що перетворювальне у цьому процесі постає у включенні студентів до активної навчальної роботи, стимулюванні їхніх потенційних можливостей.

Фортепіанна навчально-виконавська діяльність майбутніх учителів музики передбачає наявність мотивів, що надає змістовності їх навчальним потребам й інтересам. Ця діяльність окреслює віддзеркалення набутого культурного та виконавського досвіду, асоціативних зв'язків. Педагогічні напрямки вирішення проблеми здатності студентів до самоконтролю у процесі їх фахової підготовки містять у собі ідею посилення мотивації щодо:

- бажання постійного пізнання;
- використання музичних та мистецьких знань щодо розвитку творчих можливостей майбутніх учителів музики;
- прагнення до самовдосконалення через здійснення самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності.

Діагностична функція аналізу й оцінки фортепіанної навчально-виконавської діяльності передбачає виявлення: недоліків у фахових знаннях, виконавських уміннях і методичній підготовці студентів до музично-педагогічної діяльності; потягу до вивчення нових музичних творів; предметної компетентності у галузі музичного мистецтва, необхідної для сприймання та художнього виконання музичних творів; здатності здійснювати самокорекцію навчальних дій.

У музично-виконавській діяльності майбутніх учителів музики досить важливими є уміння слухати власне виконання та оперувати музично-слуховими уявленнями щодо музичного звучання твору. Це потребує здійснення викладачем відповідного аналізу й оцінювання даних умінь студента. До того ж, необхідною умовою розвитку здатності майбутнього вчителя музики здійснювати самоконтроль фортепіанної навчально-

виконавської діяльності є глибоке вивчення його музичних даних, особистісно-психологічних якостей та професійних можливостей. У залежності від отриманих даних визначається індивідуальний рівень розвитку студентів. Це передбачає здійснення оцінки стану та характеру перебігу процесу інструментально-педагогічного зростання майбутнього фахівця. У цьому процесі необхідним постає спонукання студента до:

- оцінювання власного виконання;
- оволодіння здатністю здійснювати самоаналіз музичного виконання;
- оволодіння здатністю до педагогічного аналізу та оцінювання.

«Поза оцінним ставленням до дійсності мистецтво не існує, так само, як і поза оцінним ставленням того, хто сприймає мистецтво. При цьому, оцінювальна діяльність реципієнта пронизує і власне відтворений художником світ, і характер відтворення життя у художніх образах, доповнюючи їх власним світобаченням, збагачуючи власним розумінням і почуттями» [64, с. 5].

Орієнтаційно-регулятивна функція забезпечує власну орієнтувально-регулюючу основу фахової підготовки майбутніх учителів музики. Ця функція полягає у стимулюванні соціально-дієвої позиції студентів у процесі фортепіанної навчально-виконавської діяльності та найбільш повній реалізації змісту інструментально-виконавській підготовки.

У процесі фортепіанної навчально-виконавської діяльності важливим є формування художніх орієнтацій, що проявляється в процесі цієї діяльності. Л.Паньків зазначає: «Виходячи з постулату гуманістичної педагогіки про те, що в кожній людині існує орієнтація, яка штовхає її на реалізацію своїх можливостей, можна вважати, що особистісна орієнтація – це усвідомлений чи неусвідомлений процес вибору, спрямований на прийняття необхідного, потрібного, корисного, бажаного. Вона відмежовує суттєве і важливе для особистості від несуттєвого і непотрібного. Тобто, орієнтації зумовлюють

надзвичайно важливі функції у діяльності людини – вибору спрямованості, вміння розібратися в оточуючих обставинах та визначати їх значення для себе, що детермінуються поінформованістю, інтересом, досвідом» [65, с. 39].

Необхідність виховання у майбутніх учителів музики фахово-ціннісного ставлення до педагогічної професії передбачає усвідомлення ідеалів, що ґрунтуються на суспільних цінностях, і потребує здійснення викладачем ціннісної установки. Така установка об'єднує позитивне ставлення студентів до фортепіанної навчально-виконавської діяльності.

Регулятивне передбачає спрямування студентів до саморегуляції музичного виконання як виявлення ними здатності керувати собою. Педагогічна робота викладача ВНЗ постає в розробці змісту, форм і методів для поступового формування здатності студентів до самовираження у навчанні. Така регулятивна діяльність викладача передбачає створення ідеального образу майбутньої музично-педагогічної діяльності. Завдяки цілеспрямованому педагогічному впливу цей образ формується у свідомості студента й залежить від його інтересів, потреб, корелюється вимогами щодо застосування вчителем музичного мистецтва нових досягнень сучасної інформаційної техніки, електронних музичних інструментів у музично-педагогічній роботі з учнями загальноосвітньої школи, застосуванням у педагогічній роботі сучасних і найбільш продуктивних методів і технологій, а також встановленими нормами у професійному середовищі. Цей вплив також передбачає спрямування студентів до оволодіння знаннями шкільного педагогічного репертуару.

Організаційно-комунікативна функція підготовки майбутніх учителів музики дозволяє послідовно і цілеспрямовано залучати їх до використання власного творчого потенціалу, набуття навчального досвіду. Ця функція відображає форми і методи впливу на якість навчання та ставлення студентів до інструментально-виконавської підготовки. У процесі розгляду даної функції нами було враховано, що організація фортепіанної навчально-виконавської діяльності майбутніх учителів музики як вмотивованого та

цілеспрямованого процесу повинна відповідати таким вимогам: спонукати й активізувати інтерес студентів до навчальної діяльності; сприяти розвитку музично-виконавських умінь студентів; спонукати майбутніх учителів музики до застосування інтелектуальних умінь під час навчання.

Організація викладачем фортепіанної навчально-виконавської діяльності, що спрямована на розвиток у студентів здатності до самоконтролю, у свою чергу, сприяє виробленню у них вміння цілеспрямовано організовувати самостійну навчальну діяльність, планувати й оцінювати її результат. У цьому процесі викладач повідомляє студенту, що вчитель музичного мистецтва в сучасних умовах постає не тільки носієм і транслятором мистецьких знань, але й організатором пізнавальної діяльності учнів загальноосвітньої школи, їх навчальної музичної творчості. Таке педагогічне керівництво передбачає створення оптимальних умов для виявлення кожним студентом своєї активної позиції, завдяки чому відбуватиметься здійснення свідомого і ґрунтовного самоконтролю під час виконання навчальних дій. Це уможливорює інтенсифікацію фортепіанної навчально-виконавської діяльності майбутніх учителів музики через її збагачення інформацією педагогічно-мистецького змісту.

Слід зазначити, що комунікативне дозволяє чітко висловлювати, розуміти, сприймати, інтерпретувати зміст музичного твору, а також забезпечує такий характер комунікативних зв'язків у процесі навчання майбутнього вчителя музики, власної музично-творчої діяльності, завдяки якому уможливорюється гуманізація стосунків між суб'єктами. Це передбачає набуття майбутніми вчителями музики комунікативної культури як ознайомлення з формами творення спілкування, його нормами у соціокультурному просторі, та обумовлюється тим, що професія вчитель музичного мистецтва передбачає наявність широких соціальних зв'язків. Тому доцільним у процесі фортепіанної навчально-виконавської діяльності майбутніх учителів музики постає розвиток їх індивідуальних здатностей, пов'язаних із умінням виявляти й формувати стосунки на основі взаємодії,

соціальні навички. В. Общанський зазначає, що основним стилем художньо-емоційних контактів між викладачем і студентами має бути спільна творчість, спільний пошук істини, рівноправне партнерство в обміні думками [59, с. 19].

В. Орлов, розглядаючи основні труднощі навчальної взаємодії між студентами і викладачами зазначає: «Дослідження в галузі педагогічної психології свідчать, що значна частина педагогічних труднощів обумовлена не стільки недоліками наукової і методичної підготовки викладачів, скільки деформацією сфери професійно-педагогічного спілкування. Аналіз перших професійних кроків викладачів показує, що вони визначають вибір напрямку, яким піде подальша еволюція професійно-педагогічного спілкування. Причому важлива не лише еволюція, а й становлення педагогічного спілкування від пасивно-інформативного стилю до авторитарно-монологічного або довірливо-діалогічного. До комунікативних якостей педагога зазвичай відносять постановку голосу, міміку й пантоміміку, володіння емоціями, настроєм тощо. До бажаних якостей зараховують артистичність, почуття гумору, комунікативність. Сюди ж, безумовно, слід віднести доброзичливість по відношенню до учнів. Добре відомо, що кінцевий рівень оволодіння мовою багато в чому залежить від уміння викладача створювати емоційно-невимушену атмосферу заняття» [62, с. 74 – 75].

Враховуючи актуальне завдання вищих педагогічних закладів музичної освіти, що постає у формуванні творчої індивідуальності майбутнього вчителя музики, підготовці до здійснення художньо-педагогічного процесу, нами було визначено *творчо-спонукальну функцію* підготовки фахівців. Ця функція проявляється в творчому застосуванні ціннісних методичних ідей у конкретних педагогічних умовах залучення студентів до музично-творчої діяльності. Категорія творчості у діяльнісному аспекті спрямована на створення студентом нового, оригінального і неповторного, що є суттєвою складовою його фортепіанної навчально-виконавської діяльності.

В. Моляко, розглядаючи творчий потенціал особистості як систему, яка абсолютно прихована від будь-якого зовнішнього спостереження зазначає, що про творчі можливості можна говорити лише на основі діяльності конкретної людини, що прагне самовдосконалення. Здійснення особистістю самоконтролю сприяє розвитку оцінного та критичного мислення у процесі її самовдосконалення [55, с. 2-9].

Спираючись на те, що вчені Л.Виготський, П.Еббс, В.Загвязінський, В.Роменець, О.Рудницька, С.Сисоева розглядають такі показники творчості як цілеспрямованість, оригінальність мислення, готовність до продуктивного виконання нових завдань, необхідним постає заохочення студентів до висловлення оригінальних думок, творчих знахідок, ідей і пропозицій щодо інтерпретації музичного твору. Педагогічне спрямування такого заохочення постає у створенні сприятливих умов для розвитку здатності майбутнього вчителя музики до самоконтролю.

Поряд із цим, необхідною складовою педагогічної роботи викладача ВНЗ є спонукання студентів до набуття творчих умінь як результату оволодіння творчою дією за допомогою прийомів інтелектуальної, художньо-практичної діяльності у процесі інструментально-виконавської підготовки [55, с. 2-9].

Отже, в умовах реформування вищої митецької освіти особливої актуальності набуває проблема формування найважливіших якостей майбутніх фахівців – професійної самостійності та самоконтролю як основи їх становлення. Адже самоконтроль людини, її регуляційний потенціал та механізми управління собою – це проблеми активності, волі, саморегуляції, свободи вибору особистості.

З цієї позиції важливо виокремити наукові підходи до формування здатності майбутніх учителів музики до самоконтролю навчальної діяльності. Доцільно зазначити, що педагогічний підхід оформлюється в залежності від системоутворюючого фактора, який відіграє роль провідного у зміні або реформуванні освіти. Фахова підготовка студентів спрямована на

формування досвіду самореалізацію, самоконтролю майбутнього вчителя музики у продуктивній діяльності має ґрунтуватися на концептуальних підходах до формування його особистості та професійного становлення, що відповідає сучасним запитам суспільства (врахування змін характеру суспільних відносин, досягнення науки та педагогічної практики) та специфіці процесу формування досліджуваного особистісного утворення.

Наукові підходи до фахової підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів полягають у розробці питань, пов'язаних з розвитком їх творчої активності, прагненням самореалізації та самоконтролю у різних напрямках освітянської сфери. Спрямованість до самореалізації та самоконтролю майбутніх учителів музики доцільно розглядати як показник професіоналізму, новаторського вирішення традиційних і оригінальних завдань, що значно підвищує інтерес до музичного навчання і збільшує ефективність навчально-виховного процесу. Цій проблемі присвятили свої дослідження: Е.Абдуллін, Л.Арчажникова, А.Болгарський, С.Гончаренко, Т.Гризоглазова, О.Єременко, К.Завалко, С.Ковальова, А.Козир, Л.Куненко, В.Лабунець, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька, В.Федоришин, Ю.Цагареллі, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін. Це дозволило визначити теоретичну базу дослідження й охарактеризувати його основні поняття в контексті *системного, особистісно-оцінювального, рефлексивного, діяльнісно-вольового та творчого підходів.*

Системний підхід забезпечує дослідження здатності до самоконтролю майбутнього вчителя як багатоаспектного поняття взаємозалежних і взаємопов'язаних елементів, тим самим дозволяючи розробляти засоби пізнання й конструювати складно організовані об'єкти. Системний підхід спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну схему. Підготовка вчителя музики розглядається як система, у якій усі компоненти взаємозалежні й взаємозв'язані, що уможливорює здійснення цілеспрямованого педагогічного впливу на особистість. Згідно з цим

підходом формування у майбутніх вчителів музики здатності до самоконтролю досліджується як цілісна система, компонентами якої є зміст, методи, форми і результати формування.

І.Зязюн, аналізуючи застосування системного підходу в педагогіці зазначав, що потреба в «системних уявленнях виникає при зіткненні зі складністю реальних життєвих явищ. Ці уявлення сприяють передбаченню суперечностей, постановці проблем і пошукові адекватних засобів їх вирішення. Системний світогляд конкретизується в системному мисленні як сукупність здібностей для побудови моделей проблемних ситуацій шляхом виокремлення всіх суттєвих для їх формування, фіксації і вирішення факторів, а також організацію їх в ієрархічну доцільність» [35, с. 42].

Доцільність *особистісно-оцінювального підходу* до дослідження фахової діяльності особистості є незаперечною. Саме особистісно-оцінювальний підхід передбачає урахування своєрідності індивідуального розвитку особистості, характеризує суб'єкт мистецької освіти як унікальне явище. Специфіка особистісно-оцінювального підходу полягає в тому, що процес конструювання і реалізації музично-педагогічної діяльності орієнтуються на особистість як мету, суб'єкт та результат ефективності її роботи.

Особистісно-оцінювальний підхід характеризує суб'єкта мистецької освіти як унікальне явище, що передбачає створення відповідних умов для природного процесу саморозвитку, самореалізації та самоконтролю майбутнього вчителя музики. Цьому підходу (І.Бех, І.Зязюн, О.Леонт'єв, Г.Падалка, О.Пехота, С.Сисоєва та ін.) притаманний всебічний гармонічний розвиток майбутнього вчителя, який здійснюється у процесі реалізації його індивідуальних особливостей.

Оцінювальна складова особистісного підходу спрямована на активізацію власної думки студентів, стимулювання їх оцінного ставлення до художніх явищ. Особистісно-оцінювальний підхід регулює систему професійно вагомих стосунків й спрямований на формування професійно

важливих якостей та практичних навичок, що сприяють саморегуляції, самоконтролю, самоорганізації та самореалізації вчителя музики в процесі практичної діяльності. Це дає підставу стверджувати, що чим успішніше відбувається розвиток значущих особистісних якостей майбутнього вчителя музики, тим більше засвоюються фахові знання, тим краще відбувається злиття усіх складових його мистецької діяльності. Означений підхід дозволяє розкрити специфічні якості психічної діяльності особистості, вищий рівень здійснення регулювання її активності, створення перспектив планування цілеспрямованих способів дій, реалізації потенційних можливостей у продуктивній музично-виконавській діяльності.

З цієї позиції оцінювальна складова означеного підходу має бути спрямованою на активізацію власної думки студентів, на стимулювання їх оцінного ставлення до художніх явищ. «Під естетичним оцінюванням слід розуміти процес і результат встановлення значущості предметів і явищ, що оточують людину, з позиції її уявлень про прекрасне. Відповідно мистецьке навчальне оцінювання стосується з'ясування значущості художніх творів чи художніх образів з позицій уявлень учнів про прекрасне» [63, с. 104].

Рефлексивний підхід передбачає осмислення й переживання особистістю досвіду власної діяльності. Під рефлексією розуміємо самооцінювання, самоаналіз власних дій, що визначає здатність до самоконтролю.

Фахову рефлексію музиканта-педагога Е.Абдуллін визначає як спрямованість його свідомості на усвідомлення самого себе – на власні професійні якості особистості та різновиди діяльності, інтереси, потреби, котрі звернені до змісту й процесу музичного навчання [1, с. 64]. Адже в основі фахового самоусвідомлення, самоконтролю особистості лежить рефлексія, тобто здатність відображати, аналізувати, розмірковувати, оцінювати процес і результати власної музично-педагогічної діяльності.

З цієї позиції рефлексія – це здатність особистості до самопізнання, вміння аналізувати свої власні дії, вчинки, мотиви й зіставляти їх з суспільно

значущими цінностями, а також з діями та вчинками інших людей. Фахова рефлексія є особистісною рефлексією вчителя, що виражає спрямованість свідомості особистості «на саму себе». Якщо розуміти рефлексію як осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, соціального та індивідуального способу існування, то основною її характеристикою є самоаналіз власної життєвої програми, принципів світовідношення, цілей, цінностей, вимог, установок, прагнень [42].

Особливу роль відіграє рефлексивний підхід у процесі мистецької діяльності. З цього приводу доцільно зазначити, що В. Орлов розглядає професійно-особистісну рефлексію вчителя мистецьких дисциплін як дію, що спрямована на вияв основ власного способу вирішення мисленнєвих мистецько-педагогічних завдань та їх узагальнення з метою наступного успішного вирішення зовнішньо різних, але за своєю сутністю споріднених завдань музично-педагогічної діяльності [62, с. 192].

Важливим постає також спонукання студентів до самостійної оцінки під час самоконтролю, що передбачає розвиток їх уміння здійснювати мистецьку рефлексію, до самоконтролю за прийняттям власних рішень, до самопізнання в процесі художньо-педагогічної діяльності. Професійна рефлексія вчителя музики – це дія, що спрямована на вияв власного способу вирішення мистецько-педагогічних завдань.

Діяльнісно-вольовий підхід сприяє розвитку загальнонавчальних і фахових компетентностей. Відповідно до цього підходу діяльність визначають як важливий засіб і вирішальну умову розвитку професійного потенціалу майбутнього вчителя. Він передбачає цілеспрямоване формування основних умінь і навичок, орієнтує на способи діяльності, способи засвоєння знань і є однією з основних умов ефективного здійснення навчальної діяльності у мистецьких закладах освіти. За діяльнісного підходу головна увага приділяється активній, продуктивній, самостійній навчально-виконавській діяльності студентів.

Вольова складова діяльнісного підходу визначається управлінням вольовою сферою, коригує ставлення майбутнього вчителя музики до навчально-виконавської діяльності. Вольові процеси забезпечують успішний перебіг та результативність конструктивно-продуктивної діяльності вчителя музики, а саме: сприйнятливість, цілеспрямованість, активність, наполегливість, ініціативність, рішучість, самостійність, самокритичність, адекватність, самоконтроль тощо. Доцільно зазначити, що воля як свідомо регуляція діяльності, полягає в здатності активно домагатись поставленої мети, переборювати перешкоди.

Діяльнісно-вольовий підхід є найбільш узагальненим в структурі формування здатності майбутнього вчителя музики до самоконтролю навчальної діяльності та визначається управлінням вольовою сферою, яка забезпечується вміннями педагога керувати своєю поведінкою (міміка, пантоміміка, управління емоціями й настроєм, уміння соціальної перцепції, техніка мовлення та педагогічного спілкування тощо). Вольова сфера майбутнього вчителя музики коригує діяльнісне ставлення до навчання учнів як на уроках музичного мистецтва, так і в позаурочній роботі. Цей підхід включає вольові процеси, що забезпечують результативність формування здатності майбутнього вчителя музики до самоконтролю. Діяльнісно-вольовий підхід до прийняття управлінських рішень майбутнім учителем музики реалізується у формі конкретних прийомів чи засобів, що дозволяють досягати організованість та осмисленість всього процесу.

Творчий підхід ґрунтується на визначенні творчої діяльності вирішальною умовою розвитку професійного потенціалу майбутнього вчителя музики. Цей підхід включає підготовку вчителя-музиканта, здатного ефективно й продуктивно працювати в мінливих умовах, моделювати музично-виконавську діяльність; спонукає до орієнтації мети, змісту, форм та методів навчання на активізацію творчої діяльності студента. Він спрямований на створення умов для виховання творчої особистості, яка мислить критично, вміє приймати рішення, виявляє наполегливість. Творче

зростання фахівця залежить від постійного вироблення в нього навичок продуктивної діяльності.

О.Слободян розглядає творчий розвиток особистості під час самостійної навчальної діяльності як «вмотивовану свідому, індивідуальну, відрефлексовану на основі самопізнання, самовизначення, самоконтролю, самоосвіти постійну напружену діяльність людини, яка спрямована на самовдосконалення своїх природних та духовних якостей, на розвиток творчого особистісного потенціалу, на моделювання власного способу життя в контексті культури та соціального розвитку, на самореалізацію творчих здібностей» [82, с. 4].

Творчий підхід спонукає до передбачення, прогнозування результатів діяльності, готовності до професійного зростання, прагнення до самовдосконалення, самореалізації у музично-виконавській діяльності.

Отже, зазначені вище функції (пізнавально-перетворювальна, діагностична, орієнтаційно-регулятивна, організаційно-комунікативна, творчо-спонукальна) та підходи (системний, особистісно-оцінювальний, рефлексивний, діяльнісно-вольовий, творчий) можна розглядати як основні у процесі формування у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності, які уможливлюються шляхом опанування їх змістовного наповнення.

Висновки до першого розділу

Здійснений аналіз теоретико-методологічного дослідження здатності майбутніх учителів музики до самоконтролю навчально-виконавської діяльності дозволив зробити такі висновки:

- визначено зміст та сутність здатності майбутніх учителів музики до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності, розглянуто поняття «здатність» до самоконтролю, виокремлено основні вектори

здатності особистості до самоконтролю (самоорганізація; навчальне середовище; самооцінювання; емоційна врівноваженість; інтелектуальна активність);

- проведений аналіз дозволив визначити теоретичну базу дослідження й охарактеризувати його основні поняття в контексті *системного, особистісно-оцінювального, рефлексивного, діяльнісно-вольового та творчого підходів*. *Системний* підхід забезпечує дослідження здатності до самоконтролю майбутнього вчителя як багатоаспектного поняття взаємозалежних і взаємопов'язаних елементів, тим самим дозволяючи розробляти засоби пізнання й конструювати складно організовані об'єкти. Цей підхід спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну схему. *Особистісно-оцінювальний* підхід сприяє створенню максимально сприятливих умов для розвитку й розкриття здібностей студента, враховує його психофізіологічні особливості. У світлі цього підходу особливе значення мають активні творчі методи навчання, дослідницькі проблемні методи навчання, проєктивні методики, дискусії, ділові ігри, забезпечення вільної самостійної пошукової діяльності майбутнього вчителя. *Рефлексивний* підхід передбачає осмислення й переживання особистістю досвіду власної діяльності, усвідомлення себе в контексті соціального життя, в контексті способу існування. Під рефлексією розуміють самоаналіз, самооцінювання, інтроспекцію власної психіки, аналіз життєвих установок, цінностей, світоглядних установок тощо. Рефлексія виступає інструментом самопізнання особистості, що передбачає здатність до самоконтролю. *Діяльнісно-вольовий* підхід передбачає здатність майбутнього вчителя музики до управління художньо-творчою діяльністю школярів, їх поведінкою, а також до самоконтролю за прийняттям власних рішень у процесі музично-педагогічної діяльності. Цей підхід орієнтує майбутніх учителів музики на оволодіння вміннями, навичками та технікою професійного спілкування. *Творчий* підхід ґрунтується на визначенні творчої діяльності основою,

засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. Цей підхід вимагає спеціальних зусиль, спрямованих на організацію творчої діяльності студентів спрямовану на самопізнання, що дозволить, у свою чергу, передбачити вироблення у них умінь цілеспрямовано планувати, організовувати, регулювати, контролювати, аналізувати й оцінювати результативність творчої навчально-виконавської діяльності;

- розглянуто циклічність процесу здійснення самоконтролю, визначено напрямки самоконтролю майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанної навчально-виконавської діяльності (*попередній, поточний, підсумовуючий*);

- виокремлено основні функції підготовки студентів вищих навчальних педагогічних закладів у ході інструментально-виконавської підготовки, а саме: пізнавально-перетворювальна, діагностична, орієнтаційно-регулятивна; організаційно-комунікативна; творчо-спонукальна. *Пізнавально-перетворювальна* функція підготовки фахівців сприяє формуванню світоглядного та морально-естетичного цілісного сприйняття світу для подальшої музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва, а також передбачає здійснення педагогічної підтримки особистісної значущості студента, сприяння виявленню ним впевненості у навчальних діях із метою розкриття потенційних технічно-виконавських можливостей. *Діагностична* функція аналізу й оцінки фортепіанної навчально-виконавської діяльності передбачає: виявлення недоліків у фахових знаннях, технічно-виконавських уміннях і методичній підготовці студентів до музично-педагогічної діяльності з учнями загальноосвітньої школи; потягу до вивчення нових музичних творів для фортепіано; предметної компетентності у галузі музичного мистецтва необхідної для сприймання та художнього виконання музичних творів; здатності до емоційного переживання під час навчальної роботи над музичним твором для фортепіано, та концертного виконання твору; самостійна робота студента над створенням інтерпретації музичного твору з розкриттям змісту цінностей що є адекватною

авторському задуму; здатності до забезпечення висновків; уміння майбутніх учителів музики здійснювати самокорекцію навчальних дій. *Орієнтаційно-регулятивна* функція забезпечує власну орієнтувально-регулюючу основу фахової підготовки майбутніх учителів музики. Ця функція полягає у стимулюванні соціально-дієвої позиції студентів під час фортепіанної навчально-виконавської діяльності, та в найбільш повній реалізації змісту інструментально-виконавської підготовки. *Організаційно-комунікативна* функція підготовки майбутніх учителів музики дозволяє послідовно і цілеспрямовано залучати їх до використання власного творчого потенціалу, набуттю навчального досвіду. Ця функція відображає форми і методи впливу на якість навчання та ставлення студентів до інструментально-виконавської підготовки. Враховуючи актуальне завдання вищих педагогічних закладів освіти, що постає у формуванні творчої індивідуальності майбутнього вчителя музики, підготувати до здійснення художньо-педагогічного процесу нами було визначено *творчо-спонукальну* функцію підготовки фахівців. Ця функція проявляється в творчому застосуванні ціннісних методичних ідей у конкретних педагогічних умовах залучення студентів до музично-творчої діяльності;

- здійснене науково-теоретичне узагальнення поняття «здатність майбутнього вчителя музики до самоконтролю» дозволило провести його наукове уточнення. Означений феномен нами визначений як інтегральна властивість майбутнього вчителя музики, яка виявляється у спроможності до усвідомленого самоаналізу, самооцінки власної музично-виконавської діяльності, що дозволяє здійснювати своєчасну корекцію, регулювання її ходу задля подальшого вдосконалення та забезпечення результатів відповідно до поставленої художньо-виконавської мети.

Основні теоретико-методологічні матеріали розділу висвітлені у таких працях автора [19, 20, 21, 22].

Список використаних джерел до першого розділу

1. Абдуллин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе вузовского образования /Едуард Борисович Абдуллин. – М.: Прометей (МГПУ), 1990. – 188 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности /К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
3. Агапова М.О. Самоконтроль і самооцінка як складники навчальної діяльності майбутніх інженерів-педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін. // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія / Гол. ред. О.Г. Романовський. – Харків, 2013 . - №4. – С.66.
4. Алексюк А. М. Самостійна робота студентів // Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи України. – К., 1998. – С. 433-439.
5. Андреев В. И. Определение границ применения исследовательского метода учения на основе оценки уровней сформированности исследовательских умений и способностей учащихся / В. И. Андреев // Воспитание познавательной активности и самостоятельности школьников. Ученые записки КГПИ. – Казань, 1975. – Вып. 144. – С. 67–80.
6. Бай Шаожун. Специфіка формування самоконтролю у майбутніх учителів музики в процесі інтерпретаційної роботи /Бай Шаожун //Науковий вісник Миколаївського держ. ун-ту імені В.О.Сухомлинського: зб. наук. праць. – Серія «Педагогічні науки». - Вип. 1.44 (102). - Миколаїв: МНУ, 2014. – С. 112-117.
7. Бай Шаожун. Формування самоконтролю творчої інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики у процесі вокально-хорового навчання: Автор. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 – Теорія та методика музичного навчання /Бай Шаожун. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – 21 с.
8. Басова Н. Самостоятельная работа студентов // Басова Н. В. Педагогика и практическая психология. – Ростов-на-Дону, 1999. – С. 224-233.

9. Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники : Ежегодник, 1984 – 1985. – М.: Наука, 1986 – С. 80 - 160.
10. Бережнова О. В. Рефлексивная деятельность как педагогическое условие саморазвития студентов вуза:[Электронный ресурс] <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/18074.php>.
11. Бешевец Л.В. Емоції в системі мисленнєвої діяльності // Педагогіка вищої та середньої школи : Збірник наукових праць / гол. ред. – проф. Буряк В. К. – Кривий Ріг : КДПУ, 2009. – Вип. 25. – 596 с.
12. Бибилова Т. Внутренняя форма музыки – структурный эквивалент информации / Т. Бибилова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.gnesin-academy.ru/userphoto/File/Muzforum2k10/Bibikova T.pdf.
13. Білоус В. Т. Основи організації та методики викладання у вищій школі / В. Т. Білоус, Л. І. Горюнова, А. В. Цимбалюк, С. Я Цимбалюк. – Ірпінь, 2001. – 144 с.
14. Боднар О. А. Використання педагогічних програмних засобів при навчанні математики / О. А. Боднар // Наука і освіта : наук.-практ. журн. – Одеса, 2010. –№ 4–5. –С. 147–149.
15. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
16. Бондаренко А.В. Шляхи моделювання професійної діяльності майбутнього вчителя музики мультимедійними засобами навчання //Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць. – Вип. 30: Мистецька освіта в Україні (теорія, методи, технології). – Кривий Ріг: КДПУ, 2010. – С. 216-222.
17. Бондаренко А.В. Формування пізнавальної самостійності майбутніх учителів музики з використанням мультимедійних технологій: Автор. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 – Теорія та методика музичного навчання /А.В. Бондаренко. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – 20 с.
18. Брудный А. А. Психологическая герменевтика / А. А. Брудный. – М. : Лабиринт, 2005. – 336 с.

19. Ващенко Л. Вивчення рівня знань, умінь і навичок учнів з біології: Біологія і хімія в шк. / Л. Ващенко, Н. Матяш – К.: Довіра, 1999. – 115 с.

20. Гао Жоцзюнь. Процесуально-функціональний аналіз самоконтролю майбутнього вчителя музики /Гао Жоцзюнь. //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: збірник наук. праць. – Вип. 21 (26). – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. – С. 42-45.

21. Гао Жоцзюнь. Змістова сутність здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики /Гао Жоцзюнь. //Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського: педагогічні науки: зб. наук. праць [за ред. проф. Т.Степанової. – № 3 (58). – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017. - С. 215-219.

22. Гао Жоцзюнь. Творчо-проективний аспект формування здатності до самоконтролю студентів факультетів мистецтв /Гао Жоцзюнь. //Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: зб. наук. праць [гол. ред. проф. С.О.Омельченко; відп. ред. проф. Л.Г. Гаврілова. Наукове електронне видання. – Вип. 6. – Слов'янськ: ДДПУ, 2017. – С. 69-75.

23. Гао Жоцзюнь. Самоконтроль майбутнього вчителя музики: психолого-педагогічний підхід /Гао Жоцзюнь. //Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін: зб. матеріалів всеукр. науково-практ. конф. – Херсон: ХДУ, 2016. – С. 209-212.

24. Гинзбург Л. О работе над музыкальным произведением. – М.: Музыка, 1981. - 143 с.

25. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене /С.У. Гончаренко - Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.

26. Гризоглазова Т.І. Зміст і сутність самостійної навчально-виконавської діяльності учнів-піаністів // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова Серія 14. Теорія і

методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 16 (21). Частина 2. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014 – 253 с.

27. Гризоглазова Т. І. Педагогічні аспекти підготовки майбутніх учителів музики до публічного виступу у процесі фортепіанного навчання / Т. І. Гризоглазова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти. - 2015. - Вип. 18. - С. 178-182.

28. Гринчук І. Проблема музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу: Навчально-методичний посібник / І. Гринчук, О. Бурська. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. – 224 с.

29. Дичківська І. Основи педагогічної інноватики: Навчальний посібник. – Рівне : Зелент, 2001. – 222 с.

30. Дмитренко Г. Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу / Навчальний посібник. – К. : МАУП, 1996. – 140 с.

31. Зайцева А.В. Педагогічні умови творчої самореалізації майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності: Автор. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 – Теорія та методика музичного навчання / А.В. Зайцева. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – 21 с.

32. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ученик для вузов. Изд. второе доп., справ. и перераб. – М.: Издательская корпорация “Логос“, 2000 . – 384 с.

33. Знаков В.В. Теоретические основания психологии человеческого бытия / В. В. Знаков // Психологический журнал. – 2013. – Т. 34. – № 2. – С. 28-38.

34. Зязюн І. А. Сучасні дидактичні моделі : логіка учіння / І. А. Зязюн // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць / І. А. Зязюн [та ін.]. – Київ–Вінниця, 2000. – С. 36–43.

35. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: навч. посіб. для вчителів, аспірант., студ. /Іван Андрійович Зязюн, Галина Михайлівна Сагач. – К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
36. Каган М.С. Музыка в мире искусства /М.С. Каган. – СПб.: Ut, 1996. – 232 с.
37. Кіросір О. Самостійна підготовка студентів до аудиторних занять як складова педагогічної інноватики/ О. Кіросір // Освіта. Технікуми, коледжі: навчально-методичний журнал. – К., 2009. – № 1. – С.39-42.
38. Кирнарская, Д.К. Психология специальных способностей / Д.К. Кирнарская. Музыкальные способности (предисл. Г. Рождественского). – М.: Таланты – XXI век, 2004. – 496 с.
39. Коган Г.М. У врат мастерства. Работа пианиста / Г.М. Коган. – М.: Музыка, 1969. – 342 с.: ил
40. Князян М. О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: теорія і практика: Монографія. – Ізмаїл : Сміл, 2006. – 244 с.
41. Коваль Г. С. Сутність організації самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки. – 2008. - № 48. – С. 144-148.
42. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія. /А.В. Козир – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 380 с.
43. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения/ Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
44. Кустовський С. М. Дидактичні умови організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів у вищих навчальних закладах: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2005.

45. Ландовска В. О музыке / В. Ландовска. – М.: Классика-XXI, 2005. – 368 с.
46. Лейтес Н.С. Проблема соотношения возрастного и индивидуального в способностях школьника /Н.Лейтес //Вопросы психологии – 1985. - № 1. – С. 13.
47. Лі Чжаофен Теоретичне узагальнення поняття пізнавального інтересу до українського пісенного фольклору у майбутніх учителів музики Китаю та основні результати його формування / Чжаофен Лі // Науковий часо// Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 16 (21). Частина 2. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014 – 253 с.
48. Лосев А. Ф. Музыка как предмет логики // Из ранних произведений : сост. И. И. Махонькова /А. Ф. Лосев. – М. : Правда, 1990. – С. 195 – 390.
49. Лотман Ю. М. Воспитание души. – СПб., 2003. – 624 с.
50. Лында А.С. Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной учебной работы учащихся / А.С. Лында. – М.: Высшая школа, 1979. – 67 с.
51. Майстерність педагогічного спілкування // Педагогічна майстерність викладача мистецьких дисциплін: навч. – метод. посібник / [В. Ф. Орлов, О. О. Фурса, О. В. Баніт]. – К. : Едельвейс, 2012. – С. 72-109.
52. Малихін О. Зміст і сутність самостійної навчальної діяльності студентів: історія і сучасність / О. Малихін // Українська мова і література в школах України. – 2014. - № 11. – С. 24-28.
53. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 200 с.
54. Мащбиц Е. Н. Психологические основы управления учебной деятельностью. – К. : Высшая школа, 1987. – 224 с.

55. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості // Обдарована дитина. – 2004. – № 6. – С. 2-9.

56. Москалець М.М., Чумак М.Є. Характеристика сутності, змісту, структури, форм і методів самоконтролю навчальної діяльності студентів (Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 53: збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – 350 с.

57. Несторенко О. В. Інформаційне суспільство і масова інформаційна просвіта / О. В. Несторенко // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2004. – № 4. – С. 5–11.

58. Никифоров Г. С. Самоконтроль человека. – Л.: Издательство ЛГУ, 1989. – 191 с.

59. Общанський В. Л. Основний музичний інструмент (баян, акордеон) у системі ступеневої підготовки вчителя музики, етики і естетики: навч. програма та метод рекомендації щодо її реалізації / В. Л. Общанський. – Хмельницький: ХГП, 2002. – 22 с.

60. Онофрійчук Л. М. Формування творчих умінь підлітків засобами музичного театру ляльок: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук. : СПЕЦ. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання музики і музичного виховання» / Онофрійчук Людмила Миколаївна. – К., 2009. – 20 с.

61. Орлик О.В. Особливості проблеми та шляхи активізації самостійної роботи студентів / О. В. Орлик, О. Г. Єсіна // Теорія та методика навчання фундаментальної дисципліни – Кр. Ріг. 2005. – С. 216-220.

62. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: [монографія] /Валерій Федорович Орлов [за заг. ред. І.А.Зязюна]. — К.: Наукова думка, 2003. — 262 с.

63. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

64. Падалка Г.М. Творча самореалізація в мистецтві теоретико-педагогічні аспекти / Г.М. Падалка // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 18 (23). – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015 – 342 с.

65. Паньків Л. І. Зміст та функції художніх орієнтацій у контексті мистецької освіти / Л. І. Паньків // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 18 (23). – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015 – 342 с.

66. Парфентьева І. П. Специфіка формування рефлексії у майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях хорового класу / І. П. Парфентьева // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 16 (21). Частина 2. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014 – 253 с.

67. Педагогическое мастерство и педагогическая технология /сост. Л.К.Гребенкина, Л.А.Байкова. – М.: ЛОР, 2000. – 256 с.

68. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. – М.: Педагогика, 1980 . - 240 с.

69. Пятишкин-Потанич В.А. Контроль знань учнів / В.А. Пятишкин-Потанич // Радянська школа. – 1983. – № 5. – С. 28-32.

70. Платонов К. К. Психология : [учеб. пособие] / К. К. Платонов, Г. Г. Голубев. – М.: Высш.шк.,1977. - 298 с.

71. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник : Навч. посіб. – К. : Каравела, 2012 – 328 с.

72. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов. – К.: «Академвидав», 2006. – 424 с.

73. Психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
74. Репкина Г. В., Заика Е. В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. – Томск : Пеленг, 1993. – 124 с.
75. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна і мистецька : навч. посібник. – К., 2002. – 270 с.
76. Рыбалко Л. С. Организация самоконтроля школьников в процессе обучения. Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Харьковский педагогический ун-т им. Г. С. Сковороды. – Х., 1995. – 20 с.
77. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник [для студ. пед. фак-тів] / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
78. Саполович О. В. Самоконтроль у сучасній школі / О. В. Саполович // Математика в школах України. – 2013 - № 9 – С. 2-5.
79. Серікова Ж. Управління процесом розвитку самоконтролю учнів / Ж. Серікова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : Науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький 2006. – 570 с.
80. Серікова Ж. В. Акцент на управління розвитком самоконтролю учнів // Матеріали III міжнародної науково-теоретичної конференції «XXI століття: альтернативні моделі розвитку суспільства. Третя світова теорія». Частина II. – Фенікс, 2004. – С. 204-207.
81. Синергія, аналітичний журнал з менеджменту. 2003. - № 2 (6). – С. 54 -58.
82. Слободян О. П. Методологічні аспекти творчого саморозвитку особистості // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. праць / Редкол. : Т. І. Сущенко та ін. – Київ – Запоріжжя. – 2002. – Вип. 24. – С. 3-9.
83. Смирнова Е.С. Исполнительская интерпретация музыкального произведения / Вестник Полоцкого государственного университета. Серия

А, Гуманитарные науки: научно-теоретический журнал. - 2008. - № 1. – С. 125-128.

84. Соціально-психологічні чинники розуміння та інтерпретації особистого досвіду: монографія / Н. В. Чепелева, Т. М. Титаренко, М. Л. Смульсон, В. В. Андрієвська, О. О. Зарецька, А. А. Васильченко; під ред.. Н. В. Чепелевої. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 255 с.].

85. Сучасний словник іншомовних слів: Близько 20 тис. слів та словосполучень / уклали О.І. Скопненко, Т.В. Цимбалюк. – К.: Довіра, 2006. – 789 с.

86. Ткаченко Л. Гуманізація стосунків учнів і вчителів – це основна інновація, що має відбутися у школі // Освіта України, 2002. – грудень, 4.

87. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / Т.І.Туркот . – К.: Кондор, 2011. - 628 с.

88. Филонов Г. Н. // Педагогика. – М.: Педагогика, 2012. - № 10. – С. 11-16.

89. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – 2-е вид., перероб. і доп. – Київ : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

90. Фіцула М.М. Педагогіка: навч. посібник для студ. вищ. пед. закладів освіти./ М.М. Фіцула – К.: Видавничий центр «Академія», 2000. – 544 с.

91. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: учеб. пособие / Ю. А. Цагарелли. – СПб. : Композитор С – П., 2008. – 368 с.

92. Шаляпин Ф. И. Маска и душа. Мои сорок лет на театрах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=153312&p>

93. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. – Х. : Прапор, 2007. – 640 с.

94. Штельмах Г. Б. Самоконтроль під час підвищення кваліфікації вчителів як один із засобів вдосконалення педагогічного професіоналізму / Г.

Б. Штельмах // Педагогіка вищої та середньої школи: Зб. наук. Праць. - Вип 32 / ред кол. : З. П. Бакум (гол. ред.) та ін. - Кривий Ріг: 2011. – 578 с.

95. Юник Д. Г. Самокорекція виконавської діяльності музикантів-інструменталістів / Д. Г. Юник // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти. - 2015. - Вип. 17. - С. 15-20.

96. Яценко С. Л. Педагогічні умови особистісно орієнтованого навчання учнів у гімназії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / С. Л. Яценко. – Житомир, 2005. – 16 с.

97. Duke, R. A., Cash, C. D., & Allen, S. E., (2011). Focus of attention affects performance of motor skills in music. *Journal of Research in Music Education*, 59(1), 44-55. doi: 10.1177/0022429410396093

98. Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.

99. Aiello R., Williamon A. (2002). Memory, in *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, eds Parncutt R., McPherson G. E., editors. (Oxford: Oxford University Press;), 167–181.

100. Dinsmore D. L., Alexander P. A., Loughlin S. M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educ. Psychol. Rev.* 20, 391–409. 10.1007/s10648-008-9083-6

101. Varela W., Abrami P. C., Uppitis R. (2014). Self-regulation and music learning: a systematic review. *Psychol. Music* 44, 55–74. 10.1177/0305735614554639

РОЗДІЛ II

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЗДАТНОСТІ ДО САМОКОНТРОЛЮ ФОРТЕПІАННОЇ НАВЧАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Компонентна структура здатності майбутніх учителів музики до самоконтролю фортеп'яноної навчально-виконавської діяльності

Попереднє теоретико-методологічне дослідження наукових підходів до розуміння сутності здатності до самоконтролю фортеп'яноної навчально-

виконавської діяльності дало можливість зробити висновок, що цей феномен є інтегрованим багатокomпонентним особистісним утворенням, яке відображає єдність теоретичної і практичної готовності до ефективного неперервного процесу самовдосконалення щодо реалізації особистісних, соціальних та професійних функцій. Нами розглядається *самоконтроль* як свідомий аналіз та оцінка власної навчально-виконавської діяльності, що дозволяє здійснювати своєчасну корекцію, регулювання її ходу і отриманих результатів.

Розвиток здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності розуміємо як процес та результат розвитку особистості студента факультету мистецтв під впливом зовнішніх та внутрішніх факторів, що триває протягом усього життя.

У свою чергу розуміння змісту і структури здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності, можливе лише за умови аналізу загальних підходів та виокремлення компонентної структури.

Згідно структурним принципам, для нашого дослідження необхідно окремо виділити два види контролю над змістами своєї свідомості: афективний і когнітивний самоконтроль, хоча подібне розмежування до певної міри умовно, оскільки механізми когнітивних умовиводів вплетені в саму тканину мотиваційних процесів і емоційних оцінок. У афективному самоконтролі предметом контролю є емоційні процеси і спонукання суб'єкта (почуття і бажання). Цей вид самоконтролю в останні роки стає предметом оригінальних досліджень, що відносяться, насамперед, до проблеми волі. У когнітивному самоконтролі предметом контролю виступають власні уявлення і думки суб'єкта. Когнітивний самоконтроль (як і інші прояви самоконтролю) характеризується єдністю його вольових і рефлексивних утворювань. Когнітивний рівень - думка про власні думки, вольовий рівень - як приділення довірливої уваги до змістів своєї свідомості.

У дослідженнях Ю.Бабанського, І.Лернера, П.Гальперіна, Е.Кабанової-Меллер поставлено питання про розвиток навичок когнітивного

самоконтролю, який не виділявся б в самостійний процес, а виконувався нерозривно від виробленої діяльності. Такий самоконтроль відрізняється від самоконтролю, виробленого у вигляді перевірочних дій або шляхом порівняння з заданим вірною відповіддю, перш за все тим, що зразок, з яким відбувається звірення, носить ймовірний характер. Він може змінюватися, уточнюватися в процесі виконавчої діяльності. Тому для самоконтролю як процесу особливо важливим є усвідомлення дій і операцій.

Досліджуючи структуру здатності до самоконтролю як систему основних властивостей, відношень і дій, можна відслідкувати наявність не простої сукупності рис і характеристик, а єдине цілісне утворення. Тому є закономірним розроблення компонентної структури здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності майбутніх учителів музики, де відобразити взаємопов'язані компоненти структури здатності до самоконтролю.

На основі системно-структурного аналізу (із застосуванням системного підходу) здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності, ми виділяємо в компонентній структурі здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності майбутніх учителів музики дві складові: *змістовно-практичну і рефлексивно-орієнтовну, які мають свою специфіку, зміст і прояви.*

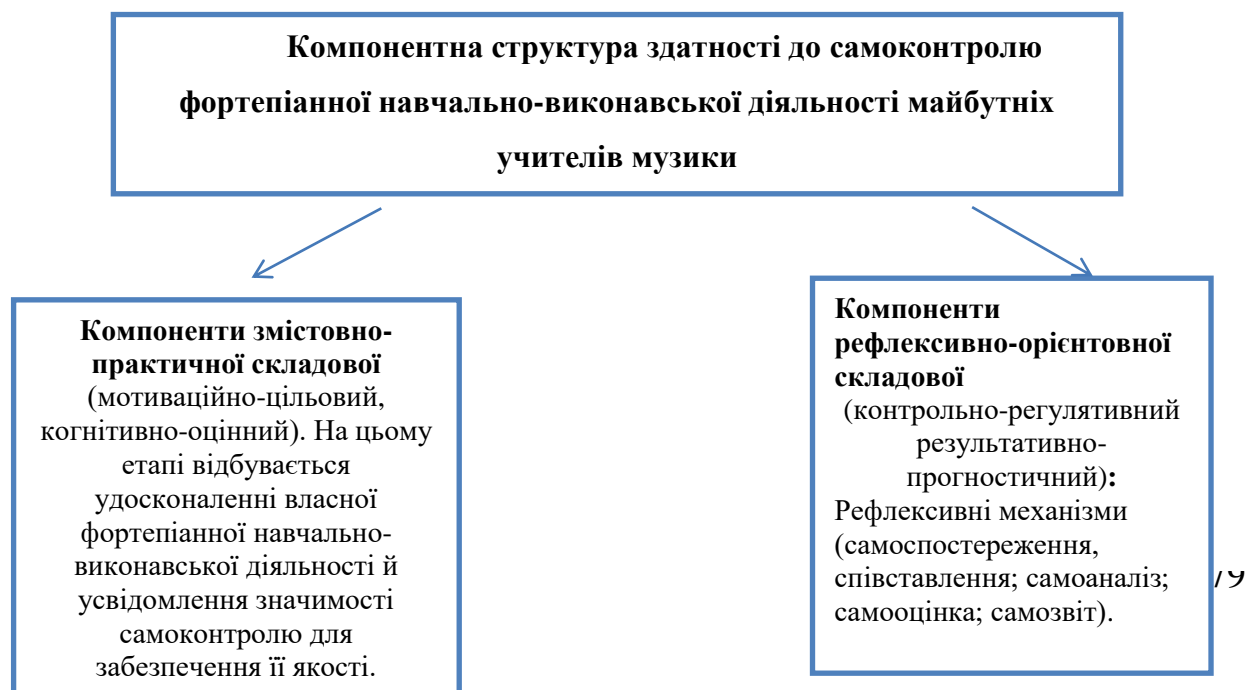


Рис. 2.1. Компонентна складові здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності майбутніх учителів музики

З цієї позиції компонентною структурою здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності майбутніх вчителів музики нами обрано: *мотиваційно-цільовий, когнітивно-оцінний, контрольо-регулятивний і результативно-прогностичний.*

Змістовно-практичну складову компонентної структури здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності складають компоненти - мотиваційно-цільовий, когнітивно-оцінний, що охоплюють теоретичні знання, мотиви, орієнтовні схеми-образи, практичні вміння.

Мотиваційно-цільовий компонент (критерій – міра особистісної спрямованості студентів на фахове самовдосконалення у сфері фортепіанної підготовки), представлений такими показниками: потреба в удосконаленні фортепіанної навчально-виконавської діяльності, усвідомлення значимості самоконтролю для забезпечення якості фортепіанної інструментально-виконавської діяльності.

Когнітивно-оцінний компонент (критерій - ступінь критично-оцінного ставлення до фортепіанної навчально-виконавської діяльності) характеризується показниками: здатність до оцінки й аналізу власної фортепіанної навчально-виконавської діяльності, наявність музично-теоретичних знань, необхідних умінь і навичок у сфері фортепіанного виконавства, оперативність їх реалізації в музично-виконавській діяльності.

Мотиваційно-цільовий та когнітивно-оцінний компоненти у розвиненій формі передбачають розгортання переконувального діалогу педагога і студента-виконавця на засадах партнерства, справедливості, взаємоповаги, свободи та творчого ставлення до навчального процесу. Тому методичним

правилом для педагога має стати розкриття того чи іншого аспекту здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності у контексті відповідного ставлення.

У межах мотиваційно-цільового компоненту надзвичайно важливою є проблема усвідомлення музичних засобів виразності, до яких має долучитись студент-виконавець як суб'єкт осмислення важливих способів творення художнього образу. Нині переважно використовуються узагальнені навчальні тексти, які транслюються педагогами у формі напучування, переконувальної аргументації. За всієї їх важливості, все ж недоцільно ними обмежуватися. Слід сповна використовувати емоційно-виразні тексти особистісної форми. У таких текстах певна художня цінність музичних творів, їх сутність і особливості перебігу, представлені опосередковано непересічною особистістю педагога. Закономірно, що тут студент об'єктивно не може виступати у функції того, хто лише пізнає, а й у функції того, хто переживає. При цьому такі переживання відповідні тим, які переживали великі особистості, утверджуючись у власних художніх пошуках.

Когнітивно-оцінний компонент базується на здатності пізнати нове, об'єднувати отримуванні знання, ефективно їх використовувати у процесі практичної діяльності. Таким чином, когнітивний процес пізнання тут не обмежується процесом чистого осмислення, а й передбачає певне ставлення до його результату. Це є кардинальною ідеєю для формування здатності студентів факультетів мистецтв до самоконтролю. Якраз на такі якості самопізнання розрахована розроблена нами когнітивна мікроконцепція. Її реалізація вимагає, перш за все, емоційно-піднесенного спілкування педагога з майбутнім вчителем музики у всіх запропонованих закономірностях і вимогах. У результаті цього у них виникне процес злиття, зокрема з естетичними цінностями, хоча ще не досить стійкий і сильний.

Варто зазначити, що емоційний вплив має велике значення для когнітивного розвитку особистості. «Лише емоція мітить, так би мовити, забарвлює той чи інший зміст, ставить його у певне відношення до носія

цього змісту: носій стає неіндиферентним, причетним до змісту. Останній виступає значущим для нього, значущою стає об'єктивна духовна цінність: вона привласнюється індивідом, виявляється складовою його внутрішньої духовної картини, на основі якої він будує своє життя» [7, с. 196].

Оволодіння комплексом теоретичних знань дає можливість оцінити ступінь критично-оцінного ставлення до фортепіанної навчально-виконавської діяльності та здатності до сприйняття й аналізу фортепіанних творів та їх інтерпретації. Зважаючи на це, доцільно виділити основні ознаки інтерпретаційного наукового методу, якому властиві:

а) ретроспективне розуміння об'єктивної сутності твору (аналіз об'єктивних даних про твір, його смисл і значення);

б) особлива духовна діяльність викладача і студента під час виконавського процесу, яка охоплює суб'єктивний «пласт» виконання, а також уяву, їх досвід спілкування з мистецтвом [27].

Такий підхід ґрунтується на розумінні інтерпретації як елемента розумової культури інтерпретування конкретної епохи, конкретного композитора. Тому ми і говоримо про необхідність набуття теоретичних знань, що дають можливість осмислити культурно-естетичний досвід минулого з позиції нового часу і сформувані у свідомості педагога і студента (як інтерпретаторів) «еталони-зразки» інтерпретацій, на основі яких вони можуть оцінювати, описувати, тлумачити музичні твори.

На основі наявних теоретичних знань відбувається «вчитування», усвідомлення й узагальнення закономірних взаємозв'язків між об'єктивними характеристиками твору і безпосередньо емоційно-естетичним переживанням, які впливають на вибір засобів, способів і форм вираження свого відчуття і на розуміння певного явища музичного мистецтва. Таким чином, здійснюється своєрідний перехід у сферу особистісного ставлення до твору, внаслідок чого формується феномен варіативності сприйняття, виконання, трактування. Але в кожному із цих випадків, за широкої можливості варіативності їх осмислення педагогом і студентом як

інтерпретаторами, забезпечується змінне, але не довільне освоєння змісту, бо в музичному творі є певні інваріанти, деякі стійкі елементи, які спрямовують процес розуміння; ці елементи залишаються незмінними [24]. Усвідомлення цих елементів якраз і становлять ту об'єктивну сутність твору, на основі якої будують еталони подальших виконавських інтерпретацій і вербальних трактувань. Відтак діапазон трактувань має певні межі, що переводить інтерпретацію із площини психологічної свободи у площину наукового методу розуміння [30]. Великого значення у процесі тривалого виконавського навчання набуває комплексне залучення різних видів мистецтв.

У зв'язку з цим доцільно зазначити, що велику роль в структурі педагогічного самоконтролю грає мотиваційна складова. Мотиви як прояв потреб спонукають людину до певної діяльності, в нашому випадку - до самоконтролю, і від характеру мотивів залежить якість здійснення цієї діяльності. Проблему мотивації самоконтролю педагогічної діяльності ми розглядаємо як проблему набуття суб'єктом адекватної позиції в професійній діяльності та набуття її особистісного сенсу. Неузгодженість мотивів призводить до того, що студент відчуває дискомфорт, гра на інструменті для нього перестає бути елементом особистісного саморозвитку та самостійної особистісної цінності.

У процесі вивчення мотиваційної складової доречно підкреслити важливість двох аспектів, а саме:

- по-перше, місце мотивів самоконтролю в загальній структурі професійних мотивів студентів факультетів мистецтв;
- по-друге, ставлення майбутніх учителів музики до здійснення самоконтролю, тобто потреба в самоконтролі фортепіанної навчально-виконавської діяльності.

Мотив є результатом складної взаємодії мотивів-цілей, пізнавального інтересу, соціальних, моральних, престижних та інших мотивів. На думку Г.Костюка, до діяльності людину спонукають різноманітні потреби, інтереси,

схильності, почуття, усвідомлення обов'язку, відповідальності, які є мотивами діяльності [23].

Мотиви самоствердження у фаховій діяльності майбутніх учителів музики пов'язані з мотивами досягнення успіху при здійсненні самоконтролю. Власне професійної мотив як внутрішній і досить сильний фактор призводить до реалізації на основі мотиву досягнення мети навчання і виховання учнів. Мотиви особистісної самореалізації як найбільш сильні внутрішні мотиви визначають мотиви особистісної та професійної самореалізації вчителя мистецтва при прояві самоконтролю педагогічної діяльності.

Формуючи професійну мотивацію майбутніх учителів музики необхідно орієнтуватися на наявні схеми-образи, які охоплюють виконавську діяльність. З цієї позиції орієнтовні схеми-образи - це система конкретних дій, за допомогою яких студент факультету мистецтв, спрямовує свої виконавські дії. Орієнтовний образ дозволяє відбирати необхідні прийоми відтворення та інтерпретації творів. Наявність такого ефективного способу сприяє здійсненню поточного самоконтролю.

Випереджаючий орієнтований образ музичного твору є тим уявленням, за яким стоїть звучання музичного твору. Виконання музичного твору, як і будь-якого виду діяльності вимагає від майбутніх учителів музики суб'єктивного відображення дійсності. При цьому, музичний образ як результат відображення дійсності - є основою регуляції у процесі гри на музичному інструменті.

Підготовка майбутніх учителів музики до виконавської діяльності представляє собою художньо-інтерпретаційну систему, що має дві підсистеми, а саме:

- 1) процес формування виконавського задуму (художнє проектування результату виконавського мистецтва);
- 2) реалізація результату виконавського мистецтва як матеріального утворення.

На думку О.Рудницької, подібне розмежування не потрібне, адже «інтерпретація є інтегративним процесом, який не розпадається на ізольовані частини, оскільки емоційна реакція завжди поєднується з аналітико-синтетичною діяльністю свідомості» [42, с. 54].

Музичне виконавство потребує наявності у майбутніх учителів музики великої кількості практичних умінь. До практичних умінь майбутніх учителів музики відносимо:

- опанування ефективними способами створення художніх образів, які передбачають використання художньої інтерпретації музичного твору;

- залучення студентів до створення нового в мистецтві, коли відбувається створення інтегрального типу художньо-педагогічної інтерпретації, тощо.

Важливо опанувати навичками поєднувати художній образ музичного твору з художніми образами творів інших видів мистецтв. Нехай творчі спроби студентів, як стверджує Г.Падалка, не містять художньої цінності, все одно сам процес створення того, чого раніше не було в мистецтві, виявляється потужним фактором їх спонукання до активного художнього самовираження. Залучаючи студентів до творчості, педагог створює умови для досягнення ними внутрішніх закономірностей мистецтва, усвідомлення його творчої природи на рівні практичних дій [36] і полегшує художню діяльність, пов'язану із сприйманням, осмисленням і художньою інтерпретацією музичного твору.

Проблема інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики актуалізується у зв'язку з нагальною необхідністю збагатити й розширити цикл мистецьких дисциплін, на основі того, що музичні засоби навчання є універсальними способами передачі та об'єктивізації мистецьких знань, формування загально-естетичної культури молоді.

У процесі виконавської діяльності майбутнім учителям музики важливо опанувати знаннями, вміннями та навичками про інтеграційні механізми, які відбуваються на основі складових:

- емоційної (завдяки загальному образно-емоційному відображенню дійсності авторами творів);
- тематичної (завдяки спільності тем, художніх ідей, спорідненості художніх образів і розкриває об'єктивні умови розвитку окремих видів мистецтв у певну історичні епоху);
- естетичної (завдяки запозиченню художніх прийомів та образних асоціацій одного виду мистецтва іншим);
- понятійної (завдяки виявленню загальних засобів виразності, категорій, понять);
- соціально-історичної (завдяки поєднанню загальних уявлень про розвиток кожного виду мистецтва у певному історичному типі культури і конкретизації за такою естетичною ознакою, як стиль).

Здатність до самоконтролю майбутнього вчителя музики потребує вміння створювати художній образ в уяві та оцінювати реальне виконання з бажаним баченням інтерпретації даного твору.

У цьому процесі важливо майбутнім учителям музики навчитися після виконання фортепіанного твору давати словесні критичні оцінки власного виконання, здійснювати аналіз причин успішного чи невдалого виконання з точки зору втілення власного виконавського задуму. Увага студентів факультетів мистецтв має бути спрямована на конкретні аспекти, а саме: виконавську техніку, відповідність темпо-ритму, динаміки, інтерпретації, цілісності образу.

Когнітивно-оцінний компонент здатності до самоконтролю майбутніх учителів передбачає їх музично-педагогічну компетентність, яка трактується як важлива складова особистості, що вбирає в себе результати навчально-виховної діяльності. Акцентуючи увагу майбутніх учителів музики на набутті фахових знань, доцільно орієнтуються на визначення, згідно з яким знання – це сукупність понять про закономірності природи, суспільства й процесів мислення, тощо. Зазвичай ці поняття розглядаються за рівнями, видами й структурою, що характеризують їх значення. Однак, попри

відмінності в ознаках, проаналізовані визначення мають і спільне, а саме: знання – це базовий елемент свідомості, який є показником готовності до певного виду діяльності (з погляду нашого дослідження – здатності до самоконтролю). Знання кожної окремо взятої особистості завжди індивідуально-специфічні за обсягом, повнотою, глибиною, предметністю тощо.

Музично-педагогічна компетентність визначає ступінь підготовленості майбутніх учителів музики до успішного здійснення музично-педагогічної діяльності. На наш погляд, доречним буде привести висловлене Г.Падалкою аксіоматичне твердження, у якому загострюється увага на компетентісному самотворенні майбутнього вчителя музики, який має кілька переваг на противагу «звичайному» вчителю, адже компетентний вчитель – людина високої загальної культури, кваліфікований спеціаліст, який передбачає розвиток явища, поєднує власну педагогічну фантазію з точним розрахунком [36, с. 65].

Важливою складовою здатності майбутнього вчителя музики до самоконтролю виконавської діяльності є складна й багатофункціональна виконавська підготовка студента факультету мистецтв, що є результатом сформованості навчально-виконавського комплексу, що підтримує його спроможність до публічного виступу, до яскравого донесення до слухачів художньо-музичного образу.

Рефлексивно-орієнтовну складову компонентної структури здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності складають компоненти - контрольно-регулятивний та результативно-прогностичний, що охоплюють рефлексивні механізми (самопостереження, співставлення; самоаналіз; самооцінка; самозвіт, тощо).

Рефлексивна складова педагогічного самоконтролю як пізнання і аналіз власної свідомості та діяльності має особливе значення у навчально-виконавській діяльності.

В.Петровский виділяє два види рефлексії: ретроспективний і перспективний. Ретроспективна рефлексія - «рефлексія в формі ретроспективного відновлення історії акту діяльності», - призводить до виникнення активності, спрямованої на орієнтування в системі умов, що ведуть до життєво значущого ефекту і побудови відповідного образу. «Факторами перспективної рефлексії є «динаміка переживання потреби в ході здійснення діяльності» та «новизна в системі предметних умов». У результаті перспективного орієнтування деякі предмети, які раніше не сприймалися як засобу, «... виступають тепер як нових можливостей діяння його надлишкових по відношенню до вихідної мети діяльності можливостей» [39, с. 60 - 61].

Психолого-педагогічною наукою встановлено, що крім «здібності стати в позицію «спостерігача», у людини є здатність «дослідника» або «контролера» по відношенню «до своїх дій, своїм думкам». Виділяються «рівні рефлексії» і «рефлексивної системи». Рівнів рефлексії у людини може бути стільки, скільки він може зробити кроків, охоплюючи і по-новому відображаючи на кожному наступному кроці зміст попереднього. При цьому виділяються такі ранги: суб'єкт, образ суб'єкта (суб'єкт бачить самого себе) і модель («образ себе в образі «себе»). Під «рефлексивною системою» розуміється така організація і функціонування рівнів рефлексії, яка подібна до системи дзеркал, які багаторазово відображають один одного, як для діади взаємодіють один з одним серед людей, так і для однієї людини. Рефлексія - принцип людського мислення, направляє його на осмислення і усвідомлення власних форм і передумов; предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту - і методів пізнання; діяльність самопізнання, яка розкриває внутрішню будову і специфіку духовного світу людини [50].

Рефлексивне ставлення майбутніх вчителів музики до власної виконавської діяльності є одним з найважливіших психологічних умов її усвідомлення, критичного аналізу і конструктивного вдосконалення. Рефлексія проявляється в так званій нормальній двоїстості свідомості, коли

індивід по відношенню до себе одночасно виступає і як об'єкт рефлексії (Я - виконавець), і як її суб'єкт (Я - контролер), який регулює і контролює власну виконавську діяльність.

Самоспостереженню належить особлива роль як методу, спрямованому на швидке і правильне розпізнання конкретних виконавських дій. Б.Теплов писав: «Людина, яка нездатна до самоспостереження, то і не зможе відповідати за свої дії і вчинки. Без самоспостереження неможливий ні самоконтроль, ні самовиховання» [50].

Самоспостереження має дві сторони. Перша спрямована назовні: людина як би з боку спостерігає за своїми практичними діями, співвідносячи їх результати зі своїми цілями і установками, а також з інтересами інших. Друга - в своє Я. Тут самоспостереження виступає як засіб пізнання людиною своєї психіки, її індивідуальних особливостей, її націленості на вирішення завдань, які людина ставить перед собою, і які суспільство ставить перед людиною. Наукові дослідження цього аспекту свідчать про те, що така подвійність свідомості дозволяє людині знати і самого себе, і зовнішній об'єктивно існуючий світ; зв'язати ступінь відповідності своїх вчинків закономірностям, тенденціям і вимогам об'єктивного світу, колективу, суспільства.

Самоспостереження необхідно під час навчально-виконавської діяльності, бо забезпечує постійне спостереження за ходом своєї діяльності, виділення в ній основних дій. Виконавець має спостерігати як за технічними аспектами гри, так і за емоціями, які у нього виникають в процесі виконавської діяльності.

Співставлення є наступною частиною самоконтролю діяльності майбутнього вчителя музики. Воно необхідне для встановлення ступеня відповідності або невідповідності виконуваних дій відповідним вимогам до виконання. Операція співставлення передбачає сприйняття власної гри і співставлення її з закладеним композитором змістом твору. Важливим є наголосити, що самоконтроль охоплює не всю діяльність, а лише її

контрольно-оціночні елементи. Відповідно і еталони для самоконтролю відображають не всю діяльність в цілому, а лише те, що необхідно для порівняння з еталоном для подальшого її впізнання. Отже, операція співставлення, перш за все, вимагає наявності у виконавця, як має бути виконаний той чи інший твір, які особливості композиторського стилю і таке інше.

Доречно підкреслити, що якість виконання не існує як самостійна величина чи характеристика, вона не буває виокремленою, незалежною від музичного твору та його іманентних якостей, а саме досконалості виконавських дій та операцій, що допомагають успішно вирішувати художньо-творчі завдання, але не мають самостійної художньої цінності. Якість виконавського процесу – це насамперед всебічне та глибоке розкриття ідейно-художнього змісту, художнього потенціалу музичного твору, що базується на усвідомленості високої місії виконавської діяльності, та підтримується активним пошуком студентів факультетів мистецтв шляхів реалізації конкретних виконавсько-художніх операцій, задля досягнення високого рівня звучання в контексті усвідомлення інтерпретації музичного твору, з усвідомленням відтворення його як певної художньої цінності.

Дослідження компонентної структури здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності спонукає до виокремлення наступних складових самоконтролю, а саме:

- прогнозуючої, що пов'язана з формуванням і санкціонування мети і передбаченням реального результату у ході самоконтролю;
- плануючої, яка виявляється в здійсненні зворотного зв'язку в ході самоконтролю та можливої корекції майбутньої виконавчої діяльності;
- перевіркової, як механізму, який бере участь у формуванні та реалізації способу фортепіанної навчально-виконавської діяльності;
- оціночної, що припускає оцінку з точки зору певних художньо-естетичних норм;

- регулюючої, як механізму, що забезпечує успішне функціонування фортепіанної навчально-виконавської діяльності;

- розвиваючої, яка виявляється в забезпеченні розвитку художньо-образного мислення і перспективного професійного розвитку майбутніх учителів музики.

З огляду на теоретико-методологічні основи дослідження необхідно обґрунтувати принципи, що визначають зміст, організаційні форми та методи фахового навчання. Доцільно зазначити, що загальноприйнятими в музичній педагогіці є принципи: єдності виховання-навчання-розвитку цілісної особистості студента-музиканта; спільного творчого пошуку педагога й студента в процесі вивчення й виконання музичних творів, оволодіння виконавською технікою; наступності – необхідного зв'язку освоєння елементарних основ сприйняття, розуміння й виконання музичних творів, формування виконавської техніки з їхнім розвитком на наступних стадіях навчання; адаптації змісту й методів навчального матеріалу, програмних вимог до особливостей і потреб особистості, здібностям і можливостям кожного студента; інтегративного формування виконавських, інтонаційних (відповідних до змісту); підвищення виконавського рівня студентів шляхом збереження в їхньому репертуарі, повторення й періодичного відтворення раніше виконаних творів [28, с. 257].

Е.Абдуллін виділяє наступні основні принципи музичного навчання: принцип музичного виховання й освіти, музичного розвитку учнів; принцип наочності, який виступає як логічна основа побудови системи музичного навчання; принцип зв'язку музичного навчання та життя; принцип інтересу, захопленості, позитивного відношення до занять музики; принцип оптимізації процесу навчання, який характеризує діяльність викладача на занятті й звернений до процесу навчання з виявленням особливостей кожного з тих, хто навчається, фіксацією їх музичних здібностей, педагогічним спостереженням за розвитком тощо; принцип міцності та дієвості результатів музичного освіти (згідно до показників: ступеня

емоційного відношення, інтересу й любові до музики, міри засвоєння знань в естетичній оцінці, рівня сформованості виконавських навичок) [1]. Загалом, принципи на які спирається мистецька освіта у підготовці майбутніх учителів музики є: принцип залежності розвитку особистісних якостей від створених педагогічних ситуацій; індивідуалізація; спонукання до творчого самовираження; прогнозування результату виконавських дій, тощо.

У процесі формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності нами виокремлені принципи:

- *самостійності та активності навчання;*
- *рефлексивності;*
- *мобільності;*
- *музично-творчої спрямованості на досягнення виконавської мети.*

Принцип самостійності та активності навчання передбачає забезпечення умов для прояву творчої активності, наполегливості, самостійності студентів у процесі засвоєння знань, розвитку виконавських умінь, знаходження способів розв'язання навчальних проблем.

Цей важливий принцип передбачає, що поряд з традиційними методами навчання будуть проходити практичні заняття, під час яких будуть створюватися проблемні ситуації, що сприятимуть формуванню здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності. Для реалізації цього принципу варто застосовувати методи візуалізації, проводити психолого-педагогічні тренінги, метод створення реальних ситуацій, під час якого будуть розглядатися конкретні проблеми, які можуть виникати у процесі самоконтролю у фортепіанній навчально-виконавській діяльності.

Принцип рефлексивності характеризує процес усвідомлення, самоаналізу та самооцінки власної музично-виконавської діяльності, самоусвідомлення професійного розвитку. Впровадження цього принципу передбачає широке використання системи засобів, які направлені на

глибоке усвідомлення майбутнім вчителем музики своїх сильних і слабких можливостей у процесі опанування здатності до самоконтролю під час фортепіанної навчально-виконавської діяльності, усвідомлення власних смислів мистецького навчання. Впровадження принципу індивідуалізації сприяє розвитку самосвідомості, самостійності й відповідальності майбутнього вчителя музики.

Принцип мобільності пов'язаний з мобілізацією власних ресурсів, готовністю студентів до оперативного реагування та коригування виконавських дій, уміннями швидко орієнтуватися у виконавських ситуаціях, знаходити та ефективно використовувати потрібні способи їх розв'язання. Впровадження даного принципу полягає в тому, щоб збуджувати і постійно підтримувати у студентів факультетів мистецтв стан активної зацікавленості науковими і мистецькими цінностями; всією системою навчання і виховання; цілеспрямовано формувати інтерес, як цінну властивість особистості, що сприяє її творчій самостійності, цілісному розвитку.

Принцип мобільності передбачає створення творчої атмосфери, активізації незалежності й самостійності студентів факультетів мистецтв. Адже творча атмосфера закладається не тільки вихованням допитливості, смаку до нестандартних рішень, здібності мислити нетривіально, але і необхідністю виховувати готовність до сприйняття нового і незвичайного, прагненням використовувати і втілювати інноваційні досягнення. Важливу роль у реалізації цього принципу відведено організації навчального процесу, в якому буде створена атмосфера свободи думки. Основні прийоми досягнення цієї мети на думку І.Лернера полягають у:

- виявленні інтересу до різноманітних дій студентів;
- впровадженні доступних творчих завдань;
- розкритті особистісної значущості зробленого студентами самостійно;
- прийнятті й заохочені різних відповідей і способів виконання завдань студентами;

- підвищенні значення відповіді, навіть помилкової, пошук у ній зерна раціональності;

- не наданні особливого значення зробленим помилкам [26].

Принцип музично-творчої спрямованості на досягнення виконавської мети характеризує процес усвідомлення змісту музичного твору, створення відповідної інтерпретації, пошуку шляхів реалізації необхідного звучання твору відповідно до його художнього еталону-зразка. Цей принцип спонукає майбутніх учителів музики до творчого самовираження, що на думку О.Рудницької, доповнює опановані знання і вміння багатством внутрішніх переживань, активізує образи підсвідомості та сприяє цілісному розвитку особистості [42. с. 96].

Розглядаючи принцип музично-творчої спрямованості на досягнення виконавської мети маємо зазначити, що формування готовності майбутніх учителів музики до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської має орієнтуватись на перспективу його розвитку в мистецько-естетичному й методико-педагогічному аспектах. Реалізація цього принципу передбачає необхідність формувати чіткі уявлень щодо мети особистісного розвитку кожного студента, тобто - у забезпеченні цілеспрямованого навчального процесу. Впровадження цього принципу передбачає досягнення «ефекту випередження» у фаховій підготовці через застосування у навчальному процесі сучасних інновацій, що робить можливим підбирати найбільш ефективні форми, методи та засоби навчального процесу в їх оптимальному поєднанні.

Отже, критерієм *мотиваційно-цільового компоненту* визначено міру особистісної спрямованості студентів на фахове самовдосконалення у сфері фортепіанної підготовки, що представлений такими показниками: потреба в удосконаленні фортепіанної навчально-виконавської діяльності, усвідомлення значимості самоконтролю для забезпечення якості фортепіанної інструментально-виконавської діяльності.

Критерієм *когнітивно-оцінного компоненту* визначено ступінь критично-оцінного ставлення до фортепіанної навчально-виконавської діяльності, який характеризується показниками: здатність до оцінки й аналізу власної фортепіанної навчально-виконавської діяльності, наявність музично-теоретичних знань, необхідних умінь і навичок у сфері фортепіанного виконавства, оперативність їх реалізації в музично-виконавській діяльності.

Критерієм *контрольно-регулятивного компоненту* визначено критерій - міру здатності до саморегуляції фортепіанної навчально-виконавської діяльності, що визначається за показниками: вияв самостійності в забезпеченні регуляції інструментально-виконавської діяльності; стійкість у подоланні художньо-виконавських труднощів; здатність до емоційно-вольової регуляції власного виконання.

Критерієм *результативно-прогностичного компоненту* визначено критерій - ступінь прояву творчої активності в плануванні фортепіанної навчально-виконавської діяльності, який представлений такими показниками: прояв ініціативи й креативності у вирішенні художньо-творчих завдань; спроможність проектування й моделювання фахового саморозвитку в процесі інструментально-виконавської підготовки.

2.2. Методична модель здатності майбутніх учителів музики до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності

З метою подальшого виконання наукового дослідження з проблеми формування у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності необхідно створити методичну модель означеного феномена. З цього приводу доцільно зазначити, що у найширшому сенсі під словом «модель» розуміють певний

образ об'єкта (зокрема, умовний чи уявний), що є об'єктом дослідження, або, навпаки – прообраз деякого об'єкта чи системи об'єктів.

Для розробки методичної моделі формування у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності необхідно розробити педагогічні умови успішного формування означеного феномена. Для нашого дослідження основоположною є позиція Г. Падалки в осмисленні поняття «педагогічні умови», як необхідні обставин, цілеспрямовано зорієнтовані на досягнення результативності процесів навчання, виховання, розвитку особистості. Серед першочергових педагогічних умов науковець відносить умови створення позитивної атмосфери навчання; досягнення діалогових засад взаємодії учителя і учня в навчальному процесі; забезпечення пріоритету практичної діяльності [36].

Доречно підкреслити, що умова є універсальним явищем, яке має конкретне відношення до певного предмету, що підтримується визначеними факторами, завдяки яким вона виникає та існує. Отже, «розуміння мети, адекватне сприймання навчального завдання й надання йому особистісного змісту», само-організованість у розподілі навчальних дій у часі, самоконтроль і самооцінку результатів забезпечує створення ефективних умов реалізації поставленої мети [28, с. 126]. Цей процес необхідно пов'язувати зі встановленням зв'язків між свободою та відповідальністю, де й формуються навички самоконтролю. Тобто процес формування у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності буде більш успішним і ефективним, якщо в навчально-виховному процесі будуть створені й реалізовані необхідні для цього педагогічні умови.

Для ефективного впровадження методичної моделі здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності майбутніх учителів музики важливим є створення належних умов. Отже, педагогічними умовами формування у майбутніх учителів музики здатності до

самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності нами визначено наступні:

- *актуалізація мотиваційно-цільових аспектів здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної навчально-виконавської діяльності;*

- *досягнення діалогових засад взаємодії студентів та педагога в навчальному процесі;*

- *активізація рефлексивної позиції щодо регулювання власних виконавських дій;*

- *спонукання до самостійного пошуку та творчої ініціативи у вирішенні музично-виконавських завдань.*

Перша педагогічна умова, а саме актуалізація мотиваційно-цільових аспектів здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної навчально-виконавської діяльності націлена на усвідомлення мети й способів її досягнення, появу стійких прагнень до досягнення мети, зацікавленість у виконавському процесі та його результатах.

Ця важлива педагогічна умова орієнтує і спрямовує певну систему дій майбутнього вчителя музики відповідно до конкретних етапів навчально-виконавської роботи. Змістові складові цієї педагогічної умови сприяють визначенню та реалізації нового, інноваційного типу завдань. А це, з іншої сторони, відзначає перспективи побудови планування та визначення нових параметрів і властивостей.

Педагогічна умова актуалізації мотиваційно-цільових аспектів здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної навчально-виконавської діяльності спрямована на оволодіння студентами мистецтвом трансформації, або декодування композиторських та поетичних смислів, закладених у виконанні музичного твору, що спонукає до наполегливого опрацювання та віднайдення власної версії у прочитанні та ретрансляції закодованих смислів на основі взаємодії музично-художнього

мислення композитора і студента-виконавця, на основі збереження поетичної змістової творів, збагаченні музичної культури, розширенні ерудиції, тощо.

Залучення майбутніх учителів музики до самоконтролю неможливо уявити без застосування сучасних засобів інформаційних технологій у навчанні. Слід зазначити, інформаційні засоби поділяються на пасивні інформаційні продукти, які характеризуються візуалізацією (зображенням інформації), та інтерактивні засоби, що передбачають активізацію ролі студента факультету мистецтв у самостійному доборі, визначенні послідовності навчальних дій, та здійснення самоконтролю над власними навчальними діями.

Прикладом використання інтерактивних навчальних засобів є запис ключових етапів інструментального заняття та процес спільного обговорення з викладачем технічних та художніх ускладнень, які виникають у процесі музичного навчання. Подібні обговорення сприяють виробленню навички об'єктивного оцінювання власного виконання, вияв ускладнених моментів, обрання шляхів їх усунення, що сприяє досягненню студентами факультетів мистецтв більш високих результатів у виконавстві та сприяє долученню на заняттях -звучо та -відео записуючих засобів. Такі види роботи надихають студентів на проведення самостійно-пошукової діяльності з виявлення виконавських відео на задану певним музичним твором, пошукову тематику. Окрім того, через мережу Інтернет (вайбер, фейсбук), майбутні вчителі музики можуть обмінюватись інформацією, розповсюджуючи досвід, набутий у роботі з осягнення специфіки формування здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності, тощо.

Друга педагогічна умова - досягнення діалогових засад взаємодії студентів та педагога в навчальному процесі – сприяє оволодінню майбутніми вчителями музики необхідною інформацією про сукупність цілей, засобів і способів здійснення успішної діяльності. Адже, взаємодія, діалогове спілкування тлумачиться як складний багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, обумовлений потребами їх

спільної діяльності, що включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і взаємного порозуміння.

Доцільно зазначити, що в процесі діалогової взаємодії відбувається переймання досвіду та взаємообміну культурних цінностей, де загальнокультурним зразком діяльності, поведінки, повинен бути вчитель-наставник у духовному вимірі спів-буття у процесі художньої комунікації.

Сучасні науковці розглядають спілкування як «спосіб буття культури» (М.Каган), як «універсальну умову людського буття» (Е.Маркарян). Зокрема М.Каган, оцінює культуру спілкування як «специфічний людський спосіб поведінки, який забезпечує протікання процесу спілкування між людьми», загалом сучасні вчені віддають належне етичному підґрунтя даного поняття [19]. Окрім того, на важливість розвитку здатності відчувати цінність буття, людину, як цінність, з її «ідеалами» під час спілкування звертав увагу видатний вчитель-мислитель В.Сухомлинський: «умій відчувати поруч із собою людину, вмій розуміти його душу, бачити в його очах складний духовний світ» [49, с. 84].

Доречно підкреслити, що комунікація носить діяльнісно-діалогічний характер взаємодії, який притаманний й спілкуванню. Проте М.Каган, вказує й на певні відмінності терміносистем «комунікація» і «спілкування»: спілкування має і практичний, і духовний характер, тоді як комунікація є суто інформаційним процесом; спілкування є міжсуб'єктною взаємодією, і структура його діалогічна, в той час як комунікація – це інформаційний зв'язок суб'єкта з іншим об'єктом [19, с. 53]. Учений підкреслював, що спілкування безпосередньо пов'язане з художньою творчістю. Особливо значущими у аспекті нашого дослідження виступають «духовне спілкування реального суб'єкта з реальним партнером» [19, с. 60]. Отже, взаємодія - це особлива діалогічна сфера буття людини, проявлена у діалозі, де діалог є важливим моментом співіснування та зіставлення індивідуально-унікальних особистостей. Забезпечення діалогової взаємодії педагога зі студентами – одна з основоположних умов у процесі навчання майбутніх вчителів музики.

Аналіз навчально-педагогічної літератури дозволив визначити сутність поняття «діалог». Діалог як одна з форм педагогічного спілкування і взаємодії в навчальному процесі привертає до себе увагу науковців, бо саме у ньому найбільше може розкритися і проявитися рівноправність взаємозалежних суб'єктів. Крім цього, діалог є підґрунтям діалогового навчання, діалогічного підходу до організації навчальної роботи в пізнанні і спілкуванні взагалі.

Діалогічна взаємодія сприяє швидкій орієнтації в ситуації та розумінню почуттів, переживань, амбіцій партнера у спілкуванні. Навчально-виховний процес потребує постійної генерації і втілення в практику нових ідей стосовно форм, методів і засобів навчання, що забезпечує ефективність освітнього процесу навчання й утримує його на необхідному рівні. Діалогічна взаємодія в навчанні є одним з ефективних способів вирішення цього завдання. Адже основною умовою такого навчання є відвертість співбесідників. Якість підготовки майбутніх учителів музики, рівень їхньої готовності до діяльності залежить від вміло побудованої діалогічної взаємодії, основу якої складає навчальний діалог. Діалогічне спілкування в системі «студент-педагог» багато в чому визначається ступенем сформованості в них діалогічних умінь, що виступають важливим показником професіоналізму сучасного педагога. Важливо чітко та обґрунтовано висловлювати свої погляди, уважно слухати, методично планувати ситуації з урахуванням здібностей, потреб та інтересів тих, хто навчається, тощо. Діалог є безпосередньою формою контакту, починаючи від знайомства і закінчуючи спільним пошуком істини. Принцип моделювання типових ситуацій полягає в тому, що навчання будується як серія типових ситуацій, де кожна мовленнева ситуація є функціональною одиницею усного мовлення. Під час діалогічної взаємодії студенти повинні чітко усвідомлювати те, що кожному відводиться своя роль (педагог-студент, студент-студент) та вміло імпровізувати. Діалогізація навчання надає педагогічному процесу необхідної динаміки росту продуктивності. Діалог в

навчанні виступає не лише як засіб набуття знань та основна форма для індивідуалізації навчання, але і як незамінна виховна технологія.

Навчальний процес у системі мистецької освіти, на думку Г.Падалки, можна визначити як організоване спілкування між педагогом, який має високий рівень знань з мистецтва і тими, хто їх набуває. Педагог повинен ставитися до студента як до суб'єкта, що здатен до саморегуляції, самореалізації відповідно до свого художньо-навчального пошуку [36]. Педагогічна умова досягнення діалогових засад взаємодії студентів та педагога в навчальному процесі визначає такий рівень спілкування, що забезпечує цій фаховій діяльності успішність, не втрачаючи при цьому змісту його внутрішньої культури у процесі педагогічного спілкування.

Третя педагогічна умова - активізація рефлексивної позиції щодо регулювання власних виконавських дій забезпечує контроль за фаховою діяльністю, передбачає зіставлення отриманих результатів із заданим еталоном, а також кореляцію виконавської та орієнтовної роботи.

На думку сучасних вітчизняних учених-педагогів Б.Бриліна, А.Козир, підготовка майбутнього вчителя до мистецької рефлексії, це перш за все, «створення установки на активну творчу діяльність, що спрямована на самопізнання та самовдосконалення. Провідна роль у цьому процесі належить рефлексивному аналізу, котрий полягає у розвитку в майбутнього вчителя музики творчих здібностей, художньо-інтуїтивного прогнозування, самоконтролю за процесом прийняття власних рішень та втілення їх у практичні дії» [22, с. 116].

Ця важлива педагогічна умова передбачає гармонійність «Я-ідеального», «Я-теперішнього» та «Я-майбутнього». Адекватність «Я-теперішнього» зумовлюється розвинутою системою самооцінки, самоконтролю, саморозвитку. Співвідношення «Я-ідеального» та «Я-майбутнього» виступає стимулом для особистісного розвитку лише у випадку їх реалістичності та адекватної оцінки майбутніх учителів музики.

Такою оцінкою виступає педагогічна оцінка та самооцінка власних виконавських можливостей, реально існуючою можливістю самовдосконалення, самоконтролю та саморозвитку.

Четверта педагогічна умова, а саме спонукання до самостійного пошуку та творчої ініціативи у вирішенні музично-виконавських завдань характеризується рядом необхідних ознак, які щоразу проявляються не ізольовано, а інтегративно, в їх цілісній єдності. Ця важлива педагогічна умова дозволяє майбутнім учителям музики успішно вирішувати наявні суперечності, проблемні ситуації та нагальні творчі завдання, що надають навчально-виконавському процесу новизни та оригінальності.

Спонукання до самостійного пошуку та творчої ініціативи у вирішенні музично-виконавських завдань у процесі навчання майбутніх учителів музики вимагає створення такої атмосфери, за якою повністю зникають побоювання за невдалі дії. Адже почуття страху руйнує творчу ініціативу, перешкоджає можливостям повного розкриття здібностей студентів. Довіра ж до педагога є запорукою досягнення зацікавленого ставлення студентів факультетів мистецтв до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності.

З позиції визначеної педагогічної умови нами обрана стратегія розвитку здатності до самоконтролю майбутніх вчителів музики, яка передбачає повноцінну реалізацію творчого потенціалу самоконтролю як структурного елементу особистості та задоволення професійної потреби майбутнього вчителя музики як суб'єкта педагогічної діяльності в результаті самоконтролю. Стратегія розвитку виявляється в способах зміни, перебудові умов, ситуацій життя відповідно до цінностей особистості, її індивідуальної направленості, в подоланні своєї боязні втрат і в знаходженні самого себе. На рівні свідомості життєва стратегія втілюється в Я-концепції, що дає можливість особистості усвідомити себе як суб'єкта, поставитися до себе як до джерела життєвих змін, причини подій, вчинків, виявити в собі

нові прагнення та сили, взяти на себе відповідальність за реалізацію власних цілей.

Майбутнім учителям музики варто усвідомити, що особистість є суб'єктом і організатором, координатором, регулятором власних змін й діяльності, подій, ситуацій, відносин. Як зазначає К.Абульханова, «побудова особистістю своєї стратегії життя здійснюється шляхом її узагальнення, виокремлення найзначиміших життєвих принципів і способів їх реалізації» [2].

Спираючись на дослідження Ф.Хоппе, який вважає, що життєва стратегія - це спосіб визначення «шляху» до отримання результату, а цілеутворення - визначення конкретного «маршруту» на цьому шляху. Можемо зауважити, що стратегія розвитку здатності до самоконтролю майбутніх вчителів музики залежить не від змісту вирішуваних завдань, а від притаманного індивіду способу цілеутворення. Ф. Хоппе зазначав, що за необхідності досягнення певного результату люди використовують дві крайні стратегії: стратегії досягнення успіху (прагнення отримати одразу максимальний результат, незважаючи на можливі ризики) і стратегія уникнення невдач (обережні, максимально спрощені й гарантовані дії) [55]. Усі інші поведінкові стратегії є лише комбінаторикою цих двох провідних.

У нашому дослідженні стратегія розвитку здатності до самоконтролю майбутніх вчителів музики, ключовим для реалізації психологічного потенціалу є самоконтроль як структурний елемент особистості та необхідність задоволення професійно її потреби майбутнього вчителя музики як суб'єкта педагогічної діяльності. Варто зазначити, що процес самоконтролю ґрунтується на волі - вищій психічній функції, що визначає здатність людини приймати усвідомлені рішення і втілювати їх у життя. Самоконтроль тісно пов'язаний з поняттям психічної саморегуляції. Стратегія розвитку до самоконтролю майбутніх вчителів музики розкривається через визначені вектори здатності особистості до

самоконтролю (самоорганізація; навчальне середовище; самооцінювання; емоційна врівноваженість; інтелектуальна активність).

Забезпечення пріоритету творчої практичної діяльності передбачає значущість і першочерговість практичних форм засвоєння методичної моделі здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності майбутніх учителів музики.

Для побудови моделі формування у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності доцільно використовувати конструкти та концепти. Конструкти – уявлення, які дослідник може визначити змістовно та виміряти за допомогою певної кількості індикаторів, концепти – це загальні положення, утворені з використанням конструктів. Основна вимога до моделі – це її “адекватність, тобто відповідність реальній дійсності, суттєвим властивостям об’єкта” [14, с. 516].

Модельне дослідження в науці – використання відображених об’єктів. Моделювання – це процес створення цих об’єктів. Модель – це "абстрактне подання теорії, її операціоналізація, яку можна передати емпіричним шляхом" [48, с. 339].

Термін «модель» широко вживаний не лише в науковій літературі, причому залежно від ситуації в нього вкладається різний зміст. Слово «модель» походить від латинського «modulus», що означає міра, мірило, зразок, норма. Під моделюванням розуміють "науковий метод пізнання явищ та процесів за допомогою відтворення їх характеристик на інших об’єктах – спеціально створених з цією метою моделях" [48, с. 337].

Ефективність моделювання значною мірою залежить від наявності "теорії, що описує явище, яке підлягає моделюванню, а також від міри формалізації положень цієї теорії" [48, с. 338]. Моделювання як "універсальна форма пізнання застосовується в дослідженні і перетворенні явищ у будь-якій сфері діяльності" [47, с. 434]. Метою моделювання є

створення моделі реального об'єкта, а об'єктом моделювання є частина дійсності, розроблення моделі якої є метою моделювання.

Предметом моделювання є частина об'єкта моделювання, його окрема якість, або властивість, чи їх сукупність. Ці якості (властивості) виокремлює наука, системно описуючи (пояснюючи, проектуючи) реальний об'єкт. Через це об'єкт може мати багато науково-обґрунтованих моделей, зокрема різного рівня відповідності, повноти й системності відображення тощо.

Моделювання відбувається через дослідження об'єктів пізнання шляхом, вивченням деяких інших допоміжних об'єктів, проведення аналогій. Аналогією називають судження про будь-яку подібність у деякому сенсі двох об'єктів. Визначення ступеня істотності подібності чи відмінності об'єктів є умовним і відносним. Модель — це деякий об'єкт-замінник об'єкта-оригіналу, що забезпечує вивчення деяких істотних, з погляду дослідника, властивостей оригіналу.

Визначення моделі, за В. Штофом, містить чотири ознаки:

- модель – подумки представлена або матеріально реалізована система;
- модель відображає об'єкт дослідження;
- модель здатна заміщати об'єкт; – вивчення моделі дає нову інформацію про об'єкт [13, с. 12].

Методична модель здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності майбутніх учителів музики носить гіпотетичний характер і служить основою для оптимізації навчального процесу. У даному дослідженні методична модель являє собою відкриту педагогічну систему з наявністю безлічі зовнішніх і внутрішніх факторів, які в свою чергу є умовами процесу формування здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності майбутніх учителів музики. Оскільки моделювання полягає у виділенні суттєвого в досліджуваному об'єкті, ми відбирали головні чинники функціонування складної системи підготовки майбутніх вчителів музики, а саме формування у них здатності до

самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності, абстрагуючись від інших.

Під методичною моделлю здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності майбутніх учителів музики розуміємо логічно створену *науково-методичну систему*, яка є засобом активності, дієвості складових системи, фактором самозбереження та її вдосконалення, водночас становить окремий, відносно самостійний вид діяльності, продуктивність якого позначається на результатах проектування, розвитку і вдосконалення моделі.

Поняття “система” походить від грецького “systema” – цілісність, яка складається у процесі поєднання її частин чи елементів, множина цих частин і елементів з певними відношеннями та зв’язками між ними, що в сукупності створюють цілісність [52, с. 5].

Під “системою” у педагогічній науці розуміють виділену на основі окремих ознак впорядковану множину взаємопов’язаних елементів, що об’єднуються загальною метою функціонування і єдністю керівництва і котрі виступають у взаємодії з середовищем як цілісна єдність. Тому, даючи характеристику сутності методичної моделі здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності майбутніх учителів музики, ми розглядаємо її як педагогічну систему і виділяємо такі її основні ознаки: цілісність, взаємодія елементів, зв’язки та відношення, які зумовлюються її структурою.

Сутність системи науковці розглядають через єдність її складових, а саме як чисельність елементів, що знаходяться у взаємовідношеннях і взаємозв’язках між собою, котрі створюють певну цілісність і єдність.

Отже, педагогічна система (як і будь-яка інша) несе в собі як загальні ознаки, що характерні будь-якій системі, так і особливі, специфічні ознаки, притаманні лише їй. До таких загальних ознак системи ми відносимо: наявність зовнішньої цілісності; складну внутрішню побудову психолого-педагогічних взаємозв’язків і взаємозалежностей; визначення педагогічної

системи, як підсистеми значно більшої (широкої та багатоваріативної), наприклад соціально-педагогічної системи у межах соціокультурного середовища.

Внутрішня єдність і цілісність педагогічної системи стосовно проблеми нашого дослідження – методичної моделі здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності майбутніх учителів музики – передбачає наявність як унормованих, так і не унормованих інтегративних зв'язків і взаємозалежностей особистості і соціально-педагогічного середовища у його межах і навіть за ним, де вона розглядається нами як компонент іншої педагогічної чи соціально-педагогічної системи.

Метою методичної моделі здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності майбутніх учителів музики є формування у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності.

Досягненню цієї мети, на наш погляд, сприяло вирішення наступних завдань:

- розвивати внутрішню мотивацію, яка передбачає стимулювання внутрішнього інтересу самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності;
- акцентувати увагу на тих аспектах, які неможливо реалізувати без наявності здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності;
- формувати міцну систему теоретичних знань;
- сприяти виробленню професійно-методичної здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності;
- стимулювати рефлексію, рефлексивні уміння, що забезпечують успішність формування здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності.

Моделюючи методичну модель нами виокремлено чотири етапи формування здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності. I етап - спонукально-потребовий. На цьому етапі відбувається удосконалення власної фортепіанної навчально-виконавської діяльності й усвідомлення значимості самоконтролю для забезпечення її якості. Формування особистісної спрямованості на фахове самовдосконалення у сфері фортепіанної підготовки, що слугувало значним внутрішнім мотиваційним стимулом для розвитку й удосконалення здатності до самоконтролю інструментально-виконавської діяльності.

Методичний супровід на даному етапі склали: емоційні етюди мотивації: створення ситуації успіху, стимулююче оцінювання, вільний вибір завдання: метод активного спостереження; педагогічні бесіди, дебати, індивідуальні інтер'ювання; спільного аналізу, масової «мозкової атаки», й ефективні інтерактивні форми: читацькі конференції, ток-шоу, публічні лекції, науково-практичні семінари;

II другий етап – пізнавально-аналітичний. На цьому етапі відбувається формування у студентів адекватної самооцінки й критичного ставлення до власної фортепіанної навчально-виконавської діяльності, здатності до сприйняття й аналізу фортепіанних творів та їх інтерпретації.

Методичне забезпечення даного етапу склали: методи активного спостереження, самоспостереження, відеофіксації виконавських дій, безпосереднього і опосередкованого самоаналізу, мисленнєвого повернення до виконавського процесу, алгоритмічні методи ескізного та детального аналізу музичних творів, методи узагальнення, схематизації, перегрупування музичної інформації;

III етап - орієнтувально-операційний передбачає формування у студентів самостійності у забезпеченні регуляції інструментально-виконавської діяльності, стійкості у подоланні художньо-виконавських труднощів і здатності до регулювання емоційного стану у процесі виконання фортепіанних творів.

Педагогічний супровід даного етапу містив наступні методи: метод спільної з педагогом аудиторної роботи, поточного коментування, моделювання домашніх завдань, гри перед уявною аудиторією, методи одноразових програвань та спільного музикування, методи варіативного програвання, чергування форм роботи над п'єсами, гри з поправками, гри із заповільненнями і призупиненнями, спонтанної зупинки і відновлення гри, оперативного самоконтролю, мотиваційні тренінги, методи самонавіювання, самомотивації;

IV етап - самостійно-моделюючий - формування ініціативи й креативності у вирішенні художньо-творчих завдань, спроможності проектування й моделювання фахового саморозвитку у процесі інструментально-виконавської підготовки.

Методичний супровід заключного етапу склали методи словесного експромту й ескізного розбору фортепіанних творів, методи варіантної інтерпретації, паралельного вивчення, повторного проходження й розучування музичних творів у максимально короткі строки, методи мета-плану, проектів, моделювання, програмування виконавської діяльності, самостійного планування репетиційної діяльності й проектування фахового саморозвитку.

Запропонована методична модель виявляє шляхи до формування готовності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності.

У дидактиці представлено різнобічне розуміння поняття готовності. Так, В. Крутецький визначає готовність як синтез таких рис особистості: активне позитивне ставлення до діяльності, стійкі інтелектуальні почуття, наявність під час діяльності сприятливого для її здійснення психологічного стану, певний обсяг знань, умінь та навичок у відповідній галузі, певні психологічні особливості в сенсорній і розумових сферах, адекватні вимогам даної діяльності [25]. Сучасні психолого-педагогічні дослідження визначають два підходи до вивчення готовності до діяльності:

функціональний (М. Дьяченко, Л. Кандилович, В. Сластьонин та ін.) та особистісний (В. Ільїн, Линенко А., В. Мерлін та ін.).

Розглянувши різні підходи вчених до тлумачення готовності, проаналізувавши визначені ними компоненти готовності, можемо констатувати, що єдиного підходу у вітчизняній науці до цього часу не сформувалося, оскільки вчені виокремлюють різну кількість компонентів, дехто (зокрема, А. Мороз) [29, с. 71-75] – не окреслює мотиваційний компонент, проте називає декілька інших, що не визначаються як суттєві іншими вченими.

З точки зору функціонального підходу, готовність – певний функціональний стан, психологічна та соціальна установка, що визначає поведінку особистості. При цьому підкреслюються процесуальні якості, які безпосередньо впливають на виконання певного виду діяльності. Особистісний підхід до вивчення готовності до здійснення фахової діяльності передбачає готовність – як єдність особистісно значимих професійних якостей.

Ми визначаємо *готовність майбутніх учителів музики до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності* як складне багаторівневе утворення, яке містить у собі володіння теоретичними знаннями та рефлексивними механізмами (самопостереження, співставлення; самоаналіз; самооцінка; самозвіт); мають сформовану мотивацію до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності та володіють відповідними практичними навичками, вміють оперувати орієнтовними схемами-образами, мають сформовану потребу в подальшому фаховому саморозвитку.

Компонентна структура, яка відображається у методичній моделі обґрунтована у параграфі 2.1 нашого дисертаційного дослідження, складається з змістовно-практичної складової здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності та рефлексивно-орієнтовної складової. Змістовно-практичну складову компонентної структури здатності

майбутніх учителів музики до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності складають компоненти - мотиваційно-цільовий, когнітивно-оцінний, тобто:

- теоретичні знання;
- мотиви;
- орієнтовні схеми-образи;
- практичні вміння.

Рефлексивно-орієнтовну складову компонентної структури здатності здатності майбутніх учителів музики до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності складають компоненти - контрольно-регулятивний, результативно-прогностичний, тобто:

- рефлексивні механізми (самопостереження, співставлення; самоаналіз; самооцінка; самозвіт).

Методичну модель формування у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю у процесі навчально-виконавської діяльності схематично зображено на рис. 2.2 на с. 111.

Мета: формування у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності			
Компоненти:			
<ul style="list-style-type: none"> – мотиваційно-цільовий; – когнітивно-оцінний; – контрольно-регулятивний; – результативно-прогностичний. 			
Підходи			
системний, особистісно-оцінювальний, рефлексивний, діяльнісно-вольовий, творчий			
Спонування до самостійного пошуку та творчої ініціативи у вирішенні музично-виконавських завдань	Етапи формування здатності майбутніх учителів музики до самоконтролю		Принцип самостійності та активності навчання
	Спонукально-потребовий		
<i>Методи: активного спостереження, створення ситуації успіху, стимулюючого оцінювання, «мозкової атаки»</i>			

Висновки до другого розділу

Здійснений теоретико-методичний аналіз дослідження здатності майбутніх учителів музики до самоконтролю навчально-виконавської діяльності дозволив дійти таких висновків:

- розроблена структура здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики, яка складається з таких компонентів: мотиваційно-цільового, когнітивно-оцінного, контрольного-регулятивного, результативно-прогностичного. Мотиваційно-цільовий компонент (критерій – міра особистісної спрямованості студентів на фахове самовдосконалення у сфері фортепіанної підготовки), представлений такими показниками: потреба в удосконаленні фортепіанної навчально-виконавської діяльності, усвідомлення значимості самоконтролю для забезпечення якості фортепіанної інструментально-виконавської діяльності. Когнітивно-оцінний компонент (критерій - ступінь критично-оцінного ставлення до фортепіанної навчально-виконавської діяльності) характеризується показниками: здатність до оцінки й аналізу власної фортепіанної навчально-виконавської діяльності, наявність музично-теоретичних знань, необхідних умінь і навичок у сфері фортепіанного виконавства, оперативність їх реалізації в музично-виконавській діяльності. Контрольно-регулятивний компонент (критерій - міра здатності до саморегуляції фортепіанної навчально-виконавської діяльності) визначається за показниками: вияв самостійності в забезпеченні регуляції інструментально-виконавської діяльності; стійкість у подоланні художньо-виконавських труднощів; здатність до емоційно-вольової регуляції власного виконання. Результативно-прогностичний компонент (критерій - ступінь прояву творчої активності в плануванні фортепіанної навчально-виконавської діяльності), представлений такими показниками: прояв ініціативи й креативності у вирішенні художньо-творчих завдань;

спроможність проектування й моделювання фахового саморозвитку в процесі інструментально-виконавської підготовки;

- обґрунтовано принципи, що визначають зміст, організаційні форми та методи навчального процесу згідно визначеної мети, а саме: самостійності та активності навчання, рефлексивності, мобільності, музично-творчої спрямованості на досягнення виконавської мети. Принцип самостійності та активності навчання передбачає забезпечення умов для прояву творчої активності, наполегливості, самостійності студентів у процесі засвоєння знань, розвитку виконавських умінь, знаходження способів розв'язання навчальних проблем. Принцип рефлексивності характеризує процес усвідомлення, самоаналізу та самооцінки власної музично-виконавської діяльності, самоусвідомлення професійного розвитку. Принцип мобільності пов'язаний з мобілізацією власних ресурсів, готовністю студентів до оперативного реагування та коригування виконавських дій, уміннями швидко орієнтуватися у виконавських ситуаціях, знаходити та ефективно використовувати потрібні способи їх розв'язання. Принцип музично-творчої спрямованості на досягнення виконавської мети характеризує процес усвідомлення змісту музичного твору, створення відповідної інтерпретації, пошуку шляхів реалізації необхідного звучання твору відповідно до його художнього еталону-зразка;

- педагогічними умовами формування у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності визначено наступні: актуалізація мотиваційно-цільових аспектів здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної навчально-виконавської діяльності; досягнення діалогових засад взаємодії студентів та педагога в навчальному процесі; активізація рефлексивної позиції щодо регулювання власних виконавських дій; спонукання до самостійного пошуку та творчої ініціативи у вирішенні музично-виконавських завдань. Перша педагогічна умова, а саме актуалізація мотиваційно-цільових аспектів здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі

фортепіанної навчально-виконавської діяльності націлена на усвідомлення мети й способів її досягнення, появу стійких прагнень до досягнення мети, зацікавленість у виконавському процесі та його результатах. Друга педагогічна умова - досягнення діалогових засад взаємодії студентів та педагога в навчальному процесі – сприяє оволодінню майбутніми вчителями музики необхідною інформацією про сукупність цілей, засобів і способів здійснення успішної діяльності. Адже, взаємодія, діалогове спілкування тлумачиться як складний багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, обумовлений потребами їх спільної діяльності, що включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і взаємного порозуміння. Третя педагогічна умова - активізація рефлексивної позиції щодо регулювання власних виконавських дій забезпечує контроль за фаховою діяльністю, передбачає зіставлення отриманих результатів із заданим еталоном, а також кореляцію виконавської та орієнтовної роботи. Четверта педагогічна умова, а саме спонукання до самостійного пошуку та творчої ініціативи у вирішенні музично-виконавських завдань характеризується рядом необхідних ознак, які щоразу проявляються не ізольовано, а інтегративно, в їх цілісній єдності. Ця важлива педагогічна умова дозволяє майбутнім учителям музики успішно вирішувати наявні суперечності, проблемні ситуації та нагальні творчі завдання, що надають навчально-виконавському процесу новизни та оригінальності;

- розроблено методичну модель формування досліджуваного феномена, що включає: мету дослідження, наукові підходи (системний, особистісно-оцінювальний, рефлексивний, діяльнісно-вольовий, творчий), принципи фахового навчання (самостійності та активності навчання, рефлексивності, мобільності, музично-творчої спрямованості на досягнення виконавської мети), структуру означеного феномена (мотиваційно-цільовий, когнітивно-оцінний, контроль-регулятивний, результативно-прогностичний компоненти), педагогічні умови (актуалізація мотиваційно-цільових аспектів самоконтролю майбутніх учителів музики у процесі фортепіанної навчально-

виконавської діяльності; досягнення діалогових засад взаємодії студентів та педагога в навчальному процесі; активізація рефлексивної позиції студентів щодо регулювання власних виконавських дій; спонукання до самостійного пошуку та творчої ініціативи у вирішенні музично-виконавських завдань), етапи (спонукально-потребового, пізнавально-аналітичного, орієнтувально-операційного, самостійно-моделюючого), методи формування у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності.

Основні матеріали розділу висвітлені у таких працях дисертанта [9; 10; 11].

Список використаних джерел до другого розділу

1. Абдуллин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе вузовского образования /Едуард Борисович Абдуллин. – М.: Прометей (МГПУ), 1990. – 188 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. - М. : Мысль, 1991. - Т. 5. - 1991. - 297 с.
3. Алексюк А.М. Самостійна робота студентів // Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи України. – К., 1998. – С. 433-439.
4. Бай Шаожун. Специфіка формування самоконтролю у майбутніх учителів музики в процесі інтерпретаційної роботи /Бай Шаожун //Науковий вісник Миколаївського держ. ун-ту імені В.О.Сухомлинського: зб. наук. праць. – Серія «Педагогічні науки». - Вип. 1.44 (102). - Миколаїв: МНУ, 2014. – С. 112-117.
5. Басова Н. Самостоятельная работа студентов // Басова Н. В. Педагогика и практическая психология. – Ростов-на-Дону, 1999. – С. 224-233.

6. Бережнова О.В. Рефлексивная деятельность как педагогическое условие саморазвития студентов вуза:[Электронный ресурс] <http://www/childpsy.ru/dissertations/id/18074.php>.

7. Бех І.Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія /Іван Дмитрович Бех. – Київ: Либідь – 2018. – 320 с.

8. Бондаренко А.В. Формування пізнавальної самостійності майбутніх учителів музики з використанням мультимедійних технологій: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 – Теорія та методика музичного навчання /А.В. Бондаренко. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – 20 с.

9. Гао Жоцзюнь. Змістовно-цільовий структурний компонент здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності майбутніх учителів музики //Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. - Вип. 25 (30). К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2017 р - С. 64-68.

10. Гао Жоцзюнь. Творчо-проективний аспект формування здатності до самоконтролю студентів факультетів мистецтв /Гао Жоцзюнь. //Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: зб. наук. праць [гол. ред. проф. С.О.Омельченко; відп. ред. проф. Л.Г. Гаврілова. Наукове електронне видання. – Вип. 6. – Слов'янськ: ДДПУ, 2017. – С. 69-75.

11. Гао Жоцзюнь. Самоконтроль майбутнього вчителя музики: психолого-педагогічний підхід /Гао Жоцзюнь. //Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін: зб. матеріалів всеукр. науково-практ. конф. – Херсон: ХДУ, 2016. – С. 209-212.

12. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене /С.У. Гончаренко - Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.

13. Дахин А. Н. Моделирование в педагогике / А. Н. Дахин // Идеи и идеалы. – 2010. – № 1 (3). – Т. 2. – С. 11–20., 12].

14. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

15. Зайцева А.В. Педагогічні умови творчої самореалізації майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності: Автор. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 – Теорія та методика музичного навчання /А.В. Зайцева. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – 21 с.

16. Зязюн І. А. Сучасні дидактичні моделі : логіка учіння / І. А. Зязюн // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць / І. А. Зязюн [та ін.]. – Київ–Вінниця, 2000. – С. 36–43.

17. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: навч. посіб. для вчителів, аспірант., студ. /Іван Андрійович Зязюн, Галина Михайлівна Сагач. – К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.

18. Каган М.С. Музыка в мире искусства /М.С. Каган. – СПб.: Ут, 1996. – 232 с.

19. Каган М. С. Музыка как выражение и предвосхищение культуры / М. С. Каган, В. П. Зинченко, В. А. Апрелева. – СПб. : Инфо, 2004. – 380 с.

20. Князян М. О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів музики іноземних мов: теорія і практика: Монографія. – Ізмаїл : Сміл, 2006. – 244 с.

21. Коваль Г. С. Сутність організації самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки. – 2008. - № 48. – С. 144-148.

22. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія. /А.В. Козир – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 380 с.

23. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; [за ред. Л. М. Проколієнко]. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.

24. Котляревская Е.И. Вариативный потенциал музыкального произведения: культурологический аспект интерпретирования: дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.03 / Елена Ивановна Котляревская – К., 1998. – 180с.

25. Крутецкий В. А. Психология: Учебник для учащихся пед. училищ / В. А. Крутецкий - М. : Просвещение, 1980. - 352 с.
26. Лернер И. Я. Проблемное обучение /И.Я. Лернер. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
27. Ляшенко О.Д. Художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору в професійній підготовці майбутніх вчителів музики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ольга Дмитрівна Ляшенко – К., 2001. – 211 с.
28. Мойсеюк Н. Педагогіка: навчальний посібник: вид. п'яте, доповнене і перероблене. / Мойсеюк Н. – К., 2007. – 656 с.
29. Мороз А. Г. Формирование готовности к педагогической деятельности у молодых учителей // Психолого-педагогические основы совершенствования подготовки специалистов в университете. – Днепропетровск : Изд-во Днепропетровского ун-та, 1980. – С. 71-75.)
30. Москаленко В.Г. Лекции по музыкальной интерпретации: учебное пособие / Виктор Григорьевич Москаленко. – К., 2012. – 272 с.
31. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека. / Никифоров Г.С. – Л., 1989. – 191 с.
32. Общанський В.Л. Основний музичний інструмент (баян, акордеон) у системі ступеневої підготовки вчителя музики, етики і естетики: навч. програма та метод рекомендації щодо її реалізації / В. Л. Общанський. – Хмельницький: ХГП, 2002. – 22 с.
33. Орлик О.В. Особливості проблеми та шляхи активізації самостійної роботи студентів / О. В. Орлик, О. Г. Єсіна // Теорія та методика навчання фундаментальної дисципліни – Кр. Ріг. 2005. – С. 216-220.
35. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: [монографія] /Валерій Федорович Орлов [за заг. ред. І.А.Зязюна]. — К.: Наукова думка, 2003. — 262 с.
36. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

37. Паньків Л.І. Зміст та функції художніх орієнтацій у контексті мистецької освіти / Л. І. Паньків // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 18 (23). – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015 – 342 с.
38. Парфентьева І.П. Специфіка формування рефлексії у майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях хорового класу / І. П. Парфентьева // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 16 (21). Частина 2. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014 – 253 с.
39. Петровский В.А. Введение в психологию. - М.: Изд. Центр «Академия», 1995. — 496 с., С. 60 - 61].
40. Платонов К.К. Психология : [учеб. пособие] / К. К. Платонов, Г. Г. Голубев. – М.: Высш.шк.,1977. - 298 с.
41. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов. – К.: «Академвидав», 2006. – 424 с.
42. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна і мистецька : навч. посібник. – К., 2002. – 270 с.
43. Рыбалко Л.С. Организация самоконтроля школьников в процессе обучения. Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 /Харьковский педагогический ун-т им. Г. С. Сковороды. – Х., 1995. – 20 с.
44. Саполович О.В. Самоконтроль у сучасній школі / О.В. Саполович // Математика в школах України. – 2013 - № 9 – С. 2-5.
45. Серікова Ж. В. Акцент на управління розвитком самоконтролю учнів // Матеріали III міжнародної науково-теоретичної конференції «XXI століття: альтернативні моделі розвитку суспільства. Третя світова теорія». Частина II. – Фенікс, 2004. – С. 204-207.
46. Слободян О. П. Методологічні аспекти творчого саморозвитку особистості // Педагогіка і психологія формування творчої особистості:

проблеми і пошуки: Зб. наук. праць / Редкол. : Т. І. Сущенко та ін. – Київ – Запоріжжя. – 2002. – Вип. 24. – С. 3-9.

47. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2001. – 928 с., с. 434].

48. Соціологія : короткий енциклопедичний словник / уклад. : В.І. Волович, В.І. Тарасенко, М.В. Захарченко та ін. ; під заг. ред. В.І. Воловича. – К. : Укр. центр духовної культури, 1998. – 736 с., с. 339].

49. Сухомлинський В.О. Твори : в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 2. – 416 с.

50. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М. -Л.: АПН РСФСР, 1947. - 355 с.

51. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – 2-е вид., перероб. і доп. – Київ : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

52. Философский энциклопедический словарь. – М.: Из-во Политическая литература, 1968. – 427 с.

53. Фіцула М.М. Педагогіка: навч. посібник для студ. вищ. пед. закладів освіти./ М.М. Фіцула – К.: Видавничий центр «Академія», 2000. – 544 с.

55. Хорни К. Невроз и развитие личности / К. Хорни. - М. : Прогресс, 1996. - 228 с.

56. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: учеб. пособие / Ю. А. Цагарелли. – СПб. : Композитор С – П., 2008. – 368 с.

57. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. – Х. : Прапор, 2007. – 640 с.

58. Gao Ruojun. Forming the ability to self-control - an important factor of improving the piano teaching and performance of future music teachers. // Lan ChunShin // Intellectual Archive. – Toronto : ShinyWord.Corp. (Canada). – 2018. May/June . – Vol. 7. – No. 3. – PP. 116-122.

59. Kluppelholz W. *Cucina tipica /Aspekti musikali.* — Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. –331–339 S.

60. Ruszkowski J., Gornics E., Zurek M. *Leksykon integracji europejskiej* – Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, 2004. – 636 s.

61. Senge P. *The Fifth Discipline*, New York, Doubleday. - 1990. – P. 95-146.

РОЗДІЛ ІІІ

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЗДАТНОСТІ ДО САМОКОНТРОЛЮ ФОРТЕПІАННОЇ НАВЧАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Діагностування здатності майбутніх учителів музики до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності

Теоретико-методологічні засади проблеми формування здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності у майбутніх учителів музики потребують експериментальної перевірки. У рамках нашого дослідження протягом 2015-2019 рр. зі студентами факультету мистецтв імені А. Авдієвського НПУ імені М.П. Драгоманова, інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка, Донбаського державного педагогічного університету (загалом 262 особи) було проведено дослідно-експериментальну роботу, яка складалася з кількох етапів: констатувального, формувального та узагальнюючого (контрольного).

Метою констатувального експерименту дослідно-експериментальної роботи є визначення рівнів сформованості здатності майбутніх учителів музики до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності.

Досягнення означеної мети констатувального експерименту передбачало вирішення наступних дослідницьких завдань:

1. Проаналізувати навчальну документацію (навчальні типові плани, програми, навчально-методичні комплекси, робочі програми з індивідуальних дисциплін музично-інструментального напрямку підготовки, відомостей з різних форм контролю);
2. Розробити діагностичну методику визначення рівнів сформованості здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської

діяльності студентів, згідно визначених критеріально-показникових параметрів;

3. Обґрунтувати характеристику і визначити рівні сформованості у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності.

Результати аналізу навчальних програм та навчально-методичних комплексів із дисциплін музично-інструментальної фортепіанної підготовки («Основний музичний інструмент», «Додатковий музичний інструмент», «Концертмейстерський клас») дають підстави стверджувати, що в них мало звертається уваги на виконання завдань творчого характеру (створення власної інтерпретації фортепіанних творів, підбору акомпанементу до дитячих пісень, читання нот з аркуша, ескізне опрацювання творів, адаптування і транспонування музичних творів, тощо), що є необхідним для подальшої виконавської діяльності майбутніх учителів музики у школі.

Вивчення змісту робочих програм з індивідуальних дисциплін інструментально-виконавської фортепіанної підготовки переконує, що у розробці означеного плану, а також у розробці змісту самостійної роботи студентів не спостерігається методичних вказівок щодо цілеспрямованого формування здатності студентів до самоконтролю виконавської діяльності, які б мали забезпечувати високий рівень фортепіанної навчально-виконавської підготовки.

Із індивідуальних бесід зі студентами виявлено, що у плануванні форм контролю з основного музичного інструменту, а також концертмейстерського класу проводяться лише заліки та іспити закритого типу. Недостатня увага формуванню здатності до самоконтролю виконавської діяльності приділяється на індивідуальних заняттях, що негативно позначається на ефективності, художній якості виконання. Означені недоліки у підготовці студентів особливо виявляються під час прилюдного виконання музичних творів: недостатньо сформована здатність до самоконтролю та саморегуляції власного виконання призводить до

певних, іноді і значних втрат стосовно його якісних параметрів. Як засвідчує практика, художньо завершене і упевнене виконання студентом музичного твору в класі, дещо втрачає означену якість в умовах концертного виконання через недостатньо сформовану здатність до саморегуляції виконавського процесу.

Натомість, у процесі інструментальної підготовки мало проводиться тематичних, відкритих концертів викладачів окремого класу, або курсу, до яких долучаються усі студенти. Опитувані зазначили, що у концертах інституту виступають в основному обдаровані студенти, які мають хорошу виконавську довузівську підготовку. Така вибіркковість і педагогічний підхід не можуть у повній мірі забезпечити формування у студентів здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності.

З метою отримання більш обширних даних щодо здатності студентів здійснювати самоконтроль фортепіанної навчально-виконавської діяльності, нами було проведене експрес-опитування та інтерв'ювання викладачів основного спеціального та додаткового інструменту – фортепіано, а також методистів педагогічної практики. Переважна більшість опитаних експертів зазначили, що загалом на практиці студенти не здатні швидко орієнтуватися у новому нотному тексті, не можуть на достатньому рівні здійснювати читання незнайомого твору з аркуша, підбирати інструментальний супровід, який би відповідав характеру авторського задуму, здійснювати спрощення (адаптацію) складного інструментального твору чи супроводу, тощо. Навіть під час виконання добре вивчених фортепіанних п'єс для слухання, студенти нерідко помиляються, роблять зупинки, не вміють здійснювати саморегуляцію власного виконання. У присутності учнівської аудиторії вони не здатні зосередити увагу, починають хвилюватись, що негативно позначається на якості гри. Студенти не завжди вміють оцінити й проаналізувати власну фортепіанну навчально-виконавську діяльність.

Враховуючи зазначені недоліки в системі фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики, нами була розроблена діагностична методика

констатувального експерименту, до якого увійшли такі методи експериментального дослідження, як бесіда, експрес-опитування, усне інтерв'ю, тестування, анкетування, творчі завдання, експертні оцінки фахівців (викладачі основного музичного інструменту (фортепіано), концертмейстерського класу), методи кількісної та якісної обробки результатів дослідження.

Діагностична методика була розроблена з урахуванням критеріально-показникової системи оцінювання здатності студентів до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності, у відповідності до змісту компонентної структури досліджуваного нами педагогічного явища, зокрема:

- міри особистісної спрямованості студентів на фахове самовдосконалення у сфері фортепіанної підготовки (мотиваційно-цільовий), показниками якої є: потреба в удосконаленні фортепіанної навчально-виконавської діяльності; усвідомлення значимості самоконтролю для забезпечення якості фортепіанної інструментально-виконавської діяльності;

- ступеню критично-оцінного ставлення до фортепіанної навчально-виконавської діяльності (когнітивно-оцінний компонент), показниками якого є: критичне ставлення до власної фортепіанної навчально-виконавської діяльності; здатність до сприйняття й аналізу фортепіанних творів та їх інтерпретації;

- міри здатності до саморегуляції фортепіанної навчально-виконавської діяльності (контрольно-регулятивний компонент), показниками якої є: вияв самостійності у забезпеченні регуляції інструментально-виконавської діяльності; стійкість у подоланні художньо-виконавських труднощів; здатність до регулювання емоційного стану у процесі виконання фортепіанних творів;

- ступеню прояву творчої активності у плануванні фортепіанної навчально-виконавської діяльності (результативно-прогностичний компонент), показниками якого є: прояв ініціативи й креативності у вирішенні художньо-творчих завдань; спроможність проектування й

моделювання фахового саморозвитку у процесі інструментально-виконавської підготовки.

На основі розроблених теоретико-методологічних положень нашого дослідження була проведена діагностика сформованості у майбутніх учителів здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності за участю 262 студентів V курсів – магістрів першого року навчання, у процесі виконання основних форм інструментально-виконавської діяльності, а саме: сольного виконання; читання нот з аркуша; ескізного ознайомлення з музичними творами; акомпанування; ансамблевого музикування; самостійної роботи над музичним твором. Вказана вибірка досліджуваних респондентів обумовлена тим, що студенти V курсів мають обширний виконавський досвід, проходили додатковий музичний інструмент, а також спеціальну підготовку у концертмейстерському класі.

Констатувальний експеримент дослідно-експериментальної роботи проводився у кілька етапів. З метою визначення реального стану сформованості мотиваційно-цільового компоненту, діагностична методика на даному етапі була спрямована на визначення рівня сформованості у студентів потреби в удосконаленні фортепіанної навчально-виконавської діяльності. Досліджуваним було запропоновано пройти тестування (Додаток А). Студенти повинні були із трьох варіантів відповідей (А, В, С) обрати ту, яка найбільше відповідає їх баченню.

Аналіз змісту продемонстрованих відповідей на кожне питання тесту свідчить, що значна частина студентів у самооцінці своєї діяльності орієнтується на свою оцінку (48%) (питання № 2), пов'язують залежність успішності виконавської діяльності із професійністю педагога, щасливого збігу обставин під час виконання (56%) (питання № 3, 4), що свідчить про неадекватність сприйняття рівня своєї фортепіанної виконавської майстерності. Такі студенти не сприймають критики оточуючих (питання № 5), або ж навпаки, в них самооцінка занижена. 36% досліджуваних успішність своєї виконавської діяльності пов'язують із зовнішніми

факторами і ніяким чином із особистісними вольовими якостями (питання № 7, 8). Третина студентів не готові долати виконавські труднощі (питання № 9).

У результаті обчислення результатів тестування, можемо зробити висновки. Значний відсоток тестованих проявили ясно виражену потребу в необхідності удосконалення рівня власної фортепіанної навчально-виконавської діяльності (25,2%). Більша частина тестованих у своїх відповідях не висловили особливої потреби в удосконаленні своєї виконавської діяльності, чим проявили неадекватну самооцінку власної фортепіанної підготовки (45,1%). Третина респондентів, які взяли участь у тестуванні, взагалі не виявили потребу в удосконаленні власної виконавської фортепіанної діяльності, що свідчить про недостатнє усвідомлення рівня своєї майстерності, неадекватність самооцінки, а також нерозуміння можливостей особистісного вдосконалення своєї виконавської діяльності (29,4% опитаних).

На підтвердження попередніх висновків, з метою визначення рівня сформованості другого показника - ступеня усвідомлення студентами значимості самоконтролю для забезпечення якості фортепіанної інструментально-виконавської діяльності, ми провели анкетування (Додаток Б). Досліджуваним було запропоновано дати чіткі відповіді на питання – «так», або «ні». В обрахуванні результатів анкетування 1 бал зараховувався студентові у разі співпадіння їх відповіді із ключем анкети. Бали не зараховувались, коли відповіді не співпадали. За отриманими результатами, досліджуваних, у яких співпали відповіді на 17-20 запитань («так» або «ні») було віднесено до високого рівня сформованості усвідомлення значимості самоконтролю для забезпечення якості фортепіанної інструментально-виконавської діяльності. Таких респондентів серед опитаних було виявлено 19,5%. До середнього рівня були зараховані респонденти, в яких співпало від 10 до 16 відповідей. Таку групу склали 37,4% опитаних. Низький рівень усвідомлення значимості самоконтролю

для забезпечення якості фортепіанної інструментально-виконавської діяльності зафіксовано у студентів, в яких співпали відповіді лише на 9 запитань. Таких студентів виявилось 43,1%.

Визначаючи рівні сформованості міри особистісної спрямованості студентів на фахове самовдосконалення у сфері фортепіанної підготовки, намітилися певні суперечності. Так, переважна більшість опитаних висловлюють бажання й потребу у підвищенні якості навчально-виконавської фортепіанної діяльності, але не усвідомлюють її залежності від сформованості самоконтролю власних виконавських дій, відчують труднощі у його здійсненні, невпевненість у власних силах та невміння регулювати свої дії.

Обчислення результатів першого етапу констатувального експерименту за двома показниками (потреби в удосконаленні фортепіанної навчально-виконавської діяльності та усвідомлення значимості самоконтролю для забезпечення якості фортепіанної інструментально-виконавської діяльності), дало можливість визначити рівні сформованості мотиваційно-цільового компоненту здатності майбутніх учителів музики до самоконтролю навчально-виконавської фортепіанної діяльності. Кількісні показники унаочнені у таблиці 3.1

Таблиця 3.1

Рівні сформованості мотиваційно-цільового компоненту на констатувальному етапі дослідження

Міра особистісної спрямованості студентів на фахове самовдосконалення у сфері фортепіанної підготовки				Змістовно-цільовий компонент		Рівні
I показник		II показник		особи	%	
особи	%	особи	%			
66	25,2	51	19,5	58	22,1	Високий
119	45,4	98	37,4	109	41,6	Середній
77	29,4	113	43,1	95	36,3	Низький

Із наведених даних можемо зробити певні висновки щодо рівнів сформованості мотиваційно-цільового компоненту здатності студентів до самоконтролю навчально-виконавської фортепіанної діяльності. Так, низький рівень продемонструвало 95 студентів, що склало 36,3% - більше третини від загальної чисельності досліджуваних. Середній рівень проявило 109 студентів – 41,6%. Високий рівень властивий лише 58 студентам, що становить лише 22,1%. Зазначені результати вказують на те, що у сформованості змістовно-цільового компоненту превалує середній рівень здатності студентів до самоконтролю виконавської фортепіанної діяльності.

Щодо якісних характеристик, необхідно зазначити, що респонденти високого рівня чітко усвідомлюють значення самоконтролю для забезпечення якості фортепіанної діяльності, вирізняються нагальною потребою в удосконаленні власного рівня навчально-виконавської підготовки. Для досліджуваних середнього рівня властива необхідність удосконалення власної навчально-виконавської фортепіанної діяльності, натомість відсутнє розуміння взаємозв'язку самоконтролю із якістю виконання фортепіанних творів й усвідомлення можливості розвитку даної здатності у процесі навчання. Респондентам низького рівня притаманні відсутність потреби в удосконаленні навчально-виконавської фортепіанної діяльності, продиктованої низькою самооцінкою, відвертим небажанням розвиватись у даному напрямку фахової підготовки, нерозумінням сутності самоконтролю та його значення у забезпеченні якості інструментально-виконавської діяльності.

Визначення рівня сформованості когнітивно-оцінного компоненту стало метою наступного етапу констатувального експерименту. В результаті чого було проведене діагностування показників ступеню критично-оцінного ставлення до фортепіанної навчально-виконавської діяльності, зокрема, рівнів сформованості критичного ставлення студентів до своєї фортепіанної навчально-виконавської діяльності, здатності до оцінки й аналізу власного музичного виконання, наявності музично-теоретичних знань, необхідних

умінь і навичок у сфері фортепіанного виконавства, оперативності їх реалізації в музично-виконавській діяльності.

Дослідження рівнів сформованості критичного ставлення майбутніх учителів музики до власної фортепіанної навчально-виконавської діяльності проводилось засобом спостереження за виконанням практичного завдання – виконання фортепіанної п'єси, після якого студенти заповнювали «Картки оцінювання виконавської діяльності студента» (Додаток В). Методика даної діагностики полягає у наступному: на іспиті з основного музичного інструменту експерти-викладачі спостерігали і оцінювали виконання студентами фортепіанних п'єс за певними параметрами. Виконавський процес фіксувався на відео. Після іспиту студенти мали можливість ознайомитись із відеозаписом, проаналізувати і оцінити свою гру. Далі студенти і викладачі заповнювали «Картки оцінювання фортепіанної виконавської діяльності студента».

Якщо характеристика власної виконавської діяльності студентів співпадала із оцінками викладачів, то відповідно по кожному параметру, зазначеному у картці, виставлялось від 0 до 3 балів. Далі підсумовувалась кількість балів по кожному параметру. Так, якщо загальна сума балів становила 14-15, це свідчило про високий рівень, середній рівень характеризувала наявність 9-13 балів, низький - від 0 до 8 балів. Навіть якщо виступ був невдалим, але студент чітко усвідомлював свої помилки, бали зараховувались, оскільки свідчили про сформованість у досліджуваних критичного ставлення до своєї виконавської фортепіанної діяльності.

Обрахунок балів дозволив розподілити респондентів за трьома рівнями. Високий рівень продемонструвало 26 студентів, що становило 9,9%. Необхідно зазначити, що якість виконання п'єс була різною (від незадовільного до бездоганного, але при цьому критичність самооцінки студентів була адекватною і співпадала із оцінками експертів. Середній рівень властивий 116 студентам – 44,3% діагностованих. Низький рівень критичного ставлення до своєї виконавської діяльності проявили біля

половини досліджуваних, що становить 120 осіб (45,8%). Аналіз результатів свідчить, що переважна частина студентів не здатні критично оцінювати рівень власного виконання. Це можемо пояснити неадекватністю самооцінки у студентів, а також нерозумінням того, як потрібно виконати даний фортепіанний твір, чого необхідно досягти у відтворенні динаміки, штрихів, інтерпретації, тощо. Зазвичай такі студенти демонструють недостатню критичну оцінку своєї гри. Але існує і така когорта досліджуваних, які знають як потрібно заграти твір, багато що у їх виконанні їм вдається, але вони занадто критично ставляться до свого виконання, що свідчить про занижену самооцінку.

Визначення рівнів сформованості здатності майбутніх учителів музики до сприйняття, аналізу й інтерпретації фортепіанних творів здійснювалось у процесі виконання студентами практичних завдань і написання «Есе-анотації музичного твору». Досліджуваним пропонувалось зробити аналіз фортепіанного твору для слухання у школі й запропонувати власну інтерпретацію виконання. За необхідності студенти могли програти його на інструменті. Студентам пропонувались твори: Ж.Колодуб “Весняні враження“, А.Коломієць “Український танок“, М.Степаненко “Образи“, Б.Фільц “Візерунки“, М.Шух “Різдвяні настрої“ та ін.

У процесі виконання практичного завдання, досліджуваним необхідно було наочно ознайомитись із нотним текстом, визначити художній зміст, жанр, стиль музичного твору, проаналізувати мелодію, ладо-тональний план, розмір, метр, ритм, форму, фактуру, виконавські труднощі, запропонувати й зафіксувати у нотах часткові й загальну кульмінації, штрихи, агогіку, динамічні зміни, тощо. Власне, такий алгоритм мисленневих операцій необхідно здійснити виконавцеві – майбутньому учителю музики під час ознайомлення з музичним твором з метою створення інтерпретації.

Оцінювання письмової «Есе-анотації музичного твору» здійснювалось за п'ятибальною шкалою. 5 балів виставлялось у разі повного розлогого теоретичного аналізу, фіксації студентами усіх виконавських нюансів і

цікавої інтерпретації, що відповідало високому рівню.. 3-4 бали отримували анотації, в яких частково були розкриті зазначені аспекти, що стало показником середнього рівня діагностованого показника. 0-2 бали виставлялись у випадку, коли аналіз не відповідав пропонованому нотному тексту, відсутня інтерпретація, або завдання не було виконане взагалі.

Результати практичних завдань вказують на те, що майже половина досліджуваних – 142 особи (54,2%) не здатні швидко і точно здійснювати аналіз незнайомих фортепіанних творів, мало уявляють його звучання і на що потрібно звернути увагу під час аналізу, не можуть визначити виконавські труднощі. Третина студентів 78 осіб (29,7%) допускають помилки у визначенні тональності, форми, фактури, жанру твору. Лише незначна частина респондентів продемонстрували високий рівень здібності до сприймання, аналізу й інтерпретації фортепіанних творів, що становить 42 студенти (16,1%).

Обрахунок результатів діагностики показників критично-оцінного ставлення до фортепіанної навчально-виконавської діяльності дало можливість визначити рівні сформованості когнітивно-оцінного компоненту здатності студентів до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності, що представлено у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Рівні сформованості когнітивно-оцінного компоненту на констатувальному етапі дослідження

Ступінь критично-оцінного ставлення до фортепіанної навчально-виконавської діяльності				Когнітивно-оцінний компонент		Рівні
I показник		II показник				
особи	%	особи	%	особи	%	
26	9,9	42	16,1	34	12,8	Високий
116	43,4	78	29,7	97	37,2	Середній
120	45,8	142	54,2	131	50,0	Низький

Із даних, наведених у таблиці, можемо зробити висновок, що половині досліджуваних студентів властивий низький рівень сформованості когнітивно-оцінного компоненту, більше третини респондентів 37,2% виявили середній рівень. Лише 12,8% студентів у процесі діагностичних досліджень продемонстрували високий рівень сформованості когнітивно-оцінного компоненту здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності. У порівнянні із діагностикою мотиваційно-цільового компоненту досліджуваної здатності, показники рівнів сформованості когнітивно-оцінного компоненту є нижчими. Можемо припустити, що недостатній рівень спрямованості студентів на фахове самовдосконалення у сфері фортепіанної підготовки зумовлений переважно низьким рівнем критичного ставлення до власної фортепіанної діяльності.

З метою визначення рівнів сформованості показників контрольно-регулятивного компоненту була проведена діагностика міри здатності студентів до саморегуляції фортепіанної навчально-виконавської діяльності за модифікованою методикою Н. Кузьміної та В. Гінецинського. Питання тесту-опитувальника розподілялись за трьома шкалами. На кожне питання шкали студенти повинні були обрати значення в межах від 1 до 5 балів у відповідності до ступеню прояву даної якості в діапазоні «ні» - «так». Обробка результатів здійснювалась за наступним принципом: високий рівень кожного досліджуваного показника був оцінений у 17-20 балів, середній у 12-16 бали, низький – від 4 до 11 балів.

Питання першої шкали тесту-опитувальника спрямовувались на визначення рівнів сформованості самостійності студентів у забезпеченні регуляції інструментально-виконавської діяльності. Аналіз відповідей досліджуваних свідчить про те, що майже 82% виконують лише завдання викладачів, не вдаються до самостійного поглиблення знань та розвитку умінь виконавської саморегуляції. Менша, але вагома частина студентів (64,1%) не цікавиться виконавським досвідом і прийомами гри відомих успішних виконавців. Лише 25,6% майбутніх учителів музики проявляють

самостійність у вивченні фортепіанних творів, які не входять до навчальної програми з основного інструменту. Натомість позитивною є тенденція, коли більше третини респондентів здійснює самоаналіз недоліків й вдається до самостійного їх усунення (36,3%).

У результаті підрахунку балів першої шкали за 4-ма параметрами, досліджуваних студентів було розподілено за трьома рівнями. Високий рівень проявило лише 12 студентів, що становить 4,6%. Дані особи набирали у сукупності 17-20 балів. Середній рівень прояву самостійності у забезпеченні регуляції інструментально-виконавської діяльності продемонструвало 84 студентів (32,1%), які набирали від 12 до 16 балів. Решта респондентів (166 осіб - майже 63,3%) виявили неналежний – низький рівень самостійності у регуляції фортепіанної виконавської діяльності.

Друга шкала тесту-опитувальника мала на меті визначити рівні сформованості стійкості студентів у подоланні художньо-виконавських труднощів. Опрацювання змісту відповідей дає можливість визначити, що 41,6% досліджуваних не можуть контролювати точність і безпомилковість виконання через недостатню увагу до вивчення і відпрацювання фрагментів творів, які викликають виконавські утруднення. Мала частка досліджуваних 24 особи (9,2%), після допущення значних текстових помилок, здатні продовжувати виконання фортепіанного твору. Така ж кількість (28 осіб - 10,7%) після допущення помилок метро-ритмічного плану, може під час виконання відновити вірний ритмічний рисунок і залишатись у потрібному темпі. Натомість, переважна більшість опитаних (183 студенти (70,9%)), після здійснених у процесі виконання технічних помилок, не здатні відтворити наперед створену інтерпретацію твору. Якісна характеристика зазначених відповідей свідчить про переважно низький рівень сформованості стійкості студентів у подоланні художньо-виконавських труднощів.

Для уточнення попередніх висновків, було здійснено підрахунок балів й розподілено студентів за трьома рівнями сформованості досліджуваного показника. Так, низький рівень продемонструвало 168 студентів, що

становить 64,1% від загальної чисельності досліджуваних. Середній рівень стійкості студентів у подоланні художньо-виконавських труднощів у процесі виконання фортепіанних творів виявлено у 67 респондентів (25,6%). Високий рівень властивий всього 27 студентам, що від загальної кількості становить 10,3%.

Діагностика третього показника контрольного-регулятивного компоненту здійснювалась на основі заповнення студентами шкали оцінювання здатності до регулювання емоційного стану у процесі виконання фортепіанних творів. Отримання відповідей на питання даної шкали мало для нашого дослідження важливе значення, оскільки у процесі інструментально-виконавської діяльності емоції занепокоєння часто заважають здійснювати самоконтроль власних виконавських дій. Якісна обробка результатів опитування свідчить, що 84 особи (32,1%) не можуть перед виходом на сцену сконцентруватись на емоційно-образному змісті фортепіанного твору. У приватній бесіді дані студенти зазначали, що їх увага розсіюється на власні емоційні відчуття, занепокоєння перед публічним виступом, нотний текст, різні думки, тощо. Ще 33,9% (89 студентів) вказали, що не здатні сконцентрувати виконавську увагу на інтерпретаційних завданнях. І навпаки, лише 54 студенти (19,8%) спроможні керувати своїм емоційним станом під час концертного виконання фортепіанних творів, зазначивши, що можуть «нівелювати дію стрес-факторів, які порушують творчий емоційний стан». Тільки 42 опитаних (16%) здатні до імпровізації попередньо продуманої інтерпретації фортепіанного твору, засвідчуючи свою здатність контролювати та корегувати виконавський процес, свідомо регулювати свій емоційний стан.

Підрахунок балів та кількісна обробка результатів оцінювання здатності до регулювання емоційного стану у процесі виконання фортепіанних творів, дозволили розподілити студентів за трьома рівнями. Високий рівень виявили 24 студенти (9,2%), середній рівень продемонструвало 59 респондентів (22,5%), низький рівень досліджуваного показника властивий більшості досліджуваних – 179 осіб (68,3%).

Зведення результатів третього етапу констатувального експерименту за трьома показниками дало можливість визначити рівні сформованості контрольно-регулятивного компоненту здатності студентів до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності. Числові дані щодо їх сформованості зазначені у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Рівні сформованості контрольно-регулятивного компоненту на констатувальному етапі дослідження

Міра здатності до саморегуляції фортепіанної навчально-виконавської діяльності						Контрольно-регулятивний компонент		Рівні
I показник		II показник		III показник				
Особи	%	особи	%	особи	%	особи	%	
12	4,6	27	10,3	24	9,2	21	8	Високий
84	32,1	67	25,6	59	22,5	70	26,7	Середній
166	63,3	168	64,1	179	68,3	171	65,3	Низький

Дані таблиці вказують на те, що результати сформованості контрольно-регулятивного компоненту здатності студентів до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності є незадовільними. Так, високий рівень продемонструвало лише 8% студентів. Вказаній категорії студентів властива самостійність у регулюванні інструментально-виконавської діяльності та емоційного стану у процесі вивчення та виконання фортепіанних творів, стійкість у подоланні художньо-виконавських труднощів. Середній рівень зафіксований у 26,7% досліджуваних. У регуляції інструментально-виконавської діяльності дані студенти орієнтуються здебільшого на викладачів, не здатні брати на себе відповідальність за розвиток своєї виконавської майстерності. Під час непередбачуваних помилок у виконанні, здатні до їх виправлення, відчувають нестабільність емоційного стану. Тривожним є той факт, що у досліджуваних превалює переважно низький рівень - 65,3%. Такі студенти не

проявляють самостійності у регуляції своєї інструментально-виконавської діяльності, не здатні виправляти помилки під час виконання фортепіанного твору, не можуть продовжити виступ після зупинки, їхня емоційна напруга та занепокоєність заважають здійснювати самоконтроль виконавських дій. Вони не здатні регулювати свій емоційний стан під час публічного виступу, що негативно позначається на якості виконання.

З метою діагностування показників результативно-прогностичного компоненту був проведений четвертий етап констатувального експерименту. Діагностичний інвентар на даному етапі склали педагогічні бесіди і спостереження, тести. Для визначення рівнів сформованості прояву ініціативи й креативності студентів у вирішенні художньо-творчих завдань, нами був розроблений тест, який заповнювали викладачі індивідуальних дисциплін (Додаток Е). Педагогам було запропоновано дати відповіді на 10 тверджень, відповіді на які давали можливість визначити ступінь прояву ініціативності та креативності кожного досліджуваного студента у процесі фортепіанної виконавської діяльності. Якщо викладач фіксував стверджувальну відповідь «так», студентові за даним параметром зараховувалось 3 бали, якщо заперечну «ні» - 0 балів. У випадку, коли викладач обирав відповідь «іноді» - студентові зараховувався 1 бал.

Як з'ясувалося, лише 11,5% студентів проявляють ініціативу у виборі програми з основного інструменту та вибору творів для самостійного вивчення. Більшість досліджуваних (62,9%) приймає будь-яку програму на вибір викладача і дуже рідко (18,2% іноді) міняють окремі твори, пояснюючи це невідповідністю до свого темпераменту, виконавських труднощів, відповідних музичних завдань, тощо. Лише 13,6% респондентів пропонує власну інтерпретацію твору, а інші, навіть якщо викладач і запитує про їх попередній задум та уявлення художньо-виконавської моделі музичного твору, не знають якою може бути інтерпретація твору, окрім запропонованої. 28,3% досліджуваних студентів у виконанні функцій концертмейстера дотримуються активної виконавської позиції: пропонують варіанти

інтерпретації, відповідні темпи, динаміку, фразування, характер твору тощо. Біля половини студентів (50,8%) знаходять цікавий матеріал для анотацій, але ніхто не шукає повну, розширену або рідкісну інформацію щодо історії створення фортепіанних творів, біографії і творчості композиторів, особливостей виконання. Більшість таких студентів обмежується короткими відомостями, взятими з інтернет-ресурсів.

Зазначимо, що прагнення при будь-якій можливості виконувати функцію концертмейстера не було помічено у жодного із досліджуваних студентів. За визначенням викладачів, дуже незначною є чисельність студентів, які проявляють готовність виступати на естраді перед публікою - 16,1%. Такі випадки здебільшого є виключенням, й зазвичай трапляються у період підготовки студентів до здачі заліку чи екзамену. Також, на жаль, ніхто із студентів не проявляє зацікавленості у пошуку відеозаписів різних відомих українських та зарубіжних виконавців для власного вдосконалення фортепіанної навчально-виконавської діяльності. Незначна кількість студентів відвідують фортепіанні концерти факультету, філармонічні концерти та ін.

Лише 39,7% досліджуваних збирають власний нотний архів, більшу частину якого складають твори із власної програми з фортепіано. Але лише у небагатьох студентів 21,3% можливо знайти невелику кількість цікавих творів, які вони не вивчали за програмою з основного інструменту, а по особистим уподобанням додали в свій нотний архів (для подальшого самостійного вивчення). Окремі студенти, які вважають основний інструмент одним з найбільш улюблених предметів і проявляють свої здібності в цій сфері, можуть інколи надати допомогу студентам молодших курсів у вирішенні виконавських проблем.

Обчислення результатів по кожному студенту, дало можливість визначити рівні сформованості ініціативи й креативності у вирішенні художньо-творчих завдань. Низький рівень виявлено у більшості досліджуваних - 172 особи (65,6%). Дані студенти не проявляють

ініціативності у виборі програми, не пропонують шляхів подолання труднощів, мало цікавляться фортепіанною виконавською діяльністю, не здатні до креативних рішень у вирішенні художньо-виконавських завдань. Середній рівень зафіксовано у 56 студентів (21,6%), які проявляють ініціативу і креативність ситуативно, здебільшого уникають публічних виступів, але за необхідності здатні надавати методичну допомогу у вирішенні виконавських проблем, виконувати функції концертмейстера і акомпаніатора. Високий рівень, за переконаннями викладачів, властивий 34 респондентам, що становить 13% від загальної чисельності досліджуваних. Такі студенти зазвичай проявляють ініціативу та креативність у вирішенні художньо-творчих завдань, здатні взяти на себе відповідальність за створення інтерпретації, забезпечення фортепіанного супроводу, надати допомогу однокурсникам у вирішенні виконавських завдань, завжди готові до концертних виступів.

Дослідження спроможності студентів до проектування й моделювання фахового саморозвитку у процесі інструментально-виконавської підготовки здійснювалось на основі розробленого нами тесту (Додаток Ж). На кожне питання тесту, серед трьох запропонованих відповідей, студенти повинні обрати одну, яка відповідала певному балу. Так, у результаті, досліджувані, які набрали від 1 до 11 балів були зараховані до групи низького рівня, 12-20 балів – середнього, 21-24 бали – до високого. Якісний аналіз зазначених відповідей дозволив зробити попередні припущення. Так, студентів, які планують свій фаховий саморозвиток у процесі фортепіанної виконавської діяльності на 3-4 роки виявилось дуже мало – всього 4,9% (13 осіб). Його виконання здебільшого коректують у відповідності до обставин, що склалися (41,6%). Значна частина досліджуваних взагалі не вдаються до самостійного проектування власної інструментально-виконавської діяльності (52,3%). Лише третина респондентів ставлять перед собою реальні цілі і завдання (31,7%). Майже та сама кількість студентів, не дивлячись на обставини, все одно просуваються до своєї мети (28,6%), орієнтуються на власний досвід і

досягнення у даній сфері (27,4%), легко пристосовуються до неочікуваних змін (19,4%).

Підрахунок балів дав можливість визначити, що високий рівень не виявив жоден досліджуваний. Середній рівень сформованості спроможності студентів до проектування й моделювання фахового саморозвитку у процесі інструментально-виконавської підготовки властивий 98 досліджуваним (37,4%). Але більша частина студентів – 164 особи (62,6%) володіє низьким рівнем сформованості досліджуваного показника результативно-прогностичного компоненту.

Кількісна обробка результатів діагностування показників ступеню прояву творчої активності у плануванні фортепіанної навчально-виконавської діяльності дало можливість визначити рівні сформованості результативно-прогностичного компоненту здатності студентів до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності., що продемонстровано таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Рівні сформованості результативно-прогностичного компоненту на констатувальному етапі дослідження

Ступінь прояву творчої активності у плануванні фортепіанної навчально-виконавської діяльності				Результативно-прогностичний компонент		Рівні
I показник		II показник				
особи	%	особи	%	особи	%	
34	13,0	-	-	17	6,5	Високий
56	21,4	98	37,4	77	29,4	Середній
172	65,6	164	62,6	168	64,1	Низький

У таблиці унаочнено кількісні показники рівнів сформованості результативно-прогностичного компоненту здатності до самоконтролю студентів фортепіанної навчально-виконавської діяльності. Можемо

констатувати, що високий рівень продемонструвало лише 6,5%, середній - 29,4%, низький – 64,1% студентів, що свідчить про переважно незадовільний стан досліджуваного компоненту.

Аналіз змісту результатів констатувального експерименту дозволив сформулювати якісні характеристики рівнів сформованості здатності студентів до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності, якими визначено високий, середній, низький рівні.

Низький рівень властивий студентам, які через неадекватну самооцінку, не відчують потреби в удосконаленні власної фортепіанної навчально-виконавської діяльності, в них відсутнє розуміння сутності і значення самоконтролю для забезпечення якості інструментального процесу. Студенти низького рівня не здатні швидко і точно аналізувати фортепіанні твори, визначати виконавські труднощі і виправляти помилки у процесі гри, проявляти самостійність у регуляції своєї інструментально-виконавської діяльності й емоційного стану, пов'язаного із даним процесом. Їх характеризує пасивність у плануванні фортепіанної навчально-виконавської діяльності, відсутність ініціативи у виборі програми й створенні інтерпретації, креативних рішень у вирішенні художньо-виконавських завдань, а також власного бачення фахового саморозвитку у процесі навчально-виконавської діяльності.

Середній рівень характеризується нагальною потребою в удосконаленні власної фортепіанної навчально-виконавської діяльності й одночасній відсутності розуміння ролі самоконтролю у даному процесі. Студентам даної категорії властива занижена самооцінка власної навчально-виконавської діяльності, допущення незначних помилок під час аналізу й інтерпретації фортепіанних творів, орієнтація на викладачів у регулюванні виконавського процесу. Водночас, вони здатні долати художньо-виконавські труднощі та негативні емоційні стани у процесі гри на фортепіано, у відповідності до ситуації, проявляти ініціативу й креативність у вирішенні художньо-творчих завдань, прогнозувати й планувати фаховий саморозвиток

інструментально-виконавської підготовки на найближчий навчальний період.

Високий рівень здатності до самоконтролю фортепіанної діяльності характеризується чітким усвідомленням ролі самоконтролю у забезпеченні якості фортепіанної діяльності, нагальною потребою в удосконаленні власного рівня навчально-виконавської підготовки. Студентів даного рівня характеризує здатність до швидкого аналізу й інтерпретації фортепіанних творів, самостійність у регулюванні інструментально-виконавської діяльності та емоційного стану у процесі вивчення та виконання фортепіанних творів, стійкість у подоланні художньо-виконавських труднощів. Вони проявляють творчу активність у плануванні фортепіанної навчально-виконавської діяльності, ініціативу й креативність у вирішенні художньо-творчих завдань, здатні взяти на себе відповідальність за подальший фаховий саморозвиток у сфері інструментальної підготовки.

Опрацювання результатів діагностичної методики усіх етапів констатувального експерименту за чотирма компонентами сформованості у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності – мотиваційно-цільовим, когнітивно-оцінним, контролью-регулятивним, результативно-прогностичним, уможливило становити кількісні показники рівнів сформованості досліджуваної якості, як в абсолютному, так і у відсотковому відношенні. Зазначені дані представлені у таблиці 3.5.

Аналіз результатів констатувального експерименту свідчить, що переважна більшість досліджуваних респондентів 54,2% (142 особи) демонструють у процесі фортепіанної виконавської діяльності низький рівень здатності до самоконтролю, третина студентів - 33,6% (88 осіб) характеризується середнім рівнем самоконтролю своїх виконавських дій, і тільки 12,2% (32 особи) проявляють високий рівень сформованості досліджуваної здатності.

Таблиця 3.5

Рівні сформованості у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності на етапі констатувального експерименту

Рівні сформованості здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності по компонентах						Здатність студентів до самоконтролю		Рівні		
змістовно-цільовий		когнітивн о-оцінний		контрольно-регулятивни й		результативн о-прогностичн ий				
Особ и	%	особ и	%	особи	%	особи	%	особи	%	
58	22,1	34	12,8	21	8,0	17	6,5	32	12,2	високи й
109	41,6	97	37,2	70	26,7	77	29,4	88	33,6	середні й
95	36,3	131	50,0	171	65,3	168	64,1	142	54,2	низьки й

Підсумовуючи, можемо зробити висновок, що у процесі інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики у вищих закладах освіти необхідно приділяти цілеспрямовану увагу формуванню здатності до самоконтролю фортепіанної діяльності, яка забезпечує її ефективність, оптимальність та успішність, адже музично-виконавська діяльність має постійно регулюватись діями самоконтролю, спрямованого на її якісне вдосконалення та забезпечення результатів відповідно до поставленої художньо-виконавської мети. Увага педагогів фахових дисциплін (основного музичного інструменту, концертмейстерського класу) повинна спрямовуватись на пошук ефективних методів, форм і прийомів удосконалення інструментальної навчально-

виконавської підготовки, які б забезпечували ефективне формування у студентів здатності до самоконтролю фортепіанної діяльності. Стан досліджуваної нами проблеми, кількісні та якісні дані, що були отримані у ході констатувального експерименту зумовили необхідність теоретичної розробки, впровадження та експериментальної перевірки спеціальної методики формування у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності.

3.2. Методика формування у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності

Розробленість теоретико-методологічних засад дослідження та результати діагностики сформованості у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності дозволили розробити методику формування досліджуваного феномену, яка впроваджувалась у процес фахової інструментально-виконавської підготовки студентів факультету мистецтв імені А. Авдієвського НПУ імені М.П. Драгоманова, інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка, Донбаського державного педагогічного університету (загалом 262 особи) було проведено дослідно-експериментальну роботу, яка складалася з кількох етапів: констатувального, формувального та узагальнюючого (контрольного).

Для уточнення вихідних даних сформованості у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю, на початку формувального експерименту була проведена додаткова діагностика студентів указаних університетів, участь в якій взяли 82 особи III курсів (група А (38 студентів), група Б (42 студенти)). За методикою констатувального експерименту були проведені діагностичні зрізи сформованості структурних компонентів здатності до самоконтролю, де досліджувані продемонстрували наступні результати, представлені у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Стан сформованості здатності студентів до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності перед формувальним експериментом

Рівні сформованості здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності по компонентах														Здатність до самоконтролю		рівні		
змістовно-цільовий				когнітивно-оцінний				контрольно-регулятивні				результативно-прогностичний						
А		Б		А		Б		А		Б		А		Б			А	Б
а	%	а	%	а	%	а	%	а	%	а	%	а	%	а	%		аб/	аб/%
б		б		б		б		б		б		б		б		%		
3	7,	6	14	2	5,	5	11	1	2,	3	7,	-	-	2	4,8	1 /	4 /	В
	9		,3		3		,9		7		1					2,7	9,5	
1	39	1	45	1	36	1	42	1	36	1	40	1	31	1	35,	14/3	17/	С
5	,5	9	,2	4	,8	8	,9	4	,8	7	,5	2	,6	5	7	6,8	40,5	
2	52	1	40	2	57	1	45	2	60	2	52	2	68	2	59,	23/6	21/	Н
0	,6	7	,5	2	,9	9	,2	3	,5	2	,4	6	,4	5	5	0,5	50,0	

У ході порівняння результатів досліджуваних груп, встановлено, що стан сформованості здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності у студентів групи А значно нижчий, ніж групи Б, оскільки показники високого рівня в ній складають всього 2,7% (у групі Б – 9,5%), низького рівня – превалюють на 10,5%, і становлять 60,5% (у групі Б – 50%). Згідно отриманих даних були визначені експериментальна та контрольна групи, якими стали відповідно група А (ЕГ) та група Б (КГ). На цій основі, експериментальна методика була впроваджена у фахову підготовку студентів експериментальної групи (А), навчання контрольної

групи (Б) здійснювалось за традиційними методиками педагогів інструментально-виконавського циклу.

Для розробки експериментальної методики формувального експерименту концептуальними стали сучасні положення теорії педагогічного управління навчальним процесом (В.Андрущенко, В.Афанасьєв, В.Лутай, С.Мартиненко, Л.Спірін), виховання самостійності (О.Александрова, Н.Крилова, С.Кустовський, О.Малихін), психолого-педагогічні праці з розвитку контролю та самоконтролю особистості (В.Андрєєв, А.Асмолов, Л.Божович, Л.Гримак, Н.Гузій, І.Зязюн, О.Киричук, З.Курлянд, Г.Нікіфоров, В.Радул), методичний доробок видатних представників фортепіанної педагогіки (О.Бірмак, Г.Гінзбург, І.Гофман, Г.Коган, Л.Маккіннон, В.Муцмахер, Л.Ніколаєв, Г.Прокоф'єв, С.Савшинський, А.Щапов), музично-педагогічні ідеї і розробки з теорії та методики музичного навчання, пов'язані з питаннями розвитку самостійності та самоконтролю (Е.Абдуллін, Л.Арчажникова, Бай Шаожун, А.Бондаренко, Т.Гризоглазова, А.Зайцева, А.Козир, Ю.Лисюк, В.Орлов, Г.Падалка, З.Софроній, Г.Ципін, О.Щолокова).

В основу методики формувального експерименту закладені теоретико-методологічні засади нашого дослідження, в яких ми розглядаємо здатність майбутнього вчителя музики до самоконтролю як інтегровану інтелектуальну властивість, що формується у тривалому поетапному процесі фахового навчання, виконує саморегуляцію фортепіанної навчально-виконавської діяльності, постає у вмінні оцінювати власні навчальні дії, аналізувати, коригувати їх, здійснюючи саморегуляцію самостійної навчальної діяльності.

Основоположними стали також погляди відомих практиків фортепіанної педагогіки, в яких підкреслюється, що важливими елементами формування самоконтролю є: знання виконавцем моделі-взірця і вміння співвідносити з нею свої дії (В.Муцмахер), розвиток музично-слухових уявлень та музично-слухового самоконтролю (К.Ігумнов, Г.Нейгауз, С.Фейнберг), уміння спрямовувати і розподіляти виконавську увагу під час

гри (Л.Маккіннон). Відтак, «лише на основі самоконтролю можливе свідоме регулювання фортепіанної виконавської діяльності, у тому числі і навчальної, оскільки активність і самостійність у навчанні безпосередньо пов'язана з оволодінням самоконтролем» [22, с. 43].

Згідно вказаних положень організація та проведення формувального експерименту здійснювалась протягом навчання студентів на III-IV курсах, і підпорядковувалась відповідним етапам експериментальної методики формування у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності: спонукально-потребового, пізнавально-аналітичного, орієнтувально-операційного, самостійно-моделюючого. Кожен етап, у відповідності до теоретичних засад нашого дослідження, спрямовувався на формування попереднього, поточного, підсумовуючого самоконтролю:

- а) самоконтролю під час підготовки до поточних індивідуальних занять із основного інструменту;
- б) самоконтролю у процесі використання інформаційних джерел;
- в) самоконтролю фрагментарної роботи над музичним твором;
- г) самоконтролю виконавської діяльності в умовах концертного виконання музичного твору

Дослідно-експериментальна робота з формування у студентів здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності включала проведення діагностичних зрізів - проміжних (після кожного етапу формувального експерименту) і контрольних (після проведення усієї експериментальної роботи).

Перший, спонукально-потребовий етап спрямований на формування у студентів потреби в удосконаленні власної фортепіанної навчально-виконавської діяльності й усвідомлення значимості самоконтролю для забезпечення її якості. Кінцевою метою даного етапу стало формування у досліджуваних особистісної спрямованості на фахове самовдосконалення у сфері фортепіанної підготовки, що слугувало значним внутрішнім

мотиваційним стимулом для розвитку й удосконалення у студентів здатності до самоконтролю інструментально-виконавської діяльності.

Спонукально-потребовий етап формувального експерименту проводився у V семестрі й був упроваджений у зміст дисциплін методичної та інструментальної фортепіанної підготовки, зокрема, «Основний музичний інструмент», «Теорія та методика музичного навчання», «Педагогічна практика у школі» та серії додаткових позанавчальних експериментальних заходів (науково-практичних семінарів, педагогічних бесід, читацьких конференцій, публічних лекцій, тощо).

З метою усвідомлення потреби удосконалення власної фортепіанної навчально-виконавської діяльності, студенти експериментальної групи були залучені до відвідування відкритих уроків музичного мистецтва практикуючих учителів музики базових загальноосвітніх шкіл. У процесі безпосереднього ознайомлення із їх професійною діяльністю, увага студентів була спрямована на цілеспрямоване спостереження за виконавською фортепіанною діяльністю вчителів-практиків. На даному етапі був використаний *метод активного спостереження* [30, с. 115], у процесі якого перед студентами ставились чіткі конкретні завдання. З метою цілеспрямованого наведення уваги, нами була розроблена програма орієнтованих питань, на які студенти повинні були дати письмові відповіді. До їх переліку увійшли такі питання: 1) які види виконавської фортепіанної діяльності виконує вчитель музики на уроці музичного мистецтва?; 2) на які аспекти виконання звертає увагу вчитель під час гри?; 3) чи допускає помилки у своєму виконанні?; 4) у який спосіб учителю вдається уникати виконавських помилок?; 5) на ваш погляд, вчитель успішно здійснює контроль свого виконання?; 6) які риси проявляє вчитель музики для забезпечення успішної регуляції своїх виконавських дій?; 7) над удосконаленням яких видів виконавської фортепіанної діяльності ви будете

працювати під час навчання?; 8) які професійні якості необхідно розвивати для успішного прилюдного виконання фортепіанних творів?, тощо.

Після заповнення програми спостережень, зі студентами були проведені *педагогічні бесіди і дебати*, які передбачали детальне обговорення індивідуальних відповідей досліджуваних на ключові питання. *Методом спільного аналізу* студенти визначили основні види фортепіанної діяльності вчителя музики, до яких включили: сольне виконання фортепіанного твору (слухання музики); читання нот з аркуша (гра незнайомого твору, музичного супроводу); акомпанування (гра музичного супроводу пісенного матеріалу), уміння здійснювати адаптацію, підбір на слух, транспозицію інструментального супроводу (гра незнайомого твору, супровід пісенної одноголосної мелодії) тощо. Досліджувані дійшли висновку, що у процесі фортепіанної виконавської діяльності вчитель музики повинен: одночасно спрямовувати і розподіляти виконавську увагу на різні об'єкти (виконавські рухи, музичне звучання, учнівську аудиторію); контролювати й регулювати свої дії; бути цілеспрямованим, сміливим, рішучим і впевненим у своїх діях; володіти здатністю здійснювати самоконтроль виконавської діяльності. Студенти визначили також основні види і форми власної інструментальної діяльності, які потребують самовдосконалення, а саме: сольне виконання, читання нот з аркуша, акомпанування, ансамблеве музикування, самотійна робота над музичними творами.

Звернення студентів до аналізу виконавської діяльності вчителів музики дозволило стимулювати в них пізнавальний інтерес до проблеми самоконтролю, мотивувати до подальшої самотійної науково-пошукової дослідницької діяльності – участі у читацькій конференції, публічних лекціях, науково-практичних семінарах, ток-шоу.

Підготовка до *читацької конференції* передбачала ознайомлення студентів із науково-популярною й музикознавчою літературою, працями знаних методистів і педагогів-музикантів: Г.Арчажникової, Б.Асаф'єва,

Г.Гінзбурга, І.Гофмана, К.Ігумнова, Г.Когана, В.Муцмахера, Г.Нейгауза, Г.Падалки, Г.Прокоф'єва, С.Савшинського, Г.Ципіна, А.Щапова, Б.Яворського. Дослідницькі завдання полягали у пошуку, опрацюванні й формулюванні основних педагогічних поглядів відомих педагогів щодо сутності, специфіки і методів удосконалення фортепіанної діяльності виконавця-інструменталіста і вчителя музики, ролі самоконтролю у забезпеченні її успішності.

Для осягнення значного об'єму матеріалу, підготовка студентів до читацької конференції здійснювалась протягом кількох тижнів, упродовж яких досліджувані долучались також до участі у *публічних лекціях*, де презентували результати своїх наукових пошуків. Публічні лекції тривали 15-20 хвилин, проводились у присутності викладачів і студентів експериментальних груп. Студенти-лектори мали представити інформаційно-насичену узагальнену інформацію про педагогічні погляди одного із педагогів-музикантів у вигляді презентації в програмі Power Point.

У процесі проведення самої *читацької конференції* усі студенти експериментальної групи були долучені до обговорення праць. У своїх виступах доповідачі надавали цікаву інформацію, яка сприяла глибокому розумінню педагогічних поглядів і досвіду відомих педагогів-музикантів, відстоювали власну позицію щодо їх цінності у розкритті сутності, змісту, і необхідності удосконалення виконавської фортепіанної діяльності та ролі самоконтролю у забезпеченні її успішності. Досліджувані дійшли спільного висновку, що для успішної професійної діяльності вчителю музики необхідно бездоганно володіти грою на фортепіано. Це сприяло усвідомленню потреби в удосконаленні власної фортепіанної навчально-виконавської діяльності у вищому закладі освіти.

З метою усвідомлення значимості самоконтролю для забезпечення якості фортепіанної інструментально-виконавської діяльності, студенти під час шкільної практики були залучені до надання допомоги в організації та

проведенні концерту до дня вчителя. Для заохочення досліджуваних нами використовувались *емоційні методи мотивації: створення ситуації успіху, стимулююче оцінювання, вільний вибір завдання*. Так, деякі студенти проявили бажання виступити у якості концертмейстера, інші – сольного виконавця-інструменталіста. Підготовка до концерту тривала лічені дні й вимагала від досліджуваних прояву дисципліни, організованості, уміння мобілізувати свої сили. Більшість з них вперше виступали перед учнівською аудиторією, що викликало різні відчуття й неабиякі переживання.

Для виявлення проблем виконавського й психологічного характеру, обговорення особистісних відчуттів кожного студента, після концертних виступів були проведені *індивідуальні інтерв'ювання*. Було встановлено, що значна кількість досліджуваних під час гри з великими труднощами здійснювала самоконтроль своїх дій, при цьому звертаючи увагу на глядачів у залі, свої власні хвилювання. Мало хто зауважував про недостатньо якісну виконавську самопідготовку до виступу, низький рівень або й відсутність сформованості деяких виконавських навичок.

Для усвідомлення значимості самоконтролю у регулюванні виконавськими діями у процесі гри на фортепіано, студенти взяли участь у *науково-практичних семінарах*. На заняттях з «Теорії та методики музичного навчання» досліджувані обговорювали запропоновані теми: «Роль критики в удосконаленні виконавської діяльності», «Значення викладача у забезпеченні успішного виступу студента», «Самоконтроль і самовдосконалення», «Значення продуктивності домашньої підготовки», «Труднощі самоконтролю: шляхи їх подолання».

Методом *масової «мозкової атаки»* за Д.Філіпсом [27,с. 108] студенти мали можливість висловити власні погляди на актуалізовану проблему, представити на розсуд усієї аудиторії найбільш цінні спільно сформульовані ідеї. Для впровадження даного методу учасники були розподілені на малі групи чисельністю 5-6 осіб, що дозволило залучити до участі в обговоренні

усіх досліджуваних. Після розподілу кожна мала група самостійно проводила пряму «мозкову атаку» протягом 15 хвилин. Під керівництвом педагога здійснювалась оцінка пропонуваних ідей й були обрані найбільш оригінальні варіанти рішень.

Педагогічна доцільність впровадження даного методу до змісту експериментальної методики полягала у доборі якомога більшої кількості ідей, активізації студентів й звільнення їх від інертності мислення, спонукання до пошуку альтернативних рішень, подолання звичного формалізму у вирішенні творчих завдань, а також формування здатності до самоконтролю у процесі використання інформаційних джерел. Основними умовами впровадження даного методу були уведені:

- заборона критики запропонованих учасниками ідей;
- вільна, творча атмосфера навчання.

Однією із дієвих форм активізації студентів стало проведення інтерактивної телепрограми – *ток-шоу* (від англ. talk show — розмовне шоу). В умовах навчального закладу нами була організована й проведена «уявна телепередача», до участі у якій були запрошені спеціалісти музично-педагогічного профілю: практикуючі вчителі музики, професійні виконавці-інструменталісти, педагоги спеціалізованих музичних шкіл, а також експерти: викладачі інструментальної фортепіанної підготовки ВЗО та глядачі – студенти експериментальної групи. Ведучий – викладач-експериментатор, виносив на обговорення запрошених та експертів питання, що стосувались шляхів удосконалення виконавської фортепіанної діяльності і значення самоконтролю у забезпеченні її якості. Доцільно зазначити, що глядачі – студенти експериментальної групи мали можливість ставити різноманітні запитання гостям «студії» й брати участь в обговоренні. У процесі ток-шоу спілкування учасників із аудиторією було динамічним, діалогічним і цікавим.

У процесі проведення ток-шоу гості й експерти наголошували на необхідності володіння здатністю управляти своєю грою, умінням раціонально скеровувати і розподіляти увагу, правильно організовувати час самотійних занять, мати розвинені навички читання нот з аркуша, гри в ансамблі, більше виступати перед публікою, бути наполегливим, працьовитим, цілеспрямованим, самотійним і впевненим у собі. У результаті студенти експериментальної групи дійшли висновку, що мета самоконтролю полягає у запобіганні помилкових дій, операцій та їх виправлень.

Проведення представлених форм експериментальної роботи мало на меті сформувати у майбутніх учителів музичного мистецтва взірцеву модель успішної виконавської діяльності. У власній свідомості студенти факультетів мистецтв вдавалися до ідентифікації своєї гри на фортепіано із моделлю-взірцем, порівнювали, аналізували й проектували зміни у своїй майбутній виконавській поведінці.

Задля встановлення ефективності впроваджених форм, прийомів і методів формування мотиваційно-цільового компоненту, було проведене діагностування досліджуваних показників міри особистісної спрямованості на фахове самовдосконалення у сфері фортепіанної підготовки студентів експериментальної і контрольної груп. За методикою, розробленою на констатувальному етапі експериментального дослідження були проведені тестування й анкетування респондентів контрольних та експериментальних груп. Кількісні показники результатів проміжної діагностики унаочнені у таблиці 3.7.

З представленої таблиці (3.7, с. 154) видно, що інтерпретація кількісних характеристик вказує на значні позитивні зміни у формуванні показників мотиваційно-цільового компоненту студентів експериментальної групи у порівнянні із даними, отриманими на початку дослідно-експериментальної роботи.

Таблиця 3.7

Стан сформованості мотиваційно-цільового компоненту здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності студентів після першого етапу формувального експерименту

Міра особистісної спрямованості студентів на фахове самовдосконалення у сфері фортепіанної підготовки								Мотиваційно-цільовий компонент				Рівні
потреба в удосконаленні фортепіанної навчально-виконавської діяльності				усвідомлення значимості самоконтролю для забезпечення якості фортепіанної діяльності								
ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		
Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
4	10,5	7	16,6	6	15,8	5	11,9	5	13,1	6	14,3	В
19	50,0	19	45,2	17	44,7	21	50,0	18	47,4	20	47,6	С
15	39,5	16	38,1	15	39,5	16	38,1	15	39,5	16	38,1	Н

Високий рівень сформованості потреби в удосконаленні фортепіанної навчально-виконавської діяльності в ЕГ зріс на 5,2%, у КГ – змін не відбулось. Представників середнього рівня у ЕГ також збільшилось на 10,5%, низького – зменшилось. У контрольній групі за першим показником кількість студентів середнього рівня не змінилась, за другим – збільшилась на 4,8%. У загальному, позитивні зрушення сформованості змістовно-цільового компоненту відбулись у двох групах, натомість у ЕГ вони виявились більш показовими, оскільки у КГ відсоткові показники високого рівня не змінились, і тільки середній рівень незначно зріс на 2,4%, на стільки ж зменшився низький.

Впровадження системи методів, прийомів і форм, націлених на формування особистісної спрямованості на фахове самовдосконалення у сфері фортепіанної підготовки студентів експериментальної групи, дозволили перейти до реалізації другого етапу формувального експерименту.

Другий – пізнавально-аналітичний етап, проводився у VI семестрі й був упроваджений у зміст фахових індивідуальних і групових дисциплін теоретичної та інструментальної фортепіанної підготовки: «Основний музичний інструмент», «Історія української та зарубіжної музики», «Аналіз музичних форм», тощо. Увесь спектр експериментальних заходів на даному етапі був спрямований на формування у студентів ЕГ показників когнітивно-оцінного компоненту здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності.

Одна з важливих умов формування у студентів здатності до самоконтролю полягає в якнайкращому усвідомленні й знанні особливостей свого самоконтролю, його сильних і слабких сторін. Водночас, для виправлення недоліків самоконтролю потрібна велика праця над собою. Тому, на наш погляд, не можна приступати до цієї роботи, не зрозумівши спочатку, в чому полягають її недоліки. У даному контексті першочерговим стало формування у досліджуваних адекватної самооцінки й критичного ставлення до власної фортепіанної навчально-виконавської діяльності.

З метою формування у студентів критичного ставлення до результатів власної фортепіанної навчально-виконавської діяльності нами були апробовані *методи активного спостереження, самоспостереження, відеофіксації виконавських дій, безпосереднього і опосередкованого самоаналізу*, які застосовувались у різний період аналітичного аналізу власної виконавської діяльності.

Метод активного спостереження застосовувався для аналізу виконавської діяльності своїх однокурсників і концертних виступів відомих професійних виконавців. Методика його впровадження передбачала

здійснення студентами контролю за правильністю, логікою і художньою виразністю втілення виконавського задуму твору.

Метод активного самостереження полягав у здійсненні студентами уважного контролю своїх відчуттів щодо правильності, переконливості і яскравості реалізації плану виконання твору. Поштовхом до використання названого методу послужила та обставина, що в процесі гри виконавці нерідко сприймають свої дії невірно, тобто не відчують їх невідповідність характеру музичного твору. У цих випадках спостерігається перенесення художніх емоцій з виразності відтворення музичного образу на неочікувані помилки, темпові, динамічні, ритмічні відхилення, пов'язані із виконавським процесом тощо.

Метод безпосереднього і опосередкованого самоаналізу полягав у тому, що після виконання фортепіанного твору студенти-виконавці давали словесні критичні оцінки власного виконання, здійснювали аналіз причин його успіху чи невдачі з точки зору втілення свого виконавського задуму. Увага досліджуваних спрямовувалась на конкретні аспекти: виконавську техніку, відповідність темпо-ритму, динаміки, інтерпретації, цілісності образу. Сутність даного методу полягає в тому, що аналіз своєї гри студенти проводили двічі – одразу після програвання (безпосередньо після гри), а також пізніше, після перегляду його відеозапису (опосередковано, в емоційно спокійному стані). Доцільність розведеного у часі самоаналізу пояснюється тим, що виконавці не здатні одразу об'єктивно оцінити свою гру, тим більше це не можливо зробити у процесі самої гри. Адже, як зазначають психологи, «самокритика в момент виступу, як ретроспективний аналіз свого виконання, негативно впливає на сам виступ» [37, с. 249], але після нього вона є необхідною.

Опосередкований самоаналіз проходив після відеоперегляду свого виступу у класі основного інструменту у присутності педагога та однокурсників. Студенти уважно спостерігали за своїми діями й давали словесну оцінку. Оскільки «внутрішнє Я» виконавця може не співпадати із

«зовнішньою» поведінкою, що актуалізує проблему самоконтроля, у змісті нашої методики метод активного самоспостереження відеофіксації своїх виконавських дій виступав як коректор, особливо у перевірці охоплення цілого, відтворення художнього задуму. Так, за словами К.Кондрашина, тільки «слухаючи твір зі сторони ви можете об'єктивно оцінити свою інтерпретацію – наскільки вам вдалося відтворити свій задум, і врахувати це при наступному виконанні» [17, с. 42].

Наступною ланкою формування адекватної самооцінки і критичного ставлення до своєї виконавської діяльності стало впровадження *методу мисленнєвого повернення до виконавського процесу*. Студенти у будь-який момент повинні були мисленнєво відновлювати у своїй пам'яті як і що було ними зроблено під час гри, критично осмислювати і підводити підсумки самоконтролю, а головне – робити висновки й враховувати їх при наступному виконанні. Впровадження даного методу у процес навчально-виконавської фортепіанної підготовки студентів експериментальної групи стало запорукою їх самостійності у формулюванні оцінних суджень щодо власної виконавської діяльності. Дидактичним матеріалом слугували твори різних стилів та жанрів: Ф.Фішер. Прелюдії та фуги: h, B, cis, c, прелюдії та фуги Й.Баха, сонати В.Моцарта, Й.Гайдна, Л.Бетховена, Ф.Шуберта, фортепіанні п'єси Ф.Шопена Ноктюрни (B, cis, d, a), Ф.Ліста “Втіха” №3, Б.Фільц. Закарпатські новелети, М.Степаненко “Образи” та ін.

У процесі застосування методів безпосереднього і опосередкованого аналізу студенти фіксували свої оцінні судження у розгорнутій самооцінковій шкалі характеристики самоконтролю виконавської діяльності (Додаток 3). Користуючись запропонованою кількісною шкалою, досліджувані виставляли оцінки й давали розгорнуті відповіді про типові для них способи поведінки і переживання під час гри. Викладачі-експерти, студенти-однокурсники й експериментатор заповнювали картки оцінювання фортепіанної виконавської діяльності студента (Додаток В). Окрім кількісних оцінок (у балах), експерти давали якісні характеристики і рекомендації щодо

шляхів удосконалення самоконтролю за виконавською діяльністю досліджуваних, пояснювали за що виставлялись ті чи інші бали. У такий спосіб у студентів експериментальної групи формувались адекватні уявлення про рівень своєї виконавської майстерності й конкретні напрямки її удосконалення шляхом формування здатності до самоконтролю навчально-виконавської фортепіанної діяльності.

У процесі формування критичного ставлення студентів до своєї виконавської діяльності було встановлено, що несвідоме здійснення помилок у процесі самоконтролю власної виконавської діяльності пов'язане із недостатньо осмисленим сприйняттям, аналізом і розучуванням фортепіанних творів. Адже рівень осмисленості музичного матеріалу залежить від того, чи є в арсеналі студента поняття, відомості, дії, необхідні для того, щоб зрозуміти елементи навчального матеріалу і встановити зв'язок між ними. Відтак, уся гностична діяльність студентів у процесі сприймання фортепіанних творів спрямовувалась на переробку музичної інформації. При цьому для осмислення інтонаційно-мелодичної, ладо-гармонічної і технічної сторін музичного твору використовувались *методи узагальнення, схематизації, перегрупування музичної інформації*.

З метою формування здатності до сприйняття й аналізу фортепіанних творів та їх інтерпретації, були впроваджені *алгоритмічні методи ескізного та детального аналізу музичних творів*. На лекційних і семінарських заняттях з «Аналізу музичних форм» та «Історії української та зарубіжної музики» студенти експериментальної групи були ознайомлені з алгоритмами аналізу музичних структур. Сутність алгоритмічних методів полягає в орієнтації студентів на виконання певної послідовності дій, формуванні орієнтувальної основи для аналізу музичних творів у подальшій самостійній роботі.

Алгоритмічний метод ескізного аналізу музичних творів використовувався після прослуховування й ознайомлення із нотним текстом фортепіанних творів українських і зарубіжних композиторів. Сприйняття і

аналіз повинні були зосереджуватись на оцінці виразних засобів і їх ролі у розкритті художнього образу. Названий за аналогією з ескізним методом розучування творів, алгоритмічний метод ескізного аналізу спрямований на розвиток уміння швидко охоплювати сутність незнайомих творів, бачити їх головні архітектонічні віхи. Самоконтроль у процесі первинного ознайомлення з незнайомим музичним твором спрямований на конкретні дії: 1) прослуховування твору із нотами у руках; 2) програвання його на фортепіано («читання з аркуша»); 3) ознайомлення з твором за допомогою внутрішнього слуху («актуалізація внутрішньо-слухових уявлень»).

Алгоритм ескізного аналізу музичного твору характеризується наступними операціями:

1. Визначення тональності, розміру, форми, меж періоду, враховуючи внутрішні і зовнішні ознаки будови твору;

2. Характеристика головних рис музичного образу, його жанрових витоків, провідних виразних засобів;

3. Аналіз кожного періоду структурної побудови: а) його функції (самостійна побудова або частина більш крупного цілого); б) структури періоду, характерні масштабно-тематичні співвідношення (повторна чи неповторна побудова, поділ на речення, квадратний чи неквадратний; періодичність, сумування, дроблення тощо); в) закономірності тонально-гармонічного розвитку (однотональна чи модульна побудова, з відхиленнями чи без них, види кадансів і гармонічних зворотів, превалюючий тип акордів);

4. Зображення у вигляді схеми структурної формули твору.

Впровадження даного методу дозволило ознайомити студентів із значною кількістю різнохарактерних фортепіанних творів, активізувати внутрішній слух, актуалізувати раніше набуті уміння і навички аналізу музичного твору, контролювати логіку своїх мисленневих операцій. Важливого значення у здійсненні самоконтролю у процесі сприйняття музичної інформації набуває питання послідовності цілісного аналізу музичних творів.

Алгоритмічний метод детального аналізу музичного твору є більш складним, інформативним і повним, включає в себе питання ескізного аналізу. Для детального аналізу музичного твору студентам був запропонований наступний алгоритм:

1. Тип образності (в контексті особливостей стилю композитора);
2. Видимі жанрово-стилістичні особливості;
3. Функція періоду;
4. Структура (тип) періоду. Представити у вигляді схеми;
5. Основні етапи становлення форми:
 - а) тема, фактурно-гармонічне оформлення, характер взаємодії, який визначає її виразні засоби (паралельне, протилежне, взаємодоповнююче);
 - б) рух – інтонаційне просування «теми» – принципи її розвитку (повторність, варіантність, зіставлення, розробка, вільне розгортання), логіка зміни тонально-гармонічного плану, характеристика часткової та загальної кульмінації: їх місцезнаходження, характер застосованих виразних засобів (особливості мелодії, гармонії, фактури, ритму) і їх взаємодія;
 - в) завершення – кадансово-заклучна зона – особливості і роль у ній провідних виразних засобів, масштабна пропорційність (розширення, доповнення).
6. Висновки: узагальнення найбільш суттєвих моментів проробленого аналізу, визначення у формі та музичній мові загальних рис стилю композитора і даного жанру, виокремлення індивідуальних рис музичного твору.

Освоєння алгоритму детального аналізу музичних творів здійснювалось як в аудиторній, так і домашній роботі, що сприяло формуванню у студентів самостійності оцінних суджень. У домашній підготовці, опрацьовуючи нові фортепіанні твори, досліджувані виконували письмові роботи – написання есе-анотацій на музичні твори об'ємом 2-3 сторінки.

У цілому, при стійкому засвоєнні запропонованих видів алгоритмічних завдань на рівні автоматизації, методи ескізного і детального аналізу музичних творів «працювали» на майбутнє, так як були спрямовані на розвиток у студентів логіки розуміння побудови системи міркувань, які призводять до певних висновків, що у свою чергу, навчило досліджуваних самостійному пошуку нових рішень у створенні інтерпретації музичного матеріалу.

Широкого застосування методи ескізного й детального аналізу музичних творів набули на індивідуальних заняттях з основного музичного інструменту студентів факультетів мистецтв у процесі читання нот з аркуша – гри фортепіанних творів із шкільної програми. На етапі ознайомлення із текстом незнайомого твору досліджувані цілеспрямовано, шляхом відбору мінімуму необхідних операцій, досягали поставленої мети – вірно декодували нотний запис, орієнтувались, усвідомлювали й цілісно охоплювали художньо-образний зміст твору. Виконання пропонованих завдань активізувало пізнавальну і практичну діяльність студентів, сприяло самостійності, логічності й виразності втілення інтерпретації розучуваних музичних творів.

Після проведення другого пізнавально-аналітичного етапу формувального експерименту було проведене діагностування когнітивно-оцінного компоненту здатності майбутніх учителів музики до самоконтролю за досліджуваними показниками ступеню критично-оцінного ставлення до фортепіанної навчально-виконавської діяльності були підведені підсумки експериментальної роботи.

Отримані результати сформованості когнітивно-оцінного компоненту здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів після проведення другого етапу формувального експерименту представлені у таблиці 3.8 на с. 162.

Стан сформованості когнітивно-оцінного компоненту здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності студентів після другого етапу формувального експерименту

Ступінь критично-оцінного ставлення до фортепіанної навчально-виконавської діяльності				Когнітивно-оцінний компонент								Рівні
критичне ставлення до власної фортепіанної навчально-виконавської діяльності				здатність до сприйняття й аналізу фортепіанних творів та їх інтерпретації								
ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		
Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
4	10,5	6	14,3	6	15,8	4	9,5	5	13,1	5	11,9	В
20	52,6	13	30,9	18	47,3	17	40,5	19	50,0	15	35,7	С
14	36,9	23	54,8	14	36,9	21	50,0	14	36,9	22	52,4	Н

Аналіз результатів проміжного діагностування сформованості когнітивно-оцінного компоненту здатності студентів до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності після другого етапу формувального експерименту свідчить про суттєві зрушення у досліджуваних ЕГ. Так, кількість студентів ЕГ із високим рівнем критично-оцінного ставлення до власної фортепіанної навчально-виконавської діяльності у порівнянні із вихідними даними зросла на 7,8%, чисельність досліджуваних середнього рівня також збільшилась на 13,2%, низького – зменшилась на 21%,. Отримані результати вказують на ефективність методичного забезпечення другого – пізнавально-аналітичного етапу, експериментальної методики, на що вказують результати діагностики студентів КГ. Кількість респондентів із високим рівнем у КГ не змінилась,

натомість, зменшилась чисельність студентів середнього рівня на 7,2% (з 42,9% до 35,7%), низького збільшилась на такий самий відсоток (з 45,2% до 52,4%). Можемо констатувати, що навчання студентів контрольної групи за традиційною методикою у меншій мірі забезпечує критичність й адекватність в оцінюванні власної фортепіанної навчально-виконавської діяльності.

Позитивні зміни у фортепіанній навчально-виконавській підготовці студентів експериментальної групи, які відбулись після проведення перших двох етапів експериментальної методики, дозволили перейти до проведення наступного етапу формувального експерименту.

Третій, орієнтувально-операційний етап експериментальної методики був спрямований на формування показників контрольного-регулятивного компоненту здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності, зокрема, формування у студентів самостійності у забезпеченні регуляції інструментально-виконавської діяльності, стійкості у подоланні художньо-виконавських труднощів, здатності до регулювання емоційного стану у процесі виконання фортепіанних творів. Кінцевою метою даного етапу є формування у досліджуваних здатності контролювати кожен момент свого виконання, оскільки тільки розвинений самоконтроль забезпечує можливість удосконалення своєї фортепіанної навчально-виконавської діяльності.

Процес формування самоконтролю майбутніх учителів музики є складним і довготривалим, він потребує проведення системної, цілеспрямованої педагогічної роботи з урахуванням індивідуальної підготовки кожного студента. З огляду на це, орієнтувально-операційний етап формувального експерименту проводився на індивідуальних заняттях з «Основного музичного інструменту», «Ансамблевого класу» у VII семестрі й передбачав упровадження серії дієвих методів навчання

Поняття самостійності у навчально-виконавській діяльності полягає в умінні студентів без сторонньої допомоги орієнтуватися у незнайомому музичному матеріалі, правильно розшифровувати авторський текст,

створювати переконливу інтерпретаторську «гіпотезу», бути готовим відшукувати ефективні шляхи в роботі, знаходити потрібні прийоми і засоби втілення художнього задуму, критично оцінювати результати власної музично-виконавської діяльності, рівно як і чужі інтерпретаторські зразки, та багато іншого. У педагогічному аспекті проблема виховання самостійності студентів-виконавців торкається і методів викладання, і прийомів (способів) навчання, і форм організації навчальної діяльності в музично-виконавському класі.

Формування проявів самостійності студентів у забезпеченні регуляції інструментально-виконавської діяльності здійснювалось *методом спільної з педагогом аудиторної роботи* над засвоєнням різних етапів розучування музичного твору: а) етапу попереднього ознайомлення; б) етапу роботи над фрагментами; в) етапу цілісного оформлення; г) етапу досягнення естрадної готовності.

На етапі попереднього ознайомлення з фортепіанним твором основним мірилом самоконтролю виконавського процесу й володіння виконавською технікою була здібність студентів грати з аркуша. З метою формування самостійності у забезпеченні регуляції фортепіанної виконавської діяльності на етапі ознайомлення з музичним твором застосовувались *методи одноразових програвань та спільного музикування* (з викладачем, однокурсником), які передбачали читання з аркуша невеликих, помірно складних фортепіанних п'єс із попереднім оглядом тексту. У процесі впровадження даних методів студентам не дозволялось зупинятися і робити виправлення, натомість допускалося у технічно складних місцях пропускати частину голосів, акордів, а під час гри в ансамблі – навіть цілі такти, для того, щоб пізніше вчасно «упіймати» партнера. У процесі читання нот з аркуша, транспонування, добору на слух досліджувані набували навички передчувати (передбачати) подальше розгортання музичного матеріалу, що сприяло здійсненню регуляції та формуванню оперативної фази самоконтролю виконавської діяльності.

На етапі фрагментарного розучування фортепіанних творів для розвитку самостійної регуляції та самоконтролю виконавської діяльності застосовувались *методи варіативного програвання, чергування форм роботи над п'єсами, гри з поправками, гри із заповільненнями і призупиненнями*.

Сутність *методу варіативного програвання* полягала у виконанні студентами фрагментів твору, який вивчається, у різних варіантах:

а) у різних темпах, навіть досить повільних, без прискорень, що сприяло активізації уваги студентів, тренуванню ритмічної витримки і саморегуляції гри, кращому контролю якості звучання;

б) на різних рівнях гучності, гра в динаміці *p, pp*, активізувало слух, сприяло тренуванню точності виконавської техніки.

Дієвим виявився *метод чергування форм роботи над п'єсами*, який передбачав:

а) чергування роботи над цілісною тканиною з роботою над окремими фрагментами, особливо у випадках, де рисунок складався з подвійних нот (терцієві, секстові, октавні етюди і аналогічні епізоди в п'єсах), а також у поліфонічних творах;

б) чергування гри на інструменті і мисленнєвої роботи – мисленнєвого програвання усього фрагменту твору;

в) чергування гри із застосуванням правої педалі із безпедальною грою, що забезпечило виховання виразності внутрішнього чуття.

Метод гри з поправками полягав у тому, що при кожній поміченій студентом помилці, виконання переривалося, здійснювалось повернення, гра відновлювалась з якогось попереднього пункту. Продовження гри без повернення і виправлення помилки є недоцільним, оскільки вона буде повторюватися й надалі.

Метод гри із заповільненнями і призупиненнями був спрямований на формування самоконтролю й саморегуляції виконавської діяльності. У місцях, де студенти відчували невпевненість, вони робили свідомі зупинки і заповільнення. В результаті систематичної гри у такий спосіб поступово

зникали м'язові затиснення й психологічні бар'єри, що сприяло досягненню виваженої гри.

З метою формування стійкості у подоланні художньо-виконавських труднощів застосовувався *метод спонтанної зупинки і відновлення гри*. Для розвитку самоконтролю на цій стадії за вимогою педагогів студенти повинні були: а) безпомилково повторити чи продовжити будь-який фрагмент твору, розпочатий педагогом на іншому інструменті; б) зіграти любий фрагмент за вербальним описом музичних чи нотних ознак (з розробки, з початку другої сторінки, кульмінації, тощо). У процесі експериментальних занять досліджувані студенти усвідомили, що уміння одразу розпочати гру з будь-якого місця свідчить про здатність піаніста по-справжньому управляти своєю грою, тобто підпорядковувати її своєму задуму.

За переконаннями педагога-музиканта А.Щапова, «здатність управління грою по-справжньому тренується лише під час активного (максимально активного) і відповідального (зібраного, безпомилкового) виконання цілої п'єси або цілої концертної програми» [39, с. 40]. У роботі над цілісністю виконання музичних творів був упроваджений *метод оперативного самоконтролю*. Так, під час пробного цілісного виконання творів, увага досліджуваних спрямовувалась на певні «опорні пункти», й зосереджувалась на контролі й фіксації моментів, які ще не відповідали якісному довершеному виконанню, зокрема місця:

- де спостерігались рухо-моторні, технічні незручності, де доводилось приділити більше уваги вірному виконанню;
- де були ознаки фізичної чи психічної втоми;
- де були неочікувані недоречності звучання;
- де виникли прогалини в пам'яті;
- де проявились недостатні, надмірні, або ж одноманітні кульмінації;
- де було монотонне чи передчасне форте або піано, контрасти виявились згладженими;

- де були несподівані зміни темпів, надмірне *rubato* чи, навпаки, метроритмічна одноманітність гри;

- де виявились логічні розриви;

- де увага була недостатньою і гра ставала некерованою;

- де не було творчо-виконавської свободи [39, с. 110].

Після пробного цілісного виконання розучуваних творів, студенти слідкуючи за нотним текстом, відновлювали в уяві весь процес гри і підсумовували всі критичні зауваження самому собі. Рациональна організація процесу психологічної саморегуляції цілісної гри твору виступила у нашому дослідженні як реальний фактор забезпечення найбільш високої і стійкої швидкості здійснюваних студентами реакцій. Досліджувані визначали, *які* головні завдання потрібно вирішити у подальшій роботі над твором, *які* частини твору потребують повторного цілісного виконання, а *які* – роботи над фрагментами.

Необхідно зазначити, що для більшості виконавців мисленнєве повернення до того, *що і як* було ними зроблено, критичне осмислення і підсумок зробленого часто поєднувались із сильними, і, далеко не завжди, приємними переживаннями. За словами досліджуваних, також причиною хвилювань під час сценічної гри є невпевненість у собі, недооцінка своїх можливостей, страх публічного виступу, поява негативних емоцій під час концертного виступу.

Як відомо, здійснення інструментально-виконавської діяльності учителів музики характеризується емоціогенністю, що зумовлено як емоційною природою музичного мистецтва, так і постійно змінюваними педагогічними умовами. Формування емоційної культури, умінь довільної зміни емоційних станів є однією із необхідних педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики – невід'ємною запорукою успішної виконавської діяльності за різних умов.

Основною перешкодою здійснення самоконтролю у процесі гри перед публікою є негативні емоції. Відтак, регулювання емоційного стану студентів

перед концертним виступом має проходити ще під час навчальної роботи над музичним твором в індивідуальному класі. З метою формування здатності до регуляції емоційного стану у процесі виконавської діяльності зі студентами експериментальної групи застосовувались *методи самонавіювання та самомотивації*, проводились *мотиваційні тренінги* «Придумай девіз», «Тема успіху» [13].

Мотиваційний тренінг «Придумай девіз» спонукав і надихав студентів на досягнення емоційної стійкості під час виконання. Досліджувані добирали кілька варіантів девізу, спрямованого: на саморегуляцію своїх емоцій (варіант 1, «я спокійний»), на формування наполегливості і здатності долати виконавські труднощі й перешкоди емоційного характеру (варіант 2, «я все зможу»); на формування цілеспрямованої, систематичної роботи щодо досягнення мети (варіант 3, «я досягну успіху»); на розвиток упевненості у собі, своїх силах, своїй обдарованості (варіант 4, «я впевнений у своїй обдарованості»); на розвиток прагнення вдосконалювати, поліпшувати свою виконавську майстерність (варіант 5, «я завжди рухаюсь вперед»).

Впровадження у зміст експериментальної методики мотиваційного тренінгу «Тема успіху» мало на меті сформувати у майбутніх учителів музики позитивну мотивацію й психологічну установку на здійснення успішної виконавської діяльності. Сутність методики полягає у свідомій зміні мотивації через формування нового позитивного мислення. Для роботи студентам пропонувалось ознайомитись із цілим рядом мовних структур, властивих людям з високою мотивацією досягнення. У процесі їх засвоєння студенти починали не тільки мислити, але й самостійно і впевнено діяти. До прикладу: «я обов'язково доб'юся успіху у своїй грі», «я виконаю все, що задумав», «я буду працювати над досягненням результату», «на мою мрію ніщо не вплине», «я намагатимусь перетворювати невдачі в перемогу», «я вірю в себе», «успіх залежить від моїх зусиль і бажання досягти його», «я задоволений своєю грою». На основі даних висловів студенти повинні були

написати невеликий текст для самонавіювання, який можна перечитувати і підтримувати впевненість, спокій, емоційну стійкість.

З метою формування саморегуляції інструментально-виконавської діяльності на етапі досягненн естрадної готовності був упроваджей *метод гри перед уявною аудиторією*. Студентам пропонувалося програвати твори у порядку концертного виступу перед уявною аудиторією з повною мобілізацією і почуттям відповідальності. Для більшої впевненості й відчуття сценічної реальності, репетиції концертних виступів проводились також перед випадковими слухачами.

Водночас показником ступеню готовності естрадного виступу було тільки перше програвання чергової репетиції. Власну готовність до естрадного виступу досліджувані визначали за наступними критеріями:

- здатністю довільного мисленневого програвання будь-якого фрагменту твору. Якщо мисленнєве програвання потребувало значних зусиль, або ж були нечіткими, то дане місце потребувало виконавського закріплення;

- будь-яке місце потрібно було з першого разу зіграти на інструменті як у нормальному темпі, так і в сповільненому, що свідчило про свідоме управління й міцність вивченого;

- наявність резерву сил і моторності, оскільки естрадне виконання завжди потребує більшої енергії, а резерв моторності забезпечує технічну невимушеність гри і потрібен на випадок непередбачуваних темпових прискорень;

- відсутність уявлень про технічні труднощі, які містяться у даній п'єсі;

- зникнення як фізичної, так і психологічної втоми від програвання цілої програми;

- превалювання відчуття «зручності», «приємності» рухів, наявності артистичного підйому, імпровізаційної свободи, відсутності надмірного напруження уваги, можливість насолоджуватись своєю грою і водночас у

будь-який момент зосереджувати увагу на тому чи іншому моменті гри [39, с. 112].

У процесі занять з педагогом студенти засвоювали методику досягнення самоконтролю й регулювання власної виконавської діяльності на кожному етапі розучування твору, що в результаті стало частиною їх виконавських знань і вмінь. Даючи студентам інформацію про умови здійснення самоконтролю на кожному етапі виконання фортепіанних творів, викладачі мали можливість впливати на процес формування програми самоконтролю, яка в результаті засвоєння виступала для досліджуваних як самостійно прийняте рішення. Так, методи спільної з педагогом роботи над твором були перенесені у самостійну діяльність студентів.

З метою контролю й оптимізації ефективності процесу самопідготовки, в аудиторній роботі застосовувався *метод моделювання домашніх занять*. Так, заняття в класі конструювалися як «модель» домашніх занять студентів. Під керівництвом педагогів «відпрацьовувався» процес самостійної домашньої роботи майбутніх учителів музики. Студенти були поінформовані у тому, як доцільно організувати і проводити домашні заняття, у якій послідовності розміщувати матеріал, чергуючи роботу і відпочинок (Додаток И). Також були надані пояснення стосовно того, як виявляти і долати труднощі, намічати професійні цілі й задачі, знаходити найбільш вірні шляхи їх вирішення, використовувати продуктивні прийоми і способи роботи, тощо.

Для того, щоб мати уявлення про те, як студент буде займатись вдома, метод моделювання домашніх занять передбачав також демонстрацію викладачеві самостійної домашньої роботи. У класі основного інструменту студенти займались самостійно у «звичній домашній обстановці», уявляючи, ніби поруч нікого не має. Після побаченого і почутого, педагоги використовували *метод поточного коментування*: пояснювали студентам що вдалося у самостійній роботі, що – ні, які методи виконання твору виявились дієвими, а які – ні. Відтак, педагоги зосереджували увагу досліджуваних не на тому, як виконувати фортепіанний твір, а на тому, як

працювати над ним, *якими* ефективними прийомами, способами і методами оптимізувати роботу над вивченням музичного твору, що є надзвичайно актуальним для формування у студентів здатності до самоконтролю під час підготовки до поточних індивідуальних занять із основного інструменту.

Усі експериментальні заходи третього – орієнтувально-операційного етапу, охоплювали аудиторну і самостійну підготовку студентів експериментальної групи й мали на меті озброїти їх системою методів і прийомів щодо саморегуляції фортепіанної навчально-виконавської діяльності у процесі розучування і виконання музичних творів. Проміжна діагностика показників контрольно-регулятивного компоненту дала можливість визначити дієвість експериментальних методів, що унаочнено в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

Стан сформованості контрольно-регулятивного компоненту здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності студентів після третього етапу формувального експерименту

Міра здатності до саморегуляції фортепіанної навчально-виконавської діяльності												Контрольно-регулятивний компонент				Рівні
вияв самостійності у забезпеченні регуляції інструментально-виконавської діяльності				стійкість у подоланні художньо-виконавських труднощів				здатність до регулювання емоційного стану у процесі виконання фортепіанних творів								
ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		
А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	
2	5,3	3	7,1	3	7,9	3	7,1	4	10,5	3	7,1	3	7,9	3	7,1	В
2	55,	1	40,	1	44,	1	42,	22	57,9	16	38,1	20	52,6	17	40,5	С
1	2	7	5	7	7	8	9									
1	39,	2	52,	1	47,	2	50,	12	31,6	23	54,8	15	39,5	22	52,4	Н
5	5	2	4	8	4	1	0									

Проміжна діагностика сформованості контрольно-регулятивного компоненту, проведена після третього етапу формувального експерименту, вказує на позитивні зміни за всіма показниками у студентів експериментальної групи. На відміну від початкової діагностики, кількість студентів середнього рівня сформованості здатності до саморегуляції фортепіанної навчально-виконавської діяльності зросла з 36,8% до 52,6% - на 13,8%, високого з 2,7% до 7,9% на 5,2%, скоротилась чисельність досліджуваних низького рівня – з 60,5% до 39,5% на 21%. Порівнюючи результати сформованості показників контрольно-регулятивного компоненту студентів контрольної групи із вихідними даними, зафіксованими до проведення експерименту, можемо констатувати, що ніяких змін не відбулось: високий рівень становив 7,1%, середній – 40,5%, низький – 52,4%. На відміну від ЕГ, чисельність студентів КГ високого рівня є меншою.

Формування результативно-прогностичного компоненту здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики здійснювалось на четвертому – самостійно-моделюючому етапі формувального експерименту. Усі заходи експериментальної методики заключного етапу були спрямовані на формування ініціативи й креативності у вирішенні художньо-творчих завдань та спроможності проектування й моделювання фахового саморозвитку у процесі інструментально-виконавської підготовки.

Формування ініціативи й креативності майбутніх учителів музики у вирішенні художньо-творчих завдань на самостійно-моделюючому етапі передбачало тимчасовий відхід педагогів від управління виконавською діяльністю студентів, невтручання у процеси, які відбуваються у їх художній свідомості. Як зазначає Г.Чич, «надмірна опіка педагога перетворює студента у творчо безпорадну людину» [38, с. 71]. Тому, у зміст експериментальної методики були включені такі форми і методи роботи, які сприяли як професійному виконавському зростанню студентів, так і становленню їх творчої особистості.

З цією метою досліджувані експериментальної групи були залучені до активної концертної діяльності, адже «ті студенти, які увесь час тільки вивчають п'єсу, але ніколи не виконують її публічно, майже ніколи не вміють управляти своєю грою на естраді» [38, с. 41]. Зберігаючи педагогічну спрямованість фортепіанної навчально-виконавської підготовки, студентам експериментальної групи було запропоновано виконати творче завдання: підготувати тематичний концертний виступ для учнів певного класу – виконати добірку фортепіанних творів зі шкільної програми «Музика» та «Музичне мистецтво», взяти участь у рольовій грі «Я - гастролер» Відтак, набуті навички контролю, регуляції й корекції фортепіанної виконавської діяльності, студенти мали можливість застосовувати й апробувати у процесі реальної музично-педагогічної діяльності – на практиці у школі. На даному етапі експерименту студенти мали можливість консультуватись із своїми педагогами та методистами шкільної практики. Водночас, викладачі мали право давати поради лише у тих випадках, коли досліджувані приходили із конкретними власними пропозиціями і напрацюваннями.

Вибір даного творчого завдання обумовлений тим, що виконання фортепіанних творів зі шкільного репертуару робить процес художньої інтерпретаційної діяльності студентів педагогічно спрямованим. Побожування досліджуваних отримати негативну оцінку відходять на другий план, у порівнянні з «надзавданням» – виразно виконати адресований дітям музичний матеріал. Це створює сприятливі умови для переключення негативних хвилювань виконавця на зміст музичного образу, і тим самим досягнення успіху під час виконання перед публікою.

Підготовка до концертних виступів передбачала виконання студентами серії самостійних виконавських дій: визначення теми концерту; добір музичного матеріалу; розбір, вивчення й інтерпретація даних творів; виконання добірки перед школярами. У більшості випадків тематика концертів була пов'язана із поглибленням знань учнів зі шкільної програми.

На стадії відбору музичного матеріалу студенти керувались основними принципами добору навчального матеріалу: значимістю, художньою цінністю, доступністю. Вони повинні були відібрати музичні твори, які були б цікавими для учнів певної вікової категорії, доступними для сприйняття, цінними для розвитку їх музичного смаку. За переконаннями Г.Падалки, «спонукання студентів до самостійної оцінки мистецьких явищ набуває особливого значення в сучасну епоху, в епоху надто стрімкого розвитку мистецтва, розширення його жанрового розмаїття, засобів виразності, змістово-образного тлумачення» [25, с. 39]. Тому уміння студентів добирати музичний матеріал для слухання є надзвичайно важливим у здійсненні подальшої професійної діяльності.

Для оптимізації даного процесу у підготовці студентів експериментальної групи застосовувались *методи словесного експромту й ескізного розбору фортепіанних творів*, які передбачали ескізне опрацювання відібраних музичних творів. Метод словесного експромту передбачав підготовку виконавцями коротких повідомлень-анотацій про виконувані твори, а також усне анотування творів при читанні з аркуша за алгоритмами ескізного й детального аналізу фортепіанних творів. Після проведення даного аналізу, з метою підкріплення й остаточної зупинки на обраних творах, студенти мали можливість програти їх на фортепіано. За переконаннями Г.Падалки, «ескізне опрацювання твору в музичному навчанні застосовується з метою попереднього цілісного охоплення учнем образно-художнього змісту розучуваного твору без детального опрацювання технічних моментів, без доведення виконання до досконалості» [25, с. 189]. Відбираючи музичні твори, студенти мали можливість оцінити й співставити їх технічні труднощі із власними виконавськими можливостями, зорієнтуватись із ймовірними термінами вивчення.

На стадії розбору, вивчення й інтерпретації фортепіанних творів застосовувались *методи варіантної інтерпретації, паралельного вивчення, повторного проходження й розучування музичних творів у максимально*

короткі строки. Метод паралельного вивчення музичних творів полягав в одночасному розучуванні кількох фортепіанних п'єс, обраних для концертного виступу. Твори добірки для паралельного вивчення були об'єднані одними ознаками (одного автора; різних авторів, але близьких за стилем, епохою, образним змістом, одним жанром, тощо). До прикладу, студентка Ганна у підготовці фортепіанної добірки для учнів 7 класу, спрямованої на ознайомлення з особливостями будови сонатного циклу, паралельно із сонатою Й.Гайдна (es-dur), долучилась до вивчення сонат В.Моцарта (C-dur, I ч.), Л.Бетховена (c-moll, № 5, I ч.). Для ознайомлення учнів 8 класу із жанром «ноктюрн», студент Антон розучував відповідні твори: Е.Гріг. Ноктюрн (тв.54, № 2), Ф.Шопен. Ноктюрн (cis-moll), П.Чайковський. Ноктюрн (cis-moll). Завдяки цьому, у процесі інтерпретації п'єс із добірки, досліджувани здійснювали різного виду порівняння, асоціації, структурування, тощо.

Впровадження *методу повторного проходження творів* дало можливість студентам повторити у своїй виконавській практиці п'єси, які раніше вивчались у класі з основного музичного інструменту, підійти до їх опрацювання з нових художніх позицій, поставити більш складні завдання, глибоко проникнути у зміст музики, підготувати їх для виконання перед дитячою аудиторією. За переконаннями Л.Маккіннон, «повторювати раніше вивчені твори потрібно, так як, розвиваючись інтелектуально, виконавець помічає важливість того, на що не звертав раніше увагу» [19, с. 15]. Даний прийом створює можливість творчо підійти до інтерпретації фортепіанних творів.

У цьому зв'язку, у роботі над добірками, досліджувани були ознайомлені із *методом варіативної інтерпретації музичного твору* [25]. Специфіка його впровадження полягала у тому, що у процесі розкриття змісту музики, досліджуванні повинні були рельєфно підкреслити найбільш характерні засоби виразності, які яскраво могли б відобразити художній образ. Художньому перебільшенню у різних варіантах інтерпретації твору

підпорядковувались рухомі засоби музичної виразності (темп, динаміка, туше, штрихи, фразування, агогіка).

Терміни підготовки до концертного виступу були невеликими, тому значної дієвості набув *метод розучування музичних творів у максимально короткі строки*. Конкуруючи із своїми однокурсниками, студенти прагнули якомога швидше вивчити музичні твори. Створені умови спонукали досліджуваних до швидкого прийняття рішень щодо вирішення художніх задач, точної організації своїх дій з розучування творів і вчасного концертного виступу у відведені строки. Даний метод сприяв самоконтролю усіх видів фортепіанної виконавської діяльності.

Виконання концертних номерів проводилось у рамках навчально-рольової гри «Я-гастролер». Так, студенти мали можливість виконувати добірки фортепіанних п'єс у різних школах, що значно розширило коло слухацької аудиторії. Оцінювання концертних номерів здійснювали експерти, однокурсники і школярі шляхом голосування. В результаті підрахунку балів були визначені найбільш успішні виконавці.

З метою формування ініціативи й креативності у вирішенні художньо-творчих завдань, студенти експериментальної групи мали можливість долучитись до виконання концертмейстерської діяльності. На заняттях з вокалу, ансамблевого класу вони залучались до виконання функцій концертмейстера. У підготовці до виступів перед батьками й педагогами студенти-концертмейстери використовували методiku Д. Юника щодо формування самовладання, спрямовану на регулювання виконавської діяльності в різних умовах, аудиторіях, за різної кількості присутніх глядачів. Зміст методики передбачав: 1) не надавати особливого значення результатам свого виконання; 2) напередодні свого виступу не прослуховувати виступи інших виконавців; 3) перед виходом на естраду зосереджувати увагу на емоційно-образний зміст твору тощо [41, с. 310-330]. Так, у процесі фортепіанної навчально-виконавської діяльності майбутні учителі музики набували досвіду концертного виконання фортепіанних творів.

Формування здатності до проектування й моделювання фахового саморозвитку у процесі інструментально-виконавської підготовки здійснювалось *методами мета-плану, моделювання, програмування виконавської діяльності, самостійного планування репетиційної діяльності й проектування фахового саморозвитку*. Основним завданням студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів на даному етапі фортепіанної навчально-виконавської діяльності була підготовка до фахового іспиту з музичного інструменту.

З метою формування головної ознаки самоконтролю – визначення мети фортепіанної навчально-виконавської діяльності, на заняттях студентів інструментального класу одного викладача, у ході спільного обговорення були розроблені й унаочнені шляхи удосконалення власної виконавської діяльності. Задля цього був упроваджений модифікований *метод мета-плану* [31].

З цією метою викладачі визначали проблеми й ідеальний рівень виконавської гри, яким у подальшому повинні оволодіти студенти (що фіксується на плакаті). Далі зі студентами проектувались послідовність конкретних дій у досягненні даної мети, які також записувались на плакаті. Були виокремлені проміжні цілі, способи їх досягнення, строки виконання, чинники впливу (умови, методи, прийоми формування самоконтролю в організації самостійної роботи, тощо). У результаті такого обговорення була спроектована схема – мета-план саморозвитку майбутнього вчителя музики в процесі інструментально-виконавської підготовки у класі фортепіанного навчання.

Завдяки можливості ідеального моделювання своєї виконавської діяльності – створення в уяві взірця, студенти мисленнєво вибудовували у своїй свідомості умови діяльності й, у подальшому, згідно цієї усталеної моделі, могли регулювати її на основі практичних результатів. Так, досліджуванні повинні були уявити своє виконання у пропонованих різних обставинах умовах: перед дитячою аудиторією, перед екзаменаційною

комісією, у концертному залі, на відкритому повітрі, тощо. Метод моделювання виконавської діяльності використовувався для формування свідомого регулювання, адаптивності, оперативної гнучкості виконавських дій, здійснюваних у різних умовах, а також при зміні останніх у ході публічної фортепіанної гри.

Метод самостійного планування репетиційної діяльності був упроваджений для досягнення проміжних цілей – вивчення конкретних творів екзаменаційної програми [22, с. 38]. Сутність методу полягала у концентрації уваги майбутніх учителів музики на усвідомленні кінцевої мети – художнього виконання фортепіанного твору і конкретних завдань кожного етапу його вивчення. У процесі самостійного планування репетиційної діяльності студенти складали письмові плани проведення запланованих репетицій.

Наступним кроком проектування й моделювання фахового саморозвитку стало застосування *методу самостійного програмування виконавської діяльності*, зокрема, певної послідовності виконавських дій. Його функції у процесі регуляції полягали у створенні й прийнятті програми виконавських дій, спрямованої на досягнення в певних умовах певної мети.

У зв'язку з цим важливо зазначити, що у кожного студента факультету мистецтв педагогічного університету програма дій була індивідуальною – більш чи менш загальною, розгорнутою, усвідомленою. У процесі психологічного самопрограмування виконавських дій ми могли спостерігати за чітким проявом самостійної активності досліджуваних студентів, які вибудовували свою діяльність в інтересах визначеної виконавської мети з урахуванням умов її досягнення.

У результаті застосування пропонованих методів, процес проектування й моделювання фахового саморозвитку поступово ставав для студентів усвідомленим і творчим. Адже розробка моделі удосконалення своєї навчально-виконавської діяльності потребувала від майбутніх учителів музики самостійного і творчого використання інформації про умови

діяльності, про можливі способи її виконання і про самого себе для оптимальної побудови програми свого фахового саморозвитку.

Протягом усього четвертого етапу формувального експерименту, для підтримання поставленої студентами мети – удосконалення інструментально-виконавської діяльності, досліджувані були залучені до розробки проекту перспективного плану самовдосконалення фортепіанної діяльності. У даних проектах студенти повинні були розробити, представити й захистити проект свого фахового саморозвитку на ближчий період часу (3 місяці – строки закінчення бакалаврату), віддалений період (1,5 роки – навчання в магістратурі), далекий період (5 років, 10 років, 20 років – професійна діяльність). Ті студенти, хто не планував продовжувати навчання, а мали на меті одразу, після закінчення 4 курсу влаштуватись на роботу, представляли проекти саморозвитку на період власного професійного становлення (5-6 років).

У процесі підготовки проектів студенти мали можливість самостійно конструювати й самоорганізовувати подальшу виконавську підготовку, планувати власний час і роботу за графіком, обирати форми спілкування і співпраці із викладачами, однокурсниками, практикуючими вчителями музики, професійними виконавцями у процесі навчального процесу й поза ним, тощо. *Метод проектів* мав на меті також навчити досліджуваних представляти і захищати публічно результати своїх досліджень і свою думку, що є важливим і в особистісній сфері, і в професійній діяльності, зокрема, формуванні впевненості, рішучості, цілеспрямованості, сміливості, реалізації та захисту своїх прав як фахівця.

Після заключного, самостійно-моделюючого етапу формувального експерименту, з метою визначення результативності розробленої методики, були проведені проміжні діагностичні зрізи, спрямовані на виявлення рівнів сформованості результативно-прогностичного компоненту студентів досліджуваних груп (ЕГ і КГ). Обчислення результатів за усіма показниками

досліджуваного компоненту дали можливість зафіксувати певні динамічні зміни, представлені у таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

Стан сформованості результативно-прогностичного компоненту здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності студентів після четвертого етапу формувального експерименту

Ступінь прояву творчої активності у плануванні фортепіанної навчально-виконавської діяльності								Результативно-прогностичний компонент				Рівні
прояв ініціативи й креативності у вирішенні художньо-творчих завдань				спроможність проектування й моделювання фахового саморозвитку у процесі інструментально-виконавської підготовки								
ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		
Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
2	5,3	2	4,8	4	10,5	2	4,8	3	7,9	2	4,8	В
17	44,7	15	35,6	19	50,0	19	45,2	18	47,4	17	40,5	С
19	50,0	25	59,6	15	39,5	21	50,0	17	44,7	23	54,7	Н

Обрахування результатів діагностики дало можливість встановити позитивну динаміку формування результативно-прогностичного компоненту за усіма показниками в обох досліджуваних групах. Але в експериментальній групі вона є більш вираженою, у порівнянні із вихідними даними. Так, студентів ЕГ із високим рівнем на початку експерименту не було виявлено, після проведення четвертого етапу – зафіксовано 7,9%, у контрольній групі кількість досліджуваних даного рівня не змінилась і становить 4,8%. Респондентів середнього рівня у ЕГ збільшилось на 15,8% (з 31,6% до 47,4%), на відміну від студентів КГ, де такий зріст відбувся лише на 4,8% (з

35,7% до 40,5%). Позитивною в обох досліджуваних групах є тенденція щодо зменшення студентів із низьким рівнем сформованості результативно-прогностичного компоненту: у студентів експериментальної групи низький рівень скоротився на 23,7% (з 68,4 до 44,7%); у студентів контрольної групи такий показник знизився лише на 4,8% (з 59,5% до 54,7%).

Порівнюючи результати початкових і проміжних діагностичних зрізів, проведених після кожного етапу формувального експерименту, можемо прослідкувати значні зрушення у рівнях сформованості усіх компонентів досліджуваного явища у студентів експериментальної групи.

Можемо зробити попередні висновки про ефективність запропонованої нами експериментальної методики, оскільки позитивні зміни відбулись в мотиваційній, оцінній, регуляційній й прогностичній сфері формування здатності студентів експериментальної групи до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності. Усі заходи подальшої дослідно-експериментальної роботи спрямовані на проведення остаточної – контрольної діагностики досліджуваної якості, отримання статистичних даних й опрацювання результатів експериментального дослідження.

Контрольний експеримент мав на меті продіагностувати сформованість у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності, порівняти результати обох досліджуваних груп, встановити ефективність експериментальної методики й динаміку росту компонентів досліджуваного феномену. З цією метою, під час здачі студентами заліково-екзаменаційної сесії в кінці VIII семестру були проведені контрольні зрізи за діагностичною методикою констатувального експерименту.

Діагностичні заходи на початку контрольного експерименту були спрямовані на визначення рівнів сформованості показників змістовно-цільового компоненту. Стан сформованості у студентів потреби в удосконаленні фортепіанної навчально-виконавської діяльності й усвідомлення значимості самоконтролю для забезпечення її якості,

вимірювався на основі обчислення результатів тестування й анкетування (Додаток А, Б). Кількісні відмінності у відсотках представників експериментальних і контрольних груп висвітлено в таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

Стан сформованості змістовно-цільового компоненту здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності після проведення формувального експерименту

Міра особистісної спрямованості студентів на фахове самовдосконалення у сфері фортепіанної підготовки								Змістовно-цільовий компонент				Рівні
потреба в удосконаленні фортепіанної навчально-виконавської діяльності				усвідомлення значимості самоконтролю для забезпечення якості фортепіанної діяльності								
ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		
Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
6	15,8	6	14,4	10	26,3	6	14,4	8	21,1	6	14,4	В
22	57,9	18	42,8	22	57,9	20	50,0	22	57,9	19	45,2	С
10	26,3	18	42,8	6	15,8	16	38,1	8	21,1	17	40,4	Н

Із даних таблиці видно, що відсоткові показники сформованості показників змістовно-цільового компоненту здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності у студентів ЕГ значно зросли, на відміну від КГ. Високий рівень в ЕГ склав 21,1%, у КГ – лише 14,4%. Представників середнього рівня в обох групах також збільшилось, натомість у ЕГ він становив 57,9%, а у КГ - 45,2%. На відміну від контрольної, в експериментальній групі на 31,5% зменшилась кількість досліджуваних низького рівня – з 52,6% (до проведення експерименту) і до

21,1% (після проведення). У контрольній групі чисельність студентів факультетів мистецтв низького рівня не змінилась, як до, так і після експерименту становила 40,4%.

Порівняльний аналіз результатів діагностичних зрізів змістовно-цільового компоненту до формувального експерименту і після нього, дав підстави констатувати позитивну динаміку у студентів експериментальної групи. Так, кількість досліджуваних високого рівня зросла на 13,8% (з 7,9% до 21,1%), середнього – на 18,4% (з 39,5% до 57,9%), респондентів низького рівня скоротилась на 31,5% (з 52,6% до 21,1%). Порівняння результатів сформованості даного компоненту у студентів контрольної групи вказують на відсутність змін, хоч результати проміжної діагностики мали певні позитивні зрушення, але після контрольної залишились незмінними: високий рівень становив 14,4%, середній – 45,2%, низький – 40,4%.

Підводячи підсумки можемо констатувати, що традиційна методика, яка застосовувалась у роботі зі студентами контрольної групи не забезпечує достатній рівень особистісної спрямованості на фахове самовдосконалення у сфері фортепіанної підготовки, що значно вплинуло на формування здатності майбутніх учителів музики до самоконтролю навчально-виконавської діяльності.

Наступний етап контрольного експерименту передбачав діагностику показників когнітивно-оцінного компоненту. Дослідження рівнів сформованості критичного ставлення до власної фортепіанної навчально-виконавської діяльності здійснювалось засобом експертного оцінювання відеозапису екзаменаційної програми студентів на іспиті з основного музичного інструменту за критеріями «Картки оцінювання виконавської діяльності студента» (Додаток В). Визначення стану сформованості здатності студентів до сприйняття, аналізу й інтерпретації фортепіанних творів здійснювалось на основі опрацювання результатів розроблених студентами «Есе-анотацій музичних творів».

Обчислення і зведення результатів діагностування показників когнітивно-оцінного компоненту здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності, дало можливість визначити рівні сформованості даного компоненту, що представлено у таблиці 3.12.

Таблиця 3.12

Стан сформованості когнітивно-оцінного компоненту здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності студентів після проведення формувального експерименту

Ступінь критично-оцінного ставлення до фортепіанної навчально-виконавської діяльності								Когнітивно-оцінний компонент				Рівні
критичне ставлення до власної фортепіанної навчально-виконавської діяльності				здатність до сприйняття й аналізу фортепіанних творів та їх інтерпретації								
ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		
Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
8	21,1	6	14,3	4	10,5	4	9,5	6	15,8	5	11,9	В
20	52,6	16	38,1	22	57,9	18	42,9	21	55,3	17	40,5	С
10	26,3	20	47,6	12	31,6	20	47,6	11	28,9	20	47,6	Н

Числові дані свідчать про суттєву різницю у кількості студентів контрольної і експериментальної груп із низьким і високим рівнем критично-оцінного ставлення до фортепіанної навчально-виконавської діяльності. Так, у експериментальній групі досліджуваних із високим рівнем, у порівнянні із із початковим зрізом збільшилось – на 10,3%, що в результаті становить 15,8%.

З результатів контрольних зрізів видно, що кількість представників середнього рівня зросла, у порівнянні із початковою діагностикою, на 18,5%.

Відповідно скоротилась чисельність студентів факультетів мистецтв низького рівня на 29% (з 57,9% на початку, до 28,9% - в кінці). Зазначені результати свідчать про дієвість впровадження авторської експериментальної методики.

У контрольній групі відчутних змін не відбулось, оскільки кількість студентів із високим рівнем не змінилась, і становить 11,9%. Натомість негативною є тенденція зменшення числа студентів факультетів мистецтв середнього рівня на 2,4%, який становить 40,5%, і збільшення низького на 2,4%, який налічує 47,6%. Такі результати свідчать про неефективність традиційних методичних заходів, які б забезпечували належний рівень критичного ставлення до власної виконавської діяльності й адекватної самооцінки.

Діагностика сформованості показників контрольно-регулятивного компоненту здатності студентів факультетів мистецтв до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності здійснювалась на основі тестування досліджуваних за модифікованою методикою Н.Кузьміної та В.Гінецинського (Додаток Д).

Кожна шкала вищезазначеного тесту-опитувальника була спрямована на визначення рівнів сформованості самостійності студентів факультетів мистецтв, забезпеченні регуляції інструментально-виконавської діяльності, їх стійкості у подоланні художньо-виконавських труднощів та здатності до регулювання емоційного стану в процесі виконання фортепіанних творів. Опрацювання результатів діагностики за цим експериментальним завданням виявило значні розбіжності в експериментальній і контрольній групі.

Отже, стан сформованості контрольно-регулятивного компоненту здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності у студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів після проведення формувального експерименту в респондентів експериментальної групи значно зріс, що наочно представлено у таблиці 3.13.

Стан сформованості контрольно-регулятивного компоненту здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності студентів після формувального експерименту

Міра здатності до саморегуляції фортепіанної навчально-виконавської діяльності												Контрольно-регулятивний Компонент				Рівні
вияв самостійності у забезпеченні регуляції інструментально-виконавської діяльності				стійкість у подо-ланні художньо-виконавських труднощів				здатність до регулювання емоційного стану у процесі виконання фортепіанних творів								
ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		
А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	
3	7,9	3	7,1	4	10,2	3	7,1	5	13,2	3	7,1	4	10,2	3	7,1	В
2	55,1	1	40,7	2	57,2	1	30,9	20	52,6	15	35,7	21	55,3	15	35,7	С
1	36,3	2	52,7	1	31,2	2	61,9	13	34,2	24	57,2	13	34,2	24	57,2	Н
4	8	2	4	2	6	6	0									

Порівняння результатів діагностики сформованості контрольно-регулятивного компоненту окресленого феномена вказує, що на відміну від контрольної групи, в експериментальній відбулись значні позитивні зрушення у чисельності досліджуваних високого і середнього рівня за всіма показниками.

Так, у порівнянні із початковим та проміжним зрізами кількість студентів високого рівня ЕГ збільшилась відповідно на 5,2% та 2,3% і становить 10,2%. Суттєво зросли показники середнього рівня, які у

порівнянні із початковим діагностуванням збільшилися на 18,6%, із проміжним – на 2,7% і становлять 55,3%. Відповідно, зменшилась кількість студентів низького рівня, яка на початку експерименту становила 60,5%, а в кінці лише 34,2%. Дані таблиці й результати порівняльного аналізу вказують на позитивні зміни у сформованості здатності студентів факультетів мистецтв експериментальної групи до саморегуляції фортепіанної навчально-виконавської діяльності, що свідчить про ефективність впроваджених нами методів.

Порівняльний аналіз результатів початкових, проміжних і прикінцевих діагностичних зрізів, проведених в контрольній групі, засвідчує про незначні зміни. Але на відміну від експериментальної групи, вони є незадовільними. Хоч відсоток студентів високого рівня не змінився в кінці експерименту і становить 7,1%, натомість зросла кількість респондентів низького рівня на 4,8%, що налічує 57,2%, й зменшилась когорта представників середнього рівня з 40,5% до 35,7%.

Така негативна тенденція у формуванні свідомого здійснення саморегуляції власної фортепіанної навчально-виконавської діяльності студентів контрольної групи свідчить про недостатню роботу викладачів щодо формування в учнів здатності до самостійного оцінювання, самоконтролю й самовдосконалення виконавської діяльності у процесі навчання.

Діагностика стану сформованості результативно-прогностичного компоненту за ступенем прояву творчої активності студентів факультетів мистецтв у плануванні фортепіанної навчально-виконавської діяльності здійснювалась на основі педагогічних бесід, спостережень, опрацювання відповідей тестів (Додаток Е, Ж). Підрахунок балів і зведення результатів за кожним показником дозволило розподілити студентів досліджуваних груп за трьома рівнями. Наочно результати контрольного зрізу висвітлені у таблиці 3.14.

Таблиця 3.14

Стан сформованості результативно-прогностичного компоненту здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності студентів після формувального експерименту

Ступінь прояву творчої активності у плануванні фортепіанної навчально-виконавської діяльності								Результативно-прогностичний компонент				Рівні
прояв ініціативи й креативності у вирішенні художньо-творчих завдань				спроможність проектування й моделювання фахового саморозвитку у процесі інструментально-виконавської підготовки								
ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		
Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс.	%	Аб	%	Аб	%	
.		.		.				с.		с.		
4	10,5	2	4,8	6	15,8	2	4,8	5	13,2	2	4,8	В
18	47,4	16	38,1	22	57,9	18	42,9	20	52,6	17	40,5	С
16	42,1	24	57,1	10	26,3	22	52,3	13	34,2	23	54,7	Н

Порівнюючи відсоткові дані досліджуваних груп щодо сформованості результативно-прогностичного компоненту, можемо констатувати, що високий рівень у ЕГ на 8,6% більший, ніж у КГ, середній рівень також позитивно зріс, аж на 12,1%, показники низького рівня, навпаки, у експериментальній групі значно нижчі і становлять 34,2%, у контрольній він налічує 54,7%.

Здійснюючи порівняльний аналіз динамічних змін, що відбулись у сформованості даного компоненту після початкового, проміжного і контрольного діагностування, можемо засвідчити яскраво виражену позитивну динаміку, яка проявилась в експериментальній групі. У порівнянні із початковими зрізами, студентів ЕГ із високим рівнем творчої активності у плануванні фортепіанної навчально-виконавської діяльності зросло на 13,2%

- з 0% до 13,2%, досліджуваних середнього рівня також збільшилось на 21% - з 31,6% до 52,6%. Переконливою є тенденція щодо скорочення студентів із низьким рівнем, який на початку експерименту становив 68,4%, а після – 34,2%, й знизився відповідно на 34,2%.

Проведення аналогічного порівняльного аналізу представників контрольної групи свідчать про незначні позитивні зрушення у наповнюваності середнього і низького рівнів у порівнянні із початковими результатами. Кількість студентів факультетів мистецтв високого рівня не змінилась, середнього – зросла на 4,8%, низького зменшилась на 4,8%. У порівнянні ж із результатами проміжних зрізів, майже ніяких змін не відбулось, оскільки кількісні показники сформованості результативно-прогностичного компоненту сформованості здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності за прикінцевого вимірювання виявились ідентичними.

Порівняльний аналіз сформованості змістовно-цільового, когнітивно-оцінного, контрольно-регулятивного, результативно-прогностичного компонентів початкових, проміжних і контрольних зрізів, дав можливість пересвідчитись у ефективності розробленої й впровадженої у процес фахової підготовки експериментальної методики формування у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності.

Узагальнення результатів й обчислення даних контрольного експерименту щодо рівнів сформованості здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності студентів ЕГ і КГ здійснювалось у процесі статистичної обробки відсоткових показників сформованості досліджуваних компонентів. У результаті відповідних обчислень були визначені рівні сформованості здатності студентів до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності після формуального експерименту, що детально представлено у таблиці 3.15.

Таблиця 3.15

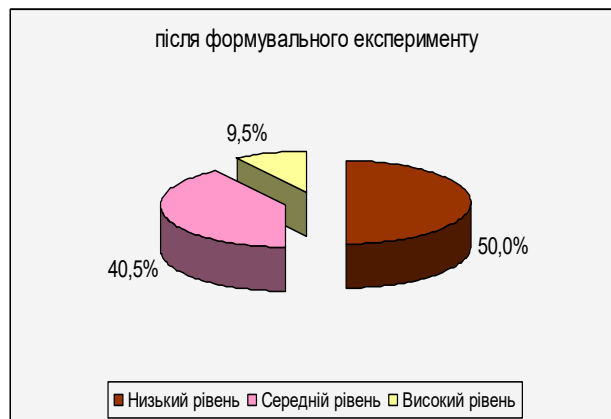
Стан сформованості здатності студентів до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності після формувального експерименту

Рівні сформованості здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності по компонентах														Здатність до самоконтролю		рівні		
змістовно-цільовий				когнітивно-оцінний				контрольно-регулятивний				результативно-прогностичний						
ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ			ЕГ	КГ
а	%	а	%	а	%	а	%	а	%	а	%	а	%	а	%	аб/%		
б	б	б	б	б	б	б	б	б	б	б	б	б	б	б	б			
8	21,1	6	14,4	6	15,8	5	11,9	4	10,2	3	7,1	5	13,2	2	4,8	6/15,8	4/9,5	В
2	57,9	1	45,9	2	55,3	1	40,7	2	55,1	1	35,7	2	52,0	1	40,7	21/55,3	17/40,5	С
8	21,1	1	40,7	1	28,9	2	47,0	1	34,3	2	57,4	1	34,3	2	54,7	11/28,9	21/50,0	Н

Із даних таблиці можемо встановити, що у студентів експериментальної групи, на відміну від контрольної, відбулись позитивні зміни за всіма рівнями сформованості досліджуваного феномену. Так, високий рівень здатності студентів до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності в експериментальній групі вищий на 6,3%, ніж у контрольній, середній – на 14,8%, низький менший на 21,1%. У порівнянні із початковою діагностикою, кількість студентів у ЕГ зросла на 13,1% (з 2,7% до 15,8%), середнього рівня – на 18,5% (з 36,8% до 55,3%). Респондентів ЕГ із низьким рівнем зменшилось на 31,6% (60,5% до 28,9%).

Не дивлячись на певні зміни на проміжних і контрольних діагностиках окремих компонентів здатності студентів до самоконтролю виконавської діяльності, в кінцевому результаті у рівнях сформованості досліджуваного феномену КГ не відбулось. Як і на вихідному етапі, після проведення формувального експерименту низький рівень студентів КГ становив 50,0%, середній 40,5%, високий 9,5%. Порівняння результатів ЕГ і КГ щодо сформованості у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності до і після експерименту свідчить про яскраво виражену позитивну динаміку за усіма рівнями у студентів експериментальної групи. У контрольній групі таких змін не відбулось, що наочно проілюстровано на рисунку 3.1.

Контрольна група



Експериментальна група



Рис. 3.1. Динаміка формування здатності студентів контрольної та експериментальної груп до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності до і після формувального експерименту.

Результати дослідно-експериментальної роботи доводять успішність апробації й ефективність розробленої нами методики формування у майбутніх учителів здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності, що забезпечує самостійність й активну спрямованість студентів на необхідність самовдосконалення виконавської діяльності у процесі фахового навчання. Тому, можемо стверджувати про доцільність впровадження авторської методики поетапного формування у студентів здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності у процес фахової підготовки вищих закладів музично-педагогічної освіти.

Висновки до третього розділу

Організація й проведення дослідно-експериментальної роботи з формування здатності майбутніх учителів музики до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності дали можливість зробити наступні висновки:

- розроблена діагностична методика визначення стану сформованості здатності студентів до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності містила комплекс методів: спостереження, експрес-опитування, інтерв'ювання, бесіда, анкетування, тестування, творчі завдання, експертні оцінки фахівців, методи кількісної та якісної обробки результатів дослідження;

- у відповідності до розроблених критеріїв та показників мотиваційно-цільового, когнітивно-оцінного, контроль-регулятивного і результативно-прогностичного компонентів визначено три рівні сформованості здатності

майбутніх учителів музики до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності – низький (64,1%), середній (29,4%), високий (6,5%).

Низький рівень властивий студентам, які через неадекватну самооцінку, не відчують потреби в удосконаленні власної фортепіанної навчально-виконавської діяльності, в них відсутнє розуміння сутності і значення самоконтролю для забезпечення якості інструментального процесу. Студенти низького рівня не здатні швидко і точно аналізувати фортепіанні твори, визначати виконавські труднощі і виправляти помилки у процесі гри, проявляти самостійність у регуляції своєї інструментально-виконавської діяльності й емоційного стану, пов'язаного із даним процесом. Їх характеризує пасивність у плануванні фортепіанної навчально-виконавської діяльності, відсутність ініціативи у виборі програми й створенні інтерпретації, креативних рішень у вирішенні художньо-виконавських завдань, а також власного бачення фахового саморозвитку у процесі навчально-виконавської діяльності.

Середній рівень характеризує студентів із нагальною потребою в удосконаленні власної фортепіанної навчально-виконавської діяльності й одночасною відсутністю розуміння ролі самоконтролю у даному процесі. Студентам даної категорії властива занижена самооцінка власної навчально-виконавської діяльності, допущення незначних помилок під час аналізу й інтерпретації фортепіанних творів, орієнтація на викладачів у регулюванні виконавського процесу. Водночас, вони здатні долати художньо-виконавські труднощі та негативні емоційні стани у процесі гри на фортепіано, у відповідності до ситуації, проявляти ініціативу й креативність у вирішенні художньо-творчих завдань, прогнозувати й планувати фаховий саморозвиток інструментально-виконавської підготовки на найближчий навчальний період.

Високий рівень здатності до самоконтролю фортепіанної діяльності характеризує студентів із чітким усвідомленням ролі самоконтролю у забезпеченні якості фортепіанної діяльності, нагальною потребою в

удосконаленні власного рівня навчально-виконавської підготовки. Студентам даного рівня властива здатність до швидкого аналізу й інтерпретації фортепіанних творів, самостійність у регулюванні інструментально-виконавської діяльності та емоційного стану у процесі вивчення та виконання фортепіанних творів, стійкість у подоланні художньо-виконавських труднощів. Вони проявляють творчу активність у плануванні фортепіанної навчально-виконавської діяльності, ініціативу й креативність у вирішенні художньо-творчих завдань, здатні брати на себе відповідальність за подальший фаховий саморозвиток у сфері інструментальної підготовки.

- результати констатувального експерименту зумовили необхідність розробки й апробації методики формування у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності, яка була впроваджена у процес фахової підготовки студентів факультету мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка, Донбаського державного педагогічного університету, де експериментальну групу склали 38 осіб, контрольну групу - 42 особи;

- перший, спонукально-потребовий етап, був спрямований на формування у студентів потреби в удосконаленні власної фортепіанної навчально-виконавської діяльності й усвідомлення значимості самоконтролю для забезпечення її якості. Кінцевою метою даного етапу стало формування у досліджуваних особистісної спрямованості на фахове самовдосконалення у сфері фортепіанної підготовки, що слугувало значним внутрішнім мотиваційним стимулом для розвитку й удосконалення здатності до самоконтролю інструментально-виконавської діяльності. Методичний супровід на даному етапі склали: емоційні методи мотивації: створення ситуації успіху, стимулююче оцінювання, вільний вибір завдання: метод активного спостереження; педагогічні бесіди, дебати, індивідуальні інтерв'ювання; спільного аналізу, масової «мозкової атаки», й ефективні

інтерактивні форми: читацькі конференції, ток-шоу, публічні лекції, науково-практичні семінари;

- другий – пізнавально-аналітичний етап був спрямований на формування у студентів адекватної самооцінки й критичного ставлення до власної фортепіанної навчально-виконавської діяльності, здатності до сприйняття й аналізу фортепіанних творів та їх інтерпретації. Методичне забезпечення даного етапу склали: методи активного спостереження, самоспостереження, відеофіксації виконавських дій, безпосереднього і опосередкованого самоаналізу, мисленнєвого повернення до виконавського процесу, алгоритмічні методи ескізного та детального аналізу музичних творів, методи узагальнення, схематизації, перегрупування музичної інформації;

- третій, орієнтувально-операційний етап експериментальної методики був націлений на формування у студентів самостійності у забезпеченні регуляції інструментально-виконавської діяльності, стійкості у подоланні художньо-виконавських труднощів і здатності до регулювання емоційного стану у процесі виконання фортепіанних творів. Педагогічний супровід даного етапу містив наступні методи: метод спільної з педагогом аудиторної роботи, поточного коментування, моделювання домашніх завдань, гри перед уявною аудиторією, методи одноразових програвань та спільного музикування, методи варіативного програвання, чергування форм роботи над п'єсами, гри з поправками, гри із заповільненнями і призупиненнями, спонтанної зупинки і відновлення гри, оперативного самоконтролю, мотиваційні тренінги, методи самонавіювання, самомотивації;

- четвертий, самостійно-моделюючий етап формувального експерименту був спрямований на формування ініціативи й креативності у вирішенні художньо-творчих завдань, спроможності проектування й моделювання фахового саморозвитку у процесі інструментально-виконавської підготовки. Методичний супровід заключного етапу склали методи словесного експромту й ескізного розбору фортепіанних творів,

методи варіантної інтерпретації, паралельного вивчення, повторного проходження й розучування музичних творів у максимально короткі строки, методи мета-плану, проєктів, моделювання, програмування виконавської діяльності, самостійного планування репетиційної діяльності й проєктування фахового саморозвитку.

- статистична обробка результатів контрольного експерименту щодо сформованості здатності студентів до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності дозволила виявити значні розбіжності у рівнях сформованості досліджуваного феномену в ЕГ та ЕГ.

Високий рівень в експериментальній групі зріс з 2,7% до 15,8%, середній з 36,8% до 55,3%, низький зменшився з 60,5% до 28,9%. В контрольній групі ніяких змін не відбулось: як на початку, так і після проведення формувального експерименту низький рівень становив 50,0%, середній - 40,5%, високий - 9,5%.

- порівняльний аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи дозволив встановити позитивну динаміку сформованості здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності у студентів експериментальної групи, що свідчить про ефективність експериментальної методики й доцільність її впровадження у процес фахової підготовки майбутніх учителів музики у вищих закладах музично-педагогічної освіти.

Основні матеріали третього розділу висвітлені у таких працях автора [19, 20, 21, 22].

Список використаних джерел до третього розділу

1. Алексюк А. М. Самостійна робота студентів // Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи України. – К., 1998. – С. 433-439.
2. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. Издание второе, дополненное. М.: Издательство “Музыка“, 1971. - 278 с.

3. Басова Н. Самостоятельная работа студентов // Басова Н. В. Педагогика и практическая психология. – Ростов-на-Дону, 1999. – С. 224-233.
4. Баренбойм Л. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства //Л. Баренбойм. Л.: Музыка, 1969. - 288 с.
5. Білоус В. Т. Основи організації та методики викладання у вищій школі / В. Т. Білоус, Л. І. Горюнова, А. В. Цимбалюк, С. Я Цимбалюк. – Ірпінь, 2001. – 144 с.
6. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
7. Гайдай С.Н. Методика самостоятельной работы над фортепианными произведениями: учебное пособие / С.Н.Гайдай; Забайкал. гос. гум.-пед. ун-т. - Чита, 2009. - 109 с.
8. Гао Жоцзюнь. Зміст та етапи формування у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності. // Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Вип. 22, 2018. С. 98-102.
9. Гао Жоцзюнь. Методи формування у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності. / Сучасна мистецька освіта: матеріали II Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського /Укл.: доктор пед. наук, проф. А.В. Козир. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018 р. – С.191-194.
10. Гао Жоцзюнь. Рівні сформованості здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності майбутніх учителів музики. // “Проблеми сучасної музичної освіти”. – К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, Вип.. 13, 2018. – С. 60-68.
11. Гинзбург Л.С. О работе над музыкальным произведением. 4-е изд., доп., — М.: Музыка, 1981. — 143 с.
12. Гризоглазова Т.І. Методика навчання гри на фортепіано: навчальний посібник / Т.І.Гризоглазова. – Київ. Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. – 169 с.

13. Занюк С.С. Мотиваційний тренінг (Як учитися спонукати себе та інших до ефективної діяльності): спец практикум з психології мотивації / Сергій Степанович Занюк. – Луцьк: Ред.-вид. відд. Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1998. – 64 с.
14. Гальперин П. Я. Экспериментальное формирование внимания / П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая. – М. : МГУ, 1974. – С. 76-94.
15. Князян М. О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: теорія і практика: Монографія. – Ізмаїл : Сміл, 2006. – 244 с.].
16. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти / А. В. Козир. – К. : НПУ, 2008. – 380 с.
17. Кондашин К.П. Мир дирижера (Технология вдохновения) / Кирилл Петрович Кондрашин. – М.: Музыка, 1976. – 192 с.
18. Майстерність педагогічного спілкування // Педагогічна майстерність викладача мистецьких дисциплін: навч. – метод. посібник / [В. Ф. Орлов, О. О. Фурса, О. В. Баніт]. – К. : Едельвейс, 2012. – С. 72-109.
19. Милич Б. Про формування і вдосконалення викладацької майстерності педагогів-піаністів / Б. Милич. – К., 1971. – 60 с.
20. Мінь Шоавей. Методика формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики / Мінь Шоавей // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського . – Вип.. 2(115). – Серія: Педагогіка .- Одеса: ПНПУ імені К.Д.Ушинського, 2017. – С. 62-68.
21. Муцмахер В.И. Совершенствование музыкальной памяти в процессе обучения игре на фортепиано: учебное пособие / В.И. Муцмахер. – М.: МГПИ им. Ленина, 1984. - 185 с.
22. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 4-е изд. – М., Музыка, 1982 . - 300 с.

23. Освітні технології: Навч.- метод. посіб. / О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін.; За заг. ред. О.М.Пехоти. - К.: А.С.К., 2001. - 256 с.

24. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) /Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта Україна, 2008. – 274 с.

25. Педагогическое мастерство и педагогическая технология /сост. Л.К.Гребенкина, Л.А.Байкова. – М.: ЛОР, 2000. – 256 с.

26. Пидкасистый П.И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П.И.Пидкасистый, Л.М.Фридман, М.Г.Гарунов. – М.:Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.

27. Питання фортепіанної педагогіки та виконавства. / Редакція та упорядкування А. Й. Корженевського. – К.: Музична Україна, 1981. – 116 с.

28. Рыбалко Л. С. Организация самоконтроля школьников в процессе обучения. Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Харьковский педагогический ун-т им. Г. С. Сковороды. – Х., 1995. – 20 с.

29. Скрипкина Э.А. Развитие сознательности и эмоциональности в процессе работы над хоровым произведением в классе дирижирования // Вопросы хороведения на музыкально-педагогическом факультете: Сборник научных трудов. / Ред. кол. О.П.Соколова, Г.П.Стулова, Б.Д.Критский. – М., 1981. – 173 с. С.102-117

30. Софроній З.В. Методичні рекомендації зі спецкурсу “Методичні засади виконавської уваги майбутніх учителів музики” /З.В.Софроній. – Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. – 58 с.

31. Степанов Н. И. Самоконтроль исполнительских действий как условие успешного обучения музыкально-исполнительскому искусству / Николай Иванович Степанов // Вестник МГУКИ. 2014. № 5. С. 172-178.

32. Теория и методика обучения игре на фортепиано: учеб. пособие [для студ. высш. уч. завед.] / ред. А. Каузова, А. Николаева. - М.: Владос, 2001. – 368 с.

33. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.
34. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: Учебное пособие. Издательство «Композитор • Санкт-Петербург», 2008.-212 с.
35. Цатурян К. А. Чтение с листа / К. А. Цатурян // Теория и методика обучения игре на фортепиано. -М.: ВЛАДОС, 2001. С. 126-138.
36. Цыпин Г.М. Музыкально-исполнительское искусство: Теория и практика. – СПб: Алетейя, 2001. – 320 с.
37. Чич Г. К. Дирижирование как искусство, методы его познания: редакционно-издательский отдел Адыгейского государственного университета. – Майкоп, 2001. - 78 с.
38. Щапов А. П. Фортепианная педагогика: методическое пособие / Арсений Петрович Щапов. – М.: «Советская Россия», 1960. – 172 с.
39. Щолокова О.П. Художня інтерпретація як творча діяльність педагога-музиканта. / Наукові та науково-методичні роботи педагогів України, членів Європейської асоціації виконавців-паністів. – 1995. - С. 57-59.
40. Юник Д.Г. Психолого-педагогічний аспект формування виконавської надійності інструменталіста в концертному виступі / Д.Г.Юник, Т.І.Юник // Питання культурології: міжвідомчий зб. наук. ст. – К.: Київ. держ. ін-т к-ри. – Вип..14. – 1996. – С.310-330.
41. Якунин В.А. Обучение как процесс управления: психологические аспекты / В.А. Якунин. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1988. – 160 с.
42. Gao Ruojun. Forming the ability to self-control - an important factor of improving the piano teaching and performance of future music teachers. // Lan ChunShin // Intellectual Archive. – Toronto : ShinyWord.Corp. (Canada). – 2018. *May/June* . – Vol. 7. – No. 3. – PP. 116-122.
43. Navickienė L. Emocinio Imitavimo Metodas. – Vilnius, 2001. – 128 p.

44. Ruszkowski J., Gornics E., Zurek M. Leksykon integracji europejskiej – Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, 2004. – 636 s.

45. Senge P. The Fifth Discipline, New York, Doubleday. - 1990. – P. 95-146.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне узагальнення та запропоновано практичне вирішення проблеми формування у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності, що знайшло відображення в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці поетапної методики формування досліджуваного феномена у студентів вищих музично-педагогічних закладів освіти. Проведене дослідження та виконання всіх поставлених завдань дає підстави зробити висновки.

1. У результаті аналізу наукової літератури з'ясовано, що попри дослідження значної кількості питань, пов'язаних із фаховим музичним навчанням майбутніх учителів музики, поза увагою вчених залишились теоретико-методичні аспекти формування у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності. Самоконтроль уможливує постійне удосконалення музично-виконавської діяльності. Тож, саме сформована здатність до самоконтролю сприятиме забезпеченню якісної фахової підготовки майбутніх учителів музики.

2. На основі аналізу теоретичних джерел з проблеми дослідження уточнено сутність поняття «здатність майбутнього вчителя музики до самоконтролю», що визначається нами як інтегральна властивість майбутнього вчителя музики, яка виявляється у спроможності до усвідомленого самоаналізу, самооцінки власної музично-виконавської діяльності, що дозволяє здійснювати своєчасну корекцію, регулювання її

ходу задля подальшого вдосконалення та забезпечення результатів відповідно до поставленої художньо-виконавської мети.

Розроблено структуру досліджуваного феномена, що є єдністю чотирьох взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-цільового, когнітивно-оцінного, контрольно-регулятивного, результативно-прогностичного.

3. Теоретично обґрунтовано наукові підходи, які забезпечують методологічну основу формування у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності: системний, особистісно-оцінювальний, рефлексивний, діяльнісно-вольовий, творчий.

Визначено принципи, на яких ґрунтується формування досліджуваного феномена: самостійності та активності навчання, рефлексивності, мобільності, музично-творчої спрямованості на досягнення виконавської мети.

Обґрунтовано такі педагогічні умови формування у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності: актуалізація мотиваційно-цільових аспектів самоконтролю майбутніх учителів музики у процесі фортепіанної навчально-виконавської діяльності; досягнення діалогових засад взаємодії студентів та педагога в навчальному процесі; активізація рефлексивної позиції студентів щодо регулювання власних виконавських дій; спонукання до самостійного пошуку та творчої ініціативи у вирішенні музично-виконавських завдань.

4. У дисертаційній роботі визначено критерії та показники сформованості здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики, а саме: міра особистісної спрямованості студентів на фахове самовдосконалення у сфері фортепіанної підготовки (показники: потреба в удосконаленні фортепіанної навчально-виконавської діяльності; усвідомлення значимості самоконтролю для забезпечення якості фортепіанної інструментально-виконавської діяльності); ступінь вираження критично-оцінного ставлення до фортепіанної навчально-виконавської діяльності (показники: наявність критичного ставлення до власної

фортепіанної навчально-виконавської діяльності; спроможність до аналізу й оцінювання якості власної виконавської діяльності); міра здатності до саморегуляції фортепіанної навчально-виконавської діяльності (показники: прояв самостійності в забезпеченні регуляції інструментально-виконавської діяльності; наполегливість у подоланні художньо-виконавських труднощів; здатність до регулювання емоційно-вольового стану в процесі виконання фортепіанних творів); ступінь прояву творчої активності в проектуванні фортепіанної навчально-виконавської діяльності (показники: прояв ініціативи й креативності у вирішенні художньо-творчих завдань; спроможність проектування й моделювання фахового саморозвитку в процесі інструментально-виконавської підготовки).

Відповідно до означених критеріїв та їх показників визначено рівні розвиненості здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі виконавсько-інструментальної підготовки: високий, середній і низький.

5. Запропонована методична модель формування здатності до самоконтролю виконавської діяльності включає: мету, наукові підходи, принципи фахового навчання, структуру означеного феномена, педагогічні умови, методи, етапи експериментальної роботи з формування у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю навчально-виконавської діяльності, що разом становить повний технологічний цикл.

6. Розроблена методика передбачає формування у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю навчально-виконавської діяльності протягом чотирьох етапів: спонукально-потребового, пізнавально-аналітичного, орієнтувально-операційного, самостійно-моделюючого.

Перший етап (спонукально-потребовий) спрямовано на формування у студентів потреби в удосконаленні власної фортепіанної навчально-виконавської діяльності й усвідомлення значимості самоконтролю для забезпечення її якості. На цьому етапі застосовувались методи: активного спостереження, «мозкової атаки»; створення ситуації успіху, стимулююче

оцінювання. На другому, пізнавально-аналітичному етапі увесь спектр роботи спрямовується на формування у студентів здатності до пізнання та оцінки власного виконання. Основні методи цього етапу: активне спостереження, самоспостереження, алгоритмічні методи ескізного та детального аналізу музичних творів, відеофіксація виконавських дій, безпосередній і опосередкований самоаналіз.

Третій, орієнтувально-операційний етап запропонованої методики спрямовано на формування у студентів самостійності в забезпеченні регуляції інструментально-виконавської діяльності, стійкості в подоланні художньо-виконавських труднощів, здатності до регулювання емоційного стану в процесі виконання фортепіанних творів. Педагогічний супровід даного етапу містить наступні методи і прийоми: поточного коментування, варіативного програвання, оперативного самоконтролю, чергування форм роботи над п'єсами, гра з поправками, гра із уповільненнями і призупиненнями, метод гри перед уявною аудиторією, методи самонавіювання, самомотивації.

На заключному - самостійно-моделюючому етапі всі методи й прийоми спрямовуються на формування у студентів ініціативи й креативності у вирішенні художньо-творчих завдань та спроможності проектування й моделювання інструментально-виконавського саморозвитку на основі самоконтролю. Формування ініціативи й креативності майбутніх учителів музики у вирішенні художньо-творчих завдань на самостійно-моделюючому етапі передбачає тимчасове усунення викладачів від управління виконавською діяльністю студентів. На заключному етапі застосовуються методи і прийоми: ескізної роботи над музичними творами, методи варіативної інтерпретації, паралельного вивчення, розучування музичних творів у максимально короткі терміни, методи мета-плану, проєктів, моделювання, самостійного програмування виконавської діяльності, проектування фахового саморозвитку.

Розроблені форми роботи зі студентами включають такі, як: читацька конференція (обговорення прочитаної методичної літератури з питань самоконтролю фортепіанного виконання), науково-практичні семінари, ток-шоу з питань удосконалення виконавської фортепіанної діяльності і значення самоконтролю у забезпеченні її якості, педагогічні бесіди і дебати (детальне обговорення відкритих уроків викладачів).

7. Експериментально перевірено ефективність запропонованої методики. Отримані результати формувального експерименту підтвердили дієвість і ефективність розробленої методики формування у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю навчально-виконавської діяльності. Статистична обробка експериментальних даних дозволила засвідчити позитивну динаміку зростання рівнів сформованості досліджуваного феномена в експериментальній групі порівняно з контрольною: високий рівень в експериментальній групі зріс з 2,7% до 15,8%, середній з 36,8% до 55,3%, низький зменшився з 60,5% до 28,9%.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів поставленої проблеми. Подальшого вивчення потребують питання оновлення змісту та методики фортепіанного навчання студентів вищих музично-педагогічних закладів освіти.

ДОДАТОК А

Тест

1. Я відчуваю потребу вдосконалювати свою навчально-виконавську фортепіанну діяльність:
 - а) так; (А)
 - б) іноді; (В)
 - в) ні. (С)
2. Відчуття потреби самовдосконалення зумовлене:
 - а) оцінками і порадами педагогів; (С)
 - б) особистою самооцінкою; (В)
 - в) сучасними вимогами до діяльності вчителя музичного мистецтва (А)
3. До успіхів своїх однокурсників у здійсненні фортепіанної виконавської діяльності ставлюсь:
 - а) із цікавістю, завжди аналізую їх діяльність; (А)
 - б) із байдужістю, їх успіхи мене мало цікавлять; (С)
 - в) із розчаруванням, яке пов'язане незадоволенням собою. (В)
4. Думаю, що успішність виконавської діяльності забезпечують:
 - а) систематичні заняття із досвіченим педагогом; (В)
 - б) репертуар і щасливий збіг обставин; (С)
 - в) постійне самоудосконалення своїх виконавських навичок (А)
5. Я завжди готовий вислухати зауваження щодо своєї фортепіанної навчально-виконавської діяльності:
 - а) ні, оскільки критика буває необ'єктивною, я завжди довіряю власній самооцінці; (С)
 - б) так, бо я завжди допускаю помилки; (В)
 - в) так, тому що робота над їх виправленням дає мені можливість удосконалюватись у виконавській діяльності (А)
6. Моє бажання досягти успіху у фортепіанній навчально-виконавській діяльності пов'язане з:
 - а) можливістю кар'єрного зростання; (С)

- б) отриманням визнання своїх рідних і колег; (B)
- в) удосконаленням системи вітчизняної підготовки учителів музичного мистецтва (A)
7. Успішне самовдосконалення фортепіанної виконавської діяльності передбачає:
- а) наявність адекватної самооцінки; (B)
- б) обов'язкове керівництво з боку педагога; (C)
- в) усвідомлення кінцевої мети і засобів її досягнення. (A)
8. Важливими особистісними якостями ефективного самовдосконалення фортепіанної навчально-виконавської діяльності є:
- а) наявність спеціальних здібностей і таланту; (C)
- б) бажання, наполегливість, самостійність, рішучість, спеціальні здібності; (A)
- в) сміливість, схильність до ризику, впевненість в досягненні успіху. (B)
9. Найбільше у фортепіанній навчально-виконавській діяльності мені не подобається:
- а) коли виникають непередбачувані виконавські труднощі; (C)
- б) коли не має можливості себе реалізувати як виконавець; (A)
- в) бути не в центрі уваги. (C)

Обчислення результатів тесту.

Більшість відповідей А свідчать про те, що у Вас яскраво виражена потреба в удосконаленні фортепіанної навчально-виконавської діяльності.

Більшість відповідей В свідчить про те, що у Вас немає особливої потреби у фаховому самовдосконаленні, або ж Ви володієте неадекватною самооцінкою власної фортепіанної навчально-виконавської діяльності.

Більшість відповідей С означає, що у Вас є проблеми із усвідомленням необхідності удосконалення власної фортепіанної навчально-виконавської діяльності. Водночас, потреба існує, але Ви її не усвідомлюєте.

ДОДАТОК Б

Анкета

1. Думаю, що виконавський процес під час публічного виконання неможливо контролювати
2. Вважаю, що успішність у навчально-виконавській фортепіанній діяльності залежить від випадку, ніж від розрахунку
3. Мені легше виконувати фортепіанний твір, коли цей процес контролює викладач
4. У виконавській діяльності в мене було більше успіхів, ніж невдач
5. Під час самостійних занять я можу сам контролювати виконавський процес
6. Вважаю, на якість виконавської фортепіанної діяльності впливає вміння тримати все під контролем
7. Я можу впоратись із хвилюванням під час концертного виступу
8. Навіть у процесі повсякденних репетицій я намагаюсь не допускати помилок
9. Охоплений думками про успіх, я можу забути про деякі робочі моменти під час концертного виступу
10. Мої викладачі вважають мене лінивим
11. Вважаю, що в моїх невдачах винні скоріше за все обставини, ніж я сам
12. Мене завжди контролюють батьки
13. Витримки і працелюбності в мене більше, ніж здібностей і таланту
14. Я часто невпевнений у своєму успіху
15. Заради успіху я можу ризикувати, навіть якщо шанси є невеликими
16. Я дуже старанна людина
17. Якщо все відбувається гладко, моя енергія посилюється
18. Думаю, що від самоконтролю залежить якість гри виконавця
19. В мене занадто високі запити до життя

20. Мені здається, що цілеспрямованості і наполегливості в мені більше, ніж здібностей

Ключ анкети

«Так» - питання № 4, 5, 6, 7, 8, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20

«Ні» - питання № 1, 2, 3, 9, 10, 11, 12, 14

Досліджувані повинні дати однозначні відповіді на кожне питання:

«так» або «ні»

1 бал – виставляється студентові у разі, коли відповідь «так» або «ні» співпадає із питаннями ключа анкети

0 балів – коли відповіді не співпадають.

1-9 балів – низький рівень

10-16 балів – середній рівень

17-20 балів – високий рівень

ДОДАТОК В

Картка оцінювання фортепіанної виконавської діяльності студента

Прізвище, ім'я студента _____

Студент	Параметри оцінювання	Середній бал по викладачах	Викл.	Викл.	Бали по діагностиці 0-3 бали
			I	II	
1-5 балів			1-5 балів		
	Виконавська техніка				
	Темпо-ритмічна відповідність				
	Динамічний план				
	Відповідність інтерпретації				
	Дотримання цілісності образу				
Загальний бал					

3 бали – виставляється за критерій, коли самооцінка студента повністю співпадає із середньо-арифметичною оцінкою експертів

2 бали – отримують за критерій, коли розбіжності у самооцінці студента та оцінці експертів становить максимум 1 бал

1 бал – виставляється коли оцінки студента є набагато нижчими за оцінками експертів-викладачів і зовсім не співпадають

0 балів - ставиться тоді, коли думки не співпадають і оцінки студента своєї виконавської діяльності є вищими за оцінки експертів

14-15 балів – високий рівень

9-13 балів – середній рівень

0-8 балів – низький рівень

ДОДАТОК Д

Тест-опитувальник

(за модифікованою методикою Н.Кузьміної та В.Гінецинського)

Дайте оцінку діагностованим здібностям по кожному параметру, обведіть відповідний бал за шкалою (від 5 – «так» до 1 – «ні»)

Прізвище, ім'я студента _____

1. Шкала оцінювання самостійності у забезпеченні регуляції інструментально-виконавської діяльності;

- я намагаюсь самостійно поглиблювати знання з фахових дисциплін, знайомитись з новою мистецтвознавчою та методичною літературою

Так 5 4 3 2 1 Ні

- я завжди аналізую прийоми гри відомих музикантів, цікавлюсь досвідом знаних майстрів фортепіанного мистецтва

Так 5 4 3 2 1 Ні

- я самостійно вивчаю фортепіанні твори, які не входять до навчальної програми

Так 5 4 3 2 1 Ні

- я завжди роблю самоаналіз недоліків власної фортепіанної виконавської діяльності, намагаюь самостійно відшукати шляхи їх виправлення

Так 5 4 3 2 1 Ні

18-20 балів – високий рівень 12-16 балів – середній рівень

4-11 балів – низький рівень

2. Шкала для оцінювання стійкості у подоланні художньо-виконавських труднощів;

- я контролюю точність і безпомилковість виконання нотного тексту фортепіанного твору за рахунок попереднього виявлення та відпрацювання проблемних фрагментів, складних для

- запам'ятовування епізодів Так 5 4 3 2 1 Ні
- я здатен продовжувати виконання твору, навіть після допущення значних текстових помилок; Так 5 4 3 2 1 Ні
- після виникнення помилок метро-ритмічного плану, я здатен не зупинятись і продовжувати своє виконання Так 5 4 3 2 1 Ні
- у процесі виконання фортепіанного твору, я за будь-яких обставин намагаюсь відтворити наперед створену інтерпретацію Так 5 4 3 2 1 Ні

18-20 балів – високий рівень 12-16 балів – середній рівень
4-11 балів – низький рівень

3. Шкала оцінювання здатності до регулювання емоційного стану у процесі виконання фортепіанних творів:

- я можу перед виходом на сцену повністю зосередитись на емоційно-образному змісті фортепіанного твору Так 5 4 3 2 1 Ні
- я здатен сконцентрувати виконавську увагу виключно на інтерпретаційних завданнях щодо повноцінного розкриття художнього образу музичного твору Так 5 4 3 2 1 Ні
- я спроможний перед виходом на сцену вибірково нівелювати дію тих стрес-факторів, котрими порушується мій творчий емоційний стан Так 5 4 3 2 1 Ні
- у процесі концертного виконання я здатен до імпровізації попередньо продуманої інтерпретації фортепіанного твору Так 5 4 3 2 1 Ні

18-20 балів – високий рівень 12-16 балів – середній рівень
4-11 балів – низький рівень

ДОДАТОК Е

Тест

на виявлення ініціативи та креативності студента

у вирішенні художньо-творчих завдань

Прізвище, ім'я студента _____

	Студент	Так	Ні	Іноді
1	Проявляє ініціативу у виборі програми (самостійно знаходить чи обирає твори)			
2	Пропонує власну інтерпретацію твору			
3	У ролі концертмейстера (акомпаніатора) виконує домінуючу роль (проявляє виконавську волю, запроваджує відповідні темпи, характер тощо)			
4	Знаходить цікавий матеріал щодо анотацій для максимальної обізнаності на рахунок програмних творів			
5	Проявляє інтерес до викладання фортепіано учням під час педагогічної практики			
6	При будь-якій можливості надає допомогу в акомпануванні солістам			
7	Колекціонує записи різних відомих виконавців (відеоматеріали) для порівняння і пошуку найбільш вірного виконання			
8	Складає власний нотний архів фортепіанних творів			
9	Завжди готовий допомогти іншим студентам у вирішенні виконавських проблем			
10	Завжди проявляє активність, якщо це стосується виступів на естраді перед слухачами			

За кожную відповідь студент отримує бали:

«так» – 3 бали, «ні» – 0 балів, «іноді» – 1 бал.

Ключ

0–10 балів – студент не проявляє ініціативності у виборі програми, не пропонує шляхів подолання труднощів, мало цікавиться фортепіанною виконавською діяльністю, не здатен до креативних рішень у вирішенні художньо-виконавських завдань. Це низький показник (при результаті 0 – відсутній) ініціативності та креативності студента.

11-21 балів – студент проявляє ініціативу і креативність ситуативно, здебільшого уникає публічних виступів, але за необхідності здатен надати методичну допомогу у вирішенні виконавських проблем, здатен виконувати функції концертмейтсера і акомпаніатора.

22-30 балів – студент завжди проявляє ініціативу та креативність у вирішенні художньо-творчих завдань, здатен взяти на себе відповідальність за створення інтерпретації, забезпечення фортепіанного супроводу, фортепіанну підготовку учнів, однокурсників, завжди готовий виступати у концерті перед слухачами.

ДОДАТОК Ж

Тест

1. Я маю ясну перспективну мету професіонального удосконалення фортепіанної навчально-виконавської діяльності на:
 - А) найближчі заняття (1)
 - Б) цілий рік (2)
 - В) 3-4 роки (3)
2. Я завжди планомірно здійснюю свою фортепіанну виконавську діяльність:
 - А) іноді коректую заплановане у відповідності до обставин, що склалися; (2)
 - Б) планую кожне домашнє завдання, підготовку до іспиту, заліку; (3)
 - В) виконую заплановане що стосується підготовки до іспитів, заліків(1)
3. Я завжди свої плани і намічені справи підпорядковую досягненню мети:
 - А) заради досягнення мети дотримуюсь строгого режиму; (3)
 - Б) завдання професійного саморозвитку для мене є джерелом активності; (2)
 - В) я відчуваю задоволення від самого процесу занять на фортепіано (1)
4. Я схильний самостійно планувати етапи свого професійного зростання
 - А) так; (3)
 - Б) зазвичай дослухають до думки педагога; (2)
 - В) педагог розробляє план мого професійного саморозвитку у фортепіанній виконавській діяльності. (1)
5. Прогнозуючи саморозвиток фортепіанної навчально-виконавської діяльності, я завжди:
 - А) ставлю перед собою високу мету, оскільки вона варта багатьох зусиль; (1)
 - Б) ставлю перед собою реальні цілі і завдання; (3)
 - В) враховую усі свої недоліки. (2)

6. Приймаючи рішення щодо моделювання фахового саморозвитку фортепіанної виконавської діяльності, я:
- А) все одно йду до своєї мети; (3)
 - Б) одразу приступаю до його практичного втілення; (2)
 - В) можу змінити наперед поставлені цілі. (1)
7. У прогнозуванні саморозвитку своєї фортепіанної діяльності я намагаюсь:
- А) орієнтуватись на власний досвід і досягнення у даній сфері; (3)
 - Б) керуватись досвідом відомих виконавців; (2)
 - В) дослухатись до порад однокурсників. (1)
8. Реалізуючи план свого фахового розвитку у сфері фортепіанної підготовки:
- А) я легко пристосовуюсь до неочікуваних змін; (3)
 - Б) спокійно ставлюсь до невдач; (2)
 - В) я дуже переживаю через свої виконавські невдачі. (1)

1-11 балів – низький рівень

12-20 балів – середній рівень

21-24 балів – високий рівень

Додаток 3

Самооцінювальна шкала характеристики самоконтролю виконавської діяльності

№	Самоконтроль виконавської діяльності	Оцінка			
		«відмінно»	«добре»	«задовільно»	«незадовільно»
1.	Правильність техніки				
2.	Правильність відтворення нотного тексту				
3.	Планованість виконання запланованих дій				
4.	Вільність виконавських рухів, відсутність м'язових затиснень				
5.	Відповідність і правильність темпу і ритму				
6.	Відповідність динаміки				
7.	Відповідність інтерпретації задуманому виконавському плану				
8.	Відсутність дезорганізуючих емоцій				

Додаток И

Правила організації домашньої роботи з розучування фортепіанних творів

1. Правильна організація робочого дня:
 - а) заняття музикою у ранковій або денній годині;
 - б) встановлення індивідуальної норми годин роботи;
 - в) організація занять у два заходи;
 - г) систематичність щоденної роботи.

2. Вміння добиватись організованості у роботі:
 - а) вміти під час гри ставити і вирішувати конкретні задачі;
 - б) не відкладати роботу над важкими місцями, займатись ними в першу чергу;
 - в) повторення мають бути цілеспрямованими, а не механічними
 - г) озброєність ефективними, продуманими методами розучування творів, які економлять час і енергію;

ДОДАТОК К

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

1. Гао Жоцзюнь. Процесуально-функціональний аналіз самоконтролю майбутнього вчителя музики /Гао Жоцзюнь. //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: збірник наук. праць. – Вип. 21 (26). – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. – С. 42-45.

2. Гао Жоцзюнь. Змістова сутність здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики /Гао Жоцзюнь. //Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського: педагогічні науки: зб. наук. праць [за ред. проф. Т.Степанової. – № 3 (58). – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017. - С. 215-219.

3. Гао Жоцзюнь. Змістовно-цільовий структурний компонент здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності майбутніх учителів музики //Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. - Вип. 25 (30). К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2017 р - С. 64-68.

4. Гао Жоцзюнь. Зміст та етапи формування у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності. // Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Вип. 22, 2018. С. 98-102.

5. Гао Жоцзюнь. Творчо-проективний аспект формування здатності до самоконтролю студентів факультетів мистецтв /Гао Жоцзюнь. //Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: зб. наук. праць [гол. ред. проф. С.О.Омельченко; відп. ред. проф. Л.Г. Гаврілова. Наукове електронне видання. – Вип. 6. – Слов'янськ: ДДПУ, 2017. – С. 69-75.

6. Gao Ruojun. Forming the ability to self-control - an important factor Of improving the piano teaching and performance of future music teachers. // Lan ChunShin // Intellectual Archive. – Toronto : ShinyWord.Corp. (Canada). – 2018. *May/June* . – Vol. 7. – No. 3. – PP. 116-122.

7. Гао Жоцзюнь. Самоконтроль майбутнього вчителя музики: психолого-педагогічний підхід /Гао Жоцзюнь. //Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін: зб. матеріалів всеукр. науково-практ. конф. – Херсон: ХДУ, 2016. – С. 209-212.

8. Гао Жоцзюнь. Методи формування у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності. / Сучасна мистецька освіта: матеріали II Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського /Укл.: доктор пед. наук, проф. А.В. Козир. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018 р. – С.191-194.

9. Гао Жоцзюнь. Рівні сформованості здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності майбутніх учителів музики. //Проблеми сучасної музичної освіти. – К.: Видавництво НПУ імені М.П.Драгоманова, Вип. 13, 2018. – С. 60-68.