

**Міністерство освіти і науки України
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова**

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

СУНЬ СІНЬ

УДК 378.091.322-051:78(043.3)

**ФОРМУВАННЯ УМІНЬ САМОРЕГУЛЯЦІЇ
МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКИХ ДІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ
В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

011 – освітні педагогічні науки

ДИСЕРТАЦІЯ

Подається на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

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

Сунь Сінь

Науковий керівник: Бодрова Тетяна Олександрівна
кандидат педагогічних наук, доцент

Київ – 2019

АНОТАЦІЇ

Сунь Сінь. Формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки – На правах рукопису.

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.

У дисертації висвітлено процес особистісної саморегуляції у якості домінантної властивості самосвідомості людини, обґрунтовано психолого-педагогічні механізми виконавської активності майбутніх учителів музики. Саморегуляцію майбутніх вчителів у музично-виконавській діяльності розглянуто як процес побудови, підтримки та управління всіма видами та формами зовнішніх та внутрішньо-психологічних навчальних дій.

На основі аналізу психолого-педагогічних, мистецтвознавчих та мистецько-педагогічних джерел розроблено теоретико-методологічні засади формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх учителів музики; розкрито мистецько-освітні регулятиви самоактивності студентів у єдності смислових, енергетичних та динамічних аспектів. Встановлено, що результатом саморегуляції особистості є новий образ «Я-реального». Визначено особистісну саморегуляцію як свідому активність індивіда, що спрямована на приведення внутрішнього ресурсу у відповідність до умов зовнішнього середовища задля успішного досягнення значущої мети.

У роботі здійснено аналіз фахового навчання майбутніх учителів музики з позицій цілісності, системності і наскрізності. Доведено, що музично-виконавська підготовка є вагомим специфічним засобом реалізації різносторонньої музично-виховної роботи з учнями, а виконавська діяльність учителя музики - складним і багатограним процесом, ефективність якого залежить від педагогічного таланту, багатства художнього інтелекту й здатності долати перешкоди на шляху створення яскравого художнього образу. Результатом опанування джерел з проблеми дослідження став висновок, що

самоактивність педагога-музиканта - це процес ініціації, побудови, підтримки та управління всіма видами та формами зовнішніх та внутрішніх дій, спрямованих на досягнення мистецько-педагогічних цілей.

Визначено *основні види музично-виконавської діяльності*, в процесі яких набувають формування саморегулятивні уміння майбутніх педагогів-музикантів: а) *аудиторна навчальна*, зміст якої складає репетиційна робота над музичними творами на індивідуальних (аудиторних, самостійних) та групових (тренінгових) заняттях, б) *позааудиторна сценічна*, що передбачає публічну демонстрацію творів перед слухацькою аудиторією (концертний виступ, виконання музичних зразків в роботі з учнями).

Розкрито методологічні підходи до формування особистості майбутнього педагога-музиканта як самокерованої системи, доведено їх значення у контекстному полі регулювання музично-виконавського процесу з позицій дії, синергетичних впливів, мистецько-персоналізованої взаємодії та здоров'язбереження як здатності долати перешкод.

На основі аналізу музично-виконавської діяльності як виду фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів було зацентовано увагу на особливостях освоєння музичного твору, на проблемі створення різних видів інтерпретації (вербальної, виконавської, художньо-педагогічної) та визначенні трьох груп домінантних інтерпретаційних умінь (уміння смислотворчості, уміння емоційної виразності, уміння художньо-виконавської цілісності). На їх основі розроблено комплекс саморегулятивних умінь, до якого увійшли уміння світоглядно-сміслової саморегуляції у процесі ознайомлення з музичним твором; уміння вольової саморегуляції емоційних станів; уміння саморегуляції рефлексивних та коригувальних дій.

У роботі було розроблено структуру формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх учителів музики у єдності трьох компонентів: *світоглядно-сміслового* (регуляція світоглядної позиції студента, розуміння смислу музичного твору), *емоційно-вольового* (вольова регуляція емоційних станів в процесі моделювання мистецько-педагогічних

ситуацій), *процесуально-рефлексивного* (регуляція музично-виконавських дій в результаті їх мистецько-педагогічного рефлексивного аналізу).

Розроблені педагогічні умови формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій студентів забезпечили процеси «самотворення» на основі педагогічного супроводу в музично-виконавській взаємодії; встановлення інтерактивного контакту-діалогу «виконавець-слухач» із застосуванням арт-педагогічних технік; досягнення стресостійкості виконавських дій з використанням засобів педагогічної ортобіотики.

У дисертації представлено організаційно-методичну модель та розроблено методику формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх учителів музики, що розгорталася протягом двох етапів (змістовно-орієнтувального та інтерпретаційно-результативного) на основі принципів виконавської самоактивності, мистецько-педагогічної рефлексивності та фахового самовдосконалення.

Результати формувального експерименту за діагностичними зрізами дали можливість констатувати суттєві позитивні зміни у кількісних та якісних характеристиках рівнів сформованості у студентів експериментальних груп (порівняно з контрольними) умінь саморегуляції музично-виконавських дій. Це засвідчило продуктивність розробленої методики.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

вперше розроблено та експериментально перевірено поетапну методику формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки; визначено критерії та показники сформованості саморегулятивних умінь студентів та методи діагностування досліджуваного феномена;

конкретизовано зміст поняття «саморегуляція музично-виконавських дій майбутніх учителів музики», запропоновано його визначення, розроблено структуру, педагогічні умови та особливості формування в процесі фахової підготовки;

удосконалено методичне забезпечення особистісного розвитку майбутніх педагогів-музикантів у навчанні музичному виконавству;

подальшого розвитку набули концептуальні підходи до фахової підготовки майбутніх учителів музики в особистісному вимірі, ідеї розвитку художньої самосвідомості та самоуправління.

Практичне значення дослідження полягає в можливості реалізації розробленої поетапної методики в закладах педагогічної освіти України при розробці та оновленні навчальних і методичних матеріалів щодо музично-виконавської підготовки студентів. Основні теоретичні положення дисертації можуть бути використані як навчальний матеріал у курсах «Методика музичної освіти», «Методика викладання мистецьких дисциплін у ВНЗ», для забезпечення успішності проведення виробничих практик у загальноосвітніх навчальних закладах.

Ключові слова: фахова підготовка майбутніх учителів музики, самосвідомість, самоактивність, саморегуляція, музично-виконавська діяльність, уміння, художньо-педагогічна інтерпретація, поетапна методика.

Список опублікованих праць за темою дослідження

Статті у наукових фахових виданнях

1. Сунь Сінь. Саморегуляція музично-виконавських дій як інтегративна властивість особистості майбутнього вчителя музики // Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – Вип. 22 (27). – Частина 1. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. - С. 132 – 136.

2. Сунь Сінь. Активність особистості як умова саморегуляції музично-виконавських дій майбутнього педагога-музиканта // Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент: зб. наук. праць. Серія: Педагогічні науки / Мистецький інститут художнього моделювання та дизайну імені Сальвадора Далі. – Київ, 2017. Вип. 12. – С. 71 – 85.

3. Сунь Сінь. Смыслотворчість у саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх учителів музики // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. пр. /за ред. проф. Тетяни Степанової. - № 1 (60), лютий 2018. – Миколаїв: МПУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. – С. 358 - 363.

4. Сунь Сінь. Педагогічні умови формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх учителів музики // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. М. Гоголя. – Психолого-педагогічні науки, № 1. – Ніжин, 2018. – с. 156 – 162.

5. Сунь Сінь. Адаптаційні механізми саморегуляції вольової сфери майбутнього педагога-музиканта у процесі виконавської діяльності // Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – Вип. 24 (29). – Частина 1. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. - С. 152 – 156.

Стаття у іноземному науковому виданні

6. Сунь Сінь. Феномен саморегуляції у контексті фахової підготовки майбутніх учителів музики // *Topical questions of contemporary science*". – Aspekt Publishing, Taunton, MA, USA, 2017. –С. 475 – 478.

Матеріали науково-практичних конференцій

7. Сунь Сінь. Саморегуляція музично-виконавських дій як психологічний механізм активності майбутнього вчителя музики // I Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського, 20 – 23 березня 2017 р., м. Київ / НПУ імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2017. – С. 143 – 146.

8. Сунь Сінь. Механізми саморегуляції виконавських дій студента як інтерпретатора музичного твору // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції “Гуманітарні студії - 2017”, м. Київ, НАКККіМ, 22-23 листопада 2017 р., С. 56 – 61.

9. Сунь Сінь. Регулятивні можливості особистості майбутнього вчителя музики // Музичне мистецтво і освіта: досвід та інноваційні шляхи розвитку:

Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця: ФОП Рогальська І. О., 2017. – С. 200–203.

10. Сунь Сінь. Проблема смислотворення в музично-виконавській діяльності майбутніх учителів музики // II Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського, 20 – 23 березня 2018 р., м. Київ / НПУ імені М.П.Драгоманова. – Київ, 2018. – С. 126 – 131.

ABSTRACT

Sun Xin. Development of skills of self-regulation of musical activity and performance in future music teachers in the course of professional training. – Manuscript.

Thesis for the degree of candidate of pedagogical sciences, specialty 13.00.02 - Theory and methodology of music education. - National Pedagogical Dragomanov University Kyiv, 2019

The contents of the annotation

In this thesis paper the technique of the development of skills of self-regulation of musical activity and performance in future music teachers in the course of professional training is proved, developed and experimentally checked.

Psychological phenomenon of personal self-regulation as a dominant property of human self-consciousness is investigated in the thesis; psychological and pedagogical mechanisms of performance in future music teachers are established. In the context of professional training, *self-regulation of musical performance of future music teacher* is considered as the ability of the student to consciously influence their own mental processes and emotional-volitional states during the performance of a musical composition in order to adapt or change behavior patterns. This ability depends on the student's capabilities and artistic and pedagogical purpose.

On the basis of the analysis of psychological and pedagogical sources, sources of art and pedagogical sources the theoretical foundations for the formation of skills of self-regulation of musical activity and performance in future music teachers are developed; and art and educational regulators of students' self-activity as unity of semantic, energy and dynamic aspects are defined.

It is determined that personal self-regulation is a conscious activity of individual. It is aimed at bringing internal reserves in line with the conditions of the external environment for successful achievement of a significant goal.

Analysis of professional training in future music teachers from the standpoint of integrity, consistency and transparency is developed in the thesis. It is proved that musical and performance training are an important specific mean of versatile musical and educational work with pupils, and the teacher's musical performance is difficult and multifaceted process. Its efficiency depends on the pedagogical talent, the fertility of artistic intelligence and the ability to overcome obstacles in the performance-practical plane, in order to create a vivid artistic image.

As a result of the development of sources of the research problem a conclusion was drawn that the music teacher's self-activity is the process of initiation, construction, maintenance and management of all types and forms of external and internal actions aimed at achieving artistic and pedagogical goals.

This thesis paper deals with methodological approaches to the formation of future pedagogue-musician as a self-governing system, namely: their importance for the regulation of music performance process from the standpoint of human activities is proven, as well as for synergetic effects on the free development of personality, artistic and personalized interactions in terms of intersubjective relationship and health care as the ability to overcome obstacles. On the basis of analysis of musical activity and performance as a type of professional training of of future pedagogue-musician, attention is attracted to different types of interpretation of a musical composition (verbal, performing, artistic and pedagogical); and three groups of interpretive skills that play a major role in creating an artistic image are established (the ability of meaning creation, the ability of emotional expression, the ability of artistic and performing integrity). These skills are fundamental in the formation of a complex of self-regulating skills. They provide management of musical performance of future music teacher during the work on the musical composition and its demonstration. This complex includes the ability of worldview and semantic self-regulation in the process of acquaintance with the musical material; the ability of

volitional self-regulation of emotional states; the ability of self-regulation of stress resistance and overcoming obstacles in the process of public performance.

The study proposes a component structure of the process of formation of skills of self-regulation of musical performance in future music teachers. On its basis, an organizational and methodological model of the formation of the studied skills in accordance with certain pedagogical conditions is developed.

the structure of the development of skills of self-regulation of musical performance in future music teachers is developed as a unity of three components: *philosophical and semantic* (the regulation of the student's philosophical position, understanding of the meaning of the musical composition), *emotional-volitional* (volitional regulation of emotional states in the process of simulation of artistic and pedagogical situations), *procedural-reflexive* (regulation of musical performance as a result of artistic and pedagogical reflexive analysis).

Pedagogical conditions of the development of self-regulation of musical performance of students were developed for ensuring processes of "self-creation" of individual on the basis of pedagogical support in music performance interaction, establishing interactive communication, dialogue "performer-listener" with the help of art and teaching techniques, achieving stress resistance in the process of performance with use of means of orthobiotics in pedagogy.

In order to diagnose the skill level of self-regulation of musical activity and performance in future music teachers, *the criterion apparatus of the study* consisting of three blocks is developed. *Semantic criterion* deals with the regulation of the student's worldview, understanding the meaning of a musical composition, and the ability to build a project of interpretation. *Volitional criterion* involves the regulation of emotional states in the modeling of artistic and pedagogical situation of public performance. *Reflexive criterion* provides the result of realized and corrected musical activity and performance, and their artistic and pedagogical analysis.

In the thesis paper, the organizational and methodical model is developed, and the technique of the development of skills of self-regulation of musical activity and

performance in future music teachers is proved. This technique is implemented in two stages on the basis of the principles of performing self-activity, artistic and pedagogical reflexivity and professional self-improvement.

4 groups of students were determined as a result of oral questioning, questionnaires, work on the questionnaire, implementation of pedagogical objectives, writing creative part and diagnostic card data processing. These groups correspond to specific levels of the development of skills (high, sufficient, limited, and low).

The results of the ascertaining experiment prove the need to use the author's methodology in the development of skills of self-regulation of musical activity and performance in future music teachers.

Formative work is organized in two stages. *Conceptual stage* corresponds to the artistic and technical work of students on musical compositions in the course of individual and group training sessions. At this stage, students are encouraged to perform self-regulatory actions based on gnostic or simulation models of the development of studied skills.

Interpretating-productive stage is characterized by the formation of skills of management of emotional-volitional sphere in the process of concert performances, demonstrations of compositions at contest, examination, test, and in the course of pedagogical practice at lessons and during extracurricular work with students. Application of the performing-interpretating model in the formation of self-regulating skills allows to successfully apply the methods of work for achieving stress resistance during the implementation (performance) of musical performance tasks.

The results of the formative experiment according to diagnostic sections state significant positive changes in the quantitative and qualitative characteristics of the levels of the development of skills of self-regulation of musical performance in the students of experimental groups. This confirms the efficiency of the developed technique.

Scientific novelty of the research lies in the fact that:

the step-by-step method of technique of the development of skills of self-regulation of musical activity and performance in future music teachers in the course of professional training is developed and experimentally checked *for the first time*; criteria and indicators of the development of self-regulating abilities of students and methods of diagnostics of the investigated phenomenon are defined;

the content of the concept of "self-regulation of musical activity and performance in future music teachers" is *concretized*, its definition is offered, the structure, pedagogical conditions and features of its development in the course of professional training are developed;

methodological support of personal development in future music teachers in teaching musical performance by means of self-regulation is *improved*;

conceptual approaches to musical and performing training in future music teachers in the personal dimension *acquired further development*, as well as the idea of development of artistic self-consciousness and self-government.

Practical value of the study lies in the possibility of implementing the developed step-by-step method of formation of skills of self-regulation of musical activity and performance in future music teachers in educational institutions of Ukraine; the use of basic theoretical provisions, experimental results and conclusions in the development and updating of educational and methodological materials on musical and performing training of students. The main theoretical provisions of the thesis can be used as educational material in the such disciplines as "Methods of music education", "Methods of teaching art disciplines", in professional methods for performing qualifications (master's program), in the process of group and individual lessons of performing training in future music teachers; in order to ensure successful trainings in educational institutions (stabilization of regulatory factors of performing-interpretating and artistic-pedagogical activity).

Key words: professional training in future music teachers, self-consciousness, self-activity, self-regulation, musical performance, skills, artistic and pedagogical interpretation, step-by-step method.

АНОТАЦІЇ	2
ЗМІСТ	12
ВСТУП	14
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МУЗИЧНО ВИКОНАВСЬКИХ ДІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	
1.1. Саморегулятивні можливості особистості у психологічному та науково-педагогічному дискурсі.....	23
1.2. Мистецько-педагогічні регулятиви самоактивності майбутніх педагогів-музикантів у виконавській підготовці з фаху.....	38
1.3. Методологічні підходи до формування особистості майбутнього вчителя музики як самокерованої системи.....	58
Висновки до першого розділу.....	74
Список використаних джерел до першого розділу.....	76
РОЗДІЛ II. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКИХ ДІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	
2.1. Компонентна структура процесу формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх учителів музики в контекстному полі художньо-педагогічної інтерпретації.....	88
2.2. Педагогічні умови формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх педагогів-музикантів.....	116
2.3. Організаційно-методична модель формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх учителів музики.....	137
Висновки до другого розділу.....	153
Список використаних джерел до другого розділу.....	155
РОЗДІЛ III. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ	
3.1. Діагностика сформованості умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх учителів музики.....	164

3.2. Формувальний експеримент та аналіз його результатів.....	178
Висновки до третього розділу.....	202
Список використаних джерел до третього розділу.....	205
ВИСНОВКИ	206
ДОДАТКИ	210

СКРОЧЕННЯ В ТЕКСТІ ДИСЕРТАЦІЇ

Уміння саморегуляції МВД - уміння саморегуляції музично-виконавських дій

ВСТУП

Соціальні та духовні зрушення, що відбуваються в сучасному суспільстві, висувають нові вимоги до якості фахової підготовки майбутніх вчителів мистецьких дисциплін. Вони пов'язані зі створенням оптимальних умов для розвитку і становлення особистості майбутнього педагога як суб'єкта художньо-педагогічної діяльності, впровадженням методології освітнього процесу, що оптимально розвиває «самість» студента, сприяючи активізації внутрішніх механізмів самореалізації, саморозвитку, саморегуляції, самозахисту, самовиховання.

Серед чинників фахового зростання майбутніх педагогів-музикантів особливе місце належить здатності до саморегуляції, що визначається вченими як активність особистості, спрямована на внутрішній світ та поведінку з метою приведення їх до особистісно визначених параметрів ладу та порядку (К. Абульханова-Славська, М. Бернштейн, І. Бех, О. Конопкін, С. Максименко, І. Сеченов, Д. Узнадзе). Вченими доведено, що особистості зі сформованою здатністю до саморегуляції здатні розв'язувати складні завдання перебудови суспільства і своїми професійними діями забезпечувати внесок у його гуманізацію та демократизацію. Виховання такого типу особистості вчителя є одним з найголовніших завдань вищої школи (В. Андрущенко, Г. Балл, А. Бойко, І. Бех, А. Бойко, І. Зязюн, Г. Костюк, Н. Кузьміна, Д. Леонт'єв, С. Максименко, В. Орлов, О. Отич, О. Пехота, О. Савченко, С. Сисоєва та інші).

Проблема підготовки вчителів музики до роботи за фахом зайняла належне місце в дослідженнях педагогів-науковців (Е. Абдуллін, Л. Арчажнікова, Т. Бодрова, Л. Василенко, Н. Гуральник, А. Козир, Г. Падалка, Л. Паньків, Т. Пляченко, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Стратан-Артишкова, В. Федоришин, О. Хижна, О. Щолокова та інші).

В той же час, вчені акцентують увагу на питаннях музичного виконавства як форми художньої свідомості та специфічної сфери діяльності учителя музики. Теоретико-мистецтвознавчі засади виконавської діяльності розкриваються в ґрунтовних працях відомих науковців у сфері філософії та

психології М. Бахтіна, Л. Виготського, М. Кагана, І. Кона, В. Мазепи, С. Рубінштейна; музикознавців Л. Баренбойма, Є. Гуренко, Н. Корихалової, О. Костюка, Б. Мазеля, М. Медушевського, В. Назайкінського; педагогів-дослідників С. Смоленського, Б. Яворського. Спеціальній музично-виконавській підготовці присвятили свої дослідження О. Горбенко, І. Гринчук, Л. Гусейнова, Л. Дерев'яно, А. Зайцева, В. Крицький, М. Михаськова, М. Давидов, І. Мостова, В. Мішеченко, Г. Панченко, Є. Проворова, Г. Саїк, Г. Ципін, Н. Швець, О. Щербініна, Д. Юник, Т. Юник та інші.

Врахування специфіки музично-виконавської діяльності вчителя музики як складно організованої в змістовій та структурно-функціональній сферах і, в той же час, емоційно напруженої, актуалізує проблеми особистісної саморегуляції як одного з основних чинників, що забезпечує якість виконання музичного твору з позицій виконавської стабільності. У наукових працях саморегуляція розглядається як провідна характеристика суб'єкта дії або поведінки (К. Абульханова-Славська, І. Бех, М. Боришевський, О. Брушлінський, О. Киричук, О. Конопкін, Г. Костюк, В. Котирло, С. Максименко, В. Моросанова, В. Татенко та ін.), визначальний елемент самосвідомості (П. Анохін, О. Аронова, Б. Зейгарник, О. Конопкін, В. Моросанова та ін.).

Сучасні психолого-педагогічні дослідження висвітлюють окремі аспекти формування здатності особистості до саморегулювання числі музично-виконавській (Л. Котова, Ю. Лисюк, В. Петрушин, Г. Саїк, О. Хлебнікова, Ю. Цагареллі, Г. Ципін, Н. Щетинська, Д. Юник). Дослідження психологічної сутності саморегулювання довели його універсальний характер, багатогранний зв'язок із складовими структури особистості.

Складність означеної проблеми підсилюється низкою існуючих суперечностей між:

- сучасними вимогами до музично-виконавської підготовки майбутніх фахівців, котрі мають прагнути до творчого самостійного пошуку, самореалізації й самовираження, та традиційним змістом навчання, що спрямований на надання певної сукупності знань та вмінь;

- рівнем саморегулятивних механізмів музично-виконавських дій майбутнього вчителя, необхідним для успішного здійснення музично-виконавської діяльності, та реальною готовністю студентів до управління власними психічними станами;

- необхідністю застосування новітніх технік самоуправління навчальною художньою діяльністю та відсутністю відповідних методичних розробок з даної проблеми, що відповідали б вимогам сьогодення.

Однак за межами досліджень науковців залишилися питання специфіки здійснення саморегуляції майбутнім педагогом-музикантом в процесі музично-виконавської діяльності та формування відповідних саморегулятивних умінь, а також шляхів оптимізації само-процесів під час фахового навчання.

Актуальність обраної проблеми, недостатній рівень її розробленості в теоретичному і методичному аспектах зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертація виконана відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені А. Т. Авдієвського НПУ імені М. П. Драгоманова з проблеми «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів музики» (протокол № 5 від 26 грудня 2015 р.). Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 4 від 1 грудня 2016 року).

Мета дослідження полягає в розробці, науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов та методики формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки.

Об'єкт дослідження – процес фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів.

Предмет дослідження – педагогічні умови та методика формування вмінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх учителів музики.

Відповідно до мети визначено **завдання дослідження**:

1) на основі аналізу наукової літератури з проблеми дослідження та розробки дієвих методологічних підходів конкретизувати поняття “саморегуляція музично-виконавських дій майбутніх учителів музики”, розкрити її сутність, зміст та роль в забезпеченні самоактивності особистості в музично-виконавської діяльності;

2) визначити комплекс саморегулятивних умінь, що уможливорює успішність музично-виконавських дій студентів в інтерпретаційному процесі;

3) обґрунтувати принципи та педагогічні умови формування вмінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх учителів музики;

4) розробити критерії, показники та виявити рівні сформованості вмінь саморегуляції музично-виконавських дій у майбутніх учителів музики;

5) теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність методики формування вмінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: концептуальні положення психології та педагогіки про сутність та функції саморегулятивних процесів у розвитку особистості, її художнього самовираження (М. Боришевський, Д. Леонт'єв, Ю. Лисюк, Ю. Цагареллі, Д. Юник та ін.); теорії “самості” та ідеї функціонування особистісно центрованих процесів (М. Бердяєв, І. Бех, Б. Гершунський, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, С. Сисоєва, Д. Узнадзе та ін.); теоретико-методологічні та психолого-педагогічні основи художнього пізнання (Л. Виготський, І. Зязюн, М. Каган, О. Леонт'єв, В. Орлов, В. Петрушин, Б. Яворський та ін.); ідеї щодо реалізації дидактично-творчої функції мистецтва в освітньому процесі (О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, В. Смікал, Т. Стратан-Артишкова, О. Хижна, О.Щолокова та ін.); праці провідних науковців у галузі теорії і методики музичної освіти (Е. Абдуллін, Т. Бодрова, С.Горбенко, Н. Гуральник,

В. Дряпіка, А. Козир, В. Лабунець, О. Михайліченко, О. Олексюк, О. Реброва, О. Ростовський, В. Черкасов, В. Шульгіна, Д. Юник та ін.); прогресивні методики музичного виконавства (О. Алексєєв, Т. Бірмак, Л. Василенко, Н. Гребенюк, В. Лабунець, Т. Пляченко, Г. Ципін, А. Цюлюпа, О. Щербініна, Т. Юник та ін.).

Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети дослідження використовувався комплекс загальнонаукових і спеціальних *методів* теоретичного, емпіричного і статистичного рівнів.

Теоретичні: аналіз філософської, психолого-педагогічної, мистецтвознавчої літератури з досліджуваної проблеми; систематизація, класифікація та узагальнення наукової інформації з метою визначення сутності, змісту, структури особистісної саморегуляції та відповідних практичних умінь майбутніх учителів музики в музично-виконавській сфері та оптимального методичного забезпечення формування означеного феномена; моделювання дидактичного змісту і організаційних умов впровадження методики формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій студентів педагогічних університетів.

Емпіричні: анкетування, тестування, опитування, інтерв'ювання, педагогічне спостереження для діагностики стану сформованості досліджуваних досліджуваних умінь; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний) для оцінювання продуктивності авторської методики формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки.

Статистичні: математична обробка та порівняльний аналіз отриманих експериментальних даних, їх верифікація.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

вперше розроблено та експериментально перевірено поетапну методику формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх учителів музики, в процесі фахової підготовки; визначено критерії та показники

сформованості саморегулятивних умінь студентів та методи діагностування досліджуваного феномена;

конкретизовано зміст поняття «саморегуляція музично-виконавських дій майбутніх учителів музики», запропоновано його визначення, розроблено структуру, педагогічні умови та особливості формування в процесі фахової підготовки;

удосконалено методичне забезпечення особистісного розвитку майбутніх педагогів-музикантів у навчанні музичному виконавству засобами саморегуляції;

подальшого розвитку набули концептуальні підходи до фахової підготовки майбутніх учителів музики в особистісному вимірі (діяльнісний, синергетичний, мистецько-персоналізований, здоров'язберігаючий), ідеї розвитку художньої самосвідомості та самоуправління студентів-музикантів.

Практичне значення дослідження полягає в можливості реалізації розробленої поетапної методики формування вмінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх учителів музики в закладах педагогічної освіти України; використання основних теоретичних положень, результатів дослідження та висновків при розробці та оновленні навчально-методичних матеріалів з проблеми музично-виконавської підготовки студентів. Основні теоретичні положення та технологічні розробки можуть бути використані як навчальний матеріал з курсів «Методика музичної освіти», «Методика викладання мистецьких дисциплін у ВНЗ», у фахових методиках за виконавськими кваліфікаціями (бакалаврська та магістерська програми), у процесі групових та індивідуальних занять з виконавської підготовки майбутніх учителів музики; для забезпечення успішності проведення виробничих практик у загальноосвітніх навчальних закладах та стабілізації регулятивних чинників виконавсько-інтерпретаційної діяльності.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і

диригування Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова за темою «Зміст, форми, методи фахової підготовки вчителів».

Тему дисертації затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 4 від 01 грудня 2016 р.).

Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети дослідження використовувався комплекс загальнонаукових і спеціальних **методів** теоретичного, емпіричного і статистичного рівнів.

Теоретичні: аналіз філософської, психолого-педагогічної, мистецтвознавчої літератури з досліджуваної проблеми; систематизація, класифікація та узагальнення наукової інформації з метою визначення сутності, змісту, структури умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх педагогів-музикантів та оптимального методичного забезпечення процесу їх формування; моделювання дидактичного змісту і організаційних умов впровадження методики формування досліджуваних саморегулятивних умінь у музично-освітній процес закладів вищої педагогічної освіти.

Емпіричні: анкетування, тестування, опитування, інтерв'ювання, педагогічне спостереження, що становили діагностичний інструментарій виявлення стану досліджуваної проблеми; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний) для оцінювання ефективності запропонованого методичного забезпечення процесу формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій студентів.

Статистичні: математична обробка та порівняльний аналіз отриманих експериментальних даних, їх верифікація.

Апробація і впровадження результатів дослідження. Основні положення та результати дисертаційного дослідження доповідались на *міжнародних наукових конференціях*: II міжнародна науково-практична конференція молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2016), Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Естетичні орієнтири дошкільної та початкової освіти: теорія та практика» (Суми, 2017), VII Міжнародна науково-

практична конференція «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2017), Міжнародна науково-практична конференція молодих учених та студентів «Музичне мистецтво і освіта: досвід та інноваційні шляхи розвитку» (Вінниця, 2017), XV Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О.П.Рудницької (Київ, 2017); XXII Міжнародна науково-практична конференція професорсько-викладацького складу «Україна між Заходом і Сходом: реалії та перспективи» (Київ, 2017), Міжнародна науково-теоретична конференція «Гуманітарні студії НАКККІМ – 2017» (Київ, 2017), I Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського (Київ, 2017), II мистецько-педагогічні читання пам'яті професора О.Я.Ростовського «Мистецька освіта України: проблеми теорії і практики» (Ніжин, 2018), II Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського (Київ, 2018); V Міжнародна науково-практична конференція «Мистецька освіта XXI століття: виклики сьогодення» (Кропивницький, 2018 р), II міжнародна науково-практична конференція «Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття» (Мукачево, 2018);

на всеукраїнських наукових конференціях: Всеукраїнська науково-практична конференція «Освітньо-мистецькі горизонти України: теорія і практика» (Ніжин, 2016), Всеукраїнська науково-практична конференція «Мистецька освіта: проблеми і перспективи розвитку в контексті європейської інтеграції» (Житомир, 2016), I мистецько-педагогічні читання пам'яті О.Я.Ростовського «Мистецька освіта України: проблеми теорії і практики» (Ніжин, 2017); II мистецько-педагогічні читання пам'яті О.Я.Ростовського «Мистецька освіта України: проблеми теорії і практики» (Ніжин, 2018), Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «м, Київ, Проблеми мистецько-педагогічної освіти: здобутки. реалії, перспективи» (Київ, 2018), Всеукраїнська науково-практична конференція «Мистецька освіта: новації та перспективи» (Чернігів, 2018);

на засіданнях кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування та щорічних звітних науково-практичних конференціях

професорсько-викладацького складу, аспірантів і докторантів Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (Київ, 2015-2018 р.р.).

Впровадження результатів дисертаційного дослідження здійснено в освітній процес Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (довідка № 07-10/222 від 16.02.2018 р.), Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (довідка № 05/286 від 11.12.2017 р.), Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка № 1/439 від 18.05.2018 р.), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (довідка № 17/17-451 від 15.02.2018 р.).

Публікації. Основні теоретичні положення та результати дисертаційного дослідження висвітлені у 10 одноосібних науково-методичних публікаціях автора, з яких 5 одноосібних статей у фахових виданнях України з педагогіки, 1 – у зарубіжному виданні, 1 - у збірці методичних праць, 3 - у збірках матеріалів міжнародних та всеукраїнських конференцій.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списків використаних джерел до кожного розділу (разом 203 найменування, з них 9 іноземними мовами) та додатків. Основний текст дисертації складає 178 сторінок, загальний обсяг роботи – 230 сторінок. Робота містить 13 таблиць, 5 рисунків, що разом з додатками становить 30 сторінок.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МУЗИЧНО ВИКОНАВСЬКИХ ДІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

1.1. Саморегулятивні можливості особистості у психологічному та науково-педагогічному дискурсі

Процеси гуманізації соціокультурної сфери життя детермінують позитивні зрушення у галузі музично-педагогічної науки і практики. Кардинальних змін набувають вимоги суспільства до вчителя, який повинен творчо застосовувати набуті знання та вміння у власній професійній діяльності, мати відповідні особистісні та професійні якості, швидко пристосовуватися до нових педагогічних ситуацій, постійно самовдосконалюючись у професійній діяльності. У зв'язку з цим виникає необхідність в організації такої системи підготовки майбутніх педагогів-музикантів, яка б забезпечувала цілеспрямований процес розвитку самосвідомості майбутнього фахівця як необхідної умови готовності до виконання завдань сучасної мистецько-педагогічної освіти (Л.Бочкар'єв, Л.Котова, Ю.Лисюк, В.Петрушин, Г.Саїк, Ю.Цагареллі, Г.Ципін).

Педагогічна діяльність - процес, що визначається надзвичайно динамічними факторами. Вчитель з огляду на мінливість ситуації постійно знаходиться у пошуку оптимального варіанта дій для забезпечення гармонічної взаємодії суб'єктів педагогічних взаємин. Важливим є навчити майбутнього педагога, з одного боку, умінням саморегуляції як здатності до «збереження» самого себе та, з іншого – до постійного самоудосконалення та професійного розвитку (І.Бех, М.Гриньова, О.Конопкін, В.Моросанова, М.Мосьпан, Ю.Олександров, А.Прохоров, Н.Сидоренко, З.Становських, В.Чайка).

Феномен “саморегуляція” став предметом пильної уваги багатьох дослідників. Здатність до саморегуляції розглядається вченими як визначальна характеристика особистості, вивчається у якості координатора різномодальних особистісних властивостей, що забезпечують людині життєдіяльність.

Вивченню сутності саморегуляції та розкриттю механізмів її розвитку як психологічного феномена значну увагу приділяли такі вчені, як А.Бандура,

Л.В.Виноградова, К.Ізард, Дж.Роттер, І.Шульц. Питанням саморегуляції педагога присвячено наукові праці, в яких активно досліджувалися різні аспекти цього поведінки в процесі підготовки майбутніх педагогів (Л.Долинська, Л.Мітіна, В.Моросанова, О.Конопкін, В.Семиченко, І.Сергеєва, О.Чебикін, С.Яремчук), в тому числі особливості дій педагога у конфліктних та напружених ситуаціях педагогічного процесу (Т.Кириченко, М.Мосьпан, М.Рибакова, В.Татенко).

Аналіз джерел з проблеми саморегуляції засвідчив, що науково-понятійна строкатість визначень цього феномену свідчить про її складну структуру в контексті розгляду психологічних механізмів внутрішньої та зовнішньої активності особистості.

Феномен саморегуляції у природничих науках розглядається як біологічна (природна) характеристика людини, як атрибут загальної матерії, що фіксує момент її стійкості, розкриваючи механізми функціонування систем [15, с. 11]. У класичній психофізіології під психічною саморегуляцією розуміють спрямовану на підтримку балансу між навколишнім середовищем та фізіологічним й енергетичним станом людини систему реагування нервової системи на зовнішні та внутрішні подразники [81].

Саморегуляція також пов'язана з явищами рівноваги та адаптацією. Так, І.Павлов довів, що найпершим завданням фізіологічного дослідження є пізнання причин цілісності вищих і нижчих організмів у процесі врівноваження з середовищем [71, с. 47]. Учений визначив людину як саморегулюючу систему, яка сама себе направляє, підтримує і вдосконалює.

І.Сеченов, досліджуючи регулятивні процеси людини, зазначав, що рівень саморегуляції залежить від складності організму та стану його розвитку, а назване психологічне явище забезпечує організму активну й доцільну поведінку в умовах швидкоплинного середовища. [94].

У наукових працях українських та зарубіжних авторів саморегуляція розглядається як визначальна характеристика суб'єкта та елемент її самосвідомості (К.Абульханова-Славська, І.Бех, М.Боришевський,

О.Брушлінський, О.Киричук, О.Конопкін, Г.Костюк, В.Котирло, С.Максименко, В.Моросанова, В.Татенко та ін.).

У довідковій літературі саморегуляція (лат. *regulare* – упорядкувати, налагоджувати) – розглядається як здатність індивіда виявляти психічну активність, спрямовану на керування своєю поведінкою, психічними процесами й станами з метою забезпечення адекватності власних дій суб'єктивно значущим цілям, принципам, моральним вимогам тощо [29, с. 800]. До того ж, саморегуляція визначається як система психічного самовпливу особистості з метою свідомого управління власними психічними станами відповідно до вимог ситуації та доцільності [82].

М.Боришевський вважає, що здатність до саморегуляції є найістотнішою характеристикою особистості, оскільки вона свідчить про стан функціональних взаємозв'язків і взаємовпливів утворень, змінних різних систем і підсистем структури особистості та їх розвитку [14]. Саморегуляцію поведінки вчений розуміє як переважно усвідомлене, цілеспрямоване планування, побудову і перетворення суб'єктом власних дій та вчинків у відповідності до особистісно значущих цілей, актуальних потреб.

Саморегуляцію у якості здатності людини керувати собою на основі сприймання й усвідомлення власних психологічних процесів та актів поведінки визначає С.Гончаренко [23, с. 413].

Важливо, що Т.Кириченко виявила особливості прояву провідних психологічних механізмів саморегуляції поведінки людини (ціннісні орієнтації, рівень домагань, локус контролю, потреби у досягненні, схваленні, самоствердженні, визнанні). Саморегуляція поведінки, що досліджена науковцем, виступає сутнісним компонентом усіх свідомих психічних явищ, станів, процесів, притаманних людині. Дане утворення розуміється як невід'ємною складовою самосвідомості людини, умова адекватного психічного відображення індивідом власного суб'єктивного світу в його взаємозв'язку з об'єктивною реальністю [38].

В свою чергу, Н.Макарчук розуміє саморегуляцію як внутрішнє утворення, що виражається в мові, мовленні, комунікативній діяльності людини та забезпечується інтеграцією психічних процесів, станів, властивостей, якостей [53, с. 12].

Складність феномену саморегуляції зумовлює велику розмаїтість можливостей для її структурування і моделювання. Так, саморегуляція в онтогенезі розглянута С.Максименком, який виявив етапи її формування і довів, що найбільш прийнятною є її структура у єдності базальної емоційної, вольової та смислової (ціннісної) саморегуляції [54].

К.О.Абульханова-Славська виділяє в структурі особистісної саморегуляції мотиви, волю і відчуття, розглядаючи їх як детермінантами діяльності людини. Науковець пише: «Особистісна регуляція, долаючи зовнішні і внутрішні перешкоди, виступає як вольова лінія діяльності. На цьому рівні регуляція здійснюється не як вплив одного мотиву, а як складне особистісне рішення, в якому враховуються бажане і небажане і їх співвідношення, що змінюються у процесі діяльності» [1, с. 133].

Ю.О.Міславський, досліджуючи саморегулятивні процеси, доводить: стани особистості та її поведінку регулюють образ «Я», цінності та ідеали як початкові психічні утворення. Цікаво, що зазначені характеристики розглядаються в комплексній взаємодії цих компонентів, де і реалізується функція активності [60].

Найбільш прийнятним для вирішення завдань дослідження, на нашу думку, є системно-функціональний вектор аналізу структури регуляторних процесів О.Конопкіна. В його концепції саморегуляцію представлено цілісна, замкненою за структурою, але інформаційно відкритою системою, що реалізовується через взаємодію функціональних блоків [45].

Функціональними блоками, що відповідають самому процесу діяльності, за позицією О. Конопкіна, є: прийнята суб'єктом мета діяльності, суб'єктивна модель значущих умов, програма дій виконавців, система суб'єктивних

критеріїв досягнення мети, контроль і оцінка реальних результатів, рішення про корекцію системи саморегулювання [44].

Науковці доводять, що здатність до саморегуляції розглядається вченими як *визначальна характеристика особистості*, вивчається у якості координатора різномодальних особистісних властивостей, що забезпечують людині життєдіяльність.

Науково доведено, що особистості властива не тільки соціокультурна та психологічна спільність з іншими людьми, але й унікальність (К.Альбуханова-Славська, Д.Леонт'єв, В.М'ясищев, С.Сисоєва, Д.Узнадзе). У якості унікального суб'єкта саморегуляції вона самостійно визначає цілі і завдання своєї поведінки, планує власні дії та вчинки, контролює та оцінює їх результати та передбачає наслідки. Людина як особистість має свій «почерк» дій, тому що вона здатна бути суб'єктом власної поведінки. Видатними вченими-психологами доведено, що унікальність цілісної структури особистості людини зумовлена такими факторами як *своєрідність* динамічної взаємодії трьох основних витоків особистості (біологічного, соціального, духовного) та постійний *саморух*, саморозвиток особистості за індивідуальною траєкторією.

Узагальнюючи вислови видатних психологів, Л.Копець дає визначення особистості, в першу чергу, як глибокої сутнісної характеристики людини, як складної психологічної реальності, що зумовлена соціокультурними впливами (але залежить від генетичних чинників), яка функціонує на свідомому і підсвідомому рівні, змінюється і розвивається, проте характеризується усталеними тенденціями упродовж тривалого часу [46]. Цікавою є позиція вченого щодо особистості як суб'єкта персонології. Тоді з цих позицій саморегулювання вбачається свідомим впливом людини на притаманні їй психічні явища, процеси, стани або властивості, а також виконувану діяльність, з метою підтримки (збереження) або зміни характеру їх перебігу.

В процесах саморегуляції суттєву роль відіграє система-Я, що формується як центр самосвідомості під впливом життєвих вражень і

виховання. «Я» виступає як установка щодо самого себе в психологічній структурі особистості.

Людина знаходиться в постійному русі, здобуваючи нові знання та вміння, для досягнення нових цілей. Згідно теорії К.Юнга, повної реалізації особистістю свого «Я» можна досягти, прагнучи своєї кінцевої життєвої мети за допомогою мотиваційної сили. Процес досягнення цілі є шляхом здобуття особливий результату – самості, що інакше можна назвати сутнісною силою людини. «Самість» у вченого - особливе особистісне утворення, центр особистості, справжнє Я людини [113, с. 522-524].

Дослідження саморегуляції особистості є одним з аспектів розроблення проблеми її розвитку як процесу безперервного саморуху, постійного самовідновлення за допомогою перебудови внутрішніх структур, їх взаємозв'язків та взаємовпливів [14, с. 153]. Тому в узагальненому вигляді особистісну саморегуляцію називають *свідомою активністю індивіда, що спрямована на приведення внутрішніх резервів у відповідність до умов зовнішнього середовища для забезпечення успішності дій*. У такому контексті саморегуляція майбутнього вчителя музики вивляється здатністю самостійно забезпечувати адекватність власних дій і вчинків певним мистецько-педагогічним вимогам та навчальним нормам, що відіграють роль художніх еталонів, освітньо-ціннісних орієнтирів тощо [114].

Цікавими у контексті саморегулятивних процесів є дослідження індивідуального стилю саморегуляції. Так, В.Моросанова, вважаючи стиль саморегуляції проявом індивідуальними особливостей психічних процесів, вбачає їх прояв в довільній активності людини [63, с. 19]. Акцентуючи увагу на певній стабільності індивідуальної структури стилю, до індивідуально-типових особливостей саморегуляції науковець, відносить індивідуальні особливості функціонування основних регуляторних процесів, а також суб'єктно-особистісні властивості, які впливають на процес саморегуляції, а саме: адекватність, усвідомленість, самостійність, надійність (стійкість

функціонування регуляторних процесів), гнучкість (можливість внесення корекцій у функціонування різних регуляторних процесів) тощо [63, с. 5].

Таким чином, *особистість як самокерована система* може контролювати власну діяльність за допомогою порівняння наміченої програми та виконаних дій (плану та його реалізації); узгоджувати спонуки та переключати психічну активність – посилювати її або послаблювати, координувати дії [42, с. 46].

Своєрідним показником функціонування людини, що вказує на розвинену здатність психічної діяльності забезпечувати співжиття з іншими виступає *свідомість*, що конкретизується через здатність до свідомого відображення, що генетично задано в людини й забезпечує генезу функціонування людського суспільства та здатності до випереджаючого відображення, яке забезпечується функціонуванням самосвідомості [53, с. 11].

У дослідженні Н.Макарчук доводиться позиція, що саме діяльність свідомості забезпечує формування особистісної саморегуляції: «Поява свідомості у психічному розвитку індивіда засвідчує функціонування у нього здатності до відображення оточуючої дійсності як регулятивної функції, що детермінує її усвідомлення» [53, с. 12]. Для нас важливим є висновок, що робить науковець у дослідженні різних позицій щодо тлумачення феномену свідомості, за яким «*свідомість* – це природно задана функція розвитку психічної діяльності, яка детермінує появу в індивіда стійкої внутрішньої реальності, що є структурованою за принципом зрілості, що і підтверджує факт існування індивідуальної свідомості на всіх рівнях розвитку індивіда, починаючи від його примітивного функціонування» [53, с. 19].

Постулатом в психологічній науці є позиція, у відповідності до якої в основі «само-процесів» лежить психологічне явище *самосвідомості*. На відміну від свідомості, що є притаманною як людині, так і тварині, феномен самосвідомості вказує на функціонування індивіда як суб'єкта.

Концептуальні положення про психологічні характеристики самосвідомості особистості на різних вікових етапах розвитку особистості розробляли Л.Виготський, І.Бех, М.Боришевський, І.Кон, С.Максименко,

В.Столін, П.Чамата, І.Чеснокова. Учені доводять, що на міцних підвалинах самосвідомості ґрунтується і здатність до майстерного володіння фахом через уміння управляти поведінкою, регулювати мистецько-освітні відносини.

У фаховій підготовці майбутніх педагогів професійна самосвідомість посідає провідне місце, адже забезпечує психологічну готовність особистості до діяльності за фахом. Сформована професійна самосвідомість виступає передумовою становлення активної життєвої позиції та педагогічної кар'єри, забезпечуючи успішність входження в освітянське середовище та рівень професійних досягнень фахівця [22].

В структурі самосвідомості на всіх етапах здійснення поведінкового акту (від мотивуючих компонентів до власної оцінки досягнень) саморегуляція виступає формою поведінки, що передбачає момент включеності в неї результатів самопізнання і ціннісного ставлення до себе. Самосвідомість виступає основною детермінантою становлення та розвитку особистості. Це - той вирішальний внутрішньоособистісний чинник, що опосередковує дію зовнішніх впливів. Науковці розглядають самосвідомість як складне особистісне утворення, за допомогою якого відбувається «урівноважування та конструктивна взаємодія зовнішніх обставин та внутрішніх умов» [14, с. 6].

Так, М.Боришевський вказує, що на основі усвідомлення власних можливостей особистість обирає цілі життєдіяльності, формує наміри і способи досягнення мети, адже саме у лоні самосвідомості та пов'язаних з нею почуттями обов'язку і відповідальності визрівають моральні переконання особистості [14, с. 7]. Самосвідомість розглядається одночасно як результат і як умова освоєння вчителем педагогічних знань, умінь та особистісних якостей. Ю.Кулюткін та Г.Сухобська визначили, що самосвідомість педагога є інстанцією, в якій відбувається оцінка наявних досягнень, планування напряму саморозвитку, його реалізація. вони визначили структуру педагогічної самосвідомості, до якої увійшли: «актуальне Я», яким себе бачить і оцінює педагог в даний час; «ретроспективне Я», яким він себе оцінює на самих

початках педагогічної діяльності; «ідеальне Я», яким би хотів стати; «дзеркальне Я», яким його оцінюють люди (учні, батьки, колеги) [51].

Дослідник професійної самосвідомості С.Васьковська визначає показники зрілості вчителя, що мають вплив на успішність педагогічної праці, а саме: усвідомлення невідповідності (суперечності) між реальним та бажаним станом справ, ступінь і міру диференційованості знань своїх позитивних сторін та недоліків, усвідомлення труднощів у роботі, міру адекватності самооцінки різних сторін свого професіоналізму [17].

Більшість дослідників (О.Васильєва, С.Васьковська, В.Галузяк, К.Добровольська, В.Козієв, Л.Мітіна, Є.Єфремов) доводять, що самосвідомість має характер установки на себе у професійній сфері. Узагальнюючи наукові розробки психологів з проблеми самосвідомості. Є.Єфремов визначає: самосвідомість має оптимальну структуру, що відображає ключові інтегративні механізми Я-професійного та містить когнітивний, афективний та поведінковий компоненти (Я-розуміння, Я-ставлення, Я-поведінка) [30].

Із зазначеного вище можна зробити висновок, що суть самосвідомості розкривається через поняття *Я-концепції*, самооцінки, рівня домагань. Відповідно, показниками особистісного зростання є їх сформованість та адекватність; важливим для оцінки перспектив особистісного зростання є виявлення й співвідношення різних видів Я-концепції.

В основі проявів саморегуляції особистості знаходиться система “Я”. Вона формується під впливом виховання та життєвого досвіду як центр самосвідомості. За терією К.Юнга “Я” у якості елемента психологічної структури виступає як установка щодо самого себе. Досягти життєвої мети - означає досягти самості та реалізувати своє «Я» якомога повніше. Під “самістю” вчений розуміє особливе особистісне утворення - центр особистості, справжнє Я людини, її істинну сутність [113].

Проаналізуємо сутність образу-Я як регулятора поведінки з огляду на специфіку взаємозв'язку між розглянутими механізмами саморегуляції.

Так, для М.Боришевського образ-Я є результатом апробації людиною своїх самооцінок, домагань, соціально-психологічних очікувань та оцінних ставлень до оточення у процесі життєдіяльності. Ці чинники і є, за позицією науковця, такими, що визначають структурно-функціональні та змістові характеристики образу-Я. Образ-Я - це той рівень самосвідомості, на якому людина досягає найбільш зрілого усвідомлення сутності своєї особистості [14].

Підхід до аналізу образу-Я як особистісного регулятора поведінки та форми узагальненого уявлення людини про себе є важливим у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Це не сума зазначених компонентів, а якісно нове системне утворення, що дозволяє виконавцю усвідомлювати себе певним чином творчою одиницею, здатною до самостійного тлумачення художнього образу та створення виконавської інтерпретації.

За даними дослідників (Б.Ананьєв, Ф.Бассин, Р.Берне, Б.Братусь, І.Кон, Дж.Роттер, П.Чамата, І.Чеснокова та ін.) образ-Я охоплює не тільки систему усвідомлюваних ставлень людини до себе у вигляді самооцінок, домагань, очікувань, а й несвідоме психічне та систему фундаментальних ставлень індивіда як особистості. Образ-Я у структурі особистості - це своєрідний каркас, який надає особистісним властивостям людини внутрішньої підпорядкованості, відносної однаковості, єдиної спрямованості. Завдяки цьому образ-Я слугує підставою вибору особистістю провідної лінії поведінки, базою для виникнення особистісної установки готовності поводитися у певний спосіб.

Почуття ідентичності уявлення про себе протягом більш-менш тривалих життєвих періодів дає змогу людині усвідомити необхідні межі між Я і не-Я, що є найважливішим аспектом, з яким пов'язані такі детермінанти саморегуляції поведінки, як почуття обов'язку, особистої відповідальності, порівняння власних бажань з інтересами оточення тощо [14, с. 165].

Отож, під саморегуляцією в структурі самосвідомості у вузькому смислі науковці мають на увазі форму поведінки людини, яка передбачає включеність результатів самопізнання і емоційно-ціннісного ставлення до себе

на всіх етапах здійснення поведінкового акту - від вмотивованого рішення до власної оцінки виконаних дій.

В залежності від рівня організації індивідуальності багатьма дослідниками прийнято виділяти 3 основні рівні саморегуляції: *функціональний* як біологічний, фізіологічний (рівень індивіда); *операціональний* як предметний (рівень суб'єкта); *мотиваційний* як духовний (рівень особистості) [62].

Науковці роблять висновок, що глобальною змістовно-функціональною характеристикою саморегуляції є рефлексивність. Здатність до рефлексії дає індивіду можливість поєднувати в собі одночасно дві функції: функцію суб'єкта поведінки і функцію об'єкта вправління. Це дає підстави констатувати, що *саморегуляція особистості представляє собою єдність соціальних та психологічних проявів її свідомості і самосвідомості*.

Найбільш суттєву увагу науковці приділяють мотиваційному аспекту саморегуляції, що пов'язаний з організацією загальної спрямованості діяльності на основі управління власною потребою сферою. Мотиваційний вектор саморегулятивних явищ постає у двох формах: вольової поведінки та динаміки емоцій. Зрощення зазначених форм саморегулятивної дії дозволяє говорити про гармонізацію мотиваційної сфери, долання внутрішніх конфліктів і протиріччя, та головне – про породження нових смислів. Воля розглядається як механізм подолання перешкод на шляху до досягнення мети [44; 62; 63; 97; 101].

Дослідження Л.Гримака, Є.Льїна, здійснені з урахуванням мотиваційної складової, підтверджують, що особистісно-мотиваційна саморегуляція забезпечує усвідомлення мотивів власної діяльності особистості та є показником її зрілості в корекції установок та спонукань [36; 97].

Керуючись висновками, зробленими в результаті опанування вищезазначених праць, можемо стверджувати, що вияви саморегуляції особистості можуть бути по різному класифіковані.

Так, відштовхуючись від природної поведінки людини, саморегуляція її дій може поділятися на два основних види: *фізичну та психічну (емоційну)*.

Фізична саморегуляція (соматична) здійснюється на фізіологічному рівні функціонування організму та забезпечується фізіологічними процесами, що супроводжуються адаптивною активністю (вона не усвідомлюється, а здійснюється мимоволі). Фізична саморегуляція означає усвідомлення власного тіла, його стану, характеру роботи органів та нервово-м'язової системи. Результатом тривалого напруження певних м'язів є стрес, результатом же постійної готовності працювати чи відбивати агресію виступає втома.

Свідоме розслаблення м'язів слугує протидією стресу, хвилюванню та втомі, а, в той же час, їх напруження може викликати відчуття стриманої сили, упевненості, енергійності, активності [117].

Психічна саморегуляція (вольова, усвідомлена, особистісна) відбувається на рівні вищих психічних процесів та виявляється в активності ставленні до себе та інших у моральних та особистісних установках, спрямованості особистості. предметному та соціальному досвіді, в умінні співвідносити себе та іншого у процесі спілкування. Тому у довідниковій літературі поняття психічної саморегуляції визначається як система психічного самовпливу особистості з метою свідомого управління власними психічними станами відповідно до вимог ситуації та доцільності [82].

Психологічні основи саморегуляції включають в себе керування пізнавальними процесами: сприйманням, увагою, уявою, мисленням, пам'яттю, а також особистістю: емоціями, думками, мовою, діями – реакціями на ситуацію, яка виникла. Керування зазначеними реакціями пов'язана не тільки з волею, але й і з внутрішньою мовою як показником довільності в самоуправлінні психічними явищами [43].

В свою чергу, у дослідженнях Б.Ломова саморегуляція (психічна) розглядається відмітною характеристикою та метою психічного на різних рівнях відображення (сенсорно-перцептивному, уявлення, мовленнєво-мисленнєвому, свідомості [52]. Психічна саморегуляція полягає в керуванні своїми переживаннями, почуттями, увагою, уявленнями. Вона відповідає за здатність людини змінювати емоційний стан, стримувати або викликати

почуття. На думку вченого, це потребує розвиненої здатності до повного зосередження, образного самонавіювання, раціонального самоаналізу тощо.

Складність дослідження питань психічної саморегуляції визначається її зв'язком з формуванням ставлення людини до життя, усвідомлення його змісту і мети. Відповідно ефективність саморегуляції залежить від основних мотиваційних факторів психічної індивідуальності і світосприймання людини, а саме: спроможність зберегти врівноваженість і нервову стриманість в екстремальних ситуаціях; уміння активно впливати на прояви і перебіг подій навколишнього життя; уміння оцінити явища або події з різних позицій і точок зору; прагнення шукати найоптимальніші форми і методи життєдіяльності; уміння оцінити розвиток явищ у їх перспективі; уміння критично аналізувати події і відзначати їх результативність [81]. Психічна саморегуляція являє собою сукупність прийомів і методів корекції психофізіологічного стану, завдяки яким досягається оптимізація психічних і соматичних функцій. Одночасно знижується рівень емоційної напруги, підвищується працездатність і ступінь психологічного комфорту.

Таким чином, під *психічною саморегуляцією* розуміємо свідомий і цілеспрямований вплив людини на властиві їй психічні явища (процеси, стани, властивості) з метою підтримки або зміни характеру їх перебігу. В той час, як *фізична саморегуляція* забезпечує оптимальне протікання фізіологічних процесів та супроводжується адаптивною активністю, а також здатністю до фізичного розслаблення або, навпаки, фізичної концентрації сил організму.

Отже, саморегулятивні механізми особистості є основними для життя людини і складають систему її психічної організації. Тому саморегуляція розуміється як *універсальний механізм*, що пов'язує різні функції психічних явищ (регуляторну, комунікативну, когнітивну) в єдине ціле, є багаторівневе та багатокомпонентне утворення х певною ієрархічною структурою.

Зпираючись на дослідження Б.Ломова, О.Конопкіна, В.Марищук, В.Моросанової можна стверджувати, *що саморегуляція – це керована*

суб'єктом діяльність, що охоплює функціональні ланки від мети дій до оцінки та корекції їх результатів.

Наукові дослідження саморегулятивних можливостей педагога сьогодні займають провідні позиції. Так, здатність педагога до саморегуляції досліджено М.Мосьпан. Результати здійсненого нею експерименту з формування здатності особистості до саморегуляції у конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності довели, що саморегуляції майбутнього вчителя «визначається: самокритичністю до процесу та результатів власної діяльності; його здатністю до управління власною поведінкою; умінням змінювати спосіб поведінки залежно від зміни обставин та ситуацій; рівнем нервово-психічного напруження; можливістю подолання несприятливих функціональних станів, що розвиваються в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності» [65, с. 171].

Вагомий внесок у вирішення проблеми підготовки майбутніх педагогів до саморегуляції педагогічної діяльності здійснив В.Чайка, який вбачає у даному психологічному феномені важливу силу для протидії психологічним бар'єрам та для сприяння психолого-педагогічному самовдосконаленню [108]. У зв'язку з цим В.Чайка виділяє в цьому процесі мотиваційний, теоретичний і практичний структурні компоненти готовності студентів до регулятивних дій.

В свою чергу, К.Лисенко-Гелемб'юк у дослідженні проблеми саморегуляції студентської молоді виявлено залежність саморегуляції від індивідуальних особливостей студентів за умов їх інтерперсональної взаємодії, а саме: емоційної стійкості, відповідальності, високого рівня розвитку абстрактного мислення, здатності до самоконтролю як особистісних якостей. Дослідницею дано визначення саморегуляції поведінки студента як здатності, що утворює сутнісну ознаку його особистості [50].

Н.Сеньовська у дослідженні шляхів підготовки майбутніх учителів до *професійної саморегуляції* визначає це явище як «інтегративну особистісну фахову характеристику педагога, у якій передбачено, щоб він усвідомив свої дії, почуття, мотиви, своєстановище та доцільну видозміну власної діяльності відповідно до вимог ситуації. Головним механізмом цього процесу науковець

вважає рефлексію – здатність проводити самоаналіз, критично переосмислювати власний досвід [98].

Цікавим дослідження процесів саморегуляції у студентському середовищі здійснив Ю.Олександров. У контексті категорії «благополуччя» як системної єдності психологічних якостей і станів людини науковець визначив саморегуляцію системним процесом інтеграції мотиваційної сфери особистості відповідно до цілісного «Я» і наявних можливостей, сукупності засобів ініціації, побудови програми та контролю дій щодо втілення їх у життя [69].

М.Гриньова розглядає саморегуляцію в конфліктному середовищі як основу розв'язання педагогічних ситуацій, пов'язаних з невдоволенням та негативним ставленням до явищ та осіб, розбіжністю думок та поглядів, протидією та перешкодами, протистоянням (опором проти когось-небудь, чогось-небудь); розривом відносин між учасниками педагогічного процесу. Науковець вважає подібну регуляцію школою пізнання самих себе та інших людей. У розв'язанні ситуацій звертається увага на психологічні механізми самооцінки та оцінки іншого, самомотивацію, самосхвалення, самоосуду тощо [24, с. 55 - 60].

Таким чином саморегуляція – це безперервний процес самопізнання, розробки, реалізації та контролю майбутнім педагогом власних дій з досягнення індивідуально-усвідомлених й осмислених професійних позицій. Результатом саморегуляції особистості є новий образ «Я-реального». Узагальнена форма особистісної саморегуляції виявляється у свідомій активності людини, що спрямована на приведення внутрішніх резервів у відповідність з умовами зовнішнього середовища задля успішного досягнення значущої мети (К.Абульханова-Славська, М.Боришевський, м.Гриньова, Д.Леонтьєв, Б.Ломов, Н.Сеньовська та інші).

Розроблений зміст саморегуляції та процеси, що йому сприяють, є основою для подальшого дослідження мистецько-освітніх регулятивів активності особистості майбутнього педагога у музично-освітній діяльності. Позитивна професійна Я-концепція (образ-Я) забезпечує успішність педагогічної діяльності. Педагог, який володіє таким арсеналом, має уявлення

про себе-реального, добре знає свої сильні і слабкі сторони, прагне долати недоліки, максимально використовуючи власний потенціал. Таким чином, більшість науковців сходяться на тому, що здатність до саморегуляції є дуже важливою ознакою особистості, від ступеня сформованості якої залежить продуктивність дій та кінцевий результат будь-якої довільної активності.

Здійснений аналіз наукових досліджень з проблеми саморегуляції дає можливість констатувати, що це психолого-педагогічне явище є багатограним і комплексним, обумовленим дією спектру чинників (психологічних, соціально-економічних, культурних, фахово-орієнтованих) та здійснюється в *єдності змістовно-сміслових, енергетично-емоційних та динамічно-процесуальних аспектів*.

1.2. Мистецько-педагогічні регулятиви самоактивності майбутніх педагогів-музикантів у виконавській підготовці з фаху

Пошук нових прогресивних методик і технологій навчання в сфері музично-педагогічної освіти ґрунтується на гуманістичній парадигмі, мета якої - становлення особистості вчителя мистецтва як творчого суб'єкта, педагога-майстра, який володіє методикою музичного навчання учнів та може захопити своїх вихованців музичним мистецтвом [16; 72; 90; 112; 114].

На думку більшості сучасних психологів і музикантів-педагогів, саме мистецтво є найважливішим засобом ціннісно-сміслового розуміння життя, ключем до досягнення людської суб'єктивності у художньо-естетичних вимірах свідомості.

На думку багатьох педагогів, у вищій школі необхідно значно підвищити рівень саморозвитку вчителя на шляху до оволодіння конкретно педагогічною діяльністю й, максимально скорочуючи період професійної адаптації, вийти на динамічний й активний саморегулятивний розвиток особистості, спрямований на оволодіння фахом. Це означає, що треба так організувати освітній процес у вищій школі, щоб студенти пройшли всі етапи фахового становлення для оволодіння досвідом саморегуляції навчальної діяльності [24; 43; 64; 108].

Інтенсивність розвитку процесів «самості» особистості визначається її віком. Для нас важливо визначити особливості розвитку осіб студентського віку. Студентство як особливу соціально-психологічну вікову категорію, яка відзначається інтенсивним психічним і, зокрема, особистісним розвитком, що щільно пов'язаний із формуванням професійних якостей, розглядають В.Зінченко [32], Є.Климов [39], О.Леонт'єв [49], Б.Ломов [52], К.Платонов [76], В.Шадриков [109] та інші.

Студентський вік, що припадає на юнацький період життя, характеризується входженням молодого людини в нову соціальну ситуацію, в якій відповідно до особливостей її психіки створюють сприятливі умови для особистісного розвитку та професійного самовизначення. Важливо, щоб соціальні та інтелектуальні навантаження були не надмірними, адже, можна викликати уповільнення та навіть зупинку формування тих чи інших властивостей особистості. Саморозвиток та самовдосконалення майбутнього учителя в рідній його спеціальності забезпечує фахова підготовка у закладі вищої педагогічної освіти.

У прикладних психологічних дослідженнях, проведених багатьма науковцями [2; 13; 74; 84], студентство розглядається як окрема соціальна група, яка здатна пристосовуватися до різних умов життя, побуту та праці, завдяки біосоціальному дозріванню (досягнення соціальної суб'єктності, формування системи ціннісних орієнтацій, можливість реалізувати себе, засвоєння суспільних стосунків тощо). В юнацький період фізичний розвиток в основному завершується, з'являються широкі можливості до значних фізичних і розумових навантажень [20]. Таким чином, студентський вік характеризується активним удосконаленням психофізіологічних функцій, самостановленням суб'єкта власної життєдіяльності у процесі оволодіння фахом.

Основою для забезпечення безперервного професійного розвитку майбутнього викладача музичного мистецтва є фахова підготовка у вищому педагогічному навчальному закладі. Специфіка такої підготовки полягає в тому, що цей розвиток має відбуватися протягом всього життя, актуалізувати

потребу в постійному фаховому самовдосконаленні, набути умінь самодіагностики, самоменеджменту, саморозвитку, самовдосконалення та саморегуляції з використанням засобів музичного мистецтва.

Щодо саморегуляції в навчальній діяльності, то вона є тим вирішальним внутрішньо-особистісним чинником, що опосередковує дію зовнішніх впливів, обставин та сприяє більш активній адаптації студента до реальних умов життєдіяльності в залежності від власних можливостей. Він постійно здобуває нові знання та вміння, досягає нових цілей і реалізує себе дедалі повніше.

Розробка методичних засад саморегуляції навчальної діяльності майбутніх учителів музики потребує аналізу психолого-педагогічної та спеціальної мистецько-освітньої літератури з цієї проблеми. З наукових робіт можна виділити: *визначення сутності саморегуляції* як психолого-педагогічної категорії (К.Абульханова-Славська, П.Анохін, М.Боришевський, Л.Виготський, О.Конопкін, Ю.Міславський, В.Моросанова, Н.Сеньовська, А.Осницький, А.Петровський, С.Рубінштейн); *розкриття особливостей формування особистості майбутнього вчителя* (А.Бойко, С.Гончаренко, В.Гриньова, І.Зязюн, М.Євтух, М.Кузьміна, О.Пехота, С.Сисоєва, В.Сластьонін, Р.Хмелюк).

Сучасні психолого-педагогічні дослідження висвітлюють умови формування здатності особистості до саморегуляції у різних видах навчальної діяльності (М.Гриньова, Л.Деркач, В.Ляудіс, О.Осницький, В.Співак та ін.). Низка наукових розробок присвячена суто педагогічній сфері саморегуляції (О.Белоус, І.Галян, О.Дмитричева, Т.Кириченко, К.Лисенко-Гелемб'юк, Н.Макарчук, Н.Сеньовська, В.Чайка та ін.).

Розвитку саморегулятивних особистісних якостей в умовах музично-педагогічної, в тому числі виконавської діяльності, присвятили свої дослідження І.Клещерова, Л.Котова, Ю.Лисюк, В.Петрушин, Г.Саїк, Ю.Цагареллі, Г.Ципін, Н.Щетинська, Д.Юник. Науковцями доведено, що в організації фахової підготовки вчителів одним з шляхів самостійної творчої діяльності та розвитку «самостей» є активне формування саморегулятивних процесів навчання. Такий постулат реалізується у зверненні до особистісної сутності студента через

забезпечення атмосфери позитивної взаємодії суб'єктів навчального процесу, у творчому підході до змісту навчально-професійної діяльності, у створенні умов для самореалізації студентів у ході опанування ними навчальних курсів та включення їх у загальний вир студентського життя [10, с. 29-35].

В умовах переходу до особистісної парадигми освіти особлива увага стала приділятися розвитку самобутності суб'єкта навчально-виховного процесу як надпредметного результату, досягненню якого підпорядковуються всі його змістові та процесуальні компоненти. Набула поширення концепція, за якою становлення особистості визначається не тільки інформаційним змістом професійно-фахових предметів у вищому навчальному закладі, але й тими смислами, що відкриваються суб'єкту в ході їх опанування (І.Бех, А.Бойко, А.Дубасенюк, І.Зязюн, Л.Кондрашова, О.Рудницька) [8; 11; 27; 33; 41; 90].

Науковці відмічають, що при глибокій внутрішньо професійній диференціації діяльність педагогів різних спеціальностей характеризується спільними однорідними елементами (П.Підласий, С.Сисоева, В.Сластьонін, І.Саєв, Є.Шиянов). У зв'язку з цим дуже важливим є усвідомлення майбутнім учителем загального і особливого у педагогічній діяльності, що є суттєвим для осмислення завдань і змісту фахової підготовки студентів. У мистецько-освітній сфері концептуальні основи фахової підготовки майбутнього вчителя музики висвітлені в дослідженнях Е.Абдулліна, Л.Арчажникової, О.Білоус, А.Гордійчук, В.Дряпіки, Л.Масол, Г.Падалки, О.Ростовського, О.Рудницької, Н.Терентьєвої, Т.Ткаченко, О.Щолокової.

Так, В.Сластьонін, розглядаючи фахову підготовку у єдності трьох компонентів – аксіологічного, технологічного та особистісно-творчого - дає тлумачення педагогічного фаху як виду діяльності в рамках даної професійної груп, що характеризується сукупністю знань, умінь й навичок, сформованих в результаті освіти, які забезпечують постановку й вирішення певного класу професійно-педагогічних завдань у відповідності до кваліфікації [99].

О.Дубасенюк, аналізуючи сутність поняття підготовленості з фаху, визначає його як складне педагогічне утворення, що включає в себе:

теоретичну й практичну підготовленість, яка ґрунтується на освоєнні знань та умінь з предметів психолого-педагогічного та методологічного циклів; фахову спрямованість як системоутворюючу властивість, що включає низку показників (інтерес до педагогічної професії, усвідомлення мотивів вибору учительської роботи, потребу самоудосконалення та саморозвитку [28]).

В результаті фахової підготовки у студента необхідно закласти, як вважає О.Ростовський, “основи методологічної культури майбутнього вчителя музики, розширити його кругозір, викликати інтерес до фахових знань та вмінь, озброїти методами самоосвіти та самовиховання” [86, с. 85].

Л.Арчажникова, досліджуючи систему музичної освіти через призму теоретико-методологічних засад професійної підготовки учителя, характеризує її як динамічну систему, в якій взаємодіють три компоненти - ідейно-політичний, психолого-педагогічний та спеціальний. Спеціальну (фахову) підготовку вчений визначає як взаємопов'язаний комплекс різних видів підготовки (музично-теоретичної, інструментальної, диригентсько-хорової, вокальної), дієвість якого залежить від міри входження у цілісну систему формування загальнопрофесійної готовності студентів до виконання музично-педагогічної діяльності [4].

Об'єднує позиції вчених-педагогів розуміння процесу фахової підготовки майбутнього вчителя музики як такого, де здійснюється оволодіння професійними знаннями й уміннями, де формуються найсуттєвіші якості особистості - педагогічна та музично-виконавська майстерність, відповідальне ставлення до результатів власної діяльності, загальна й музична ерудиція.

Орієнтація на внутрішній світ людини, що трансформувалась в одну з центральних ідей педагогіки, акцентувала необхідність розвитку у майбутніх учителів музики самостійності, творчої ініціативи, потреби самовдосконалення, почуття відповідальності за свою справу, здатності до оцінки та мотиваційного обґрунтування своєї діяльності тощо.

В той же час, зростання змістово-інформаційного об'єму фахової підготовки, інтелектуального та емоційного навантаження на студентів

призводить до виникнення проблем, що змушують педагогів шукати нові оптимальні форми й засоби саморозвитку та саморегуляції для самопідтримки власних духовних сил. У зв'язку з цим у науковій літературі серйозно дискутуються питання саморозвитку, самосвіти, самовиховання, самореалізації та самовдосконалення у процесі навчальної діяльності (А.Алексюк, С.Гончаренко, Л.Журавська, О.Малихін, В.Мороз, І.Шайдур, І.Шимко, С.Яшанов). Якщо враховувати, що з швидким розвитком інформаційних процесів у світі питома вага навчальної роботи студентів постійно збільшуватиметься, то постає гостре питання про вироблення для кожного орієнтирів для самостійного фахового саморегулювання навчальних дій.

До того ж, у процесі підготовки майбутніх учителів музики вивчення фахових предметів потребує від студента значних витрат часу для теоретичного та практичного опрацювання музичних творів, оволодіння музично-педагогічною теорією та відповідними методиками практичного виконавства.

Оновлення змісту музично-педагогічної освіти неможливе без перегляду системи спеціальних саморегулятивних фахових знань та умінь, якими оволодівають майбутні учителі. Розвинений музичний смак та мистецький світогляд, зрілість та оригінальність інтерпретації художнього образу, емоційна виразність та технічна досконалість музичного виконання у поєднанні з майстерністю викладання предмету “Музичне мистецтво” - конче необхідні якості майбутнього вчителя як педагога та музиканта-виконавця, що побудовані на уміння володіти собою у різноманітних мистецько-педагогічних ситуаціях.

Сьогодні у сфері інтересів науковців преволуюють питання знаходження єдиних системотворчих факторів, що здатні впливати на ефективність вчительської праці, забезпечувати усталеність і, в той же час, варіативність професійно-педагогічної діяльності. Мова йде не про формування окремих знань або умінь, не про механічне застосування готових алгоритмів конкретних дій, а про усвідомлене, цілісне бачення та розуміння педагогічної ситуації, створення оптимальних умов для творчого розвитку та самореалізації кожного учасника навчально-виховного процесу [73].

Так, формування цілісних знань у такій якості передбачає орієнтацію на взаємодію та взаємопроникнення різних художніх структур у зміст фахової підготовки студентів, інтеграцію знаково-сміслових елементів художньої мови різних видів мистецтв в процесі сприйняття, переживання, демонстрації художніх творів (М.Бонфельд, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Соколова, О.Шевнюк, Г.Шевченко, О.Щолокова). Як засвідчує досвід, інтегрований навчальний матеріал, поданий за допомогою виразних засобів різних видів мистецтва за умови методичної підготовленості вчителя, буде мати більш глибокий емоційний вплив на учнів. Урізноманітнення засобів естетико-художнього впливу дає можливість учителю скоріше досягати навчально-виховної мети, формуючи у дітей пізнавальний інтерес, емоційно-ціннісне ставлення до явищ культури, інтегровані знання з мистецтва.

Проблеми мобільності, систематизації та інтеграції у фаховій підготовці майбутніх учителів гостро постають ще й тому, що вона ґрунтується на сукупності різних видів музично-виконавської діяльності, а саме: гра на музичних інструментах (основному, додатковому, інструментах дитячого оркестру), диригентсько-хорове виконавство, сольний спів. Прикладом взаємопроникнення, інтеграції та координації фахових знань та виконавських умінь є ситуація на уроці музики, коли виклад матеріалу про життєвий та творчий шлях композитора, історію створення музичного твору вчитель поєднує з його демонстрацією (власне виконання). Подолання предметно-ізолюваного підходу в організації викладання фахових дисциплін дасть змогу уникнути “мозаїчності” знань та умінь з опорою на їх педагогізацію [72].

Педагогічна спрямованість фахових музичних дисциплін, орієнтир на школу та учнів є також інтегративними якостями музично-педагогічної підготовки, важливим напрямком якої є оволодіння достатнім обсягом практичних умінь, серед яких, крім музично-виконавських, важливими є проєктивні, конструктивні, організаційні, комунікативні, оцінні, коригуючі, аналітичні та дослідницькі. Оснащеність майбутнього вчителя таким системним

педагогічним арсеналом уможлиблює перетворення педагогічної справи у продуктивну творчу діяльність.

Зупинившись на низці актуальних питань фахової підготовки, що характеризують загальну систему перетворень у цій системі, можна погодитись з позицією вчених (Л.Масол, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Щолокова), які у розвитку музично-педагогічної освіти виокремлюють *головну тенденцію* - спрямованість на реальні потреби викладання музики у школі [57; 73; 86; 90; 112].

Таким чином, цілісність і системність фахової підготовки майбутніх учителів музики забезпечується спрямованістю на формування фахових знань, умінь та навичок, необхідних для виконання музично-виховної роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів, а також на реалізацію різнопланових педагогічних функцій учителя.

Фахова підготовка майбутнього учителя музики складається з кількох взаємопов'язаних між собою *блоків-напрямків*: блок музично-теоретичної підготовки, блок музично-виконавської підготовки, блок методичної підготовки, блок педагогічної практики.

Музично-теоретичний блок забезпечує: усвідомлення студентами сутності та специфіки музичного мистецтва як засобу художнього відображення дійсності, орієнтує на здобуття системних знань теорії та історії музичного мистецтва, формує уміння виконувати аналітико-синтезуючі дії в процесі опанування музичних творів, а також уміння продуктивно-творчої діяльності в музично-теоретичній сфері (уміння гармонізувати, добирати акомпанемент, створювати власну музику).

Музично-виконавський блок забезпечує: формування спеціальних виконавських умінь володіння голосом, диригентським апаратом, володіння спеціальним та додатковим інструментом (фортепіано, скрипка, баян, акордеон, бандура сопілка, домра); умінь грати в ансамблі, акомпанувати; диригувати хором та оркестром. В процесі занять з виконавських дисциплін у студентів

формується здатність до створення художньо-виконавської інтерпретації музичних творів.

Блок методичної підготовки спрямований: на формування у майбутніх учителів комплексу методичних умінь для безпосередньої музично-освітньої роботи з учнями [4]. Методичний блок включає: знання мети, завдань, змісту та основних концептуальних підходів, принципів викладання музики у загальноосвітніх навчальних закладах; обізнаність у програмах загальноосвітніх навчальних закладів з предмету «Музичне мистецтво»; формування вмінь моделювати педагогічні ситуації, в яких можна виявити володіння методикою організації музично-пізнавальної, музично-виконавської та музично-творчої діяльності школярів; використання методичного інструментарію в різних видах і формах музично-естетичного виховання учнів у процесі урочної, позаурочної, виховної роботи; уміння добирати музично-педагогічний репертуар згідно віку й рівня музичного розвитку учнів та методично доцільно виконувати його.

Блок педагогічної практики забезпечує підготовку майбутніх учителів з виробничої діяльності та передбачає застосування комплексу набутих фахових знань та умінь у безпосередній роботі з учнями середніх загальноосвітніх закладів. Рівень інтеграції та систематизації знань та умінь студентів тут виявляється найяскравіше у різноманітних формах роботи (проведення уроку або позакласного виховного заходу, організація шкільного хору, робота з оркестром дитячих музичних інструментів, проведення засідань музичного гуртка, організація й проведення концерту тощо). У процесі пропедевтичної та виробничої практик музично-виконавська діяльність є провідною, адже «живе» виконання музичних творів стає провідною умовою авторитету вчителя та його професійного іміджу [12].

Підсумовуючи викладене вище, слід значити, що у фаховому навчанні майбутніх педагогів-музикантів досліджувана нами музично-виконавська діяльність є однією з *провідних, домінантних*, адже її елементи виявлено у всіх без виключення блоках підготовки.

Виникає необхідність обґрунтування значення й ролі музично-виконавської діяльності у підготовці майбутніх педагогів-музикантів.

Музичне виконавство - це взірєнь творчого підходу до звукового вираження проявів художньої свідомості, унікальний засіб «одухотворення» мистецьких зразків через особистісну інтерпретацію. У виконавстві втілюється художня якість реального звучання твору від осягненні художнього задуму твору на основі досконалого вивчення музичного матеріалу до його відтворення на рівні художньої цілісності [31]. Зазначимо, що виконавська діяльність учителя музики вважається однією з найбільш складних та багатоаспектних. Так, О. Теплова вважає, що основними видами музично-виконавської діяльності майбутніх учителів музики є індивідуальна (в класах з спеціальних музичних дисциплін) і групова діяльність в музично-творчих колективах (хоровий клас, оркестр, вокальні та інструментальні ансамблі); а також в різних видах виконавських практик – інструментальної, вокальної, диригентської, педагогічної [104, с. 93].

Однак, увага дослідників теорії і практики виконавських дій все більше зосереджується на поглибленому вивченні методичних проблем музичного навчання, науковому тлумаченні складних свідомих та підсвідомих процесів художньої творчості, дослідженні естетики та механізмів виконавського мистецтва як сфери тонких психічних функцій регулювання дій.

В свою чергу, О.Хлебнікова вважає, що психологічна готовність студента до виконання твору виявляє наявність, в першу чергу, комплексу певних умінь саморегуляції психічного стану, необхідного для здійснення інтерпретаційних дій; до структури музично-виконавської діяльності віднесла такі уміння як:

– *уміння* музично-теоретичного й виконавського аналізу музичного твору як здатність до створення теоретичної моделі інтерпретаційного задуму;

– *уміння* освоєння технології виконання музичного твору, що відображається в оволодінні нотним текстом, доланні технічних труднощів та досягненні художньої цілісності виконання;

– *уміння* контролю й корекції самого процесу виконання твору з метою наближення до передбаченого ідеалу звучання;

– *уміння* якісної інтерпретації музичного твору як здатності до реалізації художнього задуму засобами техніко-виконавської майстерності [106, с. 11].

Виконавська діяльність учителя музики є складним і багатограним процесом, ефективність якого залежить від педагогічного таланту, багатства художнього інтелекту й рівня професійної підготовки педагога-музиканта. Науковці переконані, що нові підходи до інструментального навчання студентів (орієнтація на різнопланову діяльність шкільного вчителя музики, використання міжпредметних зв'язків на основі виконавської інтеграції; поєднання вузькоспеціальних та загальнопрофесійних знань, умінь і навичок) уможливають підвищення рівня виконавських можливостей майбутніх учителів музики у фаховій підготовці [67, с. 168-173].

Не випадково з усіх умінь учителя музики вітчизняні та зарубіжні вчені й музиканти-методисти насамперед відзначають уміння володіти голосом та музичним інструментом, подаючи приклад «живого виконання». Адже демонстрація твору вчителем пов'язана з більшим емоційним впливом музики на школярів.

Студент-практикант під час педагогічної практики кожен урок стає виконавцем інструментальних або вокальних творів у ролі демонстратора, ілюстратора, концертмейстера, а також використовує свої виконавські вміння у таких формах позакласної роботи як проведення лекцій-концертів та музичних бесід. В той же час, він може організувати свій сольний виступ та бути на сцені у якості диригента шкільних музичних колективів (дитячого учнівського оркестру, шкільного хору або ансамблю).

Виконавська діяльність у всіх її проявах зміцнює авторитет вчителя як музиканта, носія культури, пропагандиста всього кращого, що створено в музичному мистецтві. Пам'ятаючи про це, він повинен постійно вдосконалювати свою виконавську майстерність: більше читати з листа, відпрацьовувати швидко, свідоме та грамотне засвоєння нотного тексту;

знайомитися з новими творами, опановувати їхню стилістичну суть; постійно поновлювати свій виконавський досвід.

Виконавська діяльність вчителя повинна відповідати вимогам загальноосвітньої школи, а його робочий репертуар треба систематично поповнювати новими творами, які значно розширюють рамки шкільної програми з музики. Крім того, вчителю необхідно враховувати психолого-педагогічні особливості своєї діяльності: вміти не просто виконувати музичний твір, а «подавати» музичний матеріал учнівській аудиторії, адаптувати його для сприйняття дітьми; вміти спілкуватися з класом, урахувавши вікові особливості та індивідуальні здібності дітей; вміти добирати та систематизувати твори для класної та позакласної роботи з урахуванням вікових особливостей дітей; вміти ставити педагогічні завдання і виконувати їх засобами музичного мистецтва; вміти аналізувати педагогічні ситуації, що складаються на уроках музики та на заняттях шкільних музичних колективів (аналіз власних дій та дій учнів); володіти навичками педагогічної імпровізації [4; 86].

Такиим чином, учитель повинен сам бути джерелом активності, переборюючи складні й неоднозначні ситуації навчальної та професійної музично-освітньої діяльності в умовах університету і школи.

З позицій *активності та самоактивності* питання оволодіння студентом знаннями та вміннями не є новим для науки. В той же час, досліджувані нами саморегулятивні процеси, в основі яких лежить активність майбутнього педагога-музиканта є достатньо новим предметом дослідження. Тим паче, що підхід до дослідження саморегуляції з позицій активності особистості відкриває широкі можливості для розгляду джерел розвитку «самостей» у поведінці, а також провідних потреб, мотивів, особистісних сенсів (М.Боришевський, Д.Леонт'єв, С.Максименко). Опрацювання проблеми самоактивності майбутнього вчителя музики, насамперед, стосується виявлення механізмів його психічного розвитку та мистецько-педагогічного становлення у процесі фахової підготовки. Теоретичні та експериментальні дослідження психологів (Л.Божович, В.Чудновський, В.Котирло) довели, що здатність до регуляції

власних дій можливе тільки за умови перетворення людини в суб'єкт активності. Така здатність розглядається вченими як визначальна характеристика особистості, вивчається у якості координатора різномодальних особистісних властивостей, що забезпечують людині життєдіяльність

З цих позицій здатність до саморегуляції розглядається вченими як визначальна характеристика особистості, вивчається у якості координатора різномодальних особистісних властивостей, що забезпечують людині життєдіяльність. Науковці, виходячи з принципу єдності свідомості та діяльності, довели, що всі психічні явища, в тому числі свідомість та самосвідомість, можливо пізнати лише через конкретну діяльність і поведінку людини.

Підхід до дослідження саморегуляції з позицій активності особистості відкриває широкі можливості для розгляду джерел розвитку саморегуляції поведінки, зокрема провідних потреб, мотивів, «особистісних сенсів». З огляду на вищезазначене проблеми розуміння людини як суб'єкта власної активності, розроблені у працях К.Альбуханової-Славської, Б.Ананьєва, І.Беха, О.Леонтьєва, Б.Ломова, С.Максименка, С.Рубінштейна, викликають сьогодні суттєвий інтерес для вирішення проблем підготовки педагогів.

В музичній педагогіці розробка проблеми здатності виконавця до керування власним внутрішнім світом є важливою для усвідомлення кожної конкретної художньо спрямованої навчально-професійної дії (О.Бурська, І.Клещерова, О.Хлебнікова, Ю.Цагареллі, Д.Юник). На таких засадах актуалізується операціональна спрямованість виконавської діяльності вчителя музики, що передбачає володіння ним важливими мистецькими якостями для глибокого осмислення тексту та точної передачі художнього задуму, розуміння стилю та характеру музики як основи реалістичної інтерпретації художніх образів, підвищення ролі свідомості, створення в музичному мисленні яскравих уявлень [16].

Ми поділяємо позицію Н.Сидоренко, у відповідності до якої педагогічні умови, що сприяють розвитку саморегуляції довільної активності майбутніх

вчителів, мають зв'язок із зовнішніми і внутрішніми факторами їх поведінки [96]. *Соціальний (зовнішній) аспект* активності пов'язаний з активною позицією вчителя як суб'єкта спільної діяльності, з його здатністю реалізовувати власні (або спільні) потреби та інтереси в загальній ціннісній системі координат мистецької освіти. В той же час, людині як особистості властива не тільки соціально-психологічна спільність з іншими людьми, але й соціально-психологічна унікальність (К.Альбуханова-Славська, Л.Веккер, Д.Леонт'єв, В.М'ясищев, Д.Узнадзе, В.Ядов). Тому *індивідуальний (особистісний) аспект* активності майбутнього вчителя у саморегуляції ґрунтується на усвідомленні себе як індивідуума, розумінні своєї неповторності й самотності. Тільки в такому разі особистість здатна бути суб'єктом власної поведінки, а значить самостійно визначати цілі і завдання своєї діяльності, планувати, контролювати та оцінювати їх результати в «загальноосвітній системі координат» зі сформованим відчуттям причетності до освітянської спільноти.

Аксіома педагогічної діяльності стверджує: активний й продуктивний вчитель – це вмотивований і вольовий вчитель. Адже науково доведено, що активна регуляція починає діяти в момент виникнення перешкоди або в період утруднень на шляху до реалізації бажання. Так, Х.Хекхаузен довів існування чотирьох стадій розвитку мотиваційно-вольової дії. Першій стадії відповідає мотивація до ухвалення рішення, другій – вольове зусилля, третій – реалізація дії, з четвертою співвідноситься оцінка результатів поведінки. Отож, мотивація обумовлює вибір дії, воля ж відповідає за її посилення й ініціацію [105].

Аналогічну позицію бачимо у О.Ростовського, який, здійснюючи аналіз специфіки музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики, робить висновок про те, що успішність навчальних дій залежить від таких чинників, як: неповторність та самоцінність результатів навчальної діяльності кожного студента; розвиток у майбутніх учителів відчуття успіху від власних навчальних досягнень, що мають цілеспрямований і самостійний характер; підтримка творчих ініціатив студентів, спонування їх до особистісного самовираження [87].

Таким чином, активність в саморегуляції музичній діяльності майбутніх вчителів музики - це процес ініціації, побудови, підтримки та управління всіма видами та формами зовнішніх та внутрішніх дій, спрямованими на досягнення навчально-професійних цілей.

К.Роджерс вважає активність особистості вирішальною умовою виникнення здатності до саморегуляції, її розвитку й удосконалення. Науковець виділяє, насамперед, такі риси як адекватне сприйняття себе та інших, уміння спілкуватися з товаришами, здатність діяти самостійно, творчо; вміння жити, постійно розвиваючись [85]. Близькою до концепції К. Роджерса є позиція А.Маслоу, який вивчав питання самоактуалізації особистості. Самоактуалізована особистість «не лише: а) психічно здорова, б) задовольнила свої базові потреби, в) позитивно використовує свої можливості, а й г) прагне до деяких “вищих цінностей” і схиляється перед ними» [56, с. 15].

Науково доведено, що саморегуляція має спрямованість на перебудову, вдосконалення поведінки особистості з урахуванням зовнішніх і внутрішніх умов, що постійно змінюються. До того ж, важливо врахувати, щозавдяки саморегуляції особистість здатна досягати стану врівноваженості з навколишнім соціальним середовищем і переживати почуття внутрішньої згоди із собою [14].

У контексті зазначеного серйозним є питання вивчення сфер вираження особистості вчителя у різних сферах діяльності (виробничо-практичній сфері, художньо-педагогічній або науковій творчості, в системі мистецько-освітньої комунікації). В теоретичній психології існує оригінальна гіпотеза В. Давидова про сполучальний розвиток різних сторін свідомості людини. Згідно цієї гіпотези вибір суб'єктом сфери своєї реалізації (втілення) визначається особливим психологічним механізмом, що полягає у можливості власного вибору предмету спрямування активності [26].

Важливу роль саморегуляція відіграє у процесах, пов'язаних з музично-виконавськими діями студентів як інтерпретаторів музичних творів (І.Гринчук, В.Крицький, Є.Куришев, В.Муцмахер, Л.Гусейнова, М.Давидов, Д.Юник,

Т.Юник, І.Мостова, В.Мішеченко, С.Деніжна, Н.Згурська, Г.Ципін, Ю.Цагареллі). Врахування специфіки музично-виконавської діяльності педагога-музиканта як емоційно напруженої та багатоаспектної (необхідно враховувати змістові та структурно-функціональні аспекти, зовнішні та внутрішні фактори) виносить на перший план проблематику саморегуляції - основного механізму забезпечення її успішності.

Так, при ознайомленні з музичним твором виражаються різні "сутнісні сили" особистості, залежно від того, предметом якої діяльності робить цей твір студент як суб'єкт сприймання: навчальної (при наявності дидактичної мети), науково-пізнавальної (при постановці дослідного завдання), моральної (якщо предмет сприймання - виховний потенціал твору), утилітарної (якщо сприймання відбувається виключно задля розваги і відпочинку).

Цікаву позицію щодо активності, що утілена в особистісних функціях пристосування та переборення, доводить у своїх дослідженнях Р.Шакуров. Вчений вважає, що саме функція переборення сприяє уникненню бар'єрів та може існувати за допомогою таких двох форм активності як прилаштування та перетворення з метою переборення супротиву середовища та задоволення потреб індивіда [110, с. 18].

Складність саморегуляції учителем психічних станів полягає в одночасності регулювання цих станів з обох боків - учнів та власних. М.Мосьпан стверджує, що саморегуляція діяльності вчителя, особливо у конфліктних педагогічних ситуаціях, тісно пов'язана з використанням внутрішніх ресурсів та такими його особистісними якостями, як цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, ініціативність, прагнення до реального успіху [65].

Теоретичні та експериментальні дослідження психологів (Л.Божович, В.Котирло, Н.Сидоренко, В.Чудновський) довели, що здатність до регуляції власних дій можливе тільки за умови перетворення людини в суб'єкт активності. Така здатність розглядається вченими як визначальна

характеристика особистості, вивчається у якості координатора різномодальних особистісних властивостей, що забезпечують людині життєдіяльність.

Так, Н.Сидоренко як дослідниця саморегуляції довільної активності майбутніх педагогів стверджує, що саморегуляція активних дій є процесом ініціації, побудови, підтримки та управління майбутніми вчителями всіма видами та формами зовнішньої й внутрішньої активності, спрямованими на досягнення навчально-професійних цілей. Для нас важливим є перелік властивостей особистості, що можуть сприяти активному формуванню саморегулятивних процесів, а саме: регуляторна гнучкість, самостійність, емоційна стійкість, емпатія, ініціативність, самоконтроль, інтернальність [96].

В результаті теоретичних узагальнень нами було з'ясовано, що соціальний (зовнішній) аспект інтенсивного прояву саморегуляції пов'язаний з активною позицією вчителя як суб'єкта мистецько-освітньої спільноти, з його здатністю реалізовувати власні (або спільні) потреби та інтереси в загальній ціннісній системі координат мистецької освіти. Ми виходили з розуміння того, що музично-педагогічна діяльність вчителя - це специфічна й гнучка сфера, в якій соціальне й індивідуальне гармонічно поєднане в тій мірі, в якій саме мистецтво є проявом одночасно загальнолюдського та особистісного. Така діяльність педагога неможлива без здатності художньо-образного бачення світу, без набуття досвіду емоційно-ціннісного ставлення до творів мистецтва.

З іншого боку, людині як особистості властива не тільки соціально-психологічна спільність з іншими людьми, але й соціально-психологічна унікальність (К.Альбуханова-Славська, Л.Веккер, Д.Леонтьєв, В.М'ясищев, Д.Узнадзе, В.Ядов). Тому особистісний аспект активності майбутнього вчителя-музиканта у саморегуляції ґрунтується на усвідомленні себе як індивіда, розумінні своєї неповторності. Завдяки цій унікальності досліджувана нами особистість здатна бути суб'єктом власної поведінки й музичної діяльності.

Музично-виконавська діяльність завжди сконцентрована на своєму предметі – музичному творі. Сутність його опанування заключається у

художньо-образному представленні змістового наповнення музичного твору, декодуванні тексту, у звукому втіленні осмисленого й усвідомленого інтонаційно-образного змісту музики. Така робота є концептуальним підґрунтям диференціації певних етапів опанування музичним твором, які охоплюють ознайомлення з ним, формування виконавського задуму та його втілення [47, с. 128].

Регулятивна активність музично-виконавських дій неможлива без технічної сторони виконавства, в тому числі розвиненого «виконавського апарату» педагога-музиканта. Підготовка музичного твору до виконання передбачає роботу над виконавськими виражальними засобами. Тут звертається увага на фразування, динамічні відтінки, темброві можливості фактури, штрихи, ритм, агогіку, варіанти аплікатури, низку виконавських прийомів, за допомогою яких виконавець розкриває зміст музичного твору. Виконавські засоби виразності об'єднують у дві групи: технічну і художньо-естетичну і детально опрацьовують їх зі студентами, звертаючи увагу на труднощі та можливі варіанти їх подолання [77].

О.Андрейко, досліджуючи, закономірності виконавської діяльності, поняття виконавського апарату розкриває в контексті реальної діяльності музиканта, спрямованої на пізнання художніх ідей та образів музичного твору, що відбувається на основі активної участі його особистісних рис – мислення, емоційно-естетичного переживання, слуху та моторики. Поєднання всіх операціональних знань та умінь музиканта у технічний комплекс, а емоційних здібностей та інтелектуальних властивостей – у комплекс художній пов'язане із системним розумінням професійно-особистісних рис виконавця для формування його виконавської майстерності [3].

Мінь Шаовей, досліджуючи особливості музично-виконавської діяльності, говорить про певні еталонні виконавські комплекси, що забезпечують якість виконавських дій, організують і детермінують творче виконавсько-інтерпретаційне поле [61]. Для дослідників саморегулятивних дій

важливим є розуміння еталонів, до яких у процесі самовдосконалення будуть прагнути студенти-виконавці.

Дослідник вважає, інтонаційно-слухові еталонні уявлення є базовими еталонами, котрі ґрунтуються на слухо-образній природі та інтонаційній сутності музичного мистецтва, виступають основною формою музичного мислення, музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності. Це твердження науковця базується на розумінні інтонації як центральної музично-теоретичною категорії (за Б.Асаф'євим), що розглядається в різних аспектах: а) як манера або стиль висловлювання, як висотна організація звуку, б) як логічно пов'язана послідовність музичних звуків, як семантична одиниця тощо [5]. У дослідника інтонаційно-слухові еталони розкривають смислову одиницю виконавського формотворення, що пов'язує внутрішні слухові та асоціативні уявлення особистості.

Виокремлення дослідником іншої групи еталонів - *тактильно-кінестетичних відчуттів-еталонів* ґрунтується на розумінні того, що музичні дії музиканта-виконавця у загальному сенсі є скоординованими ігровими рухами (Н Степанов). Відображення у звуці емоцій виконавця, реалізація побудованої виконавської концепції, всіх, закладених композитором смислів засновані на вмінні тактильно-кінестетичного контролю [103]. Важливим для само регулятивних механізмів є координація даного контролю з інтонаційно-слуховими уявленнями.

Щодо комунікативно-емпатійних еталонних уявлень, то вони виступають підґрунтям для створення художньо-педагогічної комунікації виконавця з аудиторією у всіх можливих варіантах: між виконавцем і Автором (Я - Автор), аутокомунікацію (Я - Я), між учителем та учнями (Я - Інший) на ґрунті сприйняття й художньо-емпатійного аналізу музичного твору [21].

Означені уявлення дозволяють регулювати власну виконавсько-педагогічну діяльність на різних етапах художньої комунікації: в процесі осягнення твору мистецтва через співпереживання, та ідентифікацію з «образом

Іншого» через музичний образ, через декодування художнього «послання» автора-композитора в процесі художнього спілкування з учнями.

Для досягнення «еталонного» звучання або наближення до нього дуже важливим для виконавця є впевненість у власних діях (період підготовки до сценічного виступу, публічного показу на іспиті або демонстрації твору учням на уроці). Ю.Цагареллі, розвиваючи теорію музично-виконавської діяльності в контексті виконавської надійності, звертає увагу на таких важливих якостях виконавця як психомоторні здібності, надійність під час концертного виступу та артистизм. Вченим доведено, що саме саморегуляція є домінантним утворенням в структурі виконавської надійності серед таких компонентів як перешкодостійкість, стабільність та підготовленість [107].

Таким чином, здатність студента як майбутнього вчителя музики здійснювати успішну регуляцію виконавської діяльності є визначальним фактором досягнення ним вищих професійних щаблів.

У дослідженні саморегулятивних можливостей активності майбутніх учителів музики ми спиралися на постулат, прийнятий науковцями-музикознавцями: якщо предметом виконавсько-педагогічної діяльності майбутніх учителів музики є музичний твір, то її смисловим ядром - художньо-вербальна і виконавська інтерпретація фортепіанних творів.

Результати опрацювання науково-педагогічних джерел та аналізу змісту фахової підготовки довели, що виконавську діяльність майбутніх педагогів-музикантів слушно поділити на два види:

- аудиторну навчальну (індивідуальні та групові заняття), що спрямована на осягнення смислового змісту музичного твору та опанування технічних труднощів;

- позааудиторну сценічну, пов'язану публічними виступами на концертах та з виробничою практикою з музичного мистецтва у закладах середньої освіти, де практикант виступає демонстратором та ілюстратором музичних творів у якості соліста, концертмейстера, учасника ансамблю.

Таким чином, система фахової підготовки вчителя музики покликана забезпечити реалізацію основних положень національної стратегії “Нова українська школа” шляхом критичного переосмислення досягнутого, поглиблення та оновлення її концептуальних, змістовно-структурних та організаційно-педагогічних основ. В свою чергу, музично-виконавська підготовка розуміється нами як процес комплексної мистецько-педагогічної взаємодії, спрямований на формування у студентів позитивного ставлення до обраного фаху, оволодіння системою музичних знань, поглядів, переконань та виконавсько-практичних умінь, необхідних для самовдосконалення та для розвитку самосвідомості на основі активного спілкування з музичним мистецтвом.

1.3. Методологічні підходи до формування особистості майбутнього вчителя музики як самокерованої системи

У попередніх підрозділах було доведено, що саморегуляція – це один з основних життєвих процесів, без якого неможлива гармонія існування особистості. Така внутрішня гармонія необхідна особистості і під час вирішення різного роду проблем (життєвих, професійних) як здатність вибирати найбільш оптимальні шляхи, докладати фізичних та психічних зусиль у діяльності і поведінці для зміни небажаної ситуації [18, с. 431].

Особистість повинна виховувати в собі вміння вести активне, усвідомлене життя, що не суперечить правилам суспільної та професійної етики та поведінки, з яким розумінням його цілей та характеру дії психічної саморегуляції. Вона має бути впевнена у власних силах, властивих їй здібностях і вміти ними розпоряджатися. [19, с. 515–516].

Виходячи з вищезазначеного та з урахуванням аналізу досліджуваного феномену, здійсненого у попередніх підрозділах, вважаємо своєчасним розкрити основні методологічні засади, на яких ґрунтується розуміння саморегулятивних процесів особистості та передбачається формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх учителів музики.

Категорія підходу є однією з найважливіших сутнісних характеристик методологічної бази педагогічного дослідження, що має вагомий вплив та вирішальне значення для вибору принципів, методів та засобів наукової роботи.

У дослідній практиці науково-методологічні підходи розглядаються в методології педагогіки у двох значеннях: як засадничі, вихідні принципи, позиції, основні положення чи переконання; напрями вивчення предмета, що дозволяють не лише проаналізувати й описати педагогічний процес, виявивши певний напрямок (ракурс) розуміння сутності досліджуваних педагогічних явищ, але й передбачити можливі варіанти його розвитку, визначити світоглядні орієнтири та науково-практичні траєкторії руху.

Методологічні підходи до формування саморегулятивних виконавських умінь студентів дозволяють не лише проаналізувати досліджуваний процес формування відповідних властивостей, але й передбачити можливі варіанти розвитку «самостей», визначити світоглядні орієнтири та науково-практичні траєкторії руху самосвідомості особистості у виконавській діяльності.

Аналіз закономірностей саморегуляції індивіда, здійснений у першому розділі, дозволив встановити, що вони залежать від особливостей нервової діяльності, від особистісних якостей та від його звичок в організації дій, сформованих у процесі виховання. Поведінка учителя музики у різноманітних педагогічних ситуаціях визначається, тим, наскільки динамічно буде проходити саме внутрішній регуляторний психічний процес, що включає в себе об'єктивне врахування власних здібностей та виконавських можливостей, спроможності діяти за обставин, які склалися; приймати й реалізовувати рішення на основі свідомого розуміння важливості поставленої мети та наслідків власних дій.

Вважаємо, що в контексті нашого дослідження найбільш прийнятними й продуктивними виявляються діяльнісний, синергетичний, мистецько-персоналізований та здоров'язберігаючий підходи. Окреслимо можливості кожного з вищезазначених в контексті нашого дослідження.

Діяльнісний підхід пов'язаний із забезпеченням взаємодії студента з оточуючим світом, його життям у соціумі. Діяльністю називається сукупність дій людини, спрямованих на задоволення його потреб та інтересів. Цю категорію можна визначити як специфічний вид активності, спрямований на пізнання і творче перетворення людиною навколишнього світу, включаючи самого себе й умови власного існування (В.Іванніков, М.Каган, О. Леонт'єв, В.Роменець, С.Рубінштейн).

Навчальна діяльність є центральною категорією, з якою співвідноситься будь-який предмет дослідження явищ, пов'язаних з набуттям компетентності з фаху. Саме особливості навчальної діяльності педагогічному ВНЗ, її структура визначають зміст будь-яких психолого-педагогічних моделей та конструктів, що відображають різні аспекти функціонування особистості як суб'єкту фахової підготовки. Адже діяльність, зокрема, навчально-професійна, розглядається як «динамічна система взаємодій суб'єкта зі світом, в процесі яких відбувається виникнення та втілення в об'єкті психічного образу і реалізація опосередкованих ним ставлень суб'єкта в предметній дійсності» [37, с. 132].

Розробці цілісного концептуального уявлення про діяльність присвячені роботи О. Леонт'єва. У його дослідженнях в аналізі діяльності використовується принцип системного підходу та дається визначення категорії діяльності як одиниці життя, опосередкованої психічним відображенням, реальна функція якої полягає в тому, що вона орієнтує суб'єкта в предметному світі [48]. Для нас важливі висновки вченого про те, що діяльність людини залежить від його місця в суспільстві, від умов, що випадають на його долю, від того, як вона складається у неповторних індивідуальних обставинах. Для користувачів діяльнісного підходу в мистецтві важливі висновки науковця про те, що «не свідомість, а діяльність людини, здійснювана в системі реальних стосунків із навколишнім, дає змогу зрозуміти як саме людина відображає світ і як живе у цьому світі» [66, с. 295].

В.Іванніков, висвітлюючи закони діяльності, сформулював «смысл» будь-якої дії, що: *задається* мотивами; *формується* у пізнавальному процесі (розуміння ситуації, відношення дії до мети й мотиву, передбачення результатів); *реалізується* в результаті самостійної діяльності [35].

У діяльності людина зберігає й удосконалює природу через різноманітні способи і прийоми дій для досягнення цілей, створюючи предмети матеріальної і духовної культури, перетворює свої здібності. Тому діяльність вважається найбільш значною одиницею зовнішніх проявів активності, цілісним вмотивованим актом поведінки. Результатом діяльності, що засвідчує відношення між суб'єктом потреби та її об'єктом є переживання у всій їх динаміці.

Відомо, що діяльність людини реалізується в її діях, що тлумачаться як відносно завершені елементи діяльності, спрямовані на досягнення певної проміжної усвідомленої мети. Дія, яка виконується за участю рухового апарату та органів чуття є зовнішньою, дія як розумовий процес називають внутрішньою. Терміном «дія» описують процеси поведінки, що відповідають меті, яку ставить суб'єкт. Тому дія - *це цільовий акт поведінки суб'єкта* [66, с. 296].

Доведено, що дія у складі активності є меншою одиницею поведінки, ніж діяльність, тому її можна уявити як поєднання більш дрібних фрагментів - операцій. Поведінка може виступати як послідовність операцій коли розглядається у взаємозв'язку з інструментальною основою діяльності. Для усвідомлення сутності дії важливо, що одна й та сама дія може забезпечуватися різними операціями, не схожих одна на одну [48]. Наприклад, дія передачі характеру музичного твору може складатися з різних операцій або способів виконання дії (малюнок, рух, слово тощо).

Ще більш виразною є відмінність в операціях, які здійснюються під час гри на різних музичних інструментах: фортепіано, гітарі, трубі, флейті. Якщо один і той же музичний твір виконувати на різних інструментах, то художній образ буде утілено через різні рухи музиканта - вокаліста, іпаніста. баяніста.

флейтиста та інших. Відповідно і функції, які виконують ці компоненти під час виконавських дій, можуть бути визначені як виконання, контроль і регулювання [107]. Тоді прийомами діяльності будуть виступати способи виконання, контролю і регулювання дій, якими користується музикант під час створення звуком інтерпретації твору.

Дії людини є предметними, їх цілі носять соціальний характер згідно принципів предметної діяльності і соціальної обумовленості. Так, О.Леонтьєв дією називає процес, підпорядкований уявленню про той результат, який повинен бути досягнутий, тобто процес, залежний від усвідомленої мети [48]. Науковець стверджував, що людська діяльність не існує інакше, як у формі дії або ланцюга дій. Способи реалізації дії науковець називає операціями.

У діяльнісному підході одним з головних принципів є принцип єдності зовнішньої і внутрішньої діяльності (С.Рубінштейн) [88]. Важливим для усвідомлення є те, вказує науковець, що за своїм походженням внутрішня (розумова, психічна) діяльність похідна від зовнішньої (предметної). Причому, внутрішня діяльність, зберігаючи двосторонній зв'язок, ніколи не відокремлюється від зовнішньої і не стає над нею.

Найважливішим компонентами людської діяльності виступають психічні процеси: сприйняття, увага, уява, пам'ять, мислення, мова тощо. Без участі психічних процесів людська діяльність неможлива: людині потрібно представляти те, що йому потрібно зробити, запам'ятовувати, обмірковувати, висловлювати судження. Психічні процеси не просто беруть участь у діяльності, вони у ній розвиваються й які самі є особливі види діяльності [88].

В свою чергу, способом успішного виконання дії є *уміння*, що відповідають цілям і умовам діяльності. Вміння спираються на знання (тоді вони гностичні) або навички (у цьому разі вони операційні). Уміння - це елементи діяльності, що дозволяють що-небудь робити з високою якістю, наприклад, точно і правильно виконувати будь-які дії, операцію, серію дій або операцій. Уміння зазвичай включають в себе частини, які автоматично

виконуються, так звані навички, але в цілому являють собою свідомо контрольовані частини діяльності [83, с. 580].

З діяльністю як найсуттєвішою категорією музичної педагогіки, теорії й практики музичного виконавства найтіснішим чином пов'язані явища психомоторики, що забезпечують процеси поведінки, уяви, пам'яті, регуляції (зовнішньої і внутрішньої). Науково доведено, що психомоторні акти людини – це складно організовані пізнавально-регуляторні системи, в яких взаємопов'язані мотиваційні, функціональні, операційні компоненти. Рівень функціонування таких психічних процесів, як відчуття і сприйняття забезпечує точність, інтенсивність та ефективність управління рухами.

Так, відомий психолог М.Бернштейн розглядав психомоторну дію, яка будується згідно з системою ієрархії та субординації рівнів побудови рухів. Він вважав, що керування рухами – складний багаторівневий процес. За результатами його наукових експериментів, психомоторні дії можуть регулюватися по-різному, у залежності від смислової частини моторного завдання [7]. Вивчаючи будову психомоторних рухів, М.Бернштейн довів, що для побудови психомоторної дії, її виконання та корегування на ґрунті зворотних зв'язків може бути тільки сформоване та відображене в мозку моторне завдання.

В свою чергу, С.Рубінштейн, розглядаючи рухи як способи, механізми здійснення дій, виділив дуже вагомі для музичного виконавства такі властивості рухів як швидкість (швидкість проходження траєкторій), сила, темп (кількість рухів за певний проміжок часу); ритм (часовий, просторовий і силовий); координованість, точність і влучність, пластичність і спритність [88].

Щодо терміну «педагогічна дія», то її смисл був чітко визначений С.Гончаренком, який тлумачить її як «...елемент педагогічної діяльності, педагогічно-доцільний, спланований чи імпровізований вчинок вихователя, що спричиняє зміну педагогічної ситуації або особисті зміни» [23, с. 251]

Аналогічної позиції дотримується Л.Рувінський, який визначає педагогічну дію як «...педагогічно виправданий, спланований або

імпровізований вчинок, який спонукає до перетворення ситуації або особистості «характеризуючись цілеспрямованістю, конкретністю і одночасно професіоналізмом, адекватністю ситуації, динамічністю, продуктивністю, здатною до модифікації, відповідною системі міжособистісних відносин» [58, с. 130]

Музично-педагогічна діяльність – явище, що визначається надзвичайно динамічними й складними факторами. Вчитель, з одного боку, постійно знаходиться у пошуку оптимальних варіантів дій для забезпечення гармонічних педагогічних взаємин, а з іншого – відчуває потребу самовираження в мистецтві засобами музичного виконавства. В такому контексті надзвичайно важливим є навчити майбутнього педагога умінням саморегуляції як двоєдиної здатності: до «збереження» власного досвіду, своєї неповторності та, в той же час, до руху вперед у постійному виконавському самовдосконаленні.

Процес реалізації музично-виконавських дій ми розглядатимемо в рамках, що реалізовується в певній послідовності (загальній для всіх видів діяльності). Завершеність циклу діяльності визначається трьома фазами:

– фаза проектування, результатом якої є побудована модель створюваної системи і план її реалізації у відповідності до розкритих особистісних та художніх смислів твору;

– технологічна фаза, результатом якої є реалізація плану дій з урахуванням емоційно-вольових реакцій та закономірностей психомоторики музиканта-виконавця;

– фаза рефлексії, результатом якої є оцінка реалізованої системи і визначення необхідності або її подальшої корекції, або «запуску» нового циклу музично-виконавських дій.

Отже, можемо дійти висновку, що уміння саморегуляції поведінки і діяльності особистості обумовлюється процесами планування цілей, моделювання базових умов, програмування дій та оцінювання результатів.

Синергетичний підхід розглядається нами як такий, що реалізує здатність особистості саморозвиватись в динамічному і мінливому освітньому

середовищі. Розгляд проблем мистецько-педагогічної підготовки з позицій синергетичного підходу (І.Добронравов, А.Євтодюк, О.Князева, С.Курдюмов, Л.Масол, А.Пригожин) полягає в тому, що він орієнтує на продуктивне використання якостей, іманентно властивих як самому педагогічному процесу так і його суб'єктам (відкритість, здатність до постійних змін, потяг до педагогічної творчості).

Сьогодні доведено: ключовими тенденціями розвитку сучасних науково-педагогічних досліджень є: синергетичне світосприйняття, прагнення привнести його положення в освітню діяльність. У такому контексті школа, особистість учня та особистість педагога розглядаються як складноорганізовані системи, яким, з одного боку, не можна насильницьким шляхом нав'язувати напрями розвитку, а з іншого - необхідно сприяти їх власним тенденціям саморуху, в той же час активізуючи, спрямовуючи самозмінення особистості [100].

Освіта – соціальний механізм самоорганізації людини як фахівця, засіб сприяння адаптації до нестійкості, самореалізації на перспективу у двох протилежних сферах – універсальності та спеціалізації. Тому самоорганізація в площині педагогіки – це сукупність процесів, що відбуваються в системі, сприяють підтримці її оптимального функціонування, явищам самокристалізації і самозміни даної системи освіти [79, с. 290].

Суттєвим є те, що у синергетичному процесі недоліки, невикористані можливості є природним й обов'язковим компонентом, а внутрішні суперечності розглядаються як імпульси подальшого руху до удосконалення. Згідно такої позиції управління фаховою підготовкою повинно відбуватися через поле можливостей, що передбачає активність суб'єктів педагогічного процесу з метою перетворення певних потенцій у педагогічні реалії (Л.Масол) [57].

Педагогічна синергетика – система педагогічних поглядів, орієнтованих на синергетичну парадигму пізнання середовища та оптимізацію освітніх систем на основі теоретичних та практичних ресурсів. Вона дозволяє у новому ракурсі розглянути протиріччя й зміст сучасної глобальної кризи через закон

техно-гуманітарного балансу, в основі якого лежить невідповідність напрацьованих людством в процесі соціокультурного розвитку ціннісно-нормативних регуляторів сучасному технологічному потенціалові [79].

В той же час, самоорганізація як синергетичний феномен зумовлюється об'єктивними передумовами саморуху системи навчання і виховання, що свідчить про її внутрішню активність, здатність до творення структурних компонентів та їх ускладнення.

Щодо використання синергетики в освіті І. Зязюн виокремлює три важливі складові: «дидактичні аспекти адаптації ідей синергетики у зміст освіти; використання їх у моделюванні і прогнозуванні розвитку освітньо-виховних систем; використання в управлінні навчально-виховним процесом» [34, с. 441]. Вчений вказує, що синергетика з її транс-дисциплінарною науковою теорією, розкриваючи системність і динаміку світу у його універсальному єднанні, може стати концептуальною основою інтегративних процесів оволодіння предметними знаннями в різних наукових галузях.

Для досліджуваної проблематики саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх педагогів-музикантів синергетичне світовідчуття представляє фундамент, в річищі якого набуває розвитку сучасні діяльнісні концепції особистості. З позицій синергетичного підходу мистецько-освітня система представляється цілісним утворенням, що наділена специфічними функціями. Це впорядкована, структурна і самоорганізована цілісність історично зумовлених і взаємопов'язаних поглядів, переконань, ідеалів, національних традицій та практикуючих дій, що об'єднані спільними мотивами, задачами і цілями та спрямовані на музичний розвиток особистості.

Синергетичний підхід припускає ширше предметне поле і принципово нові концептуально-методологічні основи навчання, побудованого на інтеграції усіх способів досягнення світу, не лише традиційним науковим способом, але єдністю філософії, мистецтва, науки, релігії, міфології т.д., не на вивченні окремих дисциплін, а на світоглядних і смислових моделях.

Одним з головних парадигмальних наслідків використання синергетичного підходу в педагогіці є нова постановка навчально-виховної мети – формування гармонійної, творчої само-детермінованої особистості, здатної до керування своїм розвитком, оскільки цей підхід звільняє педагогічний простір від однолінійності й штампів, відкриває поліфункціональність та багатомірність гіпотез і теорій, створюючи умови для розкриття задатків та формування творчих здібностей [78]..

Подальші дидактичні пошуки в підготовці фахівців у сфері педагогічної освіти з позицій синергетики дозволили розглянути феномен науково-педагогічної свідомості. Згідно принципів даної теорії організація навчального процесу орієнтує студентів на самостійне засвоєння нового досвіду з неочевидними результатами, на розвиток та саморозвиток власних особистісних можливостей. В контексті гуманістично орієнтованої науково-педагогічної свідомості педагогічна освіта розглядається як процес (а не результат), протягом якого вирішуються нескінчені проблеми удосконалення через постановку і перевірку гіпотез, прогнозування, моделювання, рефлексивне творче мислення [68, с. 53-54].

Таким чином, з позицій особистісного розвитку педагога-музиканта синергетика виступає теорією самоорганізації і розуміється якістю особистості, здатної до самостійних та відповідальних дій на основі власного вибору.

Мистецько-персоналізований підхід обумовлений можливостями активного художньо-педагогічного розвитку особистості майбутнього педагога-музиканта в умовах персоналізованих суб'єкт-суб'єктних відносин.

Активний розвиток психологічних основ мистецької освіти, що забезпечується визнанням людини найвищою соціальною цінністю, гуманізацією та демократизацією культурно-освітніх засад, передбачає допомогу і підтримку педагога-музиканта в отриманні необхідного соціального й особистісно значущого результату. В такому контексті зростає значення мистецько-персоналізованого підходу як такого, що може створити міцний

фундамент для розвитку майбутнього вчителя - активного представника та діяча освітнього середовища.

Сутність персоналізованого підходу в музично-педагогічній діяльності полягає в спрямованості цієї діяльності на створення умов та надання педагогічної підтримки процесам персоналізації особистості майбутнього вчителя, що передбачає ставлення до неї як до найвищої цінності та визнання її унікальності.

Водночас, в ситуаціях усвідомленого вибору власних особистісних та професійних позицій студента у музичній діяльності з урахуванням змісту його суб'єктного досвіду та з опорою на внутрішні джерела саморозвитку, можемо говорити про мистецько-персоналізований підхід як такий, що може об'єднати та взаємоузгодити соціальні вимоги та внутрішні потенції майбутнього вчителя.

Для обґрунтування персоналізованого підходу поняття “особистість” є ключовим, якщо розглядати особистість майбутнього учителя як унікальну, цілісну, відкриту активну систему, що саморозвивається.

Терміни “персоналізм”, “персоналізація” походять від латинського слова “persona” — персону, публічна особа, яка усвідомлює себе особистістю. Вона звернена до інших, активно включена в систему соціальних зв'язків, користується авторитетом за набуті особливі індивідуальні властивості (самоактуалізація й самовдосконалення) [46].

Аналіз праць з філософії, психології доводить, що теоретичні засади персоналізованого підходу в мистецько-освітньому процесі передусім становлять філософські ідеї персоналізму (М.Бердяєв, Б.Боун, Е.Кент, Б.Коутс, П.Ландсберг, Ж.Марітен, В.Пертовський, Дж.Ройс, У.Хокінг, Л.Шестов, П.Шиллінг, В.Штерн), в основі яких людина розглядає як абсолютна моральна цінність і центральний елемент буття. Персонологи вважають, що головне завдання суспільства полягає не в тому, щоб змінити світ, а в тому, щоб перетворити “особистість”, тобто сприяти її “духовному самовдосконаленню”. Головним засобом самоутвердження особистості персоналізм визначає внутрішнє самовдосконалення, саморозвиток [3].

Цікаво, що у концепції персоналізації, розробленої В.Петровським, цей феномен тлумачиться як процес, в результаті якого суб'єкт тільки тоді може виступати в суспільному житті як особистість, коли може здобути ідеальну представленість у життєдіяльності інших людей. Сутність персоналізації полягає у здатності особистості впливати на іншого, перетворюючи його інтелектуальну та афективно-потребову сферу [75].

Для персоналізованих дій в мистецтві надзвичайно важливою є категорія смислу. Смысл персоналізованого впливу заключається в тому, що особистість може впливати на інших, бути "ідеально представленим в інших", коли своєю активністю здатна викликати зміни в інтелектуальній та емоційній сферах оточуючих. Науковці роблять висновок, що зріла особистість прагне, здатна та зазвичай досягає персоналізації, здійснюючи «внесок» в інших людей [46, с. 51]

Художні цінності, які створює музичне виконавство, відображено в реальному звучанні творів. Їх утілює художньо-смыслова значущість твору та якість його технічного і художньо-образного відтворення. Тому для педагога-музиканта надзвичайно важливим є продукування музичних цінностей і смислів у свідомість своїх учнів через художній міжособистісний діалог [25].

Науковцями доведено, що основним шляхом персоналізації особистості вчителя є його педагогічна діяльність, що підпорядкована меті розвитку особистості вихованця, формуванню його поведінки, світогляду, переконань.

Персоналізований підхід створює умови для повноцінного розвитку всіх суб'єктів освітнього процесу, визнає його головною діючою одиницею діалогічну цілісність: особистість учня – особистість учителя [34]. Особливість персоналізованого підходу в полягає в тому, що центром уваги стає особистість учителя, його взаємодія з учнем, колегами, їхня спільна життєдіяльність. У цьому разі особистість учителя розглядається як особлива форма його включення в життєвий світ своїх учнів, внаслідок якої відбувається значуще для їх розвитку перетворення системи ставлень до світу.

Науковцями, ідеї яких наведено вище, доведено, що суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія, що покладена в основу даного підходу, може

тлумачитись як процес міжособистісних контактів викладача і студентів, вчителя і учнів, у ході якого здійснюється взаємовплив один на одного, а значить - і змінення станів, і обмін діями, духовними цінностями, інформацією. В результаті виробляється стратегія спільної діяльності, створюються передумови для явзаєморозуміння.

На основі вищезазначеного можемо визначити, що основними ознаками персоналізованої суб'єкт-суб'єктної взаємодії обумовлено:

- соціально-психологічна інтеграція «самостей» суб'єктів освітнього процесу, долучення педагога до цінностей, потреб, проблем кожного учня (студента);

- вибудовування змісту названої взаємодії на емпатійній (емоційно-психологічній) основі, котра переважає над раціональними засадами;

- інтенсифікація перебігу само-процесів в особистості педагога, використання суб'єктного досвіду вчителя як джерела його розвитку.

Здоров'язберігаючий підхід застосовується нами з метою забезпечення дії валеологічного чинника у фаховій підготовці майбутніх учителів музики для запобігання факторам, що можуть призвести до негативних наслідків музично-педагогічної, в тому числі виконавської діяльності студентів.

Освіта як соціокультурна технологія є не тільки джерелом інтелектуального та духовного багатства, але й могутнім фактором регулювання й гуманізації суспільної практики та міжособистісних відносин, в яких є місце утрудненням, психологічним бар'єрам, нестійким станам. Одним із актуальних завдань сучасної психолого-педагогічної науки є розробка засобів допомоги студентам у ситуаціях, де вони стикаються з труднощами навчальної діяльності, в тому числі взаємодії у різних ланках виробничого спілкування з педагогічним колективом, з учнями, батьками тощо.

Ця проблема вивчалася у контексті розробки комівнукативно-інформаційних, соціально-психологічних теорій із другої половини ХХ століття (М.Андерсон, Д.Канц, Б.Ломов, Г.Лассвелл, Е.Кузьмін, Б.Паригін). Окремо проблему ускладнень педагогічних відносин між педагогами і

вихованцями висвітлювали у своїх працях Н.Кузьміна, О.Леонт'єв, А.Маркова, В.Кан-Калік, В.Рижов та інші.

Проблема професійного здоров'я привертає до себе увагу багатьох науковців (Ю.Варданян, Е.Зєєр, Є.Іванов, В.Карвасарський, Г. Нікіфоров, В.Пономаренко, Л.Сущенко, В.Шепель та ін.). У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях значна кількість робіт присвячена вивченню сутнісних аспектів, факторів виникнення професійного стресу, синдрому «емоційного вигорання», професійних деформацій (Г.Зайчикова, Л.Карамушка, М.Лейтер, С.Максименко, К.Маслач, Л.Мітіна, Г.Нікіфоров, В.Розов, Е.Рутман, Е.Симанюк, В.Щербатих та ін.),

Професійне здоров'я є одним із факторів придатності виконувати професійні ролі, важливою умовою ефективності показником здатності до якісного виконання фахових компетентностей. Професійне здоров'я вчителя музики особливим чином пов'язане зі стабільністю емоційно-вольової сфери у зв'язку з інтенсивними навантаженнями музично-виконавського змісту.

Як зазначають науковці, утруднення виникають у зв'язку із неподоланими суперечностями: між змістом навчальних програм на реальному інтересі того, хто вчиться; рівнем практичних вмінь педагога та мінливими, все більш зростаючими вимогами до професійних компетенцій вчителя з боку освітнього середовища та суспільства; наявності євроінтеграційних процесів у системі освіти та певної ригідності педагогів щодо удосконалення навчально-виховного процесу та оптимізації власної діяльності [102].

Утруднення в педагогічній діяльності, як вважає З.Становських, - «це специфічний стан, що суб'єктивно переживається людиною як «збій», порушення, невідповідність між тим, що було за прогнозовано (заплановано) у взаємодії..., та тим, що відбувається (відбулося) в реальності» [102, с. 126]. Здатність майбутнього вчителя здійснити *саморегуляцію*, включивши внутрішній особистісний ресурс в ситуації професійного утруднення залежить від того, наскільки студент самовмотивований і внутрішньо готовий до рефлексії власних станів (фізичних, інтелектуальних, емоційних), наскільки

володіє способами спрямування думок, переживань, та фахових дій у конструктивне русло.

Професія вчителя мистецтва ставить високі вимоги до емоційної сфери педагога у зв'язку з високим рівнем стресогенності роботи. Емоційна невитривалість є реальним ворогом майбутнього вчителя музики з причини часто надмірної емоційності як індивідуальної якості, швидкої емоційної збудливості. У цьому контексті важливим є розвиток мотивів до формування емоційної культури, що передбачає вміння стримувати свої емоції, регулювати емоційну насиченість педагогічних дій. Для цього необхідно отримати досвід моделювання й проживання емоційно напруженої педагогічної ситуації, володіння собою у різних психолого-педагогічних обставинах. Опановуючи психологічні вправи для релаксації, аутотренінгу, медитації можна суттєво вдосконалити власні механізми емоційної саморегуляції та зберегти особистісний ресурс.

Для вчителів-практиків, а також для молодих педагогів часто характерним є явище «емоційного вигорання» (виснаження). Г.Сельє, експериментально довівши існування стадій емоційного виснаження, зазначає що це може бути: а) стадія тривоги; б) резистентності (адаптації); стадія виснаження [93]. При виснаженні відбувається збій в системі адаптації, в результаті чого весь процес набуває патологічного характеру і може завершитися хворобою індивіда.

Наступне утруднення пов'язано з невмінням вчителя коригувати власними діями та поведінкою відповідно до своїх індивідуально-психологічних особливостей та виконавських здібностей. Це стосується не тільки застосування у практичній роботі найбільш прийнятних для вчителя-початківця форм і методів роботи, але й адекватного змісту музично-виконавських дій (мається на увазі максимальне використання власних виконавських можливостей та переваг в інструментальному, вокальному виконавстві або хоровій роботі). В таких ситуаціях важливо вчителю володіти вмінням вибору з широкого арсеналу фахових методів і прийомів и найбільш

екологічних для власного “Я”, на основі яких можливо досягти оптимальних результатів (відчутти власний потенціал, отримати задоволення і позитивний продуктивний досвід, посилити внутрішню мотивацію до вчительської праці тощо).

Таким чином, своєчасне усвідомлення та й адекватна оцінка стресового чинника в професійному середовищі допомагає студенту як суб'єкту саморозвитку конструктивно пережити негативні емоційні реакції, надати події особистісно значущого смислу і, таким чином, нейтралізувати негативний вплив зовнішніх факторів, здійснити перебудову власної поведінки або перебудувати обставини так, щоб уникнути впливу стресогенного фактора.

Враховуючи вищезазначене, необхідно:

- здійснювати заходи з розвитку саморегуляції викладачів і студентів;
- проводити моніторинг ситуацій педагогічного середовища на предмет наявності стресогенних чинників, їх своєчасної та екологічної нейтралізації [111].

Г.Мешко розроблено заходи щодо забезпечення професійного здоров'я працівників освіти, що охоплюють: емоційну підтримку та створення умов для самореалізації педагога, психологічний супровід успішної професіоналізації особистості. Науковцем доведено: заходи зі здоров'язбереження повинні спрямовуватися на профілактику виникнення професійного стресу, корекцію хронічного стресу професійного походження, попередження виникнення емоційного вигорання, професійних деформацій, деструкцій, дисгармоній [59]. Важливо, що основною умовою збереження професійного здоров'я вчителя є формування в нього здатності до особистісного і професійного зростання самовдосконалення. На етапі професійної підготовки важливим завданням є розвиток професійної мотивації, гармонізація самооцінки і загалом Я-концепції майбутнього вчителя, формування його професійної стресостійкості.

Таким чином, з'ясовано, що формування особистісних саморегулятивних процесів у фаховій підготовці майбутніх учителів музики може бути досягнуто за підходів, що уможливають прояв психо-фізіологічних та музично-

виконавських особливостей кожного у суб'єкт-суб'єктних діяльнісних взаєминах за дотримання таких закономірностей навчального процесу як самоорганізація та здоров'язбереження.

Висновки до першого розділу

У першому розділі – *«Теоретичні основи дослідження проблеми формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх учителів музики»* - подано огляд філософської, психолого-педагогічної, мистецтвознавчої літератури з проблеми дослідження. На основі аналізу наукових джерел (К. Альбуханова-Славська, І. Бех, Д. Леонт'єв, О. Конопкін, С. Максименко, В. Моросанова, В. Петровський, С. Рубінштейн, І. Сеченов, Д. Узнадзе, В. Ядов та ін.) розкрито сутність саморегуляції як стрижневої характеристики свідомості людини; розглянуто види саморегуляції та її значення у формуванні особистості майбутнього вчителя; розглянуто комплекс саморегулятивних умінь з метою оптимізації музично-виконавської підготовки студентів.

Здатність до саморегуляції розглянуто як визначальну особистісну характеристику, що виступає координатором різномодальних властивостей людини в забезпеченні її життєдіяльності (І. Волженцева, М. Гриньова, Н. Сеньовська, Н. Сидоренко, В. Чайка, О. Чебикін та ін.).

З'ясовано, що саморегуляція (фізична, психічна) як невід'ємна складова самосвідомості людини виступає умовою адекватного відображення індивідом власного суб'єктивного світу у взаємозв'язку з об'єктивною реальністю. Встановлено, що результатом саморегуляції особистості є новий образ «Я-реального». Визначено, що в узагальненій формі особистісна саморегуляція - це саморух, свідомо активність індивіда, спрямована на приведення внутрішніх резервів у відповідність до умов зовнішнього середовища задля успішного досягнення значущої мети.

У розділі розглянуто процес фахового навчання майбутніх учителів музики з позицій узагальнення змісту теоретичного, методичного, виконавського, виробничо-практичного блоків та доведено, що музично-виконавська підготовка є універсальним художньо-інтегративним засобом реалізації творчих завдань.

Здійснено аналіз музично-виконавської діяльності студентів педагогічних університетів, спрямованої на вирішення художньо-педагогічних задач, виявлено роль інтерпретації в її вербальному та матеріально-звуковому вимірі. З'ясовано, що самоактивність педагога-музиканта - це процес ініціації, побудови, підтримки та управління всіма видами та формами зовнішніх та внутрішніх дій, спрямованих на досягнення мистецько-педагогічних цілей.

З огляду на структуру й специфіку фахової підготовки студентів та з урахуванням змісту особистісних регулятивних процесів, що мають місце у виконавській діяльності, *саморегуляцію музично-виконавських дій майбутнього вчителя музики* схарактеризовано як *особистісну здатність свідомо впливати на власні психічні процеси та емоційно-вольові стани під час виконання музичного твору з метою адаптації або зміни характеру поведінки в залежності від власних можливостей та поставленої художньо-педагогічної мети.*

Визначено методологічні підходи до формування вмінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутнього вчителя музики. *Діяльнісний підхід* орієнтує на виконання музично-виконавської дії як педагогічно виправданого, спланованого або імпровізованого вчинку та спонукає студентів до активності у власній мистецько-педагогічній творчості. *Синергетичний підхід* скеровує особистість до саморозвитку в мінливому освітньому середовищі та спрямовує на продуктивне використання якостей, іманентно властивих суб'єктам педагогічної взаємодії (відкритість, здатність до перетворень). *Мистецько-персоналізований підхід* обумовлює визнання унікальності кожного особистості та її активний художньо-педагогічний розвиток в умовах суб'єкт-суб'єктних відносин. *Здоров'язберігаючий підхід* забезпечує дію валеологічного чинника запобігання негативних наслідків психо-емоційної напруги в музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики.

Статті автора, що відображають зміст першого розділу

1. Сунь Сінь. Саморегуляція музично-виконавських дій як інтегративна властивість особистості майбутнього вчителя музики // Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14.

теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – Вип. 22 (27). – Частина 1. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2017. - С. 132 – 136.

2. Сунь Сінь. Активність особистості як умова саморегуляції музично-виконавських дій майбутнього педагога-музиканта // Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент: зб. наук. праць. Серія: Педагогічні науки / Мистецький інститут художнього моделювання та дизайну імені Сальвадора Далі. – Київ, 2017. Вип. 12. – С. 71 – 85.

3. Сунь Сінь. Смыслотворчість у саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх учителів музики // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. пр. / за ред. проф. Тетяни Степанової. - № 1 (60), лютий 2018. – Миколаїв: МПУ імені В.О.Сухомлинського, 2018. – С. 358-362.

4. Сунь Сінь. Феномен саморегуляції у контексті фахової підготовки майбутніх учителів музики // *Topical questions of contemporary science*”. – Aspekt Publishing, Taunton, MA, USA, 2017. - P. 475-478.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А.Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 304 с. літ-ра за Мосьпан
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г.Ананьев. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с. – (Серия «Мастера психологии»).
3. Андрейко О.І. Виконавська культура скрипаля: теорія та методика формування //О.І.Андрейко. – Львів: Галицька видав. спілка, 2013. – 298 с.
4. Арчажникова Л.Г. Профессия - учитель музыки: Книга для учителя / Л.Г.Арчажникова. - М.: Просвещение, 1984. - 111 с.
5. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс: Кн. 1, 2 / Б.В.Асафьев [ред., вступ. ст. Е.М.Орловой]. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
6. Басов М.Я. Общие основы педологии / М.Я.Басов. – М., 1978. – 315 с.
7. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н.А.Бернштейн. – М.: Медицина, 1966. – 349 с.

8. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник / І.Д. Бех. - К.: ІЗМН, 1998. - 204 с.
9. Бехтерева Н.П. Нейрофизиологические аспекты психической деятельности человека. 2-е издание, переработанное и дополненное / Н.П.Бехтерева. - Л., Медицина, 1974. - 151 с.
10. Беленька Г.В. Формування фахової компетентності студентів під час навчання у вищому навчальному закладі. // Вісник Київського міжнародного університету, Серія Педагогічні науки, психологічні науки / Г.В. Беленька. - К., 2002. - вип.1. - С. 29-35.
11. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації / А.М. Бойко. – К., 1996. - 297 с.
12. Болгарський А.Г., Бодрова Т.О. Педагогічна практика у загальноосвітніх навчальних закладах з предмету «Музика»: Навчально-методичний посібник для студентів педагогічних університетів / А.Г.Болгарський, Т.О.Бодрова. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2008. – 130 с.
13. Бондар М.Б. Самоактуалізація особистості як чинник розвитку духовності студентської молоді / М.Б.Бондар // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук пр. Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. С.Д.Максименка. Т. XI, част. 5. – К., 2009. – С. 43–50.
14. Боришевський М. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія / М.Боришевський. – К.: Академвидав, 2010. – 416 с.
15. Бояринцев В.П. Проблемы психологии, психофизиологии активности и саморегуляции личности / В.П.Бояринцев. –М., 1988. – 286 с.
16. Бурська О.П. Методичні основи розвитку музично-виконавського мислення студентів у процесі фортепіанної підготовки: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Вінницький державний педагогічний університет ім. М.Коцюбинського / О.П. Бурська. - Вінниця, 2004. - 239 с.
17. Васьковська С.В. Психологические условия формирования профессионального самосознания будущего учителя : автореф. ...канд.

- психол. наук: спец. 19.00.07 - «Педагогическая и возрастная психология» / С.В.Васьковская. – К., 1987. – 20 с.
18. Варій М.Й. Загальна психологія: підруч. для студ. психол. і педагог. спеціальностей / М.Й.Варій. – 2-е вид. випр. і доп. – К.: «Центр учбов. літератури», 2007. – 968 с.
 19. Варій М.Й. Психологія особистості : навч. посіб. / М.Й.Варій. – К.: “Центр учбов. літ.”, 2008. – 592 с.
 20. Вікова і педагогічна психологія : навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В.Огороднійчук [та ін.]. – 2-е вид. – К.: Каравела, 2008. – 400 с.
 21. Волкова Ю.І. Формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ю.І.Волкова. – Київ, 2016. – 337 с.
 22. Галузяк В.М., Добровольська К.М. Розвиток професійної\ самосвідомості студентів вищих навчальних закладів: Монографія / В.М.Галузяк, К.М.Добровольська – Вінниця « ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. – 256 с.
 23. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. друге, доповнене й виправлене / С.У.Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
 24. Гриньова М. Саморегуляція як основа розв’язання педагогічної ситуації // Витоки педагогічної майстерності / Гриньова М. – Полтава : ПНПУ імені В.Г.Короленка, 2012. - Вип. 9., с. 23 – 32.
 25. Гусейнова Л.В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності: автореф. дис.. ...канд.пед наук. - 13.00.02 / Л.В.Гусейнова. – К., 2005. –19 с.
 26. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения // В.В.Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 415 с.
 27. Дубасенюк О.А., Семенюк Т.В., Антонова О.Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: Монографія /

- О.А.Дубасенюк, Т.В.Семенюк, О.Є.Антонова. – Житомир: Житомирський держ. пед. ун-т, 2003. – 192 с.
28. Дубасенюк О.А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога: Дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.04 / О.А. Дубасенюк. – Житомир, 1996. –527 с.
 29. Енциклопедія освіти / Гол. ред. В.Г.Кремінь. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
 30. Ефремов Е.Г. Особенности формирования профессионального самосознания на различных стадиях профессионального обучения: дис. ...д-ра психол. наук: 19.00.07 / Е.Г.Ефремов. – Томск, 2000. – 186 с.
 31. Жайворонок Н.Б. Музичне виконавство як феномен музичної культури: Дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.01 / Н.Б.Жайворонок. – К., 2006. – 191 с.
 32. Зинченко В.П. Образ и деятельность / В.П.Зинченко; редактор Давид Фельдштейн. – Изд-во МОДЭК, 1997. – 608 с. – (Серия «Психологи отечества»).
 33. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навчальний посібник для вчителів, студентів середніх та вищих навчальних закладів, аспірантів / І.А.Зязюн, Г.М.Сагач. - К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
 34. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: Монографія / І.А.Зязюн. – Черкаси: Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
 35. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции /Иванников В.А.. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. — 142 с.
 36. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е.П.Ильин. - СПб.: Питер, 2000. - 512 с.
 37. Каган М.С. Человеческая деятельность / М.С.Каган. – М.: Мысль, 1974. – 213 с.
 38. Кириченко Т.В. Психологічні механізми саморегуляції поведінки підлітків: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Т.В. Кириченко; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2001. – 20 с.

39. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособ. / Е.А.Климов. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 304 с. – (Серия «Высшее профессиональное образование»)
40. Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека / Л.Н.Коган. – М.: Мысль, 1984.– 251 с.
41. Кондрашова Л.В. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности студентов педагогических институтв к профессиональной деятельности: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01. / Л.В.Кондрашова - М.: 1987. – 34 с.
42. Конопкин О.А., Моросанова В.И. Стилевые особенности саморегуляции деятельности / О.А.Конопкин, В.И.Моросанова // Вопросы психологии. – 1989. – №5. – С. 45-49.
43. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъективного развития / О.А.Конопкин // Вопросы психологии. — 2004. — № 2. – С. 128-136.
44. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека. Структурно-функциональный аспект / Конопкин О.А. // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5-12.
45. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А.Конопкин. – М.: Наука. – 1980. – 125 с.
46. Копець Л.В. Психологія особистості: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. – 2-ге вид. / Л.В.Копець. – К.: Вид. дім “Києво-Могилянська академія”, 2008. – 457 с.
47. Крицький В.М. Музично-виконавська інтерпретація: педагогічні проблеми музично-виконавської підготовки: монографія / В.М.Крицький. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – 158 с
48. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н.Леонтьев. - М.: Политиздат, 1977. – 213 с.

49. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы формирования личности студента /А.Н.Леонтьев // Психология в вузе / [Соредакт. А.Г.Лидерс и В.Г.Колесников; отв. ред. Е.А.Загряжская]. – 2003. – № 1 – 2. – С. 232–241.
50. Лисенко-Гелемб'юк К.М. Саморегуляція як чинник розв'язування міжособистісних конфліктів студентської молоді: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / К.М.Лисенко-Гелемб'юк; НАПН України; Ін-т соц. та політ. психології. — К., 2011. — 19 с.
51. Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи. концепции, взгляды / Сост.: Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская. – Спб.,1996. – 175 с.
52. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи / Б.Ф.Ломов; отв. ред. Ю.М.Забродин, Е.В.Шорохова. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
53. Макарчук Н.О. Особистісна саморегуляція підлітків з порушеннями розумового розвитку : Монографія / Н.О.Макарчук. – Київ: Фенікс, 2014. – 448 с.
54. Максименко С.Д. Развитие психики в онтогенезі: в 2-х т. / С.Д.Максименко. — Т. 1: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології.- К: Форум, 2002. – 335 с.
55. Маркова А.К. Психология труда учителя: [книга для учителя] / А.К.Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
56. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / Пер. с англ. / А.Маслоу –СПб.: Евразия, 1997. – 430 с.
57. Масол Л.М. Концепція загальної мистецької освіти / Л.М.Масол // Мисецтво та освіта, 2004 - №1. - С. 2-5.
58. Методика воспитательной работы: учеб пособие для студентов пед. ин-тов / [А.П.Азаров, Л.М.Батейнова, Е.П.Белозерцев и др.] под. ред. Л.И.Рувинского. – М.: Просвещение, 1989. – 335 с.
59. Мешко Г.М. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я: автореф. дис.. ... докт. пед.

- наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Г.М.Мешко. – Тернопіль: ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2013. – 47 с.
60. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Миславский Ю.А. // Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
61. Мінь Шаовей. Формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки. Дис. ...канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичної освіти / Мінь Шаовей. – Одеса: Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського, 2017. – 230 с.
62. Моросанова В.И., Аронова Е.А. Самосознание и саморегуляция поведения / В.И.Моросанова, Е.А.Аронова. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. - 213 с.
63. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека / В.И. Моросанова // Психологический журнал. – 1995. – №4. – С. 19-28.
64. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции / В.И.Моросанова. - М.: Наука, 1998. - 192 с.
65. Мосьпан М.О. Формування здатності особистості до саморегуляції у конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності: автореф. дис. ...канд. психол. наук. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Мосьпан М.О. – К.: Інститут психології імені Г.С.Костюка. 2015. – 21 с.
66. М'ясоїд П.А. Психологічне пізнання: історія, логіка, психологія / П.А.М'ясоїд. – К.: Либідь, 2016 - 516 с.
67. Назаренко М.П. Інструментально-виконавська діяльність як складова фахової майстерності сучасного вчителя музичного мистецтва / Наукові записки / Ред. кол.: В.Ф.Черкасов, В.В.Радул, Н.С.Савченко та ін. – Випуск 157. – Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В.Винниченка, 2017. – 300 с....с. 168 – 173.

68. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вид-во «Віпол», 2000. – 636 с.
69. Олександров Ю.М. Саморегуляція як чинник благополуччя студентської молоді / автореф. ... канд психол. наук. - 19.00.01 – загальна психологія, історія психології / Ю.М.Олександров. – Х.: ХНУ імені В.Н.Каразіна, 2010. – 23 с.
70. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін / В.Ф.Орлов // Монографія. За заг.ред. І.А.Зязюна. – К.: Наукова думка, 2003. – 276 с.
71. Павлов И.П. Избранные труды / И.П.Павлов. – М., 1949. – 398 с.
72. Падалка Г.М. Музична педагогіка / Г.М.Падалка. – Херсон: ХДПІ, 1995. – 104 с.
73. Падалка Г.М. Професійно-цілісний підхід і його реалізація в умовах художньої освіти майбутніх вчителів (на матеріалі музичних дисциплін): Методичні рекомендації / Г.М.Падалка. - К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 1999. - 33 с.
74. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие / отв. ред. М.В.Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
75. Петровський В.А. Личность в психологии : парадигма субъектности / Вадим Артурович Петровский. – Ростов - н/Д, 1996. – 512 с.
76. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К.Платонов. – М.: Наука, 1986. – 252 с.
77. Полубояринова І.І. Технологія підготовки студентів-музикантів до роботи з музично обдарованими дітьми та молоддю / І.І.Полубояринова // Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики ХХІ століття: зб. наук. праць. – Київ, ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. – С. 258– 269.
78. Пригожин И.Р. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой [Текст] / И.Р.Пригожин, И.Стенгерс; [пер. Ю.А.Данилова; общ.ред. В.И.Аршинова и др.]. – Москва : Прогресс, 1986. – 471 с.

79. Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: Монографія / За ред.. О.А.Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім.. І.Франка, 2011. – 389 с.
80. Прохоров А.О. Саморегуляція психических состояний в учебной и педагогической деятельности / А. О. Прохоров // Вопросы психологии. – 1991. – № 5.
81. Прохоров А.О. Саморегуляція психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности / А.О.Прохоров. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 352 с.
82. Психология личности: Словарь-справочник / Под ред. Горностая П.П., Титаренко Т.М. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
83. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. – Х.: Прапор, 2009. – 692 с.
84. Психологія: навч. посіб. / О.В.Винославська, О.А.Бреусенко-Кузнецов, В.А.Зливков та ін.; за наук. ред. О.В.Винославської. – К.: фірма «ІНКОС», 2005. – 352 с.
85. Роджерс К. Взгляд на психотерапію. становление человека: пер с англ. / К.Роджерс. – М.: Прогресс; Универс, 1994. – 480 с.
86. Ростовський О.Я. Проблеми і перспективи музично-педагогічної освіти в Україні / О.Я.Ростовський // Учитель музики - хормейстер в школі. Зб. наук. пр. - Суми: Сумський ДПУ ім.А.С.Макаренка, 2001. – 164 с.
87. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.–метод. посібник / О.Я.Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
88. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2001. – 712 с. – (Серия «Мастера психологии»).
89. Рудницька О.П. Музика і культура особистості. Проблеми сучасної педагогічної освіти: Навч. посібник /О.П. Рудницька. - К.: ІЗМН, 1998. - 248 с.
90. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. – Навч. посібник / О.П. Рудницька. – К.: “Інтерпроф”, 2002. – 270 с.
91. Рудницька О.П. Українське мистецтво у полікультурному просторі: Навч. посібник / О.П. Рудницька. - К.: “Екс Об”, 2000. – 208 с.

92. Сегеда Н.А. Підготовки майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації: дис. ...канд пед. наук. – 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Н.А.Сегеда. – К.; НПУ імені М.П.Драгоманова, 2002. - 19 с.
93. Селье Г. Стресс без дистресса / Г.Селье. - М.: Прогресс,1982 – 205 с.
94. Сеченов И.М. Психология поведения: Избранные психологические труды // И.М.Сеченов [под ред. М.Г.Ярошевского]. – М. – Воронеж, МОДЭК, 1995. – 320 с.
95. Сеченов И.М. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития /И.М. Сеченов. – М., 1999. – 187 с.
96. Сидоренко Н.І. Розвиток усвідомленої саморегуляції довільної активності майбутніх вчителів: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н.І.Сидоренко; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. — О., 2005. — 18 с.
97. Сидоренко Н.І. Розвиток усвідомленої саморегуляції довільної активності майбутніх вчителів: Дис.... канд. психологічних наук: 19.00.07 / Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського /Н.І.Сидоренко. - Одеса., 2005. - 263 с.
98. Сеньовська Н.Л. Підготовка майбутнього вчителя до професійної саморегуляції в процесі вивчення педагогічних дисциплін / автореф. ...канд пед. наук. - 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / Н.Л.Сеньовська. – Тернопіль: Тернопільському нац. пед. ун-тет імені Володимира Гнатюка , 2008 - 23 с.
99. Слостенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А.Слостенин, В.П.Каширин. - М.: Издательский центр “Академия”, 2001. - 480 с.
100. Слепцов А.І., Зоденкамп М.А. Прийняття рішень в складних системах / А.І.Слепцов, М.А.Зоденкамп. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. - 182 с.

101. Смоленцева В.Н. Формирование умений психорегуляции в процессе многолетней подготовки спортсменов: Дисс. ... доктора психол. наук: 13.00.04. / Сибирский государственный университет физической культуры и спорта / Смоленцева В.Н.. – Омск, 2006. - 292 с.
102. Становських З.Л. Мотиваційно-сміслові детермінанти саморегуляції професійної діяльності педагогів: методичний посібник /З.Л.Становських. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – 168 с.
103. Степанов Н.И. Самоконтроль исполнительских действий как условие успешного обучения музыкально-исполнительскому искусству / Николай Иванович Степанов // Вестник МГУКИ. – 2014. – № 5. – С. 172–178.
104. Теплова О.Ю. Формування готовності майбутніх вчителів музики до творчої самореалізації в умовах інструментально-виконавської практики / О.Ю.Теплова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова: збірник наукових праць. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. – К.: НПУ, 2007. – Вип. 4.(9). – С. 92–95.
105. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х.Хекхаузен. – СПб.: Питер; М.: Смысл. – 2003. – 860 с.
106. Хлебникова О.В. Формирование опыта музыкально-исполнительской деятельности у студентов вузов культуры : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика музыкального обучения» /О.В.Хлебникова. – К., 2001. – 22 с.
107. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: Автореф. дис. ... доктора псих. наук / Ленингр. гос. ун-т. / Ю.А.Цагарелли–Л., 1989. – 31 с.
108. Чайка В.М. Теорія і технологія підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. д-ра педаг. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Чайка Володимир Мирославович; Тернопільський національний педагогічний університет. В.Гнатюка. – Тернопіль, 2006. – 43 с.

109. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: учебное пособие / В.Д.Шадриков. – 2-е изд, перераб. и доп. – М.: Издательская корпорация "Логос", 1996. – 320 с.
110. Шакуров Р.Х. Эмоции. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики) / Р.Х.Шакуров. - Казань: Центр инновационных технологий, 2001. - 180 с.
111. Щербатых Ю.В. Психология стресса / Щербатых Ю.В. – М.: Эксмо. – 304 с.
112. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя / О.П.Щолокова. - К.: Віпол, 1996. – 170 с.
113. Юнг К. Психологические типы / К.Юнг .- СПб, М.: Смысл, 1995. - 720 с.
114. Bodrova T. Personal Resours in Teachers’ Training of Musical Arts Education // Intellectual Archive / T. Bodrova. - Toronto: Shiny World Corp., 2015. - Volume 4, Number 6. – PP 141 - 150.
115. Francl V.E. Man’s search for meaning. - New York, Washington Square, 1963. – 115p.
116. Johnson E.B. Contextual Teaching and Learning. – Corwin Press, INC. A Sage Publications Company. Thousand Oaks, California. – 2002. – 196 p.
117. Robin Anthony Herschel Waterfield. Hidden Depths: The Story of Hypnosis, Macmillan, 2002 (Spanish ed., Debate, 2002). – 464 p.
118. Torrance E. P. The Search for Satori and Creativity / E. Paul Torrance.– *Buffalo*, New York : Creative Education Foundation, 1979. – 219 p.

РОЗДІЛ II.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКИХ ДІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

2.1. Компонентна структура процесу формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх учителів музики у контекстному полі художньо-педагогічної інтерпретації

Сучасна українська музично-педагогічна освіта потребує фахівців нової формації, з високим кваліфікаційним рівнем, творчих, здатних працювати в музично-освітній сфері, регулюючи власну діяльність з врахуванням зовнішніх та внутрішніх освітніх чинників. У зв'язку з цим саморегуляція вчителя та сформовані вміння саморегулятивних дій стають важливими показниками рівня його фахової підготовки. Результат саморегуляції, як і результат саморозвитку – це змінений образ-Я, що є головною метою життєдіяльності особистості. Образ-Я - психологічне утворення, що забезпечує головну функцію саморегуляції - цілепокладання як узагальнений, глобальний механізм самотворення [7].

У виробленні компонентної структури формування умінь саморегуляції МВД ми орієнтувались на дослідження науковців у сфері особистісного становлення та саморозвитку (Л.Аболін, М.Боришевського, О.Конопкін, І.Мосьпан, В.Орлов, В.Чайка). Вчені визначили механізми самоуправління індивіда власними діями, які за своєю сутністю характеризують здатність адекватно відображати і моделювати наявну ситуацію, перебудовувати власну внутрішню і зовнішню активність у відповідності з моделлю спроектованих дій, переборювати спонукання заради досягнення перспективної мети [7].

Досліджуючи саморегулятивні процеси, науковці виявили цілісну систему психічних засобів, за допомогою якої людина здатна управляти своєю цілеспрямованою активністю, а саме: своїми *думками, переживаннями, поведінкою* [35]. У свою чергу, в професійній підготовці майбутніх вчителів саморегуляція є структурним компонентом навчальної діяльності, зміст якого

полягає в умінні педагога прогнозувати результат своєї діяльності, виявляти її проблемні зони, що викликають найбільші утруднення, здійснювати планування та контроль на всіх стадіях навчання [11].

У такому контексті **саморегуляцію музично-виконавських дій майбутнього вчителя музики** ми розуміємо як здатність свідомо впливати на власні психічні процеси та емоційно-вольові стани під час виконання музичного твору з метою адаптації або зміни характеру поведінки в залежності від власних можливостей та поставленої художньо-педагогічної мети.

Ми згодні з О.Конопкіним, який доводить, що саморегуляція є вищим ступенем діяльності, коли вміння виконувати навчальні операції перетворюється на навички і послідовність їх виконання здійснюється автоматично [27]. У моделюванні музично-виконавських ситуацій ми спираємося на виокремлену науковцем низку структурно-функціональні складових процесу саморегуляції, що забезпечують її процесуальний бік, а саме:

- визначення мети та задач діяльності, усвідомлених суб'єктом, на основі якої визначається вектор, спрямованість дії;
- дотримання низки умов, необхідних для виконання дії, алгоритму;
- розробка програми дій, що буде виконуватись у певній послідовності та певний спосіб за дотримання характеру відносин та їх динаміки;
- створення системи суб'єктивних критеріїв досягнення мети (критеріїв успішності), що конкретизують вихідну форму й зміст мети через завдання та способи їх виконання;
- здійснення контролю і оцінки результатів, що сигналізує про хід діяльності та відповідність результатів наміченим цілям;
- рішення про корекцію системи саморегулювання, що приймається на основі внесення змін в інші ланки регуляторного процесу (може бути проміжною або прикінцевою) [27, с. 206].

У зв'язку з наведеним вище та спираючись на аналіз наукових праць, здійснених в підрозділі 1.1 та 1.2, і, в той же час, розуміючи структуру як

сукупність стійких зв'язків об'єкта, що забезпечує відтворення при змінних умовах, можемо стверджувати, що досліджувані компоненти формування умінь саморегуляції МВД майбутніх учителів музики мають наступний структурний зміст та послідовність формування:

- *світоглядно-смисловий*, від якого залежить регуляція світоглядної позиції студента, розуміння смислу музичного твору та здатність побудувати проект інтерпретації;

- *емоційно-вольовий*, що передбачає регулювання емоційних станів в процесі моделювання мистецько-педагогічної ситуації публічного виступу (демонстрації, показу твору тощо);

- *процесуально-рефлексивний*, що відповідає за результат реалізованих й скоригованих в залежності від поставлених завдань музично-виконавських дій та їх мистецько-педагогічний аналіз.

Виділені механізми саморегуляції, перебуваючи у постійній взаємодії, складають інтегративну сукупність психічних властивостей індивіда, що визначають рух до регуляції його дій, вчинків, поведінки і групуються на зразках, еталонах, цінностях індивідуального та суспільного характеру. Таким чином, студенту необхідно досягти такого рівня сформованості саморегулятивних дій у процесі розробки і реалізації інтерпретаційного плану виконання музичного твору, щоб бути здатним самостійно оцінити будь-яку мистецько-педагогічну ситуацію, зробити адекватні висновки, обрати оптимальне рішення і виконати низку виконавських дій відповідно власних переконань та життєвих позицій.

Згідно контексту нашого дослідження та з метою взаємоузгодження умінь саморегуляції та виконавських умінь студентів-музикантів розглянемо інтерпретаційні механізми виконавської діяльності.

Вимоги до навчання майбутніх учителів музичного мистецтва зумовлюють пошук й уточнення форм і методів формування фахівця як універсала, який володіє комплексом фахових умінь у синтезі музично-виконавської, артистичної, вербальної та педагогічної складових. Це знайшло

віддзеркалення і розробку в науковій літературі як *художньо-педагогічна інтерпретація* (В.Крицький, Г.Падалка, О.Полатайко, І.Полубоярина, О.Реброва, О.Щолокова). Слід наголосити, що сучані вимоги до діяльності вчителя передбачають використання різноманітних видів музично-виконавського діалогу з дітьми на уроках та в позаурочний час, в тому числі у формі публічних концертних виступів (у якості соліста, диригента, концертмейстера тощо). Зазначимо, що специфіка підготовки студентів у мистецько-педагогічних закладах вищої освіти визначається інтегративністю й синтетичністю фахового навчання, де знання, уміння і навички з різних спеціальних дисциплін взаємозбагачують і доповнюють один одного. У контексті виконавської діяльності інтегративність фахових дій майбутніх учителів музичного мистецтва набуває максимального рівня та кристалізується у *вміннях художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору (як синтезу вербально-педагогічної та безпосередньо виконавської)*.

Музичний твір у виконавській підготовці фахівців виступає основною категорією і предметом художньої-педагогічної діяльності. З позицій сучасного музикознавства та філософії поняття інтерпретації має багатоаспектний, глибокий, дискусивний зміст (М.Бердяєв, Р.Інгарден, Ю.Кочнев, О.Лосєв, В.Медушевський, І.Суханцева, М.Хайдеггер) та розглядається вченими у ракурсах знакового предмету, інформаційного повідомлення, перцептивного процесу, продукту когнітивної активності тощо. Виходячи з того, що музика вважається особливим продуктом творчої діяльності людини і пов'язана зі створенням художніх образів-ідей, глибинних смислів. Музичний твір представ у якості як феномена, кінцевого продукту художньої творчості.

У свою чергу, *художній образ твору* включає в себе досить широке та різноаспектне коло життєвих відносин й вбирає в себе значний діапазон поглядів, знань, уявлень. Тому здатність до «віднайдення» естетичного смислу твору безпосередньо залежить від спрямованості світоглядних орієнтирів особистості, сили його духовного впливу на художню реальність. Тут варто говорити про «художньо-естетичну вертикаль» усього інтерпретаційного

процесу, що має надзвичайне значення для становлення особистості виконавця, який усвідомлює своє «призначення» і свою «присутність у світі художніх цінностей» [59].

І.Єргієвим художній образ розглядається обов'язковою складовою музично-виконавського мистецтва, що виступає як синтез ідеального і матеріального ланцюгів (С.Раппопорт), виражального і зображального факторів, як результат роботи художньої свідомості і творчого виконавського музичного мислення під час процесу сценічної гри, і, в той же час, як індивідуально неповторний естетичний витвір. Запропоноване науковцем понятійне нововведення - «виконавський образ» розуміється утіленням на сцені художнім образом, специфічною ознакою якого є енергетична складова. Його чутна (віртуальна) частина і зрима (матеріальна) перетворюються завдяки комплексній енергетичній інтонаційності на єдине художнє органічне ціле в концертному акті [16].

У художньо-інтерпретаційному опануванні творів вирішення закладених автором естетичних та морально-етичних проблем отримує позитивний смисл й емоційне забарвлення. Воно переживається особистістю як відчуття гармонії, душевне піднесення, готовності до високих позитивних вчинків, створення естетичного середовища існування і нової художньої реальності [55].

С.Шип, узагальнюючи позиції відомих мистецтвознавців А.Мухи, Н.Корихалової, В.Москаленко, Н.Герасимової-Персидської вважає, що музичний твір - це збережена в культурній традиції ідеальна, фізично-реальна звукова форма із властивим їй узагальненим сенсом, що впливає на індивідуальне уявлення людей, а також ідеальна модель інтонаційних дій, створена композитором, аранжувальником, музикантом-виконавцем. Саме такий «універсальний мистецький феномен, створений, сприйнятий і усвідомлений в контексті конкретних обставин місця, часу, соціуму, етносу та подій», слугує основою для співу, гри на інструменті, диригування [71, с. 12-13].

Художній образ твору утілюється в інтерпретації (вербальній, виконавській). Особливості художньо-педагогічної інтерпретації *вербального типу* досліджуються Т.Жигінас, Л.Масол, Г.Падалкою, О.Щолоковою у зв'язку з реалізацією у виробничо-практичній діяльності з учнями вербальних вмінь розуміння музичного мистецтва в цілому та тлумачення окремого музичного твору. Володіння вербально-інтерпретаційними вміннями є необхідним для організації музично-пізнавальної діяльності учнів на уроках музичного мистецтва, під час проведення позакласної музично-виховної роботи.

З іншого боку, суттєвими є напрацювання науковців, які усвідомлюють виконання музичних творів майбутніми педагогами через здатність до *художньої інтерпретації виконавського типу* (Н.Корихалова, Е.Котляревська, Г.Нейгауз, В.Медушевський) та формуванням виконавсько-інтерпретаційних вмінь (Л.Баренбойм, Л.Гаркуша, О.Економова, В.Крицький, Г.Падалка, О.Полатайко, І.Полубоярина, О.Реброва). Вченими звертається увага на важливості формування у виконавця особистого ставлення до музичного твору, власного уявлення про його образно-інтонаційний зміст.

У музикознавстві термін «інтерпретація» визначається як: виконавська концепція щодо таких виражальних засобів як темп, динаміка, артикуляція, фразування, акцентування (С.Мальцев); активний творчий процес, в якому воля композитора повинна стати власною волею інтерпретатора (С.Фейнберг); процес поступового освоєння і розкриття виконавцем ідейно-образної сфери музичного твору, що утілюється в конкретному результаті - виконавській інтерпретації (Н.Корихалова).

Нам близька позиція Н.Жайворонок, яка, вважаючи музичну інтерпретацію однією з найважливіших проблем музичного виконавства, розуміє її у контексті об'єктивно-суб'єктивних чинників стосовно глибини виявлення художнього задуму композитора і міри творчої свободи виконавця. Задана позиція може полягати у виконанні твору у повній відповідності до задуму композитора або у виборюванні права виконавця на творчий підхід і вільну трактовку художнього смислу [17].

Науковцем доведено, що суб'єктивізація твору у виконавському процесі є закономірним явищем, в якому виявляється не тільки природа і специфіка музичного мистецтва, але й сутнісні сили самого виконавця. Інтерпретація зумовлюється багатьма об'єктивними і суб'єктивними чинниками. Перш за все тим, що виконавець не може абсолютно точно «розшифрувати» нотний текст, повною мірою усвідомити й адекватно відтворити музику минулих епох та різноманітних сучасних творчих течій, глибоко проникнути в духовний світ композитора і піднятися до рівня його творчого мислення. Окрім того, кожен виконавець - унікальна особистість. Необхідно врахувати, що, пропонуючи індивідуальне розуміння кожного музичного твору, кожен відрізняється рівнем знань, художнього мислення, музичними здібностями, досвідом виконавської діяльності та іншими рисами, що характеризують його в мистецтві [17].

Важливим аспектам підготовки майбутніх педагогів-музикантів до публічного (концертного) виступу присвячені дослідження Л.Бочкарьової, С.Грозан, М.Когана, О.Цагареллі, Д.Юника, в яких звертається увага на психологічну готовність студентів (стан їх самосвідомості, емоційно-вольової сфери), а також на художні та технологічні аспекти виконавських дій, в тому числі артистизм, експресію та поведінку виконавця на сцені. Науковці акцентують увагу на необхідності формування умінь створювати індивідуальний емоційно-драматургічний план свого виконання, до якого відносять емоційно-ціннісне ставлення до музики та можливості розкриття художніх смислів твору. У зв'язку з цим звертається увага на культуру інтонування, що є показником високого рівня розвитку музичного мислення, інтонаційного слуху й музичних здібностей [2; 15; 16; 63; 75].

Таким чином, інтерпретаційна сфера є системоутворюючим компонентом фахової підготовки майбутнього учителя музичного мистецтва. Вона будується як взаємодія з автором музичного твору та націлена на адекватне прочитання музичного тексту й підтексту, виявлення авторського задуму та його художнього смислу, знаходження різних контекстів прочитання музичного твору (авторського, історично-соціального, жанрово-стильового, особистісного

тощо). Інтерпретаційна діяльність передбачає розробку виконавської концепції, визначення логіки розгортання музичної драматургії; добір адекватних виконавських прийомів відповідно до образного наповнення музики; технічно досконале, експресивне й художньо виразне відтворення задуму автора; донесення до слухачької аудиторії змісту художнього-образного наповнення музики [65].

Структура виконавсько-інтерпретаційного процесу містить два основні елементи – *формування задуму* на основі осягнення художньо-змістової сутності музичного твору та *матеріально-звукове утілення* через реалізацію поставлених художніх та технічних задач [43].

Отож, виконавська інтерпретація має в своїй основі глибоке розуміння авторської художньої концепції та її трансляцію аудиторії. Інтерпретація музичного твору є, з одного боку, процесом і результатом духовно-інтелектуального пізнання, розуміння й тлумачення особистістю художньо-сміслових аспектів задуму композитора. а з іншого – свідомством майстерності самого виконавця, його здатності до привнесення суб'єктивності почуттів в інтерпретаційну «канву» образу.

На відміну від суто виконавської інтерпретації *художньо-педагогічна* - особливий вид тлумачення та втілення мистецько-освітніх смислів. Саме цей вид віддзеркалює особливості художньо-педагогічної виконавської діяльності учителя та спрямовує на вирішення певного кола музично-освітніх задач.

Проблема художньо-педагогічної інтерпретації майбутніх учителів музики висвітлена в дослідженнях В.Крицького, О.Ляшенко, В.Москаленка, О.Олексюк, Г.Падалки, О.Полатайко, О.Рудницька, Т.Стратан-Артишкової, М.Чернявської, О.Щолокової та ін. У наукових роботах вищезначених науковців, зокрема Г.Падалки, наголошується на методичній спроможності майбутнього фахівця створити відповідну установку на сприйняття і виконання музики, знайти потрібну оптимальну кореляцію між змістом музики та емоційним настроєм слухачької аудиторії [47].

В свою чергу, О.Ляшенко визначає феномен інтерпретації як комплекс різних інтерпретаційних типів (музикознавчої, виконавської, художньо-образної, вербально-змістовної, візуально-асоціативної, інтегральної та акторської), що дозволяє забезпечити адекватне розуміння й утілення музичного тобюразу твору [33].

О.Рудницька дає визначення художньо-педагогічної інтерпретації як мистецько-особистісному явищу. Це - «своєрідне тлумачення художнього твору, яке залежить від індивідуальності, соціальної належності та рівня розвитку суб'єкта», в основі якого знаходиться спільна художньо-творча діяльність викладача і студента [55, с. 130].

Використання вищезазначених варіантів інтерпретації дозволяє вчителю в роботі з учнями зробити процес ознайомлення з музичним твором цікавим та захоплюючим, таким, що розкриває музичні їх здібності та творчі можливості, а саме: художнього сприйняття, асоціативного мислення, творчої уяви на фантазії. Оптимізує процес фахового навчання студентів спільні з викладачем пошуки засобів музичної виразності, жанрово-стильових властивостей, доцільних і ефективних форм та методів роботи над музичним твором, а також обговорення варіантів інтерпретації в залежності від розкритого задуму композитора.

Оскільки здатність до інтерпретаційних дій зумовлюється конкретними вміннями, про що було доведено у розгляді практичних чинників діяльнісного підходу (розділ 1.3.), то дозволимо собі сформулювати названі **музично-інтерпретаційні вміння** як комплексну здатність вчителя реалізовувати мистецько-педагогічні завдання у музично-виконавській діяльності.

Виходячи з розуміння вмінь художньо-педагогічної інтерпретації як засвоєного майбутнім учителем способу самостійного оволодіння пошуково-аналітичними, вербальними, виконавськими, і художньо-педагогічними діями, що ґрунтується на набутих знаннях і навичках та зумовлює втілення образного змісту музичних творів, ми виокремлюємо такі три групи:

1) уміння смислотворчості, що обумовлюються здатністю до розуміння смислу та змісту художнього образу твору;

2) уміння емоційної виразності, що регулюються вольовими зусиллями з урахуванням особливостей драматургії розвитку образу;

3) уміння художньо-виконавської цілісності, що формуються на основі відповідних рефлексивних та коригувальних дій з вирішення поставлених музично-педагогічних задач.

Оскільки вміння художньої-педагогічної інтерпретації, як і всі вміння, не є вродженою якістю, виникає необхідність їх цілеспрямованого формування. Це потребує певних знань про засоби інтерпретації, володіння прийомами послідовного музично-виконавського втілення художнього задуму від сприйняття твору до виступу перед аудиторією [33].

Повертаючись до регулятивних процесів, що мають місце у інтерпретаційній діяльності майбутнього педагога, ми констатуємо: виконавські дії можуть стати художньо виразними, якщо під час ознайомлення з музичним твором та його виконання відбудеться *взаємоузгодження саморегулятивних та інтерпретаційних умінь.*

Якщо називати уміння складними комплексними діями суб'єкта, необхідно сконцентрувати увагу на дії як елементі поведінки в певній моделі ситуації. Щоб обрати вірну дію, знайти «мінімальний шлях» до розв'язання ситуації, необхідно співвіднести мету й засоби її досягнення, врахувати перешкоди та способи дії, близькість до цільової зони з урахуванням часової перспективи [42, с. 153].

Взаємоузгодження інтерпретаційних та саморегулятивних умінь базується на умозаключенні психологів, у відповідності до якого вміння розуміються як володіння складною системою психічних і практичних дій, необхідних для цілеспрямованої регуляції діяльності суб'єкта на основі знань на навичок [44, с. 159].

Спираючись на висновки науковців щодо видів особистісної саморегуляції та орієнтуючись на визначені нами види інтерпретаційних умінь,

пропонуємо *комплекс умінь саморегуляції музично-виконавських дій* майбутніх педагогів-музикантів, що мають таке наповнення:

1) *уміння світоглядно-сислової саморегуляції у процесі ознайомлення з музичним твором та під час його всебічного художнього аналізу;*

2) *уміння вольової саморегуляції емоційних станів (стійкість, стабільність / гнучкість);*

3) *уміння саморегуляції рефлексивних і корекційних дій в стресогенних умовах публічного виступу (в т.ч. демонстрації твору в навчальному середовищі).*

Слід зазначити: взаємоузгодження двох комплексів умінь (саморегулятивних та музично-інтерпретаційних) сприяє гармонізації художньо-педагогічного середовища, в якому відбуваються процеси формування самосвідомості студента засобами музично-виконавської діяльності. Вважаємо, що для майбутнього учителя таке гармонійне поєднання комплексу інтерпретаційних умінь та комплексу умінь саморегуляції музично-виконавських дій може забезпечити активний, самостійний, більш безпечний для здоров'я розвиток майбутнього фахівця в процесі музично-педагогічній діяльності (табл. 2.1.).

Таблиця 2.1.

з/п	<i>Уміння музично-інтерпретаційні</i>	<i>Уміння саморегуляції музично-виконавських дій</i>
1.	Уміння смислотворчості	уміння смислової саморегуляції під час ознайомлення з музичним твором та його художнього аналізу
2.	Уміння емоційної виразності	уміння вольової саморегуляції емоційних станів
3.	Уміння художньо-виконавської цілісності	уміння саморегуляції рефлексивних і корекційних дій в стресогенних умовах публічного виступу

Таким чином, уміння саморегуляції музично-виконавських дій мають комплексний характер, адже, з одного боку, враховано їх діяльнісну природу, а з іншого – забезпечено психо-емоційну підтримку з урахуванням психо-фізіологічної специфіки функціонування у мистецько-освітньому середовищі.

Розроблені нами дві категорії умінь (інтерпретаційні та саморегулятивні) розглядаються як засвоєний особистістю спосіб виконання складних комплексних музично-виконавських дій, що забезпечує здатність їх ефективного використання у відповідності до поставленої художньо-педагогічної мети та умов. Основними ознаками досліджуваних умінь, як і інших фахових, є: гнучкість (здатність раціонально діяти в різних ситуаціях); стійкість (збереження точності й темпу, не зважаючи на деякі побічні впливи); міцність (не втрачається й тоді, коли не застосовується); максимальна наближеність до реальних умов і завдань практичної роботи [48, с. 94].

Керуючись науковими працями В.Бондаря, П.Гальперіна, В.Давидова, Г.Костюка, В.Онищука, ми зазначаємо, що надзвичайно важливою властивістю досліджуваних умінь саморегуляції є їх узагальненість. Ця особливість виявляється у способах дій та визначається можливістю до їх перенесення в інші види діяльності. Саме узагальнення сутності поняття «вміння» надає підстави розглядати його як засвоєний особистістю спосіб успішного виконання діяльності, що ґрунтується на набутих знаннях і навичках, з метою досягнення поставленої мети (Ю.Бабанський, В.Бондар, В.Онищук, С.Гончаренко, Є.Мілерян).

В той же час, дані уміння не можуть автоматизуватись, тому що представляють собою готовність людини до прийняття рішення та творчої реалізації його у нестандартних життєвих умовах. Таким чином, уміння саморегуляції музично-виконавських дій мають такі властивості як:

- узагальненість;
- продуктивний характер у зв'язку з їх творчою основою як гарантією неможливості автоматизації.

Для нас принциповим є висновок дидактів про те, що уміння включають в себе цілий комплекс знань, прийомів, навичок, а також досвід їх виконання (чуттєвий, практичний).

Формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій в майбутніх музикантів-педагогів спирається на розвиток внутрішніх передумов поведінки студента як особистості та залежить від успішності протікання двох сфер їх фахового навчання – музичної і педагогічної. Творчий характер цьому процесу надає розуміння свободи особистості як вихідного положення її креативності (Д. Леонт'єв). Тому при розробці організаційних засад реалізації методики формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх педагогів суттєво важливим стало стимулювання художньо-творчого потенціалу студентів на основі вільного самовираження в аудиторній навчальній роботі, у процесі публічного виступу та під час педагогічної практики у безпосередньому художньо-педагогічному спілкуванні з учнями.

У відповідності до саморегулятивних явищ та процесів, що відображають **світоглядно-смісловий, емоційно-вольовий та процесуально-рефлексивний аспекти** саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх педагогів-музикантів, визначаємо відповідну компонентну структуру досліджуваного феномену.

Зміст наведених компонентів саморегуляції та умінь, що їм відповідають, відображають гармонічний стан досліджуваних психолого-педагогічних процесів. Це є свідченням тісного взаємозв'язку, що існує між змістово-сміисловою та операціональною підсистемами виконавської діяльності. Відповідно, виконавсько-регуляційна система забезпечує управління відповідними процесами, визначає їх спрямованість на досягнення цілі, відбір художньо-технічних засобів та визначення послідовності застосування від планування до корекції отриманих художніх результатів.

Таким чином, формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій студентів здійснюється в єдності ціннісних (змістовно-сміслових),

енергетичних (емоційно-вольових) та динамічних (процесуально-рефлексивних) аспектів. Розглянемо докладніше кожен з них.

Світоглядно-сисловий компонент формування умінь саморегуляції МВД ґрунтується на усвідомленій мотивації студента до фахової підготовки, що є стрижнем, навколо якого конструюються основні якості педагога як професіонала та музично-освітні потреби. Цей компонент, в першу чергу, має знаннево-ціннісну основу, яка визначає змістову сторону музично-виконавської саморегуляції майбутнього фахівця і складає основу його ставлень до довколишнього світу, інших людей, самого себе, основу світогляду і ядро мотивації життєвої активності. Цей компонент передбачає володіння уміньми регулювати знаннево-світоглядний зміст музично-виконавських дій, а також умінь виявляти й регулювати художні смисли музичних творів на основі знань в сфері музичного мистецтва, зокрема музичного виконавства, а також знань про протікання особистісних регулятивних процесів.

Даний компонент визначає джерела, характер і напрямки активності (самосвідомості) студентів, особливості мотивації на досягнення і уникнення невдач, цільової перспективи. Так, Т.Кириченко при розгляді генези психологічних механізмів саморегуляції поведінки особистості доведено, що дані механізми функціонують в тісному взаємозв'язку з мотиваційними складовими: емоцій як смислових переживань, цінностей як провідних потреб, аттитюдів як установок, що в комплексі характеризують значуще для особистості ставлення до різних явищ суспільного життя, інших людей, власного Я [26].

Пошук смислів завжди був основною ціннісною орієнтацією гуманістичної психології (А.Адлер, М.Бахтін, М.Вебер, Л.Виготський, В.Дільтей, Е.Гуссерль, В.Франкл, З.Фрейд, Г.Шпет, К.Юнг). Інтерес до поняття смислу виникає у зв'язку з тим, що смислотворення, знаходячись на перехресті діяльнісних та особистісних утворень, співвідноситься із суб'єктивною, об'єктивною та інтерсуб'єктивною реальністю. Сислова організація нашої поведінки є основою життєвої активності цілісної особистості, в процесі якої

породжуються, актуалізуються та здійснюються особистісні смисли, що забезпечують реалізацію сутнісних сил особистості, її буття як суб'єкта [24].

Зі смисловою сферою особистості пов'язує регуляцію поведінки людини Д.Леонтьєв. Смысл визначається місцем та значенням об'єкта (явища) у житті суб'єкта. По суті, смислові структури являються точками взаємопроникнення двох вимірів людського життя – психічного та особистісного. На думку психолога, «смыслова сфера особистості - це особливим чином організована сукупність смислових структур і зв'язків між ними, що забезпечують смыслову регуляцію цілісної життєдіяльності суб'єкта у всіх її аспектах» [32, с. 114].

Смыслова саморегуляція Д.Леонтьєв визначає як варіант психотехніки та описує поняттям смислотехніки (смыслоутворення і смыслоусвідомлення). Щодо смыслоутворення, то це довільна зміна смыслу дії (смыслу цілі), що описується у термінах вольової регуляції. У процесі смыслоусвідомлення) відбувається аналіз своєї і чужої поведінки, розкриття системи смислових зв'язків, що породжують смысл [32].

Екстраполюючи висновки Д.Леонтьєва про природу смыслової регуляції поведінки людини, можна спроектувати психологічні механізми породження смыслу музично-виконавських дій студента. До таких, на нашу думку, належать: замикання життєвих відносин (спонтанне й несподіване захоплення певним музичним твором як художнім об'єктом), індукція смыслу (додавання смыслу усім мистецьким явищам, з якими людина стикається у діяльності), ідентифікація (усвідомлення себе членом музично-освітньої спільноти), інсайт (раптове осягнення смыслу музичного твору в процесі його слухання або виконання, зіткнення смислів (зіставлення різних позицій, варіантів осмислення художньої дійсності, в тому варіантів музично-педагогічної інтерпретації твору), покладання смыслу (встановлення значущості певної мистецької події, музично-педагогічного явища у власному житті) тощо.

Важливим є смыслове розуміння майбутнім учителем творів музичного мистецтва. В.Орлов з цього приводу пише, що розуміння твору мистецтва... як рух власної свідомості студента не може бути замінено розумінням, яке

здійснює викладач. Це розуміння не може бути повідомлено студенту у вигляді інформації; розуміння вже допускає інтенційність свідомості, «виробництво» значень (смислів), бачення сенсу. Науковець зазначає, що, осмислюючи цю закономірність, майбутній учитель отримує можливість знайти взаєморозуміння зі своїм учнем, направляючи рух його свідомості на самостійне осмислення художньо-естетичних явищ [45].

Узагальнюючи позиції психологів, можна представити смислову регуляцію музично-виконавських дій належною до вищого рівня регуляторних процесів особистості, що полягає у здатності породжувати нові особистісні смисли діяльності, піднесенням до сфери над-особистісного, духовного, гармонізації внутрішніх потреб особистості з об'єктивно існуючими умовами життєдіяльності. Таким чином, вчитель повинен мати достатній рівень здатності до свідомої (рефлексивної) самозміни, духовного саморозвитку, самовдосконалення.

Зі смисловими структурами пов'язано формування світоглядних позицій фахівця. Саме через художньо-естетичний світогляд набуває розвитку їх здатність учителя та учнів до формування специфічних знань й умінь сприймати, перетворювати, зберігати та використовувати художню інформацію, закарбовану у мистецьких творах, з освітньою метою.

Доведено, що світогляд формується у діалозі особистості з художнім твором і, в той же час, у процесі знаходженні особистісних смислів, як у художніх текстах, так і собі самому, у створенні власного духовного світу. Тому мистецтво знаходження художнього смислу, утілене в художньому світогляді учителя мистецьких дисциплін, спрямовано на розвиток їх власної здатності та здатності учнів до розуміння культурних явищ через кваліфіковане спілкування з мистецтвом до розвитку духовної особистості [54, с. 7].

О.Рудницька стверджує: «Світоглядність становить найважливішу функцію мистецтва, його домінантну, з котрої випливають усі інші функції: виховна, соціально-організуюча, комунікативна, аксіологічна... Тому створення умов для реалізації світоглядної функції мистецтва, що об'єднує художню

картину світу та гуманістичну художню концепцію розвитку людини, є одним з пріоритетних напрямків сучасної педагогіки» [54, с. 61].

В той же час, у пошуках власного сенсу життя студент, формуючи новий світогляд у діалозі з музикою, розширює межі індивідуальної свідомості до загального, універсального. Тут мають місце і педагогічні переконання, що справляють істотний вплив на напрям мислення і дій, зумовлюючи лінію поведінки, загальний стиль роботи, формуючи відповідні установки, визначаючи суб'єктивну готовність особистості до мистецько-педагогічної діяльності.

Отож, формування умінь світоглядно-сислової саморегуляції МВД майбутніх педагогів-музикантів є абсолютно обґрунтованим з позицій смислотворення та необхідності світоглядного розвитку особистості.

Емоційно-вольовий компонент формування умінь саморегуляції МВД є суттєвим чинником музично-виконавської підготовки майбутніх учителів. При його розгляді ми спираємось на постулат, що художня свідомість музиканта охоплює дві сфери: *емоційну* та *інтелектуальну*. Якщо у першій провідне місце посідає чуттєва тканина свідомості, що визначає рівень і силу переживань музиканта, то у другій центральним стає феномен специфічного виконавського музичного мислення, що знаходить прояв в оперуванні еталонними музично-виконавськими уявленнями (так званою моделлю-еталоном музичного твору). Тоді слушним буде визнати, що інтелектуально-виконавська сфера свідомості музиканта корелюється вольовими діями як наказом наближатися до визначених еталонів (інтонаційних, кінестетичних, емпатійних).

У діяльності музиканта-педагога *емоції* проявляються у зовнішніх формах поведінки, в інтенсивності емоційних станів, що втілюються в художньо-образній переконливості ситуацій, їх спрямованості і відповідності до індивідуальних особливостей особистості. Стійкі емоційні властивості особистості музиканта-педагога стають його емоційною характеристикою (дієвість, яскравість, глибина переживань, узгодженість з вольовими

факторами). Це все має безпосереднє відношення до створення виконавцем яскравої і переконливої інтерпретації [33].

Із зазначеного стають абсолютно переконливими позиції науковців, які вважають проблему емоційної стійкості дуже важливою (Л.Аболін, І.Аршава, З.Курлянд, А.Мірошин, Л.Мітіна, А.Чебикін). [1; 3; 30; 38; 39; 67].

Так, в науковій праці І.Аршави, присвяченій дослідженню загальнопсихологічної проблеми емоційної стійкості людини, цей феномен розглядається з позицій адаптаційної та когнітивної теорій стресу як інтегративна властивість особистості, на основі якої розвивається здатність підтримувати або відновлювати рівновагу організму як «активної підсистеми», як значущий фактор *успішності врівноваження* суб'єкта із змінюваним середовищем [3]. Науковець зазначає, що емоційна стійкість є дуже важливою характеристикою психічної організації особистості, ознакою збереження у цілому психічного стану оптимального функціонування людини, адже оцінюється вона через вимірювання показників стану її здоров'я, психологічного благополуччя, усвідомленого вибору засобів психо-емоційного додання стресу тощо.

Важливою для нас є позиція К.Платонова, який вважає, що під емоційною стійкістю треба розуміти здатність переборювати стан надлишкового емоційного збудження при виконанні складної діяльності [51]. На противагу емоційно стійким людям до емоційно нестійких психолог відносить тих, здатен швидко емоційно збуджуватись та схильних до швидкої зміни емоційних станів. Емоційна нестійкість людини говорить про мінливість її настрою та емоцій, навіть можна говорити про «афект адекватності» з підвищеною здатністю до образливості, упертості, некомунікабельності, тривожності, фрустрації тощо. В той же час, відмічає, що емоційна усталеність є ознакою адекватності емоційної оцінки ситуації у відповідності до емоційних реакцій.

Аналізуючи дослідження К.Платонова, зазначимо, що вчений говорить про емоційну стійкість (усталеність) як здатність емоційно збудженої людини зберігати певну спрямованість власних дій та контроль над ними. Таку

можливість особистості дає *сила волі*, що виявляється в *терплячості, впевненості, наполегливості, самовладнанні, витриманості, самоконтролі дій* [51]. Вченим виокремлено види емоційної стійкості, що виявляються: у *емоційно-вольовому аспекті* (ступінь вольового володіння власними емоціями), емоційно-моторному аспекті (усталеність психомоторики) та емоційно-сенсорному (усталеність сенсорних дій).

В свою чергу, Л.Аболін вважає природним під емоційної стійкістю людини розуміти усталеність продуктивної діяльності, що виконується у напружених умовах. Науковець уточнює: емоційна стійкість - це, перш за все, єдність різних емоційних характеристик, спрямованих на досягнення конкретної мети [1].

Воля – це здатність людини досягати поставлених цілей в умовах подолання перешкод (Л.Аболін, К.Платонов, Ю.Куль, К.Левін, О.Леонт'єв, М.Мамардашвілі, Д.Узнадзе). Волею також називають сформовану в процесі життя певну особистісну якість, в якій виражається досягнутий особистістю спонукальний рівень свідомої саморегуляції поведінки. В науці до цього часу не сформовано загальноприйнятого й цілісного уявлення про волю, та її механізми [12].

Центральним положення у теоріях Т.Гоббса, Т.Рібо, Ю.Куля, К.Левіна про вольові дії особистості є те, що воля має здатність спонукати бажані дії й гальмувати небажані. Розуміючи волю як внутрішнє напруження, викликане якоюсь незавершеною дією, психологи дійшли висновку, що саме вона, позбавлена здатності породжувати розумові дії, в той же час може здійснювати керування афективними станами (за К.Левіним) [31].

У працях Н.Аха, Л.Виготського, Ю.Куля, Д.Узнадзе, Х.Хекхаузена воля розглядається як здатність переборювати перешкоди, накопичуючи в собі властивості завадостійкості у важких психологічних ситуаціях, що містять утруднення, конкуруючі мотиви тощо.

Так, Л.Виготський вважає, що мотивація й воля не збігаються у своїх функціях: загальну детермінацію дії визначає мотивація, засобом додаткового

посилення детермінації служить воля. У вольовому акті виділяється два чинники: феноменологічний й динамічний. Феноменологічний заключає образ (людина відчуває напругу); мету (визначає цільовий об'єкт) та засіб її досягнення; дію (безпосередню активність); стан (здійснення самого вольового зусилля для подолання труднощів). Динамічний чинник вольового акту полягає в реалізації вольової дії [12]. В якості механізму посилення спонукання до дії Л.Виготський розглядає операцію включення допоміжного стимулу-засобу. Такими засобами у вченого виступають смислові утворення свідомості.

В.А.Іванніков як послідовник Л.Виготського у дослідженні психології вольових актів доводить, що, ініціюючи вольової дії через зовнішню або внутрішню необхідність, особистість може використовувати такі утворення як цінності, світогляд, норми, переконання, смисли. Людина, фіксуючи вихідний мотив власної дії, надає цьому мотиву «додаткову енергію» та довільну форму мотивації [21]. У свою чергу, Д.Узнадзе, аналізуючи мотиви вольової поведінки, доводить, що акту ухвалення людиною рішення передуює період, пов'язаний з особистісними цінностями, що і переборюють виниклі імпульси [61].

Доведено, що зміст і функції установки якраз і розкриваються в процесі регуляції діяльності. До таких функцій можна віднести: стабілізаційну, що визначає сталий, послідовний і цілеспрямований характер протікання дій; інерціогенну, що, сприяючи збереженню інерції певного процесу та стереотипності мислення, перешкоджає утворенню нових зв'язків, ситуацій тощо [53, с. 584].

Орієнтуючись на дослідження видатних представників психології (В.Іванніков, Є.Ільїн) можна стверджувати, що вольова регуляція поєднує психічні функції в єдину функціональну систему, за допомогою чого обумовлює доцільне керування діяльності, або ж будь-якого психічного процесу. Іншими словами, вона виконує роль регулятора активності, свідомого утворення стану оптимальної мобільності, оптимального режиму та концентрації цієї активності в потрібному напрямку [21; 22].

У цьому контексті музично-виконавська регуляція виявляє себе як індивідуальний вид довільного керування музикантом своєю поведінкою використанням вольових зусиль, що спрямовані на подолання перешкод і труднощів виконавських дій. У відповідності до встановлених психологічною наукою видів психічних дій, станів і психічних процесів [53] вольова дія студента як майбутнього вчителя-музиканта є свідомою й цілеспрямованою, на основі якої він змінює навколишнє мистецько-педагогічне і, в першу чергу, самого себе, досягаючи мети. Продуктом вольової дії у музичному виконавстві є трансформовані в рухові виконавсько-інтерпретаційні акти.

Таким чином, музикант-виконавець може регулювати:

- виконавські дії (за параметрами швидкості, темпу, сили, ритмічності, тривалості, амплітуди);
- фізіологічні й психічні стани (гальмувати або активізувати - стан мобілізаційної готовності, зосередженості, рішучості, стриманості та ін.);
- психічні процеси (у відповідності до ситуації та поставлених музично-виконавських та мистецько-педагогічних завдань).

З висновків науковців стає очевидним, що головним критерієм емоційної стійкості (стабільності) вчителя музики є ефективність діяльності в емоціогенних ситуаціях. Так, емоційна напруженість у мистецько-педагогічній діяльності характеризується переживанням негативних емоцій, надмірним збудженням, виснаженням нервової системи, що пов'язані з музично-сценічною діяльністю та проведенням музично-освітньої роботи з учнями. Це може призвести до психологічного стресу, заважає вчителю змінювати рівень емоційного збудження, об'єктивно оцінювати умови проектування й вирішення мистецько-педагогічних завдань.

Для учителя як музиканта-виконавця питання розвиненості емоційної сфери, досягнення належного рівня емоційної культури набувають вкрай важливого значення, оскільки специфіка професійної діяльності передбачає оволодіння умінням не тільки осягати емоційний зміст музичного твору, а й передавати його завдяки музичним засобам виразності. Для того щоб

сприймати музичний твір у цілому (а також окремі його частини) разом з емоційним навантаженням музичної мови, музикант-виконавець має навчитися уявляти художній образ музичного твору на фоні певного емоційного тону, який є результатом організуючого вольового акту творчої особистості музиканта-виконавця.

Д.Юник, аналізуючи саморегулятивні засади завадостійкості музиканта-виконавця, акцентує увагу на тому, що ця якість визначається емоційними та вольовими компонентами. Вона потребує об'єктивної самооцінки психічного стану особистості у стресових ситуаціях, а також й активних вольових та коригувальних дій за допомогою спеціальних засобів психічної саморегуляції [75].

Вчений доводить, що емоційний компонент складається з характерних для інтерпретаторів емоцій, інтенсивність яких значною мірою залежить від ефективності протидії внутрішнім чи зовнішнім перешкодам. Емоційну складову завадостійкості науковець пропонує розглядати в трьох аспектах. Результативний аспект передбачає усвідомлення та активізацію спонук до продуктивної сценічної музично-виконавської діяльності лише за умови раціонального використання відповідного знаку емоцій та їх оптимальної інтенсивності). Органічний охоплює сферу психосоматики та визначає відчуття виконавцем емоційно-образного змісту музичного твору, адекватність емоційного відгуку, міру проникнення в психологізм авторського задуму тощо). Особистісний аспект визначає емпатійну реакцію на музичний твір та отримання задоволення від самого творчого процесу [75].

Л.Котова, досліджуючи феномен емоційної стійкості як засіб формування виконавської надійності в студентів музично-педагогічних факультетів, наголошує на тому, що емоційна сфера особистості потребує контролю й вольової саморегуляції. Слід зауважити, що музикант-виконавець має здійснювати саморегуляцію емоційної сфери, формуючи цілісне уявлення про музичний твір й охоплюючи свідомістю різні аспекти художнього образу на фоні його емоційної наповненості [28].

Згідно вищезазначеного вольова саморегулятивна дія студента-музиканта характеризується декількома чинниками, до числа яких можна віднести такі як: усвідомленість музично-виконавських дій, їх цілеспрямованість та вмотивованість; установка на переборення перешкод на шляху до художньо-педагогічної мети; самостійність дій, їх незалежність від педагогічної ситуації та тимчасових навчально-виховних обставин; *підпорядкованість дій ustalеним професійним мотивам, реалізація яких відтермінована у часі*. На основі включення останнього чинника до вольових варто відносити дії, що відповідають загальній педагогічній спрямованості особистості.

Саме включення студентів у загальну професійну спрямованість фахового навчання та активну концертно-педагогічну діяльність сприяє мотиваційній насиченості їх виконавської поведінки, надаючи емоційно-вольовий захист від негативного впливу стресогенних фактів та інших перешкод.

Отже, емоційно-вольовими властивостями особистості педагога-виконавця можна назвати стійкі, відносно постійні психічні утворення, що відбивають найбільш соціалізовану сферу психіки, входять у структуру характеру та не залежать від конкретної виконавської ситуації. В свою чергу, стан емоційної сфери педагога-музиканта відіграє особливу роль у формуванні його якостей як фахівця, в тому числі впливає на якість музично-виконавських дій, формуючи емоційно-вольові саморегулятивні уміння.

Процесуально-рефлексивний компонент формування умінь саморегуляції МВД являє собою основу самодетермінації особистісного становлення фахівця, його здатності до саморегуляції у плані особистісного самовдосконалення та саморозвитку в процесі діяльності.

Цей постулат доводиться в контексті проблеми свідомої активності людини, де саморегуляція розглядається як стрижень довільної поведінки та діяльності – цілеспрямованої, зорієнтованої на досягнення поставленої мети, що може відбуватися й в умовах необхідності долаття перешкод.

В.Чайка довів дієвість саморегулятивних педагогічних умінь, потенціал яких передбачає здатність: «узгоджувати індивідуальні можливості вчителя з

вимогами професійної діяльності; визначати і коригувати ланки психічної саморегуляції на основі усвідомлених процесів цілепокладання і цілездійснення; виділяти умови найбільш значущі з погляду мети діяльності; економно і швидко знаходити засоби і способи здійснення дій щодо розв'язання завдань діяльності; планувати і програмувати свої дії; усвідомлювати свої стани і завдання діяльності; обґрунтовувати способи перетворення вихідної ситуації, оцінювати одержані результати, вносити корективи у власні дії та регулювати їх» [66, с. 33].

Щодо музично-виконавської діяльності майбутнього вчителя, то саме процесуальний компонент забезпечує застосування технологічного й методичного арсеналу засобів мистецько-педагогічної освіти, оперування набутими фаховими знаннями та уміннями, використання раціональних технологічних прийомів у процесі виконавської роботи над музичним твором.

У вчителя як музиканта-виконавця можуть виникнути *утруднення*, пов'язані зі збереженням «робочого» стану протягом усього часу звучання музики. Це призводить до порушення цілісності інтерпретації, емоційних зламів та інших особистісних негативних станів. Важливо зрозуміти природу психологічних утруднень та їх роль у збереженні врівноваженості дій для вирішення виконавсько-педагогічних задач.

Утруднення в педагогічній діяльності, як вважає З.Становських, - «це специфічний стан, що суб'єктивно переживається людиною як «збій», порушення, невідповідність між тим, що було за прогнозовано (заплановано) у взаємодії..., та тим, що відбувається (відбулося) в реальності» [58, с. 126]. Науковець відмічає, що педагоги-практики до поняття «утруднення» часто відносять ті труднощі дій, які їм важко самотужки подолати.

З.Становських виокремлює дві протилежні сторони педагогічних утруднень, що можуть відіграти як конструктивну, так і деструктивну роль. Їх конструктивну, позитивну роль важко переоцінити, адже вони сигналізують про необхідність надання вчителю термінової допомоги, виконуючи мобілізуючу функцію використання внутрішнього ресурсу для подолання

конкретної перешкоди. Негативна, гальмівна роль утруднень сигналізує про невпевненість учителя, його занижену самооцінку, слабку творчу активність, руйнацію таких мотивів професійної діяльності як втрата сенсу в педагогічній діяльності [58, с. 126-127].

А.Маркова експериментально довела, що усі перешкоди умовно поділяються на дві групи – зовнішні й внутрішні. До переважно зовнішніх відносять: а) фізичні перешкоди й перешкоди, що порушують хід і процес дії, інформаційну надмірність і новизну середовища й т. ін.; б) організаційно-технічні перешкоди, що пов'язані з ортобіотичними умовами навчальної праці (наявність свіжого повітря та його температура, можливість відпочинку тощо). До переважно внутрішніх перешкод відносять: а) психічні стани студента (тривога, напруженість, втома, хвороба, стрес та ін.); б) альтернативні спонукання до діяльності (конкуруючі мотиви й цілі, що підсилюють мотивацію, наприклад, підготовка музичного твору до концертного показу). Зіштовхуючись із перешкодою, студент розвиває вольове зусилля як феноменологічно найбільш виражений і незаперечний прояв волі [36].

А.Маркова відмічає, що педагогічні утруднення вчителя пов'язані з вирішення педагогічних задач різного характеру (комунікативних, проєктивних, змістових тощо) [36]. У такому разі необхідним є психологічна допомога досвічених вчителів, групова підтримка педагогічного колективу, консультації з психологом, на яких здійснюється ретельний аналіз його власних професійних успіхів та особистих досягнень. Результати експериментальної роботи, проведеної А.Марковою, засвідчили, що здебільшого причиною зазначеного стану молодого вчителя є недостатні психолого-педагогічні знання та брак практичного досвіду в організації стосунків з учнями.

Достатньо частим фактором утруднень можуть виступати дефіцит особистісної професійної саморефлексії, коли студент неспроможний пояснити причини власних стресових станів та вчинків. Для усунення даних труднощів необхідними є посилення психологічної складової на практичних індивідуальних заняттях в аудиторній та у позааудиторній роботі (в тому числі

проведення аутотренінгу з проблем самоусвідомлення, аналізу власних дій та поведінки в цілому).

На збереження робочого стану під час виконання музичного твору мають суттєвий вплив здатність студента до розуміння себе, своїх якостей, а значить і до рефлексивних дій. У вимірах психологічної науки рефлексія, на думку Л.Виготського, є компонентом самосвідомості, що дозволяє людині спостерігати себе, диференціювати власне Я [13].

На наш погляд, підтвердженням вірної позиції Л.Виготського при розгляді *рефлексії* як показника ефективності дій, доцільним та продуктивним є результати досліджень І. Бега щодо розуміння психологічного змісту саморегуляції як власне поведінкового компонента самосвідомості [4].

У свою чергу, М.Боришевський вважає рефлексивність глобальною змістово-функціональною характеристикою саморегулювання. Саме здатність до рефлексії забезпечує індивідові можливість інтегрувати в собі одночасно дві функції: суб'єкта поведінки та об'єкта керування. Можливість їх інтеграції пов'язана зі здатністю індивіда до повного відображення у власній свідомості себе та інших людей, своїх актуальних і потенційних можливостей (сутнісних сил), ступеня адекватності й ефективності їх реалізації, усвідомлення своєї взаємодії з іншими людьми й цих людей як особистостей, суб'єктів взаємодії, осмислення характеру сприйняття оточенням його (індивіда) як особистості. Науковцем доведено, що рефлексія індивіда у сфері міжособистісних відносин і взаємодій є основним аспектом саморегуляції поведінки [7, с. 159].

Професійна рефлексія вчителя музики розглядається в дослідженнях Т.Юрової, Мінь Шаовей, Н.Ємеліної як психологічний механізм саморозвитку. Здатність до рефлексії дозволяє фахівцю виходити за рамки професії і займати аналітичну позицію в умовах його духовно і культурно орієнтованої діяльності. Так, Мінь Шаовей доводить: «рефлексія учителя музики виявляється в умінні сприймати музичний текст з опорою на семіотичні моделі, зіставляти його з власними емоційними станами для більш глибокого і всебічного його розуміння, адекватно транслювати емоційно-образне смисл музики, з

урахуванням емоційно-чуттєвого досвіду учнів, створюючи сприятливі умови для входження їх в світ музичного мистецтва» [40, с. 40].

Рефлексивний аналіз є необхідним атрибутом музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до практичної роботи як на навчальних заняттях у процесі вивчення музичної творів, так і під час їх публічного виконання. В результаті прилюдної демонстрації твору студентом проводиться виконавський аналіз власного виступу: якість розкриття художньо-образного змісту твору; стильова відповідність виконання; опанування технічних труднощів; виразність і звукова досконалість.

В той же час, рефлексивні дії майбутніх учителів музики є основою сприйняття та усвідомлення себе як суб'єкта власного фахового розвитку і саморозвитку, що дає змогу студенту не тільки спиратися традиційно на керівництво викладача, його зауваження, його принцип розуміння художньої мови, але й самостійно критично оцінювати музичні твори, свої виконавські інтерпретації, рівень власної художньо-педагогічної комунікації [40, С.45].

Здатність майбутнього педагога-музиканта включити внутрішній особистісний саморегулятивний ресурс в ситуації виконавсько-педагогічного утруднення залежить від того, наскільки самовмотивований і внутрішньо готовий до рефлексії своїх емоційних, інтелектуальних або фізичних станів, володіє способами спрямування думок, переживань, педагогічних дій у конструктивне русло виконавсько-педагогічної активності.

Таким чином, нами з'ясовано, що уміння саморегуляції МВД, обґрунтовані в даному підрозділі, є необхідним елементом дидактично-операційної системи особистості вчителя музики. Володіння ними забезпечує успішну музично-виконавську діяльність педагога-музиканта, сприяючи стабільності, врівноваженості дій та ефективності вирішення мистецько-педагогічних задач.

2.2. Педагогічні умови формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх педагогів-музикантів

Сучасний рівень усвідомлення проблем школи потребує нових підходів до розуміння сутності особистості педагога та ролі його індивідуальних особливостей в успішному здійсненні освітнього процесу. В першу чергу, у майбутнього вчителя необхідно розвивати прагнення та потребу в усвідомленні власної особистісної та професійної сутності, визнання місця й призначення в суспільстві, готовності до постійного фахового самовдосконалення.

В результаті здійсненого аналізу наукових джерел, розробки компонентної структури формування умінь саморегуляції МВД нами було зроблено висновок, що виконавсько-регулятивна система у підготовці майбутніх педагогів-музикантів забезпечує управління процесом навчальної діяльності, визначає його спрямованість на досягнення цілі, на її основі здійснюється відбір технічних та художніх засобів виконавської діяльності, визначається послідовність їх застосування від розробки плану до корекції отриманих художніх результатів.

Процеси, пов'язані із активним формуванням досліджуваних умінь, можуть бути реалізовані через створення певних педагогічних умов, а саме: забезпечення процесу «самотворення» студента на основі педагогічного супроводу в музично-виконавській взаємодії; встановлення інтерактивного контакту-діалогу «виконавець-слухач» із застосуванням арт-педагогічних технік; досягнення стресостійкості виконавських дій з використанням засобів педагогічної ортобіотики.

Перша педагогічна умова пов'язана з формуванням в системі фахової підготовки педагогічного супроводу, суттю якої є допомога студентам в оволодінні професією, життєвими смислами, духовними цінностями для входження у професійне життя. Як зазначають науковці, використання методик педагогічного супроводу здатне активно сприяти вирішенню складних завдань розвитку самостійної, відповідальної та соціально мобільної особистості,

спроможної до соціалізації та активної адаптації в суспільстві (В.Басюк, О.Газман, П.Ельканова, Т.Єгорова, А.Єфімова, О.Казакова, Н.Крилова, І.Куліковська, О.Матвєєва, Л.Мітіна, Т.Ушакова).

Сучасна педагогіка термін “педагогічний супровід” трактує як дії, що співвідносяться з такими поняттями, як “підтримка”, “супровід”, “взаємодія”, “створення умов”, “допомога”, “спрямованість на діяльність”. Наука розглядає педагогічний супровід як особливу форму діяльності педагога, спрямовану на взаємодію з надання допомоги студенту в процесі його особистісного зростання, виборі способів поведінки, прийнятті рішень [34].

Таким чином, *педагогічний супровід* - це психологічна та педагогічна допомога учневі або студентові на шляху подолання індивідуальних проблем, пов'язаних з фізичним і психічним здоров'ям, успішним просуванням у навчанні й спілкуванні при збереженні права самостійно здійснювати свій життєвий вибір і нести за нього відповідальність.

Характер педагогічного супроводу музично-виконавських дій майбутнього вчителя має гнучку природу, адже залежить від взаємин, що складаються між педагогом і студентом у процесі роботи над твором.

Науковці й вчителі-практики достатньо часто ототожнюють поняття «супровід» і «підтримка», якщо мова йде про безпосередню практичну роботу зі студентами або учнями. Так, Н.Крилова педагогічну підтримку характеризує як метод і форму виховання, технологію освіти, позицію педагога, як “вільне спілкування”, “товариські відносини дорослого і дитини”, їх “внутрішній настрій” [29].

Розкриваючи поняття педагогічної підтримки, О.Газман як один з активних пропагандистів такого напрямку взаємодії учня з учителем, стверджує, що це процес їх спільної роботи, результатом якої є визначення дитиною своїх власних інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод у навчанні, міжособистісній комунікації, життєвому визначенні тощо. Науковець вказує, що специфічним завданням педагогічної підтримки якраз і є допомога людині, що формується як особистість, у знайденні життєвих орієнтирів, в

роботі над собою з метою самовизначення та самореалізації [14]. Підтримувати – це означає розвивати те, що вже є в людині, в його потенціалі і можливостях, допомагати усвідомити труднощі та знаходити шляхи подолання перешкод.

І все-ж, дослідником О.Казаковою доведено, що “супровід” в порівнянні з «підтримкою» передбачає допомогу, в основі якої лежить збереження максимальної волі й відповідальності суб’єкта розвитку за вибір варіанту вирішення актуальної проблеми [25].

Таким чином, педагогічний супровід спрямований, в першу чергу, на «самотворення» студента як суб’єкта взаємодії, на розвиток його Я-концепції як усвідомленого ставлення до себе в системі найвизначальніших життєвих цінностей та сенсів.

Будучи елементом психологічної структури особистості, «Я» виступає як установка щодо самого себе. Так, згідно теорії К.Юнга, мотиваційною силою особистості є прагнення досягти кінцевої життєвої мети - повної реалізації свого «Я». Процес досягнення цілі спрямований на особливий сутнісний результат діяльності людини – на здобуття нею «самості» як особливого особистісного утворення, центру особистості, в якому виявляється справжнє Я людини, істинність її буття [73, с. 522-524].

Розгортання регулятивних процесів *самотворення* є дуже важливим для розуміння спрямованості розвитку образу-Я особистості майбутнього учителя в музично-виконавській діяльності. Тут важлива така його якість як неперервність, що дозволяє людині підійматись до найвищих ціннісних інстанцій і відчувати «насолоду керованого власноруч саморуху» [68].

М.Боришевський, досліджуючи образ-Я у безпосередній взаємодії з процесами самотворення, розглядає його як внутрішнє, діяльне начало, стрижневу сутнісну здатність, що забезпечує можливість безперервних змін у структурі особистості як динамічної, саморегульованої та відкритої системи. Науковець підкреслює дієвий характер процесу самотворення, його здатність органічно проникати у різні вияви активності, поведінки та діяльності особистості [8]. Важливим є розгляд феномена самотворення у контексті його

представленості у структурі таких категорій як моральні переконання, світоглядні орієнтації, структурована «Я-концепція», що разом із самою сродобистістю перебувають у стані постійного саморозвитку.

Зважаючи на соціальну природу саморегулятивних процесів, наявність зацікавлених діалогічних стосунків та ділового співробітництва в музично-виконавській діяльності є характерною ознакою забезпечення успішного розгортання спільної навчальної роботи зі студентом з акцентуванням на методах й прийомах педагогічного супроводу. Саме продуктивний діалог в комунікативній ланці «викладач – студент» забезпечує інтенсивне спілкування у інших сферах безпосередньої та опосередкованої взаємодії (наприклад, у ланках «студент - студент», «студент - учні» та «студент – музичний твір»). Цей діалог - не серія випадкових запитань і відповідей, а взаємопов'язані репліки, об'єднані актуальною проблематикою. Його повноцінність залежить від того, наскільки логічно побудовано ланцюжок запитань та відповідей, музично-виконавських задач та способів їх вирішення, що в сукупності визначають виникнення низки взаємопов'язаних діалогічних ситуацій.

Про результативність діалогу також свідчать нові психічні утворення - мотиви, прийоми мислення, переконання тощо. Вчені-психологи зазначають, що саме в умовах багатомірного проблемного діалогу мислення знаходиться на найпродуктивнішому рівні, адже включає і власне бачення дискусійної проблеми, і обґрунтування своєї позиції, і пошук найприйнятнішого рішення (В.Каширін, Н.Тализіна, А.Фурман). Отже, чим ширше коло студентів включено у проблемно-пошуковий діалог, тим інтенсивніше формуються у них здатність до творчості та співтворчості. Адже розуміти смисл продуктивного діалогу, займати в ньому власну конструктивну позицію, розпоряджатися власними знаннями та професійними вміннями означає проявляти творчість у будь-яких ланках педагогічної взаємодії.

Основне призначення викладача при формуванні у студентів умінь саморегуляції музично-виконавських дій полягає у психолого-педагогічному забезпеченні ефективного перебігу етапів освоєння музичних творів окремими

студентами та групою. Характерною особливістю діяльності педагога є науково обгрунтоване керування усіма ланками пошукового мислительного та операційно-діяльнісного процесу від усвідомлення проблемної ситуації, мети опанування твору, постановки й виконання завдань до аналізу виконаної роботи. Крім того, педагог створює сприятливий морально-психологічний клімат для досягнення позитивного результату. Психологи вважають, що таке керівництво може бути 2-х видів: пряме (безпосереднє) та непряме (опосередковане) [62, с. 173].

Якщо безпосередній вплив на студентів викладачу необхідний для коригування й контролю діяльності у вигляді вказівок, рекомендацій, опитування тощо, то при опосередкованому керівництві викладач спрямовує роботу у полі невимушеної продуктивної праці. Але це не заважає йому керувати творчим пошуком студентів, допомагати й стимулювати розв'язання кожним учасником діалогу ланцюжка пізнавально-практичних завдань у сфері саморегуляції музично-виконавських дій. Тут провідними засобами виступають допоміжні запитання, короткі коментарі, зауваження, повідомлення цікавого факту, пояснення невідомого або незрозумілого явища, членування задачі на підзадачі.

Продуктивність взаємодії «викладач – студент» визначається, по-перше, тим, наскільки конструктивною щодо конкретних обставин є складність, об'єм, послідовність вивчення нового матеріалу, по-друге, наскільки вдається максимально “включити” самих студентів у процес усвідомлення і розв'язання завдань. Для цього викладач створює проблемні ситуації, використовуючи низку задач й питань наведення, стимулює пошук нових способів дій, організує індивідуальну та групову роботу тощо. Найголовніше, щоб студенти сформували активну творчу позицію, виявили бажання опанувати не завжди легкий матеріал. Якщо предметний діалог між учасниками спільної діяльності відсутній, то не відбувається здебільшого й особистісного розвитку студентів.

В основу педагогічного супроводу системи “викладач-студент” покладено управлінські дії викладача та навчальна діяльність студентів, які

відповідають певним етапам: аналіз педагогічної ситуації й планування педагогічної діяльності, орієнтація та регулювання педагогічного процесу, координування педагогічних впливів, контроль та оцінка отриманих результатів.

Таблиця 2.2

Змістово-методичне забезпечення взаємодії «викладач-студент»

Зміст матеріалу та використані методи	Діяльність студентів	Діяльність викладача
1. Представлення музичного матеріалу для вивчення, розмірковування, демонстрація твору, визначення смислових опор	Зосередження уваги під час повідомлення викладачем музичної інформації, розуміння логіки та змісту проблемного викладу, мисленнєве наслідування способів розв'язування виконавської проблеми	Розкриття історико-культурних та педагогічних аспектів інтерпретації твору, доступність та емоційність викладу; зв'язок педагогічною практикою.
2. Спільна виконавсько-пошукова діяльність викладача і студентів (продуктивний діалог, евристична бесіда, евристичне моделювання)	Наявність базових знань та сформованість прийомів виконавської діяльності; співробітництво з викладачем у постановці та розв'язування проблем володіння собою; активність виконавсько-пошукових та комунікативних дій.	Повідомлення інформації, що містить суперечливі судження; допомога у формулюванні проблемних завдань та їх вирішенні; допомога у формулюванні висновків і узагальнень.
3. Самостійна пошукова діяльність студентів (експеримент, розв'язування практичних та теоретичних проблем, саморефлексія, виконання локальних інтерпрет-них завдань)	Наявність умінь мисленнєво-аналітичного характеру. зацікавленість в результатах виконавської діяльності та їх аналіз; здатність до самоконтролю та самооцінки власних виконавських дій	Підбір системи проблемних музично-виконавських завдань короткочасного або тривалого дослідження; забезпечення сприятливих умов для самостійної виконавсько-пошукової діяльності; контроль викладача за ходом роботи без прямого втручання.
4. Колективна діяльність студентів (колективне вирішення виконавських завдань, колективний мистецько-виховний захід)	Активна участь кожного у колективному пошуку; взаємо- і самоконтроль, коригування розумових та практичних дій.	Постановка колективно-значимої виконавсько-педагогічної проблеми, мети, завдання; забезпечення сприятливого морально-психологічного клімату в групі.

Найбільш типові педагогічні ситуації у сфері спілкування викладача і студентів відображає таблиця 2.2.

Таким чином, творча активність студентів - конкретний показник діалектичної єдності та взаємозв'язку процесів викладання та учіння, коли суб'єкт діяльності хоче і може ставити й реалізовувати намічені цілі, невимушено й без особливих ускладнень розв'язує професійні завдання. Результатом такої взаємодії є не тільки здобуті знання та уміння у сфері музичного виконавства, але й формування умінь визначати смисли музичних творів, розкривати сутність художнього образу, здатність до емоційно-вольових проявів у процесі виконання, до рефлексивних дій. а також спроможність моделювати виконавсько-педагогічних ситуацій роботи з учнями.

Друга педагогічна умова пов'язана зі створенням інтерактивного міжсуб'єктного контакту-діалогу «виконавець - слухач» із застосуванням арт-педагогічних технік.

Визнання того, що професійне зростання фахівців набуває ефективності лише за умов задоволення їх художньо-естетичних потреб у відповідності до здібностей, актуалізує значення суб'єктивно-творчого фактору в організації практичної підготовки. На вагомий вплив чиннику міжсуб'єктної взаємодії в умовах педагогічного процесу вказують І.Бех, А.Бойко, І.Зязюн, Л.Мільто, О.Отіч, О.Пехота, С.Сисоєва.

Розробляючи теоретичні основи та практичні механізми фахової підготовки майбутніх учителів музики, вчені доводять, що її сутність визначається спрямованістю на створення *комунікативних зв'язків*, що найбільшою мірою відповідають природі музичного мистецтва, його впливу на особистість. Тому орієнтирами для даної підготовки є закономірності й властивості самої музики та музично-виконавської діяльності (універсальність музичної мови, діалогізм художнього мислення, адекватність сприймання й інтерпретації музичного твору, відкритість художньої форми, синтез інтелектуального і емоційного тощо).

Розвивати суб'єкт-суб'єктні взаємини у педагогічному процесі покликані інтерактивні форми і методи навчання. Із застосуванням «інтерактиву» сьогодні пов'язано достатньо багато методичних інновацій. «інтерактивність», утворена від слів «inter» -- взаємний, «act» -- діяти (англ.) означає здатність взаємодіяти або знаходитися в режимі діалогу. Отже, інтерактивне навчання -- це, передусім, діалогове навчання, при якому діалог будується в комунікативних ланках «студент – студент» (робота в парах), «студент -- група учнів» (робота в групах), «студент – аудиторія» (презентація роботи в групах), «студент -- комп'ютер» тощо.

Інтерактивне навчання є спеціальною формою організації пізнавальної діяльності, в ході якої практично усі студенти виявляються залученими в процес пізнання, мають можливість висловитися і рефлексувати щодо власних думок і дій. Їх спільна діяльність, освоєння нового матеріалу означає, що кожен робить власний внесок у обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Відбувається це в атмосфері доброзичливості і взаємної підтримки, що дозволяє комунікаторам не лише отримувати нове знання, але і розвивати свої комунікативні уміння: вислуховувати думку іншого, зважувати і оцінювати різні точки зору, виробляти спільне рішення [69, с. 127].

Прослідковуючи “глибинну персоналізуючу вертикаль” суб'єкт-суб'єктних відносин, в які входять студенти-виконавці як майбутні учителі та їх учні-слухачі, слід звернути увагу на взаємозв'язок та взаємообумовленість педагогічної взаємодії досліджуваних комунікативних ланок.

Керуючись класифікацією рівнів міжособистісних взаємин, запропонованих А.Бойко [5], ми вважаємо за доцільне дати характеристику суб'єкт-суб'єктним відносинам в музично-виконавській діяльності як педагогічно доцільного явища, об'єднаного діалогом-пошуком у процесі мистецької співпраці на основі саморуку та персоналізованої взаємодії. В основі комунікативної ланки музично-виконавської взаємодії «студент – учні» покладено суб'єкт-суб'єктні відносини у спільній діяльності, на основі яких

здійснюється взаємовплив студентів один та одного через обмін діями, духовними цінностями, інформацією.

Якщо комунікативний зв'язок у ланці «композитор – виконавець» передбачає, перш за все, виявлення смислів музичного твору та його змісту, то у комунікативній ланці «виконавець – слухач» відбувається передача цих смислів тим, хто сприймає музичну тканину, малюючи в уяві та реальному звуковому утіленні художній образ. У зв'язку з цим можлива недосконалість відносин між суб'єктами музично-виконавської діяльності особливо гостро відчувається в мистецько-педагогічній сфері, пов'язаній з функціонуванням надзвичайно тонких механізмів художньої творчості: інтерпретації творів, створення художнього образу специфічними засобами рухової пластики або музичного звуку (вокального, інструментального).

На важливість «взаєморозуміння» у мистецько-педагогічній сфері вказує В.Орлов, де майбутній викладач мистецтва завжди повинен виступати в ролі активного суб'єкта, співучасника художньо-педагогічного процесу. Науковець вказує: «Метою діалогового спілкування є досягнення взаєморозуміння, тобто такого спільного розуміння (усвідомлення) художньо-педагогічного явища, яке у феноменологічному сенсі не втрачає зв'язку з предметністю», тобто із свідомістю [45, С.187]. Науковець наводить приклади психологічних механізмів (ідентифікація, проекція, емпатія, інсайт, інтуїція, каузальна атрибуція), за допомогою яких відбувається усвідомлення, з одного боку. «зовнішніх» ознак художнього твору, а з іншого – психічного стану учня у конкретній художньо-педагогічній ситуації.

У діалоговій художній взаємодії, на думку Г.Падалки, особливої уваги потребує засвоєння студентами педагогічних основ мистецтва художнього спілкування з учнями як важливого чинника художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів, одним із суттєвих завдань фахової підготовки. Науковець впевнена, що виховний вплив художньо-педагогічної інтерпретації музики залежить від уміння педагога-музиканта створити відповідну установку та сприйняття та виконання музики, знайти потрібну оптимальну кореляцію

муж змістом музики та емоційним настроєм учнівської аудиторії [46]. Специфікою роботи вчителя як інтерпретатора стає посередництво між автором твору та інтерпретатором при збереженні шанобливого ставлення до думки автора, до змісту твору через усвідомлення власного “Я”. Функцію посередництва активно виконує словесна (вербальна) інтерпретація, яка застосовується для посилення впливу музики на слухачів (наприклад, під час виховної бесіди) і розуміється як “результат емоційно-інтелектуального пізнання твору мистецтва та озвучення смислу художнього образу в умовах педагогічної діяльності” [52, с. 56].

Так, О.Щолокова основними педагогічними умовами успішності дій педагога-інтерпретатора вбачає: збереження ідейно-художнього задуму твору; виявлення суб’єктивно-особистісного підходу до художнього твору з урахуванням особистісного інтересу; урахування психологічних особливостей сприйняття певної аудиторії [72, с. 72-76].

Слід зазначити, що слухачі отримують від сприйняття та виконання музичного твору неоднакову за змістом та емоційної насиченістю враження. Адже якість інтерпретації багато в чому залежить від рівня загальної культури людини, її ерудиції, особистих смаків, і уподобань тощо. О.Полатайко вважає, що людям з високим рівнем сприйняття твору мистецтва, властиве уміння сприймати твір цілісно, глибоко, з урахуванням усіх елементів художньої мови, в тому числі й комплексне сприйняття прямого та символічного значення, розуміння художнього тексту та контексту тощо [52, с. 79].

Релізуються мистецько-педагогічні дії засобами *художньої-педагогічної техніки (зовнішньої, внутрішньої)*, яку розуміють як систему емоційно виразних засобів і прийомів (голосових, моторики, мімічних, пластичних та ін.), що забезпечують реалізацію певної педагогічної технології й найповніший прояв методичного потенціалу учителя [50].

*До зовнішньої техніки відноситься:*техніка мови (звучність, польотність, інтонація, висота, тембр, дикція, артикуляція); техніка спілкування (дистанція, жести, міміка, пантоміміка, уміння подавати матеріал, ставити питання, бути

слухачем, організувати дискусію); техніка зовнішньої естетичної виразності (фізіологічні засоби – впевнена хода, пряма, статура, колір шкіри, очей; функціональні – дистанція, жести, міміка, пантоміміка; соціальні – зачіска, одяг, взуття, макіяж, прикраси, аксесуари тощо); акторська техніка як сукупність вищезазначених технік при розв'язанні педагогічної ситуації

Внутрішня техніка включає: техніку саморегуляції психофізичного самопочуття як здатність самостійно регулювати свій фізичний та психічний стан, емоції та почуття); техніку використання пізнавальних психічних процесів (уваги, уяви, пам'яті, мислення тощо) [50].

Серед засобів, що сприяють розвитку саморегулятивних можливостей майбутніх педагогів-музикантів особливе значення має оволодінням не просто артистичними вміннями, а методичними елементами арт-педагогіки, а саме режисерськими та акторськими вміннями та педагогічною технікою. Доведено, що стрижнем професійної діяльності вчителя має бути педагогічна майстерність на рівні мистецтва, що забезпечується високим ступенем розвитку не тільки професійно необхідних якостей, умінь, навичок, але й педагогічного артистизму вчителя. На могутній потенціал педагогічного артистизму в освітній діяльності наголошували провідні науковці (О.Булатова, І.Зязюн, В.Мозговий, Г.Сагач) [9; 18; 19; 41].

У музично-виконавській діяльності вчителя саме артистизм виступає універсальним інструментом творення метафоричного смислу музичного твору, сконцентрованого у адекватній сценічній поведінці. Артистизм як ціннісно-смілова музикознавчу універсалію представлено ігровою конструкцією у контексті співтворчості (І.Єргієв), здатністю до комунікативного впливу на публіку шляхом зовнішнього відображення артистом внутрішнього змісту художнього образу на основі сценічного перевтілення (Ю. Цагареллі).

Слід зазначити, що сфера прояву цього феномену у виконавській діяльності достатньо широка. Артистичні властивості особистості учителя відображаються через: індивідуальну художню рефлексію; магічну силу впливу на аудиторію за рахунок як зовнішнього, так і внутрішнього прояву творчої

активності учасників художнього спілкування; емоційну передачу інформації глядачам комунікативними засобами («зараження» залу) тощо. Щодо використання сценічно-художніх засобів, то вони ґрунтуються на концепції артистичної психотехніки, створеної в контексті «Системи К.Станіславського» та теорії виконавської майстерності (Ю.Цагареллі, Г.Ципін та інші) [63; 64].

Концепція артистичної психотехніки виконавця розглядається як «психоенергетичний інструмент» (І.Єргієв), який працює за принципом саморегуляції роботи художньої свідомості як «чуттєвої тканини» на основі переживання особистісного смислу виконавського твору. Саме робота смислових структур самосвідомості музиканта дозволяє виконувати дії з перевтілення в різні психоемоційні стани, концентрації уваги на логіці та послідовності переключення естетичних емоцій. У контексті включення підсвідомості як генератора виконавської творчості концертно-художній акт розуміється так званим «герменевтичним колом», що утворюється між музикантом і публікою [16].

І.Єргієв у дослідженні проблеми артистизму музиканта-виконавця розробив систему його психотехніки, сутність якої полягає у виконавському мисленні естетичними емоціями разом з музикою в процесі гри, коли виконавець здатний до внутрішніх перетворень-перевтілень, переживання і втіленні у виконанні всіх основних естетичних категорій: прекрасного, піднесеного, трагічного, драматичного, комічного [16]. Науковцем запропоновано спеціальний *артистичний алгоритм*, введення якого до музично-педагогічної практики допоможе втіленню справжнього образу на сцені у якості індивідуального артистичного стилю. Послідовність його формування наступна: *інтонація* – слуховий образ; *усвідомлення* (композиторські засоби виразності, опредмечування, предикація); *виконавські засоби музичної виразності* (в т.ч. інтонаційність інструмента); *психічна енергія естетичного переживання*; *інтонування* (становлення думки, ідеї, цілісної концепції в звучанні); *мислеформа* (звучно-візуальна ідея, концепція смисло-образів).

Вчені вважають, що сучасні мистецько-педагогічні технології багато в чому збігається з мистецтвом театральної дії. Розглянемо деякі аспекти.

Театральна педагогіка – це феномен, що «інтегрує в собі способи, засоби і методи психолого-педагогічного та сценічного впливу на особистість того, хто навчається; використовує для вирішення і реалізації своїх художньо-творчих завдань притаманний і властивий тільки їй емоційно-образний інструментарій (експресивність, видовищність, гедоністичність, динамізм, драматизм, красу дій) і передбачає таку організацію процесу навчання, при якій об'єкт впливу (студент) одночасно є і об'єктом співтворчості» [23, с. 65].

Відомо, що сценічна діяльність музиканта-виконавця має *ознаки театралізації*. Так, С.Іригіна у своєму дослідженні доводить значення елементів театралізації для музичної, в тому числі виконавсько-хорової, підготовки майбутніх педагогів.

Театралізація як організація діяльності за законами театру додає яскравих видовищних фарб у мистецтво виконавської діяльності, якщо розуміти цей феномен як привнесення художніх елементів (музика, танець, драматична дія) в сценічний захід. Це комбінований творчий метод, на основі якого здійснюється організація мистецької дії за допомогою використання всіх складових театального мистецтва: слова, мізансцени, кольору, світла, музики, просторової композиції, художнього оформлення і діяльності учасників. С.Іригіна виокремила види прояву театралізованих елементів в музичній діяльності, що концентруються в драматургічному розвитку, в музично-тембровій персоніфікації, а також зовнішнім чином – як рух виконавців по сцені, візуалізація музичного образу [23].

Цілком зрозуміло, що головну роль в «педагогічному театрі» завжди грає учитель. Завдання педагога-актора – зіграти свою “роль” разом з учнями таким чином, щоб урок став цікавішим, емоційнішим, результативнішим. Артистизм учителя дозволяє пробити стіну технократизму у навчанні з його жорсткою системою обмежень і правил,. Створення реального суб'єкт-суб'єктного діалогу під час музичної діяльності через розвиток емоційної сфери учнів

дозволяє доторкнутись до душі кожного, формувати особистісні якості дітей.

Педагогічний артистизм як невід’ємна властивість педагога-актора знаходить вираз у низці таких якостей як (І.Зязюн): самобутність і неповторність особистісних рис учителя (художньо-образне мислення, потяг до нестандартних рішень та дій, відчуття внутрішньої свободи, уміння захопити ідеєю, ерудиція, внутрішня експресивність, міміка та пантоміміка); володіння системою ефективних та “ефектних” прийомів для здійснення навчально-виховних впливів (постановка цікавих питань, добір яскравої інформації для засвоєння, використання методу гри здатність перевтілюватися у персонажів пісень, героїв казок та оповідань); здатність до педагогічної імпровізації, що забезпечується уміннями “оперативно й правильно оцінювати ситуації та поведінку учнів, приймати рішення відразу, у деяких випадках без попереднього логічного розмірковування на основі попереднього досвіду, педагогічних та спеціальних знань, ерудиції, інтуїтивного пошуку та органічно утілювати його у спілкуванні з дітьми,продуктивно діяти у динамічних обставинах ” [18, с. 242].

Т.Бодрова та А.Болгарський вказують: «Артистичний учитель не боїться виникнення на уроці або на сцені нестандартної ситуації, постановки учнями незапланованих питань. Він вміє їх “обіграти”, виправдати свої дії, використовуючи гумор, прислів’я, приказки. В результаті мобілізуються творчі сили учнів, активізується їх фантазія, уява, музичні здібності» [6, с. 90].

Учителя музики у його намаганні ефективно використати потенціал музичного виконавства на уроці або на сцені можна порівняти із театральним режисером, мета якого – створити спектакль за законами естетики і гармонії.

Педагогічна режисура як ненав’язливе й навіть непомітне управління навчально-виховним процесом надзвичайно близька до мистецтва. Її мета - створення гармонічного й цілісного педагогічного процесу. Щодо режисури конкретного уроку, то вона передбачає: побудову логіки взаємодії всіх учасників навчальних дій; виокремлення основних за суттю, значущістю та силою емоційного впливу фрагментів, визначення змістовно-емоційних

домінант (Б.Неменський), планування й організацію темпоритмового малюнку уроку, розгортання у часі його “вузлових” мізансцен [41].

Прикладом інтеграції (взаємопроникнення) раціональних та емоціональних елементів сценічної дії уроку або концертного виступу є *художньо-педагогічна мізансцена*. “Мізансцена” (від фр. – розміщення на сцені) – це розташування акторів у сценічному просторі під час спектаклю, що відображає певні відношення героїв між собою. *Педагогічна мізансцена* відображає спільну діяльність учителя та учнів, за якою малюнок їх розташування вказує на стан взаємовідносин у конкретний момент уроку. До її складу входять наступні елементи: простір (відстань між “дійовими особами”, “передній” та “задній” плани), центр (особа, яка несе основне емоційне навантаження у певній педагогічній ситуації), кількість учасників, оперування виразними комунікативними засобами (слово, жест, погляд), зовнішня атрибутика (дошка, плакати, портрети, відеоряд тощо) [41].

Таким чином, злагоджена робота педагога-режисера та педагога-актора в одній особі, що базується на співтворчості з учнями, допомагає учителю досягати високих результатів, успішно реалізовувати свої професійні плани.

Невід’ємна особливість поведінки педагога-музиканта - його *моторно-рухова активність*. Вона пов’язана як з артистичною виразністю, так, в першу чергу, з музичними рухами під час виконання твору.

Для музиканта-виконавця (вокаліста, інструменталіста) вагомими чинником його музично-виконавських дій виступає фізична саморегуляція, пов’язана з розташуванням тіла у просторі класу або сцени. Причому, музикант постійно знаходиться в русі, змінюючи положення тіла у відповідності до таких чинників як характер музичного твору, а також зовнішні чинники (вид приміщення, рівень освітлення зали та сцени, розташування виконавців на сцені та їх кількість тощо). Наприклад, для виконавця-вокаліста тілесні рухи є вагомою частиною створюваного ним художнього образу, що входить складовою до художньо-інтерпретаційного плану. Виразні рухи свідчать про цілісність суб’єктивних та об’єктивних художньо-виражальних моментів, в тому

числі виразності звуку, що задані нам для переживання у вигляді єдиного процесу.

Будь-який рух являє собою психомоторну дію як відповідь на чуттєвий подразник у вигляді сенсомоторної реакції. Рухи не можна зрозуміти й пояснити без аналізу їхнього психічного змісту, ситуації, яка передбачає. Це предметний результат, зміна в психіці, яка відбувається під час виконання музичних дій, і впливає на характер рухів, їх швидкість, силу, темп, ритм, координованість, точність, пластичність і спритність.

Розвиток здатності до переміщення, створення мізансцен засобами арт-педагогічних технік знаменує важливий етап у загальному розвитку студента як музиканта-виконавця. Оволодіваючи виконавським простором, утілюючи художні образи через засоби театралізації, він розширює межі художньої ситуації, взаємодіючи з широким колом предметів та слухачів.

Отже, науковий та художньо-практичний досвід засвідчує, що тільки педагог з якостями артистичної особистості може самоствердитися та сформувати в учнів емоційно-ціннісне ставлення до музичного мистецтва.

Третьою педагогічною умовою у зв'язку з високою емоційною затратністю і стресогенністю педагогічної та, зокрема, музично-виконавської діяльності передбачено *досягнення стресостійкості виконавських дій з використанням засобів педагогічної ортобіотики.*

Професія педагога відносить до багатоаспектних *альтруїстичних комунікативних професій*, що пов'язана зі спілкуванням (з індивідумом, з групою), з формуванням світогляду інших, з публічністю (все життя у дошки), з необхідністю постійного розвитку своєї «самості» у різних її проявах у вигляді самовдосконалення, саморозвитку самовиховання, самонавчання, самоорганізації [20]. Тому в розробці продуктивних чинників розвитку освітнього процесу привертають увагу дослідження, що стосуються розробки превентивних заходів збереження і зміцнення професійного здоров'я вчителів, формування стратегії здоров'язбереження, підвищення рівня стресостійкості майбутніх фахівців, способів гармонізації їх внутрішнього світу.

Проблемам формування здорового способу життя, ортобіотики, валеологічної свідомості майбутніх учителів присвятили свої наукові роботи В.Антипіна, М.Беребін, В. Бобрицька, Ю. Бойчук, О.Волинська, Н. Гончарова, В.Грушко, М.Доброрадних, Г.Мешко, Н.Рибачук. Дослідження науковців засвідчили, що педагогічна діяльність не може протікати без утруднень зовнішнього (деструктивне оточення, негативний тиск на людину) та внутрішнього характеру (неусвідомлені комплекси неповноцінності, невротичні утворення, психологічний захист). До того ж, великий обсяг аналітико-синтетичної діяльності мозку, хронічний дефіцит часу, високий рівень особистої мотивації, щоденно впливаючи на вищу нервову діяльність учителя, спричиняють стреси, втомлюваність, погіршення його здоров'я [37].

Наука і практика довели, що є наявний прямий зв'язок між фізичним здоров'ям педагога і якістю його професійної діяльності. З огляду на це майбутнім вчителям музики важливо мати не лише знання про здоровий спосіб життя (ортобіотика, педагогічна валеологія), а й володіти технологічними прийомами і засобами самоконтролю за власним здоров'ям. Науковці впевнені: педагогу для подолання перешкод необхідно усвідомлення власних плюсів та мінусів, розробка стратегії успішного саморозвитку та самовдосконалення на основі валеологічних знань та володіння навіть мінімальним досвідом збереження здоров'я у навчальних умовах.

І в цьому контексті виступає наука ортобіотика як система знань про людину та її поведінку в умовах будь-якої діяльності [37]. Поняття “ортобіоз” тлумачать як правильний, розумний і здоровий спосіб життя, а наука ортобіотика як вчення про довголітню працездатність людини, що досліджує механізми протистояння стресам та способи захисту від життєвих невдач.

Технологія здорового способу життя вчителя багато у чому подібна до технології збереження здоров'я менеджера освіти, що, згідно позиції В.Шепеля, базується на двох ознаках: наявність в його свідомості світоглядних стереотипів, які стверджують самоцінність особистого здоров'я; чітке

визначення провідних умов побудови індивідуального способу життя, заснованого на збереженні здоров'я [70].

В свою чергу, Г.Мешко довела, що збереження професійного здоров'я студентів та формування професійної стресостійкості є обов'язковою умовою підготовки фахівців. Науковець переконана: педагогічна діяльність повинна обов'язково спрямовуватися на профілактику виникнення професійного стресу, емоційного вигорання, професійних деформацій, деструкцій, дисгармонії відносин. Основною умовою збереження професійного здоров'я вчителя Г.Мешко вважає спрямованість на саморозвиток, професійне зростання, а це може забезпечити розвиток професійної мотивації, гармонізація самооцінки і загалом Я-концепції майбутнього вчителя, формування його професійної стресостійкості [37].

Дослідники стверджують, що задачами раціональної організації життєдіяльності особистоті у професії повинні бути як забезпечення високого рівня працездатності, так і мінімізація несприятливих факторів професійної діяльності, що мають безпосередній вплив на здоров'я фахівця [10; 37; 49].

З причини високої емоційної затратності професії *учителя музики*, педагог-музикант повинен відповідально ставитися до свого фізичного, психічного і морального здоров'я, має бути зацікавлений у тривалому активному професійному житті. Це ставлення визначається режимом життя, трудовими ритмами і їхньою специфікою в організації музично-освітньої діяльності, умовами внутрішнього середовища навчального закладу.

Музично-педагогічна діяльність вчителя пов'язана з постійною напругою нервової системи, високою віддачею його емоційних та інтелектуальних зусиль, персональною відповідальністю за хід та результати мистецько-освітнього процесу, постійним виникненням нестандартних педагогічних ситуацій. Напруженість останніх може загрожувати здоров'ю у зв'язку з можливою втомлюваністю та виникненням утруднень, психологічних бар'єрів, стресогенних ситуацій.

Так, у підготовці вчителя-музиканта можна спостерігати за розвитком таких небезпечних для здоров'я явищ як відчуття фізичної і психічної втоми, виникнення різного типу комунікативних бар'єрів, що у разі погіршення психологічного стану може перейти у стадію емоційного виснаження й психологічного вигорання. Відчуття втоми у студента як результат зниження працездатності за несприятливих умов може розвиватися поступово внаслідок змістової або емоційної перенасиченості навчальної роботи (переобтяжене творчими завданнями музичне заняття, проведення відповідальної генеральної репетиції, публічне виконання музичного твору тощо) [74; 75]. Суттєвою причиною виникнення ускладнень у навчанні може бути недостатньо чітка організація процесу, низький рівень методичного забезпечення занять або недостатня виконавська підготовленість.

Під час виробничої практики у загальноосвітніх навчальних закладах у студентів можуть виникнути психологічні бар'єри як внаслідок утруднення в спілкуванні з учнями, колегами, адміністрацією школи, так і в результаті проведення відповідальних відкритих уроків, масових позакласних заходів, активної участі в роботі науково-практичних конференцій тощо.

Т.Бодрова серед принципів, що забезпечують здоров'язбереження та стресостійкість майбутніх педагогів-музикантів, обґрунтовує послідовність, комплексність, вмотивованість дій, раціональність. На її думку, раціональність є найсуттєвішим, тому що сприяє оптимальному характеру протікання таких процесів як рефлексії, самоорганізації, саморегуляції та самовдосконалення [76]. Для підтримки фази активної працездатності Т.Бодрова виокремлює «інтенсивність роботи зі змінами характеру активності, індивідуальні особливості студента, його вмотивованість та інтерес до музично-педагогічної справи, самопочуття, наявність позитивних зовнішніх фізичних характеристик середовища (дотримання тиші учнями, доступ до свіжого повітря, гра на якісному музичному інструменті тощо), а також забезпеченість методичними атрибутами та сучасними інформаційними засобами навчання» [76, с. 365].

Важливим для нас став висновок науковців у сфері музичного виконавства як найсуттєвішої сфери професійної діяльності працівників музично-освітньої сфери про те, що здоров'язбереження у музично-виконавській діяльності виступає як явище стресостійкості виконавських дій, в тому числі забезпеченні виконавської надійності.

Було експериментально доведено: проблеми виконавської діяльності студентів-музикантів можуть стати причинами низьких показників їх професійного здоров'я, викликати педагогічні деструкції, художні деформації, емоційне вигорання. Науково підтверджено, що стрес є постійним супутником діяльності музиканта-виконавця [63; 75].

Особливе занепокоєння у науковців щодо збереження здоров'я майбутніх педагогів викликає можливість виникнення стресових ситуацій у навчальній роботі та виробничій практиці [50]. *Стресом* (англ. stress — напруга) називають «емоційний стан людини, що виникає під дією сильних подразників і виявляється у напружених переживаннях» [53, с. 530]. У фізіології це поняття виникло для визначення неспецифічної реакції організму на будь-який несприятливий вплив. Залежно від виду стресора (несприятливого фактора, що викликає стан стресу), розрізняють фізіологічний і психологічний стреси. Якщо *фізіологічний стрес* виникає через надмірне фізичне навантаження, надто високу або низьку температуру тіла, больові синдроми, то *психологічний стрес* є наслідком дії чинників, пов'язаних із відчуттям небезпеки, образи, інформаційним перевантаженням та ін. Так, *інформаційний стрес* на основі виникає інформаційних перевантажень при високій відповідальності за наслідки власних дій. *Емоційний стрес*, а саме такий вид стресу є дуже розповсюдженим у навчально-виконавському середовищі, має симптоми безсоння, головного болю, погіршення апетиту та настрою, “замерзання” пальців рук і ніг [53, с. 530].

Ганс Сельє, основоположник вчення про стрес, розглядав його як неспецифічну (загальної дії), захисну реакцію організму у відповідь на психотравмуючі фактори різної властивості [56]. Психолог довів, що при

емоційній нестійкості можна спостерігати всі три фази стресу: 1) *нервова напруга* (тривога), яку створюють хронічна психоемоційна атмосфера, дестабілізуюча обстановка, підвищена відповідальність, навчальні та виробничо-педагогічні труднощі у взаємодії з учнями; 2) *резистенція* (опір), коли людина намагається більш-менш успішно захистити себе від неприємних вражень; 3) *виснаження*, при якому відбувається зuboжіння психічних ресурсів, зниження емоційного тону (настає внаслідок неефективності опору). Відповідно кожному етапу виникають окремі ознаки, або симптоми, наростаючого емоційного вигорання.

Саморегуляція музично-виконавських дій, в першу чергу, пов'язана з стабільністю здійснення виконавської інтерпретації твору педагогом-музикантом, його можливостями в повній мірі створити музичний образ через засоби художньої та технічної виразності.

Ю.Цагареллі стверджує, що для музиканта важливо зберігати “робочий” стан у період утруднень, які переживаються як розгубленість, нерішучість, невідповідність між тим, що було передбачено й заплановано у роботі та тим, що відбувається в реальності. Науковцем доведено, що в структурі виконавської надійності серед таких компонентів як перешкодостійкість, стабільність та підготовленість домінантним утворенням виступає саме саморегуляція [63].

В свою чергу, Д.Юник у розробці теорії завадостійкості поділив завадостійкі фактори на сенсорні і моторні, науковець виділяє низку стресорів, які, згідно результатів проведеної експериментальної роботи, є одними з найбільш сильних (короткострокових та тривалих), а саме: а) стресори невдачі в аналогічних або наближених умовах діяльності; б) стресори, що спричиняють відчуття страху; в) стресори відвернення уваги від процесу діяльності; г) стресори темпу або швидкості відтворення виконавських дій; д) стресори, які спричиняють неприємні фізичні відчуття; е) стресори боротьби; ж) стресори довгострокової роботи, котрі породжують розумову або фізичну втому чи ту й іншу разом [74, с. 194].

Цікаво, що і Д.Юник, як і Ю.Цагареллі, вагомими фактором уникнення стресу в сценічній діяльності та завадостійкості музикантів-виконавців вважає артистизм. Він зазначає: «Уникненню дезорганізуючої дії зовнішніх і внутрішніх стресорів сприяє адекватний комунікативний вплив виконавців на слухачів засобами зовнішнього відображення емоційно-образного змісту музичних творів (артистизм), який обумовлюється: власним відчуттям емоційно-образного змісту творів; адекватністю емоційного відгуку на палітру звучання музичного матеріалу та соціальну ситуацію; проникненням у психологізм авторського задуму; оптимальною емпатією по відношенню до слухачів» [74, с. 191].

Таким чином, з позицій теорій збереження здоров'я студентів, в тому числі і як майбутніх учителів музики, важливим стає формування таких якостей як впевненість у собі, наполегливість, систематичність й послідовність навчальних дій, здатність до аналізу власного внутрішнього стану та уміння вносити корективи у власний спосіб життя.

У відповідності до вищезазначеного *стресогенними факторами* в музично-виконавській діяльності можуть стати об'єктивні та суб'єктивні чинники. До *об'єктивних відносимо*: слухацьку аудиторію (чим вона більша, тим сильніше хвилювання); авторитетну екзаменаційну комісію (під час проведення модульного або підсумкового контролю з виконавських дисциплін); непередбачені зовнішні труднощі (неякісний музичний інструмент, хворобливий стан, задушливе приміщення тощо). *Суб'єктивними чинниками можуть слугувати*: недостатньо вивіреним інтерпретаційним план виконання твору; недостатність проведеної роботи над художніми та технічними труднощами для реалізації художнього образу твору; боязнь великої (або будь-якої) аудиторії; відчуття тривожності та очікування «зупинки» під час виконання твору тощо; хворобливий стан виконавця.

З позицій музично-виконавської діяльності ортобіотика виявляється у виконавсько-емоційній стабільності та надійності. У період утруднень педагогу-музиканту надзвичайно важливо зберігати «робочий» стан як

антитезу розгубленості й нерішучості. Враховуючи висновки науковців, можна стверджувати, що саморегуляція є домінантним утворенням в структурі *виконавської надійності* серед таких компонентів як перешкодостійкість, стабільність та підготовленість.

Таким чином, ортобіотика та валеологія здійснюють вагомий внесок в досягнення ефективності педагогічних та музично-виконавських дій майбутніх учителів через саморегуляцію, що відповідає їх особистим інтересам, позитивній оцінці й розвитку власних здібностей, потягів та творчих можливостей.

Підсумовуючи матеріал підрозділу, в якому здійснювалося обґрунтування педагогічних умов формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх педагогів-музикантів, слід зазначити, що дані умови у їх сукупності утворюю організаційно-освітню основу успішної й продуктивної навчальної роботи студентів, забезпечують комфорт та позитивне самопочуття у складних ситуаціях мистецько-педагогічної взаємодії.

2.3. Організаційно-методична модель формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх педагогів-музикантів

З метою створення культурно-освітнього простору, де б за визначених педагогічних умов (підрозділ 2.2.) розгортався наскрізний процес формування умінь саморегуляції МВД майбутніх учителів музики у поєднанні їх теоретичного освоєння та практичного використання музичного матеріалу постала необхідність розробки відповідної *організаційно-методичної моделі*. Основними положеннями, згідно яких розгортається формування досліджуваних умінь, є *принципи виконавської самоактивності, мистецько-педагогічної рефлексивності та фахового самовдосконалення*.

Згідно принципу виконавської самоактивності студент розглядається не тільки як суб'єкт музично-педагогічної діяльності, але й суб'єкт власної поведінки, який активно перетворює власний внутрішній світ, змінює самосвідомість, ставлення до себе та мистецько-педагогічних явищ.

Виконавська самоактивність передбачає здатність музиканта до «одухотворення» музичного твору, сповнення його культурно-духовним та індивідуально-особистісним змістом.

Виконання музичного твору потребує від музиканта не тільки яскравості, одухотвореності, культурно-духовної наповненості, але й здатності до управління емоціями та розумовими діями при контакті з аудиторією (О.Горбенко, Ю.Лисюк, В.Петрушин, О.Рудницька, Ю.Цагареллі, О.Щолокова).

Можна стверджувати, що музично-виконавська активність майбутнього учителя музики є однією з необхідних вимог, що забезпечує результативність музичного навчання, сприяє підвищенню рівня фахових знань, надає ефективності виконавській діяльності. За О.Щолоковою, активність студента як майбутнього педагога-музиканта полягає у здатності до створення художньої інтерпретації твору, а саме: в умінні освоєння тексту музичного твору в художньому та технічному аспектах, у проникненні у смислову сутність музичної мови, у відборі виражальних засобів для точної передачі авторського задуму, в устремлінні до еталону художньої цілісності виконання; у готовності застосувати власні інтерпретаційні можливості в роботі з учнями [72].

Оволодівши прийомами регулювання власної психічної активності, студент може підвищувати рівень особистої працездатності, позитивно впливати на емоційно-вольову сферу, коригувати прояви професійної деформації, значно розширювати можливості своєї психіки, навчитись користуватись особистими потенційними резервами у своїй професійній діяльності.

Принцип мистецько-педагогічної рефлексивності спонукає до осмислення власних почуттів у спілкуванні з художнім образом, до співвіднесення власної інтерпретації музичного твору із усталеною або еталонною трактовкою. Ця особистісна якість спонукає до співвідношенням себе, можливостей власного “Я” з тим, чого вимагає обрана вчительська професія. Рефлексивність є властивістю мислення, умовою, необхідною для

творчої самореалізації, професійної майстерності та накопиченого педагогічного досвіду.

Мистецько-педагогічна рефлексія безпосередньо пов'язана з особливостями музично-педагогічної діяльності і власним виконавсько-педагогічним досвідом. При розгляді рефлексії з психолого-педагогічних позицій (визначається як феномен, що спрямовує педагога займати дослідницьку позицію щодо себе як суб'єкта власної професійної діяльності) майбутній учитель усвідомлює цілі та структуру своєї діяльності, способи та засоби її оптимізації. Рефлексія в операційному значенні допомагає педагогу усвідомити не лише те, що він робить, але для кого і як він це робить (діалог з власним Я).

Рефлексивність учителя надає можливість: розуміти соціокультурний контекст власної мистецько-педагогічної діяльності; усвідомлювати значення музично-освітніх цілей в роботі з учнями та можливостей їх варіювання та коригування, аналізувати власну музично-виконавську практику та мистецько-педагогічний досвід освітньої діяльності, прагнути до саморозвитку та професійного зростання.

Отже, вчитель, здатний до мистецько-педагогічної рефлексії - це педагог, спроможний критично мислити, продукувати та реалізовувати нові мистецько-освітні ідеї на практиці та навчатися впродовж життя.

Принцип фахового самовдосконалення є узагальнюючим особистісним принципом, спрямованим на створення умов для набуття подальшого педагогічного досвіду самоосвіти, самовиховання, саморозвитку.

Самовдосконалення розглядається нами як процес використання набутих студентами під час фахового навчання музично-інтерпретаційних та саморегулятивних умінь для власного мистецько-педагогічного зростання і вдосконалення професійно-значущих якостей. Фахове самовдосконалення майбутнього вчителя музики у процесі вивчення спеціальних виконавських дисциплін реалізується як саморух на основі внутрішніх прагнень студента до

вищих рівнів особистісного розвитку, в основі якого лежать ціннісні мистецькі орієнтації та освітні ідеали.

Для нас є важливим усвідомлення того, що фахове самовдосконалення неможливе поза суб'єктністю особистості як здатністю творити себе і водночас обумовлювати позитивні зміни у навчальному мистецько-педагогічному середовищі. Психологічний механізм самовдосконалення студента як педагога-музиканта ґрунтується на постійному подоланні внутрішніх суперечностей між наявним рівнем професіоналізму («Я-реальний») і уявним його станом («Я-ідеальний») із застосуванням прийомів і методів роботи особистості над собою на основі мотивів та спонук саморуху.

Таким чином, фахове самовдосконалення майбутніх учителів музики, що реалізується в музично-виконавській діяльності, є специфічним процесом та результатом свідомої взаємодії студентів з конкретним художньо-освітнім середовищем, де реалізуються власні потреби розвинути у себе особистісні якості, що забезпечують успішність дій як в сценічній, так і в навчально-виховній діяльності.

На основі аналізу науково-педагогічних та психологічних джерел нами визначено низку *педагогічних умов* (підрозділ 2.2), дотримання яких може забезпечити ефективність протікання саморегулятивних процесів в музично-виконавській діяльності студентів. Такими педагогічними умовами стали:

- забезпечення процесу «самотворення» студента на основі педагогічного супроводу в музично-виконавській взаємодії;
- встановлення інтерактивного контакту-діалогу «виконавець-слухач» із застосуванням сценічно-художніх та арт-педагогічних технік;
- досягнення стресостійкості виконавських дій з використанням засобів педагогічної ортобїотики.

У розробці методики формування умінь саморегуляції МВД використано технологію моделювання, у відповідності до якого запропонована методика відповідає вищезазначеним педагогічним умовам, що можуть забезпечити ефективність фахової підготовки студентів та уможливлють успішність

формування механізмів саморегуляції вчителя музики в музично-виконавських діях (аудиторних та поза аудиторних) на основі інтеграції фахових дисциплін («Спецінструмент», Додатковий інструмент», Постановка голосу», Хорове диригування», «Концертмейстерський клас» «Хоровий клас», «Оркестровий клас»), в умовах педагогічної практики та сценічно-концертної діяльності.

Зміст змодельованої авторської методики становить розгорнутий у часі об'єктивний процес, який має свою мету, закономірності, відповідну структурно-функціональну побудову, центровану навколо інтегративних видів навчально-професійної діяльності студентів з опанування саморегулятивних механізмів музично-виконавської діяльності та підпорядкований меті фахової підготовки майбутніх вчителів музики. Логіка фахового навчання і формування досліджуваних умінь студента в цьому процесі передбачає поглиблення і розширення когнітивно-сислової сфери; актуалізацію емоційно-вольового ресурсу студентів, розвиток музично-процесуальних факторів, пов'язаних з реалізацією виконавських задач від постановки мети до її здійснення. а також педагогічної рефлексії, що уможливають самореалізацію в педагогічній діяльності; опанування і вдосконалення необхідних для професійної самореалізації умінь.

Методика передбачає реалізацію процесу формування умінь саморегуляції МВД студентів у два етапи, які відповідають двом основним видам фахової підготовки майбутніх учителів у ВНЗ (теоретично-імітаційній та практичній).

1. *Змістово-орієнтаційний етап* реалізується у навчальній (репетиційній) роботі студентів над музичними творами та групових тренінгових заняттях із застосуванням форм і методів індивідуальної та інтерактивної взаємодії в аудиторних та позааудиторних умовах. Цьому етапу як більш розгорнутому в часі відповідають дві *технологічні моделі* - *гностична та імітаційна*.

2. *Інтерпретаційно-результативний етап* передбачає формування умінь володіння собою засобами саморегуляції емоційно-вольової сфери особистості студента. Цей етап розгортається у процесі публічного / концертного виступу

(демонстрація творів на конкурсі, концерті, іспиті, заліку) та під час педагогічної практики у безпосередньому художньо-педагогічному спілкуванні з учнями (виконання музичних творів студентом-практикантом в урочній та позаурочній роботі). Зазначеним видам навчально-професійної діяльності відповідає *виконавська модель* формування умінь стресостійкості (завадостійкості) та рефлексивно-аналітичних дій.

Методика спрямована на організацію навчального процесу, в якому здійснюється активне формування саморегулятивних умінь засобами музично-виконавської діяльності у процесі постановки і вирішення мистецько-педагогічних завдань.

Як бачимо, здатність до управління собою в стресогенних умовах є необхідною особистісною властивістю кожного студента, який хоче присвятити себе музично-педагогічній діяльності.

Саме вирішення педагогічного завдання як фундаментального методу формувальної роботи складає основу пізнавально-світоглядних та виконавсько-практичних дій студентів в системі фахової підготовки. Воно розглядається педагогічною наукою як основна одиниця діяльності (А.Капська, Н.Кузьміна, І.Підласий) і є структурною одиницею розгорнутого нами мистецько-педагогічного процесу.

Оскільки педагогічна діяльність в рамках будь-якої навчально-виховної системи має задачну структуру, тобто представлена як взаємопов'язана послідовність вирішення нескінченної низки задач різного рівня складності, то ми можемо прослідкувати розвиток процесу формування саморегулятивних умінь студентів та його етапи в залежності від того, як вирішуються поставлені завдання, зокрема набуваються та уточнюються знання, формуються й закріплюються виконавські уміння. При класифікації завдань ми орієнтуємося на завдання фахової підготовки майбутніх учителів музики у сфері виконавської діяльності. Це дозволяє нам сфокусувати їх у три групи:

- завдання на формування світоглядно-сміслових умінь саморегуляції;

- завдання на формування умінь вольової регуляції емоційних станів студентів-виконавців;
- завдання на формування умінь саморегуляції рефлексивних та корекційних дій в стресогенних умовах публічного виступу.

Спільною рисою всіх завдань є те, що вони відносяться до сфери самоуправління й вирішуються за однією принциповою схемою, яка передбачає проходження 4 етапів: 1) аналіз ситуації та постановка педагогічної задачі; 2) проектування варіантів вирішення та вибір оптимального для даних умов; 3) здійснення плану рішення задачі на практиці; 4) аналіз результатів діяльності.

Алгоритм розв'язання педагогічних задач складає логічний каркас формування саморегулятивних умінь згідно етапів. Оволодіння вчителем технологією постановки та розв'язання педагогічних задач через алгоритмічну послідовність дій створює умови запобігання стихійності, імпульсивності, а в кінцевому результаті - непродуктивності виконавсько-педагогічних дій. Однак, не можна принижувати роль в педагогічній праці імпровізації, творчої інтуїції, яка теж розвивається під впливом педагогічного прогнозування, передбачення та професійного досвіду.

Джерелом постановки завдання є реальне або гіпотетичне визначення певної проблеми або протиріччя, створене педагогічною ситуацією. Таким чином, успішне вирішення педагогічних завдань студентом залежить від його вміння опанувати музичний твір у відповідності до певного етапу та поставлених завдань. Виходячи з того, що педагогічна дія завжди має подвійну спрямованість - на себе та на учнів, передбачається вирішення завдань двох груп: на формування знань, умінь, особистісних якостей студента та завдань, спрямованих на музично-творчий розвиток учнів. Якщо вирішення завдань першої групи здійснюється за активної ролі викладача, то виконання завдань другої групи здебільшого контролює й коригує сам студент.

Пізнавально-світоглядна та практична діяльність студентів реалізується у *трьох технологічних моделях: гностичній, імітаційній та виконавсько-інтерпретаційній*, кожна з яких відповідає певному етапу вивчення матеріалу,

конкретизуючи найважливіші ланки цього процесу. Використання вищевказаних моделей в логічній для процесу музичного пізнання послідовності (від ознайомлення з музичним твором до його виконання) має за мету організувати діяльність студентів таким чином, щоб здобуті знання та уміння набули функції засобу регуляції практичних дій. Контекстне моделювання має у своїй основі таку схему: етап вивчення - модель - блок дій.

Змістом процесу вивчення музичних творів на пізнавально-смісловому рівні є художній образ твору та аналіз засобів його створення. *Гностична модель* включає алгоритм дій, спрямованих на вирішення завдань по роботі з музичним текстом та художніми смислами (переробка знакової інформації, в тому числі нотної, та її індивідуальне засвоєння).

На цьому етапі здобуті знання по засоби створення художнього образу повинні перетворитися певним чином в *смисли*, які є показником особистісного включення студента як суб'єкта виконавської діяльності в дану предметну сферу. Таким чином студент, вивчаючи музичний матеріал та іншу допоміжну інформацію, що дозволяє глибше зануритись у смисл художнього образу, шукає можливості включити себе в ситуацію вирішення світоглядно-сміслових задач.

Дуже важливим для *першого - змістовно-орієнтаційного етапу* - є введення до змісту бесід та дискусій зі студентами понять філософської, мистецтвозначої, музично-педагогічної проблематики «вчитель національної школи», «музичне виконавство», «художній образ твору», «художня інтерпретація», «художньо-педагогічна інтерпретація», «засоби музичної виразності», а також психологічні поняття «саморегуляція», «саморегулятивні уміння», «аналіз музичного твору», «свідомість», «самосвідомість». Гностична модель спрямована на інтеріоризацію музичного матеріалу, на вироблення інформаційно-сміслових елементів тексту, в тому числі нотного і розгортається за допомогою таких усних та вербальних навчальних форм, як есе про твір, аналіз-розповідь, бесіда, диспут, дискусія (див.рис. 2.1).

Наводимо найбільш ефективні *методи* організації вивчення джерел УМПС за гностичною моделлю.

Пояснювально-ілюстративний метод, суть якого полягає в тому, що викладач пояснює матеріал за допомогою різних засобів, а студенти її сприймають, усвідомлюють та фіксують у пам'яті. При цьому пояснювати та ілюструвати матеріал можна за допомогою усного слова (розповідь, лекція, пояснення), наочних, а також мистецьких наочно- та музично-слухових засобів (зразки образотворчого мистецтва, фонохрестоматії із записами музичних творів, нотні примірники, відео- та кінофільми, слайди, інтернет-матеріали тощо).



Рис. 2.1. Гностична модель формування умінь саморегуляції МВД

Методи ілюстрації та демонстрації пов'язані з виконанням музичних творів з навчальною метою досягнути технічної та художньої виразності. Ці методи в навчальній діяльності пов'язані з художньо-аналітичними та словесно-інтерпретаційними. Так, наприклад, перед демонстрацією музичного твору (“живе виконання”) необхідно дати пояснення або провести вступну бесіду, а після прослуховування здійснити аналіз, порівняти його з іншими

мистецькими зразками. До цього методу пред'явлено низку вимог: ретельний добір матеріалу (текстового, нотного), його об'єму, форми змісту; оптимальна кількість показів та забезпечення якісної сторони його сприйняття; можливість обговорення сприйнятого матеріалу (аналіз, порівняння, висновки, узагальнення тощо).

Метод смислових опор (з орієнтацією на «метод опорних сигналів» В.Шаталова) ґрунтується на знаходженні основних смислів-символів, що характеризують певний музичний твір (епоху, жанр, вид музики та її зміст). Смысловою опорою можуть слугувати слово або узагальнений вираз (термін, поняття), малюнок, аббревіатура тощо.

Дискусія - метод, що використовується в індивідуальній та груповій роботі при обговоренні актуальних проблем (соціокультурних, педагогічних або особистісних). Найголовніше, щоб питання як предмет дискусії знаходилися у сфері власних інтересів учасників діалогу.

Диспут як метод навчання та виховання відповідає намаганням молоді знайти сенс життя, віднайти істину. Він дає можливість аналізувати явища, відстоювати свою точку зору з вагомими аргументами, а також поважати протилежну думку іншого. Зіткнення думок і позицій учасників диспуту вчить мужності відмовитися від власної точки зору заради істини. Цей метод потребує ретельної підготовки як викладача, так і студентів, адже його мета - створення орієнтовної основи для творчих пошуків, самостійних рішень та дій.

Проблемна бесіда є універсальним методом і формою взаємодії особистостей, які хочуть обмінятися інформацією, навчальним або професійним досвідом. Висловлюючи різні точки зору на певне явище, необхідно пам'ятати, що найголовніше - отримати задоволення від спілкування, створити ситуацію, коли вас розуміють і ви розумієте інших.

Робота з нотним текстом, з друкованими матеріалами та відео-файлами - методи, що у своєму комплексі забезпечують глибоке оволодіння смислами музичного твору через оволодіння інформацією про композитора,

його стиль, характерні особливості творчості, специфіку застосування засобів музичної виразності тощо.

Метод художньо-педагогічного аналізу пов'язаний з аналітичними діями щодо художнього змісту твору та його педагогічним потенціалом з метою використання в роботі з учнями. Важливим стають уміння студентів розробляти анотації, робити аналіз, узагальнення, висновки тощо.

Метод критичного мислення використовується з метою навчити студентів осмислювати музичну інформацію, оцінювати її емоційну насиченість, драматургію розвитку художнього образу крізь призму м'язо-рухової активності. Важливо вміти знаходити «критичні саморегулятивні точки», де варто застосувати емоційну витривалість для дотримання психологічної стійкості виконання.

Навчальна діяльність за *імітаційною моделлю* передбачає вихід студента як суб'єкта музично-виконавської діяльності за рамки музичного тексту шляхом використання здобутої інформації у змодельованих мистецько-педагогічних ситуаціях. За таким алгоритмом вивчений і перероблений певним чином музичний матеріал виконує функцію засобу регуляції проєктивної діяльності студента в ігрових формах. Завдання, що постають перед студентами у роботі з цією моделлю, розгортаються у конкретні операційні форми практичних дій (індивідуальні та групові), в яких акцентується роль регулятивних механізмів емоційно-вольової сфери та застосовується алгоритм взаємопроникнення емоційного та інтелектуального в саморегуляцію виконавських дій.

Основні *форми* існування імітаційної моделі - ділова або педагогічна гра, моделювання педагогічних ситуацій (фрагменту уроку музичного мистецтва або позакласного мистецького заходу), тренінгові вправи. Вирішення завдань за алгоритмом такого типу потребує значного об'єму психолого-педагогічних та спеціальних фахових знань та умінь, чіткого плану дій з урахуванням саморегулятивних аспектів (об'єктивних умов, власних інтерпретаційних можливостей (художніх, технічних), особистої здатності контролювати

емоційно-вольову сферу в залежності від мистецько-педагогічної ситуації). Характерним є те, що робота за даною моделлю є логічним й природним продовженням роботи з моделлю гностичною. Розгортання імітаційно-ігрових дій демонструє рисунок 2.2.

При використанні імітаційної моделі пропонується для застосування низка дієвих методів, що покладено в основу тренінгових вправ.

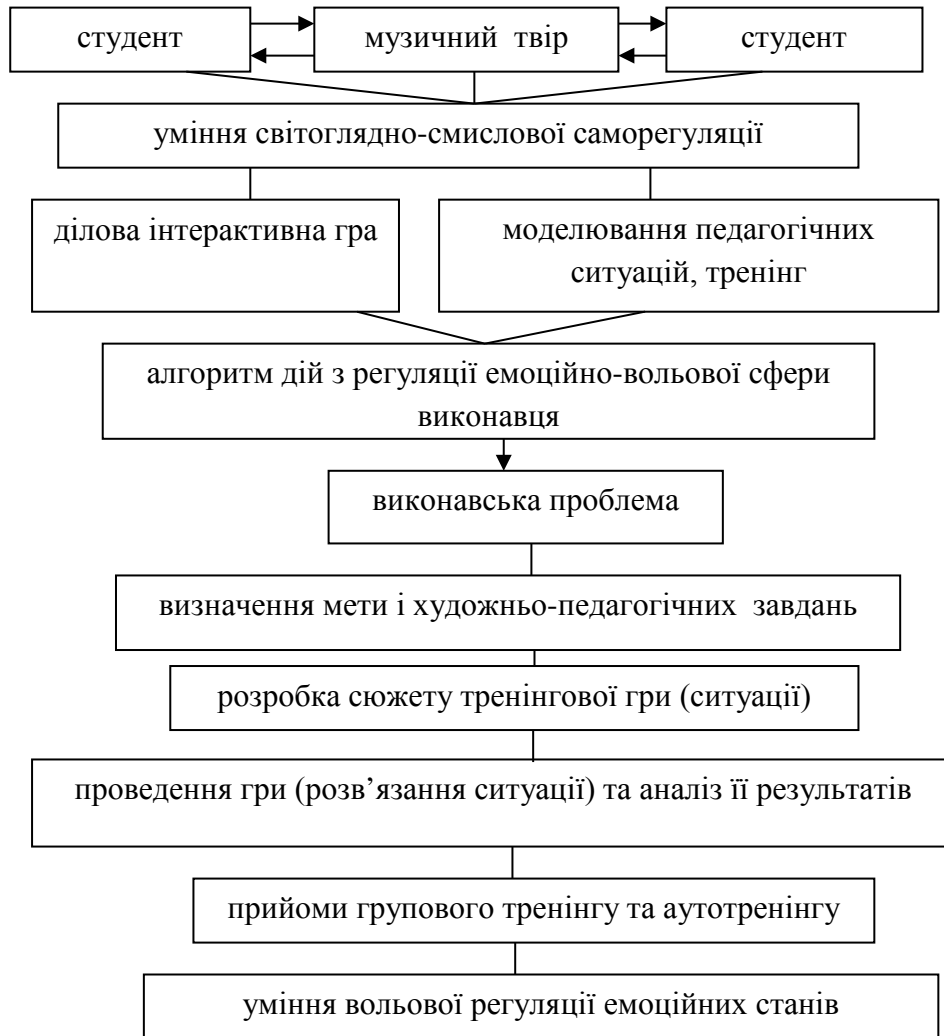


Рис. 2.2. Імітаційна модель формування умінь саморегуляції МВД

Метод роботи в парах, кейс-метод (різновиди інтерактивного групового методу) спрямовані на вироблення навичок ділового спілкування, самостійності суджень, обґрунтованості дій і одночасно вимогливості та поваги партнерів один до одного. Ці методи вирішення мистецьких та педагогічних завдань виявляються більш ефективними в режимі співробітництва та взаємодопомоги особливо коли одним студентам доручаються ролі виконавців завдань, а іншим

- консультантів. Така регламентація ролей позитивно впливає на адекватність дій учасників педагогічного процесу, реалізації функцій контролю та самоконтролю, підвищення самооцінки, розвитку оцінно-критичного ставлення до висловів (дій) партнерів та рівня доведення власної позиції.

Змагання пов'язане з ситуацією переживання успіху і, навпаки, з усвідомленням поразки, що є основою в організації ділових педагогічних ігор.

Ділова гра - універсальний інтерактивний метод, за допомогою якого відпрацьовуються фрагменти педагогічної взаємодії та виносяться колегіальні рішення по відношенню до конкретних освітніх ситуацій.

Гра для майбутніх учителів є умовою оволодіння здатністю до педагогічного проектування та прогнозування, інтуїтивного передбачення можливих наслідків прийнятих рішень. Педагогічна гра в контексті формування в майбутніх педагогів-музикантів умінь саморегуляції музично-виконавських дій є вагомим методом навчально-професійної роботи, в якій навички самоуправління народжуються в процесі невимушеної креативної навально-імітаційної роботи через розцугрування ролей «учитель – учень», «учитель – шкільна слухачка аудиторія», «учитель - батьки» тощо .

Тренінг – форма і метод інтерактивної навчальної роботи (індивідуальної, групової), що на основі досвіду і знань учасників взаємодії забезпечує використання різних навчальних і педагогічних методів за рахунок позитивної психологічної атмосфери, вільної поведінки та спрямовується на саморозвиток кожної особистості. На тренінгових заняттях застосовуються методи аутокомунікації (самосповідь, самопереконання, самонаказ, самонав'язання), метод копінг-поведінки, рефлексивного аналізу власного виконання твору тощо.

Метод моделювання професійних ролей вчителя (виконавець-соліст, керівник шкільного хору (оркестру), концертмейстер, учасник хорового (оркестрового) колективу) є елементом ділової гри і цікавий тим, що, використовуючи його, студенти можуть спробувати себе у ролі учителя-лектора, учителя-виконавця, учителя-організатора масових заходів.

Виконавська модель відрізняється від імітаційної тим, що обумовлює форми, методи й засоби виконавсько-педагогічної взаємодії під час безпосередньої практичної роботи з учнями. Тому проектування роботи студента-практиканта (складання плану-конспекту уроку або сценарію мистецько-виховного заходу з акцентуацією саморегулятивної сфери) характеризується більшою конкретністю, спрямованістю на вирішення не змодельованого в уяві, а реального педагогічного завдання.

Для реалізації даної моделі як такої, що синтезує і виводить на новий якісний щабель набуті студентами професійні якості та уміння, в тому числі саморегулятивні, використовуються як методи практичної роботи, що пропонуються для побудови попередніх моделей, так і нові, що забезпечують завадостійкість під час публічного виконання твору: метод керування м'язовим тонусом, метод рухової активності, самопідкріплення, самопрезентації, інверсії (продукування нових ідей), метод рефлексивного аналізу власного виконання твору тощо.



Рис. 2.3. Виконавська модель формування умінь саморегуляції МВД

Особливістю функціонування виконавської моделі є не тільки спрямованість на учня, але й перенесення форм і методів навчальної діяльності студентів у професійне поле реальних дій. Таким чином, проблемна бесіда, диспут, робота з книгою, ігрове моделювання стають інструментом власної практичної діяльності майбутніх учителів музики. Алгоритм дій за третьою моделлю демонструє рис. 2.3.

Використання запропонованих алгоритмічних моделей музично-виконавських саморегулятивних дій дозволяє студентам прослідкувати логіку розгортання мистецько-освітнього процесу або конкретної ситуації з позицій задач виконавської діяльності та власних саморегулятивних можливостей учителя-інтерпретатора. Керуючись моделями-алгоритмами (смісловою, імітаційною, виконавською) майбутні педагоги можуть, з одного боку, конкретизувати власні дії, а з іншого – усвідомити цілі й завдання виконавської діяльності, систематизувавши навички співу, гри на музичних інструментах, диригування хором та оркестром в інтегративний комплекс взаємоузгоджених інтерпретаційних та саморегулятивних умінь.

З урахуванням результатів здійсненого аналізу основних психолого-педагогічних категорій у контексті нашого дослідження, компонентної структури досліджуваного феномену, принципів, педагогічних умов та етапів дослідної роботи нами розроблено *організаційно-методичну модель формування саморегулятивних умінь музично-виконавських дій майбутніх учителів музики*, що зображена на рисунку 2.4. Впровадження даної моделі у процес фахової підготовки дозволяє надати мистецько-освітньому процесу системності й цілеспрямованості у вирішенні завдань «самотворення» кожного студента.

Форми навчальних занять з саморегуляції музично-виконавських дій є надзвичайно рухливими, такими, які не можна рекомендувати тільки до конкретного етапу роботи. Адже розвиток «самості» студентів може



Рис.2.4. Організаційно-методична модель формування умінь саморегуляції МВД майбутніх учителів музики

здійснюватись як на індивідуальних заняттях, так і на групових, а також і в самостійній роботі над музичними творами.

Отже, *основними формами* музично-виконавської діяльності студентів з метою розвитку само регулятивних якостей визначено:

- *індивідуальні* (навчальні індивідуальні заняття в класі, індивідуальні консультації викладача, письмовий індивідуальний звіт-самооцінка, самонавіювання),
- *групові* (тренінги, діалоги, педагогічні рольові ігри), урочна та позаурочна робота з учнями пі час виробничої педагогічної практики.

Висновки до другого розділу

У другому розділі дослідження знайшла висвітлення компонентна структура процесу формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх учителів музики, на основі якої набула розробки методична модель формування досліджуваного феномену у відповідності до визначених педагогічних умов.

На основі аналізу музично-виконавської діяльності як виду фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів було зацентровано увагу на особливостях освоєння музичного твору, на проблемі створення різних видів інтерпретації (вербальної, виконавської, художньо-педагогічної).

Виходячи з розуміння вмінь художньо-педагогічної інтерпретації як засвоєного майбутнім учителем способу самостійного оволодіння пошуково-аналітичними, вербальними, виконавськими, і художньо-педагогічними діями, що ґрунтується на набутих знаннях і навичках та зумовлює втілення образного змісту музичних творів, було виокремлено такі три групи інтерпретаційних умінь, як:

- уміння смислотворчості, що обумовлюються здатністю до розуміння смислу та змісту художнього образу твору;
- уміння емоційної виразності, що регулюються вольовими зусиллями та керуються драматургією образу;

- уміння художньо-виконавської цілісності, що формуються у процесі виконання твору та відповідних рефлексивних дій з вирішення поставлених музично-педагогічних задач.

Виходячи із природної закономірності взаємоузгодження музично-інтерпретаційних та саморегулятивних умінь у виконавській діяльності, було запропоновано комплекс умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх педагогів-музикантів, що мають таке наповнення:

-уміння світоглядно-сислової саморегуляції у процесі ознайомлення з музичним твором та під час здійснення його всебічного художнього аналізу;

- уміння вольової саморегуляції емоційних станів (стійкість, стабільність / гнучкість);

- уміння саморегуляції стресостійкості й долання перешкод під час виконанні твору , а також регуляції рефлексивних та корекційних дій.

На основі визначених двох видів умінь (інтерпретаційних та саморегулятивних) було здійснено розробку структури формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх учителів музики у єдності трьох компонентів: *світоглядно-сислового* (регуляція світоглядної позиції студента, розуміння смислу музичного твору), *емоційно-вольового* (вольова регуляції емоційних станів в процесі моделювання мистецько-педагогічних ситуацій), *процесуально-рефлексивного* (регуляція музично-виконавських дій в результаті їх мистецько-педагогічного рефлексивного аналізу).

У розділі визначено педагогічні умови формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх учителів музики, що забезпечили процес «самотворення» студента на основі педагогічного супроводу в музично-виконавській взаємодії; встановлення інтерактивного контакту-діалогу «виконавець-слухач» із застосуванням арт-педагогічних технік; досягнення стресостійкості виконавських дій з використанням засобів педагогічної ортобіотики.

Розроблена організаційно-методична модель формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх педагогів-музикантів, що

ґрунтується на принципах виконавської самоактивності, мистецько-педагогічної рефлексивності та фахового самовдосконалення, охоплює змістові та процесуальні аспекти досліджуваних саморегулятивних процесів в індивідуальній, груповій та виробничо-практичній діяльності у комплексі відповідних методів та форм роботи. В допомогу студентам у формуванні саморегулятивних умінь запропоновано алгоритми опанування музичних творів на основі трьох технологічних моделей (гностичної, імітаційної та виконавської), кожна з яких відповідає певному етапу вивчення матеріалу.

Статті автора, що відображають зміст другого розділу

1. Сунь Сінь. Педагогічні умови формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх учителів музики / Сунь Сінь // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М.М.Гоголя. – Психолого-педагогічні науки, № 1. – Ніжин, 2018. – с. 156 – 162.

2. Сунь Сінь. Проблема смислотворення в музично-виконавській діяльності майбутніх учителів музики / Сунь Сінь // II Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського, 20 – 23 березня 2018 р., м. Київ / НПУ імені М.П.Драгоманова. – Київ, 2018. – С. 126 – 131.

3. Сунь Сінь. Адаптаційні механізми саморегуляції вольової сфери майбутнього педагога-музиканта у процесі виконавської діяльності / Сунь Сінь // Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – Вип. 24 (29). – Частина 1. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. - С. 152 – 156.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л.М.Аболин. – Казань, 1987. – 262 с.
2. Андрейко О.І. Виконавська культура скрипаля: теорія та методика формування / О.І.Андрейко. – Львів: Галицька видав. спілка, 2013. – 298 с.

3. Аршава І.Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика. – Автореф. дис... докт. психолог. наук за спеціальністю 19.00.02 – Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України /І.Ф.Аршава. – К., 2007, 38 с.
4. Бех І.Д. Психологічні механізми сходження особистості до духовних цінностей / Бех І.Д. // Педагогіка і психологія. – 2011. - №2(7). – 159 с.
5. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації: Навчально-методичний посібник / А.М.Бойко. – К.: ІЗМН, 1996. – 232 с.
6. Болгарський А.Г., Бодрова Т.О. Педагогічна практика у загальноосвітніх навчальних закладах з предмету «Музика»: Навчально-методичний посібник для студентів педагогічних університетів / А.Г.Болгарський, Т.О.Бодрова. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2008. – 130 с.
7. Боришевський М.Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія / М.Й.Боришевський. – К.: Академвидав, 2010. – 416 с.
8. Боришевський М.Й. Самостворення особистості: соціально-психологічна сутність, детермінанти становлення та розвитку [Текст] / М.Й.Боришевський // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С.Костюка НАПНУ [за ред. С.Д.Максименка]. – Київ, 2012. – Т. XIV, ч.1. – С. 28-35.
9. Булатова О.С. Искусство современного урока: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.С.Булатова. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 256 с.
10. Вайнер Э.Н. Валеология: учебник для студентов вузов / Э.Н.Вайнер. – М.: Наука, 2001. - 201 с.
11. Востриков А.А. Формирование психологической устойчивости профессиональной деятельности учителя как одной из характеристик человеческого фактора. Методические рекомендации / А.А.Востриков. – Одесса, 1986. – 74 с.
12. Выготский Л.С. Проблема воли и ее развитие в детском возрасте / Л.С. Выготский //Собр. Соч. в 6-ти тт., Т. 2., Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – С. 454-465.

13. Выготский, Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1984. –Т. 3. – 328 с.
14. Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О. С. Газман // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 47-53.
15. Гусейнова Л. В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Гусейнова Лариса Василівна. – К., 2005. – 193 с.
16. Єргієв І.Д. Артистичний універсум музиканта-інструменталіста кінця ХХ – початку ХХІ століття: автореф. ...докт. мист.-ва спец. 17.00.03 – музичне мистецтво / І.Д.Єргієв. - Київ, 2016. - 39 с.
17. Жайворонок Н.Б. Музичне виконавство як феномен музичної культури: Дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.01 / Н.Б.Жайворонок. – К., 2006. – 191 с.
18. Зязюн І.А. Учитель, которого ждут. / І.А.Зязюн. - М.: Просвещение, 1981. – 156 с.
19. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навчальний посібник для вчителів, студентів середніх та вищих навчальних закладів, аспірантів / І.А.Зязюн, Г.М.Сагач. - К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
20. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: Монографія / Зязюн І.А. – Черкаси: Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
21. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. / В.А.Иванников. – СПб.: Питер, 2006. – 203 с.
22. Ильин Е.П. Психология воли / Е.П.Ильин. – СПб : Питер, 2000. – 288 с.
23. Іригіна С.О. Театральна педагогіка як мистецько-педагогічна проблема у системі диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів-музикантів / С.О.Іригіна // Наукові записки / Ред. кол.: В.Ф.Черкасов, В.В.Радул, Н.С.Савченко та ін. – Випуск 157. – Серія: Педагогічні науки. – Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В.Винниченка, 2017. – 300 с.

24. Каган М.С. Человеческая деятельность / М.С.Каган. – М.: Мысль, 1974. – 213 с.
25. Казакова Е.И. Комплексное сопровождение развития учащихся в образовательном процессе (аналитические материалы) / Е.И.Казакова. – СПб., 1998. – 213 с.
26. Кириченко Т.В. Психологічні механізми саморегуляції поведінки підлітків: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Т.В. Кириченко // Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2001. – 20 с.
27. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / О.А.Конопкин // Вопросы психологии. – 2004. - № 2. – С.126-130.
28. Котова Л.М. Емоційна стійкість як засіб формування інструментально-виконавської надійності у студентів музично-педагогічних факультетів: Дис... канд. пед. наук / Л.М.Котова. — Мелітополь, 2000. — 260с.
29. Крылова Н. Б. Можно ли управлять педагогической поддержкой, а если можно, то как? / Н. Б. Крылова // Народное образование. – 2000. – № 3.
30. Курлянд З.Н. Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя: автореф. дисс. на соискание ученой степени докт. пед. наук / З.Н.Курлянд– М., 1993. – 32 с.
31. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды / К.Левин. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.
32. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А.Леонтьев. – 3-е изд., доп. - М.: Смысл, 2007. – 511 с.
33. Ляшенко О.Д. Художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору в професійній підготовці майбутніх учителів музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О.Д.Ляшенко. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2001. – 21 с.
34. Максимова З.Р. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов средних специальных учебных заведений (на

- примере спеціальності «Графічний дизайн») : автореф. дис. ... канд. пед. наук : по спец. 13.00.08 / З.Р.Максимова. – М., 2008.– 24 с.
35. Марищук В.Л. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса / В.Л.Марищук, В.И.Евдокимов. – СПб.: Издательский дом «Сентябрь». – 2001. – С. 43–79.
36. Маркова А.К. Психология труда учителя: [книга для учителя] / А.К.Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
37. Мешко Г.М. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я: автореф. дис. ... докт. пед. наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Г.М. Мешко. – Тернопіль: ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2013. – 47 с.
38. Мирошин А.В. Эмоционально-волевая устойчивость и ее формирование у студентов (на материале педагогического вуза): дисс. ... канд. психол. наук / А.В.Мирошин. – М., 1998. – 184 с.
39. Митина Л.М. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция / Л.М.Митина, Е.С.Асмаковец. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Флинта, 2001. – 192 с.
40. Мінь Шаовей. Формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки: дис. ... канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичної освіти / Мінь Шаовей. – Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса, 2017. - 230 с.
41. Мозговий В.Л. Режисура педагогічної дії: теоретичний та методичний аспекти: монографія / Віктор Мозговий. – Миколаїв: Іліон, 2014. – 492 с.
42. М'ясоїд П.А. Психологічне пізнання: історія, логіка, психологія / П.А.М'ясоїд. – К.: Либідь, 2016 - 516 с.
43. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры / Генрих Густавович Нейгауз // — М.: Музыка, 1961. — 238с.
44. Общая психология / под ред. А.В.Петровского. – М.: Педагогика, 1970. – 432 с.

45. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін / В.Ф.Орлов // Монографія. За заг. ред. І.А.Зязюна. – К.: Наукова думка, 2003. – 276 с.
46. Падалка Г.М. Музична освіта в Україні: концептуальні аспекти /Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г.М.Падалки: колективна монографія / під наук. ред. А.В.Козир. – Вид. друге, доповн. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова. – 2011. – 402 с.
47. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г.М.Падалка – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
48. Педагогічний словник [за редакцією дійсного члена АПН України М.Д.Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – С. 93-95.
49. Петрик О.І. Медико-біологічні та психолого-педагогічні основи здорового способу життя: курс лекцій / О.І.Петрик. – Львів: Світ, 1993. – 120 с.
50. Пихтіна Н.П. Основи педагогічної техніки: навч. посіб. / Н.П.Пихтіна. – К.: «Центр учбової літератури», 2013. – 216 с.
51. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К.Платонов. – М.: Наука, 1986. – 256 с.
52. Полатайко О.М. Формування хуложньо-образного мислення студентів у курсі “Методика викладання художньої культури”: навчально-методичний посібник для студентів-магістрантів мистецького напрямку навчання / О.М. Полатайко. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – 164 с.
53. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. – Х.: Прапор, 2009. – 692 с.
54. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб./ О.П.Рудницька. – К.: ТОВ «Інтерпроф», 2002. – 360 с.
55. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька / О.П.Рудницька. – К.: ТОВ «Інтерпроф», 2002. – 270 с.
56. Селье Г. Стресс без дистресса / Г.Селье. - М.: Прогресс,1982 , 235 с.

57. Слостенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А.Слостенин, В.П.Каширин. - М.: Издательский центр "Академия", 2001. - 480 с.
58. Становських З.Л. Мотиваційно-сміслові детермінанти саморегуляції професійної діяльності педагогів: методичний посібник / З.Л.Становських. – Кіровоград: Імекс - ЛТД, 2014. – 168 с.
59. Суханцева В.К. Музыка как мир человека. От идеи вселенной – к философии музыки / В.К.Суханцева. – К.: Факт, 2000. – 176 с.
60. Тимошенко Н.П. Формирование педагогических умений и навыков у студентов музыкально-педагогических факультетов / Н.П.Тимошенко. – Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1991. – 198 с.
61. Узнадзе Д.Н. Психология установки / Д.Н.Узнадзе. – СПб.: Питер, 2004. – 413 с.
62. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні / Фурман А.В. - К.: Рад. шк., 1991. – 191 с.
63. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности. Учебное пособие / Ю.А.Цагарелли. – СПб.: Композитор, 2008. – 213 с.
64. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения / Г.М.Цыпин. – М.: Интерпракс, 1994. – 373 с.
65. Цюлюпа Н.А. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки: дис ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Н.А.Цюлюпа. – К., 2009. – 236 с.
66. Чайка В.М. Теорія і технологія підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук: 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти / Чайка Володимир Мирославович; Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. – Тернопіль, 2006. – 43 с.
67. Чебыкин А.Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности / А.Я.Чебыкин. – Одесса, 1999. – 145

68. Чепелева Н.В. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога [Текст] / Чепелева Н.В., Пов'якель Н.І. // Психологія : збірник наукових праць. – Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1998. - Вип. III. – С. 35-41.
69. Чепіль М.М. Педагогічні технології: навч. посіб. / М.М.Чепіль, Н.З.Дудник. – К.:Академвидав, 2012. – 224 с.
70. Шепель В.М. Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология / Шепель В.М. - М.: Мысль, 1999. – 254 с.
71. Шип С.В. Что такое «Музыкальное произведение» /С.В.Шип //Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип.18 (23)– К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. – С. 8 – 13.
72. Щолокова О.П. Художньо-педагогічна інтерпретація як компонент професійної підготовки майбутнього вчителя Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: Монографія / О.П.Щолокова. –К.:Віпол, 1996. – С. 72 – 76.
73. Юнг К. Психологические типы / К.Юнг .- М.: Университет, 1998. - 720 с.
74. Юник Д.Г. Формування завадостійкості музикантів-інструменталістів у процесі виконавської діяльності / Д.Г.Юник // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 10 (269), Ч. II,. -- Луганськ, ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2013. – С.. 191 – 196.
75. Юник Д.Г. Соціально-психологічні детермінанти інструментально-виконавської надійності майбутніх учителів музики / Д.Г.Юник // Рідна школа. – 2006. – № 10. – С. 40-43.
76. Bodrova T. Valeological Factor as Element of Productive Methodical Preparation of Music Teachers /T.Bodrova // Economics, management, law: problems of establishing and transformation: Collection of scientific articles/ - AL Ghurair Printing and Publishing LLG, Dubai, UAE, 2016. – 404 p. – PP 363 – 370.
77. Morgan W. P. Physical activity and mental health // Montoye H. J., Eckert H. M. (eds.) Exercise and health. Champaign, 11 : Human Kinetics Publishers, 1984.

78. Raglin J. S., Morgan W. P. Influence of vigorous exercise on mood state // Behavior Therapy. 1985. 8. P. 179–183.
79. Tuning Educational Structures in Europe [Electronic resource]. – Access mode : [//http://www/let.rug.nl/TuningProjekt/index.htm;tuning.unideusto.org/tuningeu](http://www/let.rug.nl/TuningProjekt/index.htm;tuning.unideusto.org/tuningeu) (date of access 21.09.2015). – The title screen.
80. Wallace M. Training oreign anguage Teachers. Cambridge University Press, 1991. 180 p.

РОЗДІЛ III. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ

3.1. Діагностика рівнів сформованості умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки

Для перевірки стану сформованості умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх педагогів-музикантів було проведено констатувальний експеримент, що здійснювався протягом 2 семестру 2015 - 2016 н. р. на базі Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Житомирського державного університету імені Івана Франка, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Діагностичною роботою було охоплено 222 студента бакалаврата мистецьких факультетів вищезазначених університетів. Визначення рівнів сформованості умінь саморегуляції МВД майбутніх педагогів-музикантів проводилось у процесі та по закінченню педагогічних практик студентів 3 курсу з предмету «Музичне мистецтво» (VI семестр) та виробничої практики студентів 4 курсу з предмету «Музичне мистецтво» (VII семестр) у процесі та після підведення підсумків практичної роботи.

Завдання констатувального експерименту включали в себе:

- 1) розробку критеріального апарату дослідження;
- 2) визначення рівнів сформованості умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх педагогів-музикантів;
- 3) виявлення недоліків, пов'язаних з розвитком саморегулятивних можливостей студентів у музично-виконавській діяльності та з'ясування основних методичних шляхів удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музики засобами активізації досліджуваних процесів.

З метою діагностування рівнів сформованості умінь саморегуляції МВД майбутніх учителів музики нами було обґрунтовано *критеріальний апарат дослідження*, що складався з трьох блоків у відповідності до трьох компонентів самого процесу формування досліджуваних умінь.

Так, **світоглядно-смісловому компоненту** формування умінь саморегуляції учителя музики відповідає **смісловий критерій**, від якого залежить міра регуляції світоглядної позиції студента, розуміння смислу музичного твору та здатність побудувати проект інтерпретації. Зазначений критерій передбачає діагностику сформованості уміння смислової саморегуляції за такими **показниками**:

- здатність до смислотворення художнього образу під час розучування музичного матеріалу через вербалізацію художнього образу;
- спроможності до розширення світоглядних позицій студентів.

Емоційно-вольовому компоненту відповідає **вольовий критерій**, що передбачає ступінь регулювання емоційних станів в процесі моделювання мистецько-педагогічної ситуації публічного виступу або фрагменту уроку музичного мистецтва (демонстрації, показу твору тощо). Цьому критерію відповідає діагностика сформованості уміння смислової саморегуляції за такими **показниками**:

- здатність до емоційного самовладнання під час виконання твору;
- виконавсько-вольова витривалість та наполегливість.

Процесуально-рефлексивному компоненту відповідає **рефлексивний критерій** що забезпечує міру відрегульованих й скоригованих (з огляду художньої цілісності) музично-виконавських дій та ступінь здатності до мистецько-педагогічний аналіз.

Цьому критерію відповідає діагностика сформованості уміння смислової саморегуляції за такими **показниками**:

- здатність до рефлексивних дій в стресових умовах публічного виступу,
- спроможність до самокорекції музично-виконавських дій з метою подальшого мистецько-педагогічного самовдосконалення.

Цілісне бачення критеріального апарату дослідження відображає таблиця 3.1.

Таблиця 3.1.

Компоненти, критерії та показники рівнів сформованості умінь
саморегуляції МВД майбутніх учителів музики

Компоненти	Критерії	Показники
Світоглядно-смысловий	Смысловий	<ul style="list-style-type: none"> - здатність до смислотворення під час ознайомлення з музичним матеріалом; - спроможність до розширення мистецько-освітніх світоглядних позицій;
Емоційно-вольовий	Вольовий	<ul style="list-style-type: none"> - здатність до емоційного самовладнання під час виконання твору; - виконавсько-вольова витривалість та наполегливість;
Процесуально-рефлексивний	Рефлексивний	<ul style="list-style-type: none"> - здатність до рефлексивних та корекційних дій в стресогенних умовах публічного виступу; - спроможність до саморефлексії та самокорекції музично-виконавських дій з метою подальшого мистецько-педагогічного самовдосконалення

Основними методами дослідження рівнів сформованості у студентів саморегулятивних умінь стали метод експертної оцінки, спостереження, бесіда, інтерв'ю, тестування, анкетування, питальник «саморегулятивна аптечка», виконання музично-виконавських та мистецько-педагогічних завдань. Вивчалася звітна документація студентів з виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва за 2014 - 2016 р. р.: звіти з практики, педагогічні щоденники, плани-конспекти, сценарії мистецько-виховних заходів, аналітичні матеріали щодо психолого-педагогічного аналізу їх проведення, характеристики викладачів-методистів, надані кожному практиканту по

закінченні практики щодо акцентуації саморегулятивних аспектів виконавських дій в умовах художньо-педагогічних утруднень). Основним методом оцінювання стану сформованості досліджуваних умінь став метод експертної оцінки.

Для визначення рівнів сформованості у студентів умінь саморегуляції музично-виконавських дій постала необхідність розробити якісно-кількісні характеристики кожного з них. Якісною характеристикою є сума ознак критеріїв, які відповідають компонентній структурі. Кількісними величинами, на основі яких визначався рівень сформованості умінь, було обрано домінантні ознаки кожного з компонентів (коефіцієнт сформованості саморегулятивних умінь за світоглядно-смісловим компонентом, коефіцієнт сформованості саморегулятивних умінь за емоційно-вольовим компонентом, коефіцієнт сформованості саморегулятивних умінь за процесуально-рефлексивним компонентом).

Основним інструментом дослідження стала чотирьохбальна шкала (з урахуванням балу «0») оцінювання рівнів сформованості саморегулятивних умінь майбутніх учителів музики згідно визначених критеріїв: смислового, вольового та рефлексивного. З цією метою була розроблена система завдань з урахуванням визначених критеріїв та рівнів, які слугували орієнтиром для оцінювання та ранжування учасників експерименту у відповідності до сформованості досліджуваних умінь.

Критерієм оцінки ступеня сформованості ознак, що діагностуються, була *інтенсивність їх проявів*. Оцінка виставлялася в балах у відповідності до параметрів шкали: бал “3” ставився за дуже інтенсивний прояв ознаки; бал “2” - за достатній її прояв, бал “1” - за слабкий прояв ознаки, бал “0” ставився у разі, коли ознака скоріш не проявлялася, ніж проявлялася. Результати самостійно виконаних кожним студентом 3-го та 4-го курсів завдань були внесені методистом у *карту діагностики* сформованості умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх учителів музики (додаток А).

Кожному студентів було запропоновано за власним уподобанням добрати 2 твори (1 інструментальний, 1 пісенний) будь-якого жанру, з орієнтовного списку музичних творів за програмою «Музичне мистецтво» для початкової школи (додаток 3). Обов'язковою умовою було не тільки ознайомитися з матеріалом, але й використати його на практиці в музично-освітній роботі з учнями («живе» виконання). По закінченню трьох тижнів була запланована перевірка результатів виконання студентами практичного завдання.

Вимірювання коефіцієнту сформованості умінь по кожному з компонентів здійснювалося на основі всебічного аналізу виконання завдань. Сутність методики розрахунків полягає у вимірювання відповідно кожного показника сумарної кількості балів, поставлених студенту викладачем (експертом). Міра прояву показника (відповідний коефіцієнт сформованості уміння) розраховувалась за такою формулою: чисельник - сумарна кількість балів (за оцінкою експерта), знаменник - максимально можлива кількість балів за даним показником. У зв'язку з цим можна вивести наступну формулу:

$$K_{\text{сформ.}} = \frac{\sum X}{N},$$

де К - коефіцієнт сформованості уміння за відповідним критерієм;

X - сума балів, виставлених експертом кожному учаснику експерименту покомпонентно згідно діагностичної карти;

N - максимальна кількість балів, яку можна отримати по діагностуванню сформованості кожного із трьох умінь покомпонентно.

Діагностування кожного із компонентів готовності складалося з 2 пунктів, тому максимально можлива кількість отриманих балів – 6 (2 × 3 =6). Оцінювання результатів роботи здійснювали викладачі-методисти та викладачі спеціальних дисциплін, вносячи дані у бланк вимірювання сформованості відповідних умінь (додаток Б).

Розрахунки проводились у певній послідовності.

1. З'ясовувалась величина, на яку змінюється кожний з рівнів сформованості умінь засобом ділення кількості балів, що отримав студент за

певним критерієм на максимальну кількість балів оцінювання кожного критерію (6). Шкалу, що складається з 6 сумарних балів розподілили на 4 відносно рівних частин. Такий поділ ми вважаємо слушним, аби простежити за розвитком студентів, які можуть бути потенційно нездібними до музично-виконавських дій у якості учителя музики. Таким чином, 6-бальна шкала має такий рівневий вигляд: 0 – 1 (низький), 2 – 3 (обмежений); 4 – 5 (достатній), 6 (високий).

2. Виявлялось числове значення коефіцієнта сформованості саморегулятивних умінь студентів згідно рівнів (максимальний коефіцієнт дорівнює 1,0) у таких межах:

0,81 - 1,0 – високий рівень;

0,61 - 0,80 – достатній рівень;

0,41 - 0,60 – обмежений рівень;

0,21 - 0,40 – низький рівень;

0 - 0,20 – сформованість умінь виявляються надто слабо або не виявляються.

3. Фіксувались межі коливань коефіцієнта сформованості кожного компонента у студентів 3-го та 4-го курсів від найнижчого (min.) до найвищого (max.) за кожним параметром.

4. Визначили кількість студентів, сформованість саморегулятивних умінь яких відповідає певному рівню.

Низький (регулятивно-ситуативний) рівень характеризується:

- браком усвідомлення майбутніми вчителями музики значущості, специфіки, змісту і форм музично-виконавських дій, недостатнім інтересом до визначення засобів музичної виразності твору, що вивчається;

- відсутністю потреби у розумінні художніх смислів музичних творів; байдужим ставленням до власних світоглядних позицій в розумінні музичного мистецтва;

- емоційною нестійкістю у процесі публічного виконання музичного твору;

- відсутністю виконавсько-вольових якостей запобігати стресу у музично-виконавських діях;

- несформованістю рефлексивних умінь в стресових умовах під час демонстрації твору;

- низькою розвиненістю умінь самооцінки та самокорекції.

Обмежений (регулятивно-адаптивний) рівень має наступні ознаки:

- частковим розумінням майбутніми вчителями музики значущості, специфіки, змісту і форм музично-виконавських дій, слабкою розвиненістю потреби визначення засобів музичної виразності в творі, що вивчається;

- частковим усвідомленням потреби у розумінні художніх смислів музичних творів, недостатньо зацікавленим ставленням до формування власних світоглядних позицій в розумінні музичного мистецтва;

- емоційною нестабільністю у процесі публічного виконання музичного твору;

- слабкою розвиненістю виконавсько-вольових якостей у музично-виконавських діях;

- недостатньою сформованістю рефлексивних умінь запобігати стресу та боротися з перешкодами під час демонстрації твору;

- слабкою розвиненістю умінь самооцінки та самокорекції власних музично-виконавських дій.

Достатній (регулятивно-усталений) рівень характеризується:

- відносно повним розумінням майбутніми вчителями музики значущості, специфіки, змісту і форм музично-виконавських дій, достатньою розвиненістю потреби визначення засобів музичної виразності в творі, що вивчається;

- достатньо розвиненим усвідомленням потреби у розумінні художніх смислів музичних творів; цілком розвиненим прагненням до формування власних світоглядних позицій в розумінні музичного мистецтва;

- відносно розвиненими якостями емоційної стабільності у процесі публічного виконання музичного твору;

- достатньо сформованими виконавсько-вольовими якостями завадостійкості у музично-виконавських діях;

- відносною сформованістю рефлексивних умінь запобігати стресу та боротися з перешкодами під час демонстрації твору;

- відносною здатністю застосовувати уміння самооцінки та самокорекції власних музично-виконавських дій.

Високий рівень (регулятивно-перспективний) має наступні ознаки:

- повне розуміння майбутніми вчителями музики значущості, специфіки, змісту і форм музично-виконавських дій, розвиненість потреби визначення засобів музичної виразності в творі, що вивчається;

- розвинена потреба в опануванні художніх смислів музичних творів; прагнення до формування власних мистецько-освітніх світоглядних позицій в розумінні музичного мистецтва, здатність до їх розширення й поглиблення;

- емоційне самовладнання й стійкість публічного виконання музичного твору;

- розвиненість виконавсько-вольових якостей, необхідних для протидії перешкодам у музично-виконавських діях;

- сформованість рефлексивних умінь протидіяти стресорам під час демонстрації твору;

- здатність застосовувати уміння самооцінки та самокорекції власних музично-виконавських дій.

Діагностування світоглядно-смислового компоненту (забезпечує сформованість уміння регуляції світоглядної позиції студента, розуміння смислу музичного твору) було спрямовано на з'ясування питань, пов'язаних із особистісними якостями студентів та їх пізнавальною активністю (мотивація дій, сформованістю світоглядної сфери, ціннісних орієнтацій тощо) і здійснювалося методистом та учителем у формі індивідуальних і групових бесід, у процесі залучення до дискусії, обміну враженнями. Показниками сформованості за смисловим критерієм стали такі якості студентів як міра

здатності до смислотворення під час ознайомлення з музичним матеріалом та ступінь здатності до розширення мистецько-освітніх світоглядних позицій.

Серед студентів було проведено анкетування самооцінки власної музично-виконавської діяльності та здатності до саморегуляції (додаток В), через яке вивчалася загальна обізнаність респондентів у особливостях спеціальної підготовки учителів музичного мистецтва, досліджувався рівень знань про саморегуляцію та аутотренінг.

У процесі спостереження за виконанням завдань, пов'язаних із розвиненістю світоглядних позицій та здатності до смислотворення в ході роботи над музичним твором, вдалося з'ясувати, що не всі студенти проявляють інтерес до творів, що представляють учнями на уроці. Під час практики студентів 3 курсу 35,5% практикантів уникали «живого» виконання, надаючи перевагу записам музичного матеріалу на електронних носіях. В той же час, студенти 4 курсу (демонстрували «наживо» музичні твори 51,1 % практикантів) під час проведення уроків з музики уникали зануренню в характеристику художнього образу, у бесідах з учнями обмежувалися надто короткими повідомленнями про автора, обминали увагою характеристику творчості або взагалі не мали ніякої мистецтвознавчої інформації. На

Таблиця 3.2.

Коефіцієнтне співвідношення сформованості у студентів умінь світоглядно-сміслової саморегуляції

N п\п	Смисловий критерій	3 курс		4 курс	
		мін.	мах.	мін.	мах.
1	здатність до смислотворення під час ознайомлення з музичним матеріалом	0,43	0,43	0,54	0,57
2	здатність до розширення мистецько-освітніх світоглядних позицій	0,48	0,48	0,59	0,62

пропозицію методиста спробувати більш ретельно, глибоко, системно вивчити та проаналізувати музичний матеріал на наступний урок (для себе та для учнів) 41,4% студентів це завдання або не виконали, або виконали в недостатній мірі.

Розрахунки сформованості світоглядно-сміслового компоненту готовності здійснювалися згідно загальної формули визначення коефіцієнту сформованості досліджуваних умінь (2.1), а саме:

$$K_{c.-c.k.} = \frac{\sum A}{N},$$

де A – сума балів, отриманих кожним студентом за виконання завдань з формування світоглядно-сміслового компонента;

N – максимально можлива кількість балів для визначення сформованості даного компонента.

Результати вимірювання показників світоглядно-сміслової сфери засвідчили, що серед двох показників найбільш високо оціненим виявилася “світоглядні позиції студентів»: у третьокурсників коефіцієнт склав 0,48, а у студентів 4 курсу він коливався у межах 0,59 – 0,62. Це є свідченням того, що студенти-випускники бакалаврату у своїй більшості мають бажання розширювати діапазон власних виконавських можливостей та опановувати художні смисли творів.

Діагностування емоційно-вольового компонента сформованості умінь саморегуляції засвідчило у більшості студентів неглибокі, неповні, бессистемні знання про само регулятивні процеси, які б допомагали їм у музично-виконавських діях навіть у об’ємі шкільної програми “Музичне мистецтво”.

При демонстрації творів на уроці більшість студентів (76,3%) виконувати твір хвилюючись, були емоційно збуджені. В той же с час, інші студенти (25,4%), навпаки, не засвідчили знання драматургічного плану твору. Їх виконання було одноманітним і нецікавим учням. На питання чи займаються студенти аутотренінгом для вдосконалення власної музично-виконавської підготовки студенти (91,2%) відповіли, що ніколи цим не займалися.

Таблиця 3.3.

Коефіцієнтне співвідношення сформованості у студентів умінь
вольової саморегуляції емоційних станів

N п/п	Вольовий критерій	3 курс		4 курс	
		мін.	мах.	мін.	мах.
1.	здатність до емоційної стійкості під час виконання твору;	0,31	0,34	0,44	0,48
2.	виконавсько-вольова витривалість та стресостійкість	0,37	0,38	0,49	0,56

Розрахунки сформованості ми здійснювали за формулою

$$K_{e.-v.k.} = \frac{\sum B}{N},$$

де В– сума балів, отриманих кожним студентом за виконання завдань з формування емоційно-вольового компонента;

N – максимально можлива кількість балів для визначення сформованості компонента.

Як ми бачимо з таблиці 3.3., студенти 4-го курсу не показали за оцінками експертів навіть достатнього рівня знань про емоційну сферу особистості, форма та методів використання емоційної регуляції збудження (межі коливань коефіцієнту 0,44 - 0,56), а студенти 3-го курсу виявилися зовсім непередготовленими до здійснення емоційної корекції музично-виконавських дій. Тому коефіцієнт їх емоційної стійкості коливався у межах 0,31 – 0,38. Щодо умінь виконавсько-вольової витривалості та стресостійкості, то їх сформованість оцінена у межах 0,37 – 0,38 у студентів 3-го та 0,52 студентів 4-го курсу.

Діагностування процесуально-рефлексивного компонента виявило недостатню сформованість у студентів операційних умінь, в тому числі музично-виконавських та здатності до рефлексивних та коригувальних дій.

Спостереження дослідника за процесом планування практикантами власної діяльності та сформованістю у них уміння передбачати результати роботи виявили, що більшість студентів 3 курсу (72, 3%) та 26, 4% 4 курсу не переймаються питаннями серйозного обдумування як драматургії уроку, так і виконавського плану музичного твору, що мають слухати учні.

Виявилось, що значну складність для студентів представляє організація шкільних свят, концертів, проведення нестандартних уроків із застосуванням методу «живої» демонстрації музичного твору де б практиканти виступали солістами, учасниками вокального або інструментального ансамблю, концертмейстера хору або оркестру. Так, «боятися сцени» 75,6% студентів причому вказують причини такої боязні у надмірному хвилюванні, у складності «зробити перший крок» на сцену, у відчутті «нестачі повітря» тощо. Результати анкетування та усних бесід щодо відчуттів, пов'язаних із емоційно-вольовою сферою, студенти давали відповідь, що вони мають потребу в ознайомленні з системою аутотренінгу для знання неприємних відчуттів. Студенти висловили бажання (78,8%) займатись вправами, які б допомогли їм у музично-виконавській діяльності, полегшили «негатив» знаходження на сцені. Із запропонованих форм роботи вони вибрали інтерактивні форми взаємодії учителя і учнів в організації слухання музики, а також віднайдення у арсеналі методів власного удосконалення, які б стимулювали, спонукали до публічних виступів. Серед недоліків своєї роботи студенти визначили наступні: невміння створити у класі атмосферу активної діалогової взаємодії, організувати проблемну ситуацію під час ознайомлення з музичним твором, поставити слушне питання, зробити яскраве порівняння тощо.

У доборі музичних творів для позакласної роботи є можливість вибрати музичний твір за власним бажанням. Основна вимога – цікава інтерпретація і якісне музичне виконання. Значна частина студентів-практикантів соромляться виконувати музичні твори перед дитячою аудиторією (співати на уроках, грати на інструменті, диригувати). Студенти недостатньо орієнтуються в особливостях творчого стилю композиторів, не мають досвіду читання з листа.

Проблемою є володіння комплексною навичкою виконання одночасних дій: співу, гри, диригування. Виявлені в результаті математичної обробки показники коефіцієнту сформованості саморегулятивних умінь за рефлексивним критерієм зафіксовано у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

Коефіцієнтне співвідношення сформованості у студентів уміння саморегуляції стресостійкості, долаання перешкод під час виконання твору, регуляції рефлексивних та корекційних дій

N п/п	Рефлексивний критерій	4 курс		5 курс	
		мін.	мах.	мін.	мах.
1.	здатність до рефлексивних дій в стресових умовах публічного виступу	0,42	0,43	0,52	0,53
2.	здатність до самокорекції музично-виконавських дій з метою подальшого мистецько-педагогічного самовдосконалення	0,44	0,44	0,54	0,54

Розрахунки сформованості процесуально-рефлексивного компонента ми здійснювали за формулою

$$K. \text{ п-р.к.} = \frac{\sum C}{N},$$

де C – сума балів, отриманих кожним студентом за виконання завдань з сформованості процесуально-рефлексивного компонента;

N – максимально можлива кількість балів для визначення сформованості компонента.

Згідно результатів обчислень названі уміння майбутніх учителів музики не досягли коефіцієнта, що відповідає достатньому рівню (0,61 балів). Простеживши динаміку формування саморегулятивних умінь студентів 3 та 4 курсу, можна зробити висновок, що вона не набула суттєвого розвитку, адже показник коефіцієнту коливається в межах 0,1 - 0,2, що є недостатньо

переконливим для констатації активної позитивної динаміки розвитку самосвідомості студентів у сфері саморегуляції музично-виконавських дій.

Об'єднавши результати математичних обчислень сформованості трьох компонентів у дослідженні сформованості саморегулятивних умінь, ми здійснили розподіл студентів по відповідних чотирьох групах.

В результаті проведеного усного опитування, анкетування, роботи над питальником, виконання педагогічних завдань, та опрацювання даних карти діагностики студентів у сфері музично-виконавської саморегуляції було виділено 4 групи, що відповідають визначеним рівням (високому, достатньому, обмеженому та низькому). Результати розподілу студентів за цими чотирма групами висвітлено у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Результати констатувального експерименту за рівнями сформованості у студентів умінь саморегуляції музично-виконавських дій

N п/п	Рівні сформованості умінь саморегуляції МВД	Студенти 3 курсу		Студенти 4 курсу	
		112 осіб	%	110 осіб	%
I	Високий	-	-	5	5,8
II	Достатній	10	8,9	10	7,8
III	Обмежений	45	40,2	51	46,4
IV	Низький	57	50,9	44	40,0

Таким чином, високого рівня досягли 5,8% студентів 4 курсу, тоді як основна їх кількість опинилася на рівнях більш низьких: обмеженому та низькому (сумарна кількість - 86,4%). Серед студентів 3 курсу осіб з високим рівнем готовності не спостерігалось зовсім, а достатнього рівня досягли 8,9% (див. табл.3.5).

В результаті проведеної перевірки сформованості виконавських саморегулятивних умінь студентів 3 та 4 курсів було зафіксовано низку *недоліків*, а саме:

1) недостатня розвинутість світоглядних позицій студентів, їх знань про жанри, стилі, види музичного мистецтва, переконань про необхідність володіти вміннями визначати смисли музичних творів через глибоке осягнення художнього образу; а також відсутність психологічних знань про можливості музично-виконавської саморегуляції для розвитку відчуття впевненості у власній публічній поведінці та рішучості у реалізації музично-виконавських завдань для створення переконливої художньої інтерпретації;

2) недостатня сформованість уміння регуляції емоційних станів під час публічного виконання твору в умовах сцени або класу, що призводить до емоційної напруженості, переживання негативних емоцій, надмірного збудження у виконавській поведінці;

3) недостатня розвиненість здатності протистояти зовнішнім та внутрішнім перешкодам під час виконання твору (страждає цілісність художнього виконання), що пов'язано з недостатньою сформованістю умінь рефлексії та корекції дій та здатністю подальшого проектування музично-виконавської роботи.

3.2. Формувальний експеримент та аналіз його результатів

Проведений констатувальний експеримент підтвердив необхідність формування у студентів комплексу умінь саморегуляції музично-виконавських дій як суттєвого фактору розвиненості виконавських умінь та можливостей особистісного вдосконалення. *Метою* формувального експерименту стала перевірка ефективності педагогічних умов, що забезпечують функціонування розробленої авторської методики формування саморегулятивних умінь майбутніх педагогів-музикантів.

Формувальна частина експерименту проводилася у 2016-2017 н. р. на базі Національного Педагогічного Університету імені М.П.Драгоманова та Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. У ньому брали участь 18 викладачів-методистів, 18 учителів музики м.Ніжин та м.Києва та 106 студентів вищезазначених ВНЗ. Експериментальні та контрольні групи студентів Ніжинського державного університету ми позначили аббревіатурою

ЕГ-1 та КГ-1, групи студентів НПУ імені М.П.Драгоманова - ЕГ-2 та КГ-2. Експериментальні групи складалася з 50 студентів, які стали учасниками *«Тренінгу з саморегуляції музично-виконавських дій»* (ЕГ-1 - 24 осіб, ЕГ-2 - 26 осіб). Контрольні групи склалися з 56 студентів (КГ-1 - 29 особа, КГ-2 - 27 осіб).

Дослідницький задум було реалізовано з студентами, які стали членами тренінгових груп, що являють собою формуюче освітнє середовище, що концентрується на саморегулятивних процесах самовдосконалення у музично-виконавській діяльності. Ця форма навчальної роботи поєднує аудиторне та позааудиторне спілкування учасників педагогічної взаємодії із застосуванням засобів індивідуальної та групової роботи.

Інформаційний фонд занять *«Тренінгу з саморегуляції музично-виконавських дій»* склали: музикознавча та нотна література, плани-конспекти та відеоматеріали уроків та позакласних заходів, проведених студентами під час педагогічної практики, бібліотечка інтернет-файлів з фрагментами виконання творів кращими музикантами, а також інтернет-матеріали тренінгової роботи.

Авторська методика у своїй основі є, перш за все, системою взаємодії викладачів і студентів, що спрямована на вирішення педагогічних завдань в умовах, максимально наближених до реальної діяльності вчителя на робочому місці. У зв'язку з цим головним орієнтиром у роботі стали програми музично-виконавських дисциплін педагогічних університетів України, а також програми педагогічної практики студентів випускного курсу бакалаврату з предмету *«Музичне мистецтво»*, на інформаційно-змістовій основі яких здійснювалася експериментальна робота у трьох взаємопов'язаних напрямках.

Перший напрямок передбачав роботу з *світоглядно-сміслового компоненту* формування досліджуваних умінь та був спрямований на розвиток у студентів ціннісного ставлення до музичного мистецтва, на формування здатності до смислотворення (як по відношенню до опанованого твору, так і до себе – формування особистісних смислів). З цією метою планувалося

використовувати відповідні засоби формування позитивної “Я-концепції”, позитивної виконавської мотивації, формування емоційно-ціннісного ставлення до зразків музичного мистецтва, здатності створити проект (програму) застосування твору у практичній роботі. У формувальній роботі дослідна увага акцентувалася на здатності студентів до регуляції знаннево-сміслового змісту виконавських дій на основі знань про музичне мистецтво (жанри, стилі, характеристика творчості композиторів) та засоби музичної виразності, що створюють художній образ.

Важливим був вектор, за яким студенти повинні були досягти схожості та відмінності понять «сміслове розуміння твору» та «сміслове розуміння виконавської дії», аналізувати зв'язок між цими смисловими утвореннями та реалізовувати в само регулятивних діях в процесі виконання музичного зразку.

Методи роботи: метод «сміслових опор», метод порівняння смислових детермінант, метод позитивної візуалізації, метод виконавсько-саморегулятивних вправ, метод демонстрації.

Другий напрямок був спрямований на реалізацію **емоційно-вольового компоненту** формування досліджуваних умінь у єдності емоцій та інтелекту (емоційного переживання та виконавського музичного мислення). Важливим вектором роботи цього напрямку є формування у студентів здатності до оперування еталонними музичними уявленнями (моделями-еталонами виконання музичного твору). Акцентуація вольового фактору свідомості спрямовується на здатність студента до вольової дії-наказу з метою наближення до уявлених еталонів виконавської інтерпретації (інтонаційних, кінестетичних, емпатійних).

В експериментальній роботі емоційна стійкість під час виконання твору вироблялася саморегулятивними тренінговими вправами на виховання сили волі шляхом удосконалення таких якостей як терплячість, наполегливість, самовладнання, витриманість, самоконтроль дій.

Студенти виконували вправи на: усталеність психомоторики (емоційно-моторний аспект та усталеність сенсорних дій (емоційно-сенсорний аспект) для

спонукання бажаних (спроєктованих) виконавських дій та гальмування небажаних (спонтанних).

Студентам було запропоновано вправи на:

- регулювання темпу, динаміки, ритмічних та агогічних змін у виконавських діях;

- регулювання фізіологічних та психічних станів (гальмування та активізацію дій – готовність, зосередженість, рішучість, стриманість, стресостійкість);

- регулювання психічних процесів як динамічних ознак психіки зберігати необхідний стан протягом виконання твору (стабільність, завадостійкість).

Методи роботи: метод релаксації, візуалізації, самонавіювання, метод закріплення позитивної установки, метод гармонізації та активації емоційно-афективних процесів, раціоналізації, самонаказу, дихальної гімнастики, медитації.

Третій напрямок пов'язаний з формуванням ***процесуально-рефлексивного компоненту формування*** саморегулятивних умінь студентів як процесу самодетермінації у виконавських діях, спрямованих на досягнення художньої цілісності твору в умовах його публічної демонстрації.

Формувальна робота заключалась у виконанні вправ саморегуляції з досягнення художньо-виконавської цілісності в процесі практичного застосування музичного матеріалу, а саме:

- збереження стану завадостійкості протягом виконання твору;
- рефлексивний аналіз емоційних станів;
- знаходження оптимальних варіантів вирішення виконавсько-педагогічних завдань;
- критична самооцінка та внесення коректив у власні дії;
- узагальнення інформації та на цій основі переформатування подальших завдань, спрямованих як на розвиток учнів, так і на саморозвиток студента.

У взаємодії зі студентами з'ясовувалося причини утруднень, пов'язаних з вищезазначеними діями, пропонувались алгоритми додання перешкод у сфері саморегуляції.

Пропонувалося виконання вправ на створення ситуацій з додання:

- фізичних перешкод (тривога, втома, хвороба);
- організаційних перешкод (незадовільний стан музичного інструменту, відсутність свіжого повітря, тісне приміщення тощо).
- психічних перешкод (стрес, зниження самооцінки себе як виконавця, боязнь сцени, негативні установки щодо складу слухацької аудиторії).

Методи роботи: метод керування м'язовим тонусом, метод рухової активності, методи аутокомунікації (самосповідь, самопереконавання, самонаказ, самонавіяння, самопідкріплення), аутогенне тренування, метод самопрезентації, метод копінг-поведінки, метод інверсії (продукування нових ідей), метод взаємного оцінювання (метод відкритого обговорення і оцінювання виконавських інтерпретацій, метод адекватного сприйняття критики та конструктивного критичного оцінювання; метод рефлексивної дискусії (самоаналіз власного емоційного впливу в процесі комунікації).

Під час роботи у тренінговій групі було запропоновано найрізноманітніші індивідуальні та групові форми роботи: міні-лекція, лекція-бесіда, лабораторне заняття, диспут, ділова гра, конференція, концерт, тренінгові вправи, консультація, конкурс тощо.

Повідними (домінантними) методами, що використовувались у ході формувального експерименту, були: метод моделювання та аналізу педагогічних ситуацій, метод цілеспрямованого педагогічного впливу, метод художньо-педагогічного спілкування (О.Ростовський), метод аналізу виступів студентів (на концертах, конференціях, семінарах тощо), аналізу проведених уроків, позакласних заходів та звітної документації з педагогічної практики, а також методи навчання – бесіди, демонстрації, вправ, ділової гри, тренінгу. У ході експериментальної роботи здійснювався аналіз інтерпретаційних і

саморегулятивних умінь студентів за допомогою спостереження, анкетування, виконання творчих завдань (усних та письмових).

Формувальну дослідно-експериментальну роботу було розподілено на *два етапи* згідно видів педагогічної практики студентів у загальноосвітніх навчальних закладах з предмету “Музичне мистецтво”. Слід зазначити, що робота студентів у тренінгових групах була організована таким чином, що не тільки не заважала виконанню завдань практики, а, навпаки, стимулювала.

Згідно програми роботи «Тренінгу з саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх учителів музичного мистецтва» (додаток И) засідання та консультації проводились як у стінах університету (під час спільних ознайомчих та підсумкових занять, міні-лекцій, семінарів, лекцій-концертів), так і у середніх загальноосвітніх закладах у формі групових (5-7 осіб студентів-практикантів). Діяльність невеликих груп, об'єднаних спільною метою та організованих на засадах позитивної взаємозалежності, має суттєвий потенціал, адже у спільній діяльності студенти намагаються досягти результатів, вигідних для них самих та для решти членів групи (Ш.Амонашвілі, В.Бондар, М.Махмутов, О.Пошетун).

Займаючись в групі разом з товаришами, учасники тренінгу засвідчували більш високі результати, ніж тренуючись наодинці. На продуктивність занять мала вплив, з одного боку, автоматична активація колективної енергії у момент групового спілкування, а, з іншого боку, допомога та приклад інших у доповненні психологічних бар'єрів про обмеженість власних можливостей [4; 5]. У такий спосіб відбувалося активне формування саморегулятивних умінь через використання можливостей “колективного розуму” в музично-виконавській діяльності.

Важливо зазначити, що тренінгові вправи (групові, індивідуальні) було розроблено автором на основі вправ древньої даоської духовної практики Цигун (Китай), аутотренінгової методики Іогана Шульца (Німеччина) та власного саморегулятивного досвіду дисертанта. Зокрема, аутотренінг І. Шульца, побудований на елементах китайської та індійської культури

саморегуляції, як мистецтво навчання або самонавчання ґрунтується на таких постулатах як м'язова релаксація, почуття психологічного спокою, розвинена увага [6].

Мета тренінгу – корекція неефективних моделей поведінки, що можуть виникнути в процесі музично-виконавської діяльності, заміна їх на більш комфортні та бажані для студента. Зміст роботи відображено в тематичному плані тренінгу (додаток І).

Основні принципи тренінгу: позитивна установка (гармонізація роботи всіх систем організму й послаблення негативної дії різнополярних емоцій), партнерське спілкування (передбачає вільну поведінку кожного у режимі інтерактиву), *парадоксальність* (захопленість процесом на основі актуальних й цікавих для особистості проблем-парадоксів), *баланс комфорту та дискомфорту* (наявність негативних відчуттів з наміром їх позбутися), *зворотній зв'язок* (наявність інформації від кожного студента про продуктивність/непродуктивність тренінгового навчання), *спрямованість на практичну діяльність* (підготовка студентів до саморегулятивних дій на виробничій практиці у якості вчителя музичного мистецтва).

Ефективність тренінгових занять забезпечується: повагою до кожного учасника тренінгу, толерантним ставленням до його поведінки та висловлених думок; непримусовістю дій та демократичним стилем їх обговорення; практичною орієнтацією навчання; відсутністю «каральних» засобів та негативних наслідків для студента за умов помилкових дій або думок.

На першому (змістово-орієнтаційному) етапі, що здійснювався протягом VI семестру (3 курс) акцент було зроблено на ознайомленні з основними теоретичними положеннями саморегуляції як психолого-педагогічного явища, на теоретико-сміслових та світоглядно-мотиваційних аспектах формування досліджуваних умінь, а також на емоційно-вольових станах студентів у процесі моделювання мистецько-педагогічних ситуацій.

З метою “пробудження” інтелектуальних сил студентів, “колективної свідомості” аудиторії, стимулюючи власний спосіб самовираження кожного

практикувалося проведення *міні-лекції* на початку пізнавального етапу. Саме у процесі рефлексивно-індивідуальної та рефлексивно-групової роботи з інформацією, обговорення проблем її опанування з'являлася та об'єктивна точка зору, з позиції якої осягався істинний смисл та професійна цінність музичних творів, проектувався можливий шлях до дитячої аудиторії, визначалися технічні й психологічні труднощі інтерпретації.

Так в *міні-лекції на тему “Музично-виконавська діяльність: практичні проблеми та шляхи їх подолання”*, спираючись на знання студентів з методики музичного виховання, спеціальних дисциплін та власного виконавського досвіду нами за допомогою діалогової форми спілкування були окреслені питання, пов'язані з сутністю та змістом цієї діяльності, труднощами виконавського утілення художнього образу твору. В результаті емоційно насиченого спілкування, обговорення історико-культурних питань та музичних творів, що прозвучали у запису та у живому виконанні (Елегія до-дієз мінор М.Лисенка, Соната для фортепіано №8 Л.-В.Бетховена, пісня «Зацвіла в долині» В.Філіпенка), студентами самостійно було визначено смисли творів, розглянуто педагогічні можливості їх застосування у навчальному процесі на уроках музичного мистецтва та у позакласній роботі.

Лекція-бесіда «Пізнай самого себе: саморегулятивні виконавські уміння як помічник вчителя музики». Обговорювались питання здатності студента як майбутнього вчителя управляти своїми думками, переживаннями та поведінкою, а також прогнозувати результати своєї діяльності, виявляти проблемні зони та усувати перешкоди. В основі спостережень за власною виконавською діяльністю та її аналізу студенти робили висновки щодо актуальності проблеми саморегуляції музично-виконавських дій, важливості володіти уміннями для запобігання стресових ситуацій. Для наочності було проведено кілька вправ на володіння уміннями емоційної стійкості та вольових дій.

Засобом розвитку у майбутніх учителів рефлексивно-аналітичних, пізнавально-дослідницьких та творчих умінь стало залучення їх до написання

міні-творів, есе на теми виконавської саморегуляції, в яких студенти описували власні стани та відчуття в процесі виконання твору. Всі роботи підлягали ретельному аналізу, давалася колективі поради щодо ускладнень у виконавських діях у процесі моделювання ситуацій.

Суттєву роль у формувальній роботі відігравали *тренінгові практичні заняття* у формі групових ділових ігор, саморегулятивних вправ. Вони вирішували завдання розширення й збагачення виконавсько-психологічного досвіду майбутніх учителів, розвитку бажання у самовдосконаленні та саморозвитку. Продуктивність таких занять залежала від творчої активності студентів та раціонально організованої діяльності. Здебільшого проведенню таких занять передували короткі консультації, на яких повідомлялися теми та план обговорення, рекомендована література, надавалися методичні рекомендації. Важливим моментом у підготовці студентів до роботи у даному форматі був аналіз власних педагогічних та виконавських спостережень, визначення особистої педагогічної позиції щодо тих або інших методів і прийомів тренінгу умінь.

У процесі проблемних бесід, дискусій, диспутів у студентів вироблялися власні погляди на проблему саморегуляції, уміння критичного аналізу виконавської діяльності, практичні навички фізичної і психічної регуляції, а також вміння аргументовано викладати свої думки, сприймати іншу точку зору, дотримуватись правил ведення діалогу.

Цікавою сучасною формою фахової підготовки, що була використана нами, стали *тренінгові вправи* «Методи здійснення порівняльної характеристики музичних творів у контекстному полі саморегуляції», «Я у стані афекту?», «Як запобігти стресу на сцені» за темами розробленого плану. Спрямовані на професійне самовдосконалення та самопізнання, зазначені тренінги допомогли студентам «зняти обмеження», комплекси, розкрити творчий потенціал, дає впевненість у контрольованості особистістю власних виконавських дій.

Було застосовано низку групових ігор на попередження стресу. *Гра «Стрес як психологічний стан»* (мета – виявлення та усвідомлення основних функції стресу), *Гра «Моделювання стресу»* (мета – формування навичок орієнтація в умовах стресу); *Гра «Боротьба зі стресом»* (мета – створення власної стратегії боротьби з негативними емоціями в стресових ситуаціях); *Гра «Мої емоційні стани»* (мета – пізнання власних емоційних станів, причин їх виникнення, розширення діапазону їх використання); *Вправа «Перша допомога у стресовій ситуації»* (мета – формування навичок зняття емоційної напруги); *моделювання ситуацій «Обираємо виконавську стратегію»* (мета – усвідомлення стратегії поведінки, яка обирається вибірково в ігровій стресовій ситуації); *Гра «Впевнена поведінка»* (мета – розвиток впевненості у переконливому виконанні музичного твору) тощо.

Уміння саморегуляції музично-виконавських дій ефективно формувалася за умови їх участі у *ділових педагогічних іграх*, що активно впроваджувалися у тренінговий процес. Педагогічна *гра «Створи стресову ситуацію»* спрямована на формування у студентів умінь стресостійкості. Її змістом було моделювання стресу, прийомів його запобігання та виходу з цього стану в умовах сцени (моделюється ситуація іспиту, сольного концерту) та в умовах уроку музичного мистецтва. Під час обговорення зверталася увага на доцільність використання тих чи інших прийомів саморегуляції.

В процесі проведення ділових *ігор* «Моє виконавське «кредо», «Карусель виконавських бажань», «Як виконати твір без помилок», «Мої акторські здібності» студенти готували себе до музично-педагогічної діяльності, акцентуючи увагу на застосуванні різних засобів арт-педагогічних технік та сценічних прийомів.

Характерною ознакою *другого (інтерпретаційно-результативного) етапу* формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій (VII семестр, 4 курс) під час педагогічної практики було широке й різностороннє перенесення діяльності студентів з теоретико-імітаційної у практичну площину безпосередньої роботи з учнями. Метою даного етапу стало створення

належних організаційних умов для формування досліджуваних умінь в процесі проведення уроків та позаурочних заходів, спостереження за виконавськими діями студентів, наданні їм інструкцій та консультацій щодо саморегуляції у разі необхідності.

Слід зазначити, що в організації діяльності студентів відбулися зміни у бік збільшення самостійної та самоосвітньої виконавської діяльності студентів, ускладнення форм, методів та змісту постановки й вирішення навчальних саморегулятивних завдань.

Стимулюванню саморегулятивних здатностей студентів сприяла розроблена «Індивідуальна програма формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій студента-практиканта», в якій кожен мав дати самооцінку сформованості фахових якостей, необхідних для практичної роботи за фахом у трьох досліджуваних сферах: I. Моя система світоглядних та смислових орієнтацій у житті та професії; II. Моя емоційна сфера; III. Моя здатність до виконавської стресостійкості (додаток Г).

На педагогічній практиці здебільшого використовувалися *аутотренінгові вправи*, засадничі положення до яких розробив німецький вчений-психолог, психотерапевт Іоган Генріх Шульц [6].

Саме йому належить широковідомий сьогодні термін «*аутогенне тренування*» (від грець. «ауто» - сам, «genes» - виробляючий). Метою тренувань, розроблених вченим, стало психічне й фізичне оздоровлення людини за допомогою самонавіювання в стані релаксації. Сьогодні аутотренінгові вправи широко застосовуються для відновлення сил в спорті, виконавцями в концертно-сценічній діяльності для психорозвантаження. *Аутогенне тренування* – психотерапевтичний метод, за допомогою якого людина навчається впливати на свій фізичний і психічний стан з метою відпочинку або, навпаки, мобілізації власних сил.

Основний метод аутогенного тренування – *установка*. Це цілісна форма життєвідчування людини, загальний стан його переживань, що пояснює стан готовності людини до певних дій та визначає спрямованість поведінки людини (Д.Узнадзе). *Принципами* аутогенного тренування як виду психологічного

відновлення визначено систематичність, послідовність та монотонність (І.Шульц). Активним методом аутогенного тренування є *самонавіювання*. Цей феномен визначається як створення установок, що впливають на підсвідомі механізми психіки людини через спеціально відібрані словесні формули та образні уявлення. Важливо, що артикуються дані формули від першої особи в теперішньому часі.

В контексті музично-виконавської діяльності сила самонавіювання і полягає у здатності виконавця створити власний позитивний образ-Я за допомогою слів, звернених до себе самого. Студенти керувались такими основними позиціями аутогенного тренування як: внутрішня посмішка, що є пусковим механізмом до почуття радості; установка на позитив по відношенню до себе та до інших; заміна негативних думок на позитивні.

При виконанні аутотренінгових вправ особлива увага акцентувалася на трьох видах саморегулятивних технік: *релаксацію, мобілізацію та стабілізацію (додаток II)*.

Виконання *комплексу саморегулятивних вправ «Релаксація»* спрямоване на зниження м'язового напруження, звільнення психологічних «зажимів», відновлення сил. Він сприяє відпочинку, заспокоєнню, розслабленню. На основі вправ *комплексу саморегулятивних вправ «Мобілізація»* здійснювалося підвищення загального психофізичного та емоційного тону, що сприяло підйому сил, активізації пізнавальної мотивації, активізації роботи кістково-м'язового апарату. *Комплекс саморегулятивних вправ «Стабілізація»* було застосовано для попередження стресу або виходу з нього в умовах публічного виступу майбутнього учителя як музиканта-виконавця.

На цьому етапі одночасно з продовженням аутотренінгових занять більша увага приділялася спостереженню за поведінкою практикантів на уроках музичного мистецтва з використанням саморегулятивних вправ як основної форми роботи, а також проблемної бесіди, ділової гри, заключної міні-конференції. Використання вищеназваних форм і методів було спрямоване на досягнення змістово-структурної цілісності, на інтеграцію загальнопедагогічної

та спеціальної підготовки, на гармонійне поєднання необхідних для успішних педагогічних дій ланок діалогового спілкування “студент-викладач”, “студент-студент”, “студент-учні”. На цьому етапі вирішувалися завдання єдності та взаємообумовленості теоретичних знань та практичних умінь саморегуляції, забезпечувався найтісніший зв’язок між мотиваційними установками та безпосередніми виконавськими діями учасників педагогічного процесу.

Важливого значення набули педагогічні завдання на усвідомлення студентом себе як особистості, власних творчих можливостей, мотивації дій, а також формування умінь самоаналізу, самооцінки, самокоригування та саморозвитку.

Розвиваючи здібності до саморефлексії та самокоригування музичних дій в собі, студенти усвідомлювали необхідність навчити рефлексивним діям своїх учнів. З цією метою вони дискутували як краще й ефективніше формувати у школярів названі якості, апробовуючи варіанти завдань до вихованців: «Прослухай музику і скажи, чим вона тебе захопила», «Заспівай пісню й скажи, чи міг би ти це зробити краще і яким чином», «Оцініть свій спів та гру на музичних інструментах та дайте три поради для удосконалення музичного виконання».

Під час проведення *тренінгової вправи* «Мій гарний настрій – передумова успіху в музичній роботі» студенти експериментували з формами роботи, проблемними та інтерактивними методами щодо з’ясування природи негативних відчуттів та допомоги собі у налагодженні оптимістичного настрою.

Як тренінги з розвитку критичного мислення (наприклад, “Як знайти оптимальне рішення педагогічної ситуації”), так і безпосередня практична взаємодія з учнями орієнтувалася на критичне осмислення себе, свого образу, своїх вчинків, поведінки на сцені.

Самоаналіз та самооцінка як важливий вид рефлексивної діяльності був неодмінною складовою бесід, консультацій, ділових ігор, анкетування тощо. Практикувалося здійснення рефлексивних дій як в усній, так і у письмовій

формі. При створенні умов для саморегулятивного розвитку студентів зверталася увага на те, що запорукою умінь саморегуляції є здатність до творчості самого учителя. Тому під час проведення ділових ігор та практичних занять практикантам пропонувалося самими виконати низку творчих завдань з акцентом на само управлінські дії, як-от: змодельовати ситуацію проведення заходу «Зустріч весни» для учнів початкової школи, в якому проаналізувати особливості здійснення саморегулятивних дій у процесі виконання веснянок в умовах виступу в актовому залі (аудиторія - 100 осіб).

При складанні планів-конспектів уроків або позакласних виховних заходів від студентів вимагалось обов'язково врахувати саморегулятивні аспекти виконавських дій, зосередившись на можливих труднощах, пов'язаних з виконанням того або іншого твору.

Значний інтерес у студентів викликала педагогічна *гра* “Моя виконавська проблема”, мета якої - допомогти товаришу у вирішенні певної практичної проблеми, що виникла в процесі музичної роботи з учнями. В ході гри кожен з її учасників викладає на папері свою проблему, не називаючи себе, і додає до загального банку записок. Один з студентів, розгортаючи записку, дає фахові поради анонімному автору написаного, інші члени групи допомагають, коригують дії, виправляють помилки тощо. В ході проведення цієї гри за конкретними темами (“Твоя проблема виконання твору перед дитячою аудиторією”, “Твоя проблема стресу”, “Твоя проблема добору і виконання шкільного музичного репертуару”) з'ясувалося, що не всі студенти вміють свою проблему формулювати вербально, бояться говорити про неї, аби не заробити славу невдах. Однак, в процесі спілкування здебільшого вдавалося побороти психологічний бар'єр, свідченням чого став факт викладення її на папері.

Гра “Вибирай роль” спрямовує думки й дії студентів на складання й реалізацію виконавського фрагменту моделі уроку з обов'язковим обговоренням його проведення. Організовувалася гра за декількома варіантами. Наприклад, студентам подобалося, коли вони розподіляли між собою ролі

учителя музики, колеґ-учителів, учнів. подивившись урок одного з практикантів, колеґи пишуть на нього рецензію щодо якості музичного виконання творів з вказівками щодо розвиненості саморегулятивних умінь.

Слід зазначити, що у процесі формувального експерименту як на першому так і на другому етапі відбувалось вдосконалення саморегулятивних та музично-виконавських умінь студентів.

Якщо на першому етапі опановані музичні твори здебільшого виконувалися на міні-концертах та у процесі моделювання педагоґічних ситуацій, то вже на другому, більш відповідальному етапі, більшість музичних зразків використовувалася у якості предмету вивчення з учнями (як матеріал для слухання або виконання дітьми в умовах уроку або позакласного заходу). Н період педагоґічної практики до традиційних схем розробки плану-конспекту уроку музики та аналізу (самоаналізу) проведених занять (урочних, позаурочних) було додано саморегулятивний чинник, засобом якого студенти мали можливість спроектувати власну виконавську поведінку, визначити можливі стресори та поередити їх негативний вплив на якість діяльності вчителя (додаток Д, додаток Е).

Важливим була якість виконання твору (вокального, інструментального), що виявлялася у довершеності його інтерпретації, в умінні донести до учня-слухача музичний образ. Рівень сформованості музично-виконавських умінь залежав у великій мірі від попереднього виконавського досвіду, індивідуальних музичних здібностей, здатності студентів швидко опановувати нові твори (швидкість читання з листа, якість музичної пам'яті тощо). а також від умінь управляти власними психолоґічними станами. Для перевірки швидкого реагування на стресори у виконавській діяльності студентам було запропоновано відкрити «Саморегулятивну аптечку» і швидко дати рекомендації щодо подолання стресових станів та досягнення самовладнання (додаток Ж).

В цілому робота по удосконаленню музично-виконавських умінь була спрямована на самоудосконалення, так як проходила на основі включення

особистісних механізмів самоконтролю та самокорекції, мета яких - формування власного виконавського досвіду, розширення музичного тезаурусу.

Для підтвердження ефективності розробленої і апробованої методики формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх педагогів-музикантів необхідно було піддати математичній обробці одержані емпіричні дані.

Для визначення ефективності розробленої нами методики формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій була розроблена методика контрольного експерименту. Вона включала проведення вихідного, проміжного та заключного зрізів, а також порівняльний аналіз їх результатів за показниками смислового, вольового та рефлексивного критеріїв.

Необхідно було за допомогою *першого зрізу* зафіксувати вихідний стан сформованості досліджуваних умінь студентів кожної з чотирьох груп (2-х експериментальних - 50 осіб та 2-х контрольних - 56 осіб), розв'язавши низку завдань:

- 1) вивчити рівень сформованості умінь світоглядно-смислової сфери студентів;
- 2) визначити рівень сформованості умінь емоційно-вольової сфери студентів-музикантів;
- 3) дізнатися про рівень сформованості у майбутніх учителів умінь поведінково-рефлексивної сфери;
- 4) виявити загальний рівень сформованості досліджуваних умінь.

Студентам експериментальних і контрольних груп було запропоновано виконати педагогічні завдання аналогічні тим, що були поставлені під час констатувального експерименту: добрати, керуючись орієнтовним списком музичних творів (додаток 3) , 2 музичні твори - для слухання та для співу, здійснити їх смисловий аналіз та використати за власним бажанням під час педагогічної практики. Причому, виконання студентами завдань аналізувалося за трьома напрямками та 6 показниками досліджуваних умінь.

Результати виконання кожним студентом завдань фіксувалися методистами у *індивідуальній карті* сформованості досліджуваних саморегулятивних умінь за чотирьохбальною шкалою (3 - 2 - 1 - 0) з використанням методу *експертних оцінок*, що ставилися складом експертів з трьох осіб (викладачем-методистом, учителем музики навчального закладу, де проходила практика, та кращим студентом групи практикантів, якого обрали самі студенти). Бали, як і у констатувальному експерименті, виставлялася покомпонентно у відповідності до інтенсивності прояву досліджуваних якостей за параметрами шкали (бал “3” означав інтенсивний прояв певної якості, бал “2” - достатній її прояв, бал “1” свідчив про обмежений рівень сформованості показника, бал “0” ставився, коли ознака скоріш не проявлялася, ніж проявлялася).

У розрахунках вихідного зрізу підготовленості ми скористалися формулою, за якою користувалися під час проведення констатувального експерименту (розділ 3.1). У зв'язку з тим, що роботу студентів оцінювали 3 експерти, то основна формула стала такою:

$$K_{\text{сформов. умінь}} = \frac{\sum(x_1 + x_2 + x_3)}{N \times 3}, \quad (3.2)$$

де x_1 (x_2, x_3) – сума балів, отриманих студентом в результаті оцінювання трьох експертів;

N – максимально можлива сума балів для визначення сформованості компонента (18 балів). Ця потроєна сума – 54 бал ($18 \times 3 = 54$).

Коефіцієнт сформованості світоглядно-сміслового компоненту позначили $K_{\text{с.-с.к.}}$; коефіцієнт сформованості емоційно-вольового компоненту – $K_{\text{е-в.к.}}$, процесуально-рефлексивного – $K_{\text{п-р.к.}}$.

Бали, що отримали студенти за виконання виконавсько-педагогічних завдань, вносилися у спеціальний *бланк вимірювання компонентів* кожного студента (додаток Б). Саме цей документ давав підстави для того, щоб, згідно *шкали діагностики* визначати наявний рівень сформованості досліджуваних умінь у логічній послідовності за трьома зрізами (рівнева характеристика за

шкалою вимірювання представлена у описі констатувальної частини експерименту).

Результати першого зрізу за відповідної математичної обробки знайшли відображення у таблиці 3.6 (послідовність розрахунків подана у описі констатувального експерименту).

Таблиця 3.6

Результати вимірювання компонентів сформованості умінь саморегуляції МВД (*перший зріз*)

Компоненти формування умінь саморег МВД	Експеримент. групи			Контрольні групи		
	ЕГ-1	ЕГ-2	сер.	КГ-1	КГ-2	сер.
	24 ст.	26 ст.		29 ст.	27 ст.	
Світоглядно-смісловий	0,32	0,33	0,33	0,34	0,33	0,34
Емоційно-вольовий	0,33	0,30	0,32	0,32	0,29	0,31
Процесуально-рефлексивний	0,30	0,30	0,30	0,31	0,30	0,31
Коефіцієнт сформ. сер.	0,31	0,31	-	0,32	0,31	-
Коефіцієнт сформ. заг.	0,31			0,32		

Як засвідчує таблиця, за сукупністю величин усіх коефіцієнтів, одержаних за трьома критеріями та параметрами виділених ознак, експериментальні та контрольні групи студентів були практично рівними (значення коефіцієнту готовності коливалося у межах 0,29 - 0,34). Контингент усіх чотирьох груп виявився в основному майже однаковим. Середній коефіцієнт сформованості світоглядно-сміслового компоненту експериментальних груп становив 0,33, так як $(0,32+0,33) : 2=0,33$. Середній коефіцієнт сформованості світоглядно-сміслового компоненту груп контрольних виявився трохи вищим: $(0,34+0,33):2=0,34$. Засобом знаходження середньої арифметичної було визначено коефіцієнт сформованості емоційно-вольового компоненту готовності експериментальних груп (0,32) та груп

контрольних (0,31), а також процесуально-рефлексивного, який склав відповідно 0,30 та 0,31.

Кожна з груп мала майже рівні передумови для досягнення високих результатів у вивченні спадщини. Це, в свою чергу, забезпечувало під час проведення експерименту отримання достатньо надійних і достовірних даних щодо закономірностей прояву основних експериментальних факторів.

Щодо рівнів сформованості саморегулятивних умінь майбутніх учителів, то аналіз даних таблиці 3.7 свідчить про те, що на початковому етапі високого рівня сформованості даних не досяг жоден студент ні в експериментальних, ні в контрольних групах, тоді як до обмеженого рівня було віднесено найбільша кількість осіб (найбільший відсоток виявився у КГ-1 – 48,3). Суттєвий відсоток склали студенти з низьким рівнем сформованості вимірюваних якостей (від 41,4 у КГ-1 до 48,1 у КГ-2).

Таблиця 3.7

Рівні сформованості умінь саморегуляції МВД у % (перший зріз)

N п/п	Рівні сформова ності умінь	Експеримент. групи			Контрольні групи		
		ЕГ-1	ЕГ-2	ЕГ сер.	КГ-1	КГ-2	КГ сер.
		24ст. (%)	26ст. (%)	%	29ст. (%)	27ст. (%)	%
IV	Високий	-	-	-	-	-	-
III	Достатній	3 (12,5)	3 (11,5)	12,0	3 (10,3)	2 (7,4)	8,9
II	Обмежений	11 (45,8)	12 (46,2)	46,0	14 (48,3)	12 (44,4)	46,4
I	Низький	10 (41,7)	11 (42,3)	42,0	12 (41,4)	13 (48,1)	44,8

Достатній рівень сформованості виявлено у експериментальних групах відповідно у 12,5% та 11,5% студентів, тоді як контрольні групи показали більш

низькі показники сформованості даної якості: 10,3% КГ-1 проти 7,4% КГ-2. А різниця середніх відсотків між цими групами склала 3,1.

З'ясувалося, що обмежений рівень сформованості умінь властивий майже половині учасників експерименту. Середній відсоток експериментальних груп (46,0) проти середнього відсотку контрольних груп (46,4) виявився більш високим: різниця склала несуттєві 0,4 відсотка.

Низький рівень сформованості умінь притаманний 42,0 відсотку студентів експериментальних груп та 44,8 відсотку студентів контрольних груп. Відсоткова ж різниця між ними склала 2,8%.

Підсумовуючи результати першого вимірювання, можна констатувати, що студенти усіх чотирьох груп виявилися на приблизно однаковому рівні сформованості умінь і засвідчили слабку смислову мотивацію діяльності, недостатні знання сенсу саморегуляції музично-виконавських дій, відсутність знань про запобігання стресовим ситуаціям, відсутність рефлексивних і коригувальних умінь в умовах публічного виступу, в тому числі перед учнями на педагогічній практиці.

Таблиця 3.8

Результати вимірювання сформованості умінь саморегуляції МВД (другий зріз)

Компоненти сформованості умінь МВД	Експеримент. групи			Контрольні групи		
	ЕГ-1	ЕГ-2	сер.	КГ-1	КГ-2	сер.
	24 ст.	26 ст.		29 ст.	27 ст.	
Світоглядно-смісловий	0,49	0,50	0,50	0,37	0,36	0,37
Емоційно-вольовий	0,55	0,56	0,56	0,35	0,39	0,37
Процесуально-рефлексивний	0,53	0,52	0,53	0,35	0,37	0,36
Коеф. сформ. сер.	0,52	0,53	-	0,36	0,37	-
Коеф. сформ. заг.	0,53			0,37		

З метою перевірки дієвості запропонованих засобів формування досліджуваних умінь (на першому етапі роботи по закінченні практики) згідно розробленої методики наприкінці VI семестру було проведено *другий (проміжний) зріз* (табл.. 3.8).

В результаті його проведення ми одержали емпіричні дані, які в узагальненому вигляді відображає таблиця 3.8. Встановлено, що в кожній з чотирьох груп студентів спостерігалась різна динаміка формування компонентів досліджуваних умінь студентів. Так, рівні даних відповідно показників у студентів двох експериментальних груп виявилися вищими, ніж у студентів двох контрольних груп.

Результати другого зрізу у відсотковому вимірі демонструє таблиця 3.9.

Таблиця 3.9

Рівні сформованості умінь саморегуляції МВД у % (*другий зріз*)

N п/п	Рівні сформованості умінь саморегуляції МВД	Експериментальні групи			Контрольні групи		
		ЕГ-1	ЕГ-2	ЕГ сер.	КГ-1	КГ-2	КГ сер.
		24ст. (%)	26ст. (%)	%	29ст. (%)	27ст. (%)	%
IV	Високий	1 (4,2)	2 (7,7)	6,0	-	-	-
III	Достатній	5 (20,8)	6 (23,1)	22,0	3 (10,3)	3 (11,1)	10,7
II	Обмежений	12 (50,0)	11 (42,3)	46,1	14 (48,3)	15 (55,6)	51,9
I	Низький	6 (25,0)	7 (26,9)	25,9	12 (41,4)	9 (33,3)	37,4

Аналізуючи таблицю, можна зробити висновок, що студенти експериментальних груп наприкінці пропедевтичної практики з предмету “Музичне мистецтво” у початковій школі та по закінченню першого етапу

роботи за програмою тренінгу (кінець VI семестру) досягли певних успіхів у саморегуляції виконавських дій, особливо друга експериментальна група, відсоток студентів якої з високим рівнем сформованості умінь досяг 7,7%, тоді як у контрольних групах цього рівня зафіксовано не було. Характерно, що найбільш масовим рівнем сформованості умінь майбутніх педагогів під час другого зрізу виявився як для експериментальних, так і для контрольних груп рівень обмежений: до нього віднесли від 46,1 % студентів експериментальних груп та 51,9% контрольних груп. Щодо відсоткової кількості студентів, які досягли достатнього рівня сформованості умінь, то з'ясувалося: порівняно з найнижчим відсотком студентів КГ-1 (10,3%) кількість осіб цього рівня суттєво зросла у другій експериментальній групі до 23,1% (в той же час, коли у ЕГ-1 зафіксовано студентів цього рівня 20,8 відсотка).

Таблиця 3.10

Результати вимірювання сформованості умінь саморегуляції МВД (*третьій зріз*)

Компоненти сформованості умінь саморегуляції МВД	Експеримент. групи			Контрольні групи		
	ЕГ-1	ЕГ-2	сер.	КГ-1	КГ-2	сер.
	24ст.	26ст.		29ст.	27ст.	
Світоглядно-смисловий	0,77	0,79	0,78	0,47	0,50	0,49
Емоційно-вольовий	0,72	0,73	0,73	0,49	0,49	0,49
Процесуально-рефлексивний	0,79	0,81	0,80	0,50	0,52	0,51
Коефіцієнт сформ. сер.	0,76	0,78	-	0,49	0,50	-
Коефіцієнт сформ. заг.	0,77			0,50		

Можна констатувати, що в цілому за результатами другого експериментального зрізу зх. вимірювання сформованості умінь

прослідковується динаміка зростання досліджуваної здатності у студентів всіх чотирьох груп.

В аналізі таблиці 3.10 звернімося до середніх коефіцієнтів сформованості усіх трьох компонентів вимірюваної сформованості умінь у кожній з груп. Виявилось, що найбільших успіхів у формуванні саморегулятивних якостей, необхідних для успішної виконавської діяльності, досягла друга експериментальна група студентів-драгоманівців з коефіцієнтом 0,78. Трохи нижчими успіхи виявилися у першій експериментальній групі студентів Ніжинського університету (їх середній коефіцієнт склав 0,76). Щодо контрольних груп, то у них коефіцієнти набагато уступають експериментальним: 0,49 КГ-1 та 0,50 КГ-2. Різниця загальних коефіцієнтів груп контрольних та груп експериментальних у третьому зрізі склала 0,22.

Порівняльний аналіз середніх значень коефіцієнтів сформованості умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх учителів музики за результатами заключного та проміжного зрізів засвідчив наступну динаміку. У студентів експериментальних груп коефіцієнт світоглядно-сміслового компонента зріс на 0,28 ($0,78-0,50=0,28$), емоційно-вольового – на 0,17 ($0,73-0,56=0,17$), процесуально-рефлексивного – на 0,27 ($0,80-0,53=0,27$). Тоді як студенти груп контрольних досягли зростання світоглядно-сміслового компонента на 0,12 ($0,49-0,37=0,12$), емоційно-вольового також на 0,12 ($0,49-0,37=0,12$), процесуально-рефлексивного – на 0,15 ($0,51-0,36=0,15$).

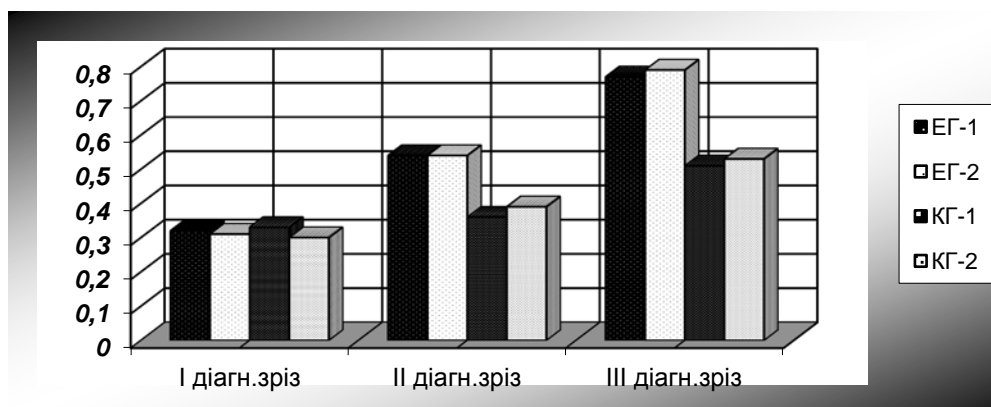


Рис.3.1. Динаміка формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій студентів експериментальних та контрольних груп

Дані таблиці 3.6, 3.8, 3.10 переконливо свідчать, що в кожній з двох експериментальних груп за результатами трьох вибірок спостерігались значні позитивні зміни в кожному з компонентів.

З наведеної гістограми 3.1 можна побачити динаміку формування умінь саморегуляції МВД студентів експериментальних та контрольних груп згідно визначених коефіцієнтів.

Щодо рівнів сформованості досліджуваних умінь, то результати математичної обробки даних індивідуальних бланків засвідчили: високого рівня сформованості досліджуваних умінь досягли 17,9% студентів експериментальних груп та 5,6% груп контрольних. Достатній рівень їх сформованості показали 49,8% груп експериментальних порівняно з 19,6%

Таблиця 3.11

Рівні сформованості умінь саморегуляції МВД
у % (третій зріз)

N п/п	Рівні сформованості умінь саморегуляції МВД	Експериментальні групи			Контрольні групи		
		ЕГ-1	ЕГ-2	ЕГ сер.	КГ-1	КГ-2	КГ сер.
		24ст. (%)	26ст. (%)	%	29ст. (%)	27ст. (%)	%
IV	Високий	4 (16,7)	5 (19,2)	17,9	-	3 (11,2)	5,6
III	Достатній	11 (45,8)	14 (53,8)	49,8	6 (20,7)	5 (18,5)	19,6
II	Обмежений	7 (29,2)	5 (19,2)	24,2	13 (44,8)	11 (40,7)	42,8
I	Низький	2 (8,3)	2 (7,8)	8,1	10 (34,5)	8 (29,6)	32,0

контрольних груп. Наймасовішою з обмеженим рівнем сформованості умінь виявилася група студентів контрольних груп (42,8%), тоді як експериментальні

групи засвідчили сформованість умінь в обсязі 24,2%. Низький рівень став визначальним для 32,0% студентів груп контрольних у порівнянні з 8,1% студентів, що брали участь у роботі тренінгу з саморегуляції музично-виконавських дій.

Здійснений вище аналіз експериментальних даних засвідчив, що формування умінь саморегуляції МВД, що здійснювалося через впровадження авторської методики за трьома напрямками (світоглядно-смісловим, емоційно-вольовим та процесуально-рефлексивним), дало позитивні результати.

Висновки до третього розділу

У розділі висвітлено зміст та результати констатувального і формувального експериментів, зміст яких заключався у діагностиці сформованості умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх учителів музики, перевірці розроблених педагогічних умов та результативності методики формування досліджуваних умінь.

Діагностичною роботою було охоплено 222 студенти 3 та 4 курсу (бакалаврат) мистецьких факультетів чотирьох університетів України (Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Житомирського державного університету імені Івана Франка, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича).

З метою діагностування рівнів сформованості умінь саморегуляції МВД майбутніх учителів музики було обґрунтовано *критеріальний апарат дослідження*, що складався з трьох блоків: *смісловий критерій*, що опікується регуляцією світоглядної позиції студента, розумінням смислу музичного твору та здатності побудувати проект інтерпретації, *вольовий критерій*, що передбачає регулювання емоційних станів в процесі моделювання мистецько-педагогічної ситуації публічного виступу; *рефлексивний критерій* що забезпечує результат реалізованих й скоригованих музично-виконавських дій та їх мистецько-педагогічний аналіз.

В результаті проведеного усного опитування, анкетування, роботи над питальником, виконання педагогічних завдань та низки саморегулятивних вправ було здійснено опрацювання даних карт діагностики студентів у сфері музично-виконавської саморегуляції. На основі отриманих даних по вимірюванню сформованості відповідних умінь було виділено 4 групи студентів, що відповідають визначеним рівням (високому, достатньому, обмеженому та низькому).

Результати констатувального експерименту довели необхідність застосування авторської методики формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх педагогів-музикантів.

Розроблена методика, впроваджена в музично-освітній процес двох закладів вищої освіти (Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова та Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя) за участю 106 студентів, у своїй основі є, перш за все, системою взаємодії спрямованої на вирішення виконавсько-педагогічних задач в умовах тренінгових аудиторних занять та педагогічної практики. Дослідницький задум було реалізовано з студентами, які стали учасниками «Тренінгу з саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх учителів музики».

Перший напрямок передбачав формування світоглядно-сміслового компоненту методики та був спрямований на розвиток у студентів ціннісного ставлення до музичного мистецтва, на формування здатності до смислотворення як по відношенню до опанованого твору, так і до себе (формування особистісних смислів). *Другий напрямок* обумовлював реалізацію емоційно-вольового компоненту формування досліджуваних умінь у єдності емоцій та інтелекту (емоційного переживання та виконавського музичного мислення як фактору волі). *Третій напрямок* був пов'язаний з процесуально-рефлексивним компонентом формування саморегулятивних умінь студентів у якості самодетермінації у виконавських діях, спрямованих на досягнення стресостійкості в умовах публічної демонстрації творів.

Роботу з формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій, організовану в два етапи (змістово-орієнтаційний та інтерпретаційно-результативний), було побудовано на реалізації трьох технологічних моделей формування умінь (гностичної, імітаційної та виконавської) на основі комплексу традиційних й інноваційних форм та методів тренінгової роботи. Групове навчання-тренінг з саморегуляції музично-виконавських дій забезпечувалося методами лекції-бесіди, діалогу, дискусії, саморегулятивних вправ, а також такими інтерактивними методиками як робота в парах, взаємооцінка, ділова гра, копінг-метод. Аутогенне тренування передбачало застосування комплексів вправ, пов'язаних із релаксацією, мобілізацією та стабілізацією емоційних та фізичних станів майбутнього педагога-виконавця з метою вироблення протидії стресогенним факторам.

Зіставлення результатів початкового і кінцевого вимірювань дозволило прослідкувати в експериментальних групах тенденцію до зменшення кількості студентів, сформованість саморегулятивних умінь яких перебувала на нижчих рівнях, і суттєве збільшення кількості студентів з високим та особливо достатнім рівнями досліджуваних умінь. Так, відсоткова чисельність студентів експериментальних груп, що вийшли на високий рівень, збільшилася порівняно з вихідними даними на 18,4%, тоді як у контрольних групах тільки на 5,1%, і, навпаки, респондентів з низьким рівнем сформованості досліджуваних умінь у контрольних групах зменшилося тільки на 11,8%, а у студентів експериментальних груп - на 33,3%.

Таким чином, весь хід дослідницької роботи та її результати засвідчили ефективність впровадженої в освітній процес закладів вищої педагогічної освіти методики формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх педагогів-музикантів.

Статті автора, що відображають зміст третього розділу

1. Сунь Сінь. Саморегуляція музично-виконавських дій як психологічний механізм активності майбутнього вчителя музики. Сунь Сінь // I Міжнародні

науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського, 20 – 23 березня 2017 р., м. Київ / НПУ імені М.П.Драгоманова. – Київ, 2017. – С. 143 – 146.

2. Сунь Сінь. Регулятивні можливості особистості майбутнього вчителя музики // Музичне мистецтво і освіта: досвід та інноваційні шляхи розвитку: Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця: ФОП Рогальська І.О., 2017. - 234 с.

3. Сунь Сінь. Механізми саморегуляції виконавських дій студента як інтерпретатора музичного твору // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції “Гуманітарні студії - 2017”, м. Київ, НАКККіМ, 22-23 листопада 2017 р., С. 56 – 61.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

1. Джет Ли. Оздоровительные упражнения Древнего Китая / Джет Ли. – М.: Неоглорн, 2009. – 325 с.
2. Медведев А. Даосский цигун / Медведев А. – М.: Амрита, 2014. – 290 с.
3. Пихтіна Н.П. Основи педагогічної техніки: навч. посіб. / Н.П.Пихтіна. – К.: «Центр учбової літератури», 2013. – 216 с.
4. Шевченко О.Т. Психологія кризових станів: Навч. посіб. / О.Т.Шевченко. – К.: Здоров'я, 2005. – 120 с.
5. Розов В.І. Адаптивні антистресові психотехнології: навч. просіб. / В.І.Розов. – К.: Кондор. 2009. – 276 с
6. Schultz J.-H. Das autogene Training (konzentrierte Selbstentspannung) : Versuch einer klinisch-praktischen Darstellung. — Leipzig: Thieme, 1932. || Id. — 19., unveränd. Aufl. — Stuttgart ; New York: Thieme, 1991. — 410 p.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі набула обґрунтування, розробки та експериментальної перевірки методика формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки.

Отримані результати дослідження відповідають змісту поставлених задач.

1. В результаті здійсненого психологічного та науково-педагогічного дискурсу проблеми саморегулятивних можливостей особистості (К.Альбуханова-Славська, М.Боришевський, О.Конопкін, Б.Ломов, Н.Макарчук, С.Максименко, М.Моросанова, М.Мосьпан, В.Чайка) в роботі доведено, що саморегуляція як невід'ємна складова самосвідомості людини виступає умовою адекватного відображення індивідом власного суб'єктивного світу у взаємозв'язку з об'єктивною реальністю. У такому контексті *саморегуляцію музично-виконавських дій майбутнього вчителя музики* схарактеризовано як особистісну здатність студента свідомо впливати на власні психічні процеси та емоційно-вольові стани під час виконання музичного твору з метою адаптації або зміни характеру поведінки в залежності від власних можливостей та поставленої художньо-педагогічної мети.

Найбільш прийнятними й продуктивними у контекстному полі саморегуляції виявилися діяльнісний, синергетичний, мистецько-персоналізований та здоров'язберігаючий підходи. На їх основі виокремлено значення мистецько-педагогічної дії як основи для формування саморегулятивних умінь в музично виконавській сфері, доведено розуміння педагогічної синергетики в предметному полі саморуху мистецько-освітньої системи до становлення самодетермінованої особистості, реалізовано можливості активного художньо-педагогічного розвитку особистості майбутнього педагога-музиканта в умовах персоналізованих суб'єкт-суб'єктних відносин, забезпечено дію валеологічного чинника фахового навчання

студентів для запобігання факторам, що можуть призвести до негативних наслідків для їх здоров'я.

2. На основі аналізу музично-виконавської діяльності як виду фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів було зацентовано увагу на проблемі створення різних видів інтерпретації (вербальної, виконавської, художньо-педагогічної) та розроблено три групи домінантних інтерпретаційно-виконавських умінь, що уможливають створення переконливого музичного образу твору (уміння смислотворчості, уміння емоційної виразності, уміння художньої цілісності виконання).

З урахуванням специфіки художньої інтерпретації твору автором запропоновано комплекс умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх педагогів-музикантів, а саме: а) *уміння світоглядно-сміслової саморегуляції*, що набувають формування у процесі ознайомлення з музичним твором та під час здійснення його всебічного художнього аналізу; б) *уміння вольової саморегуляції емоційних станів* для забезпечення стійкості і стабільності інтерпретаційних дій; в) *уміння саморегуляції рефлексивних і корекційних дій в стресогенних умовах публічного виступу*, що передбачають здатність до подолання перешкод під час виконання твору.

3. У роботі доведено, що процеси, пов'язані із активним формуванням умінь саморегуляції музично-виконавських дій, можуть бути реалізовані за дотримання певних принципів (самоактивності, рефлексивності, фахового самовдосконалення) та через створення таких педагогічних умов, як: забезпечення процесу «самотворення» студента на основі педагогічного супроводу в музично-виконавській взаємодії; встановлення інтерактивного контакту-діалогу «виконавець-слухач» із застосуванням арт-педагогічних технік; досягнення стресостійкості виконавських дій з використанням засобів педагогічної ортобіотики.

4. На основі визначених компонентів процесу формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх учителів музики (світоглядно-сміслового, емоційно-вольового та процесуально-

рефлексивного) було розроблено *критеріальний апарат* дослідження. *Смисловий критерій* визначає ступінь здатності до розуміння смислових детермінант музичного твору та міру світоглядно-мотиваційної спрямованості студента в регулюванні поведінкових чинників власного-Я. *Вольовий критерій* передбачає вимірювання ступеня сформованості умінь емоційної гнучкості та вольової стабільності виконавця в навчальній роботі та під час публічного виступу. *Рефлексивний критерій* спрямовується на визначення ступеня сформованості умінь стресостійкості у виконавському процесі, рефлексивних і коригувальних умінь.

Розроблено організаційно-методичну модель формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх педагогів-музикантів, якою охоплено змістові та процесуальні аспекти досліджуваних саморегулятивних процесів в індивідуальній, груповій та виробничо-практичній діяльності із застосуванням комплексу відповідних методів та форм роботи.

В результаті констатувального експеримента, проведеного зі студентами 3 та 4 курсів чотирьох університетів України, було виявлено *чотири рівні* сформованості умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх учителів музики: високий, достатній, обмежений та низький. Результати констатувального експеримента засвідчили недостатню сформованість у студентів умінь саморегуляції музично-виконавських дій.

5. На основі запропонованої організаційно-методичної моделі з урахуванням результатів констатувального експеримента було розроблено відповідну авторську методику формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх педагогів-музикантів та здійснено її впровадження в музично-освітній процес мистецьких факультетів НПУ імені М.П.Драгоманова та Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Дослідницький задум реалізовано зі студентами у процесі аудиторних тренінгових занять та під час виробничої практики з музичного мистецтва у закладах загальної середньої освіти. *Перший напрямок* був

пов'язаний з формуванням світоглядно-сміслового компонента та спрямовувався на розвиток у студентів ціннісного ставлення до музичного мистецтва, на формування здатності до смислотворення (не тільки розуміння смислу твору, але й визначення особистісних смислів). *Другий напрямок* передбачав реалізацію емоційно-вольового компонента формування досліджуваних умінь у єдності емоцій та інтелекту (емоційного переживання та музично-виконавських вольових зусиль). *Третій напрямок* був пов'язаний з процесуально-рефлексивним компонентом формування саморегулятивних умінь студентів як актів самодетермінації виконавських дій, спрямованих на досягнення мети в умовах публічної демонстрації твору.

Методика формувального експеримента, що здійснювалась протягом двох етапів (змістово-орієнтаційного та інтерпретаційно-результативного) забезпечувала реалізацію мети й завдань експериментальної роботи згідно логіки педагогічного процесу з урахуванням вимог до виробничої практики студентів з музичного мистецтва у закладах загальної середньої освіти.

Результати дослідно-експериментальної роботи дали можливість зафіксувати більш позитивну динаміку зростання високого та достатнього рівнів сформованості досліджуваного феномена в експериментальних групах порівняно з контрольними, що переконливо доводить ефективність запропонованої методики.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Подальшої науково-експериментальної розробки потребує проблема більш глибокого вивчення процесів регулювання сфери самосвідомості майбутніх педагогів-музикантів у валеологічному контексті, а також дослідження саморегуляції у ситуаціях психологічних утруднень та долання комунікативних бар'єрів виконавсько-педагогічного процесу.

ДОДАТКИ

Додаток А

Карта

діагностики сформованості умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх учителів музики

Компоненти сформованості умінь само-регуляції МВД	Ознаки прояву компоненту, показники	Оцінка у балах
1.Світоглядно-смысловий компонент	1. Міра здатності до смислотворення під час ознайомлення з музичним матеріалом;	3 2 1 0
	2. Ступінь можливостей до розширення мистецько-освітніх світоглядних позицій	3 2 1 0
2.Емоційно-вольовий компонент	1. Міра здатності до емоційної стійкості під час виконання твору;	3 2 1 0
	2. Ступінь виконавсько-вольової витривалості та стресостійкості	3 2 1 0
3.Процесуальн-рефлексивний компонент	1. Міра здатності до рефлексивних дій в стресових умовах публічного виступу. 2. Ступінь здатності до самокорекції музично-виконавських дій з метою подальшого мистецько-педагогічного самовдосконалення.	3 2 1 0 3 2 1 0

Анкета самооцінки

власної музично-виконавської діяльності та здатності до саморегуляції
у майбутніх учителів музичного мистецтва

Шановні студенти!

Пропонуємо дати відповіді на питання анкети, поставивши позначку клітинці, що відповідає Вашому світогляду розумінню явищ.

1. Що спонукало Вас до вступу за спеціальністю «Музичне мистецтво», «Середня освіта (Музичне мистецтво)»?

- інтерес до професії вчителя музичного мистецтва;
- любов до дітей;
- любов до мистецтва;
- бажання отримати вищу освіту;
- бажання бути студентом педагогічного навчального закладу;
- поради батьків, друзів, учителів;
- потреба в самовдосконаленні засобами музичного виконавства.

2. Що найбільше спонукає Вас до активної музично-виконавської діяльності ?

- бажання відмінно навчатися та отримувати стипендію;
- прагнення набути музично-виконавські уміння ;
- потреба стати висококваліфікованим вчителем, який може виразно виконувати музичні твори;
- мрія стати музикантом-виконавцем;
- прагнення бути взірцем для однокурсників;
- бажання отримати диплом;
- прагнення заслужити повагу викладача.

3. Чи бажаєте після закінчення університету працювати за фахом?

- Так
- Ні

4. Чи займаєтеся Ви самоуправлінням власної поведінки ? (так, ні) _____

5. Які завдання Ви ставите перед собою з метою здійснення самоуправління в музично-виконавській діяльності ? _____

6. Яке з запропонованих визначень поняття “саморегуляція учителя-музиканта”, на Вашу думку, найкраще відображає його сутність?:

- механізм, що відображає біологічну характеристику людини як індивіда;
- прагнення управляти собою як виконавцем з метою досягти Я-ідеального;
- безперервний процес особистісного та виконавського становлення;
- розвиток, що відбувається в ході самостійної музично-виконавської діяльності;
- самозмінення з метою досягнення високих результатів у майбутній виконавській діяльності;

- керування своєю поведінкою у процесі виконання музично-виконавських дій;
- свідомий розвиток виконавських якостей якостей та здібностей.
- активність вчителя, спрямована на самовдосконалення у виконавській діяльності,
- власний варіант _____

6. Які вольові якості Вам необхідно розвивати? (просимо проставити порядкові номери якостей за їх значимістю):

- цілеспрямованість;
- самостійність;
- наполегливість;
- дисциплінованість;
- витримка;
- завадостійкість.

7. Визначте основні знання та уміння, що необхідні для майбутньому вчителю для успішної музично-виконавської діяльності:

Знання _____

Уміння _____

8. Чи усвідомлюєте Ви потребу у заняттях саморегуляцією?

- Так
- Ні

9. Чи займались Ви аутотренінгом коли-небудь?

- Так
- Ні
- Частково

10. Як Ви оцінюєте рівень своєї готовності до занять саморегуляцією?

- низький;
- обмежений
- достатній;
- високий.

11. Які труднощі Ви відчуваєте в процесі занять з виконавських дисциплін?

- недостатність _____

12. Чи маєте Ви потребу у заняттях тренінгом для удосконалення музично-виконавської діяльності?

- маю;
- не маю;
- не думав.

Дякуємо за відповіді!

Індивідуальна програма формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій студента-практиканта

№ з/п	Уміння саморегуляції МВД та особистісно-фахові якості практиканта	Самооцінка За 4-х бал. сист. на початок практики	Самооцінка з 4-х бал. сист. по закінч. практики
1.Моя система світогляд. та смислових орієнтацій у житті та професії	1.1 Світоглядні позиції, мистецько-педагогічні цінності (письмово) 1.2. Що хотілося б змінити у своєму світогляді по відношенню до музично-виконавської підготовки (музичні смаки, виконавські уподобання – письмово) 1.3. Здатність до музичного аналізу творів та визначення художніх смислів (у балах) 1.4. Інтерес до музично-виконавської діяльності учителя (у балах)	- -	- -
II. Моя емоційна сфера	2.1. Самостійність підготовки муз. твору (вокального, інструмент-го) 2.2. Емоційна насиченість виконання твору 2.3. Вольові якості (самонаказ) 2.4. Артистизм		
III. Моя здатність до виконав. стресостійкості	3.1. Наявність стресорів 3.2. Сформованість музично-виконавських умінь (здатність до виразної виконавської інтерпретації) 3.3. Сформованість вольових умінь 3.4. Сформованість рефлексивних умінь 3.5. Сформованість коригуючих умінь		

Схема розробки
плану-конспекту уроку музичного мистецтва
(на основі метод. розробки А.Болгарського, Т.Бодрової з конкретизацією саморегулятивних аспектів)

Хви-лини	Вид. муз. діяльності, муз.матеріал, етап роботи	Завдання уроку (дидакт., виховні, розвив.)	Методи муз-осв. роботи	Методи саморегуляції муз-вик. дій	Хід уроку
2-3хв.	I. Організаційна частина	В\З – Д\З –... Р\З -....	метод зосередження уваги	метод закріплення позитивної установки	Музичне привітання...
12 Хв..	II. Основна частина <i>Спів</i> Назва пісні, автор, етап роботи	Д\З –... В\З – ... Р\З -....	метод демонстрації пісні	метод копінг-поведінки метод самоспостереження	Вступна бесіда про пісню.... <i>(Далі – за змістом уроку)</i>
	<i>Слухання музики</i> Назва музичного твору, етап роботи	Д\З –... В\З – .. Р\З -....	метод демонстрації муз. твору	метод керування м'язовим тонутом	Вступна бесіда про твір..... <i>(Далі – за змістом уроку)</i>
	<i>Ігрова діяльність</i> Назва гри	Д\З –... В\З – .. Р\З -....	метод гри	тілесно-руховий метод	Організація ігрової діяльності Гра “_____”, мета:.._____
	III. Підсумкова частина	Д\З –... В\З – .. Р\З -....	метод узагальнення	метод рефлексивного аналізу	підведення підсумків муз. діяльності учнів

**Зразок оформлення аналізу (самоаналізу) уроку музичного мистецтва
у педагогічному щоденнику**
(на основі метод. розробки А.Болгарського, Т.Бодрової з конкретизацією
саморегулятивних аспектів)

Хід уроку (етапи уроку, види діяльності, навчальний музичний матеріал)	Аналіз уроку та доцільності застосованих методів роботи	Аналіз саморегулятивних дій вчителя або практиканта
Оргмомент.... Музичне привітання.... Співи Слухання музики..... Ігрова діяльність	(аналізуються зміст, форми, методи музично-освітньої роботи учителя, поведінка учнів)	<i>здатність до</i> -сміслової регуляції - регуляції емоційних станів - регуляції викон. стресостійкості

**«Саморегулятивна аптечка»
майбутнього педагога-музиканта для удосконалення
музично-виконавських дій**

Шановні студенти!

Пропонуємо скласти для власного користування специфічну «аптечку» з метою допомоги собі у стресових ситуаціях музично-виконавських дій

Надмірне хвилювання. Рекомендації

Страх перед аудиторією. Рекомендації

Відчуття пригніченості. Рекомендації

Відчуття тривожності. Рекомендації

Відчуття байдужості. Рекомендації

Відчуття емоційного напруження. Рекомендації

Порушення самоконтролю над координацією рухів під час виконання музичного твору. Рекомендації

СПИСОК

музичних творів для розучування з учнями на виробничій практиці та тренінгових занять з формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій (шкільний репертуар для початкової школи)

(за Програмою «Музичне мистецтво», авт. Л.Хлебникова, І.Дорогань, Л.Івахно)

1 клас

Твори для слухання

В.Подвала. «Музичні загадки»; М.Дремлюга «Ведмежатко в лісі»; М.Леонтович. «Женчикок-бренчикок»; Л.Колодуб «Лялька співає»; В.Косенко «Дощик»; Й.С. Бах. «Волинка»; В. Косенко «Пасторальна», Р. Шуман. «Сміливий вершник»; В. Сильвестров «Марш»; П.Чайковський. «Танець феї Драже», «Пісня жайворонка»; Л.Ревуцький «Колискова»; В.Косенко «За метеликом», «Дощик»; Е.Гріг «Навесні»; В.Сокальський «Пташка»; В. Барвінський «Сонечко»; Б. Фільц «Бабусина казка»; М.Скорик «Народний танець»

Твори для співу

Я.Степовий «Колискова»; М.Дремлюга «Пісня про школу»; Б.Фільц «Дзвенять дзвінки»; Н.Май «Перший дзвоник»; Б.Фільц «Облітав журавель»; Л.Дичко «Ромен-цвіт»; Т.Димань «Пісня скрипаля»; В. Верменич. «Веселі чобітки»; Б. Фільц. «Я маленький пастушок»; А.Мігай «Дощик», О.Янушкевич. «Пісня про зарядку»; А.Філіпенко «Веселий музикант»; М.Ведмедеря. «Намалюю Україну»; Б. Фільц. «Морозець»; Я. Степовий «Сніжинки», М.Завалишина «Ми любимо весну»; О. Янушкевич «Мама і я»; А.Філіпенко «Зацвіла в долині»; Я. Степовий «Щебетала пташечка».

2 клас

Твори для слухання

С.Рахманінов «Італійська полька»; Є.Адамцевич «Запорізький марш»; Г.Татарченко «Гей ви, козаченьки»; П. Чайковський Вальс з балету «Спляча красуня»; М.Степаненко «Танок»; В.Дяченко «Лялька танцює»; К. Дебюссі «Колискова для слона»; В.Подвала «Музичні загадки»; Я. Степовий «Колискова»; М.Сільванський «Сумна пісня», «Комарики», «Пташка і кицька»; Ю.Щуровський «Вечір у степу»; М.Степаненко «Про звірів» (твори за вибором); Р.Шуман «Сміливий вершник», «Веселий селянин», «Перша втрата»; М. Римський-Корсаков «Політ джмеля» з опери «Казка про царя Салтана»; Е. Гріг «Ранок» із сюїти «Пер Гюнт»; А.Мігай «Зимонька-зима», М.Шух «Весняні передзвони»; Е.Гріг «У печері гірського короля»; М. Сільванський. «Світанок», «Ніч на річці»; К. Сен-Санс. «Карнавал тварин» («Слони», «Золоті рибки», «Королівський марш лева»).

Твори для співу

А.Філіпенко «Веселий музикант»; І.Кириліна «Розгнівалась на літо зима»; Б.Фільц «Під Новий рік»; українська щедрівка «Ой сивая тая зозуленька»; А.Мігай «Колискова»; О.Лобова «Колискова школі»; українські народні пісні в обробці Я. Степового «Зима і Весна», «Зайчик», «Господарство»;

М.Шуть «Сонечко зійшло»; М. Завалишина «Кіт»; Є. Карпенко «Морозище»; Т. Димань «Наколядуйте, діти, доброти»; А.Житкевич «Семеро гномів»; А. Мігай «Зелений світ»; А. Кос-Анатольський «Чабанець».

3 клас

Твори для слухання

М.Дремлюга «Лірична пісня»; Ж.Колодуб «Гуцульський танець»; П.Чайковський «Танець з кубками» з балету «Лебедине озеро»; Ф. Шуберт.«Музичний момент фа-мінор»; Ю. Щуровський. «Розповідь старого кобзаря»; Ж. Колодуб. «Принц і принцеса»; М.Степаненко «Про звірів» (за вибором учителя); Г.Сасько «Льодовий палац Снігової королеви»; Е.Гріг. «Пісня Сольвейг» і «Танець Анітри» із сюїти «Пер Гюнт»; Й.С. Бах. Прелюдії до мажор, до мі-нор (з I т. «Добре темперованого клавіру»); Ф.Шопен. Прелюдії №№ 4, 7 (або інші фор- тепіанні мініатюри за вибором);

Твори для співу

Я.Степовий. «Літо минулося»; О. Янушкевич «Ми літо пам'ятаємо»; С. Файнтух «Люба, рідна Україно»; Н.Май «Дощик»; М.Шуть «Журавлик»; О.Білаш «Пшениченька»; М. Ведмедеря «Родинне тепло»; О. Янушкевич «Я маю мрію»; К. Трильовський «Гей, там на горі Січ іде»; А. Загрудний «Ми роду козацького діти»; Українські народні пісні «Ой ходить сон», «Їхав козак за Ду-най» та ін.; М.Житкевич «Семеро гномів»; Т.Попатенко «Щеня і кошеня»; І. Шамо. «Зима»; Л. Дичко «Снігуронька»; українська щедрівка «Добрий вечір тобі, пане господарю!»; Ю. Рожавська «Скривдили»; А. Мігай «Господарі діти»; І.Кириліна «Засмутилось кошеня»; О.Янушкевич «Бабусина помічниця»; М.Чембержі «Новорічне свято»; Т.Димань «Колядочка»; українська щедрівка «Павочка ходить»; Ю.Михайленко «Грає веснонька»; Б.Фільц. «Жук-жученко»; П.Синявський. «Місячний човник».

4 клас

Твори для слухання

К.Стеценко. «Вечірня пісня»; І. Шамо. Прелюдія фа-діез мінор, «Картини російських живописців» (за вибором); П. Чайковський. «Пролісок», «Думка»; Л. Бетховен «Турецький марш»; Ф.Шопен. Мазурка ля мінор; П.Чайковський. «Танець феї Драже» з балету «Лускунчик», К. Дебюссі. «Маленький пастух», «Ляльковий кек-уок» (із сюїти «Дитячий куточок»); Й.С. Бах. Прелюдії до мажор, до мінор; Ф. Шопен. Прелюдії №№ 4, 7; Н. Паганіні; «Кампанела», каприс № 24; К. Дебюссі; «Маленький пастух», «Ляльковий кек-уок» (із сюїти «Дитячий куточок»); К. Сен-Санс «Карнавал тварин» (за вибором).

Твори для співу

М.Мельник «Україно-дівчино»; М. Рожко «Рідня»; українська жнивварська пісня «В понеділок раненько», М.Ведмедеря «Здрастуй, вересень»; Л. Дичко. «Сонце і ледачий учень»; О.Лобова «Прощання з журавлями»; А. Мігай «Сім нот»; М. Іванников «Відлетіли журавлі»; О. Янушкевич «Дитинства світ»; М. Катричко «Рідна мова», українські колядки та щедрівки «Ой чи є, чи нема»; «Місяченьку, мій братику»; Д. Гершвін. «Колискова» з опери «Поргі та Бесс»; болгарська народна пісня «Посадив я полин»; Е.Гріг «Захід сонця».

СУНЬ СІНЬ
ТРЕНІНГ З САМОРЕГУЛЯЦІЇ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКИХ ДІЙ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ
МЕТОДИЧНІ ВКАЗІВКИ

Вступ

Шановний студенте! У складному процесі оволодіння фахом існує безліч навчальних та виробничих ситуацій (робота з учнями під час практики, концертно-просвітницька діяльність), де Ви як виконавець-інтерпретатор маєте проявити витримку і завадостійкість, докласти багато емоцій та фізичної енергії для вирішення поставлених виконавсько-педагогічних задач.

Для учнів Ви, в першу чергу, музикант, який володіє майстерністю виконання музичних творів (вокальних та інструментальних). Саме в Вас діти бачать провідника до чудової країни, де музичні звуки сплітаються у прекрасні художні образи. Інтерпретаторами цих образів є Ви!!!

Методику особистісної саморегуляції музично-виконавських дій розроблено для Вас з метою допомогти *управляти* власним емоційним і фізичним станом, *долати* стресові ситуації під час виконання твору, *регулювати* мистецько-педагогічні дії в урочній та позакласній роботі з учнями.

За сформованості саморегулятивних умінь Ви зможете переборювати страх, втому, невпевненість і, в той же час, керувати емоціями, набуваючи виконавсько-педагогічний досвід. Ви будете спроможні активізувати власні сили перед концертним виступом або, навпаки, розслабитися після відповідального мистецько-педагогічного заходу. Якщо Ви дійсно хочете сформувати ці важливі якості, запрошуємо до співпраці.

Тренінг з формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх учителів музики розроблено на основі саморегулятивних вправ древньосхідної духовної практики Цигун (Китай), аутотренінгової методики Йогана Шульца (Германія) та власного досвіду саморегуляції музично-виконавської діяльності автора (Сунь Сінь).

Бажаємо успіхів в оволодінні мистецтвом управління собою!

ОСНОВНІ ТЕОРЕТИЧНІ ПОЛОЖЕННЯ

Музично-педагогічна діяльність вчителя, що пов'язана з інтенсивним спілкуванням типу «людина – людина» (з учнями, їх батьками, колегами), потребує витрат психічних сил і часу на виконання найсуттєвішого в роботі педагога-музиканта - теоретичного та практичного опрацювання музичного матеріалу, оволодіння методиками практичного виконавства. Емоційна виразність та технічна досконалість інтерпретації музичних творів у поєднанні з майстерністю викладання предмету «Музичне мистецтво» є необхідними якостями учителя. Витривалості та володіння собою потребують різноманітні мистецько-педагогічні ситуації, що пов'язані з утіленням художнього образу твору перед публікою та в музичній роботі з учнями.

Вважається, що виконавська діяльність є складним багатоаспектним і багатофункціональним процесом, в якому зосереджуються величезні можливості для вияву педагогом-музикантом власних творчих якостей, де максимально розкривається його індивідуальність, віддзеркалюється набутий естетичний і виконавський досвід.

Кожен з етапів роботи над музичним твором, що передбачає його розучування та безпосереднє виконання, здатність зміщувати акценти з художніх задач на технічні і навпаки вимагають сформованості певних умінь (виконавсько-інтерпретаційних та умінь управління собою). Досвід самоуправління (саморегуляції) музично-виконавських дій допомагає виконавцю в складних ситуаціях стресу утримувати власний фізичний та психічний стан у нормі, швидко мобілізувати сили.

Під *саморегуляцією* розуміється свідомий вплив людини на властиві їй психічні процеси, стани та виконувану діяльність для підтримки або зміни характеру їх протікання. Це вміння людини керувати власною психікою й поведінкою, тримати власні дії під контролем є засобом захисту людини від стресогенних факторів (життєвих, професійних) а також найважливішою ознакою не тільки її психічного здоров'я, але й професійної майстерності.

Особистісна саморегуляція містить у собі три основних ієрархічних технологічних модулів: саморегуляції зміни тону кінтково-м'язового апарату і дихання; саморегуляції активного включення чуттєвих образів; саморегуляції використання програмуючої й регулюючої ролі слова.

Здатність до саморегуляції музично-виконавських дій особливо важлива у стресових ситуаціях. Чинниками стресу можуть бути об'єктивні ситуації в житті та навчанні, що не залежать від Вас, а також суб'єктивні, особистісні фактори, в тому числі особливості нервової системи, негативне мислення тощо. Перевірте свою здатність до концентрації власної волі, емоційної стійкості та уміння переборювати перешкоди. Для саморегуляції музично-виконавських дій можна використати час перед заняттям з викладачем, невелику паузу під час концерту, перерву перед уроком в школі.

Мистецтво управління собою іде з глибини віків. Так, засадничі положення духовних і фізичних практик саморегуляції ми знаходимо у *древньому даосському вченні Цигун*.

Протягом століть саморегулятивні техніки цього вчення слугують не тільки для оздоровлення організму, але й для збільшення можливостей людини, витривалості й стабілізації нервової системи, духовних сил.

Послідовники даної духовної практики вважають, що в тілі людини, як і в усьому всесвіті, циркулює невидима тонка енергія, яка називається "ци". "Ци" - це китайський еквівалент слова "дихання". Ци розуміється засадничою життєвою енергією, що існує як в макрокосмосі - в природі, навколишньому світі (зовнішня ци), так і в мікрокосмосі, тобто в людині (внутрішня ци).

В той же час, згідно з канонами давньосхідної філософії і медицини, людина, як і усі існуючі явища, підпорядкована дії "великого закону подвійного загального чергування і доповнення" - инь і ян. Вправи цигун, в першу чергу, мають за мету відновлення рівноваги инь и ян, что и передбачає їх високий саморегулятивний ефект.

Науковці, які займаються дослідженням цієї духовної практики, визначили її *засадничі принципи*, а саме: стан спокою, природність думок та образів,

спокійне дихання, регулярність повторення словесних формул та образних уявлень.

ГРУПОВІ ТРЕНІНГОВІ ЗАНЯТТЯ

Тренінг - це організаційна форма навчально-виховного процесу, що забезпечується ефективним застосуванням різних методів самовдосконалення особистості на основі створення позитивної емоційної атмосфери та спрямовується на отримання певних життєвих й професійних компетентностей. Важливо, що тренінг допомагає позбавитись застарілих настанов та стереотипів, побачити недоліки у навчанні та в ігровій формі їх позбутися.

Тематичний план тренінгуз саморегуляції МВД

N	Назва тем	Форми і методи роботи	Кількість годин			
			груповий тренінг	Робота в школі	аутотренінг	Усього
	<i>Змістово-орієнтувальний етап</i>		6	-	6	12
1	Музично-виконавська діяльність учителя музичного мистецтва: проблеми та шляхи їх подолання	Міні-лекція	1	-	-	
2	Саморегуляція музично-виконавських дій – це мистецтво управляти собою	Бесіда-гра «Пізнай самого себе»	1	-	1	
3	Як навчитися саморегуляції виконавського смислотворення	трен. вправи, ігри	1	-	1	
4	Емоційна виконавська стабільність: чи можна нею оволодіти	трен. вправи, ігри	1	-	1	
5	Воля та уміння нею управляти при виконанні твору	трен. вправи, ігри	1	-	1	
6	Стрес та методи запобігання йому в процесі публічного виступу	моделювання ситуацій	1	-	2	
	<i>Інтерпретаційно-результативний етап</i>		2	4	6	12
7	Основні прийоми саморегуляції музично-виконавських дій вчителя на уроці музичного мистецтва (із застосуванням арт-педагогічних технік)	Проблемна бесіда з елементами моделювання ситуацій	1		1	
8	Методика організації музично-пізнавальної діяльності учнів (на основі слухання музичного твору) та засоби запобігання невдач	Ділова гра, вправи виробнича практика		1	1	
9	Саморегулятивні уміння вчителя у	Ділова		1	1	

	позакласній роботі з учнями (публічний виступ з елементами арт-педагогічних засобів)	гра, аутотрен. вправи, вир. практика				
10	Труднощі самоуправління в просвітницькій роботі учителя музичного мистецтва (виступи на семінарах, лекторіях)	педагог. гра, аутотренінг. вправи, вир. практика		1	1	
11	Комплекс умінь саморегуляції музично-виконавських дій в роботі з учнями	відкриті заняття рефл. аналіз		1	1	
12	Мої професійні здобутки (оцінка сформованості умінь саморегуляції музично-виконавських дій)	Міні-конференція, самозвіт	1		1	
Разом			8	4	12	24

Правила для учасників тренінгу

- 1) дотримання теми заняття;
- 2) поважати погляди, думки, вчинки іншого (заборона перебивати, критикувати, оцінювати, осуджувати тощо);
- 3) висловлюватись та вчиняти дії від власного «Я» (у доведенні власної позиції) та «МИ» у доведенні позиції групи;
- 4) припиняти обговорення, якщо один з учасників скаже: «стоп!» або відмовитись від участі в навчанні з певної проблеми;
- 5) дотримуватись вказівок тренера.

Структура тренінгового заняття з саморегуляції МВД

<i>Вид діяльності</i>	<i>Завдання</i>	<i>тер-мін</i>	методи та вправи
Вступна частина			
Вправи вітання, знайомства	Поінформування учасників про мету, завдання та кінцевий результат тренінгу	5 хв.	бесіда розповідь, міні-лекція
Правила та умови роботи	Створити невимушену атмосферу для спілкування Обговорення правил та з'ясування умов роботи (абстрагування від проблем, що не стосуються теми зустрічі)	10 хв.	авансування успіху абстрагування вправи «Очікування-побоювання»
Основна частина			

Вправа на актуалізацію проблеми тренінгу	Зацікавити учасників проблемою, що обговорюється; актуалізувати життєвий та педагогічний та музично-виконавський досвід кожного	5 хв.	презентація; метод вправ (вправа «Самопрезентація»; «Знайомство»)
Вправи на оволодіння практичними вміннями та навичками саморегуляції	допомогти учасникам сприйняти та усвідомити нову інформацію, сформувані відповідні вміння	30 хв.	ілюстрація муз. твору; творчі завдання-вправи (релаксація, мобілізація, стабілізація);
Заключна частина			
Підсумкові вправи	Узагальнити інформацію, синтезувати знання та перевірити рівень сформованості умінь саморегуляції МВД	10 хв.	узагальнення, висновки; метод незакінчених речень прийом «Ми молодці!»

Групові ігри та вправи на попередження стресу

Гра «Стрес як психологічний стан». Мета – виявлення та усвідомлення основних функції стресу. Прохання навести дві – три асоціації, які першими Вам пригадуються, коли ви чуєте слово «стрес». Члени групи називають асоціації та записують їх на дошці. Потім всі наведені приклади класифікуються на основі тих ознак, які можуть виділити учасники. Потім ведучий просить учасників виділи загальну характеристику, яка могла би знаходитись в основі всіх асоціацій (в музично-виконавських діях, відносинах).

Гра «Моделювання стресу». Мета – формування навичок орієнтація в умовах стресу. Учасники діляться по парам. В парі кожен отримує інформацію про дві стресові ситуації (музично-виконавських дій на сцені, відносин з учнями в процесі музичної діяльності). Учасники отримують завдання: зробити аналіз ситуації, віднести її до певної групи стресових ситуацій, знайти варіанти вирішення, визначити психічні стани, що викликають дані ситуації.

Гра «Боротьба зі стресом». Мета – створення власної стратегії боротьби з негативними емоціями в стресових ситуаціях, напрацювання навичок управління емоційним станом в процесі виконання музичних творів. Тренер наголошує на тому, що негативні емоції необхідно змінити на позитивні

Учасники напрацьовують прийнятний для себе спосіб зміни небажаних негативних емоційних станів на основі вольових зусиль.

Гра «Мої емоційні стани». Мета – пізнання власних емоційних станів, зовнішніх та внутрішніх причин їх виникнення, спроба їх використання в виконавській діяльності. Всі учасники діляться на міні-групи по 3-4 особи. Готуються картки з назвами емоційних станів (радість, гнів, страх, страждання, боязнь), листи паперу та маркери. Необхідно кожній групі описати та зобразити одну з емоцій (розігрується лотерея), особливості її прояву, причини виникнення, можливі наслідки для виконавця.

Вправа «Перша допомога». Мета – формування навичок зняття емоційної напруги. Перший етап – ознайомлення з основними правилами поведінки в стресовій ситуації: не приймати будь-які важливі рішення; порадити до десяти; провести вправи з диханням (повільно вдихніть повітря носом та на деякий час затримайте дихання, видих виконуйте досить повільно, також через ніс, опускаючи плечі вниз); перевести погляд з одного предмету на інший, подумки даючи їм візуальну характеристику; подивитися у вікно на небо; повільно випити склянку води (якщо є можливість);

Моделювання ситуацій «Обираємо виконавську стратегію». Мета – усвідомлення стратегії поведінки, яка обирається вибірково в ігровій стресовій ситуації. *Інструкція:* студенти діляться на три команди. Кожна з команд отримує умови розгортання однієї стресової ситуації (музично-виконавських дій під час концертного виступу або в класі з учнями).

По закінченню моделювання з'ясовують хто з учасників більш ефективно керував своїм емоційним станом, чи є можливість зміни негативних станів на позитивні. З'ясовується чи можна запропонованими шляхами формувати музично-виконавську завадостійкість.

Гра «Обмін думками» (підсумок). Кожний учасник оцінює свою власну активність під час занять, виявляє невикористані саморегулятивні можливості, визначає проблеми, над якими необхідно працювати. Висловлюється

побажання на майбутнє та створюється оптимістичний настрій на подальші досягнення студентів.

Аутотренінговіправи

Основні позиції аутогенного тренування

1. *Внутрішня посмішка* (злегка підняті кінчики губ). Посмішка є пусковим механізмом до почуття радості, до радісного світовідчування, а радість, у свою чергу, є тлом, що набудовує психіку на життєстверджуючий лад.

2. *Установка на позитив* по відношенню до себе та до інших. Відкинувши негативні думки та сумніви, подумайте про задоволення, що може дати Вам навчання музики, спілкування з іншими студентами на основі музичних творів або музична робота з дітьми - і приступайте до діла, реалізуючи намічені плани.

3. *Заміна негативних думок на позитивні.*

При виконанні аутотренінгових вправ особлива увага акцентується на трьох видах саморегулятивних технік: релаксацію, мобілізацію та стабілізацію.

Комплекс саморегулятивних вправ «Релаксація»

Виконання такого комплексу спрямоване на зниження м'язового напруження, звільнення психологічних «зажимів», відновлення сил. Він сприяє відпочинку, заспокоєнню, розслабленню.

Вправа «Основні слова для розслаблення». Мета – формування здатності входити у розслаблений стан. Сядьте зручно, розслабте нижню щелепу й злегка відкрийте рота; почніть дихати, але не глибоко. Нехай дихає тіло, тоді подих буде ставати поверхневим. Уявіть образ (або подивіться на фото) приємної для Вас людини. Побажайте їй успіхів, доброго настрою, хорошого дня.

Закрийте очі ... Вам необхідно сконцентрувати увагу на диханні, зробити кілька глибоких вдихів і видихів і подумки повторити без напруги ключові слова заняття : «Мої руки розслаблені ... і важкі»; «Руки теплі і нерухомі»; «Тіло повністю розслаблене, наповнюється теплом і спокоєм»; «Я занурююся в тепло і спокій»; «Я відновив свої сили»; «Я добре відпочив»; «Я спокійний».

Вправа «Дихання-ци». Мета – заспокоєння через дихання. Вдихніть дуже повільно і глибоко, уявляючи, що разом з повітрям ви вдихаєте ци у вигляді в'язкої рідинно-газової субстанції, і ця субстанція у міру вступу наповнює ваші груди приємними відчуттями, що супроводжуються теплом, тяжкістю і

почуттям розпирання. Можна уявити, що дихання-ци поступає в руку через пори шкіри, або що рука має щось на зразок "енергетичних легенів".

Виконайте дихання-ци через усю поверхню вашого тіла, уявляючи, що повітря входить і виходить через пори шкіри, поступово наповнюючи увесь об'єм тіла, а потім так само поступово покидаючи його.

Комплекс саморегулятивних вправ «Мобілізація»

Ви готові до вирішення проблем, зберігаючи при цьому душевну рівновагу і почуття впевненості в собі.

Вправа «Моділізація через дихання». Мета – активізувати внутрішні сили через дихання. Сконцентруйте свою увагу на диханні. Треба спокійно і без напруги кілька хвилин вимовляти ключові слова заняття: «Я спокійний і зібраний, сповнений сил і енергії Я впевнений у собі»; «Я успішно виконаю твір»; «Я доб'юся свого, вирішу всі виконавські задачі».

Вправа «Твій ранок». Мета – створення ранішнього позитивного настрою. Пропонуємо набір ранішніх тонізуючих думок перед відповідальним концертом, іспитом або перед уроком у школі: «Я щасливий. Будь-які труднощі я зустрічаю з посмішкою. Протягом дня я буду бадьорий і енергійний»; «Усе буде добре, я впевнений у собі, сподіваюсь на успішний виступ»; «Я люблю тебе, життя! Я люблю тебе, музико! Я вірю в успіх».

Вправа «Дерево». Мета – розвиток впевненості у собі, підсилення довіри на тілесному рівні. Цей образ можна викликати, щоб допомогти собі бути сильним та впевненим. Тренер пропонує виконувати ті дії, які він буде промовляти: «Закрийте очі та розслабтеся. Уявіть себе деревом. Уявіть у свідомості, який стовбур, гілки, листки, корені. Уявіть, як вдихаючи повітря, ви втягуєте соки із землі, як вони наповнюють тіло енергією. Зробіть пару глибоких вдихів та видихів і відкрийте очі».

Вправа «Пальці музиканта». Мета – відчуття енергії в пальцях рук. Сядьте, руки покладіть на коліна. Сконцентруйте увагу на великому пальці лівої руки так, щоб в кінчику пальця відчувати щось на кшталт легкого дотику голки. Коли результат буде досягнутий, переместіть увагу на кінчик вказівного пальця і відчуєте «голючки» там. Потім навчіться викликати це відчуття у всіх

останніх пальцях по черзі, одночасно в декількох пальцях в різних комбінаціях і в довільно вибраних пальцях. Виконайте те ж саму вправу з правою рукою.

Вправа «Чутливий м'ячик». Мета - розвиток чутливості долонь і кінчиків пальців музиканта. Легкими коливальними рухами почніть злегка зводити і розводити долоні, з кожним рухом намагаючись відчутти між рук пружний енергетичний "м'ячик". Як тільки відчуття стане досить вираженим, не перериваючи коливальних рухів, почніть повільно розсовувати руки, стежачи за тим, щоб відчуття пружності між долонями не втрачалось.

Комплекс саморегулятивних вправ «Стабілізація» (для попередження стресу або виходу з нього)

Для попередження стресу надзвичайно важливо підтримувати фізичну (рухову) активність протягом усього періоду підготовки до виступу. Вправи цього комплексу допомагають вибрати найбільш правильну лінію поведінки, повністю використовувати свої розумові й фізичні можливості для стресостійкості в музично-виконавських діях.

Вправи на попередження стресу

Вправа «Посмішка Будди». Мета – створення позитивного стійкого емоційного фону. Це одне із засадничих і, в той же час, найбільш простих вправ. Розслабтеся, постарайтеся повністю заспокоїтися і ні про що не думати. Розслабте м'язи обличчя, уявляючи, що вони наливаються тяжкістю і теплом і, втративши напругу і пружність, як би "стікають" вниз. Зосередьтеся на куточках своїх губ. Уявіть, не докладати м'язових зусиль, як губи починають злегка розсуватися в сторони, утворюючи дуже легку, майже непомітну посмішку - "подих вітерця радості". Необхідно навчитися легко і швидко викликати її, попереджуючи хвилювання.

Вправа «Отримуємо та віддаємо енергію ци». Мета - відчуття енергетичного балансу усього тіла. Отримання і віддача енергії реалізуються за допомогою двох основних мислеобразів - мислеобразу "втягування" енергії кистями рук або іншими частинами тіла і мислеобразі "випромінювання"-ци з рук або інших частин тіла. Отримання або "втягування" енергії зазвичай здійснюється на вдиху, а віддача - на видиху, за асоціацією з втягуванням і випусканням повітря з легенів.

Вправа «Спокій - напруга». Мета – регуляція емоційних станів. Руки зігнуті в ліктях перед грудьми, кисті не з'єднані, очі примружені, дихання

спокійне й рівномірне. Раптово пальці стиснути в кулак, напружити всі м'язи і розслабитися. Так повторити кілька раз.

Можна варіант цієї вправи виконувати перед дзеркалом. Розслабтеся і приведіть себе в спокійний стан за допомогою внутрішньої посмішки. Потім зробіть крок вперед, викликаючи у себе емоцію перемоги; робіть крок назад, виконуючи "посмішку Будди" і повертаючись до стану абсолютного спокою. Можна викликати будь-які яскраві емоції (страх, ненависть, ревності, тугу, недовірливість, розчарування, перемогу, радість).

Вправи на подолання стресового стану

Вправа «Зняття напруги з рук». Мета – розслаблення виконавського апарату після демонстрації твору, позбавлення надлишків енергії. У разі, коли надлишок енергії в кистях рук (згідно з суб'єктивними відчуттями) незначний, може бути досить просто потрясти кисті або різко їх струсити. В деяких випадках, коли наведена енергія поширюється до ліктів або навіть до плечей, рекомендується омити холодною водою усі зони рук, в яких відчувається надлишок енергії.

Вправа «Птах». Мета – формування відчуття легкості і свободи. Уявіть, що Ви – великий птах, який легко й вільно летить у безхмарному синьому небі. Яскраве сонце, чисте повітря. Вам легко дихається. Вас охоплює почуття радості, власної сили й щастя. Говорите собі: «Я відпочив, я сильний і енергійний».

Вправа «Позіхання». Мета - зменшення хвилювання перед виконанням важливого завдання, в тому числі перед виконанням твору (за сценою). Позіхання сприяє фізичному та психічному розслабленню, допомагає звільнитися від зайвого фізичного та емоційного напруження. Позіхання покращуючи кровопостачання легенів, створює імпульс позитивних емоцій.

Бажаємо гарного настрою та успіхів у музично-виконавській діяльності!!!