

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

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**ЮАНЬ КАЙ**

УДК 378.011.3-051:78.071.2

**ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ СТАБІЛЬНОСТІ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ  
ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
Юань Кай

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

Науковий керівник: **Коваленко Інна Григорівна**  
кандидат педагогічних наук, професор

**Київ – 2019**

## АНОТАЦІЯ

*Юань Кай.* Формування виконавської стабільності 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.

### **Зміст анотації**

Дисертацію присвячено проблемі фаховій підготовці майбутніх учителів музики, яка передбачає комплексну виконавську підготовку різних напрямків та зокрема формуванню такого феномена як виконавська стабільність.

Нова парадигма освіти вимагає її істотної модернізації відповідно до сучасних стандартів підготовки вчительських кадрів, зокрема пошук нових форм та методів фахового становлення майбутніх учителів музики. Аналіз науково-методичної літератури виявив недостатню розробленість проблеми формування виконавської стабільності вчителя, що обмежує його можливості у виконанні музики в умовах прилюдного виступу перед дитячою аудиторією, у вирішенні завдань розповсюдження мистецьких цінностей серед учнівської молоді.

Отже, поняття «вчитель музики» дуже ємке, багатогранне та багатовимірне. Основний зміст полягає в тому, що воно поєднує в собі характеристики не тільки педагога, а і митця. Проте, на особливу увагу заслуговує найвагоміша складова музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики – виконавська діяльність. Адже високий виконавський рівень сприяє досягненню необхідних результатів у процесі передачі слухацькій аудиторії емоційно-образного змісту музичного твору, розкриває художньо-творчий задум композитора, прищеплює любов до музичного мистецтва, формує музичну культуру підрастаючого покоління тощо.

Вагоме місце у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики відводиться виконавським дисциплінам (основний музичний інструмент, хорове диригування, постановка голосу), специфікою яких є володіння різноманітними

знаннями та уміннями, що в свою чергу дозволяють майбутньому фахівцю успішно вести виконавську діяльність різних напрямів: інструментальну, диригентську, вокальну.

У дисертації обґрунтовано науково-методологічні підходи, серед яких провідними визначено *системний, гуманістичний, компетентісний, особистісно-зорієнтований, діяльнісний та акмеологічний*, що дало змогу систематизувати, логічно вибудувати теоретичне підґрунтя методики формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки.

На основі аналізу літературних джерел з педагогіки, психології, соціології, економіки, кібернетики, політології та інших галузей науки розглянуто сутність поняття «стабільність». Означений феномен інтерпретується як складне системне утворення, що забезпечує збереження високої ефективності діяльності в умовах негативної дії внутрішніх та зовнішніх стрес-факторів.

У дисертації відповідно до висновків наукових досліджень з'ясовано, що абсолютної стабільності не існує. Вона розмежовується на статичну та динамічну. Якщо статична стабільність пов'язується зі спроможністю особистості адекватно відреагувати у необхідний час на дію зовнішніх чи внутрішніх стрес-факторів, то динамічна – зі здатністю до беззмінного функціонування її внутрішніх елементів за будь-якого впливу таких стрес-факторів. Динамічна стабільність досягається циклічністю врівноваженої пульсації її внутрішніх елементів за алгоритмом «порядок → хаос» і, навпаки, «хаос → порядок».

До основних складників стабільності особистості науковцями віднесено: *психологічну стійкість, емоційну стійкість, моральну стійкість, інтроперцепційна та холістична змістовність*. Психологічна стійкість як складова стабільності забезпечує не тільки адекватне розпізнання будь-яких подразників та чинення їм опору, а й спонукає особистість у процесі діяльності до: надання пріоритетності процесуальній мотивації; застосування інноваційних технологій; прояву професійно-особистісних якостей; збереження ціннісних

орієнтирів у «Я»-концепції; чинення опору стрес-факторам; збереження необхідної емоційної напруги; прийняття адекватних рішень. *Емоційна стійкість* як складова стабільності особистості у науковій літературі вивчається з двох позицій, де перша відображає стійкість емоцій як їх сталість (беззмінність) в умовах дії подразників, а друга – забезпечення оптимального емоційного стану для успішної діяльності в аналогічних умовах. *Моральна стійкість* як складова стабільності спонукає особистість до збереження і реалізації у процесі діяльності ціннісних позицій, принципів та установок незалежно від сили дії стрес-факторів. *Інтроперцепційна та холістична* змістовність як дві взаємопов'язані складові стабільності забезпечують «цілісність» функціонування елементів внутрішньої структури. За відсутності цих складових будь-яка система стабільності деформується, тобто перетворюється в нестабільну.

У дисертації доведено особливості виконавської діяльності вчителя музики, а саме: специфічні особливості виконавства у конкретних видах музичного мистецтва (інструментальне, вокальне, диригентське), спрямованість на юнацьку слухацьку аудиторію. Отже, виконавську діяльність майбутнього вчителя характеризуємо як багатоаспектну, специфічну та напружену з психологічної точки зору професійну діяльність. Розуміння її специфіки створило можливість розглядати її як сукупність фахових знань, умінь, навичок, певних професійно-особистісних якостей і здібностей, практичного досвіду і норм поведінки, що забезпечує можливість успішних публічних виступів.

Визначальна роль у музичному виконавстві належить виконавцю (групі виконавців) – суб'єкту виконавської художньо-творчої діяльності. Особливості діяльності кожного з них зумовлюються належністю до певного виду музичного мистецтва, «інструментальними» ознаками і формами виконавської діяльності. Проте, вчитель музики не просто виконавець і митець, а і педагог. Тому, можна стверджувати, що виконавська діяльність майбутнього вчителя музики поєднує функції педагогічної діяльності і мистецтва.

У дисертації розкривається специфіка фахової діяльності майбутнього вчителя музики як інструменталіста, диригента та вокаліста. Наголошується, що

різні види публічного виступу (заліки, екзамени, концерти, конкурси), потребують значних емоційних та фізичних напружень. Кожен прилюдний вихід завжди викликає хвилювання, що може погіршити результат публічного виступу або навпаки, стимулювати творчий потенціал виконавця та бути кращим, ніж в процесі підготовки.

Аналіз психологічної, науково-методичної та мистецтвознавчої літератури дозволив дати авторське визначення сутності поняття “виконавська стабільність майбутнього вчителя музики” та охарактеризувати її як *динамічну інтегральну властивість, що передбачає здатність до виявлення стійкості художніх результатів музично-виконавської діяльності на основі збереження та довольного регулювання творчого самопочуття, сценічно-емоційного стану під час публічного виступу, а також обумовлює виразне і безпомилкове донесення до учнівської аудиторії виконавсько-інтерпретаційними засобами художньо-образного змісту музичного твору.*

Усвідомлення цілісності та інтегративності формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики вимагають теоретичного моделювання, методичного обґрунтування та практичного втілення у навчальний процес музично-педагогічних факультетів університетів.

Структурними компонентами виконавської стабільності у дисертації визначено: *мотиваційно-оцінний*, що характеризує зацікавленість та мотиваційну установку вчителя на виконавську діяльність; *змістовно-операційний*, що передбачає обізнаність вчителя у музичному мистецтві, специфіці виконавської діяльності та її психологічних засадах; *прогностично-рефлексивний*, що свідчить про здатність до прогнозування й самооцінки результатів власної публічної виконавської діяльності; *регулятивно-діяльнісний*, характеризує наявність сценічної витримки та володіння технікою психічної саморегуляції на сцені.

У дисертації розроблено критерії та показники сформованості виконавської стабільності вчителя музики. За допомогою *мотиваційно-потребового* критерію визначається міра сформованості у студента позитивного

ставлення до виконавської прилюдної діяльності (показники: наявність інтересу до публічних виступів та ступінь усвідомлення важливості коригування виконавського рівня під час публічних виступів). *Пізнавально-операційний* критерій спрямовано на виявлення обізнаності студентів щодо психологічних засад управління емоційним станом в екстремальних умовах і здатності до саморегуляції виконавської діяльності у процесі публічного виступу (показники: володіння знаннями з психології публічної виконавської діяльності; уміння контролювати точність, повноту, виразність своїх виконавських дій у процесі публічного виступу та своєчасно їх коригувати). *Прогностично-рефлексивний* критерій застосовується з метою визначення здатності студентів до передбачення й оцінки результатів власної виконавської діяльності в умовах публічного виступу (показники: точність прогностичного уявлення щодо публічного виступу та адекватність самооцінки результатів виконавської діяльності). *Регулятивно-творчий* критерій спрямовано на перевірку здатності студентів до саморегуляції під час публічних виступів (показники: прояв творчої оригінальності у моделюванні художнього образу музичних творів, спроможність до творчої корекції змодельованих образів відповідно до реакції слухачів у процесі публічної виконавської діяльності).

Формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки має ґрунтуватися на дотриманні визначених нами взаємообумовлених *принципів*, а саме: принцип емоційної насиченості навчально-виховного процесу, залежності формування виконавської стабільності від створення педагогічних ситуацій, індивідуалізації, взаємозв'язку теорії та практики, необхідності вивчення людини в її прогресивному розвитку та суб'єкта праці, психологічного детермінізму та розвитку особистості.

У дисертаційному дослідженні визначені педагогічні умови формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки. *Педагогічними умовами* визначено: наявність позитивної мотивації у студентів до виконавської діяльності; створення атмосфери художньо-творчої

виконавської діяльності за рахунок регуляції вольових зусиль, варіативність введення організаційних форм виконавської діяльності в процес навчання; використання аутогенних психолого-педагогічних тренінгів; поєднання педагогічної вимогливості із педагогічною підтримкою оцінювальної і виконавської діяльності студентів педагогічно-мистецького напрямку.

У дисертації систематизовано та узагальнено результати педагогічного експерименту, представлено експериментальні дані щодо динаміки формування означеного феномена, наведено статистичні результати ефективності цього процесу. З метою виявлення стану сформованості виконавської стабільності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки програма експериментальної роботи включала в себе такі етапи експерименту, як: *підготовчий етап*, суть якого полягала в розробці методик діагностування індивідуально-психологічних та педагогічно-професійних якостей майбутніх учителів музики; *проведення констатувальної частини експерименту*, суть якого полягала у визначенні та оцінці рівня сформованості виконавської стабільності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки; *проміжний аналіз результатів* проведення констатувальної частини експерименту; *проведення формувального експерименту*, суть якого полягала в впровадженні теоретично обґрунтованої методики формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки; *контрольний етап*, сутність якого полягала в порівнянні результатів констатувального етапу та результатів отриманих після проведення формувального етапу експериментальної роботи.

Формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики відбувалося у перебігу таких *етапів* педагогічної роботи: *мотиваційно-пізнавального, змістовно-виконавського, діяльнісно-творчого та регулятивно-проективного*. Відповідно до розробленої методики, *перший етап* дослідної роботи – *мотиваційно-пізнавальний* – спрямовувався на активізацію мотиваційної сфери особистості для досягнення успішності у навчальній діяльності. Експериментально-дослідну роботу мотиваційно-пізнавального

етапу було підпорядковано вирішенню наступних *завдань*: підвищення рівню мотивації, наполегливості, пізнавального інтересу й бажання в оволодінні виконавською стабільністю як однієї із складової виконавської компетенції з фахових дисциплін; підвищення ступеню особистісної потреби у фаховому вдосконаленні у процесі набуття виконавських навичок як однієї із складових виконавської компетенції в структурі професійної компетентності з фахових дисциплін. *Другий етап* формувального експерименту – *змістовно-виконавський* – був спрямований на формування емоційної відкритості студентів у процесі виконання музичних творів, емпатійного переживання, вироблення умінь саморегуляції внутрішнього стану та самоконтролю точності, виразності своїх виконавських дій у процесі підготовки до публічного виступу, а також формування ставлення до обраної професії як до цінності та рефлексивної усвідомленості результатів власної фахової підготовки. *Завданням* другого етапу було: покращення вияву емоційної захопленості процесом усвідомлення та виконання музичних творів; поліпшення уміння контролювати точність, виразність своїх виконавських дій у процесі підготовки до публічного виступу. На даному етапі формувальної роботи було використано: *метод моделювання, метод педагогічного аналізу, метод інтеграції*. *Третій етап* — *діяльнісно-творчий* — був направлений на підвищення ефективності самостійної роботи над своїми виконавськими діями, станом в процесі підготовки до публічного виступу, а також творчо застосовувати набуті професійні компетенції (особливо виконавської компетенції) та фаховий досвід у власній музично-виконавській діяльності. Мета третього етапу полягала в навчанні студентів здійснювати музично-педагогічну діяльність на творчому рівні і *завданнями цього етапу* було: формування та розвиток артистичного втілення інтерпретаційного задуму в реальному звучанні, формування та розвиток здатності до міркування та самоаналізу про свій внутрішній стан почуттєво-пережитого процесу власної музично-виконавської діяльності. На даному етапі передбачалося застосування *таких методів*: *навчальної дискусії, художньої ілюстрації словесних пояснень, рефлексії*. *Заключний, четвертий етап* формувального експерименту –



*регулятивно-проективний* — забезпечував формування регулятивно-діяльнісного компоненту формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики, зокрема, ступеня володіння власним емоційним станом та здатності саморегулювання власного стану під час публічних виступів. Мета заключного етапу передбачала стимулювання студентів до проявів самостійності, творчої активності й ініціативності у виконавській діяльності, лідерських якостей під час публічних виступів. Впровадження методики формувального експерименту на заключному етапі здійснювалося у кількох напрямках: на індивідуальних заняттях, фахових практикумах, семінарах діючої «Методичної творчої лабораторії» та концертних заходах. Даний етап передбачав оволодіння студентами навиками роботи над художньо-заключною фазою підготовки до виступу, методами: імпровізації, варіантної розробки художнього матеріалу, відеофіксації виконавчих дій, аутотренінгу.

Узагальнення статистичних даних кожного з етапів формування виконавської стабільності у майбутніх учителів музики дало змогу виявити кінцеві позитивні результати експерименту.

*Наукова новизна* дослідження полягає в тому, що:

- *вперше* розкрито сутність та зміст феномена «виконавська стабільність вчителя музики»; визначено компонентну структуру, критерії та показники сформованості виконавської стабільності майбутніх учителів музики; розроблено принципи, педагогічні умови, методичну модель та поетапну методику формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики;

- *подальшого розвитку* набули положення гуманістичного, особистісно-орієнтованого, акмеологічного навчання студентів і механізм їх актуалізації;

- *розширено* теоретико-методичну основу фахового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів.

*Практичне значення* дослідження визначається можливістю використання його матеріалів та висновків у процес фахового навчання студентів вищих мистецько-педагогічних та мистецьких закладів освіти, в розробці навчальних та методичних рекомендацій та посібниках. Теоретичні результати та висновки

дослідження можуть бути використані для оновлення курсів з методики музичного навчання студентів педагогічних вищих закладів освіти Китаю та України.

*Ключові слова:* майбутній вчитель музики, виконавська стабільність, фахова підготовка, методична модель, компонентна структура.

## **ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ДИСЕРТАЦІЇ ВІДОБРАЖЕНО У ТАКИХ ПУБЛІКАЦІЯХ**

### **Статті у наукових фахових виданнях:**

1. Юань Кай. Діагностика формування виконавської стабільності майбутніх учителів музичного мистецтва / Юань Кай // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – Вип. 24 (29). – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова. 2017. – С.75-80.
2. Юань Кай. Компонентна структура формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики / Юань Кай // Наукові записки: [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України, НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – Випуск СXXXVI (136). – (Серія педагогічні та історичні науки), 2017. – С. 229-236.
3. Юань Кай. Виконавська стабільність майбутніх учителів музики з позиції методології системи наукових підходів / Юань Кай // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – Вип. 23 (28). – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова. 2017. – С.103-108.
4. Юань Кай. Педагогічні умови формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики / Юань Кай // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. праць / за ред. проф. Т. Степанової. – № 1 (60), лютий 2018. – Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. – С. 408-413.

5. Юань Кай. Методичні аспекти формування виконавської стабільності майбутнього вчителя музики у контексті регулятивно-емоційного компонента / Юань Кай // Юань Кай // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. праць / за ред. проф. Т. Степанової. - № 3 (62), вересень 2018. – Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. – С. 117-123.

#### **Статті в іноземних наукових фахових виданнях:**

1. Юань Кай. Инновационные методы формирования стабильности инструментально-исполнительских навыков будущих учителей музыки / Юань Кай // «Valorificarea strategiilor inovatoare de dezvoltare a învățământului artistic contemporan» conferința științifico-practică internațională (2016, Bălți). Valorificarea strategiilor inovatoare de dezvoltare a învățământului artistic contemporan: Volumul Conferinței științifico-practice internaționale dedicat memoriei Doctorului habilitat în pedagogie Vladimir Babii / coord. Tatiana Bularga [et al.]. Bălți: S. n., 2016. – С.114-118.
2. Yuan Kai. Methodological analysis of scientific studies for future music teachers professional training / Yuan Kai // "Gheorghe Zane" Institute of Economic and Social Research "Gheorghe Zane" Iași, Departament of Economic Research /Sustainable economic and social development of euroregions and cross-border areas volume XXXI / Iasi. 2017. – С. 50-57.

#### **Матеріали науково-практичних конференцій:**

1. Юань Кай. Методологічні аспекти підготовки майбутніх учителів музики до виконавської діяльності у процесі фахового навчання / Юань Кай // Сучасна мистецька освіта: матеріали I Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського - Укл.: доктор пед. наук, проф. А. Козир. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017 – С.122-124.
2. Юань Кай. Педагогічні принципи формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики / Юань Кай // Сучасна мистецька освіта: матеріали

II Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського - Укл.: доктор пед. наук, проф. А. Козир. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. – С.151-155.

3. Юань Кай. Саморегуляція як важливий чинник формування виконавської стабільності майбутніх учителів музичного мистецтва / Юань Кай // Проблеми та перспективи розвитку освіти. Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 22-23 червня 2018 року). – Херсон: Видавництво «Молодий вчений», 2018. – С. 47-51.

***Yuan Kai.* – «The formation of performance stability of future teachers of music during professional training»**

Manuscript. Thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences in specialty 13.00.02 - theory and methodology of musical training / Dragomanov National Pedagogical University. – Kyiv, 2019.

The dissertation is dedicated to the problem of professional training of future teachers of music which involves the complex performance training of various trends, in particular the formation of such phenomenon as the performance stability.

The dissertation justifies the research and methodological approaches, among which the prominent ones are *systematical, humanitarian, competence, person-centered, academic and acmeological approaches*. Thus allowed to classify, logically construct the theoretical grounds for the methodology of formation of performance stability of future teachers of music within the process of acquiring the professional disciplines (major musical instrument, choral conducting, voice training).

The research has examined the essence of the definition “stability” which splits into static and dynamic ones. The researchers have defined the main components of individual’s stability as follows: *psychological fortitude; emotional resilience; moral stamina; intro-perceptual and holistic meaningfulness*.

The dissertation provides the author’s definition of the concept “performance stability of future teachers of music” as *a dynamic integral characteristic which*

*anticipates the ability for revealing the firm art results of musical and performance activity on a basis of preservation and arbitrary regulation of creative state, scenic and emotional feeling at the time of public presentations as well stipulates the expressive and error-free message of art and image-bearing content of musical composition for students' auditorium using the performance and interpretation means.*

The dissertation has outlined and grounded *the principles and the pedagogical conditions* of formation of performance stability of future teachers of music during the professional training. While depicting the tasks of professional training of students, *the pedagogical principles* of formation of performance stability (the dependence of formation of performance stability from the creation of pedagogical scenarios, emotional intensity of teaching and educational process, individualization, interrelation between theory and practice, the necessity to study the human being in his/her progressive development as the subject of work and individuality, optimization of repertoire selection), are grounded on the general consistency of pedagogical and arts education. The research has determined *the pedagogical conditions* as follows: the availability of positive student's motivation towards performance activity; the creation of atmosphere of art-creative performance activity for the account of control to pull oneself together, the variety of introduction of arrangement forms of performance activity during the training; the usage of autogenic, psychological and pedagogical trainings; the combination of pedagogical demand and pedagogical support of evaluation and performance activity of students of pedagogical and arts trend.

The following structural components of performance stability of future teachers of music are defined in the thesis: *motivation-evaluation, content-operational, prediction-reflexive and regulative-active components*. This dissertation has developed the criteria and the indices of formation of performance stability of teacher of music. The level of formation of student's positive attitude to performance public activity is determined with the help of *motivation and demand criterion*. *Cognitive and operational criterion* targets to reveal the student's acknowledgement regarding the psychological basis to control the emotional state during the extreme conditions and the ability for self-control of performance activity during the public presentations.

*Predictive and reflexive criterion* is used to specify the student's ability to foresee and evaluate the results of own performance activity during the conditions of public performance. *Regulative and creative criterion* is aimed to verify the student's ability for self-control during the public performances.

The formation of performance stability of future teachers of music occurred in the course of such stages of experimental work: *motivational-cognitive, content-performance, active-creative and regulatory-project stages*.

The practical results of introduction of developed and approbated methodological model of formation of performance stability of future teachers of music during the professional training is the positive dynamics of increasing all structural components of the phenomena under the study thus providing the bases to define the practicability and the prospectivity of its usage to enhance the professional training of future teachers of arts in the system of higher musical and pedagogical education.

*Key words:* future teacher of music, performing stability, professional training, methodological model, component structure.

## ЗМІСТ:

<b>АНОТАЦІЯ.....</b>	<b>c.2</b>
<b>ВСТУП.....</b>	<b>c.16</b>
<b>РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ СТАБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ.....</b>	<b>c.23</b>
1.1 Теоретико-методологічні аспекти фахової підготовки майбутніх учителів музики .....	c.23
1.2 Виконавська стабільність майбутніх учителів музики як педагогічний феномен.....	c.44
Висновки до першого розділу.....	c.67
<b>РОЗДІЛ II МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ СТАБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....</b>	<b>c.79</b>
2.1. Структурні особливості виконавської стабільності майбутніх учителів музики в процесі фахового навчання у педагогічних університетах.....	c.79
2.2. Методичні орієнтири критеріальної визначеності виконавської стабільності майбутніх учителів музики в процесі фахового навчання.....	c.102
Висновки до другого розділу.....	c.124
<b>РОЗДІЛ III ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ СТАБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ.....</b>	<b>c.134</b>
3.1. Стан сформованості виконавської стабільності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки.....	c.134
3.2. Експериментальна модель формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки.....	c.153
Висновки до третього розділу.....	c.194
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....</b>	<b>c.200</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>c.204</b>

## ВСТУП

### Актуальність теми дослідження

Створення умов для професійного саморозвитку та самовдосконалення майбутніх фахівців задекларовано у державних документах, зокрема Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), законах України «Про освіту», «Про вищу освіту». Сутність сучасної підготовки майбутніх фахівців мистецтва полягає у комплексному підході до вирішення завдань мистецької освіти у нових соціально-економічних умовах.

Аналіз філософської, психолого-педагогічної, музикознавчої літератури доводить, що фахова діяльність майбутнього вчителя музики є комплексною, яка має націленість на формування певних компетентностей, а також на розвиток інтелектуальних, духовно-творчих та особистісних якостей.

Відомо, що фахова діяльність вчителя музики є багатоаспектною і різноманітною. На музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів здійснюється ґрунтовна підготовка майбутнього музиканта-педагога. Хорове диригування, хоровий клас, основний музичний інструмент, постановка голосу, музично-теоретичні предмети сприяють досягненню гармонійності в підготовці фахівця.

Фахові предмети сприяють досягненню цілісності та гармонійності в підготовці майбутнього вчителя музики. Особливе місце в системі фахових дисциплін підготовки студентів музично-педагогічного спрямування відводиться виконавським дисциплінам, специфікою яких є володіння різноманітними знаннями та вміннями, що в свою чергу дозволило б успішно вести виконавську діяльність різних напрямів: диригентську, вокальну, інструментальну.

Суттєвим внеском у розвиток педагогічних досліджень стосовно музично-педагогічної підготовки фахівців стали праці Е. Абдулліна, О. Апраксіної, Л. Арчажникової, Н. Гузій, Д. Кабалевського, А. Козир, Л. Масол, О. Олексюк, В. Орлова, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької,



Б. Теплова, О. Щолокової тощо. Висвітленням сучасних форм навчання в галузі виконавської підготовки майбутніх учителів музики займалися В. Гусак, В. Лабунець, М. Моїсеєва, Н. Щетинська, З. Софроній, та ін. Різні аспекти процесу музично-виконавської підготовки вчителя-музиканта (фізіологічні, психолого-педагогічні тощо) висвітлено в працях В. Крицького, Ю. Лисюк, Ю. Литвиненко, В. Ражнікова, та ін. Проблеми диригентського виконання були у центрі уваги таких знаних виконавців-диригентів як М. Багриновський, М. Малько, І. Мусін, Р. Кофман, К. Ольхов, А. Єгоров, Г. Ержемський, та ін., підвищення ефективності хормейстерської підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах та формування певних виконавських особистісних якостей майбутніх фахівців досліджувались в працях Л. Бірюкової, І. Коваленко, І. Топчієвої та інших.

Аналіз виконавської діяльності з позицій психології, дає право характеризувати її як складноорганізовану структуру в різних вимірах виконавства, а це виносить на перший план проблематику деяких аспектів, які можна характеризувати як стійкість, надійність та стабільність виконання, тощо. Ці аспекти у виконавській підготовці майбутніх фахівців музичного мистецтва розглядали такі дослідники як Л. Бочкарьов, Л. Котова, Г. Ониськів, Ся Цзюань, Ю. Цагареллі, Н. Щетинська, Є. Федоров, Д. Юник та інші.

Попри значущість кола розглянутих питань, проблема формування специфічних виконавських характеристик, а саме виконавської стабільності майбутнього вчителя музики, ще не дістала належного наукового висвітлення. Недостатня теоретична і практична розробленість даної проблеми негативно впливає на процес фахової підготовки майбутніх учителів музики, що дозволяє нам виявити суперечності:

- між теоретичною розробленістю проблем формування стабільності як феномена в дослідженнях різних галузей науки і недостатньою її визначеністю в педагогіці вищої музичної освіти;

- між необхідністю формування у майбутніх учителів музики виконавської стабільності і недостатньою реалізацією цих вимог у практиці фахового навчання.

Визначення теоретичної й практичної цінності формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики, розробка шляхів вдосконалення оптимізації виконавської діяльності, актуальність, своєчасність та недостатній рівень вивчення дослідження окресленої проблеми, потреба шкільної практики у підготовці майбутніх учителів музики до виконавської діяльності та відсутність належної (цілеспрямованої) методичної системи щодо формування виконавської стабільності зумовили тему дисертаційного дослідження **«Формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки»**.

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

Дисертація входить до плану науково-дослідної роботи теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова з проблеми «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів музики» (протокол № 5 від 26 грудня 2014 року). Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою НПУ імені М. П. Драгоманова (протокол № 12 від 31 березня 2016 року).

**Мета дослідження** – розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування виконавської стабільності майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання.

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

*Предмет дослідження* – методика формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки.

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

1. Проаналізувати стан досліджуваної проблеми в психолого-педагогічній науці, мистецтвознавстві та практиці;

2. Уточнити сутність, зміст та компонентну структуру феномена «виконавська стабільність вчителя музики»;
3. Визначити критерії, показники, означити рівні сформованості виконавської стабільності майбутніх учителів музики;
4. Теоретично обґрунтувати науково-методологічні підходи, розробити принципи та педагогічні умови формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки;
5. Представити методичну модель формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки;
6. Розробити та експериментально перевірити ефективність запропонованої методики формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки.

**Методологічну та теоретичну основу дослідження** становлять: ідеї в галузі філософії, педагогіки, психології, мистецтвознавстві, висновки сучасних досліджень щодо різних напрямів фахової підготовки майбутніх учителів музики, визначення шляхів оптимізації виконавської підготовки майбутніх фахівців, системного підходу до аналізу діяльності й творчої сутності особистості, а саме: положення філософії освіти (В. Андрущенко, В. Бех, Л. Губернський, І. Зязюн, В. Кремень та ін.), наукові праці про виховання особистісного ставлення до процесу навчання, об'єктивні закономірності розвитку особистості (Н. Кузьміна, О. Мороз, В. Сластьонін), наукові роботи з підготовки майбутніх учителів до фахової діяльності (Е. Абдулін, О. Апраксина, С. Гончаренко, Н. Гузій, Н. Гуральник, Л. Коваль, Л. Куненко, В. Лабунець, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.), різні напрямки виконавської підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва (В. Гусак, Л. Бочкар'єв, Д. Благой, А. Брейтбург, А. Бірмак, І. Коваленко, А. Козир, Л. Котова, Ю. Лисюк, Г. Ониськів, Т. Смирнова, Ю. Цагареллі, Н. Щетинська, Є. Федоров, Д. Юник та ін.), наукові праці стосовно теорії феномена «стабільність» (Р. Абдуллаєв, А. Межевов, О. Семченко, Л. Паутова, Р. Тимофєєва, А. Шабанов та ін.), різні аспекти

стабільності: психологічна стійкість (О. Дарвіш, Ю. Лобанова, О. Перевалова та ін.); емоційна стійкість (Л. Аболін, Л. Бучек, О. Чернікова та ін.); моральна стійкість (Є. Головка, Т. Кононенко, В. Чудновський та ін.); інтроперцепційна та холистична змістовність стабільності (О. Межевов, А. Меркітанов, Н. Телепова та інші).

**Методи дослідження.** Для розв'язання поданих завдань використані загальнонаукові методи: *аналітичні* (вивчення філософських, психолого-педагогічних, методичних та мистецтвознавчих досліджень; *узагальнення* – для визначення наукового апарату дослідження, формулювання його концептуальних положень та висновків; *системно-структурні* – для виявлення компонентної структури виконавської стабільності майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання; *моделювання* – для дослідження процесу формування виконавської стабільності майбутнього вчителя музики шляхом конструювання моделі формування означеного феномена; методи *спостереження, обговорення, опитування, порівняння* для виявлення рівнів виконавської стабільності майбутнього вчителя музики; *оцінювання* – для систематичного дослідження основних характеристик виконавської стабільності майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання; *експериментальні* – для аналізу стану, відстеження динаміки, перевірки ефективності методики формування виконавської стабільності майбутнього вчителя музики; *статистичні* – для доведення достовірності й ефективності результатів експерименту.

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

- *вперше* розкрито сутність та зміст феномена «виконавська стабільність вчителя музики»; визначено компонентну структуру, критерії та показники сформованості виконавської стабільності майбутніх учителів музики; розроблено принципи, педагогічні умови, методичну модель та поетапну методику формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики;

- *подальшого розвитку* набули положення гуманістичного, особистісно-орієнтованого, акмеологічного навчання студентів і механізм їх актуалізації;

- *розширено* теоретико-методичну основу фахового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів.

**Практичне значення дослідження** визначається можливістю використання його матеріалів та висновків у процес фахового навчання студентів вищих мистецько-педагогічних та мистецьких закладів освіти, в розробці навчальних та методичних рекомендацій та посібниках. Теоретичні результати та висновки дослідження можуть бути використані для оновлення курсів з методики музичного навчання студентів педагогічних вищих закладів освіти Китаю та України.

**Апробація результатів дослідження** проводилась у процесі виступів і обговорень основних положень та результатів дослідження на науково-методичних і науково-практичних конференціях, педагогічних нарадах. Міжнародних: I Міжнародній науково-практичній конференції пам'яті академіка Анатолія Авдієвського (2017), Міжнародна конференція «Sustainable economic and social development of euroregions and cross-border areas» (Ясси, Румунія, 2017), II Міжнародній науково-практичній конференції пам'яті академіка Анатолія Авдієвського (2018), IV Міжнародна науково-практична конференція «Проблеми та перспективи розвитку освіти» (Одеса, 2018), на засіданнях кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського, на щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів і докторантів Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (Київ, 2016-2018).

**Впровадження** результатів дисертаційного дослідження здійснено у навчально-виховний процес факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 07-10/1380 від 14.09.2018р.), Ізмаїльського державного гуманітарного університету (довідка № 1-7/453 від 06.07.2018 р.), Чернівецького Національного університету імені Юрія Федьковича (довідка № 17/17-2589, від 27.09.2018р),

Саньмінського державного інституту музичного виховання (КНР) (довідка від 01.09.2018 року)

**Вірогідність і аргументованість результатів дослідження** забезпечується: комплексним застосуванням теоретичних та емпіричних методів; урахуванням ідей провідних та зарубіжних вітчизняних науковців у галузі філософії, педагогіки, психології, мистецтвознавстві; методологічним та теоретичним обґрунтуванням вихідних положень; використанням комплексу методів, що відповідають об'єкту, предмету, меті, завданням дослідження; проведенням дослідно-експериментальної роботи на заняттях музичного мистецтва та впровадженням позитивно результативної методики формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики у навчально-виховний процес музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів; якісною та кількісною обробкою отриманих даних.

**Публікації.** Основні теоретичні положення та результати дослідження висвітлені в 10 одноосібних публікаціях автора, 5 з яких представлено у провідних фахових виданнях України, 2 – у зарубіжних наукових виданнях, 3 статті апробаційного характеру.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг дисертації складає 230 сторінок. Обсяг основного тексту 167 сторінок. Робота містить 13 додатків (26 сторінок), 24 таблиці та 10 рисунків (13 сторінок). Список використаних джерел охоплює 188 найменування, з них 3 іноземною мовою.

# РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ СТАБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ

## 1.1 Теоретико-методологічні аспекти фахової підготовки майбутніх учителів музики

Модернізація мистецької освіти в умовах нинішньої трансформації суспільства передбачає внесення певних змін у процес підготовки учителів музики з метою досягнення більш високого рівня їх фахового становлення.

У першому розділі передбачається проаналізувати науковий досвід щодо виявлення сутності, змісту та інтерпретації поняття «вчитель музики», визначити роль виконавської діяльності у фаховій діяльності вчителя музики, вивчити та конкретизувати роль спеціальних дисциплін у процесі фахового становлення та готовності майбутніх учителів музики до виконавської діяльності, систематизувати методологічні підходи до означеного процесу.

На думку знаних педагогів-музикантів (О. Абдулліна, О. Апраксіна, Б. Асаф'єв, Г. Падалка) професія вчителя музики за своєю сутністю є творчою і підґрунтям для неї є діалектична взаємодія творчості та художнього пізнання.

Як зазначає відомий педагог О. Апраксіна, «...складність цієї професії визначається необхідністю тісного взаємозв'язку елементів, які входять і до поняття «вчитель», і до поняття «музикант»...» [5,5]. На думку авторки, учитель музики «...проводить навчально-виховну роботу, формує погляди, переконання, потреби, смаки, ідеали дітей...» [5,5].

Серед найбільш професійно значущих якостей учителя музики, О. Апраксіна визначає: володіння аудиторією, володіння словом до дітей, освіченість, володіння інструментом, співацьку та хормейстерську підготовку, уміння читати ноти з аркуша та транспонувати, уміння застосовувати технічні засоби навчання. І тільки поєднання перелічених якостей, на думку педагога, дає підстави говорити про «...кваліфікованого вчителя музики» [5,7].

Осмислюючи багатогранність ролі вчителя музики, Б. Асаф'єв висловлював думку про те, що «...вчитель має бути і теоретиком, і регентом, у той же час музичним етнографом, істориком та виконавцем, що володіє інструментом, аби завжди бути готовим спрямувати увагу в той чи інший бік» [6, 59].

Такої ж думки дотримується О. Абдуліна: «...вчитель музики в школі – це вокаліст, виконавець-інструменталіст, диригент, концертмейстер, теоретик тощо. Тому його професійна підготовка залежить від єдності музичної та педагогічної освіти, що розглядається як єдиний процес музично-виконавських, музично-теоретичних, педагогічних та психологічних знань, умінь та навичок» [2, 117].

Погоджуємося з переконанням Г. Падалки про те, що вчитель музики мусить бути митцем, який мислить як педагог, і педагогом, який відчуває, як митець [50, 168].

Про складний характер професійної діяльності вчителя музики у загальноосвітній школі наголошували Н. Ветлугіна, О. Гондельвейзер, М. Кагана, О. Критська, О. Олексюк, Б. Тєплов та інші.

В проєкції даного дослідження особливий інтерес становить науковий доробок М. Кагана, зокрема про те, що педагогічний процес подібний до художнього твору і вимагає від учителя спеціальних педагогічно-мистецьких дій. А використання мистецтва в процесі навчання уможливорює гармонізацію емоційних і логічних компонентів діяльності учнів, реалізацію їх творчого потенціалу [26, 113].

За твердженням О. Олексюк, «...готовність майбутніх учителів музики до професійної діяльності містить наступні елементи: розуміння значущості професії вчителя; чітке визначення об'єкта діяльності; усвідомлення змісту навчальної дисципліни як частини культури; володіння навичками конструювання змісту дисципліни; ... цілеспрямованість, самостійність...» [47, 97].



Не викликає сумніву, що особистість учителя, його світогляд, педагогічний талант і майстерність безпосередньо впливають на якість навчально-виховного процесу, на рівень підготовки учнів.

Неможливо переоцінити і творчість учителя музики, яка безумовно визначає успішну фахову діяльність і є показником якісної професійної підготовки педагога.

Отже, поняття «вчитель музики» дуже ємке, багатогранне та багатовимірне. Проте, основний зміст полягає в тому, що воно містить в собі характеристики не тільки митця, а й педагога. Проте, узагальнення вище зазначеного та врахування особливостей професії вчителя музики дає підстави стверджувати, що на особливу увагу заслуговує суттєвий компонент фахової діяльності майбутнього вчителя музики – виконавська діяльність.

Виконавська діяльність в єдності з педагогічною допомагає вчителю музики виконувати музично-виховні та музично-освітні задачі уроку музики.

Педагогами-практиками, які працюють у школі, підкреслювалася особлива активність сприймання музики дітьми під час «живого» звучання її в класі, створення при цьому певною мірою атмосфери концертного виступу.

Так, видатний педагог, композитор Д. Кабалевський наголошував на важливості володіння інструментом учителем музики. До переваг живого звучання він відносив можливість створення «емоційнішої атмосфери», «можливість зупинитися в будь-який момент», служити «прикладом для своїх вихованців» [25, 203].

Взагалі, виконавська підготовка розглядається як значимий фактор формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики. Адже високий виконавський рівень у процесі передачі слухачам художньо-образного змісту творів, сприяє розкриттю творчого задуму композитора, прищепленню любові до музичного мистецтва, формуванню музичної культури тощо.

Враховуючи це, майбутній учитель повинен постійно вдосконалювати свою виконавську майстерність, збагачувати репертуар. Проте, виконавські можливості вчителя мають відповідати передусім завданням його різнобічної

діяльності в школі як на уроках музики, так і при проведенні різних позакласних занять [2, 67].

На необхідності формування виконавських компетентностей наголошують і нормативні державні документи. Зокрема, у «Проекті стандарту вищої освіти» з предметної спеціалізації 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво) серед спеціальних фахових компетентностей надається увага здатності виявляти виконавські (інструментальні, вокально-хорові, диригентські), інтерпретаційні, артистичні уміння. Вчитель музичного мистецтва має «володіти сукупністю гностичних, проектувальних, комунікативних, організаторських умінь; інтегрувати складні професійні вміння гри на інструменті, співу, диригування музичними колективами, музичного сприймання, запам'ятовування та інтерпретації; виявляти артистизм та виконавську надійність (самооцінку, самоконтроль, саморегуляцію)» [57, 4].

Отже, одним з основним завдань, що постає перед студентом музично-педагогічного закладу освіти, є опанування художньо-виконавською майстерністю.

Висвітлення питань, щодо виконавської підготовки майбутніх учителів музики знаходимо в працях І. Аксельруд, Т. Воробкевича, І. Гринчук, Л. Гусейнова, Д. Кабалецького, О. Скларова та ін. У вітчизняній науці О. Бурською, Л. Котовою, О. Щолоковою розроблено спеціальні методики, спрямовані на формування виконавських навичок; І. Гринчук, Н. Мозгальова, В. Орлов приділяють увагу педагогічній і виконавській діяльності; музично-історичні підходи до виконавської діяльності розглядали Г. Падалка, Н. Плешкова та ін. Різним аспектам виконавської підготовки майбутніх учителів музики (фізіологічним, психолого-педагогічним та ін.) присвячено роботи Ю. Бая, В. Білоус, Є. Йоркіної, Є. Гуренка, М. Давидова, В. Князева, В. Ражникова, В. Самітова, Г. Ципіна та інші.

Проблеми диригентського виконання були у центрі уваги таких знаних виконавців-диригентів, як А. Авдієвський, М. Малько, І. Мусін, Р. Кофман, К. Ольхов, А. Єгоров та ін.; вдосконалення хормейстерської підготовки та

формуванням певних особистісних якостей виконавця-диригента майбутніх учителів музики у вищих закладах освіти досліджено І. Коваленко, А. Козир, П. Ніколаєнко та інші.

Узагальнюючи вітчизняні наукові джерела та методологічні витoki виконавську діяльність розглядають як:

- повноцінний самостійний вид художньої творчості, рівнозначний діяльності композитора (Г. Коган, Л. Мазель) [29, 22];
- вторинну відносно самостійну художню діяльність, специфічною ознакою якої виступає наявність художньої інтерпретації (Є. Гуренко) [46, 8];
- діалектичну двоякість – об'єктивізм і суб'єктивізм водночас – продукт та функції виконавця (Н. Корихалова) [31, 18];
- творчий процес, здійснюваний на трьох рівнях.

Перший з них пов'язаний з проникненням виконавця в зміст окремих мотивів та інтонацій шляхом розкриття семантичного значення; другий – переведення семантичної конкретизації в художнє узагальнення; третій – передбачає завершення перших двох і оформлення певного драматургічного задуму виконання (О. Бодіна) [45, 153].

Аналізуючи дослідження науковців, можна зробити висновки, що до суттєвих рис виконавства вони відносять:

- вторинний характер;
- переведення первинних творів у якісно новий стан реальних звучань чи дій;
- спрямованість на аудиторію;
- наявність специфічних особливостей у конкретних видах мистецтва при одночасній підпорядкованості загальним закономірностям.

Таким чином, у процесі виконавської діяльності відбувається досягнення твору та втілення задуму в реальне звучання, художнє трактування тексту композитора виконавськими засобами. Можна сказати, що композитора та слухача, виступаючи посередником, поєднує виконавець.

Зміст виконавської діяльності відбивається в її структурі. Цікавим, на наш погляд, є думка Є. Гуренка, який у виконавському процесі виокремлює дві підсистеми:

- художнє проектування результату виконавського мистецтва, процес формування виконавського задуму (поділяється на освоєння продукту композиторської діяльності та створення виконавської концепції);
- реалізація цього проекту як матеріального утворення (поділяється на репетиційну роботу та акт публічного виступу) [46, 8].

Розкриваючи структуру виконавського процесу, який включає два основні елементи – формування задуму та звукове його втілення, В. Крицький наголошує: «...цей процес відповідно охоплюватиме два основні види діяльності – осягнення художньо-змістовної сутності музичного твору та матеріально-звукове втілення. Діяльність осягнення спрямована на відбір та осмислення художньої інформації, закладеної в музичному творі; діяльність втілення спрямована в протилежному напрямку – на добір адекватних засобів виразності та об'єктивацію ідеального уявлення образу твору в матеріально-звуковій формі. Художньо-інтерпретаційні вміння, що відображають рівень образного сприймання виконавця, культури його почуттів, естетичних ідеалів і смаку, творчих якостей, виступають сутнісною характеристикою музичного виконання» [33, 63].

Отже, можна сказати, що виконавська діяльність учителя музики – складний, багатофункціональний, цілеспрямований процес, що потребує дидактично виваженої, ретельної підготовки.

Спостереження доводять, що в сучасних вищих закладах освіти існує певна (традиційна) система підготовки майбутніх учителів музики до фахової діяльності та виконавської зокрема. Її елементами є: дисципліни психолого-педагогічного спрямування; фахові дисципліни, що забезпечують студентів знаннями, вміннями, компетенціями в галузі музичного мистецтва (методика навчання музичного мистецтва, постановка голосу, хоровий спів, диригування, основний музичний інструмент); педагогічна практика, яка через залучення

майбутніх учителів музики до музично-педагогічної діяльності дозволяє перевірити сформованість фахових компетентностей.

Дисципліни психолого-педагогічного спрямування дозволяють опанувати наукові засади свідомості й діяльності, спілкування й волі, почуттів і характеру, колективу й особистості. Вивчаючи психологію, студенти аналізують психологічні особливості сучасного учня, визначають оптимальні засоби виховного впливу на його психіку.

Головне завдання дисциплін означеного напрямку – не тільки сформувати психолого-педагогічний погляд майбутнього вчителя музики на зміст музично-педагогічної діяльності в школі, а й сформувати інтерес майбутнього вчителя до особистості дитини. За змістом і завданнями психологія взаємопов'язана з педагогічним напрямом фахового становлення вчителя музики, адже тільки їх єдність може сприяти повноцінному розвитку психолого-педагогічної культури майбутнього вчителя. Водночас, у курсі педагогіки студенти послідовно звертаються до знань про психологічні закономірності діяльності школярів.

Оптимізація дидактичної підготовки вчителя музики є однією з вагомих ланок професійного становлення. Адже усвідомлення основ дидактики сприяє формуванню активності, самостійності і творчого підходу до фахової діяльності [8, 141].

Невід'ємним компонентом навчального плану, який має дати майбутньому фахівцю музичну грамотність – від правильного нотного запису до глибокого розкриття змісту музичного твору – є цикл музично-теоретичних дисциплін (сольфеджіо, історія та теорія музики, аналіз музичних творів, гармонія, методика навчання музичного мистецтва та інші).

Вагоме місце в процесі підготовки майбутніх учителів музики відводиться виконавським дисциплінам (музичний інструмент, постановка голосу, хоровий клас, хорове диригування), специфікою яких є володіння різноманітними знаннями та уміннями, що в свою чергу дозволяють майбутньому фахівцю

успішно вести виконавську діяльність різних напрямів: диригентську, вокальну, інструментальну.

Відомо, що у вищому педагогічному закладі освіти робота не має спрямовуватися на підготовку музиканта-виконавця в повному розумінні цього слова. Тому важливо зосереджувати увагу на різні підходи в засвоєнні художніх творів: виконавському, педагогічному, естетичному [8, 138].

Наприклад, заняття з основного музичного інструменту та додаткового музичного інструменту мають забезпечити студентіві такий виконавський рівень, який би дозволив високопрофесійне використання інструменту на уроці та в позашкільній і позаурочній діяльності.

Диригування посідає вагоме місце в системі фахової підготовки майбутніх учителів музики і має вивчатися студентами впродовж чотирьох років. Важливість викладання означеного предмету зумовлюється специфікою діяльності вчителя музики, адже крім уроків йому доводиться проводити заняття зі шкільними хорами та вокальними ансамблями.

Заняття з хорового класу спрямовані на формування в майбутніх учителів музики вмінь і навичок співу в хорі, а крім того, управління хором колективом на основі знань методики роботи з ним. На заняттях в хоровому класі відбувається розвиток творчої активності студентів, що реалізується через різні види діяльності. Це, безумовно, сприяє фаховому зростанню майбутніх учителів музики. Адже з одного боку, студент співає в хорі під керівництвом викладача, є учасником хору, а з другого – набуває практичних умінь керувати хором у якості диригента. Спонукають до фахової діяльності, викликають професійний інтерес до відповідної діяльності найкращі зразки хорової музики, що вивчаються, набуті методичні і практичні знання, уміння керувати хором колективом.

Серед головних завдань дисциплін вокального циклу (постановка голосу, вокал) є розвиток голосового апарату, співацьких здібностей, формування вокально-виконавських та вокально-педагогічних умінь учителя музики.

Таким чином, розгляд особливостей процесу фахової підготовки вчителів музики, заснований на існуючих наукових дослідженнях та практичному досвіді, характеризує його зміст, що передбачає:

а) ґрунтовні знання не тільки із загальної, а із музичної педагогіки – важливих проблем методики навчання музичного мистецтва, шкільної програми; теорії та історії музики – стильових та жанрових особливостей творчості композиторів різних епох; народознавства і музичного фольклору – народних традицій, обрядовості, побуту, фольклору; інструментознавства; гармонії та поліфонії – найбільш розповсюджених явищ гармонії в музичному мистецтві, гармонічних стилів різних епох, значення гармонії у взаємозв'язку з іншими елементами музичної виразності, основних закономірностей поліфонічного багатоголосся як одного з виразних та формоутворюючих засобів музики; основ музикування та імпровізації; аналізу музичних форм; знання з питань хорознавства – основ хорового мистецтва, його розвитку, жанрів хорового виконавства, елементів хорової техніки, засобів музичної виразності в хоровому виконавстві, питань строю в хорі, роботі диригента над хоровим твором; вокально-хорової педагогіки; сценічної майстерності – особливості сценічної діяльності, сутність художнього образу, засоби сценічно-виконавського втілення, творчі доробки видатних виконавців, акторів; основ наукових досліджень – питання методології педагогічної науки, сутність педагогічного дослідження, його структуру, методи і методики його проведення, взаємозв'язок теорії і практики; знання шкільного, вокально-хорового, інструментального репертуару;

б) професійні виконавські вміння та навички – досконала виконавська техніка диригування, сольного та хорового співу, навички гри на музичному інструменті; вільне читання нот та партитур; уміння виконавської майстерності – художня інтерпретація музичних творів, імпровізація, аранжування, транспонування, гармонізація, культура гри в ансамблі, оркестрі, співу в хорі та ансамблі; ескізне засвоєння музичного матеріалу; уміння настроювати власний інструмент; уміти виступати в якості акомпаніатора;

в) виконавсько-творчі вміння та навички – створення художньо-виконавської інтерпретації; володіння навичками самостійної роботи над музичним твором; акомпанування та підбір по слуху; внутрішнє інтонування партитури; цілеспрямований аналіз музичного твору; володіння виконавськими стилями; навички орієнтації в загальній музичній звучності (чути окремі хорові, оркестрові партії, аналізувати якість звучання в цілому); навички визначення на слух; спів під власний акомпанемент, спів модуляцій; інструментальне втілення художнього образу твору з елементами диригування; спрощення складної фактури або супроводу музичного твору; керувати виконанням музичних творів учасниками музичних колективів; уміння виконувати музичні твори в широкій аудиторії, виконуючи функції вчителя музики-просвітника; володіти навичками сценічно-виконавського втілення музичного твору.

Різні види виконавської діяльності мають кінцевий вихід у прилюдних виступах (заліки, екзамени, концерти, конкурси), що потребує значних емоційних та фізичних напружень. Кожен виступ на публіці завжди визиває хвилювання, яке може як значно погіршити результат виступу або, навпаки, стимулювати творчий потенціал та бути кращим ніж в процесі підготовки.

Узагальнюючи вище зазначене, дійшли висновку, що професійна підготовка – більш загальне поняття і містить в собі фахову підготовку, що є процесом і результатом оволодіння студентами цілісною системою музично-педагогічних знань, умінь, елементів педагогічної, виконавської техніки, що сприяє засвоєнню змісту освіти, забезпечує високий рівень їх майбутньої діяльності.

Проте, у взаємодоповнюючій системі дисциплін, що забезпечують фахову підготовку майбутніх учителів музики, перевага надається якійсь одній, превалуючій, на основі якої здійснюється їх поєднання та взаємодоповнення. У музично-педагогічній підготовці студентів домінуючим є курс методики навчання музичного мистецтва, а дисципліни теоретичного та виконавського циклу стають фундаментом, на якому здійснюється ця підготовка.



Важливо зазначити, що спеціальна підготовка майбутніх учителів музики потребує й інших форм, методів навчання.

На нашу думку, засвоєння музичних творів у контексті художньої культури, визначення своєрідності музичних творів, їх місця в творчості композитора має бути змістом музично-виконавських дисциплін. Проте, важливим є індивідуальний підхід у доборі музичного матеріалу.

Безсумнівною є роль самостійної роботи студентів, від якості якої залежить продуктивність індивідуальних занять. Адже надмірне перевантаження завданнями з означених дисциплін перешкоджає студентові попрацювати самостійно. Тому часто класні завдання перетворюються на доопрацювання або дублювання самостійної роботи студентів.

Таким чином, виявлення індивідуальних здібностей, ефективність індивідуальних засобів, що впливають на фахове становлення майбутніх учителів музики, гальмується відсутністю систематичної активної репетиційної та виконавської діяльності.

Крім того, своєї специфіки набуває художня інтерпретація вчителя-виконавця. Сутність в тому, що він виступає посередником між композитором (письменником, поетом) і дітьми. Йому необхідно якомога яскравіше розкрити художній образ твору і довести його до дітей. Саме особливості дитячого сприймання (емоційність, образність і, в той же час, дифузність, цілісність) вимагають від вчителя-виконавця підкресленого виразного виконання, спрямованого на осмислення ідейного змісту твору, різноманітності його художньої мови.

Проте, емоційна скованість, відсутність умінь яскраво та образно пояснити власний виконавський задум [27], робить етап художньої інтерпретації твору складним для студента.

Ще одним важливим аспектом фахової підготовки студентів є формування не тільки педагогічного, а й музичного мислення, здатності співвідносити педагогічні факти і явища з художнім відображенням дійсності та художньою

діяльністю. Сформованість означеного феномена, безсумнівно, сприятиме успішному навчанню школярів музиці.

Вважаємо за доцільне наголосити, що пріоритетне значення в розвитку музичного мислення майбутніх учителів музики відіграють музичні здібності, що виявляються у «...грі на музичному інструменті, вокально-хоровій роботі, диригуванні та ін.» [74, 54].

Таким чином, стає очевидним, що якість формування спеціальних фахових компетентностей, розвиток музичних здібностей, підготовки до виконавської діяльності майбутніх учителів музики значно зменшується завдяки перевазі циклів психолого-педагогічних та музично-теоретичних дисциплін. Хоча, теоретична наукова база та практичний досвід доводять її важливість.

Отже, аналіз структури та змісту фахової підготовки майбутніх учителів музики засвідчив, що предмети психолого-педагогічного циклу вирішують завдання фахового становлення майбутніх учителів музики. Але фахове навчання майбутніх учителів музики, підготовки їх до виконавської діяльності потребує вдосконалення: вибору та обґрунтування науково-методологічних підходів, які б об'єднували принципи, способи організації і побудови теоретичної і практичної діяльності та ґрунтувалися б на міждисциплінарних, організаційно-педагогічних, соціальних, та інших аспектах мистецької освіти.

Усвідомлення змісту загальнофілософських, загальнонаукових принципів, методик та технік дослідження, засобів наукового пізнання (що інтегруються в методологічних підходах), дають можливість розкрити теоретичні основи нашого дослідження, що сприяє збагаченню уявлення щодо означеного феномену та дає систематизувати, логічно вибудувати теоретичне підґрунтя методики формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики в процесі опанування фаховими дисциплінами (інструментальний, диригентський та вокальний класи).

Відомо, що методологія виступає як загальна система принципів чи підходів до пізнання та дає змогу визначити, як здійснювати наукові дослідження [19, 28].

В. Шубинський визначає методологію педагогіки, як «...певну систему норм, принципів теоретичної і практичної діяльності та знань про неї» [73, 35].

Аналіз процесу підготовки майбутніх учителів музики до виконавської діяльності відбувався з позицій фундаментальних підходів загальнонаукової методології: системного, гуманістичного, компетентнісного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного та акмеологічного.

Наукові доробки пропонують різні погляди щодо тлумачення поняття «підхід». Зокрема, його визначають як певний вихідний принцип, вихідну позицію, основне положення чи переконання (О. Новиков, Д. Новиков), як стратегію, яка базується на основних положеннях відповідної теорії і визначає напрями пошуку стосовно предмета дослідження (Н. Дюшеєва), як комплекс парадигматичних, синтагматичних і прагматичних структур та механізмів у пізнанні й практиці (Новітній філософський словник) тощо. Нам імпонує визначення О. Галуса, у якому підхід трактується як «...певний погляд на об'єкт, особливу процедуру побудови дослідницького циклу» [13, 13].

Одним з головних теоретико-методологічних підходів ми визначаємо системний підхід. *Системний підхід* дозволяє розглянути будь-яку педагогічну дійсність як відкриту соціально-педагогічну систему, дозволяє обґрунтувати особливий причинно-наслідковий характер процесів і явищ, ієрархічність побудови і проектування різних систем, у тому числі – педагогічних. Вочевидь, що при такому підході забезпечується прогнозованість результатів, цілісність і взаємозумовленість компонентів навчальної діяльності, чітка керованість процесами. О. Галус наголошує, що «...педагогічна система, будучи соціальною і штучно організованою, формує своєрідний освітній простір у відповідності з певною моделлю, яка визначає типи взаємозв'язків, очікувані результати, механізми та перспективи розвитку» [13, 13-14].

Згідно з системним підходом фахове становлення майбутніх учителів музики є специфічною цілісною складно-структурованою педагогічною системою, яка містить різноманітні складові з їх функціональними зв'язками і відносинами, а також системоутворюючими факторами [28, 71].

Необхідною умовою функціонування педагогічної системи є наявність відповідної структури, яка включає в себе послідовну сукупність елементів, що взаємодіють між собою. Наприклад, науковці (Н. Кузьміна, В. Беспалько, Б. Юдін) наголошують, що наявність структури – одна з основних ознак системи.

Учені визначають функціональні компоненти педагогічної системи, яка містить, на їх думку, такі функціональні компоненти, як: педагогічний аналіз, складання плану (планування), організація, контроль, регулювання, корекція. Так, Н. Кузьміна під функціональними компонентами розуміє «...базові зв'язки між початковим станом структурних елементів педагогічної системи і кінцевим результатом під час вирішення педагогічних завдань» [42, 52].

Будь-яка система створюється для виконання певного комплексу корисних функцій, досягнення певної мети. Основна мета системи професійної підготовки майбутніх учителів музики повинна бути спрямована на виконання загальних завдань навчання, виховання і розвитку особистості студента, зумовлених нагальними потребами суспільства, формування активно творчої особистості вчителя. Таким чином, основна ідея системного підходу полягає в тому, що процес становлення особистості є двобічним, у якому людина в своїй активній діяльності та творчій самостійності проявляє, реалізує й перетворює себе.

Узагальнення наукового досвіду науковців (Г. Балл, В. Огнев'юк, Т. Панфілова та ін.) доводить, що історичні традиції трактування терміну «гуманістичний» передбачають характеристику системи цінностей, що звеличують людину, сприяють її благу, щастю, свободі та справедливості.

Проблеми впровадження *гуманістичного підходу* в освітній процес досліджували І. Бех, І. Зязюн, Є. Шиянов, В. Шульгіна та інші.

Процесу формування особистості сучасного вчителя на гуманістичних засадах присвячено труди таких вчених, як С. Гончаренко, М. Євтух, В. Кремень, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Савченко та інші.

Зокрема, такі вчені, як Г. Балл, С. Гончаренко, В. Кремень конкретні напрями гуманізації освіти в різних типах закладів освіти вбачають у

наступному: гуманізація цілей освіти; гуманізація змісту освіти; гуманізація методів навчання [12, 208].

Відповідно до нашого дослідження особливого значення набуває той факт, що гуманістичний підхід робить гнучким процес організації та управління самостійною навчальною діяльністю студентів відповідно до існуючих освітніх ресурсів; використання різноманітних засобів, форм і методів навчання; встановлення зворотного зв'язку; побудови ефективної взаємодії. Це дасть можливість також змінити статус студента, який перетворюється в суб'єкт пізнавальної діяльності, що сприятиме розвитку його здібностей, інтересів, формуванню педагогічного бачення, розвитку музичного мислення, вдосконаленню виконавської діяльності та стабільності.

Таким чином, врахування творчого потенціалу студента, використання технологій, спрямованих на застосування гнучких стратегій у організації та управлінні самостійною навчальною діяльністю студентів (реалізація гуманістичного підходу у фаховому становленні майбутніх учителів музики), сприятиме зростанню інтересу, мотивації до навчання і вдосконалення виконавської діяльності (інструментальної, диригентської, вокальної) та виконавської стабільності зокрема.

Проте, важливо зазначити, що даний підхід реалізується шляхом послідовної орієнтації педагогічного процесу на врахування особистісних якостей майбутнього вчителя музики та використання технологій, спрямованих на особистісно-орієнтоване навчання [16, 4-10].

Сучасний стан розвитку вищої освіти дає підстави наголошувати на актуальності застосування *компетентнісного підходу* в освітньому процесі. За твердженням Л. Масол, компетентнісний підхід – це «...спрямованість ... на досягнення таких результатів, як ієрархічно підпорядкованих компетентностей ..., а саме ключових, загальнопредметних і предметних» [38, 4].

Зазначимо, що предметом досліджень багатьох вчених (І. Бабина, П. Бачинського, Н. Бібік, І. Гудзик, Н. Дворнікової, І. Драча, Я. Кодлюк,

С. Ніколаєнко, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, Л. Сень, С. Сисоєвої, О. Ситник, Г. Терещук та ін.) є компетентнісний підхід.

Так, О. Савченко наголошує на зростанні значення компетентності майбутнього фахівця. Науковець упевнена, що сьогодення вимагає не тільки бути кваліфікованим фахівцем, а й «...передусім, компетентним» [61, 16]. Авторка впевнена, що саме компетентність допомагає ефективно вирішувати різноманітні завдання [61,16].

Різним аспектам формування професійної компетентності майбутніх фахівців впродовж навчання у вищому закладі освіти присвячено роботи В. Аніщенко, В. Баркасі, І. Бондаренко, Н. Босак, С. Вітвицької, О. Вознюк, Л. Голованчук, Л. Долгової, Б. Ельконіна, В. Ландшеєр, М. Левківського, В. Свистуна, С. Сисоєвої, Н. Тализіної, А. Хуторського, Л. Шевчук, В. Ягупова та інші.

Вчені доводять, що компетентність «...формується, розвивається та проявляється в процесі конкретної діяльності, а не абстрактної» [77, 5].

Отже, можна стверджувати, що наявність певної теоретичної, практичної, особистісної, психологічної підготовленості та наявність професійно важливих якостей фахівця є показником сформованості виконавської компетентності (вокальної, інструментальної, диригентської) вчителя музики, яка сприяє відповідній діяльності та забезпечує її стабільність.

У концептуальних положеннях у сфері музичного мистецтва акцентується увага на специфіці формування особистості майбутніх учителів музики (Е. Абдулов, Ю. Алієв, Л. Арчажникова, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.) та необхідності впровадження *особистісно-орієнтованого підходу* у мистецькій освіті.

Так, Г. Падалка пропонує три провідні позиції, на яких, на її думку, ґрунтується особистісно орієнтований підхід:

1) зміщення пріоритету навчального процесу з мистецьких дисциплін на розвиток особистості;

2) особистісне становлення не є протиставленням процесу засвоєння і розвитку здібностей, збагачення художнього досвіду, набуття спеціальних мистецьких знань, формування спеціальних умінь;

3) закріплення суб'єктної ролі учня в процесі мистецького навчання. Особистість учня є об'єктом власного мистецького розвитку. Таким чином, навчання в умовах особистісно орієнтованого підходу передбачає таке ставлення до художнього навчання, у якому мистецька діяльність усвідомлено спрямовується на виявлення власних художніх потенцій, тобто мистецька діяльність виступає одним з найвагоміших чинників становлення художньої активності людини [23, 72].

Особистісно-орієнтований підхід передбачає не лише пізнання твору, а й освоєння цінностей, що зумовлюють формування особистісного навантаження, вимагає особистісного «включення» майбутнього фахівця в розкодування художніх смислів творів. У фаховій підготовці до виконавської діяльності специфічним є те, що кожному студенту пропонується індивідуальна програма, яка складається з вокально-хорових та інструментальних творів, спрямованих на розвиток виконавських здібностей майбутнього вчителя, таким чином проявляється індивідуальний підхід до кожного студента. Таким чином, вивчення проблеми застосування особистісно-орієнтованого підходу у фаховій підготовці майбутніх учителів музики до виконавської діяльності дало змогу визначити ключові поняття теорії означеного підходу.

У нашому дослідженні підготовка майбутніх учителів музики до виконавської діяльності у вищих закладах освіти вивчається також і в аспекті *діяльнісного підходу*.

Отже, система, її підсистеми і надсистеми створюють ієрархію – розташування частин від більш низького до більш високого рівнів. Діяльність виступає чинником формування свідомості, розвитку особистості, підготовки до виконання майбутньої професійної діяльності. Принцип «поза діяльністю немає розвитку» є визначальним у освітньому процесі вищої школи. Діяльнісний підхід до фахового становлення майбутніх учителів музики дає можливість зрозуміти

сутність процесу формування здатності виконувати конкретні професійні дії, які ґрунтуються на визначених професійних знаннях та вміннях, тобто професійних компетентностях, а також виявити закономірності цього процесу, зв'язок між теоретичною та практичною професійною підготовкою майбутніх учителів музики [14, 24].

Діяльнісний підхід базується на положенні про те, що психіка людини пов'язана з її діяльністю та обумовлена нею. При цьому діяльність розуміється як цілеспрямована активність людини, що проявляється в процесі взаємодії її з навколишнім світом, і ця взаємодія полягає у вирішенні життєво важливих завдань, що визначають існування та розвиток людини. Діяльнісний підхід ставить своєю метою формування здатності людини до активної праці, зокрема, професійної, творчої. Застосування цього підходу до процесу фахового становлення майбутніх учителів музики змінює роль знань. Вони з основної мети освіти перетворюються в її компонент, засіб діяльності. Тому освітній процес у вищому закладі освіти повинен створювати передумови для отримання спеціальних знань і оволодіння практичними вміннями та виконавською діяльністю зокрема.

Навчання, орієнтоване на дію, передбачає не тільки створення сприятливих умов для формування практичних навичок, але й вивчення самих практичних умінь. Іншими словами, під час пояснення теорії обов'язковою є демонстрація техніки виконання практичних операцій. Таке діялісно орієнтоване навчання набуде комплексного характеру. Діяльність під час навчання, її зміст і функції є провідною цінністю освітнього процесу за умови застосування діялісного підходу. Цей підхід орієнтує студентів не тільки на засвоєння знань, але й на способи їх засвоєння, на зразки та способи мислення і діяльності, на розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу студента [68, 114].

Впровадження в процес професійної підготовки майбутніх учителів музики діялісного підходу дозволить осмислити сутність професійної діяльності, визначити роль виконавської діяльності в означеному процесі.



Системний підхід, зі свого боку, дозволяє представити процес фахової підготовки майбутніх учителів музики у вигляді системи, виявити взаємодію та взаємозалежність усіх її елементів як єдиного цілого.

Узагальнення вищезазначеного дає підстави стверджувати, що діяльнісний підхід в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики спрямовує освітній процес на пошук змісту їх професійної діяльності, сприяє позитивному ставленню до професії, стимулює самопізнання і самовдосконалення, розвиток особистості фахівця, його загальної та музичної культури зокрема, усвідомлення значимості виконавської діяльності.

У контексті вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музики в сучасних умовах, *акмеологічний підхід* набуває особливого методологічного значення. Адже сучасні умови освітнього процесу викликають необхідність розв'язання суперечностей між вимогами ринку праці й особистісною готовністю студентів до взаємодії з ним, традиційним підходом до оцінки якості освіти студентів та реаліями сьогодення, між потребами в застосуванні ефективних педагогічних технологій і недостатнім науково-методичним забезпеченням їх розробки та впровадження тощо.

Ретельне вивчення сучасного стану фахової підготовки вчителя до майбутньої діяльності дозволяє зробити висновки про нагальну потребу щодо реформування системи освіти України. Важливість і актуальність максимального розкриття творчого потенціалу кожної людини, підготовки її до саморозвитку, самовизначення та самореалізації доводять вчені Н. Кічук, С. Сисоєва, В. Сластьонін та ін. Тому провідними напрямками вдосконалення педагогічної освіти з позицій акмеологічного підходу є: визначення особистісних якостей вчителя, особливостей його фахової діяльності, формування готовності до саморозвитку.

Привертає увагу той факт, що акмеологія є відносно новою наукою. Назва її походить від старогрецького терміна «акме» – вершина, розквіт, вища точка розвитку, зрілість і «logos» – вчення про неї. Засновник акмеології Б. Ананьєв [4, 28] сформулював основну ідею цієї науки – вивчення «вершин», вищого ступеню

досягнень особистості. Нові парадигматичні підходи до цілісного розгляду людини як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності, індивідуальності, а також теорію «життєвого шляху» людини як історію формування і розвитку особистості в певному суспільстві, сучасника певної епохи розробили його послідовники – О. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна.

На думку О. Бодальова [9], акмеологія враховує формування умов і оптимального досягнення людьми індивідуального, особистісного, діяльнісного розвитку в зрілому віці, своєчасне підведення кожної людини до найбільш продуктивного прояву її якостей в інтересах задоволення і соціальних запитів особи.

Предметом акмеології як нової міждисциплінарної галузі знання в системі наук про людину є: а) закономірності розвитку і саморозвитку зрілої людини; б) самореалізація творчого потенціалу і розвитку готовності до майбутньої діяльності; в) об'єктивні і суб'єктивні фактори, які сприяють або заважають досягненню вершин професійного розвитку. Акмеологія вивчає закономірності самовдосконалення, самокоригування і самоорганізації діяльності під впливом нових зовнішніх вимог суспільства (пов'язані з розвитком науки, культури), а також внутрішніх (залежно від власних інтересів, потреб, установок, усвідомлення своїх здібностей і можливостей, позитивних і негативних якостей, що сприяють фаховому становленню).

Акмеологія пов'язана з іншими науками, зокрема, з напрямками психолого-педагогічних досліджень, які спрямовані на вивчення проблем професійного розвитку і професійного становлення особистості майбутнього фахівця. Основна ідея: постійний розвиток особистості впродовж усього свідомого життя є одним з конструктивних способів її життєдіяльності.

Виходячи з позицій акмеологічного підходу, в особистості впродовж життя, вважає О. Рудницька [59, 23], відбувається розвиток розумових якостей (логічність і гнучкість мислення, пам'ять, допитливість, ерудиція та ін.), а в процесі виховання – якостей, пов'язаних зі сферою почуттів: трудових (працьовитість, повага до чужої праці, акуратність, відповідальність,

ретельність, організованість, воля), моральних (доброта, чуйність, емпатія, доброзичливість, чесність, порядність, справедливість, правдивість, стриманість), естетичних (почуття краси природи, людських вчинків, творінь людського розуму і рук), художніх (художній смак, вибірковість сприйняття, відчуття композиційної довершеності мистецьких творів), фізичних (прагнення до здорового способу життя, фізичного розвитку). Ці якості становлять елементи духовного світу людини, тому вони формуються під час подібних процесів [59, 24].

Акмеологічні дослідження свідчать про те, що особистість, яка досягла значних успіхів у творчій діяльності, здебільшого, є яскравою індивідуальністю, талановитою особистістю. З акмеологічної точки зору наявність таланта є конче потрібною для успішної творчої діяльності. Крім цього, необхідно зазначити, що деякі особистісні якості (працездатність, воля, самовідданість) є передумовою успіху в його майбутній діяльності.

Фахове навчання, на думку А. Деркача [19], впливає на особистість у двох напрямках – у потенційній та актуальній сферах. До потенційної сфери вчені відносять: природні особливості, притаманні людині як індивіду; соціальні можливості суспільства, що використовуються для особистісного розвитку; до актуальної – якісно перебудовані прояви реальної діяльності [19, 44]. Розвиток особистості та її професійно-особистісних якостей буде гармонійним за умови реалізації потенційного. Потенціал – це не тільки те, що має особистість від природи, а розвивальна, підвладна вдосконаленню система знань, умінь, характерологічних властивостей, що формуються в процесі фахового навчання.

Успішне функціонування освітніх систем забезпечується двома провідними тенденціями: гуманізацією і технологізацією педагогічного процесу. Нові педагогічні технології, які сьогодні впроваджуються в систему освіти, потрібно розглядати як засоби гуманізації освітнього процесу, реалізації особистісно зорієнтованої парадигми освіти, забезпечення інтелектуального, творчого і морального розвитку особистості, формування професійно-особистісних якостей майбутніх фахівців. Визначення особистісних якостей

учителя, особливостей його фахової діяльності, формування готовності до саморозвитку є провідними напрямками вдосконалення педагогічної освіти.

Систему уявлень, ідей, понять, концепцій щодо розвитку особистості фахівця, його культури під час професійної підготовки і музично-педагогічної діяльності поєднує теоретико-методологічний аспект проблеми фахової підготовки майбутніх учителів музики до виконавської діяльності. Іншими словами, це система знань про індивідуальні та особистісні якості майбутнього вчителя, механізм самопізнання і самовдосконалення, шляхи розв'язання проблем, що виникають у фаховій діяльності, професійній підготовці та способи подолання їх. Зміни в соціальному й особистісному контексті художньо-педагогічної культури висувають на перший план завдання розробки нової теорії, яка б інтерпретувала нові факти і детермінанти фахової підготовки вчителя, систему художньо-естетичних, моральних цінностей і способів залучення до них, їхнє освоєння та перетворення.

Кожна з галузей наукового знання, вважає В. Орлов [48], так чи інакше стосується таких методологічних засад, як фахова підготовка, спрямованість її на самопізнання і самовдосконалення, становлення і розвиток культури, тобто тих засад, які становлять основу майбутньої діяльності фахівця і є передумовою досконалої виконавської діяльності.

Комплексне поєднання розглянутих вище методологічних підходів (системного, гуманістичного, компетентнісного, особистісно-зорієнтованого, діяльнісного, акмеологічного) створюють передумови вивчення та ґрунтовного аналізу художньо-педагогічного змісту, сутності та специфіки феномена виконавської стабільності майбутніх учителів музики.

## **1.2. Виконавська стабільність майбутніх учителів музики як педагогічний феномен**

Розвиток педагогічної науки в період бурхливого впливу інноваційних технологій на передачу інформації слухачам потребує обізнаності фахівців у

результатах сучасних досягнень дослідників у галузі психології, фізіології, інформатики тощо. Особливої актуальності набуває проблема збереження високої ефективності педагогічної діяльності фахівців в умовах негативного впливу внутрішніх та зовнішніх факторів, яку в науковій літературі пов'язують з професійною стабільністю [40, 146-149; 41, 150-153; 67, 258-261; 55, 238-241; 56, 172-174; 57, 81-84 тощо]. З цього приводу О. Перевалова зазначила: «Якщо вже говорити не тільки про здібності педагога, довгий час творчо та продуктивно виконувати педагогічну діяльність незалежно від негативного впливу зовнішніх факторів, але і про здібності протистояти будь-яким негативним впливам ззовні, ... то ми наближуємося до поняття професіональної стабільності» [55, 173].

Поняття «стабільність» (*stability* – в перекладі з англійської мови означає стабільність, стійкість, відповідна постійність) потребує ретельного розгляду, оскільки його зміст варіюється в різних галузях науки.

Зокрема, під стабільністю в економіці розуміється наукова категорія, що передбачає вирішення тактичних задач і забезпечення досягнень її стратегічних показників [69, 3]. За переконаннями В. Сойфера, ця властивість проявляється в соціально-трудових зв'язках роботодавців будь-якої сфери діяльності з її працівниками, і саме вона забезпечує тривалий процес не тільки їх взаємодії, а й динаміку розвитку організацій [63, 18].

Аналогічна позиція з приводу змісту поняття «стабільність» простежується в дослідженні Д. Вітмана, де означений феномен розглядається як сукупність установок керівника, спрямованих на подальшу діяльність підлеглих в організації. На його думку, домінуючими складниками стабільності є відданість справі і колективу, а також готовність до миттєвого повернення в організацію за умови попереднього звільнення [11, 3]. Досліджуючи теоретичні основи стабільності банківської діяльності, А. Меркитанов доводить, що означений феномен пов'язаний зі здатністю цієї системи зберігати необхідний час структурну і функціональну її цілісність [41, 93].

Звичайно, вихідні положення наукових досліджень змісту поняття «стабільність» фахівцями в галузі економіки є слушними для подальшого

вивчення виконавської стабільності майбутніх учителів музики як педагогічного феномену. Натомість, у них відсутній елемент творчості, який набуває провідного значення при викладанні мистецьких дисциплін. Саме тому простежується потреба в розгляді змісту поняття «стабільність» в інших галузях науки.

Зокрема, в інформатиці поняття «стабільність» трактується як «...властивість інформаційної системи, що забезпечує доставку формалізованих команд і даних в робочому режимі за час, який не перевищує з можливою вірогідністю нормований час» [71, 25].

Не заперечуючи вірогідність інтерпретації змісту означеного поняття, Л. Паутова при вивченні візуальних проявів свідомості особистості за математичної обробки тесту Тьюрінга, дійшла висновку, що алгоритми стабільності тісно пов'язані з іншими утвореннями, такими як: хаос – порядок, сумнів – впевненість, законність – ризик тощо. За її переконаннями, постійно відбувається «діалог» між складниками однієї системи, що в кінцевому результаті призводить до вагомій модифікації алгоритмів стабільності [52, 85]. Аналогічні погляди на зміст поняття «стабільність» простежуються і в дослідженні С. Литвинової, де воно інтерпретується як оцінювальна категорія якості з позицій відповідної системи цінностей. Вона дійшла висновку, що стабільність як життєва цінність є провідною в загальній системі особистісних цінностей людини, хоча її ментальність і культурні традиції звужують використання цього терміну [35, 38-39].

Підтвердження такого підходу до розуміння поняття «стабільність» знаходимо в наукових працях з психології, де доведено, що «... з позиції теорії самосприймання людина має достатньо стабільну картину свого «Я», яка не змінюється під впливом суперечливих їй оцінок інших людей та трансформаційного соціального контексту за умови, зазвичай, що поведінка також залишається незмінною» [44, 26]. Разом з тим, суб'єкти різного рівня самооцінки різняться власною емоційною реакцією на дію будь-яких зовнішніх

подразників, спрямованих на зміну особистісних ціннісних орієнтирів, навіть за умови ідентичних показників їх нервової системи [78, 109-123].

На думку О. Молчанової, самооцінку стабільності особистості доцільно розглядати з двох позицій:

- перша позиція має забезпечити вивчення механізмів самооцінювання стабільності;

- друга позиція повинна ґрунтуватись на методології онтогенезу [44, 24].

За першої позиції розгляду стабільності, провідного значення необхідно надавати сумачі та генералізації емоцій. Завдяки сумачі емоцій відбувається накопичення «негативних» емоцій, і їх інтенсивність може сильно впливати на адекватність самооцінювання стабільності. Аналогічно діє на адекватність самооцінювання стабільності і генералізація емоцій, оскільки вона охоплює увесь спектр емоційності особистості, підпорядковуючи кожен емоцію головній [58, 95-100; 44, 27]. Друга позиція розгляду самооцінки стабільності, відповідно до дослідження О. Молчанової, має спиратись на адаптивно-регулятивну теорію старіння, за якою «... висота самооцінки з високого рівня в дитинстві суттєво знижується в підлітковому віці, потім поступово піднімається в період дорослості та, насамкінець, стрімголов падає в старості. Ця траєкторія зберігає свій характер незалежно від статевих, етнічних відмінностей (розбіжностей) та інваріантна відносно соціально-економічного статусу» [44, 29].

Звичайно, вихідні ідеї інформатико-математичної та психологічної науки щодо змісту поняття «стабільність» також доцільно використовувати при подальшому розгляді виконавської стабільності майбутніх учителів музики. Гіпотетично можна припустити, що означеному феномену має бути властива оцінювальна функція з позицій системи музично-виконавських та музично-педагогічних цінностей. Разом з тим, простежується необхідність у більш ретельному вивченні адаптивно-регулятивної сфери особистості в адекватному оцінюванні виконавської стабільності майбутніх учителів музики.

На нашу думку, найзмістовнішою науковою працею, де розкрито адаптивно-регулятивні механізми оцінювання стабільності, є дисертаційне

дослідження О. Межевова. За його переконаннями, такі механізми спроможні як врегулювати внутрішні процеси оцінювання стабільності, так і забезпечувати її адаптацію до негативного впливу не тільки статичних, а й змінних зовнішніх факторів. Саме змінні зовнішні фактори постійно еволюціонують і змушують стабільність відшукувати ефективні засоби захисту, що призводить до паралельного співіснування стабільних і нестабільних процесів [40, 9].

Підтвердження думок О. Межевова знаходимо в праці Л. Багданової. Зокрема, адекватність оцінки стабільності Л. Багданова пов'язує з величиною одночасного акту її заміру, тобто «чим триваліший період розрахунку стабільного стану, тим адекватнішою є оцінка...» [7, 78].

Про паралельне співіснування стабільних і нестабільних (змінних) процесів в одній системі наголошується в працях не тільки Л. Багданової, О. Межевова, а й Р. Абдуллаєвої, О. Дарвіша, Л. Паутової, А. Шабанова та інших науковців, де стабільність пов'язується зі здатністю системи до збереження рівноваги її елементів, а нестабільність – з відсутністю такої здатності. Зокрема, у дослідженні Р. Абдуллаєвої зазначається, що ці два можливих стани (стабільність і нестабільність) займають крайні місця в єдиній загальній шкалі виміру стабільності, де другий стан є базовим в розвитку системи першого [1, 118].

На думку Л. Паутової, між стабільністю і нестабільністю існує складний взаємозв'язок, адже «...стабільність, перш за все, являє собою таку темпоральну організацію подій, яка допускає безперервну єдність і виключає розрізнення відмінності іншого, нового, віддалення, дистанції» [52, 21]. У науковій літературі ці два поняття («стабільність» і «нестабільність») не протипоставляються одне одному, оскільки внутрішня система стабільності одночасно спрямовує зусилля на:

- досягнення стійкості балансу (рівноваги) в русі між її елементами;
- досягнення змін «часових точок» завдяки руху її елементів [52, 9].

До основних причин породження нестабільності Р. Абдуллаєва віднесла:



- надмірну зміну елементів загальної структури стабільності і їх фізичних параметрів;
- порушення внутрішніх зв'язків між елементами загальної структури стабільності;
- відсутність гнучкості у елементів загальної структури стабільності.

За її переконаннями, характерними рисами нестабільності є не лише нерівномірність розвитку елементів загальної структури стабільності, а й відсутність їх стійкості до впливу перешкод, низький ступінь адаптивності як до змінних умов, так і до реалізації потенціалу більшості. За таких обставин, на думку Р. Абдуллаєвої, система стабільності досить швидко зазнає краху, тобто стане нестабільною [1, 120].

З приводу змінності елементів загальної структури стабільності і їх фізичних параметрів, О. Первалова дійшла висновку, що «... в стані стабільності при зміні її структури система не розпадається... Видозміна, яка є характеристикою ... системи, розглядається як процес її функціонування, і як процес змін на кожному етапі розвитку» [55, 83]. Погоджуючись з такою думкою, ряд науковців стверджує, що метою будь-якої стабільності є підтримка адаптаційності системи до змін, а не утримання цієї системи від таких змін [40, 9; 52, 35-36; 75, 124 тощо]. О. Дарвіш зазначила: «Змінність аналогічно стабільності може визначати динаміку особистості, сприяючи її удосконаленню, але може і вести її до розпаду, «хаосу» способу її існування» [18, 364]. Існування стабільності без циклічності, тобто без пульсації «порядок → хаос» і, навпаки, «хаос → порядок» неможливий [52, 25]. На думку О. Межевова, такі процеси можуть бути як врівноваженими, так і неврівноваженими. «Врівноважений – це перехід процесу з одного врівноваженого стану в інший. В цьому випадку процеси ... можуть розвиватися в прямому та оберненому порядку. Подібні процеси притаманні закритим системам з незмінною структурою. Розгляд неврівноважених процесів у відкритих соціально-економічних системах та виокремлення в них лінійних та нелінійних привело до висновку, що врівноважені та неврівноважені, лінійні процеси є системостворюючими» [40, 9].

За переконаннями Ю. Фененка, будь-яка стабільність – це комплексне забезпечення стійкості і рівноваги внутрішніх процесів [67]. Погоджуючись з ідеями врівноважених і неврівноважених процесів циклічності в забезпеченні стабільності, Л. Паутова та А. Шабанов довели, що стабільність завжди обмежується певними рамками. Кордони цих рамок визначаються мінімальною силою внутрішніх ресурсів її системи, які в сукупності ще забезпечують існування ймовірно-часових або інших показників стабільності [52, 26; 72, 25].

Нашу увагу привертає й інтерпретація змісту поняття «цілісна стабільність», яке не ототожнюється з сумацією всіх його складників. В основі змісту означеного феномену лежить єдиний напрям спрямованості всіх елементів стабільності на досягнення власного самозбереження. Таким чином науковці простежили відмінність між поняттями «стабільність» і «нестабільність». Перше поняття пов'язується зі спроможністю всіх складових системи стабільності злагоджено рухатись в одному напрямі для чинення опору внутрішнім чи зовнішнім факторам, а друге – з відсутністю такої спроможності, що може призвести навіть до її зникнення [40, 9-10; 55, 84-86 тощо]. Окрім цього, Р. Абдуллаєва зазначила: «Нестабільність виступає засобом стабілізації ситуації» [1, 121].

Отже, при уточненні змісту поняття «виконавська стабільність майбутніх учителів музики» доцільно враховувати положення стосовно:

- постійного еволюціонування внутрішніх та зовнішніх факторів впливу на означений феномен;
- паралельного співіснування стабільних і нестабільних процесів в одній системі означеного феномену;
- врівноважених і неврівноважених процесів циклічної пульсації «порядок → хаос», «хаос → порядок» в означеному феномені.

Разом з тим, при розгляді змісту поняття «виконавська стабільність майбутніх учителів музики» необхідно уникнути хибної думки, що означений феномен залежить від кількості його складників, тобто чим більшою буде їх кількість, тим стійкішою буде виконавська стабільність майбутніх фахівців. З

цього приводу в науковій літературі вказується: збільшення складників системи стабільності не підвищує її стійкість, а, як правило, зводить нанівець функціональні можливості означеного феномену, тобто модифікує його до нестабільності. О. Перевалова зазначає: «Стабільна система, поміж вже згаданих характеристик, схильна протидіяти зовнішнім стресовим впливам, зберігати не тільки конкретні (визначені) ознаки, але і в цілому свою структуру, утримувати баланс стійкості і нестабільності, при необхідності видозмінюватися. Таким чином, стабільність системи досягається не за рахунок незмінності, нерухомості, а за рахунок здійснення потрібних змін в бажаний відповідний момент» [55, 85].

На особливу увагу заслуговує розгляд змісту поняття «стабільність» у сфері політології та соціології, де її пов'язують зі станом суспільства, за якого не лише створюються матеріальні і духовні цінності, а й утримується відповідний порядок у відносинах між людьми та політичними інституціями [60, 6]. У дослідженнях Д. Грищенка, Ю. Іллічової, І. Кіянки та інших науковців політична стабільність розглядається з позицій стійкості політичної системи в державі, забезпечення в ній легітимної влади, відсутності гострих конфліктів при вирішенні соціально-економічних, міжнаціональних та міжконфесійних проблем [17, 6-8; 24, 11-12; 28, 5-6 тощо]. Натомість, на думку О. Семченко, «...абсолютної політичної стабільності не буває. Інакше мова йшла б про повну нерухомість політичної системи» [62, 55]. За переконаннями Л. Паутової, будь-яка система стабільності у процесі власного розвитку мусить пройти в прямому або у зворотному порядку цілий ряд станів, що надало підстави абсолютно стабільні системи охарактеризувати як мертві, тобто неспроможні самовдосконалюватись [51, 52-61]. Саме тому І. Кіянка зводить зміст політичної стабільності до досягнення балансу сил між учасниками можливих конфліктів для стримувань і противаг [28, 6].

Ідеї про абсолютну стабільність як повну нерухомість системи призвели Р. Тимофєєву до розробки концепції статичної стабільності та динамічної стабільності соціально-економічних систем.

Статичну стабільність Р. Тимофєєва пов'язує зі здатністю соціально-економічної системи адекватно відреагувати на дію зовнішніх факторів у відповідний проміжок часу. Звичайно, вона теоретично допускає, що таке реагування може бути як гнучким, так і прямолінійним; як сильним, так і слабким тощо. Проте, будь-якому разі воно має адаптувати внутрішню соціально-економічну систему до зовнішніх умов. За його переконаннями «час, затрачений на зміну внутрішнього середовища, не узгоджено з часом змін зовнішнього середовища, яке трансформується інколи швидше, і більш глибоко, і без вороття. Зовнішні впливи постійні, і якщо система статично стабільна і намагається в стані рівноваги стати більш відкритою, вона загине скоріше, так як зростаюча кількість флуктуацій не дозволить прийняти оптимальне рішення в точці біфуркації» [65, 14].

Динамічна стабільність характеризується Р. Тимофєєвою як спроможність соціально-економічної системи залишати внутрішню її складову беззмінною за будь-якого впливу на неї зовнішніх факторів. За його дослідженнями, тільки постійно самовдосконалюючись, соціально-економічна система може забезпечити собі самозбереження, тобто вона ніколи не знаходиться в стані спокою. «Система творча, тому вона переходить на новий виток розвитку, набуває нових характеристик і стає новою, зовсім іншою системою, але в визначений момент впливу її базові характеристики незмінні» [65, 14]. Р. Тимофєєва виділяє дев'ять показників різниці між статичною і динамічною стабільністю соціально-економічних систем, а саме:

1) статична стабільність характеризується незмінністю організаційної структури упродовж тривалого часу, тоді як динамічна стабільність – видозмінюється, і таким чином не тільки впливає на «своїх контрагентів», а й підпорядковує їх власним інтересам;

2) зв'язки структури соціально-економічної системи статичної стабільності тривалий час залишаються незмінними, тоді як зв'язки цієї структури динамічної стабільності постійно знаходяться в русі;

3) вплив будь-яких факторів на статичну стабільність викликає несприйняття чи протидію, а на динамічну стабільність – спонукає до пошуків однорідних чи наближених конструктів для їхнього використання в процесі самовдосконалення;

4) тільки в основі структури соціально-економічної системи динамічної стабільності закладено модульний принцип;

5) якщо в статичній стабільності домінує принцип безкомпромісного виконання установок, то в динамічній стабільності – співучасті й співтворчості;

6) тільки динамічній стабільності властива творча активність співробітників;

7) для збереження статичної стабільності матеріальна винагорода розподіляється відповідно штатному розпису, для збереження динамічної стабільності – відповідно до отриманих результатів діяльності;

8) тільки в динамічній стабільності пріоритет надається інтелектуально-знаннєвим управлінським технологіям, а не авторитарно-вольовим;

9) тільки за статичної стабільності прибуток не є часткою динамічного ефекту [65, 14-15].

Отже, можемо констатувати, що виконавській стабільності майбутніх учителів музики мають бути властиві ознаки динамічної стабільності, оскільки саме вони надають змогу означеному феномену бути гнучким і творчим. Окрім цього, згідно з висновками Р. Тимофєєвої, досягнення високої якості освіти можливе лише за умови домінування «... динамічної стабільності, вона формує творчу особистість, змінює менталітет учорашнього підлітка, оточує культурними цінностями» [65, 15].

Підтвердження вірогідності цього положення простежується в працях О. Межевова [40, 3-4] та Д. Фельдмана [66, 24]. Зокрема, Д. Фельдман наголошує на доцільності розгляду стабільності з позицій її динамічності, хоча вона спрямовується на збереження відповідної сукупності взаємодіючих інтересів та цілей [66, 24]. О. Межевов дійшов висновку, що проблема стабільності потребує більш ретельного вивчення, оскільки поза увагою науковців залишилися питання

не лише циклічності її динамічних процесів, а й впливу цих процесів на поведінку особистості у звичних та більш емоціогенних умовах діяльності [40, 3-4].

На нашу думку, найбільш цінна інформація для усвідомлення технології циклічності в стабільності та впливу цих динамічних процесів на поведінку учителів простежується у працях М. Задорожньої, Л. Кулікова, Є. Мархель, В. Медведєвої, О. Перевалової та інших науковців, де зроблено ґрунтовний аналіз стабільності фахівців педагогічної сфери. На думку О. Перевалової, основу означеного феномену складає формування їх творчого потенціалу, оскільки він забезпечує «... самостійну, творчу, продуктивну професійну діяльність, чітке бачення перспектив професійного зростання, усвідомлену активізацію позитивних особистісних і професійних якостей, високу протидію емоційному та професійному вигорянню, здібність до самопізнання, удосконалення, розвитку і творчого прояву» [54, 238]. Аналогічну позицію простежуємо в дослідженні Є. Мархель, де наголошується не тільки на необхідності формування означеного феномену, а й на потребі стабільного застосування певних вправ при відпрацюванні каліграфічних форм кожної букви [37]. За переконаннями М. Задорожньої, професійна діяльність фахівців педагогічної сфери неможлива без наявності у них психологічної стабільності [20, 146-149; 21, 150-151]. Означений феномен Л. Куліков пов'язує зі здатністю особистості до чинення опору будь-яким подразникам в процесі професійної діяльності і з утриманням потрібного емоційного настрою. Він дійшов висновку, що тільки ця властивість надає змогу особистості цілеспрямовано рухатись до мети, вирішувати ускладнені завдання, долати перешкоди з мінімальними психофізіологічними затратами. Разом з тим, Л. Куліков розглядав поняття «стабільність» не як статично незмінне утворення, а як динамічну складову особистості, яка надає їй змогу «рухатись вперед» [34, 88-91].

О. Перевалова, аналізуючи різні методологічні підходи до вивчення змісту поняття «стабільність», дійшла висновку, що професійну стабільність педагогічних фахівців доцільно розглядати з позицій:

- психологічної стійкості;
- емоційної стійкості;
- моральної стійкості;
- інтроперцепційної та холістичної змістовності [54, 238-241; 55, 172-176; 56, 85].

Психологічна стійкість у сучасній науці характеризується як властивість, що забезпечує не тільки адекватне розпізнання будь-яких подразників, а й чинення їм опору [18, 365; 36, 29; 64, 20 тощо]. Саме тому О. Дарвіш особливого значення у психологічній стійкості надавала сформованій готовності педагогічних фахівців до протидії зовнішнім чи внутрішнім факторам, яку пов'язувала з активізацією бажаних мотивів, зі здатністю до застосування інноваційних технологій у навчальному процесі, зі сформованими вміннями та навичками до саморегуляції як власної поведінки, так і поведінки слухачів у процесі діяльності, а також зі спроможністю врегульовувати конфлікти ще на початковій стадії їх зародження [18, 365-366]. На думку Ю. Лобанової, психологічна стійкість «може бути оцінена по трьох компонентах: рівню психологічних затрат; зберіганню цілепокладання і, як наслідок, результативності психологічного впливу (ПВ); адекватності психологічного впливу (що з нашої позиції може оцінюватися по рівню технічної оснащеності в плані можливості активізації прийомів психологічного впливу, за перевагою в виборі визначених методів і засобів психологічного впливу ... і досягненню запланованої мети відповідно» [36, 29-30]. У процесі поглибленого вивчення психологічної стійкості особистості Ю. Лобанова вбачала за доцільне виокремити для дослідження інше поняття – «професіональна психологічна стійкість», яке не ототожнювала зі специфікою конкретного фаху. Нововведене поняття нею розглядається як властивість не аматора за фахом, а виконавця високого рівня майстерності. На її думку, основними ознаками, які відрізняють ці два поняття, є:

1) тільки професіональній психологічній стійкості фахівців властиве домінування процесуальної мотивації, яка спонукає їх до досягнення мети

(навіть за умови виникнення непередбачених труднощів) завдяки максимальному зануренню у процес діяльності;

2) тільки фахівці з досягнутою професійною психологічною стійкістю спроможні швидко і безпомилково приймати рішення, застосовуючи при цьому зіставлення в уяві різних варіантів, які базуються не лише на високій розвиненості їх інтелекту, а й на наявності великого обсягу знань, умінь та навичок [36, 31-34].

Досліджуючи психологічну стійкість особистості, Н. Телепова дійшла висновку, що означений феномен інтегрує в єдину систему комплекс її властивостей і здібностей, які при дії аддиктивних факторів забезпечують:

- непорушність власної «Я» - концепції;
- утримання задалегідь сформованої соціальної спрямованості;
- збереження власних духовних та моральних цінностей [64, 19-21].

До основних показників психологічної стійкості педагогічних працівників О. Дарвіш віднесла: «впевненість в собі як у вчителі; відсутність остраху перед дітьми; вміння володіти собою (саморегуляція, самоконтроль); відсутність емоційної напруги, яка призводить до знервованості, ... невірноваженості; наявність вольових якостей цілеспрямованості, організованості, витримки, наполегливості, рішучості, самовладання, терплячості; задоволення діяльністю, нормальна втомлюваність» [18, 366].

Проаналізувавши зміст поняття «стійкість» з позицій різних галузей науки, О. Первалова взяла за основу кібернетичну теорію, де стійкість пов'язується з інваріативними змінами, хоча незалежно від них, деякі елементи загальної системи «залишаються незмінними». «Стійкість у більшості випадків є бажаною, оскільки дозволяє поєднувати деяку гнучкість і активність дії з деякою сталістю і визначається як здібність протистояти обуренням (під обуренням розуміють те, що переміщує систему з одного стану в інший)» [54, 238]. Саме тому ряд науковців підтверджує думку, що психологічна стійкість педагогічних фахівців є складовою їх професійної стабільності, і її (психологічну стійкість) доцільно



розглядати в аспектах стійкості, врівноваженості та супротиву [34, 27-110; 54, 239-241; 64, 19-25 тощо].

Підтвердження вірогідності означеної інтерпретації змісту поняття «стійкість» простежується у працях представників інших галузей науки. Зокрема, У. Ешбі стійкість особистості розглядав у контексті інваріантності, де основу відібраного варіанту функціонування механізмів протидії негативним факторам складає їх гнучкість та змінність [75, 124]. З цього приводу Е. Зелетдінова зазначила, що стійкість – це є спроможність елементів системи як змінюватись тільки в заздалегідь умовно продуманих варіантах, так і демонтувати оновлення їх порушеної рівноваги, хоча найчастіше вона (стійкість) спочатку відображає сталість, і лише потім – передбачені зміни [22, 11-12]. В. Чудновський та Г. Югай довели, що сталість досягається не лише наявністю інваріантів, а й гнучкістю і активністю їх елементів, які забезпечують функціональну основу збереження максимально динамічної стійкості та синхронну саморегуляцію внутрішніх параметрів стабільності [71, 25; 76, 22-23]. На думку Л. Кулікова, Ю. Лобанової, Н. Телепової та інших науковців, зміст означеної властивості доцільно інтерпретувати як здатність психологічних механізмів особистості до протидії перешкодам зі збереженням необхідної емоційної напруги, впевненості у власних можливостях та мотиваційної структури [34, 87–92; 36, 30; 64, 21 тощо]. Підтвердження вірогідності означеного положення простежується в дослідженні О. Дарвішової, де зазначається, що: «Стійкість – це результат активної життєдіяльності, самоорганізації. В розумінні стійкості особистості виділяються два взаємопов'язаних моменти: стійкість особистості як здібність людини зберігати свої особистісні позиції і протидіяти впливам, які суперечать його особистісним установкам (в цьому випадку стійкість особистості визначається ступенем своєї руйнації ... провідних мотивів та установок); стійкість особистості як здібність людини реалізувати свої особистісні позиції, видозмінюючи обставини та власну поведінку» [18, 365-366].

Опрацювавши всі вищевикладені позиції вивчення змісту поняття «стійкість», О. Перевалова дійшла думки, що стійкість педагогічних працівників доцільно розглядати ще й з інших позицій, зокрема:

- з позицій соціологічних потреб;
- з позицій сукупності фахових якостей [55, 172-176; 56, 85].

Відповідно до першої позиції вивчення змісту поняття «стійкість педагогічних працівників», О. Перевалова відмітила тенденції до зниження соціального статусу педагогів, джерелами яких є:

- низький рівень матеріальної винагороди за професійну діяльність;
- невідповідність матеріальної винагороди та статусу ступеню інтелектуального і фізичного навантаження;
- професійне вигоряння тощо [55, 175].

Разом з тим, за її спостереженнями, викладач і сьогодні «... зберігає необхідність (потребу) в самовираженні, самовдосконаленні, самореалізації, здатен протистояти труднощам і випробуванням в професії, не піддається синдрому професійного вигоряння, націлений на високі цінності та стремління» [55, 176].

Розгляд змісту поняття «стійкість педагогічних працівників» згідно з другою методологічною позицією (сукупністю фахових якостей) надав змогу О. Переваловій означений феномен інтерпретувати як інтегративну властивість, що спонукає фахівців до прояву активності в умовах творчої діяльності зі збереженням необхідної емоційної напруги упродовж тривалого часу. Основні фахові якості педагогічної стійкості нею розмежовано на вісім груп, а саме:

- особистісні (толерантність, емпатія, комунікативна культура тощо);
- активаційні (працездатність, організованість, психологічна готовність тощо);
- мотиваційні (мотивація успіху, наявність мети, цілеспрямованість тощо);
- емоційні (саморегуляція емоційного стану, відсутність відчуття страху, відсутність прояву апатії тощо);

- когнітивні (наявність фахових знань, образне мислення, адекватність прийнятих рішень тощо);
- конативні (самоконтроль, самооцінка, самокорекція, навчання тощо);
- вольові (саморегуляція вольового стану; ініціативність, енергійність тощо);
- професійні (педагогічна техніка, налагодження взаємозв'язків, рефлексія тощо) [55, 172-173; 56, 85].

Психологічну стійкість педагогічних фахівців як складову їх професійної стабільності також вивчали в аспекті врівноваженості функціонування її (психологічної стійкості) елементів. Зокрема, Н. Телепова розглядала таку врівноваженість як баланс сталості та змінності, котрі, доповнюючи одна одну, забезпечують гармонійну єдність психологічної стійкості особистості [64, 21-43]. На думку Ю. Лобанової, врівноваженість особистості відображає не тільки означені параметри функціонування елементів психологічної стійкості, а і їх здатність визначати рівень напруги як цих елементів, так і власної психіки загалом, оскільки: «Продуктивність діяльності буде залежати від рівня психологічних затрат; їх перевищення у порівнянні з вимогами ситуації і з можливостями професіонала як індивіда, який володіє визначеними енергетичними запасами, і призведе до зниження результативності в недалекій перспективі» [36, 31]. Аналогічні погляди на цю проблему простежуються у дослідженні Л. Кулікова, де врівноваженість пов'язується зі здатністю особистості до збереження рівноваги між психофізіологічними ресурсами і власними зусиллями, спрямованими на подолання перешкод у процесі діяльності [34, 89–92]. Таким чином він розглядав психологічну стійкість не тільки з позицій сталості та врівноваженості функціонування її елементів, а й з позицій протидії негативним факторам. Протидію Л. Куліков та Н. Телепова характеризують як спроможність особистості чинити опір аддиктивним факторам з метою досягнення незалежності від їх впливу на обмеження будь-яких свобод (поведінки, вибору варіантів прийняття рішень тощо) [34, 92-110; 64, 20].

Отже, можемо зазначити, що в подальшій розробці змісту поняття «виконавська стабільність майбутніх учителів музики» доцільно враховувати інформацію стосовно психологічної стійкості як складової стабільності, яка забезпечує:

- підготовку мотиваційної сфери до застосування інновацій у педагогічному процесі;
- прояв сформованої готовності до розпізнання подразників та чинення їм опору зі збереженням необхідного емоційного стану;
- успішну саморегуляцію власної поведінки в емоціогенних умовах;
- швидке прийняття необхідних рішень;
- збереження «Я» -концепції в умовах надмірного впливу зовнішніх факторів на власну поведінку;
- незмінність ціннісних орієнтирів у процесі досягнення мети;
- синхронну саморегуляцію функціональних складників загальної системи стабільності зі збереженням рівноваги між їх сталістю і гнучкістю;
- прояв професіональних якостей в умовах педагогічної діяльності.

Натомість, поняття «стабільність» науковці розглядають не тільки в аспекті психологічної стійкості, а й в аспекті емоційної стійкості особистості. Зокрема, Л. Аболін, Л. Бучек, А. Мірошин, В. Медведєва, С. Оя, О. Чернікова та інші дослідники дійшли висновку, що завдяки емоційній стійкості нівелюється негативний вплив стрес-факторів на стабільність діяльності фахівців, тобто саме таким чином забезпечується їх емоційна стабільність [3, 144-148; 10, 60-61; 39, 258-261; 43, 62-63; 49, 65; 69, 442-444, тощо]. З цього приводу М. Задорожня писала: «... емоційна стабільність потрібна для того, щоб проявляти супротив високому моральному та емоційному навантаженню в умовах, коли потрібно зберігати високу працездатність, окрім достатньої ефективності діяльності, критерієм якої є результативність використання педагогічних технологій. Висока працездатність в сфері «людина-людина» виражається в здібності відтворювати необхідний тип комунікацій довгий час, що неможливо без емоційної стабільності і благодатного емоційного фону» [21, 153]. Аналогічні

погляди на цю позицію простежуються у праці В. Медведєвої, де зазначається, що саме емоційна стабільність педагогічних працівників забезпечує не тільки почуття самоповаги та власної гідності, а й стійкість до впливу будь-яких негативних подразників на ефективність їх діяльності [39, 258].

Отже, у науковій літературі відображено два взаємопов'язаних поняття – «емоційна стабільність» і «емоційна стійкість», які обумовлюють власне функціонування тільки за умови функціонування іншого. Підтвердження цієї тези знаходимо у дослідженнях М. Задорожньої, яка дійшла висновку, що «емоційна стійкість є одним з найважливіших параметрів, які забезпечують стабільність та результативність професійної діяльності педагога. Фактично, даний параметр забезпечує ефективність педагогічної діяльності в складних і нестандартних умовах» [20, 146]. Разом з тим, емоційна стійкість особистості у науковій літературі вивчається з двох позицій, а саме:

- перша позиція ґрунтується на методологічній основі стійкості емоцій як їх сталості (беззмінності) в умовах навіть надмірного впливу подразників на емоційну сферу особистості [3, 144-148; 49, 65; 69, 442-444 тощо];

- друга позиція пов'язується із забезпеченням необхідного емоційного стану особистості для досягнення мети в напружених умовах діяльності [10, 60-61; 21, 152-152; 43, 62-63 тощо].

Відповідно до першої позиції вивчення емоційної стійкості, на нашу думку, С. Оя найбільш вдало обґрунтувала визначення змісту цього поняття. Означений феномен вона охарактеризувала як здатність особистості не лише до управління власним емоційним станом у будь-яких умовах професійної діяльності, а й до стримування емоційних реакцій на дію подразників [49, 65]. За другою позицією дослідження емоційної стійкості, досить влучним вважається визначення її змісту Л. Аболіним, який надав цьому феномену двобічну трактовку. З одного боку, він вбачав, що це є наслідок саморегуляції як емоційної сфери особистості, так і ефективності процесу діяльності, а з іншого – сформована інтегрована якість, котра забезпечує досягнення високих результатів завдяки прояву емоційно-вольових, інтелектуальних чи інших її властивостей [3,

148]. На думку Л. Бучек, емоційній стійкості особистості, перш за все, мають бути властиві ознаки саморегуляції (поведінки, станом здоров'я, професійної діяльності тощо), оскільки вона має відображати динамічні міжпроцесуальні взаємовідносини в її психіці [10, 60-61]. Досліджуючи емоційну стійкість майбутніх учителів музики, Л. Котова охарактеризувала її як властивість, котра забезпечує високу надійність відтворення інформації в умовах впливу різноманітних стрес-факторів. За її дослідженням, «...основними компонентами емоційної стійкості музикантів повинні бути:

- адекватність емоційної оцінки ситуації (відповідність емоційних реакцій);
- гармонійність відношення між всіма параметрами музично-виконавської діяльності в емоціогенних умовах;
- емоційна реактивність (збудливість);
- здатність контролювати астенічні емоційні стани» [32, 43].

Таким чином можемо зазначити, що у подальшій розробці змісту поняття «виконавська стабільність майбутніх учителів музики» як педагогічного феномену доцільно враховувати вихідні положення двопозиційних наукових досліджень сутності емоційної стійкості.

Разом з тим, у науковій літературі з психології та педагогіки стабільність особистості досліджується в аспектах не лише психологічної та емоційної стійкості, а й в аспекті моральної стійкості [1, 120-121; 54, 239-243; 64, 20 тощо]. Моральну стійкість особистості науковці пов'язують з її здатністю в будь-яких умовах діяльності зберігати і реалізовувати ціннісні позиції, принципи чи установки [15; 18, 364; 70, 133-154 тощо]. На думку Т. Кононенка, моральна стійкість проявляється не тільки тоді, коли особистість чинить опір негативним факторам, а й тоді, коли вона видозмінює:

- власний світогляд і світогляд оточуючих, не втрачаючи ціннісні орієнтири;
- власну поведінку і поведінку оточуючих, керуючись ціннісними орієнтирами [30, 86-94].

Ціннісні орієнтири, за дослідженням В. Чудновського, розмежовуються на три групи, зокрема: до першої групи ним віднесено ціннісні орієнтири егоїстичної спрямованості, які спонукають особистість до его-захисту, тобто захищають тільки власні інтереси; до другої – ціннісні орієнтири, які спрямовані захищати інтереси інших, а до третьої – ціннісні орієнтири, котрі відображають інтереси мас [70, 133-154].

Звичайно, інформація щодо моральної стійкості особистості має враховуватись у подальшому вивченні виконавської стабільності майбутніх учителів музики, особливо при розробці методики формування означеного педагогічного феномену.

Натомість, О. Перевалова до компонентів педагогічної стабільності, окрім психологічної, емоційної та моральної стійкості, віднесла ще й інтроперцепційний та холістичний складники. Їх зміст обґрунтовано в науковій праці «Професіональна стабільність майбутнього педагога» [55, 173-176]. До інтроперцепційного складника, зміст якого вона пов'язує з характерними ознаками латинських слів «intro» і «perceptio», що в перекладі означають «всередині» та «сприймання», віднесено три мікроскладники, а саме:

- самосвідомість майбутнього педагога;
- самовідношення майбутнього педагога як до власних ціннісних орієнтирів, так і до всього оточення;
- самосприйняття результативності педагогічної діяльності [55, 173].

Взявши за аксіому вихідні положення діяльнісної теорії О. Леонтьєва, О. Перевалова дійшла висновку, що основа найдрібнішої складової самосвідомості майбутнього педагога має ґрунтуватись на внутрішньому конфлікті «Я-концепції», оскільки його прагнення досягти мети завжди «... характеризує особистість як відкриту систему, готову до позитивних змін, до динамічної взаємодії з соціумом. У викладача з високим рівнем розвитку професійної самосвідомості образ «Я» як вчителя узгоджується з загальною системою його ціннісних орієнтацій, направлених на осмислення цілі власної професійної діяльності... Крім цього, зріла професіональна самосвідомість

обумовлює виразне бачення перспектив свого професіонального зростання, адекватну оцінку свого педагогічного і творчого потенціалу» [55, 173].

Наступний мікрокомпонент інтроперцепційного складника педагогічної стабільності (самовідношення майбутнього педагога як до власних ціннісних орієнтирів, так і до всього оточення) О. Перевалова розглядає з позицій:

- реалізації самосвідомості у процесі педагогічної діяльності;
- створення та збереження необхідних для педагогічної діяльності емоційних станів;
- співвідношення педагогічних дій і уявних моделей їх образів [55, 174].

За її переконаннями, саме цей мікрокомпонент інтроперцепційного складника педагогічної стабільності надає змогу майбутньому фахівцю отримати «... визначену систему знань про себе, яка формує професіональний образ «Я» в процесі усвідомлення себе в трьох взаємопов'язаних системах: педагогічній діяльності, педагогічному спілкуванні та особистісному розвитку. Адекватне самосприйняття ... є важливим елементом в процесі саморегуляції і самоконтролю власної поведінки і необхідним для визначення стратегії дії при зіставленні свого «Я» з конкретною задачею професіональної діяльності» [55, 174].

При визначенні змісту останнього (третього) мікрокомпонента інтроперцепційного складника педагогічної стабільності (самосприйняття результативності педагогічної діяльності) О. Перевалова особливого значення надавала самооцінці власних професіональних якостей. На її думку, саме адекватність самооцінки спонукає майбутніх фахівців до:

- прийняття правильних рішень, спрямованих на покращення психологічного мікроклімату в колективі;
- пошуків ефективних форм і методів комунікації в умовах негативного впливу стрес-факторів на перебіг діяльності;
- уникнення надмірного емоційного виснаження у процесі педагогічної діяльності тощо [55, 174].

Розгляд професіональної стабільності майбутніх педагогів з позиції



холістичності надав змогу О. Переваловій повніше відобразити її внутрішню структуру. Інтерпретацію змісту цього складника означеного феномену вона пов'язує з характерними ознаками грецького слова «holos», що в перекладі означає «цілісний». За переконаннями О. Перевалової, саме цілісність структури має бути основою професіональної стабільності майбутніх педагогів [55,175]. Підтвердження вірогідності цієї тези простежується в працях інших науковців, де доведено, що відсутність цілісності може деформувати будь-яку систему, тобто зробити її нестабільною [1, 118; 40, 9; 41, 93; 64, 20 тощо].

Узагальнюючи всі напрацювання в напрямі професіональної стабільності майбутніх фахівців педагогічної сфери, О. Перевалова означений феномен охарактеризувала як «складне системне індивідуально-психологічне утворення, яке забезпечує самостійну, творчу, продуктивну педагогічну діяльність без емоційного напруження; чітке бачення перспектив професіонального зростання; усвідомлену активізацію позитивних особистісних та професіональних якостей; задоволення власною діяльністю; високий супротив емоційному і професіональному вигорянню; здібність до самопізнання, позитивного самосприйняття і усвідомлення себе частиною соціуму, здатного до удосконалення, розвитку, творчого виявлення» [55, 176].

Звичайно, зміст такого визначення професіональної стабільності працівників педагогічної сфери О. Переваловою необхідно враховувати при подальшій розробці методики цілеспрямованого формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики, адже на особливу увагу, на нашу думку, заслуговують ідеї стосовно розгляду означеного педагогічного феномену з позицій психологічної, емоційної та моральної стійкості, а також з позицій інтроперцепційної та холістичної змістовності.

Таким чином, оперуючи новим змістовим наповненням поняття «стабільність» необхідно узгодити запропоновану структуру «виконавської стабільності майбутніх учителів музики». На нашу думку, доречніше розглядати стабільність як найвищу окрему ланку загальної ієрархічної системи досліджуваного феномену.

Отже, враховуючи доробки вчених стосовно основних складників феномену стабільності особистості та на підставі проаналізованих наукових праць, а саме: психологічна стійкість (О. Дарвіш, Ю. Лобанова, О. Первалова та ін.), емоційна стійкість (Л. Аболін, С. Оя, О.Чернікова та ін.), моральна стійкість (Є. Головка, Т. Кононенко, В. Чудновський та ін.), інтроперцепційна та холістична змістовність (О. Межевов, А. Меркітанов, Н. Телепова та ін.), ми пропонуємо *авторське* визначення поняття «виконавська стабільність учителів музики». Означений педагогічний феномен можна охарактеризувати як *динамічну інтегральну властивість, що передбачає здатність до виявлення стійкості художніх результатів музично-виконавської діяльності на основі збереження та довольного регулювання творчого самопочуття, сценічно-емоційного стану під час публічного виступу, а також обумовлює виразне і безпомилкове донесення до учнівської аудиторії виконавсько-інтерпретаційними засобами художньо-образного змісту музичного твору.*

Усвідомлення цілісності та інтегративності формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики вимагають теоретичного моделювання, методичного обґрунтування та практичного втілення у навчальний процес музично-педагогічних факультетів університетів.

## Висновки до першого розділу

На підставі вивчених першоджерел і проаналізованого практичного досвіду з фахового становлення майбутніх учителів музики та підготовки їх до виконавської діяльності, дійшли таких висновків:

1. Сьогодні, у вищій освіті набула актуальності проблема підготовки майбутніх учителів музики до виконавської діяльності – інструментальної, вокально-хорової, диригентської. Адже виконавство виступає необхідною умовою якісної музично-педагогічної діяльності педагога, а отже, безпосередньою умовою розвитку особистості учня, успішності виховного процесу в цілому.

2. Узагальнення досліджень науковців та практичний досвід дали можливість охарактеризувати зміст фахової підготовки майбутніх учителів музики, що передбачає: ґрунтовні знання не тільки із загальної, а із музичної педагогіки (методики); історії та теорії музики; народознавства і музичного фольклору; інструментознавства; гармонії та поліфонії; основ музикування та імпровізації тощо; професійні виконавські вміння та навички; досконала виконавська техніка диригування, сольного співу, хорового співу, гри на музичному інструменті та ін.; художньо-творчі вміння та навички; володіння виконавськими стилями; навички орієнтації у загальній музичній звучності.

3. З метою вдосконалення процесу підготовки майбутніх учителів музики до виконавської діяльності було визначено провідні методологічні підходи: системний, гуманістичний, компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний та акмеологічний.

4. На основі аналізу літературних джерел з педагогіки, психології, соціології, економіки, кібернетики, політології та інших галузей науки розглянуто сутність поняття «стабільність». Означений феномен інтерпретується як складне системне утворення, що забезпечує збереження високої ефективності діяльності в умовах негативної дії внутрішніх та зовнішніх стрес-факторів.

5. Відповідно до висновків наукових досліджень Р. Абдуллаєвої, А. Межевова, О. Семченка, Л. Паутової, Р. Тимофєєвої, А. Шабанова та інших, з'ясовано, що абсолютної стабільності не існує. Вона розмежовується на статичну та динамічну. Якщо статична стабільність пов'язується зі спроможністю особистості адекватно відреагувати у необхідний час на дію зовнішніх чи внутрішніх стрес-факторів, то динамічна – зі здатністю до беззмінного функціонування її внутрішніх елементів за будь-якого впливу таких стрес-факторів. Динамічна стабільність досягається циклічністю врівноваженої пульсації її внутрішніх елементів за алгоритмом «порядок → хаос» і, навпаки, «хаос → порядок».

6. З'ясовано, що до основних складників стабільності особистості науковцями віднесено: психологічну стійкість (О. Дарвіш, Ю. Лобанова, О. Перевалова та інші); емоційну стійкість (Л. Аболін, Л. Бучек, О. Чернікова та інші); моральну стійкість (Є. Головка, Т. Кононенко, В. Чудновський та інші); інтроперцепційну та холистичну змістовність (О. Межевов, А. Меркітанов, Н. Телепова та інші). Психологічна стійкість як складова стабільності забезпечує не тільки адекватне розпізнання будь-яких подразників та чинення їм опору, а й спонукає особистість у процесі діяльності до: надання пріоритетності процесуальній мотивації; застосування інноваційних технологій; прояву фахових якостей; збереження ціннісних орієнтирів у «Я-концепції»; чинення опору стрес-факторам; збереження необхідної емоційної напруги; прийняття адекватних рішень. Емоційна стійкість як складова стабільності особистості у науковій літературі вивчається з двох позицій, де перша відображає стійкість емоцій як їх сталість (беззмінність) в умовах дії подразників, а друга – забезпечення оптимального емоційного стану для успішної діяльності в аналогічних умовах. Моральна стійкість як складова стабільності спонукає особистість до збереження і реалізації у процесі діяльності ціннісних позицій, принципів та установок незалежно від сили дії стрес-факторів. Інтроперцепційна та холистична змістовність як дві взаємопов'язані складові стабільності забезпечують «цілісність» функціонування елементів внутрішньої структури. За

відсутності цих складових будь-яка система стабільності деформується, тобто перетворюється в нестабільну.

7. На підставі проаналізованих праць запропоновано авторське визначення поняття «виконавська стабільність учителів музики». Означений педагогічний феномен можна охарактеризувати як динамічну інтегральну властивість, що передбачає здатність до виявлення стійкості художніх результатів музично-виконавської діяльності на основі збереження та довільного регулювання творчого самопочуття, сценічно-емоційного стану під час публічного виступу, а також обумовлює виразне і безпомилкове донесення до учнівської аудиторії виконавсько-інтерпретаційними засобами художньо-образного змісту музичного твору.

Основні результати розділу опубліковані в статтях [76, 77, 78].

## Список використаних джерел до I розділу

1. Абдуллаева Р. А. Нестабильность как одно из возможных состояний социальной системы / Р. А. Абдуллаева // Успехи современного естествознания. – 2014. – № 11 (часть 1) – С. 118-121.
2. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – 141с.
3. Аболин Л. М. Эмоциональная устойчивость и пути ее повышения / Л. М. Аболин // Вопросы психологии. – 1989. – № 4. – С. 141-149.
4. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Б. Г. Ананьев. – М.: МПСИ; Воронеж НПО «МОДЭК», 2000. – 289 с.
5. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе: [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2119 "Музыка и пение"] / Ольга Александровна Апраксина. – М.: Просвещение, 1983. – 224с.
6. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. М.: Музыка, 1973. 144 с.59-60.
7. Багданова Л. В. Особенности методики проведения анализа стабильности бюджетной политики субъектов СЗФО / Л. В. Багданова // Вестник Омского университета. Серия «Экономика». – 2014. – №3. – С. 74-79.
8. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психологічні орієнтири / Г. О. Балл // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : моногр. зб. ст. / за ред. І. А. Зязюна. – К., 2000. – С. 134–157.
9. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1982. – 199 с.
10. Бучек Л. І. Аналіз емоційної стійкості як прояву особливостей саморегуляції особистості: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Бучек Лариса Іванівна. – К., 1993. – 110 с.
11. Витман Д. С. Мотивация и стабильность персонала в организации: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Витман Денис Святославович. – СПб. 2004. – 19 с.

12. Воронкова В. Гуманізація освіти, науки, політики, влади, суспільства / Воронкова В. // Філософія освіти: наук. часопис. – 2007. – № 1-2 (7). – С. 204-220.
13. Галус О. М. Наукові підходи щодо професійної підготовки майбутніх педагогів у ступеневому вищому навчальному закладі / О. М. Галус // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького: педагогічні та психологічні науки. – 2010. – № 54. – С. 13-17.
14. Гарбузенко Л. В. Діяльнісний підхід у становленні майбутніх учителів образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва / Л. В. Гарбузенко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. – Луганськ, 2010. – № 6. – Ч. II. – С. 23-28.
15. Головки Е. В. Создание в воспитательном пространстве «Микросреды второго уровня – важнейшее условие повышения нравственной устойчивости младшего школьника к отрицательным влияниям» / Е. В. Головки // Воспитательное пространство: проблемы, поиски, решения (15 января – 15 февраля 2009 г.): материалы Интернет-конференции. – Белгород: БелГУ, 2009. – Режим доступа: <http://edu.znate.ru/docs/index-36805393.html>
16. Гончаренко С. У. Гуманітаризація загальної середньої освіти / Гончаренко С. У. // Початкова школа. – 1995. – № 3. – С. 4-10.
17. Грищенко Д. Ю. Политическая безопасность современного Российского государства: состояние и механизм обеспечения : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. техн. наук : спец. 23.00.02 «Политические институты, этнополитическая конфликтология, национальные и политические процессы и технологии» / Д. Ю. Грищенко. – Владимир, 2008. – 26 с.
18. Дарвиш О. Б. Психологическая устойчивость как базовая характеристика личности / Олеся Борисовна Дарвиш // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – №7. – С. 362–370.
19. Деркач А. А. Акмеология: Учебн. пос. / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.

20. Задорожня М. В. Проблема розвитку і корекції емоціональної устойчивости педагогов в общеобразовательной школе / М. В. Задорожня // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. LXI междунар. студ. науч.-практ. конф. № 1(61), (Новосибирск, 19 января 2018 г.). – С. 146-149 / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sibac.info/studconf/social/lx/90451>
21. Задорожня М. В. Эмоциональная устойчивость как фактор эффективности профессиональной деятельности педагога / М. В. Задорожня // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. LXI междунар. студ. науч.-практ. конф. № 1(61), (Новосибирск, 19 января 2018 г.). – С. 150-153 / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sibac.info/studconf/social/lx/90444>
22. Зелетдинова Э. Оппозиция и стабильность политического процесса в России / Э. Зелетдинова // Власть. – 2013. – №11. – С. 11-16.
23. Енциклопедія освіти : [Гол. ред. В. Г. Кремень] / Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
24. Ильичева Ю. А. СМИ в мобилизационных технологиях: цели, функции и политические последствия: дисс. ... канд. полит. наук: 10.01.10 / Юлия Александровна Ильичева. – СПб. 2014. – 196 с.
25. Кабалевський Д. Б. Як розповідати дітям про музику? / Д. Б. Кабалевський – К.: Музична Україна, 1982. – 319 с.
26. Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
27. Карпова Л. Г. Сутність професійної підготовки викладача / Л. Г. Карпова // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів : матеріали міжвузівської науково-практичної конференції. - Харків : ОВС, 2002. –164 с.
28. Кіянка І. Б. Політична стабільність: суть і основні засоби її досягнення в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. політ. наук : спец. 23.00.02 «Політичні інститути і процеси» / І. Б. Кіянка. – Львів, 2003. – 18 с.



28. Коваленко І. Г. Системний підхід як методологічна основа фахової підготовки майбутнього вчителя музики / І.Г. Коваленко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – Луганськ, 2011. – № 7. – Ч. II. – С. 69-74.
29. Коган Г. Избранные статьи. Выпуск 3. М., 1985.; Мазель Л. Статьи по теории и анализу музыки. М. 1982, 3-54.
30. Кононенко Т. В. Воспитание нравственной устойчивости у студентов педагогических вузов: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Татьяна Викторовна Кононенко. – Майкоп, 2004. – 171 с.
31. Корыхалова Н. П. Бытийный статус музыкального произведения и проблемы музыкально-исполнительского искусства : Автореф. дис. ... д-ра искусствования. — Киев, 1988. — 41 с.
32. Котова Л. М. Емоційна стійкість як засіб формування інструментально-виконавської надійності у студентів музично-педагогічних факультетів : дис. ... канд. пед наук : 13.00.02 / Ліна Миколаївна Котова. – К., 2001. – 260 с.
33. Крицький В. М. Формування уміння художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1999. – 180 с.
34. Куликов Л. В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики: учеб. пособ. / Куликов Л. В. – СПб. : СПбГУ, 2004. – 464 с.
35. Литвинова С. Ф. Стабильность как оценочная категория качества права со стороны общества / С. Ф. Литвинова // Общество и право. – 2012. – №4 (41). – С. 38-42.
36. Лобанова Ю. И. Интерактивные технологии формирования профессиональной психологической устойчивости / Ю. И. Лобанова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2014. – Т.5. – №1. – С. 27-39.
37. Мархель Е. Ю. Применение современных образовательных технологий при обучении детей каллиграфии в условиях ФГОС / Е. Ю. Мархель // Научное

- сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. LXI междунар. студ. науч.-практ. конф. № 1(61), (Новосибирск, 19 января 2018 г.). / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sibac.info/studconf/hum/lxi/95048>
38. Масол Л. Новий стандарт мистецької освіти: науковий коментар до основних змін. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.loippo-poch-klass/edukit.lg.ua/Filese/mystectvo.doc>
39. Медведева В. Е. Эмоциональная устойчивость как основа готовности будущего педагога-психолога к профессиональной деятельности / В. Е. Медведева // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2010. – №3-2. – С. 257–261.
40. Межевов А. Д. Стабильность коммерческих организаций (теоретические и методологические основы управления противодействиями угрозам) : автореф. дисс. на соискание учен. степени доктора экон. наук : спец. 08.00.05 «Экономика и управление народным хозяйством». – М., 2006. – 38 с.
41. Меркитанов А. П. Теоретические основы устойчивости, стабильности и надежности банковского дела / А. П. Меркитанов // Вестник ОГУ. – 2007. – №1. – С. 92-94.
42. Методы системного педагогического исследования: Учеб. пособ. // Под. ред. Н. В. Кузьминой. – Л. : ЛГУ. – 1980. – 172 с.
43. Мирошин А. В. Эмоционально-волевая устойчивость и её формирование у студентов (на материале педагогического вуза): дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Мирошин Анатолий Владимирович. – М., 1988. – 260 с.
44. Молчанова О. Н. Самооценка: стабильность или изменчивость? / О. Н. Молчанова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2006. – Т.3. – №2. – С. 23-51.
45. Музыкальная педагогика и педагогика искусства. Концепция XXI века: учебник для вузов / Е. А. Бодина. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 333с.
46. Музично-виконавська діяльність вчителя музики в світлі сучасних психолого-педагогічних досліджень – <http://www.novapedahohika.com/noloms-583-8.html>

47. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. / Олексюк О. М. - К., 2006. - 188 с.
48. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: (Монографія) / За ред. І. А. Зязюна – К.: Наукова думка, 2003. – 276 с. – Бібліогр.: с.252-263.
49. Оя С. М. Особенности предстартовых сдвигов в эмоциональной стабильности у представителей разных видов спорта // Психологические вопросы тренировок и готовности спортсменов к соревнованию. – М.: Физкультура и спорт, 1969. – С. 63-67.
50. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Падалка Г. М. - К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
51. Паутова Л. А. Крушение стабильности общества и теория катастроф / Л. А. Паутова А. К. Гуц // Математические структуры и моделирование. – 2014. – №3 (31). – С. 68-77.
52. Паутова Л. А. Тест Тьюринга и визуальное проявление сознания стабильности / Л. А. Паутова // Математические структуры и моделирование. – 2014. – №3 (31). – С. 78-85.
53. Паутова Л. А. Стабилизационное сознание: опыт социологического исследования : автореферат дисс. на соискание учен. степени доктора социол. наук : спец. 22.00.01 «Теория, методология и история социологии» / Л. А. Паутова. – СПб., 2006. – 39 с.
54. Перевалова А. А. Профессиональная стабильность будущего педагога. Статья 1. Уточнение сущности понятия устойчивости: междисциплинарный подход / А. А. Перевалова // Вестник КемГУ. – 2013. – №2 (54). – Т.2. – С. 238-243.
55. Перевалова А. А. Профессиональная стабильность будущего педагога / А. А. Перевалова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2015. – №4 (20). – С. 172-176.

56. Перевалова А. А. Профессиональная стабильность будущего педагога. Статья 3. Исследование профессиональной устойчивости педагога / А. А. Перевалова // Вестник КемГУ. – 2014. – №4 (60). – Т.1. – С. 81-86.
57. Проект державного стандарту першого (бакалаврського) рівня галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, спеціальності 014.13 Середня освіта. Музичне мистецтво. – 2017 р.
58. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский; [пер. с польск., вступ. ст. В. Н. Вилюнаса]. – М.: Прогресс, 1979. – 391 с.
59. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька: Навч. посіб., – К.: Вища школа, 2003. – 270 с.
60. Савин С. Д. Политическая стабильность в изменяющемся обществе : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. социол. наук : спец. 23.00.02 «Политические институты, этнополитическая конфликтология, национальные и политические процессы и технологии» / С. Д. Савин. – СПб., 2003. – 29 с.
61. Савченко О. П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі/Педагогічні видання/ е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку»/Поточні номери журналу та їх автори – 2010. – №3. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_emagazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n3\\_2010\\_st\\_16](http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16)
62. Семченко О. Р. Политическая стабильность: сущность, понятие, информационные механизмы / О. Р. Семченко // Вопросы управления. – 2015. – №1 (13). – С. 53-59.
63. Сойфер В. Г. Стабильность и динамика трудового правоотношения : автореф. дисс. на соискание учен. степени доктора юридич. наук : спец. 12.00.05 «Трудовое право; право социального обеспечения» / В. Г. Савин. – Екатеринбург, 2005 – 48 с.
64. Телепова Н. Н. Психолого-педагогическая концепция психологической устойчивости личности к аддиктивным факторам : дисс. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / Надежда Николаевна Телепова. – Нижний Новгород, 2012. – 324 с.

65. Тимофеева Р. А. О динамической стабильности в демографическом кризисе / Р. А. Тимофеева // Вестник Новгородского государственного университета. – 2013. – №74. – Т.1. – С. 13-16.
66. Фельдман Д. М. Конфликты и стабильность в международных отношениях (Теоретические проблемы социально-политического анализа) : автореф. дисс. на соискание учен. степени доктора полит. наук : спец. 22.00.05 «Политическая социология» / Д. М. Фельдман. – М., 1992. – 48 с.
67. Фененко Ю. В. Социальная стабильность как условие обеспечения жизненно важных интересов российского общества [Электронный ресурс] / Ю. В. Фененко // Муниципальный мир. – 2009. – № 2-4. – Режим доступа: <https://mgimo.ru/files/137785/137785.pdf>
68. Халабузар О. А. Особистісно-діяльнісний підхід у формуванні культури логічного мислення лінгвіста в умовах інформатизації освіти / О. А. Халабузар // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2008. – № 37. – С. 114-118.
69. Черникова О. А. Исследование эмоциональной устойчивости в условиях напряженной деятельности / О. А. Черникова // Проблемы общей психологии: тезисы сообщ. на XVIII Межд. психол. конгр. / ред. О. С. Виноградова. – М.: Просвещение, 1966. – Т.2. – С. 442-444.
70. Чудновский В. Э. Нравственная устойчивость личности: психологическое исследование / Чудновский В. Э. – М. : Педагогика, 1981. – 208 с.
71. Чудновский В. Э. К проблеме экспериментального изучения устойчивости личности / В. Э. Чудновский // Вопросы психологии. – 1972. – №8. – С. 24-32.
72. Шабанов А. П. Исследование условий стабильности информационных систем / А. П. Шабанов // Бизнес-информатика. – 2010. – №2 (12). – С. 24-36.
73. Шубинский В. С. Практическая значимость методологии педагогики // Сов. педагогика. – 1989. – №10. – С. 34-37.
74. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя / О. П. Щолокова – К. : ІЗМН, 1996. - 170 с.
75. Эшби У. Р. Общая теория систем как новая научная дисциплина //

Исследования по общей устойчивости систем / Уильям Росс Эшби. – М. : Прогресс, 1969. – С. 125-142.

76. Юань Кай. Виконавська стабільність майбутніх учителів музики з позиції методології системи наукових підходів / Юань Кай // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – Вип. 23 (28). – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова. 2017. – С.103-108.

77. Yuan Kai. Methodological analysis of scientific studies for future music teachers professional training / Yuan Kai // «Gheorghe Zane» Institute of Economic and Social Research «Gheorghe Zane» Iași, Departament of Economic Research /Sustainable economic and social development of euroregions and cross-border areas volume XXXI / Iasi. 2017. – С. 50-57.

78. Юань Кай. Методологічні аспекти підготовки майбутніх учителів музики до виконавської діяльності у процесі фахового навчання / Юань Кай // Сучасна мистецька освіта: матеріали I Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського – Укл.: доктор пед. наук, проф. А. Козир. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017 – С.122-124.

79. Югай Г. А. Философские проблемы теоретической биологии / Югай Г. А. – М. : Мысль, 1976. – 247 с.

80. Ягупов В. В., Свистун В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти: наукові записки. / Педагогічні, психологічні та соціальні науки. – 2017. – Т.71. – С. 4-7. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: [ekmair.ukma/edu.ua](http://ekmair.ukma/edu.ua).

81. Kernis M. H. The interactive roles of stability and level of self-esteem: Research and theory / M. H. Kernis, S. B. Waschull // Advances in experimental social psychology. – San Diego, CA : Academic Press, 1995. – Vol. 27. – P. 93-141.

## **РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ СТАБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

### **2.1 Структурні особливості виконавської стабільності майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання у педагогічних університетах**

Зміни в соціальному й особистісному контексті музично-педагогічної культури висувають на перший план завдання розробки нової теорії. Вона має інтерпретувати нові факти і детермінанти фахової підготовки вчителя музики, систему художньо-естетичних, моральних цінностей і засобів залучення до них, освоєння та перетворення їх. Як ми зазначали у I розділі дисертації, фахова діяльність майбутнього вчителя музики є багатоаспектною і різноманітною. На музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів здійснюється ґрунтовна підготовка майбутнього музиканта-педагога: хорове диригування, хоровий клас, основний музичний інструмент, постановка голосу, музично-теоретичні предмети сприяють досягненню гармонійності в підготовці майбутнього вчителя музики.

Усвідомлення цілісності та інтегративності формування виконавської діяльності майбутніх учителів, доцільно розглядати як «специфічну і складноструктуровану систему, що складається з різноманітних компонентів, елементів та їх функціональних взаємозв'язків, які вимагають теоретичного моделювання, методичного обґрунтування та практичного втілення в педагогічний процес» [1, 48].

Обґрунтування компонентної структури феномену формування виконавської стабільності базується на принципах, які охоплюють зміст ефективної виконавської підготовки майбутніх учителів музики, а саме: гуманізації мистецької освіти; особистісної індивідуалізації виконавської підготовки; культуровідповідності мистецького навчання; інтеграції фахових

дисциплін; особистісного усвідомлення специфіки художньо-музичної мови твору.

Компонентною структурою формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики визначено: *мотиваційно-оцінний, змістовно-операційний, прогностично-рефлексивний та регулятивно-діяльнісний компоненти.*

Розглянемо детально визначені компоненти.

*Мотиваційно-оцінний компонент* характеризує спонукальні мотиви щодо виконавської діяльності майбутнього вчителя музики та здатність до самооцінювання сформованості виконавської стабільності. Підготовка майбутнього вчителя музики передбачає його готовність до виконавської діяльності як складника фахової діяльності.

Мотивацію визначають як сукупність мотивів, доказів для обґрунтування чогось, мотивування. У психології мотивацію визначають як спонукальну причину дій і вчинків людини, дають визначення мотивації як сукупності мотивів, доказів для обґрунтування чогось, мотивування [66, 387] і поділяють на просту та складну, внутрішню та зовнішню, більш і менш усвідомлену. Мотивація особистості досягати успіху і меншою мірою уникати невдач, потреба добиватися найкращих результатів пов'язана із соціалізацією особистості. Мотивація до виконавської діяльності може проявлятися як прагнення до досягнення найвищого рівня власних можливостей. Мотивація сприяє активності майбутнього вчителя музики, визначає характер спрямованості її ціннісно-орієнтаційних стратегій. Усвідомлена мотивація, на думку Н. Гузій, «зумовлює цілепокладання вчителя як необхідний та відповідальний компонент його професійної праці, у якому проектується її результат та способи досягнення» [22, 133], є важливим чинником при формуванні виконавської стабільності майбутніх учителів музики, і розглядається нами як провідний компонент для вироблення настанови на значущість формування означеного феномена (розвиток від позитивного ставлення до стійкої потреби в ньому та вдосконалення).



Мотив у перекладі з лат. *moveo* (*movere*) означає рухати, спонукати, штовхати. За О. Леонтьєвим, мотив є безпосереднім стимулом до дії, що виникає на основі потреби [41, 6]. За визначенням дослідника Л. Бочкарьова три типи потреб (потреба у виконавському процесі, потреба в спілкуванні зі слухачами, потреба в самовираженні та реалізації впливу на слухацьку аудиторію) [15] впливають на рівень мотивації до виконавської діяльності майбутнього вчителя музики, сприяють активізації особистості в підвищенні фахового рівня. Дослідник виділяє такі мотиви, які впливають на психічну готовність до концертного виступу: мотиви, які віддзеркалюють відношення виконавця до музичних творів; мотиви, які пов'язані з відношенням виконавця до публіки; мотиви відношення до виконавської діяльності загалом [15].

Мотиваційну спрямованість особистості можна розглядати з різних точок зору. З позиції філософії мотивацію розглядають як аналіз соціальної природи в цілісній системі духовних потреб та інтересів різних соціальних груп. З позиції психології окреслюють близькі, взаємодоповнюючі одна одну позиції відповідно до сутності мотивації, згідно з якими її висвітлюють як установку особистості на певну діяльність чи як спрямування свідомості до об'єктів дійсності. Педагогічна наука розглядає мотивацію як інтерес і стимул до навчально-пізнавальної діяльності, що зумовлює досягнення нею позитивних результатів.

Як зазначає С. Смірнов, збудником діяльності людини виступає складне поєднання мотивів. За виконанням функцій їх поділяють на «мотиви-стимули», вони є підлеглими в діяльності (функція спонукання) і на «сміслоутворюючі мотиви» – це провідні мотиви, які оцінюють діяльність і надають їй особистісного смислу (функція смислоутворення). Тобто, у процесі смислоутворення найбільш значущі об'єкти та явища набувають особистісного смислу для суб'єкта. Сенс діяльності, її результат залежать від мотиву діяльності [65, 178]. На мотиви, як динамічне явище, впливають зовнішні умови, зміни внутрішніх факторів особистості, обставини її життєдіяльності.

Мотивація впливає на самоконтроль, самооцінку, самокорекцію оскільки «створюються такі форми активності, котрі сприяють «зародженню» вражень

«розчинності» у справі (відчуття цілковитої заглибленості у перебіг музично-виконавської діяльності), виникає лише за умови допущення оптимальної розбіжності між поточною інформацією і уявленими взірцями виконавських атрибутів контролю чи очікуванням» [78, 51].

Аналізуючи загальні сфери мотивації, Д. Юник виокремлює трифазну внутрішню організацію мотивації до виконавської діяльності, а саме: формування первинних абстрактних мотивів творчо-пошукової активності, конкретизація мотивів на основі інтелектуальної обробки потреб, ознак уявлених взірців атрибутів контролю та умов реалізації з урахуванням власних виконавських можливостей, визначення цілей і формування прагнень щодо їх досягнення [78, 51].

Наявність мотивації впливає на потребу досягнення найвищого рівня підготовки до публічної виконавської діяльності та досягання успіху і уникнення невдач, що тісно пов'язане із соціалізацією особистості. Прагнення до підвищення рівня власних можливостей удосконалення публічних виступів залежать також від рівня мотиваційної спрямованості. Аналіз мотиваційної спрямованості особистості в науковій літературі розглядають з позиції філософії (аналізується її соціальна природа в цілісній системі духовних потреб та інтересів різних соціальних груп); психології (визначаються близькі, взаємодоповнюючі одна одну позиції відповідно до сутності мотивації, згідно з якими її висвітлюють як установку особистості на певну діяльність чи як спрямування свідомості до об'єктів дійсності); педагогіки (інтерес розглядають як мотив і стимул до навчально-пізнавальної діяльності, що зумовлює досягнення нею позитивних результатів).

Необхідно зазначити, що крім мотивації важливим є інтерес до виконавської діяльності. У науковому сенсі поняття «інтерес» розуміють як спрямованість людини на певний об'єкт чи певну діяльність, зумовлену позитивним ставленням до чогось, до когось, або як динамічний комплекс психічних властивостей, що проявляється в емоційній, пізнавальній, вольовій активності особистості [27]. Інтенсивність та стійкість фахових інтересів

впливають на вироблення уміння долати труднощі, можливість досягнення успішного освоєння певних видів діяльності майбутнього вчителя музики.

Уміння оцінювати власні результати публічних виступів майбутнім учителем музики набуває великого значення, що свідчить про емоційно-ціннісне ставлення особистості до знань про себе, про уявлення особистості щодо ступеня розвитку чи сформованості виконавської стабільності. Оцінювання – це судження людини про наявність деяких якостей, властивостей у співвідношенні їх з певним еталоном, зразком та виявлення критичного ставлення людини до себе [51, 412-414].

Самооцінку характеризують за такими параметрами:

- 1) за рівнем (висока, середня та низька);
- 2) за співвіднесенням з реальними успіхами (адекватна чи неадекватна, завищена чи занижена);
- 3) за особливостями будови (конфліктна чи неконфліктна).

Самооцінка формується на підставі оцінок оточуючих, власного оцінювання результатів своєї діяльності, а також на основі співвіднесення реального та ідеального уявлення про себе, та залежить від зовнішніх факторів і впливає на переживання особистістю власної цінності [51, 457].

Усвідомлене оцінювання проміжної результативності відтворення музичних творів виконавцем залежить від співставлення ознак виконавських атрибутів контролю з їх уявленими взірцями [78, 137]. Якщо розбіжність велика, то результат і поведінка виконавця на сцені погіршується. Особистість з адекватною самооцінкою передбачає розуміння як власних переваг, так і недоліків. Занижена самооцінка спричинює комплекс неповноцінності, пасивність, невпевненість у власних можливостях. На думку Д. Юника, неадекватна самооцінка будь-яких виконавських атрибутів контролю детермінується зайвим впливом емоційної сфери музикантів, де зайвий вплив її призводить до хибної оцінки змісту предметної дійсності завдяки її спотвореній презентації та свідомості музикантів [78, 41].

Виконавська діяльність майбутнього вчителя музики має різноманітні аспекти, як було зазначене вище, тому вимагає обізнаності в різних видах мистецького напрямку. Фахову діяльність майбутнього вчителя музики кваліфікують як музично-педагогічну. Вона характеризується як особлива структура, зумовлена специфікою музичної освіти, але підпорядкована загальним законам теорії діяльності, оскільки її сутність полягає в тому, щоб вирішувати педагогічні завдання засобами музичного мистецтва. Основними складовими такої діяльності є педагогічна, музикознавча, музично-виконавська, що трансформується в ряді дій, кожна з яких відповідає певному рівню формування музично-педагогічних якостей фахівця на певному етапі його підготовки і кваліфікації.

Учитель музики повинен добре володіти інструментом, голосом, вміти організувати та працювати з шкільними хоровим або вокальним колективом, мати сформовані навички гри на інструменті, диригентські вміння та навички, мати сформований вокальний апарат.

Система навчальних дисциплін у підготовці майбутнього педагога та виконавця готує до вміння змінювати один вид діяльності на іншій, вміння поєднувати декілька видів діяльності в музично-педагогічному процесі. При підготовці майбутнього фахівця музичного мистецтва особливе місце займає процес обізнаності, тобто володіння знаннями в різних напрямках фахового спрямування.

Тому другим компонентом формування виконавської стабільності було визначено *змістовно-операційний компонент*. Ядром цього компоненту є створення теоретичних основ, знань, умінь та навичок майбутнього виконавця. На думку вчених (К. Платонов, Л. Спірін, Б. Теплов та ін.) сутність умінь і умов їх продуктивного формування можливе на основі вивчення структури особистості, де основними компонентами виступають знання, уміння та навички, які знаходяться в діалектичному взаємозв'язку.

І. Зязюн, зазначав, що «особистість учителя є головним «інструментом» його успішної діяльності, а від цього – до осмислення ступеня власної готовності

відповідати таким професійним вимогам, як глибина знань, розвиненість педагогічного мислення, певних здібностей, умінь і навичок» [29].

Вміння у своїй сутності є внутрішньою моделлю майбутньої виконавської діяльності, які базуючись на певних знаннях і навичках, забезпечують її ефективність. Уміння концентрують те, що здобувається особистістю в процесі зовнішньої практичної діяльності й водночас розвивається внутрішньо, але під впливом зовнішніх факторів. Уміння тісно пов'язані з діяльністю, тобто формуються і виявляються в діяльності. За визначенням С. Мілерян уміння тісно пов'язані зі знаннями [45, 39], застосування знань необхідне не лише при формуванні умінь, але й на етапі їх формування. Багато дослідників (С. Мілерян, К. Платонов та ін.) наголошують, що уміння – це знання в дії. Що стосується навичок, то знання використовуються лише в процесі їх формування, а сформована навичка не вимагає використання знань при вирішенні завдань, тобто навички більш автоматизовані, стереотипні механізми. При формуванні умінь, знання набувають систематизованого, узагальненого вигляду, встановлюються логічні зв'язки між ними [32]. Таким чином, встановлюється тісний зв'язок між знаннями, уміннями та навичками. Вміння розглядаються як певна сукупність інтелектуальних та практичних дій, цілеспрямованих та взаємопов'язаних, що виконуються в певній послідовності. Визначення цього дослідження можна адаптувати під сутність умінь в контексті будь якої діяльності. Розкриваючи поняття виконавських умінь майбутнього вчителя музики, ми базуємось на визначення вмінь Н. Кузьміна, який уміння розглядав як здібність на основі знань і навичок виконувати певні види діяльності в умовах, що змінюються [39, 280].

Чимало наукових досліджень присвячені встановленню зв'язків між знаннями, уміннями та здібностями. Здібності не зводяться до умінь і навичок, проте оволодіння знаннями та навичками залежать від здібностей, а прояв здібностей у діяльності не здійснюються без оволодіння знаннями та уміннями. Особливості виконавської діяльності в тому, що вона неможлива без певних здібностей. Аналізуючи виконавство з точки зору психології, ми не можемо не

торкатися наявності певних здібностей до інструментальної, вокальної чи диригентської виконавської діяльності, проте виконавський рівень майбутнього вчителя музики не може бути без певного рівня умінь. Таким чином виконавські уміння взаємозалежні від психологічних особливостей та здібностей особистості.

Виходячи із положень діяльнісного підходу при визначенні сутності виконавських умінь, ми розглядаємо уміння як «засвоений людиною спосіб виконання певної діяльності, що включає систему розумових і практичних дій, якими вона повинна оволодіти для її здійснення» [40]. Глибина знань, та рівень здібностей до виконавської діяльності впливають на формування умінь виконавської діяльності майбутнього вчителя музики.

Спеціальні виконавські вміння майбутнього вчителя музики як виконавця (інструменталіста чи диригента) залежать від утворення рухових навичок, фізіологічним механізмом яких є збереження багаторазово повторених реакцій у вигляді фізичної зміни нервових шляхів мозку, пов'язаних «із системністю і пластичністю роботи нервової системи особистості, формування мозкового динамічного стереотипу в корі великих півкуль відповідно до зовнішнього стереотипу певного характеру та порядку чергування умовних подразників, утворення найскладніших функціональних комплексів у вигляді умовних зв'язків між різноманітними сенсорними, премоторними і моторними зонами головного мозку внаслідок активізації явища іррадіації та концентрації процесів збудження і гальмування, їх взаємної індукції, диференціювання, автоматизації і підкріплення умовно-рухових рефлексів та інтенсифікації діяльності системи» [23, 14].

Значна кількість учених досліджували «слухо-рухові» зв'язки в музично-виконавському мистецтві. Більшість наукових праць були присвячені саме інструментальному виконавству. Так, наприклад, Л. Гінзбург вважав, що в процесі роботи над твором виникають умовні зв'язки між слуховими уявленнями і м'язовими відчуттями, а тим самим, і руховими навичками [19].

На думку Л. Арчажнікової, умовні зв'язки є головною умовою у відборі

необхідних виконавських прийомів, завдяки чому буде досягнута потрібна якість звучання і подолання різноманітних технічних складностей [2]. Попереднє чутне звучання завжди повинно передувати сумі рухових процесів, що забезпечує відтворення звучання. Тобто перед відтворенням музичного твору, необхідно уявляти саме звучання музичного твору.

Ще більш детальніше досліджує природу рухових навичок А. Бірмак, яка доводить, що їх активізація тісно пов'язана з пластичністю кори головного мозку – здатністю нервових процесів у відповідь на дію подразників здійснювати різноманітні реакції. Стосовно нашого дослідження виконавської стабільності майбутніх учителів музики цінною є думка вченого на важливість відпрацьовувати гнучкі пластичні рухові стереотипи, які здатні перебудовуватися в залежності від ситуацій, які можуть виникати [10, 69-70].

Окреслюючи основні вимоги до формування виконавських навичок, А. Бірмак виділяє три фази їх формування:

- надходження від аналізаторів численних різноманітних подразників у кору головного мозку, що не обмежується в цій фазі гальмуванням. Це може спровокувати у виконавця хаотичність, або скутість рухів. Ця фаза вимагає усвідомлення природи рухів, відпрацьовування деталей зосереджено, уважно та, як правило, у повільному темпі;

- характеризується диференційованим гальмуванням, де обмежується збудження. Ця фаза характеризується свідомим ставленням до свого виконання. За таким контролем свідомості навички уточнюються, непотрібні й зайві рухи поступово зникають. Слід зазначити, що в цій фазі формування виконавських навичок, їх закріплення ще не завершується, тому рухи можуть порушуватися, викликаючи зриви у виконанні. У процесі гри на інструменті, диригуванні, або у вокальному виконавстві студенти не вміють достатньою мірою розслабити м'язи, що приводить до скутості як гри на інструменті, диригентської скутості м'язів, чи скутості голосового апарату у вокалістів.

- фаза стабілізації рухового динамічного стереотипу формування рухових навичок [10, 67-68].

Дослідження фізіолога С. Клецова доводять, що «під впливом вправи рівень збудження звужується (усуваються сторонні рухи і напруження), навколишнє гальмування концентрується в просторі, свідомість уже не прикута до цього руху, і ми говоримо, що цей акт починає здійснюватися автоматично [33, 73-82].

Крім знань, умінь та навичок вчителів музики як виконавцю потрібно мати певні психофізіологічні властивості, задатки та здібності, які потрібні в його майбутній виконавській діяльності. Важливим та необхідним вважаємо здатність та здібність майбутнього виконавця до прогнозування, передбачення. Тому наступним компонентом визначено *прогностично-рефлексивний*.

Ми погоджуємося з обґрунтуваннями дослідників, що виконавська надійність (у нашому дослідженні виконавська стабільність, як її елемент), це набута інтегральна якість особистості, яка залежить від спрямованості й стійкості соціально значущих мотивів діяльності (потреби, інтереси, цінності, погляди), психофізичних властивостей особистості (здібності, спроможності), які забезпечують необхідний рівень і ефективність музичної виконавської діяльності; ступеня розвитку особистісних якостей (мислення, пам'ять, почуття, емоції, воля), повноти й глибини засвоєних психолого-педагогічних і спеціальних знань, умінь, навичок, а також набутого музично-виконавського досвіду [67].

Будь-яка діяльність людини, зокрема виконавська діяльність музиканта тісно пов'язана з наявністю певних здібностей до цього. Філософське визначення поняття «здібності» трактується як психічні властивості індивіда, які регулюють його поведінку, є умовою його життєдіяльності та являють собою систему безумовних та умовних зв'язків, що пристосовані до виконання будь-якої діяльності. Саме в цій діяльності здібності формуються та розвиваються.

За С. Гончаренком, здібності – це стійкі індивідуальні психічні властивості людини, які є необхідною внутрішньою умовою її успішної діяльності. У них поєднується природне і соціальне. Визначальним у їхньому розвитку є умови життя і взаємодія з навколишнім середовищем. Кожна



здібність становить складну синтетичну якість людини, у якій поєднуються окремі психічні властивості (чутливість, спостережливість, особливості пам'яті, уяви, мислення) [21, 135].

Деякі психологи (О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук та ін.) трактують здібності як індивідуально-психологічні особливості, які є суб'єктивними умовами успішного виконання певного різновиду діяльності. Дуже важливим для характеристики властивостей особистості є поняття «нездібність», що, як вважає К. Платонов [58, 6], є ступенем невідповідності даної особистості вимогам певної діяльності. Нездібність стосовно певного виду роботи є більш складним поняттям, ніж відсутність здібності. Вивчення різних причин нездібності необхідне для того, щоб безпомилково встановлювати фахову придатність чи непридатність особи до тієї чи іншої діяльності. Отже, здібності як передумова формування виконавської стабільності майбутнього вчителя музики можуть стати визначальними та формотворчими для її особистісних характеристик. Особливою категорією вроджених здібностей, які визначають рівень та якісні характеристики, є обдарованість.

Розробляючи послідовну систему поглядів на феномен здібностей, психолог В. Петрушин зазначає, що здібності до певного виду діяльності розвиваються на підставі природних задатків, пов'язаних з такими особливостями нервової системи, як чутливість аналізаторів, сила, рухливість та урівноваженість нервових процесів, та проявляються тільки в діяльності. Дослідник розглядає важливість для музичної діяльності також певних задатків, які можуть зберігатися впродовж усього життя без спеціальних тренінгів [57, 219].

Коли йдеться про здібності до певної діяльності, має місце також феномен обдарованості, та на думку дослідника Є. Ільїна, усі елементи, що складають обдарованість, повинні складати цілісну функціональну систему. Обдарованість полягає не тільки у високій якості результату, а в оптимальності, гармонійній організації процесу діяльності, пов'язаності та взаємообумовленості всіх її елементів, раціональному використанні власних можливостей [30].

Прогнозування, передбачення у виконавській діяльності виступає необхідним і обов'язковим компонентом та виконує регулятивну функцію. Прогнозування характеризується знаннями про майбутнє. При підготовці програми до виконання (інструментальної, вокальної чи диригентсько-хорової), виконавець повинен прогнозувати рівень свого виконавства. Необхідність прогнозування у виконавській діяльності майбутнього вчителя музики визначається особливостями виконавської діяльності та орієнтовано на майбутнє. Прогнозування, передбачення публічного виступу орієнтовано на певний проміжок часу та передбачає оцінювання певних наслідків виступу.

Завдання прогнозування щодо публічного виступу передбачає:

- аналіз та визначення можливих перешкод процесу виконання;
- встановлення наслідків можливих перешкод успішному виконанню;
- володіння методами саморегуляції свого стану, методами моделювання виступу, що буде забезпечувати стабільність виконання;
- конструювання виконавської діяльності з позицій встановленого прогнозу та управління процесом реалізації прогнозу.

Готовність майбутніх учителів музики до передбачення (прогнозування) своєї виконавської діяльності розглядається нами як результат фахової підготовки, який включає мотивацію до цього виду фахового спрямування, фахові знання, уміння, навички, певні професійно-особистісні якості, які необхідні для формування виконавської стабільності.

Рівень сформованості здатності до прогнозування залежить від рівня теоретичної підготовки, прогностичних творчих здібностей виконавця, виконавського досвіду, від загальної культури та творчих можливостей майбутнього вчителя музики.

Ми спираємося на дослідження М. Севастюк [64], яка розглядала проблеми педагогічного прогнозування. Погоджуючись із дослідником, яка зазначала, що складність прогнозування в педагогічній діяльності обумовлено складністю самої педагогічної діяльністю, ми можемо передбачити, що прогнозування у виконавській діяльності має певні складнощі. У виконавській діяльності

майбутнього вчителя музики під час публічних виступів існують ситуації, де оперативне передбачення має миттєвий характер і здебільшого відбувається на основі інтуїції, що вимагає термінового прийняття рішення, і розглядається як синтез знань та виконавського досвіду.

Прогнозування у виконавській діяльності майбутнього вчителя музики потребує розвитку творчої уяви. Такі вчені, як Ф. Гоноболін [20], О. Щербаков [72] та інші наголошували, що вміння передбачати результати власної діяльності є ознакою творчої особистості педагога.

Розглядаючи проблему виконавської стабільності майбутнього вчителя музики в контексті обґрунтування прогностично-рефлексивного компоненту необхідно зазначити, що рефлексія як аналіз та осмислення власного виконавського досвіду виступає інструментом самопізнання. Окреслюючи основні вимоги до рефлексивного сприйняття вчителем музики художнього змісту музичних образів творів та засобів формування виконавської стабільності як особистісної інтегральної характеристики майбутнього вчителя музики, дослідник Г. Падалка зазначає, що «усвідомлення власних психічних станів і процесів у зіставленні із переживаннями, відтвореними в художньому образі, заглиблення у власні почуття в зв'язку зі змістом мистецького твору, у зіставленні об'єктивного змісту художніх образів із результатами самоаналізу власного внутрішнього життя» є мистецькою рефлексією [54, 158].

Розуміння важливості рефлексії для майбутнього вчителя музики має великий практичний зміст щодо виконавської діяльності, сприяє здатності до самоаналізу, інтроспекції власної психіки, усвідомлення себе в контексті виконавського процесу та впливу, в кінцевому результаті, на виконавську стабільність.

Рівень сформованості виконавської стабільності, на нашу думку, тісно пов'язаний з наявністю певних емоційно-вольових якостей. Багатьма вченими, дослідниками з музичної педагогіки (Б. Асаф'єв, Л. Бочкарьов, В. Мазель, Г. Нейгауз, Б. Теплов) наголошується, що самоконтроль, вольові якості, виконавська воля, емоційна стійкість дозволяють музиканту-виконавцю

вдосконалювати процес музичного виконання. Ґрунтовні наукові дослідження присвячені виконавській надійності музиканта, емоційній стійкості як засобу формування інструментально-виконавської надійності [77], емоційно-вольовій надійності [67], емоційної стійкості [35] тощо.

Наступним компонентом формування виконавської стабільності майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання ми визначили *регулятивно-діяльнісний компонент*.

На наш погляд, здатність володіти собою, зберігати самоконтроль, здійснювати саморегуляцію за будь-якої ситуації, незалежно від сили зовнішніх чинників, які провокують емоційний зрив та негативно відбиваються на виконавстві, край необхідні у формуванні виконавської стабільності майбутніх учителів музики. Педагогічний оптимізм, упевненість у собі як в учителі, відсутність страху перед дітьми та емоційного напруження, уміння володіти собою, наявність вольових властивостей особистості (цілеспрямованість, самовладання, рішучість) якостями, що характеризують психологічну стійкість у педагогічній діяльності, у основі якої позитивне емоційне ставлення до себе, учнів, праці [56].

З цієї позиції дослідник Л. Кравченко [37] також наголошує на таку важливу якість вчителя, як емоційну стабільність: постійність, стабільність нервового стану, емоційна стійкість, відповідальність.

Аналітичне вивчення педагогічного доробку феномена саморегуляції має різне визначення в дослідників. Так, наприклад, дослідниця Н. Щетинська визначає саморегуляцію як усвідомлену довільну активність виконавця, яка адаптує його до професійної діяльності і є проявом уміння контролювати свої емоції та поведінку [73].

Визначаючи сутність, зміст та розробляючи методику формування досвіду саморегулювання майбутніх музикантів-педагогів у вищих мистецьких навчальних закладах, дослідник Ю. Лисюк вважає саморегуляцію цілісним особистим утворенням, що дає змогу побудувати індивідуальну стратегію саморегулювання в музично-педагогічній взаємодії, систему вмій та навичок

самостійного регулювання психічного стану, поведінки, діяльності та внутрішнього світу [42].

На особливості саморегуляції особистості і успішність в оволодінні та здійсненні виконавської діяльності впливають такі особистісні якості, як наполегливість, активність, відповідальність, незалежність судження, самостійність, упевненість у власних силах. На підтвердження цього, дослідник Ю. Цагареллі [70] крім виконавської техніки музиканта-виконавця під час концертного виконання та артистизму, вважає саморегуляцію, перешкодостійкість, стабільність та підготовленість компонентами надійності, край необхідними музиканту-виконавцю.

Можна зробити висновок, що індивідуальні особливості розвитку регуляторних процесів набувають великого значення в характеристиці розвиненості системи саморегуляції особистості в цілому.

Саморегуляція виконавця на сцені залежить від рівня емоційної реакції. Психофізіологічна сфера виконавців під час сценічного виконавства може виявляти стресову ситуацію, до якої потрапляє особистість, і через що створюється емоціогенна ситуація. На думку Д. Юника, «оцінюючи таку ситуацію, визначається спроможність музикантів до адекватної «відповіді» на дію цих стресорів ... виникає «ефект дистресу», що порушує злагодженість відтворення виконавських дій. Їх реальне чи потенційне незадоволення дезорганізовує сценічну поведінку» [78]. Емоції впливають на сценічну поведінку виконавців та на результат виконавства, які залежать від того, наскільки розвинена емоційна сфера виконавства, які емоції переживалися виконавцем на попередніх виступах. Вони генералізуються, перетворюючись в певні види емоційних подразників, і мають вплив і на наступні виступи. Підвищена схильність до сприймання певного виду емоційних подразників сприймається виконавцем певною емоціогенною ситуацією, яка не буває статичною. Д. Юник виділяє такі передконцертні та концертні емоції музикантів-виконавців: у підтримці потрібного рівня активності дій під час формування процесуальної мотивації; у наданні емоційного змісту музичним

уявленню під час засвоєння матеріалу та його відтворення на естраді; у посиленні динамізму передачі інформації слухачам засобами відповідної емоційно-виразної реакції [78].

Адаптація до сценічної діяльності виконавця визначається здатністю до взаємодії із зовнішніми стресами, а саме: «зверхність» митців музичного мистецтва над середовищем, яка забезпечує оптимальне функціонування їх біосистем; домінування рівноваги між силою стресорів та інтенсивністю чинення їм опору, яка призводить до збереження в інтерпретаторів оптимального стану на когнітивно-фізіологічному рівні; «зверхність» середовища над музикантами, яка викликає надмірну емоційну напругу або їх пригніченість і дезорганізовує злагодженість процесу реалізації необхідних виконавських дій [78, 138]. На думку вченого Д. Юника, адаптація до сценічного виконавства має два напрями: активний вплив зовнішнього середовища та його видозмінення відповідно до особистих потреб, а другий напрямок – корекція власної поведінки і установок на сценічну діяльність. На адаптацію, завдяки саморегуляції психофізіологічної сфери, впливають: позитивний виконавський досвід, урахування всіх стресових перешкод, емоції, якими можна управляти з досягненням відчуття «зверхності» над дією стресорів, а в кращому випадку, встановлення рівноваги між дією і силою стресорів [78, 138].

Ми поділяємо думку Ю. Літвиненко, що на успішне виконання музичних творів (фортепіанних, вокальних, хорових, тощо) впливає вміння оволодіння спеціальними прийомами – технікою психічної саморегуляції. У своєму дослідженні він доводить, що сценічне хвилювання перед публічним виступом може бути в різних співвідношеннях і пропорціях, та набуває як негативних, так і позитивних чинників. У разі негативного впливу – це страх, паніка, апатія, невпевненість у власних силах, відсутність волі, з позитивного боку – піднесення, радісне збудження тощо. Усі ці прояви, у різних співвідношеннях чи у контрастній зміні, потребують з боку виконавця самоконтролю та саморегуляції. Зниження якості виконання під час публічного виступу не може бути фатальним та повинно бути скоректовано засобами оптимізації нервово-

психічного стану виконавця. Залучення в педагогічний процес методів самоконтролю, саморегуляції впливає на досягнення емоційної стабільності та, на думку дослідниці, забезпечує успішність публічного виконавства [43].

Основним кінцевим результатом музично-виконавської діяльності є відтворення музичного тексту, який поєднує композиторський задум та індивідуальну інтерпретацію особистості. Майбутній вчитель музики як виконавець створює власне бачення музичного твору, відштовхуючись від оригіналу та пропускаючи його крізь свої почуття та емоції.

Питання саморегуляції сценічного стану виконавця розглядав також дослідник Є. Федоров. На його думку цей феномен є необхідним компонентом психологічної підготовки виконавця до публічного виступу, де важливими умовами психологічної підготовки виконавця виступають аутосугестивні вправи, зацікавленість музичним твором, на основі принципу одухотвореності музики [69].

Такої ж думки дотримуються дослідники А. Васадзе, І. Дубровина, О. Денисова, А. Прихожан, які досліджують психологічну установку на музично-виконавську діяльність. Так, наприклад, А. Васадзе розглядає цю установку, як щось «несвідоме, психічне, яке лежить у основі творчої активності» [17]. З погляду науковців, несвідома установка – це «готовність, схильність суб'єкта діяти в очікуваних умовах певної ситуації» [24].

У сценічній діяльності для виконавства неможливо уявити ситуацію, яка б не вимагала певних пристосувань до ситуацій та корекції своєї сценічної поведінки. На думку Д. Юника, завадостійкість музикантів – це властивість, що характеризується внутрішньою системою особливої організації функціонування їх особистості, яка забезпечує максимальне відтворення необхідної інформації як у звичних, так і в незвичних сценічних умовах [78].

Осмилення теоретичних та практичних засад завадостійкості дозволяє розглядати її в аспектах:

- загальної фізіологічної стійкості;
- психологічної стійкості;

- емоційної стійкості;
- емоційно-вольової стійкості;
- стресоростійкості [78, 57].

Загальна фізіологічна стійкість спрямовується на збереження послідовних процесів, спроможності утримувати власну організацію при впливі зовнішніх та внутрішніх перешкод. При загальній фізіологічній стійкості виконавець швидко відновлює свій втрачений стан.

Такі симптоми, як тремтіння рук, колін, відмова голосу чи слуху, нездатність зосередитися на виконанні твору, страх виходити на сцену є основними проявами синдрому фізіологічної нестійкості та нестабільності. Усі вони вимагають аналізу, коригування або заміни такої поведінки на сцені більш придатними і адекватними статусу виконавця.

Д. Юник визначає фізіологічну стійкість як «властивість інтерпретаторів, що характеризується внутрішньою системою особливої організації функціонування їх особистості, котра забезпечує максимальне відтворення необхідної інформації як у звичних, так і в сценічних умовах діяльності» [78, 57].

Психологічна стійкість підпорядкована завданням, які ставляться перед ними як під час роботи над творами, так і процесі публічного виступу. На рівень психологічної стійкості накладається минулий досвід публічних виступів, ступінь якісно відпрацьованих виконавських навичок, спроможність творчого ставлення до процесу виконання, складність поставлених завдань як під час репетиційного процесу, так і публічного виступу виконавця, як спроможність психіки зберегти злагодженість роботи мнемічної системи при вирішенні посильних ускладнень завдань в емоціогенних умовах сценічної діяльності [78, 59].

Важливою якістю для вчителя музики як виконавця-інструменталіста, вокаліста та диригента набуває емоційність, яка проявляється в умінні глибоко відчувати, виразно і мімічно точно передавати через музику емоції. «Емоція» походить від латинського слова «*emoveo*», що означає збуджувати, хвилювати, зворушувати. Завдяки емоціям особистість взаємодіє з навколишнім світом, з



середовищем, пізнає світ та власне місце в ньому. Виконавець-інструменталіст чи вокаліст завдякі емоційному прояву спілкується зі слухачами через власне виконання, як керівник хору спілкується з хором колективом, і все це потребує розвиненої емоційної сфери. Виражаючи свої емоції, учитель музики-виконавець виявляє своє ставлення до навколишньої дійсності, музичного твору та членів хорового колективу. У хормейстера цей прояв проявляється у виразних рухах: жестах, міміці, модуляціях голосу. Ці емоційні виражальні засоби виконують інформаційно-сигнальну функцію, тобто функцію спілкування. Учитель музики-виконавець своїм емоційним станом впливає на емоційну сферу публіки, а в ролі диригента – на хоровий колектив, визиваючи відповідні емоції. Тому вчитель музики як виконавець-інструменталіст, вокаліст чи диригент хорового колективу повинен уміти емоційно сприймати та передавати музичний твір, йому повинна бути притамана емоційна стійкість, уміння швидко переходити від одного емоційного стану до іншого. Тому необхідно емоційну стійкість розглядати з позицій інтенсивності емоцій. Емоційна стійкість музикантів-виконавців розглядається як стабільна спрямованість емоційних переживань на позитивне вирішення поставлених завдань.

Максимізація позитивного і мінімізація їх негативного впливу на результативність сценічних виступів детермінує прояв емоційної стійкості та зводиться до їх спроможності регулювати власні емоційні стани, або до властивості організму бути емоційно стабільним [78, 60]. Поняття «стійкість емоцій» та «емоційна стійкість» мають різні визначення. Перше означає статичність відчуття емоцій певного знаку, а друге – здатність управляти власними емоціями для збереження високої працездатності без зайвого напруження в емоціогенних умовах.

Психологи пов'язують спроможність володіти емоційною стійкістю з природженими властивостями темпераменту (збудженням, гальмуванням, рухливістю й лабільністю нервових процесів, рівнем тривожності, тощо).

Відмінності темпераменту, специфіка властивостей нервової системи, здатність витримувати довготривале напруження, урівноважність нервових

процесов гальмування та збудження, рухливість нервових процесів, що проявляються в здатності до швидкої зміни збудження та гальмування [52], впливають на становлення емоційної стійкості. Звісно, екстраверти та інтраверти, емоційно лабільні та стабільні, високореактивні та низькореактивні типи темпераменту впливають на ефективність сформованої в нього системи регуляції виконавської діяльності, її стильові характеристики. Не піддаємо сумніву, що до негативних характеристик, які не сприяють формуванню виконавської стабільності майбутніх учителів музики, є такі особистісні властивості майбутнього вчителя музики, як підвищена тривожність, боязкість публічної виконавської діяльності, руйнівна сила сценічного хвилювання.

У сценічних умовах виконавці з однаковими від природи властивостями можуть демонструвати різний рівень емоційної стійкості по відношенню до мотивації. Так за низької сили мотивації сценічні умови майже не впливають на злагодженість відтворення виконавських навичок, спостерігається пасивність виконавців. Середня сила мотивації призводить до позитивної активізації та мобілізації виконавських зусиль. За великої сили мотивації при наявності негативної оцінки результативності діяльності сценічні умови дезорганізують злагодженість відтворення виконавських навичок [78, 61].

Емоційна стійкість – це властивість особистості, яка забезпечує збереження досягнутого результату в умовах негативного впливу різноманітних стресорів без включення резервних сил організму. У контексті нашого дослідження, емоційній стійкості притаманна не застійність емоцій, а стабільність їх дій, що поєднує фізіологічний, психологічний, психофізіологічний та соціально-психологічний рівні організації психічного стану інтерпретаторів [78, 62]. Емоційна стійкість проявляється в емоційній реактивності та здатності регулювання сценічної поведінки.

Поділяємо думку музиканта-виконавця Д. Благого, що сценічна поведінка залежить від інтелектуально-творчих якостей особистості, у «захопленості музичними образами, у безперестанному відкритті всього прекрасного, що міститься в творі, у любові до кожної його деталі, у пристрасті, з якою прагнеш

виявити все це в реальному звучанні, в усвідомленні величі музики, значущості особистості її творця, у прагненні наблизитися до нього в міру скромних сил своїх, у схилянні перед цією величчю, цією значущістю ... » [12, 64].

Розглядаючи основні складові регулятивно-виконавського компоненту майбутніх вчителів музики-виконавців необхідно розглянути такий важливий аспект особистості, як вольова стійкість. Вольові якості, сформованість вольової стійкості край необхідні майбутнім учителям музики як диригентам-хормейстерам, майбутнім керівникам хорових колективів.

Володіння собою, наполегливість, ініціативність, цілеспрямованість, самостійність, уміння впливати на хоровий колектив для хормейстерів, уміння здійснювати саморегуляцію емоційного стану – якості, які належить формувати в майбутніх вчителів музики як диригентів-хормейстерів хорових колективів.

Відомі диригенти-хормейстери наголошували на необхідності розвивати вольові якості. Так, наприклад, К. Ольхов наголошував про наявності в диригента сильної виконавчої волі, без якої неможливо об'єднати виконавців і вести їх за собою [50].

На необхідність мати розвинені емоційно-вольові якості вказував відомий диригент-виконавець І. Мусін [46, 147]. Уміння впливати на виконавців, виражати в жестах зміст музики, робити «видимим» розгортання внутрішнього музичного світу твору вважав диригентським обдаруванням.

Відомий диригент М. Малько зазначав, що диригування – це вольовий вплив на оркестр чи хор, щоб виконувати твір так, як його уявляє диригент. Воля необхідна диригенту не тільки для організації особистої діяльності, що немаловажливо для виконавця будь-якого напрямлення. Вольовий вплив на інших виконавців – оркестр і хор – є одним із найголовніших чинників у диригуванні [44].

За специфікою диригентської виконавської діяльності, керівник колективу перебуває в положенні якогось енергоініціативного центру, який об'єднує різні сторони. Якщо в диригента слабка воля, не вистачає наполегливості, він

неспроможний наполягти на своїй інтерпретації та баченні хорového твору, то для нього неможливою стане диригентська діяльність взагалі [8].

Диригентська виконавська діяльність потребує активності та емоційно-вольової напруги. На думку А. Єгорова, диригент повинен вплинути на колектив так, щоб «змусити виконавців-вокалістів повірити в правомірність його художнього трактування музичного твору» [25].

На необхідність мати розвинену волю вказували видатні диригенти Р. Кофман [36] (прояв волі в наполегливості, непохитності і витримці), А. Пазовський [55] (розвиток вольового впливу, пов'язаний з індивідуальними особливостями нервової системи та фізіології).

До вольових якостей відносять точність, акуратність, дисциплінованість, відповідальне ставлення до справи, зібраність, рішучість, ініціативність [51, 412-414], які необхідні для здійснення виконавської діяльності вчителя музики як диригента, інструменталіста або вокаліста.

Регулювання таких вольових чинників, вольової стійкості, як витримка, уміння керувати собою в будь-якому емоційному стані, наполегливість, самостійність, уміння орієнтуватися в своїй виконавській діяльності, покладаючись на власні знання, уміння та інтуїцію, сміливість і рішучість край необхідні майбутньому вчителю музики у виконавській діяльності.

Вольова стійкість – це динамічна властивість, інтенсивність якої підсилюється, зберігається чи стримується лише завдяки спонукальній та гальмівній функціями їх вольової сфери. «Вести мову» про завадостійкість музикантів-виконавців, не враховуючи вольовий компонент, означає представити її поза психологічною системою регулюючих механізмів, оскільки вона потребує контролю та вольової регуляції, що протидіють, подавляючи одне одного під час сценічних виступів [78, 62]. До основних ознак вольової стійкості музикантів ми відносимо самовладання, витримку, врівноваженість, наполегливість у досягненні мети, дисциплінованість, вимогливість, організованість та цілеспрямованість.

Вольові зусилля виконавців сприяють психічній регуляції процесу виконавської діяльності, тобто наявності особливого стану нервового напруження, яке приводить до мобілізації фізичного, інтелектуального та морального впливу на подолання різноманітних перешкод. Завдяки вольовим зусиллям виконавці можуть долати лінощі, пасивність, страх, тобто негативні якості, що перешкоджають успішній виконавській діяльності. Вольовий контроль над негативною, стресовою ситуацією, здійснення оцінки ситуації, вибір засобів реалізації цілей тощо.

Одним з важливих факторів виконавської стабільності ми вважаємо сценічну витримку, якою можна завадити впливу небажаних стресорів під час публічного виступу. Стреси можуть бути різного походження: занадто складний репертуар, звідси – непевність у власних силах, незвичні умови концертного залу (погана акустика, незвична сцена, температурний режим), втомленість, погане самопочуття, час виступу, довге очікування концертного виступу, фізіологічні потреби. Сценічна витримка досягається накопиченням її запасу до надмірної дії кожної можливої групи стресорів репетиційним виконанням музичного твору з поступовим лабораторним (штучним) збільшенням їх інтенсивності [78, 267].

Узагальнюючи компонентну структуру формування виконавської стабільності, необхідно зазначити, що мотиваційно-оцінний, змістовно-операційний, прогностично-рефлексивний та регулятивно-виконавський компоненти взаємообумовлені та постійно взаємодіють.

Врахування вище зазначених компонентів формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики відкривають широкі можливості для розвитку його фахового спрямування, що позитивно буде відбиватися на виконавській діяльності загалом.

## **2.2 Методичні орієнтири критеріальної визначеності виконавської стабільності майбутніх вчителів музики в процесі фахового навчання**

Модернізація мистецької освіти в умовах нинішньої трансформації суспільства передбачає внесення певних змін у процес навчання майбутніх учителів музики з метою досягнення більш високого рівня їх фахової підготовки. Державні вимоги до підготовки вчителя музики розкрито в кваліфікаційній характеристиці, у якій мова йде про те, що випускник, який отримав кваліфікацію вчителя музики, знає основні напрями та перспективи розвитку освіти, педагогічної науки, психології, основи загально-теоретичних дисциплін, методики викладання предмета, виховної роботи, засобів навчання та їхні дидактичні можливості. Безпосереднє здійснення завдань музичної освіти й виховання залежить від учителя, рівня та якості його кваліфікації. Сьогодні актуалізується проблема посилення виховного впливу педагогічного процесу вищих освітніх закладів освіти як основи удосконалення фахової підготовки.

Специфіка фахової діяльності вчителів музики полягає в їх готовності до різноманітних видів музичного виконавства: інструментального, вокального, диригентського. Розглянемо виконавську діяльність з позицій загальних педагогічних принципів, бо від їх визначення та дотримання залежить ефективність музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики загалом та феномена виконавської стабільності зокрема.

За словником, принцип (від лат. *principium* – основа, початок) – «це основне, вихідне положення якої-небудь наукової системи, теорії тощо» [49, 527]. За визначенням С. Гончаренко [21], педагогічні принципи – це вихідні положення теорії навчання, які розкривають систему дидактичних принципів, виходячи з наукового розуміння суті виховання й навчання, що ґрунтується на принципах зв'язку змісту й методів навчання з національною культурою і традиціями.

Принципи виступають інструментальним втілення педагогічної концепції, що існує в категоріях діяльності. Розуміння цілей, змісту, структури, сутності

навчання проявляються у формі та методичній реалізації пізнаних законів і закономірностей [28].

Принцип, за О. Рудницькою, «означає вихідне положення, провідну ідею, першорядне правило якоїсь діяльності, що виконує функцію обґрунтування змісту цієї діяльності або припису щодо порядку і способу її здійснення» [62, 80]. Класифікації принципів навчання і виховання стосуються вибору змісту навчального матеріалу, організації педагогічного процесу, необхідності врахування психологічних механізмів засвоєння знань і способів діяльності [62].

Узагальнюючи наукові джерела та методологічні витoki, дослідник Г. Падалка під принципами мистецької освіти визначає «сутність, зміст, провідні вимоги ... виконання яких передбачає досягнення результативності процесу оволодіння мистецтвом, що охоплюють узагальненні закономірності мистецького навчання, органічно пов'язуючи окремі його елементи в єдине ціле» та з поміж найголовніших принципів навчання мистецтву виділяє наступні: цілісності, культуровідповідності, естетичної спрямованості, індивідуалізації, рефлексії [54, 148-149].

Система визначених нами принципів стосовно нашого предмету дослідження має ґрунтуватися на таких методах і формах роботи, які сприяли б успішній виконавській діяльності, а також ефективному формуванню виконавської стабільності в процесі виконавської діяльності.

У основу дослідження шляхів формування виконавської стабільності майбутніх учителів нами було покладено такі принципи: залежність формування виконавської стабільності від створення педагогічних ситуацій; емоційна насиченість навчально-виховного процесу (О. Рудницька); взаємозв'язок теорії та практики (С. Рубінштейн); індивідуалізації (А. Козир); необхідність вивчення людини в її прогресивному розвитку як суб'єкта праці та індивідуальності (А. Деркач); психологічний детермінізм та розвиток особистості (К. Абульханова, Л. Анциферова).

Розглянемо детальніше визначені нами педагогічні принципи.

*Принцип залежності формування виконавської стабільності від створення педагогічних ситуацій* визначає значення умов організації навчально-виховного процесу, які сприяють виявленню та формуванню потрібних якостей майбутніх учителів музики в процесі виконавської діяльності. Досягнення бажаного педагогічного ефекту завжди зумовлюється відповідними педагогічними умовами, поєднання яких у тій чи іншій ситуації відіграє роль педагогічного впливу на успішне виконання навчальних дій. Важливою умовою є дотримання відповідного зв'язку між розвитком особистісних якостей та успішністю виконавської діяльності, у процесі якої вона формується.

*Принцип емоційної насиченості навчально-виховного процесу* розкриває роль емоцій як регулятора виконавської діяльності майбутнього вчителя музики. Відомо, що розвиток емоційно-почуттєвої сфери є основою успішної діяльності вчителя музики. Емоційні переживання супроводжують не тільки художні, а й решту пізнавальних актів, активізують або гальмують сприймання, пам'ять, мислення, уяву, впливають на особистісні прояви (інтереси, потреби, мотиви). Емоційні стани, за ствердженням О. Рудницької [62], позначаються також на мисленні, зокрема, творчих видах розумової і художньої діяльності. Тому зміст навчального матеріалу, процес його вивчення обов'язково мають бути емоційно забарвленими. Акцентуація емоційного начала не може апелювати до проблеми керованої регуляції індивідуальної виконавської діяльності, оскільки емоційно-художнє переживання того чи іншого мистецького твору неможливе поза яскраво вираженим індивідуальним ставленням.

Важливість емоційного начала, ступінь емоційності сприйняття в мистецтві «не може апелювати до проблеми керованої регуляції індивідуальної художньої діяльності» [54, 156], і як наголошує Г. Падалка «емоційно-художнє переживання того чи іншого мистецького твору неможливе поза яскраво вираженого індивідуального ставлення» [54, 157-156].

Ваговим принципом у процесі музично-виконавської підготовки студентів мистецького профілю постає *принцип індивідуалізації*. У процесі підготовки студентів до виконавської діяльності необхідно виявляти та розвивати



індивідуальні відмінності особистості, враховувати особливості емоційного сприйняття, уміння та досвіду оцінювати твори мистецтва з позиції доцільності вибору репертуару, уміння створювати яскраві інтерпретації та застосовувати власні засоби для творчої діяльності. Принцип індивідуалізації в процесі підготовки майбутніх фахівців мистецтва, за визначенням вченого А. Козир, впливає на формування індивідуального стилю педагогічної роботи, оригінальність методичного й музичного мислення. враховує особливості майбутніх учителів музики, сприяє створенню умов для розкриття та розвитку творчих можливостей особистості [34].

Погоджуємося і поділяємо слухну думку дослідника Г. Падалки про те, що виконавська діяльність є індивідуальним процесом (сформованість індивідуальних захоплень, вибірковість власного ставлення до мистецтва, індивідуальність власних вражень, суджень і міркувань), і якщо цей процес нивілюється, то людина починає орієнтуватися на «зовнішні стандарти художніх явищ, та створюються передумови для оцінки і творів мистецтва з позицій моди», а це створює умови до «бездумного споживання, уніфікованого творення мистецьких зразків за певними штампами, антихудожніми кліше» [54, 156].

Одним із загальних принципів педагогіки є *принцип взаємозв'язку теорії та практики*. Теоретичний аспект цього принципу в контексті нашого дослідження передбачає ознайомлення майбутніх фахівців з основними розробками проблеми в психолого-педагогічних та музикознавчих дослідженнях, у розкритті сутності мистецтва як основного виду музично-педагогічної діяльності вчителів музики, а практичний – слугує для того, щоб втілити музичні твори в їх кращому виконанні.

Дослідження вчених доводять, що одним із засобів всебічного аналізу проблеми формування виконавської стабільності в системі підготовки майбутнього фахівця є визначення сутності виконавської діяльності учителя. Це сприяє вивченню найважливіших рис фахового напрямку майбутнього вчителя музики, визначає структуру його діяльності, адже освітня підготовка

безпосередньо залежить від кваліфікації вчителя, тобто знань, умінь та навичок, які він здобув у процесі фахового становлення на вузівському етапі.

Тому важливого значення набуває *принцип необхідності вивчення людини в її прогресивному розвитку як суб'єкта праці та індивідуальності*. Майбутній вчитель музики, як фахівець, розглядається головним чином як індивід та суб'єкт праці (вивчення людини як особистості в її діяльності). Інакше кажучи, неможливо вивчати формування виконавської стабільності фахівця окремо від його виконавської діяльності. Ми розглядаємо професіоналізм майбутнього вчителя музики в діалектичній єдності, як професіоналізм особистості і професіоналізм діяльності. Згідно з цим принципом самовдосконалення та саморозвиток особистості теж розглядається як діяльність.

*Принцип психологічного детермінізму та розвитку особистості* враховує внутрішні умови щодо саморозвитку. Цей принцип спрямований лише на прогресивний розвиток та самовдосконалення особистості як індивіда, як суб'єкта діяльності, як індивідуальності. Принцип психологічного детермінізму та розвитку враховує суб'єктивний та індивідуальний характер розвитку, його багатокomпонентність, реалізацію потенціалу в цьому процесі, розуміння розвитку як самовдосконалення та рух до найвищого рівня.

Важливим принципом формування виконавської стабільності вчителя музики-виконавця слід вважати *принцип оптимізації відбору репертуару*. Зрозуміло, що для кожної форми звітності чи концерту підбираються твори, які будуть відповідати доступності, послідовності та доцільності. Репертуар можна умовно розділити на два блоки: твори, які націлені на подальше вдосконалення набутих навичок та вмінь, та твори, де студент максимально може проявити себе як інтерпретатор, де будуть виявлятися його творчі якості та здібності.

При знайомстві з новими хоровими партитурами, студент сприймає з початку загальний музичний матеріал, тобто текстовий компонент, який легко прочитується, тобто проходить поверхове ознайомлення з твором. На цьому етапі студент оцінює наскільки подобається йому твір, наскільки доступний для сприйняття та диригування, який емоційний посыл та відгук викликає. Звісно

найбільш привабливі для виконавця твори дають більшу мотивацію для вивчення твору, викликають більш емоційний відгук. Необхідно враховувати музичний смак інтерпретатора. Проте більш привабливі твори для виконавця потребують менше вольових зусиль як під час роботи над ними, так і на концертних виступах. Шкідливими для ходу становлення виконавської стабільності під час підбору репертуару є «ігнорування естетичних поглядів, нав'язування чужого музичного смаку, застосування «силового» авторитарного впливу на процес підбору репертуару» [78, 226].

Необхідно зазначити, що для виконавської стабільності під час публічного виступу великого значення набуває розташування певної послідовності музичних творів. Необхідно проаналізувати репертуар з точки зору логіки, складності як з боку техніки виконання, так і емоцій та образності. Виходячи з аналізу особливостей нервової система індивідуальності виконавця, його темпераменту, треба визначити різні варіанти досягнення адаптації до публічного виступу.

За визначенням Д. Юника, існує декілька варіантів складання програми публічного виступу, завдяки чому зменшується вплив різних стресових ситуацій на виконавця: програма розпочинається з творів, що вимагають мінімальних інтелектуально-логічних, емоційно-образних та технічних зусиль з подальшим ускладненням цих компонентів; програма розпочинається з творів, де необхідні максимальні зусилля виконавців з подальшим зменшенням їх інтенсивності; програма розпочинається з творів, інтерпретація яких вимагає максимальних зусиль будь-якого з перерахованих видів (інтелектуально-логічного, емоційно-образного чи технічно-рухового) з подальшим збільшенням інтенсивності навантаження на інші їхні види; програма розпочинається з творів, інтерпретація яких вимагає максимальних зусиль будь-яких видів, з подальшим навантаженням інтенсивності на інший його вид [78, 232].

Пошук оптимального розташування програми здійснюється завдяки аналізу попередніх виступів, індивідуальних особливостей студента.

Підводячи підсумок, обґрунтовані нами принципи музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики відображають сутність фахової підготовки студентів, базуються на загальних закономірностях мистецької освіти, визначають основний напрямок їх творчої діяльності в навчальному процесі. Дотримання вище зазначених принципів сприяє формуванню феномену, що нами досліджується, виконавській стабільності майбутніх фахівців музичного мистецтва.

Визначення наукових принципів стало підґрунтям виявлення педагогічних умов формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики. У науково-методичній літературі поняттю «педагогічні умови» присвячено чимало досліджень. Науково обґрунтовано, що саме педагогічні умови є певними факторами, що сприяють якості та ефективності вдосконалення навчального процесу у вищій школі.

У тлумачному словнику української мови «умова» визначається як «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [49]. У філософії умову розглядають як відношення речі стосовно тих чинників, завдяки яким вона виникає й існує. Інакше кажучи, за своєю сутністю – це середовище, обставини, можливість виконання, існування та розвиток чогось іншого.

Аналіз наукових досліджень у визначенні педагогічних умов щодо більш ефективної підготовки майбутніх фахівців дає підстави розглядати педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм, що забезпечують успішність реалізації освітньої мети [69, 10], єдність свідомості і діяльності, відповідно до якого діяльність людини зумовлює формування свідомості, усіх психологічних якостей особистості, які, в свою чергу, спрямовують і регулюють практичну діяльність людини [61], сукупність чинників, компонентів, необхідних і достатніх для виникнення, функціонування та зміни певної педагогічної системи [6], сутність керованості в педагогічному аспекті та в доцільності організації навчально-виховного процесу,

сукупність заходів, які забезпечують найбільш сприятливе середовище для ефективного функціонування методичної системи [60, 3-9].

У контексті обраного дослідження під педагогічними умовами ми розуміємо сукупність факторів, які забезпечують продуктивність протікання навчального процесу, отримання адекватного поставленій меті результату, розвитку відповідних якостей і властивостей особистості та розв'язанню основних суперечностей проблеми. На нашу думку, педагогічні умови – це система, яка забезпечує ефективність навчального процесу (стосовно нашого дослідження – ефективність запропонованої методики) та сприяє формуванню виконавської стабільності студентів, майбутніх учителів музики. Зазначимо, що доцільність педагогічних умов, що впливають на ефективність процесу формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики, обґрунтовується положенням педагогічної науки про те, що для формування їх необхідно створювати для особистості такі ситуації, у яких означений феномен міг би виявлятися і закріплюватися.

Крім того, своєї специфіки набуває художня інтерпретація вчителя-виконавця. Вона полягає в тому, що він стає посередником між композитором (письменником, поетом) і дітьми. Йому необхідно якомога яскравіше розкрити художній образ твору і довести його до дітей. Саме особливості дитячого сприймання (емоційність, образність і, в той же час, дифузність, цілісність) вимагають від учителя-виконавця підкресленого виразного виконання, спрямованого на осмислення ідейного змісту твору, особливостей його художньої мови. Саме тому актуальності набуває проблема вдосконалення процесу підготовки майбутніх учителів музики до виконавської діяльності, оскільки вона є найвагомішою складовою музично-педагогічної діяльності. Досконале володіння виконавською діяльністю забезпечує досягнення необхідних результатів у процесі передачі слухачам емоційно-образного змісту творів.

Аналіз науково-методичної літератури з питань розвитку виконавської діяльності майбутнього вчителя музики дозволив дійти висновку, що більшість авторів дотримуються принципу єдності художнього і технічного.

Як ми зазначали, учитель музики в школі – це вокаліст, інструменталіст, концертмейстер, диригент, теоретик тощо. Тому його професійна підготовка залежить від цілісної музично-педагогічної освіти, що розглядається як єдиний процес музично-виконавських, музично-теоретичних, психолого-педагогічних знань, умінь та навичок. Для успішної підготовки фахівців цієї галузі необхідно готувати висококваліфікованого не тільки педагога, а й досвідченого виконавця. Проте не завжди студент, майбутній учитель музики, готовий психологічно до виконавської діяльності. В умовах емоційного стресу, у незвичних психологічних ситуаціях, під час концертних виступів студент може розгубитись і не показати в своєму публічному виконанні всього того, що було досягнуто в процесі підготовки. Тому вкрай необхідно навчити студента сконцентруватися, проявити певні професійно-особистісні якості (емоційну стійкість, впевненість в собі тощо) і показати високий рівень виконання.

У цьому аспекті викладачі вищої школи з мистецьких дисциплін повинні формувати в студентів певні властивості, здатності до успішної публічної виконавської діяльності, яку ми розуміємо як виконавську стабільність.

Для досягнення поставленої мети нами були запропоновані та обґрунтовані педагогічні умови, що сприяють формуванню означеного феномену.

*Першою педагогічною умовою* формування виконавської стабільності ми визначили наявність позитивної мотивації студентів до виконавської діяльності. У науковій літературі дослідники доводять, що від рівня мотивації залежить продуктивність будь-якої діяльності. Педагоги з високим рівнем сформованості мотивації впевнено беруть на себе відповідальність, приймають рішення в нестандартних ситуаціях, наполегливо йдуть до своєї мети, переконані в ефективності своєї діяльності. Підготовку студентів до виконавської діяльності необхідно здійснювати з опорою на мотиви, які будуть виступати в якості

рушійної сили. Це буде спонукати студентів до бажання оволодіти фаховими знаннями, уміннями, навичками та викликати потребу в формуванні певних професійно-особистісних якостей, що дозволять йому стати успішним виконавцем.

У контексті цієї педагогічної умови дослідник Г. Падалка зазначає, що мотивація «полягає в спонуканні особистості до самовизначення, формування життєвої позиції, світогляду, усвідомленого ставлення до себе і світу», особливу увагу приділяючи необхідності вчителю «захопити учнів мистецькою діяльністю, побудувати урок таким чином, щоб було цікаво працювати над художнім твором, щоб інтенсивність засвоєння мистецтва підтримувалася зацікавленістю в роботі з боку учнів» [54, 229].

Цікаві доробки стосовно вивченню мотивації, що впливають на інтерес, бажання діяти, вдосконалюватися пропонує психолог В. Петрушін, а саме:

- зміна мотива;
- підключення дій до нового мотиву;
- зміна позиції людини та його ролі;
- усвідомлення наслідків для себе та для інших людей;
- включення дій у більш широку соціальну мотивацію;
- включення дій як засобу досягнення мети в іншій діяльності [57, 277-288].

Дослідник наголошує, що мотивація, зміна мотивів, уміння керувати своїми діями, подолання зовнішніх та внутрішніх перешкод залежать від вольових зусиль людини, тобто вольові дії людини пов'язані з майбутнім, якого ще немає, але яке повинно відбутися в результаті вольових дій [ 57, 275].

Тому, на наш погляд, важливою для формування виконавської стабільності *другою педагогічною умовою* ми вважаємо створення атмосфери художньо-творчої виконавської діяльності за рахунок регуляції вольових зусиль.

Вольові зусілля виявляються в таких характеристиках, як неполегливість, цілеспрямованість, завзятість, сміливість, рішучість, самостійність, ініціативність, самовладання, витримка. В. Петрушін підкреслює, що вольові прояви пов'язані не тільки з волею, а з великим бажанням досягти мети, з

глибинним інтересом людини, тобто мотивацією, його фізичним самопочуттям. Волові зусилля проявляються в тому, що людина керує собою, гальмує небажані імпульси та посилює ті, які йому здаються бажаними [57, 274].

Висвітлюючи питання про шляхи та закономірності регуляції вольових зусиль у контексті створення атмосфери художньо-творчої виконавської діяльності, Г. Падалка зазначає, що «засобом, що активізує волю, є наявність сильної мотивації, яка стимулює сили, викликає прилив енергії для досягнення мети, надає процесу роботи мобілізаційної цілеспрямованості, вольового забезпечення. Відсутність інтересу послабляє вольові зусилля, гальмує вольові процеси» [54, 208-209]. Визначальна роль педагога в цьому процесі, який повинен «використовувати різні засоби впливу – пояснення, збудження уваги, обговорення тощо, аби учень отримав чітке уявлення щодо змісту поставлених завдань. Зосередженню вольових зусиль учня, їх концентрації допоможе цілеспрямоване усунення педагогом усіляких відволікаючих факторів у процесі навчальної діяльності» [54, 208-209].

Таким чином, виконавська діяльність, публічні виступи вимагають розвинутих вольових якостей, що визначається в умінні керувати художньо-творчою виконавською діяльністю, своїми емоціями в складних емоціогенних ситуаціях, вимагає швидкої реакції, уміння регулювати свій внутрішній стан, тобто формування виконавської стабільності в цілому.

Відомо, що специфіка навчального процесу підготовки майбутніх учителів музики включає різні види організаційних форм навчання: це індивідуальні, колективні, дрібногрупові форми навчання, що розширює можливості підготовки студентів до виконавської діяльності.

Тому використання індивідуально-диференційного підходу в організації музично-виконавської діяльності майбутніх учителів музики підводить до визначення наступної *третьої педагогічної умови* формування виконавської стабільності – варіативність введення організаційних форм виконавської діяльності в процес навчання. Індивідуальна форма навчання, яка є традиційною в системі музичної освіти і використовується як головна при підготовці



майбутніх учителів музики до виконавської діяльності, більш диференційовано враховує індивідуальні здібності, певні професійно-особистісні якості, риси характеру, темперамент, що звісно не може не відбиватися на виконавській діяльності загалом та виконавській стабільності зокрема.

Узагальнюючи вище зазначене, доцільно підкреслити необхідність дотримання етапності підготовки до виконавського процесу. Навчальні завдання мають тенденцію до постійного ускладнення, тобто навчальні завдання з перспективної зони розвитку поступово переходять до завдань ближньої зони за рахунок збагачення зони актуального розвитку та опанування новими знаннями, уміннями та навичками концертних і публічних виступів.

Відомо, що після закінчення навчального закладу в молодих фахівців спостерігається певний розрив між наявністю теоретичних знань та практичних навичок. Якщо розглянути, наприклад, хормейстерську виконавську діяльність майбутнього вчителя музики, то очевидним є неповноцінність придбаних виконавських навичок, тому що розвиток мануальної диригентської техніки в класних умовах, де відсутній хоровий колектив, не може сприяти повноцінній підготовці до публічного виконавського виступу в якості диригента. Тому постає необхідність наблизити роботу в класі до реальної виконавської діяльності, тобто актуалізувати набуті музично-теоретичних знання, уміння та навички у виконавській діяльності майбутнього вчителя музики.

Як ми зазначали в теоретичному розділі дисертації, необхідно дотриматися наступних етапів роботи над музичним твором: ознайомлення з музичним твором, що дає первинне уявлення про художній образ; робота над технічною стороною – вдосконалення технічних навичок та робота над художнім образом музичного твору; психологічна підготовка та коригування власного стану перед виступом та підчас виступу на публіці; аналіз, адекватна самооцінка результатів публічного виконання та окреслення шляхів вдосконалення майбутніх виступів.

Використання різних форм у їх варіативному комбінуванні з орієнтацією на поступове ускладнення й диференціацію навчальних завдань, дозволяє студентам критично оцінювати та коректувати власну виконавську діяльність,

що сприяє формуванню такої складної особистої властивості, як виконавська стабільність.

*Четвертою педагогічною умовою* ми вважаємо використання тренінгів, аутотренінгів, спрямованих на формування в студентів виконавської стабільності. За визначенням І. Вачкова [18], тренінг – це специфічна форма дресирування, тренування, форма активного навчання, метод створення умов для саморозкриття особистості. Використання тренінгів дозволяють моделювати ситуацію під час публічного виступу, тим самим формувати навички поведінки в незвичних (емоціогенних) умовах. Ефективним методом оволодіння навичками та вміннями емоційної саморегуляції є аутогенне тренування. Поняття «аутогенне тренування» розуміють як систему прийомів свідомої психічної регуляції людини. Воно може реалізовуватися за допомогою технічних, зокрема, й автоматичних приладів (тренажерів уваги, пам'яті, уяви, волі тощо), а також завдяки зусиллям волі та інтелекту особи. Аутогенне тренування застосовують з метою виявлення й використання психофізіологічних і психічних резервів окремого індивіда в його продуктивній праці та творчій діяльності [21]. У процесі аутогенного тренування виникає стан релаксації, тобто пасивної концентрації на конкретних відчуттях, які супроводжувалися почуттям глибокого спокою, зняттям напруги та хвилювання. У цьому стані дуже добре реалізовувати форми самонавіювання, спрямовані на регуляцію різних станів та фізіологічних функцій організму. Під час вправ аутогенного тренування ми мали можливість працювати над формуванням емоційних та вольових якостей, умінням регулювати свій емоційний стан. Основна мета аутогенного тренування – це розвиток емоційної сфери, артистизму, вольових якостей, підвищення працездатності і творчого потенціалу майбутнього вчителя музики. Не піддаємо сумніву, що межі витривалості нервової системи існують, і при цьому далеко не кожен учитель музики знає власні можливості, особливо ті, які стосуються дозування психічних навантажень, уміння правильно оцінювати сили – як фізичні, так і емоційні. Метою використання тренінгів є усвідомлення причин виникнення негативних емоцій (роздратованість, неспроможність поставити

мету та досягти її, невпевненість у своїх знаннях та вміннях, психологічна напруга, яка проявляється у фізичній скутості, хвилюванні, яке визначалося тремтінням рук та ніг, слабким володінням голосовим апаратом тощо). Успішної виконавської діяльності неможливо досягти без відповідної підготовки, яка полягає у виробленні контролю над своїм емоційним станом, що стало одним з основних завдань аутотренінгу.

Близьким до використання аутотренінгів ми вважаємо введення також психолого-педагогічних тренінгів, які дають змогу активізувати процес навчання. Психолого-педагогічний тренінг є елементом технології фахового становлення майбутнього вчителя, орієнтований на те, щоб допомогти майбутнім учителям мистецьких дисциплін у їхньому фаховому становленні як майбутніх педагогів та виконавців. Метою психолого-педагогічного тренінгу було допомогти утвердити власне професійне «Я» студентів, виробити свій стиль виконавської діяльності, проявити творчі якості, довести, що кожен студент є унікальною особистістю і має власні внутрішні джерела особистісних перетворень та саморозвитку.

Не менш важливою ми вважаємо наступну, *п'яту педагогічну умову*: поєднання педагогічної вимогливості із педагогічною підтримкою оцінювальної і виконавської діяльності студентів мистецького напрямку. Маємо на увазі створення викладачами вищої школи сприятливого психологічного клімату на уроках інструментальної, вокальної та диригентської підготовки майбутніх фахівців. Важлива доброзичлива педагогічна підтримка з боку викладачів на індивідуальних заняттях з основного інструменту, вокалу, диригування, на репетиціях хорового колективу, де майбутні вчителі музики працюють над програмами, які потім представляють на публічних виступах (заліках, екзаменах, концертах). Разом з тим повинна бути педагогічна вимогливість, відсутність авторитаризму, психологічного тиску на студентів з боку викладачів. Ця педагогічна умова допомагає встановити довірливі стосунки між студентом і викладачем, сприяє виробленню в студентів уміння адекватного самооцінювання результатів власної виконавської діяльності, упевненості у

власних силах, що не може не відбитися на формуванні виконавської стабільності студентів. У підтвердженні вищезазначеного наведемо цитату Г. Падалки: «Доброзичливість, толерантність – необхідні характеристики навчальних ситуацій. Різка критика, зневажливе ставлення до самостійних творчих пропозицій учня нівелюють спроможність учнів до художньо-творчого вирішення мистецьких завдань» [54, 228].

Останнім часом у сучасній педагогічній науці з'явилося нове поняття «тьютор» (від англ. – спостерігаю, піклуюся – педагог, наставник). На наш погляд, уведення тьюторства до фахового навчання майбутніх учителів музики як технології процесу організації їх адаптації до виконавської діяльності, є необхідним та дуже важливим кроком щодо дотримання вище зазначеної педагогічної умови. Дж. Хорсмен, розглядаючи нестабільний характер навчального процесу, зазначає, що педагогічна праця з особистостями, які перебувають у нестабільних життєвих ситуаціях, повинна мати гармонійний характер [80], [38].

Спираючись на суб'єкт-суб'єктну парадигму виховання зазначимо, що метою впровадження тьюторства є створення оптимальних умов для індивідуального розвитку студентів на рівні партнерства та співтворчості з тьютором [13]. Такі дослідники як В. Гузеєва, Ю. Бабанський, І. Захарова, Г. Краснова, Е. Полат, В. Солдаткін, С. Щенніков та ін. вважають, що ефективність педагогічного процесу «залежить від умов, у яких він проходить» [6], [26].

Головною метою впровадження цієї технології постає створення педагогічних умов, що можуть сприяти: переходу адаптивно-навчального супроводу студента в самосупровід; введення майбутнього вчителя музики до режиму активного саморозвитку; підтримки й стимуляції цього режиму; формування впевненості особистості в навчальних можливостях та озброєння його інструментарієм для здійснення фахової діяльності.

Враховуючи історичні витоки тьюторства як додаткової до основної форми навчальної роботи студентів зазначимо, що поняття «тьютор» розглядається як

педагог-наставник вищого навчального закладу. Так В. Загвязінський, І. Зязюн, Г. Падалка та ін. в своїх дослідженнях розглядають особистість викладача ВНЗ, як суб'єкт навчального процесу, і підкреслюють актуальність цього підходу. Спираючись на це, зазначимо, що, на нашу думку, тьютором виступає особистість, що є неповторним і унікальним за своєю природою фахівцем, який своєю майстерністю, артистизмом, талантом, відданістю ідеї спрямовує на виконання поставлених педагогічних завдань, уміння викладача щодо налагодження емоційного взаємовпливу в процесі педагогічного спілкування [54], [28]. Це передбачає виявлення тьютором толерантності (від лат. *tolerans* – терплячий) – терпимість до чужих думок і вірувань [21]. «Толерантність у сучасному розумінні означає діяльне допущення існування другого, іншого, при цьому не викликаючи можливості впливати на нього певним чином» [59, 33].

Зазначимо, що тьютор у педагогічній діяльності виявляє технологічну культуру як інтегральну особистісну якість.

У контексті визначеної нами педагогічної умови необхідно зазначити, що становлення технологічної культури тьютора передбачає вироблення ним стилю спілкування зі студентами, в основі якого лежить довіра, обмін думками, пошук спільних рішень, врахування позицій студента. Стрижнем цієї культури ми визначаємо педагогічний такт, що проявляється в умінні тьютора належним чином використовувати в педагогічній роботі відомості про психо-фізіологічні особливості студентів, їх природні здатності й здібності для здійснення організації процесу адаптації майбутніх учителів музики до виконавської діяльності. В. Кан-Калік вважає, що обраний стиль навчання й виховання впливає як на ставлення учнів до фахового навчання, так і на загальний настрій у педагогічному колективі [31].

С. Рябченко вважає, що «природною та необхідною для педагогічних вузів буде така організація навчально-виховного процесу, коли кожен студент не лише навчається, але й вчиться навчатися, вчиться навчати і одночасно допомагає своїм колегам в оволодінні знаннями, уміннями та навичками, причому з урахуванням бажань та реальних здібностей кожного» [63, 65].

На нашу думку, ефективності такої організації можна досягти завдяки впровадженню тьюторства як організаційної форми педагогічної роботи з майбутніми вчителями музики. Спираючись на висловлення Є. Ільїна, А. Макаренка, В. Сухомлинського, В. Шаталова щодо ідеї співробітництва в педагогічній діяльності, взаємодовіри, взаєморозуміння, зазначимо, що педагогічні дії тьютора мають бути спрямовані на побудову взаємних стосунків на основі співробітництва, а не суперництва. Такі стосунки, ґрунтуючись на діалогічній взаємодії, передбачають повагу до особливостей партнера, прийняття його навчальних потреб. Тьютор, впливаючи на ефективність співробітництва між студентами під час навчальної діяльності, сам стає співучасником цієї діяльності, одночасно опосередковано керуючи дискусіями, спонукає до утвердження групи однодумців. Дж. МакГрегор вважає, що при цьому відбувається заміна відповідальності викладача за виклад навчального матеріалу на відповідальність за організацію співробітницького активного навчання студентів [79]. Це постає як процес спільної діяльності тьютора й студентів, що припускає перманентність. «У ній учитель також стає учнем, а учень, не знаючи цього, сам навчає, і попри це, всі учасники найменше усвідомлюють і те, що вони одержують знання, і те, що дають їх» [16].

Доцільно зазначити, що визначені педагогічні умови формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки є взаємозалежними і взаємопов'язаними, повинні перебувати у гармонійній рівновазі та, на нашу думку, сприяють високому рівню сформованості означеного феномену.

Для діагностики стану сформованості виконавської стабільності майбутніх учителів музики необхідно визначити критерії та показники, що відповідають структурі досліджуваного феномена. У психолого-педагогічній літературі визначено значення поняття «критерій». Воно виражає мірило для визначення явища або предмета, ознаку, що виступає основою класифікації й дозволяє порівнювати, оцінювати педагогічні процеси та явища. Ступінь вияву критерію, якісна сформованість має відображення в конкретних показниках. Критерій, на

відміну від показника, є ширшим поняттям. А показник, виступаючи компонентом критерію, характеризується рядом ознак і служить виявом сутності якостей у поведінці, вчинках, діяльності зазначеного процесу чи явища.

У процесі аналізу та узагальнення науково-педагогічного досвіду виявлено, що в існуючих джерелах накопичено цінні ідеї та підходи до наукового осмислення структурних компонентів виконавської стабільності майбутніх учителів музики: *мотиваційно-оцінний компонент* характеризує зацікавленість та мотиваційну установку вчителя на виконавську діяльність; *змістовно-операційний* передбачає обізнаність учителя в музичному мистецтві, специфіці виконавської діяльності та її психологічних засадах; *прогностично-рефлексивний* свідчить про здатність до прогнозування й самооцінки результатів власної публічної виконавської діяльності; *регулятивно-діяльнісний* визначає наявність сценічної витримки та володіння технікою психічної саморегуляції на сцені.

На основі визначеної компонентної структури виконавської стабільності майбутніх учителів музики нами виокремлені наступні критерії та показники.

За допомогою *мотиваційно-потребового* критерію визначається міра сформованості в студента позитивного ставлення до виконавської прилюдної діяльності.

*Показниками* мотиваційно-потребового критерію визначено:

- наявність інтересу до публічних виступів;
- ступінь усвідомлення важливості коригування виконавського рівня під час публічних виступів.

*Пізнавально-операційний* критерій спрямовано на виявлення обізнаності студентів щодо психологічних засад управління емоційним станом у екстремальних умовах і здатності до саморегуляції виконавської діяльності в процесі публічного виступу.

*Показниками* цього критерію пропонуємо наступні:

- володіння знаннями з психології публічних виступів;

- уміння конторолювати точність, повноту виразність своїх виконавських дій у процесі публічного виступу та своєчасно їх коригувати.

*Прогностично-рефлексивний* критерій застосовується з метою визначення здатності студентів до передбачення й оцінки результатів власної виконавської діяльності в умовах публічного виступу.

*Показниками* виявлено:

- визначення здатності студентів до передбачення й оцінки результатів власної виконавської діяльності в умовах публічного виступу;
- точність прогностичного уявлення щодо публічного виступу та адекватної самооцінки результатів виконавської діяльності.

*Регулятивно-творчий* критерій спрямовано на перевірку здатності студентів до саморегуляції під час публічних виступів з такими показниками: прояв творчої оригінальності в моделюванні художнього образу музичних творів, спроможність до творчої корекції змодельованих образів відповідно до реакції юних слухачів у процесі публічної виконавської діяльності.

*Показниками* цього критерію визначено:

- прояв творчої оригінальності в моделюванні художнього образу музичних творів;
- спроможність до творчої корекції змодельованих образів відповідно до реакції слухачів у процесі виконавської діяльності.

Розроблені нами критерії та показники дадуть нам змогу діагностувати стан виконавської стабільності майбутніх учителів музики та визначити рівні сформованості означеного феномена в процесі дослідно-експериментального дослідження.

У дисертаційному дослідженні ми представляємо модель формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки. Дієвість, цілісність та ефективність запропонованої моделі полягає в дотриманні використання всіх компонентів, визначених нами. У методичну модель ми включили: визначення мети, яка полягає у формуванні виконавської



стабільності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки, структурні компоненти та критерії.

Нами визначено наукові підходи: системний, гуманістичний, компетентісний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, акмеологічний, які є взаємопов'язаними та взаємозалежними, що дало змогу систематизувати, логічно вибудувати теоретичне підґрунтя методики формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики в процесі опанування фаховими дисциплінами (основний музичний інструмент, хорове диригування та постановка голосу).

У моделі формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики виокремлені принципи:

- залежності формування виконавської стабільності від створення педагогічних ситуацій;
- принцип емоційної насиченості навчально-виховного процесу;
- індивідуалізації;
- взаємозв'язку теорії та практики;
- необхідності вивчення людини в її прогресивному розвитку та суб'єкта праці;
- психологічного детермінізму та розвитку особистості;
- оптимізації відбору репертуару.

Осмислення теоретичних та практичних засад виявлення педагогічних умов дозволили окреслити наступні: наявність позитивної мотивації студентів, створення атмосфери художньо-творчої виконавської діяльності за рахунок регуляції вольових зусиль, варіативність введення організаційних форм, використання аутогенних тренінгів, психолого-педагогічних тренінгів; поєднання педагогічної вимогливості із педагогічною підтримкою оцінювальної і виконавської діяльності студентів педагогічно-мистецького напрямку.

Враховуючи вищезазначене, ми подаємо схематичне зображення моделі формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки (Рис. 1).

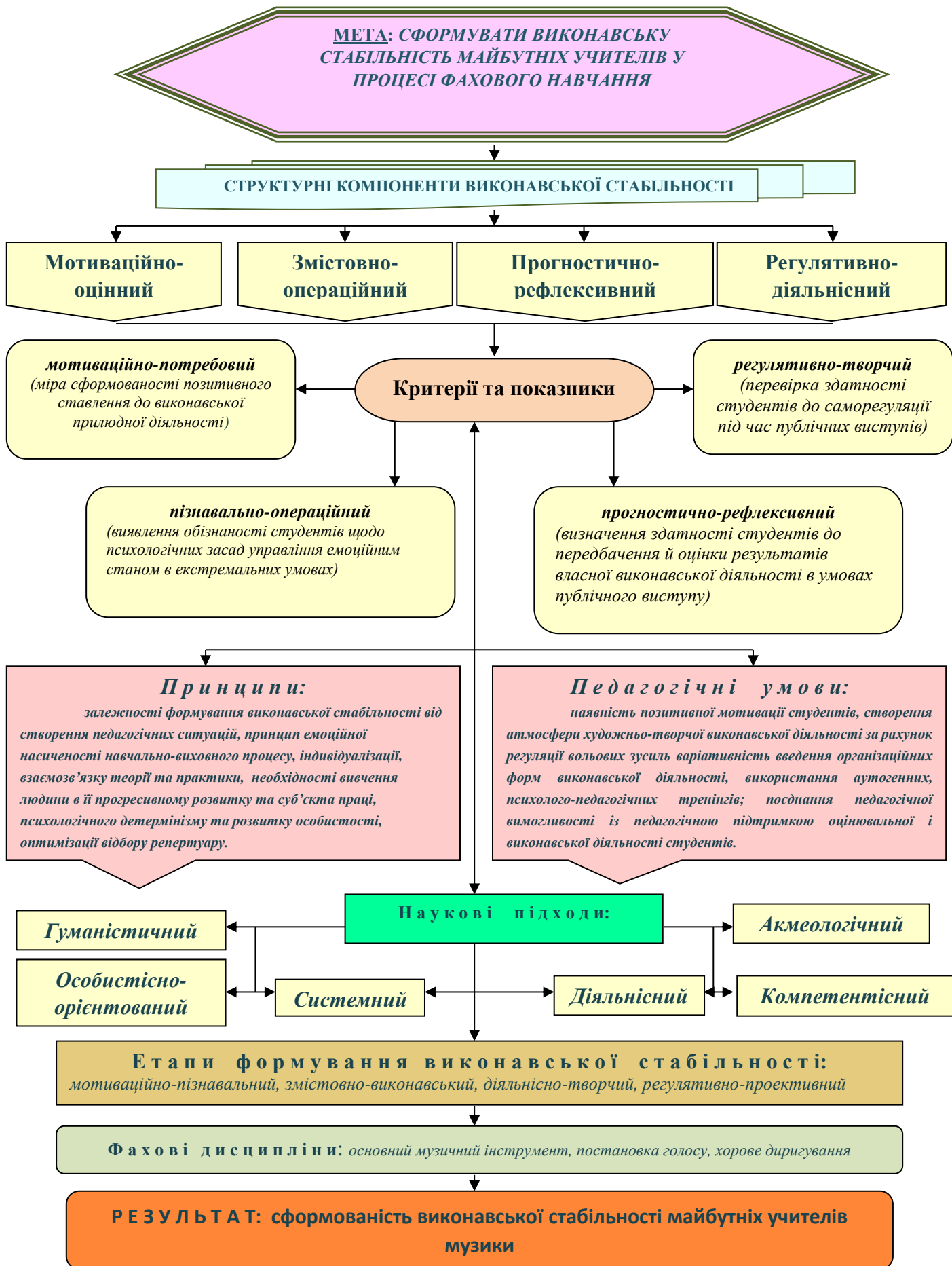


Рис. 1. Методична модель формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики

У запропонованій моделі формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики необхідно дотримуватися етапів: мотиваційно-пізнавальний, змістовно-виконавський, діяльнісно-творчий, регулятивно-проективний. Експериментальну методику пропонуємо впроваджувати на фахових дисциплінах: основний музичний інструмент, хорове диригування, постановка голосу.

## Висновки до II розділу

Теоретико-методичний аналіз виконавської стабільності майбутніх учителів музики в процесі фахового навчання дозволив дійти таких висновків:

1. Структурою формування виконавської стабільності визначені *мотиваційно-оцінний, змістовно-операційний, прогностично-рефлексивний та регулятивно-діяльнісний* компоненти, що системно охоплюють її зміст.

2. У другому розділі розроблено критерії та показники компонентної структури формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики.

За допомогою *мотиваційно-потребового* критерію визначається міра сформованості в студента позитивного ставлення до виконавської прилюдної діяльності (показники: наявність інтересу до публічних виступів та ступінь усвідомлення важливості коригування виконавського рівня під час публічних виступів). *Пізнавально-операційний* критерій спрямовано на виявлення обізнаності студентів щодо психологічних засад управління емоційним станом у екстремальних умовах і здатності до саморегуляції виконавської діяльності в процесі публічного виступу (показники: володіння знаннями з психології публічної виконавської діяльності; уміння контролювати точність, повноту, виразність своїх виконавських дій у процесі публічного виступу та своєчасно їх коригувати). *Прогностично-рефлексивний* критерій застосовується з метою визначення здатності студентів до передбачення й оцінки результатів власної виконавської діяльності в умовах публічного виступу (показники: точність прогностичного уявлення щодо публічного виступу та адекватність самооцінки результатів виконавської діяльності). *Регулятивно-творчий* критерій спрямовано на перевірку здатності студентів до саморегуляції під час публічних виступів (показники: прояв творчої оригінальності в моделюванні художнього образу музичних творів, спроможність до творчої корекції змодельованих образів відповідно до реакції юних слухачів у процесі публічної виконавської діяльності).

3. Формування виконавської стабільності має ґрунтуватися на дотриманні визначених нами взаємообумовлених *принципів*: емоційної насиченості навчально-виховного процесу, залежності формування виконавської стабільності від створення педагогічних ситуацій, індивідуалізації, взаємозв'язку теорії та практики, необхідності вивчення людини в її прогресивному розвитку та суб'єкта праці, психологічного детермінізму та розвитку особистості.

4. Теоретичний аналіз наукових досліджень з питань формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики, досвід практичної та експериментальної роботи дозволив розробити *педагогічні умови*, а саме: наявність позитивної мотивації студентів до виконавської діяльності; створення атмосфери художньо-творчої виконавської діяльності за рахунок регуляції вольових зусиль, варіативності введення організаційних форм виконавської діяльності в процесі навчання; використання аутогенних тренінгів, психолого-педагогічних тренінгів; поєднання педагогічної вимогливості із педагогічною підтримкою оцінювальної і виконавської діяльності студентів педагогічно-мистецького напрямку. Визначені педагогічні умови формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки є взаємозалежними і взаємопов'язаними, та на нашу думку сприяють високому рівню сформованості означеного феномену.

У контексті теоретичного та практичного розв'язання проблеми формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики необхідно дослідити стан сформованості означеного феномена та розробити методику її формування.

Основні результати розділу опубліковані в статтях [74, 75, 76].

## Список використаних джерел до II розділу

1. Андреева Г. М. Социальная психология. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 416 с.
2. Арчажникова Л. Г. Методика обучения игре на фортепиано. Учебное пособие. М. :1982. – 82 с.
3. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки: – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
4. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. М.: Музыка, 1973. –144 с.
5. Бабакова І. П. Самостійна робота як фактор удосконалення процесу підготовки майбутнього вчителя музики: Автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Київський ун-т ім. Т. Шевченка – К., 1998.–19 с.
6. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения / Юрий Константинович Бабанский. – Москва: Педагогика, 1977. – 254 с.
7. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
8. Багриновський М. М. Основы техники дирижирования. Учеб. пособ. – М.: Музыка, 1963. – 103 с.
9. Бех І. Д. Виховання особистості : [у 2-х кн.] : Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади : Наукове видання / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1. – 280 с.
10. Бирмак А. О. О художественной технике пианиста М.: «Музыка», 1973. – 141 с.
11. Бірюкова Л. А. Творча самореалізація в професійній діяльності керівника хору: теоретико-методологічний аспект / Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. пр. – К.: НПУ, 2004. – Вип.1 (6). – С. 66-72.

12. Благой Д. Д. О музыке... вне музыки / Дмитрий Дмитриевич Благой // Советская музыка, 1972. – № 5. – С. 64 – 66.
13. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації / Алла Микитівна Бойко. – Київ : ІЗМН, 1996. – 232 с.
14. Бочкарёв Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарёв. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – 352 с.
15. Бочкарёв Л. Л. Психология музыкальной деятельности. – М., Классика – XXI, 2008. – 220 с.
16. Буряк В. К. Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект / Володимир Костянтинович Буряк. – Київ : Деміур, 2005. – 232 с.
17. Васадзе А. Г. Проблема художественного чувства: вопросы психологии художественного творчества / А. Г. Васадзе; науч. ред.: В. Г. Норанидзе, А. Ф. Бесиашвили; АН Грузинской ССР, Ин-т истории грузинской лит. им. Ш. Руставелли. – Тбилиси: Мецниереба, 1978. – 174 с.
18. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехника: Учеб. пособ. – М.: Ось, 2003. – 223 с.
19. Гинзбург Л. С. О работе над музыкальными произведениями. Методический очерк. М.: «Музыка», 1968. – 112 с.
20. Гоноболин Ф. Н. Книга об учителе. – М.: Просвещение, 1965. – 260 с.
21. Гончаренко С. І. Український педагогічний словник. К. Либідь, 1997. 376 с.
22. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: Монографія. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
23. Гусак В. А. Рухова пам'ять майбутніх учителів музики: сутність і проблеми розвитку: навчально-методичний посібник. Умань: ВПЦ «Візаві». 2010. – 192 с.
24. Дубровина И. В. Психология: учебник для учрежд. среднего педагогического образования / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан. – 3-тє изд. – М.: Академия, 2004. – 464 с.

25. Єгоров А. А. Теорія і практика роботи з хором: Посібник з хорознавства для викл. і студ. консерваторій. Переклад з рос. вид. – К.: Держ. вид-во образотв. мистецтв і муз. літ. 1961. – 238 с.
26. Завгородня В. Л. Использование проблемных заданий и ролевых игр при обучении иностранным языкам. Использование в учебном процессе высшей школы методов активного обучения / В. Л. Завгородня // Межвузовский сборник научных трудов /под ред. д-ра пед. наук Г. Е. Ковалёвой. – Ленинград, 1990. – С. 145.
27. Загальна психологія: Підручник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2005. – 464 с.
28. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация: [учеб. пособие для вузов]. 3-е изд., испр. М.: Академия, 2006. – 192 с.
29. Зязюн І. А. Естетичний досвід особи: формування і сфери вияву / І. А. Зязюн. – Київ : Вища школа, 1976. – 172 с.
30. Ильин Е. Н. Искусство общения: Из опыта работы учителя литературы 307 школы г. Ленинграда. – Минск: Нар. osveta, 1987. – 108 с.
31. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / Виктор Абрамович Кан-Калик. – М., 1987. – 189 с.].
32. Кириченко Т. Ф. Прогнозирующая деятельность учителя математики как средство повышения качества усвоений знаний учащимися: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01, Московский гос. пед и-т. – М., 1979, – 15 с.
33. Клещов С. К. К вопросу о механизме пианистических движений. «Советская музыка», 1935, № 4 с. 73-82.
34. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 378 с.
35. Котова Л. М. Емоційна стійкість як засіб формування інструментально-виконавської надійності у студентів музично-педагогічних факультетів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ліна Миколаївна Котова ; наук. кер. Д. Г. Юник; Національний педагогічний університет імені М. П.



- Драгоманова. – Київ, 2001. – 15 с.
36. Кофман Р.І. Виховання диригента: психологічні особливості: – К.: Музична Україна, 1986. – 39 с.
37. Кравченко Л. М. Професійна діагностика у системі післядипломного підвищення кваліфікації вчителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології проф. освіти. – К., 1996. – 24 с.
38. Кудусова Э. Н. Развитие вариативности мышления будущих инженеро-педагогов в процессе изучения психологических дисциплин / Э. Н. Кудусова // Педагогіка вищої та середньої школи: збірник наук. праць / гол. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2011. – Вип. 32. – С. 361–368.
39. Кузьмина Н. В. Основы вузовской педагогики. – Л.: ЛГУ, 1972. – 310 с.
40. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
41. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1971. – 279 с.
42. Лисюк Ю. С. Методика формування досвіду саморегулювання майбутніх музикантів-педагогів у вищих мистецьких навчальних закладах: дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед наук: спец. 13.00.02 «Методика викладання музики та методика музичного виховання». К., 2007. – 213 с.
43. Литвиненко Ю. А. Педагогические аспекты подготовки учащегося-музыканта к публичному выступлению: автореферат дис. на соискание научной степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания. М., 2010. – 17 с.
44. Малько Н. А. Основы техники дирижирования. – М.: Музыка, 1965. – 219 с.
45. Милерян Е. А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений. – М.: Педагогика, 1973. – 229 с.
46. Мусин И. А. О воспитании дирижера: Очерки. – Л.: Музыка, 1967. – 246 с.

47. Назайкинський Е. В. О психології музикального восприяття. – М.: Музика, 1972. – 274 с.
48. Новий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. Радченко І. О., Орлова О. М. К.: ПП Голяка В. М., 2006. – 768 с.
49. Новий тлумачний словник української мови: у 4-т. – К.: Аконт, 1999. – 910 с.
50. Ольхов К. А. Теоретическіе основи дирижерської техніки. – 2 е изд. – Л.: Музика, 1984. – 160 с.
51. Основи психології: Навч. посібник для студентів вищих навч. закладів / А. І. Веракіс, Ю. І. Левківський. – К.: Х., 2005. – 416 с.
52. Павлов І. П. Избранные произведения / Под общ. ред. и со вступ. стат. Х. С. Коштоянца; Подбор текста, комментарии и примеч. В. В. Строганова и Г. Д. Смирнова. – М.: Госполитиздат, 1951. – 581 с.
53. Падалка Г. М. Учитель, музика, діти. – К.: Муз. Україна. 1982. – 144 с.
54. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика мистецьких дисциплін). – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
55. Пазовський А. М. Записки дирижера / Общ. ред. В. Кухарського, – 2-е изд. – М.: Советский композитор, 1968. – 558 с.
56. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. За ред. І. А. Зязюна. – 2 ге вид. допов. і перепоб. – К.: Вища шк. 2004. – 422 с.
57. Петрушин В. І. Музикальна психологія: Учеб. пособие для студентов и преподавателей. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
58. Платонов К. К. Проблемы способностей. М.: Наука, 1972. – 312 с.
59. Рева Ю. В. Технологічні сентенції гармонійного єднання толерантної, духовної та душевної атмосфери – основа розвитку людських цінностей / Ю. В. Рева // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наук. праць / гол. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2010. – Вип. 27. – С. 32 – 43.

60. Ростовський О. Я. Актуальні проблеми удосконалення дидактичної моделі професійної підготовки вчителя / Проблеми формування сучасного вчителя у вищій педагогічній школі. Шляхи підвищення пізнавальної активності студентів педагогічного навчального закладу. Наук. - метод. посіб. – Тернопіль: Навчальна книга, Богдан, 2001.
61. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб. Питер Ком. 1999. – 720 с.
62. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька: навч. посіб. – К.: Вища школа, 2003. – 270 с.
63. Рябченко С. Інтерактивні технології навчання у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя біології / С. Рябченко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол.: Н. С. Побіченко (гол. ред.) та ін. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – Вип. 36. – С. 64 – 70.
64. Севастюк М. С. Формування прогностичних знань та вмінь у студентів педагогічних факультетів (спеціальність «початкове навчання»): автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання» К.2001, 20 с.
65. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования. От деятельности к личности: [учебное пособие для студентов высших педагогических учебных] / С. Д. Смирнов. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 304 с.
66. Сучасний тлумачний психологічний словник / Ред. – упоряд. Шапар. В. Х.: Прапор, 2005. – 640 с.
67. Ся Цзюань. Формування емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів: автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика викладання музики та методика музичного виховання». К., 2017. – 20 с.

68. Федоров Е. К. К вопросу об эстрадном волнении: [труды ГМПИ им. Гнесиных] / Е. К. Федоров. – М., 1979. – Вып. 43. – С. 107–118.
69. Федорова О. Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1970. – 301 с.
70. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.03 / Ленинград. ун.-т. – Л., 1989. – 31 с.
71. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: дис. на соискание учен. степени докт. доктора психол. наук: спец. 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология». Казань, 1989. – 425 с.
72. Щербаков А. И. Психолого-педагогическая подготовка учителя-воспитателя и пути ее оптимизации в высшей школе / Проблемы совершенствования психолого-педагогической подготовки учителя. – Л.: Ленинград. пед. ин-та, 1980. – С. 3-46.
73. Щетинская Н. Б. Развитие личностной саморегуляции музыканта-исполнителя в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». – Краснодар, 2005. – 179 с.
74. Юань Кай. Компонентна структура формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики / Юань Кай // Наукові записки: [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України, НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – Випуск СXXXVI (136). – (Серія педагогічні та історичні науки), 2017. – С. 229-236.
75. Юань Кай. Педагогічні принципи формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики / Юань Кай // Сучасна мистецька освіта: матеріали II Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського – Укл. доктор пед. наук, проф. А. Козир. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. – С.151-155.

76. Юань Кай. Педагогічні умови формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики / Юань Кай // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. праць / за ред. проф. Т. Степанової. – № 1 (60), лютий 2018. – Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. – С. 408-413.
77. Юник Д. Г. Теорія та методика формування виконавської надійності музикантів-інструменталістів : дис. ... д-ра психол. наук : 13.00.02 / Юник Дмитро Григорович. – Київ, 2011. – 525 с.
78. Юник Д. Г. Виконавська надійність музикантів: зміст, структура і методика формування. К.: ДАКККіМ, 2009. – 340 с.
79. С. MacGregor J. Collaborative Learning: Shared Inquiry as a Process of Reform / J. MacGregor // New Directions for Teaching and Learning. – 1990. – N 42. – P. 19–30].
80. Horsman J. Too scared to learn Women, violence and education / Jennifer Horsman. – Mahwah, NJ. Erlbaum, 2000. – 384 p.

## РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ СТАБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ

### 3.1 Стан сформованості виконавської стабільності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки

З метою виявлення стану сформованості виконавської стабільності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки нами була розроблена програма експериментальної роботи, яка включала в себе такі етапи експерименту, як:

- констатувальний;
- формувальний;
- контрольний.

Експериментально-дослідна робота проводилася в декілька етапів:

- *підготовчий етап*, суть якого полягала в розробці методик діагностування індивідуально-психологічних та педагогічно-професійних якостей майбутніх вчителів музичного мистецтва;

- *проведення констатувальної частини експерименту*, суть якого полягала в визначенні та оцінці рівня сформованості виконавської стабільності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки;

- *проміжний аналіз результатів* проведення констатувальної частини експерименту;

- *проведення формувального експерименту*, суть якого полягала в впровадженні теоретично обґрунтованої методики формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки;

- *контрольний етап*, сутність якого полягала в порівнянні результатів констатувального етапу та результатів, отриманих після проведення формувального етапу експериментальної роботи.

Дослідження проводилося на базі факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Ізмаїльського державного гуманітарного університету, Чернівецького Національного університету імені Юрія Федьковича, Саньмінського державного інституту музичного виховання (КНР).

В експерименті взяли участь бакалаври 1-4 курсів та магістранти 1-2 року навчання спеціальності «Музичне мистецтво». Загальна кількість студентів, які взяли участь у дослідженні, становить 200 осіб (100%).

Констатувальний етап експерименту передбачав виконання таких поставлених завдань:

- встановити й науково обґрунтувати діагностичні критерії та показники стану сформованості виконавської стабільності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки;
- проведення зрізу діагностичного характеру: письмове опитування, анкетування, тестування серед бакалаврів 1-4 курсів та магістрантів 1-2 року навчання;
- виявлення рівнів сформованості виконавської стабільності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки та надання їх кількісних характеристик.

На сьогодні, сучасний динамічний світ пред'являє вимоги закладам вищої освіти не просто сформуванню певний рівень фахових компетенцій, а й розвивати особистість того, хто навчається, як майбутнього активного діяча. Саме особистість та індивідуальність людини з притаманними йому характеристиками є результатом освітнього процесу. При цьому становлення особистості полягає перш за все в розвитку системи його потреб і мотивів. Характер мотивації освітнього процесу і особистості є, по суті, показниками якості освіти.

Як ми зазначали в другому розділі нашого дослідження, мотиви до освітнього процесу прийнято розділяти на зовнішні та внутрішні мотиви. Л. Фрідман так характеризує їхню відмінність: «Якщо мотиви, які спонукають дану діяльність, не пов'язані з нею, то їх називають зовнішніми по відношенню

до цієї діяльності; якщо ж мотиви безпосередньо пов'язані з самою діяльністю, то їх називають внутрішніми» [13].

Якщо мотив збігається з метою діяльності, то це є мотив внутрішній. Тобто в умовах освітнього процесу оволодіння будь-яким видом музичного виконавства (основним музичним інструментом, вокалом чи диригуванням) виступає одночасно і мотивом, і метою.

Сучасна природа і сутність зовнішніх та внутрішніх мотивів дозволяє визначити їхню розбіжність. Якщо студент має внутрішню мотивацію в оволодінні навчальним матеріалом, він активний у процесі пізнання, емоційно задоволений. На жаль, існування тільки зовнішньої мотивації, що може мати такі стимули, наприклад, як отримання диплома, задовільної оцінки, нарахування стипендії чи можливості при гарній успішності поселення в гуртожиток, не мають нічого спільного з метою навчання та процесом пізнання.

Важливого значення набуває формування і розвиток саме виконавської стабільності як невід'ємної складової фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Ця компетенція визначає рівень готовності не тільки до виконання музичних творів шкільного репертуару, але й до розширення власного професійного досвіду, удосконалення своєї виконавської майстерності.

У зв'язку з цим, для визначення рівня сформованості позитивного ставлення до виконавської прилюдної діяльності нами була використана анкета «Діагностика навчальної мотивації» (див. додаток А). За основу взята методика [<http://testoteka.narod.ru/ms/1/10.html>] діагностики структури навчальної мотивації. Відповідно за результатами обробки діагностичної анкети нами складено таблицю рівнів першого показника мотиваційно-оцінного компонента в кількісному та відсотковому співвідношенні (табл.1).

*Таблиця 1*

*Рівні сформованості мотиваційно-оцінного компонента на констатувальному етапі експерименту (у відсотках)*

<i>Мотиваційно-оцінний компонент</i>	<i>Низький рівень</i>	<i>Середній рівень</i>	<i>Високий рівень</i>
--	---------------------------	----------------------------	---------------------------



Наявність інтересу до публічних виступів	кіл.	%	кіл.	%	кіл.	%
	75	37,5	90	45,0	35	17,5

За результатами проведення діагностичної анкети ми виявили, що *низький рівень* сформованості першого показника мотиваційно-оцінного компоненту складає 37,5%, який передбачає відсутність мотивації до публічних виступів, виконавська діяльність не викликає інтересу, розбір та здача програми здійснюється тільки тому, що цього вимагає викладач, і потрібно отримати оцінку, теоретичні питання з історії та теорії музичного виконавства можна було б не вивчати, можливість пропусків індивідуальних занять з фахових дисциплін без поважної причини, а також по можливості можна було б виключити дану дисципліну з вивчення (навчального плану).

*Середній рівень* сформованості першого показника мотиваційно-оцінного компоненту складає 45,0%, який передбачає частковий або ситуативний інтерес та потребу до вивчення фахових дисциплін, що дає можливість дізнатися багато важливого для себе, проявити свої здібності, але в оволодінні фаховими знаннями студентам достатньо набутої виконавської компетенції на індивідуальних заняттях, при здачі модуля/іспиту оцінка по даній дисципліні важливіша, ніж знання та уміння, які були набуті в процесі розучування музичних творів, освоєння фахових дисциплін дається з великими зусиллями, інтерес до публічних виступів не дуже стійкий.

*Високий рівень* сформованості першого показника мотиваційно-оцінного компоненту складає 17,5% і виявляється в наполегливості, стійкості інтересу, бажанні та прагненні в оволодінні фаховими дисциплінами, відповідальне ставлення до виконавського процесу, теоретичні та практичні знання з даного предмету є дуже цінними, і студенти вдосконалюють свою виконавську компетенцію за межами індивідуальних занять, у вирішенні завдань художньо-технічного плану при розборі та досягненні музичного твору, прагнення самостійно розібратися і дійти до суті, при оволодінні інструментом (диригентським чи вокальним апаратом), крім теоретичних і практичних знань

та умінь, навчальних і методичних рекомендацій педагога, студенти самостійно читають додаткову літературу, процес публічних виступів захоплює.

Для визначення ступеню усвідомлення студентом важливості коригування виконавського рівня під час публічних виступів нами використано тест «Мотивація особистісної потреби у фаховому вдосконаленні» (див. додаток Б). За основу взята методика К. Замфір у модифікації А. Реана [14].

Відповідно за результатами обробки тесту нами складено таблицю рівнів другого показника мотиваційно-оцінного компонента в кількісному та відсотковому співвідношенні (табл.2).

Таблиця 2

*Рівні сформованості мотиваційно-оцінного компонента на констатувальному етапі експерименту (у відсотках)*

<i>Мотиваційно-оцінний компонент</i>	<i>Низький рівень</i>		<i>Середній рівень</i>		<i>Високий рівень</i>	
	<i>кіль.</i>	<i>%</i>	<i>кіль.</i>	<i>%</i>	<i>кіль.</i>	<i>%</i>
<i>Ступінь усвідомлення студентом важливості самооцінювання та коригування виконавського рівня під час публічних виступів.</i>	60	30,0	110	55,0	30	15,0

За результатами проведення тесту ми виявили, що *низький рівень* сформованості другого показника мотиваційно-оцінного компонента складає 30,0%, який передбачає слабкий інтерес до підвищення рівня виконавських вмінь та навичок, ступінь особистісної потреби у фаховому вдосконаленні дуже низька і включає в себе зовнішні мотиви вступу до університету (отримання вищої освіти), вузькі пізнавальні мотиви, іррелевантні професійні мотиви; мотиви, не пов'язані з самим процесом навчання, знаходяться поза навчальної діяльності (не відставати від однокурсників, досягти поваги викладачів, домогтися схвалення оточуючих, уникнути осуду і покарання); перевага віддається спрощеним, і не вимагає багато часу навчальної дії (віддають перевагу простим завданням, щоб отримати оцінку); пізнавальна активність у навчальному процесі слабка.

*Середній рівень* сформованості другого показника мотиваційно-оцінного компоненту складає 55,0%, який передбачає достатній рівень музично-теоретичних знань та умінь, набутих у процесі навчання у вищому навчальному закладі, широкі навчально-пізнавальні мотиви, закладені в самому процесі навчання (інтерес до фахового спрямування, успішно навчатися, здобувати глибокі знання, отримувати інтелектуальне задоволення, самореалізації, самовдосконалення).

*Високий рівень* сформованості другого показника мотиваційно-оцінного компоненту складає всього 15,0%, який передбачає наявність загально-художніх знань, системність і достатність музично-історичних знань, глибина музично-теоретичних знань для професійного зростання та самовдосконалення; проявляється у внутрішній мотивації навчання і включає в себе внутрішні мотиви вступу до університету, широкі навчально-пізнавальні мотиви і мотиви самоосвіти, релевантні професійні мотиви, тенденцію до продовження навчальної діяльності, виходячи з активності і самостійності самого суб'єкта навчання; висока когнітивна гнучкість у навчальній діяльності; творче вирішення проблеми, навчального завдання.

За результатами підрахунків ми вивели середнє арифметичне першого та другого показників для першого компонента – мотиваційно-оцінного, отримавши такі результати в кількісному та відсотковому співвідношенні (табл.3):

*Таблиця 3*

*Рівні сформованості мотиваційно-оцінного компонента на констатувальному етапі експерименті (у відсотках)*

<i>Мотиваційно-оцінний компонент</i>	<i>Низький рівень</i>		<i>Середній рівень</i>		<i>Високий рівень</i>	
	<i>кіл.</i>	<i>%</i>	<i>кіл.</i>	<i>%</i>	<i>кіл.</i>	<i>%</i>
<i>Наявність інтересу до публічних виступів;</i>	75	37,5	90	45,0	35	17,5

ступінь усвідомлення важливості коригування виконавського рівня під час публічних виступів.	60	30,0	110	55,0	30	15,0
Разом:	68	34,0	100	50,0	32	16,0

Для визначення рівня сформованості першого показника другого компонента (змістовно-операційного) – виявлення обізнаності студентів щодо психологічних засад управління емоційним станом в екстремальних умовах, ми використали тест «Емоційність», який призначений для діагностики інтегрального показника емоційності В. Суворова [22] (див. додаток В).

Відповідно до результатів обробки тесту нами складено таблицю рівнів першого показника змістовно-операційного компонента в кількісному та відсотковому співвідношенні (табл.4):

Таблиця 4

*Рівні сформованості змістовно-операційного компонента на констатувальному експерименті (у відсотках)*

Змістовно-операційний компонент	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	кіл.	%	кіл.	%	кіл.	%
Володіння знаннями з психології публічної виконавської діяльності	85	42,5	75	37,5	40	20,0

За результатами проведення тесту ми виявили, що *низький рівень* сформованості першого показника змістовно-операційного компонента складає 42,5%, який передбачає високий рівень емоційності, наявності практичної та теоретичної підготовки до виконавської діяльності, який характеризується невмінням або відсутністю в керуванні своїм емоційний станом як до публічного виступу, так і в процесі виконання, повна або часткова відсутність емоційної стійкості до публічного виступу, наявність високого відсотка панічного страху, хвилювання та тривожності.

*Середній рівень* сформованості першого показника змістовно-операційного компоненту складає 37,5%, який передбачає середній рівень емоційності, який характеризується вмінням направити свої переживання в потрібне русло, тобто сконцентруватися на змісті виконуваного твору, але не завжди вдається повністю зберегти цей стан, наявність достатнього рівня емоційної стійкості до процесу виконання музичних творів.

*Високий рівень* сформованості першого показника змістовно-операційного компоненту складає 20,0%, який передбачає низький рівень емоційності, що характеризується здатністю до вільного володіння своїм емоційний станом, високий відсоток емоційної стійкості до процесу усвідомлення та виконання музичних творів, наявність творчого переживання, низький рівень панічного страху, хвилювання та тривожності як до, так і в процесі публічного виступу.

*Для визначення рівню сформованості* уміння контролю точності, повноти, виразності своїх виконавських дій у процесі до публічного виступу та своєчасного коригування нами використано анкетування «Підготовка до публічного виступу» (див. додаток Г).

Відповідно до результатів обробки анкетування нами складено таблицю рівнів другого показника змістовно-операційного компоненту в кількісному та відсотковому співвідношенні (табл.5):

*Таблиця 5*

*Рівні сформованості змістовно-операційного компонента на констатувальному експерименті (у відсотках)*

<i>Змістовно-операційний компонент</i>	<i>Низький рівень</i>		<i>Середній рівень</i>		<i>Високий рівень</i>	
	<i>кіл.</i>	<i>%</i>	<i>кіл.</i>	<i>%</i>	<i>кіл.</i>	<i>%</i>
<i>Уміння контролювати точність, повноту, виразність своїх виконавських дій у процесі публічного виступу та своєчасно їх коригувати</i>	100	50,0	65	32,5	35	17,5

За результатами проведення тесту ми виявили, що *низький рівень* сформованості другого показника змістовно-операційного компоненту складає 50,0%, який передбачає низький рівень або взагалі відсутність художньо-технічної підготовки, відсутність потрібних музично-теоретичних знань, які в комплексі реалізуються в точності та у виразності інструментально-виконавських дій у процесі підготовки до публічного виступу.

*Середній рівень* сформованості другого показника змістовно-операційного компоненту складає 32,5%, який передбачає достатній рівень музично-теоретичних знань, але не високий рівень музичної грамотності, недосконале виконання музичних творів та достатню сформованість володінням технічними вміннями та навичками.

*Високий рівень* сформованості другого показника змістовно-операційного компоненту складає 17,5%, який передбачає технічно якісне виконання музичного твору, сформованість виконавської техніки на високому рівні, вміння контролювати точність, виразність своїх виконавських дій у процесі підготовки до публічного виступу.

За результатами підрахунків ми вивели середнє арифметичне першого та другого показників для другого компонента – змістовно-операційного, отримавши такі результати (табл.6):

*Таблиця 6*

*Рівні сформованості змістовно-операційного компонента на констатувальному експерименті (у відсотках)*

<i>Змістовно-операційний компонент</i>	<i>Низький рівень</i>		<i>Середній рівень</i>		<i>Високий рівень</i>	
	<i>кіл.</i>	<i>%</i>	<i>кіл.</i>	<i>%</i>	<i>кіл.</i>	<i>%</i>
<i>Володіння знаннями з психології публічної виконавської діяльності</i>	85	42,5	75	37,5	40	20,0
<i>Уміння контролювати точність, повноту, виразність своїх виконавських дій у</i>	100	50,0	65	32,5	35	17,5

процесі публічного виступу та своєчасно їх коригувати						
Разом:	93	46,5	70	35,0	37	18,5

Для визначення рівня сформованості здатності студентів до передбачення результатів власної виконавської діяльності нами було використано авторський опитувальник «Власна виконавська діяльність» (див. додаток Д).

Відповідно до результатів обробки опитувальника нами складено таблицю рівнів першого показника прогностично-рефлексивного компонента в кількісному та відсотковому співвідношенні (табл.7):

Таблиця 7

*Рівні сформованості прогностично-рефлексивного компонента на констатувальному експерименті (у відсотках)*

<i>Прогностично-рефлексивний компонент</i>	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	кіл.	%	кіл.	%	кіл.	%
Здатність студентів до передбачення й оцінки результатів власної виконавської діяльності в умовах публічного виступу	120	60,0	50	25,0	30	15,0

За результатами проведення авторського опитувальника ми виявили, що *низький рівень* сформованості першого показника прогностично-рефлексивного компонента складає 60,0%, який передбачає відсутність або дуже низький рівень здатності до передбачення результатів публічного виступу, «захопленість» нотним текстом, аніж власним виконанням, домінування панічного страху над творчим збудженням.

*Середній рівень* сформованості першого показника прогностично-рефлексивного компонента складає 25,0%, який передбачає грамотне виконання з невеликими технічними або художніми недоліками, але зберігається достатній

рівень артистичного втілення інтерпретаційного задуму під час публічного виступу.

*Високий рівень* сформованості першого показника прогностично-рефлексивного компонента складає 15,0 %, який передбачає технічно якісне і художньо осмислене виконання, наявність артистично яскравого втілення інтерпретаційного задуму в реальному звучанні, а також здатність володіти своїм власним станом під час публічного виступу.

Для визначення рівня сформованості щодо точності прогностичного уявлення публічного виступу та адекватності самооцінки результатів виконавської діяльності (рефлексії), нами використано авторський опитувальник «Рефлексія» (див. додаток Е).

Відповідно до результатів обробки опитувальника нами складено таблицю рівнів другого показника прогностично-рефлексивного компоненту в кількісному та відсотковому співвідношенні (табл.8):

*Таблиця 8*

*Рівні сформованості прогностично-рефлексивного компонента на констатувальному етапі експерименту (у відсотках)*

<i>Прогностично-рефлексивний компонент</i>	<i>Низький рівень</i>		<i>Середній рівень</i>		<i>Високий рівень</i>	
	<i>кіл.</i>	<i>%</i>	<i>кіл.</i>	<i>%</i>	<i>кіл.</i>	<i>%</i>
<i>Точність прогностичного уявлення щодо публічного виступу та адекватність самооцінки результатів виконавської діяльності</i>	110	55,0	50	25,0	40	20,0

За результатами проведення авторського опитувальника ми виявили, що *низький рівень* сформованості другого показника прогностично-рефлексивного компонента складає 55,0%, який передбачає відсутність здатності музично-теоретично мислити та критично оцінювати власну музично-виконавську діяльність, відсутні або слабко виражені дії в процесі роботи над власним прогностично-вольовим станом.



*Середній рівень* сформованості другого показника прогностично-рефлексивного компоненту складає 25,0%, який передбачає примітивне музично-теоретичне мислення, часткову здатність оцінювати результат власної музично-виконавської діяльності, часткове вміння знаходити шляхи вирішення в проблемних ситуаціях виконавських дій.

*Високий рівень* сформованості другого показника прогностично-рефлексивного компоненту складає 20%, який передбачає здатність до оперативного музично-теоретичного мислення, здатність до самостійної роботи над музичним твором, самостійність судження, адекватність та об'єктивність оцінки та самооцінки, активну роботу над своїм емоційно-вольовим станом.

За результатами підрахунків ми вивели середнє арифметичне першого та другого показників для третього компонента – прогностично-рефлексивного, отримавши такі результати (табл.9):

*Таблиця 9*

*Рівні сформованості прогностично-діяльнісного компонента на констатувальному етапі експерименту (у відсотках)*

<i>Прогностично-діяльнісний компонент</i>	<i>Низький рівень</i>		<i>Середній рівень</i>		<i>Високий рівень</i>	
	<i>кіл.</i>	<i>%</i>	<i>кіл.</i>	<i>%</i>	<i>кіл.</i>	<i>%</i>
<i>- здатність студентів до передбачення й оцінки результатів власної виконавської діяльності в умовах публічного виступу</i>	120	60,0	50	25,0	30	15,0
<i>- точність прогностичного уявлення щодо публічного виступу та адекватність самооцінки результатів виконавської діяльності</i>	110	55,0	50	25,0	40	20,0
<i>Разом:</i>	115	57,5	50	25,0	35	17,5

Наступний етап констатувального експерименту був спрямований на визначення рівнів сформованості регулятивно-діяльнісного компонента за відповідними показниками: здатністю до саморегуляції під час публічних виступів; проявом творчої оригінальності в моделюванні художнього образу музичних творів; спроможністю до творчої корекції змодельованих образів відповідно до реакції слухачів у процесі виконавської діяльності.

Діагностична методика включала виконання студентами серії творчих завдань, творчої роботи й проводилася в кілька етапів під час підготовки до концертних виступів. Вибір навчальних умов фахової підготовки студентів саме в процесі підготовки до концертних виступів зумовлений тим, що такий вид діяльності дає можливість найбільш об'єктивно визначити реальний стан емоційної готовності студентів до виконавської діяльності. Зокрема, безпосередньо в репетиційній роботі найбільш яскраво проявляється самостійність студентів, їх творча активність, оригінальність у створенні художнього образу музичних творів, саморегуляція виконавської діяльності та творча самореалізація.

Виконання творчих завдань здійснювалося згідно з етапами вивчення музичних творів, відповідно до яких студенти повинні були:

- підібрати музичний твір для подальшого вивчення;
- запропонувати нові можливості прочитання даного музичного твору;
- змоделювати й реалізувати в репетиційній роботі художній образ виконуваного твору;
- продемонструвати художнє виконання обраного музичного твору перед слухацькою аудиторією.

Оцінювання результатів серії творчих завдань, запропонованих нами, здійснювалося на завершальному етапі репетиційної роботи перед сценічним виступом методом педагогічного аналізу і спостереження готовності до концерту. Водночас підготовка до його проведення включала послідовне виконання студентами серії розроблених творчих завдань роботи.

Методика першого творчого завдання полягала і тому, що студент повинен був самостійно обрати музичний твір за запропонованою тематикою. Орієнтація на самостійний вибір репертуарного твору була зумовлена тим, що досліджувані мали можливість добирати твори за своїм уподобанням. Це, на нашу думку, надавало студентам більшої творчої свободи й мотивації для подальшого вивчення твору.

Методика виконання другого творчого завдання мала на меті виявити сформованість творчих проявів студентів у репетиційній роботі. Зазвичай оригінальність і неповторність інтерпретації музичних творів залежать від розвитку в студентів навичок виконавської творчості. Тому досліджувані студенти долучалися до творчої роботи над твором, яка полягала в її «доопрацюванні» відповідно до художнього задуму.

На етапі виконання третього творчого завдання студенти повинні були представити уявну модель художнього образу музичного твору й власне режисерське бачення його концертного виконання. З цією метою досліджувані на стадії вивчення музичного твору створювали письмові концепції його концертного виконання. Зміст письмової концепції мав відображати уявлення досліджуваних щодо створення виконавського образу твору: часткових і загальної кульмінації, штрихів, динамічного, темпового, агогічного плану, які найповніше, на думку інтерпретатора, розкривали емоційно-образний задум музичного твору.

Заключне творче завдання передбачало демонстрацію художнього виконання обраного музичного твору перед слухацькою аудиторією. Виконання даного завдання вимагало від студентів прояву творчої самореалізації в процесі виконавської діяльності, творчої ініціативи, організаційних і менеджерських здібностей, професійно-ціннісних особистісних якостей.

Саме заключний етап серії творчих завдань, який передбачав виступ перед публікою, у більшій мірі давав можливість оцінити ступінь їхньої здатності до саморегуляції виконавської діяльності. Експериментатором у процесі концертного виступу кожного студента аналізувалися і оцінювалися параметри,

які свідчили про розвиток саморегуляції власних дій: внутрішня і зовнішня організованість, відповідна емоційна налаштованість, свідомий контроль і коригування дій виконавців, завбачливість у відтворенні ідеальної концепції твору, відповідність жестів характеру твору, утримання візуального контакту, контрольованість емоцій і дій перед публікою тощо.

Результати виконання творчих завдань студентів фіксувалися на заключному етапі констатувального експерименту в розробленій шкалі – «Дайджесті прояву творчої активності студентів у виконавській діяльності» (Додаток 3). Заповнення позицій дайджесту відображає рівень сформованості регулятивно-виконавського компоненту, сформованості виконавської стабільності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки. Кожна позиція оцінювалася за 5-бальною шкалою. Аналіз результатів досліджуваних параметрів дав можливість зробити попередні висновки.

Найбільших труднощів досліджувані студенти зазнали, виконуючи друге і четверте завдання, про що свідчать результати дайджестів. Так, більшість респондентів (72%) проігнорували завдання щодо «доопрацювання» музичного твору, 92% – не змогли відтворити виконавську концепцію музичного твору в реальному звучанні перед публікою, 83% студентів не продемонстрували належного рівня організаційних і менеджерських здібностей. Частина студентів, творчий задум яких у створенні інтерпретації твору хоч і відрізнявся яскравістю й неординарністю, не змогли домогтися її якісного виконання на сцені (32%). Лише незначна частина досліджуваних проявили задатки композиторської творчості на належному рівні (8%), яскраві організаційні й менеджерські здібності (12%), наполегливість у досягненні художньої мети й саморегуляцію у процесі концертного виступу (18%) тощо.

Узагальнення отриманих даних четвертого етапу констатувального експерименту дало можливість обумовити якісні характеристики рівнів сформованості регулятивно-діяльнісного компоненту сформованості виконавської стабільності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки.

Високий рівень регулятивно-діяльнісного компонента характеризує творча активність у виконавській діяльності, яскравість і самобутність інтерпретації твору, уміння втілювати творчий задум у реальне звучання, потреба в творчій самореалізації власних ідей, свідома саморегуляція виконавської діяльності. Для середнього рівня властивими є ситуативні прояви творчої ініціативи й самостійності в процесі творчої роботи, здебільшого вона має наслідувальний і формальний характер. Інтерпретаційна діяльність студентів середнього рівня відповідає загальноприйнятим нормам, але не відрізняється оригінальністю. Студенти із низьким рівнем не здатні у виконавській діяльності проявляти творчу активність, здійснювати саморегуляцію під час концертного виступу. У них відсутня потреба творчої самореалізації в даному виду діяльності.

У підрахунку балів за всіма досліджуваними показниками сформованості регулятивно-діяльнісного компонента, респонденти продемонстрували загалом низький (65%) і середній (32%) рівні. Високий рівень був виявлений лише у 3% студентів, хоча за окремими параметрами такий відсоток був більшим (табл.10):

*Таблиця 10*

*Рівні сформованості регулятивно-діяльнісного компонента на констатувальному етапі експерименту (у відсотках)*

<i>Регулятивно-діяльнісний компонент</i>	<i>Низький рівень</i>		<i>Середній рівень</i>		<i>Високий рівень</i>	
	<i>кіл.</i>	<i>%</i>	<i>кіл.</i>	<i>%</i>	<i>кіл.</i>	<i>%</i>
<i>Здатність студентів до саморегуляції під час публічних виступів;</i>	128	64	65	32,5	7	3,5
<i>Прояв творчої оригінальності у моделюванні художнього образу музичних творів; спроможність до творчої корекції змодельованих образів відповідно</i>	132	66	63	31,5	5	2,5

до реакції слухачів у процесі виконавської діяльності.						
Разом:	130	65,0	64	32,0	6	3,0

На основі якісних характеристик означених критеріїв та їх показників визначено три рівні сформованості виконавської стабільності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки: високий, середній, низький.

*Високий рівень* сформованості виконавської стабільності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки виявляється в наполегливості, стійкості інтересу, бажанні та прагненні в оволодінні фаховими дисциплінами, наявності загально-художніх знань, системність і достатність музично-історичних знань, глибина музично-теоретичних знань, технічно якісне виконання музичного твору, сформованість виконавської техніки, здатність до оперативного музично-теоретичного мислення, здатність до самостійної роботи над музичним твором, самостійність судження, адекватність та об'єктивність оцінки та самооцінки, активна робота над своїм емоційно-вольовим станом, участь у позауніверситетських заходах, святах, конкурсах, керівництво музичним колективом чи групою, вивчення додаткового матеріалу (музичні твори), який стосується майбутньої професії для професійного самовдосконалення.

*Середній рівень* передбачає частковий або ситуативний інтерес та потребу до вивчення фахових дисциплін, достатній рівень музично-теоретичних знань, недостатню музичну грамотність, недосконале виконання музичних творів та часткову сформованість володінням технічними вміннями та навичками, примітивне музично-теоретичне мислення, часткову здатність оцінювати результат власної музично-виконавської діяльності, часткове вміння знаходити шляхи вирішення в проблемних ситуаціях виконавських дій, знання набуті в процесі навчання стануть фундаментом для майбутньої творчості, але на даний момент не вистачає часу на власну творчу діяльність поза навчальним процесом, а також прагнення в утвердженні себе в обраній професії.

*Низький рівень* передбачає відсутність мотивації до вивчення фахових дисциплін, слабкий інтерес до підвищення рівня виконавських вмінь та навичок, дуже слабку або відсутню художньо-технічну підготовку, відсутні музично-теоретичні знання, відсутню здатність музично-теоретично мислити та критично оцінювати власну музично-виконавську діяльність, відсутні або слабо виражені дії в процесі роботи над власним емоційно-вольовим станом, відсутність участі в позауніверситетських заходах, святах, конкурсах, керівництво музичним колективом чи групою, небажання професійно самовдосконалюватися.

Інтерпретація результатів для встановлення рівня прояву показників і сформованості того чи іншого критерію здійснювалася узагальнено відповідно до оцінювання результатів зазначених вище опитувальників, тестів та анкет.

Після того, як були визначені рівні сформованості кожного критерію для кожного студента встановлювався загальний рівень сформованості виконавської стабільності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки. Для цього визначалося середнє арифметичне рівнів сформованості критеріїв та виведено в кількісному та відсотковому співвідношенні.

Рівень сформованості виконавської стабільності майбутніх вчителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки =  $\frac{pK1 + pK2 + pK3 + pK4}{4}$ , де

pK1 – рівень сформованості критерію «мотиваційно-оцінний»;

pK2 – рівень сформованості критерію «змістовно-операційний»;

pK3 – рівень сформованості критерію «прогностично-рефлексивний»;

pK4 — рівень сформованості критерію «регулятивно-діяльнісний» (табл.11)

*Таблиця 11*

*Рівні сформованості компонентів формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики на констатувальному етапі експеримента*

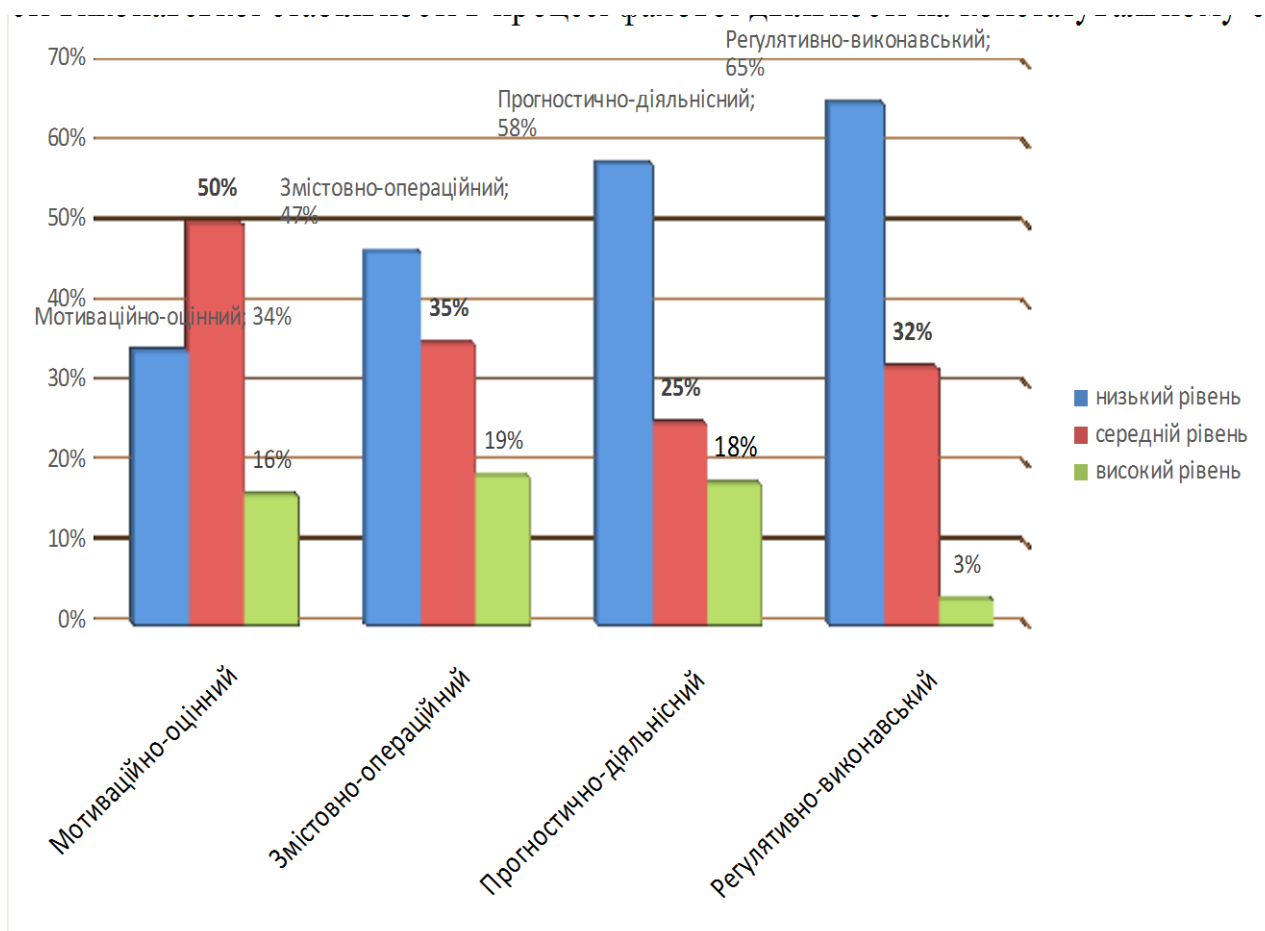
<i>Компонент</i>	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	кіл.	%	кіл.	%	кіл.	%
мотиваційно-оцінний	68	34,0	100	50,0	32	16,0

змістовно-операційний	93	46,5	70	35,0	37	18,5
прогностично-рефлексивний	115	57,5	50	25,0	35	17,5
регулятивно-діяльнісний	130	65,0	64	32,0	6	3,0

Отже, ми можемо констатувати: у мотиваційно-оцінному компоненті середній рівень (50,0%) превалює над низьким (34,0%). У змістовно-операційному компоненті домінує низький рівень (46,5%) над середнім (35,0%) та високим рівнем (18,5%). У прогностично-рефлексивному компоненті ситуація погіршується. Низький рівень складає 57,5%, коли середній – лише 25%. Найгірший стан у регулятивно-діяльнісному компоненті, низький рівень якого складає найбільший відсоток – 65,0%, тоді як середній – 32,0% і низький – 3,0%.

Діаграма 1

*Рівень сформованості виконавської стабільності в процесі фахової діяльності на констатувальному етапі*





### **3.2 Експериментальна модель формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки**

Формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики покликано сучасними соціокультурними змінами і передбачає не тільки рівень сформованих компетенцій, але й більшою мірою визначається як набута здатність (яка складається з власного досвіду) і готовність у застосуванні в музично-фахової діяльності. Вона включає в себе дві основні складові:

- рівень знань, умінь, навичок, які визначають теоретичну готовність музиканта-педагога до фахової діяльності;
- систему знань і умінь, досвіду, цінностей і ставлення, які визначають практичну готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Другий етап педагогічного експерименту було проведено в умовах роботи зі студентами всіх курсів спеціальності «Музичне мистецтво» в формі індивідуальних та групових занять з дисциплін фахового циклу.

Нами було визначено експериментальну (надалі ЕГ) та контрольну (надалі КГ) групи. В обох групах кількість склала по 40 осіб студентів спеціальності «Музичне мистецтво».

Студенти, які вступили до вищого навчального закладу без достатньої музичної освіти, не тільки психологічно, а й у силу недостатнього розвитку професійних компетенцій, важче входять у процес освоєння фахових дисциплін. Обмежені терміни навчання і дефіцит часу для самостійних домашніх занять не дають можливості повною мірою підготуватися до навчальної музичної діяльності. Причини тут не тільки в тому, що в психофізіологічній організації індивіда в юнацькому віці (17-18 років) відбуваються об'єктивні зміни, які суттєво впливають на педагогічні підходи до навчання, але й методики фахового навчання, наявні на сьогоднішній день, стали вже традиційними. Вони проявляють себе недостатньо ефективно, оскільки базуються на опосередкованих методах і принципах роботи. Зокрема, у них повинні бути закладені:

- опора на емоційно-образне сприйняття;
- мимовільну увагу і запам'ятовування;
- яскравість і відкритість емоцій;
- зацікавленість у фаховій діяльності;
- зрозумілий та доступний репертуар для початкового освоєння виконавських компетенцій.

У той же час існуюча практика навчання студентів не повною мірою враховує специфіку їхніх індивідуальних особливостей, до яких відносять: природні задатки, схильності та інтереси, властивості пам'яті, риси характеру, темпераменту, ступінь сприйнятливості до педагогічного впливу, особливу чуттєво-емоційну сферу, особистісні потреби, мотиви, установки, а також сформований інтелектуальний потенціал, можливості рефлексії і мотиваційно-вольової сфери, прагнення до самостійності та самореалізації, усвідомлена професійна зацікавленість. З цього випливає висновок, що в сформованих умовах для даного контингенту студентів необхідні особлива специфічна теорія та методика навчання, які сприятимуть розкриттю творчого потенціалу.

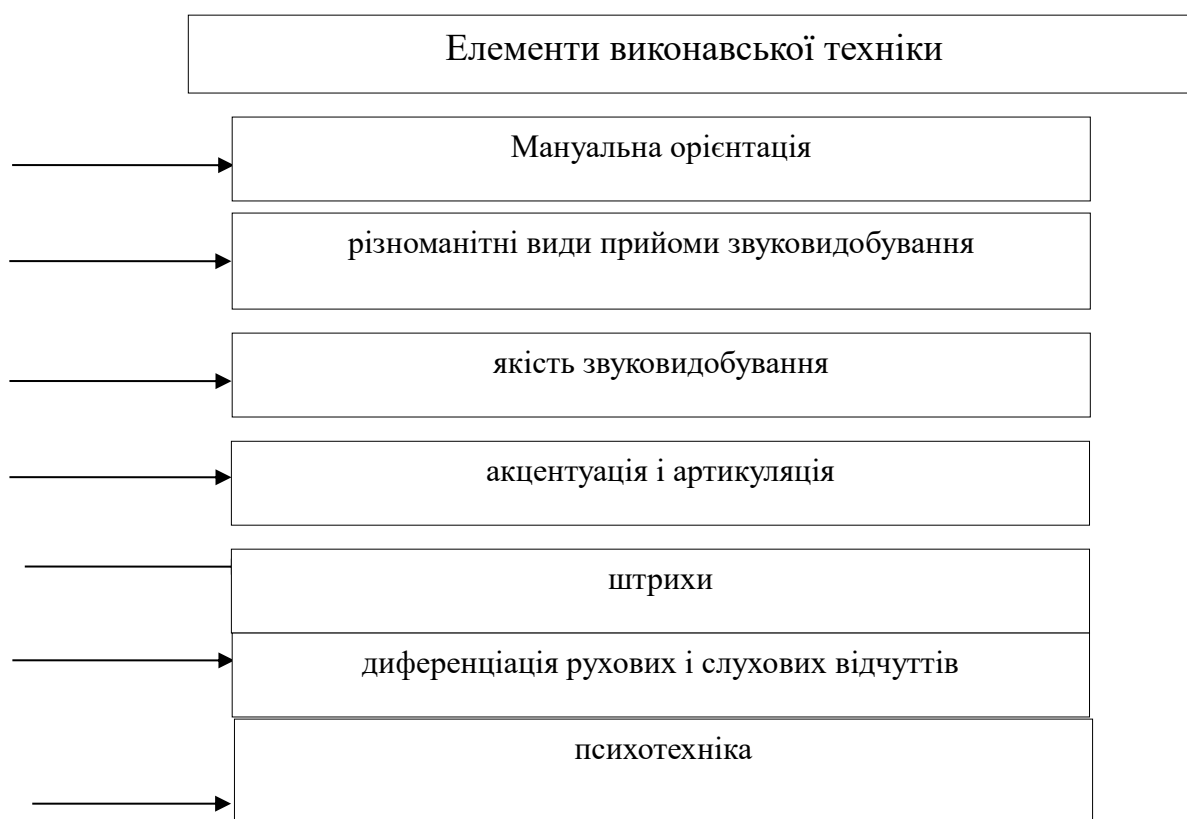
Методи навчання на заняттях з фахових дисциплін не можуть бути використані для всіх студентів однаково, виходячи з того, що студенти, які вступили до вищого навчального закладу, дуже різного рівня музичної підготовки та обдарованості. Це дає можливість для оновлення, змінення та модернізації у використанні традиційних методів музичного навчання та виховання.

Важливого значення набуває формування і розвиток виконавської стабільності як однієї із складової виконавської компетенції в структурі фахової компетентності майбутніх учителів музики через оволодіння дисциплінами «Основний музичний інструмент», «Хорове диригування», «Постановка голосу», «Хоровий клас». На відміну від чистої моторики, виконавська техніка має на увазі систему навичок, що має конкретну музично-цільову спрямованість, обумовлену не тільки змістом музичного твору, але й особливостями творчого мислення студента на індивідуальних заняттях, рівнем розвитку рухової моторики і ступенем її керованості.

У сучасній музичній педагогіці все більшого поширення набуває психотехнічна школа (Ф. Бузоні, Й. Гофман), в основі якої лежить слуховий метод, де механічні вправи поступаються місцем свідомій роботі над виконавською технікою. Слуховий метод, на думку видатних виконавців, педагогів, має великі переваги в порівнянні з руховим, оскільки апелює до свідомості: вимагає чіткого усвідомлення кожного руху, ясного передпрослуховування кожного звуку. Сучасні уявлення в області психології руху свідчать саме про це – успішність виконання будь-якого руху досягається тільки у випадку, коли його виконанню передують наявність у мозку образу майбутньої дії, результату, на досягнення якого і спрямована ця дія. Обидва методи мають право на існування, але тільки при урахуванні індивідуальних музичних і рухових здібностей студента. Не останню роль при цьому мають загальний характер музично-слухових здібностей, характер моторної обдарованості студента, тип нервової системи, вікові особливості.

До елементів виконавської техніки ми віднесли: мануальну орієнтацію; різноманітні прийоми звуковидобування; якість звуковидобування; акцентуацію і артикуляцію; штрихи; координацію лівої і правої рук; диференціацію рухових і слухових відчуттів; психотехніку (Рис. 14).

Рисунок 14



За цими параметрами ми можемо виділити кілька категорій студентів (рис.15):

- музично і рухово обдаровані студенти, техніка яких розвивається переважно на природній, сприятливій психофізіологічній основі. Нерідко в цих студентів немає необхідності в постійному руховому контролю;
- моторно здатні студенти при середньому рівні музикальності і здатності до слухового уявлення. Тут першорядне значення набуває розвиток слухового досвіду, музично-слухових уявлень, емоційної сфери;
- музично обдаровані студенти із середніми моторно-руховими здібностями. З такими студентами легко вирішуються завдання художнього плану, але технічна сторона вимагає особливої уваги;
- студенти з середнім рівнем розвитку музичних і рухових здібностей;
- студенти з низьким або повністю відсутнім рівнем музичних здібностей.

У такій категорії студентів ми спостерігаємо складність у розвитку слухових і рухових компонентів виконавської процесу, оскільки відсутні яскраві слухові уявлення.

Важливого значення набуває саме формування виконавської стабільності, яка виступає засобом досягнення виконавської майстерності в розкритті художнього змісту виконуваного репертуару, виступаючи як індивідуально-психологічна особливість кожного студента, і визначається як «виконавська компетенція».

Формування і розвиток виконавської стабільності як однієї із складової виконавської компетенції майбутніх учителів музики – складний і багатогранний процес, який передбачає розвиток особистості в цілому та формування фахової компетентності. Як цілеспрямовано організований педагогічний процес, дозволяє не тільки досягти бажаних результатів з виконавської підготовки майбутніх учителів музики, а й виховати людину культури, яка вміє мислити і аналізувати.

Важливу роль у формувальному експерименті відіграють саме застосування методів, за допомогою яких відбувається досягнення освітніх цілей,

а саме формування і розвиток виконавської стабільності як складової професійної компетентності в процесі підготовки до публічного виступу майбутніх учителів музики. До них ми віднесли:

- *словесні методи* (викладення основних положень фахової підготовки);
- *ілюстративні методи* (показ виконавських методів і прийомів);
- *ілюстративно-словесні методи* (поєднання пояснень з ілюстрацією виконавських прийомів);
- *репродуктивні методи* (відтворення студентами виконавських, попередньо проілюстрованих прийомів, а саме: правильне звукоутворення за участю обох рук, якість звуковидобування, наявність фразування);
- *проблемно-пошукові методи* (самостійний пошук студентом засобів і способів розв'язання проблемних ситуацій у процесі виконання навчальних завдань, а саме: самостійна робота над нотним текстом);
- *метод моделювання* (імітація в навчальному процесі публічних ситуацій і професійної діяльності виконавця, а саме через роботу над власним емоційно-вольовим станом (відчуття, м'язова свобода від скутості, управління своїми емоціями, особливо, якщо якийсь елемент не виходить, робота над наполегливістю);
- *метод педагогічного аналізу* (формування в студентів навичок самоаналізу і самокоригування своїх музично-виконавських дій, а саме через формування здатності музично-теоретично мислити та критично оцінювати власну музично-виконавську діяльність (чому якийсь прийом не виходить і що треба зробити для того, щоб він вийшов);
- *метод інтеграції* (акумуляція і синтез знань з різних фахових дисциплін у процесі виконавської діяльності, а саме з психології, педагогіки, сольфеджіо).

Таким чином, необхідність врахування особливостей щодо формування і розвитку виконавської стабільності як однієї із складової виконавської компетенції в освітньому процесі є важливою умовою розвитку фахової компетентності майбутніх учителів музики.

Методика формування виконавської стабільності в процесі фахової підготовки передбачає поетапність проведення експериментально-педагогічної роботи зі студентами, яка реалізується відповідним змістом, формами та методами відповідно до мотиваційно-пізнавального, змістовно-виконавського, діяльнісно-творчого та творчо-регулятивного етапів.

*Метою першого мотиваційно-пізнавального етапу* було активізація мотиваційної сфери особистості для досягнення успішності в навчальній діяльності. Експериментально-дослідну роботу мотиваційно-пізнавального етапу було підпорядковано вирішенню наступних завдань:

- підвищення рівня мотивації, наполегливості, пізнавального інтересу й бажання в оволодінні виконавською стабільністю як однієї із складової виконавської компетенції з фахових дисциплін;

- підвищення ступеню особистісної потреби у фаховому вдосконаленні в процесі набуття виконавських навичок як однієї із складових виконавської компетенції в структурі фахової компетентності з фахових дисциплін.

Для викладення теоретичних положень курсу дисциплін «Хорове диригування», «Постановка голосу», «Хоровий клас», «Оркестровий клас» та «Основний музичний інструмент» у процесі *індивідуальних та міні-групових занять* для вирішення вище поставлених завдань нами було використано *метод бесіди, дискусії, проблемної міні-лекції*, в яких розкривався зміст дефініцій «мотивація», «наполегливість», «успіх», «виконавська стабільність». Робота була проведена також і над практичним освоєнням фахових знань, а саме над формуванням основних елементів музичного виконавства.

У процесі роботи над початковим освоєнням виконавських навичок ми поетапно, з ускладненістю діапазону завдань, займалися над такими елементами виконавської техніки:

- *правильна класична постава корпусу тіла виконавця* – один із найважливіших елементів у початковому освоєнні виконавської майстерності. Завдяки ілюстративно-словесному методу, який базується на поєднанні пояснень щодо правильної класичної постави корпусу тіла з ілюстративним показом,

проблем та труднощів в освоєнні цього елемента не виникало;

- *постановка лівої та правої рук при опрацюванні диригентських та інструментальних навичок (складність була в сфері контролю над двома одночасними процесами, ми частково вирішили цю складність);*

- *наявність координації між лівою та правою рукою;*

- Взагалі домогтися координації рухів рук при диригуванні та грі на інструменті досить важко. Тому ми використовували певні вправи для покращення координації між лівою та правою рукою (див. дод. Є).

- *правильне звукоутворення за участю обох рук в інструментальному виконавстві;*

- *основна штрихова техніка (легато, стакато);*

- *самостійна робота над нотним текстом (складність в опануванні нотної грамоти).*

У процесі роботи ми застосовували диктанти на нотну грамоту. Цю складність у процесі роботи ми повністю не прибравли, однак розуміння елементарної теорії музики стало кращим за рахунок використання методу ритмічного відчуття К. Орфа, завдяки роботі з ритмічними картками як однією з ефективних форм освоєння ритмічних особливостей музичного мистецтва. Активна діяльність з вивчення, усвідомлення і розкладання ритмічних карток зазвичай дуже захоплює, бо спирається на ігрову форму діяльності. Для роботи зі студентами в нас був набір карток з різними ритмічними схемами. Набір карток найчастіше визначався ритмічними завданнями, які з'являлися при роботі над репертуаром:

- *наявність фразування;*

- *наявність музично-теоретичних знань.*

До найбільших труднощів початкового періоду формування виконавської стабільності ми віднесли також і комплекс психічних проявів, пов'язаних з невпевненістю в своїх силах, невмінням концентрувати увагу на великому обсязі інформації для сприймання і неможливістю повноцінно утримувати її в пам'яті. При цьому наші завдання були направлені в бік зростання ролі розумової

діяльності студентів, розвиток мотиваційної сфери, а також вольові прояви характеру.

У процесі роботи ми не вирішили усі виникаючі труднощі, але кількість їх стала меншою, а якість виконання вищою.

Відповідно до результатів проведення контрольного зрізу нами складено таблицю рівнів першого показника мотиваційно-оцінного компонента на мотиваційно-пізнавальному етапі в кількісному та відсотковому співвідношенні (табл.12).

Таблиця 12

*Показники мотиваційно-оцінного компонента на мотиваційно-пізнавальному етапі в кількісному та відсотковому співвідношенні*

Показник	Рівні	Експериментальна група				Контрольна група			
		До експерименту		Наприкінці експерименту		До експерименту		Наприкінці експерименту	
Наявність інтересу, потреби, мотиваційної установки та позитивного ставлення до виконавської діяльності.	низький	30	75,0	15	37,5	25	62,5	25	62,5
	середній	10	25,0	15	37,5	10	25,0	10	25,0
	високий	0	0	10	25,0	5	12,5	5	12,5

Також на даному етапі для підвищення інтересу, потреби, мотиваційної установки та позитивного ставлення до виконавської діяльності нами було використано такі методи: *метод заохочення, метод педагогічної підтримки, метод стимулювання мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів, метод самоорганізації.*

Але на початку роботи було доцільним використати адаптовані теоретичні



інноваційні технології, як-от: *метод «Запитання-підказки», техніка узагальнень та порівнянь, проектний метод.*

*Метод «Запитання-підказки».* Його суть полягає в тому, щоб за допомогою роздумів знайти відповідь на проблемне питання. Зміст питання може варіюватися в залежності від мети заняття. Наприклад: «Який характер цього твору? Давайте поміркуємо, який штрих використати краще – *staccato* чи *legato*, щоб найбільш точно передати задумку автора?». Цей метод навчить сприймати музику, спостерігати розвиток мелодії, встановлювати зв'язки між різними звуковими явищами, переживати звукову інформацію як відображення емоційного світу. Розумно поставлені питання забезпечують більш повне сприйняття музичного тексту з подальшою його інтерпретацією.

*Техніка узагальнень та порівнянь* базується на аналізі нотного тексту. Крім синтаксичних закономірностей у процесі аналізу необхідно освоювати значення різноманітних знаків нотного тексту. Для досягнення розвиваючого ефекту потрібно враховувати вікові особливості. Усі теоретичні відомості ми пояснювали в доступній для розуміння формі і в певній послідовності. Студент повинен отримати просте, бажано образне, але точне визначення всіх необхідних понять у музиці, наприклад, ладу, динаміки, темпу, ритму, метра тощо. Крім того, усі теоретичні поняття повинні бути не абстрактними словами, а передувати слуховим сприйняттям. Тоді за словами стоятиме звуковий образ, і поняття підніметься на рівень узагальнення. Така робота робить текст зрозумілим, що полегшує заучування напам'ять і веде до більш осмисленого виконання.

Ми використали під час проведення нашого формувального експерименту ще одну інноваційну педагогічну технологію *«Ціле в деталях»*. Коли виконуються окремі елементи нотного тексту (акорди, ритмічні структури), що допомагає розібратися в особливостях твору. Така «контурна гра» може допомогти в усвідомленні закономірностей тексту, наприклад, гармонічної логіки або особливостей розвитку мелодії. Способи зміни структури тексту, наприклад, зведення, згортання мелодії до основних тонів або поєднання гармонії в акорд допомагають учневі бачити ціле за деталями.

Відповідно до результатів проведення контрольного зрізу нами складено таблицю рівнів другого показника мотиваційно-оцінного компонента на мотиваційно-пізнавальному етапі в кількісному та відсотковому співвідношенні, щоб простежити динаміку розвитку в ЕГ та КГ (табл.13):

*Таблиця 13*

*Показники мотиваційно-оцінного компонента на мотиваційного-пізнавальному етапі в кількісному та відсотковому співвідношенні*

Показник	Рівні	Експериментальна група				Контрольна група			
		До експерименту		Наприкінці експерименту		До експерименту		Наприкінці експерименту	
Ступінь усвідомлення студентом важливості самооцінювання та коригування виконавського рівня під час публічних виступів.	низький	20	50,0	15	37,5	25	62,5	25	62,5
	середній	20	50,0	15	37,5	10	25,0	10	25,0
	високий	0	0	10	25,0	5	12,5	5	12,5

За результатами підрахунків ми вивели середнє арифметичне першого та другого показників мотиваційно-оцінного компоненту для першого етапу – мотиваційно-пізнавального, отримавши такі результати в кількісному та відсотковому співвідношенні (табл.14):

*Таблиця 14*

*Середнє арифметичне першого та другого показників мотиваційно-оцінного компоненту для першого етапу – мотиваційно-пізнавального*

Компонент	Рівні	Експериментальна група	Контрольна група
-----------	-------	------------------------	------------------

		До експерименту		Наприкінці експерименту		До експерименту		Наприкінці експерименту	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
мотиваційно-оцінний	Низький	25	62,5	15	37,5	25	62,5	25	62,5
	Середній	15	37,5	15	37,5	10	25,0	10	25,0
	Високий	0	0	10	25,0	5	12,5	5	12,5

*II етап формувального експерименту – змістовно-виконавський* – був спрямований на формування емоційної відкритості студентів у процесі виконання музичних творів, емпатійного переживання, вироблення вмінь саморегуляції внутрішнього стану та самоконтролю точності, виразності своїх виконавських дій у процесі підготовки до публічного виступу, а також формування ставлення до обраної професії як до цінності та рефлексивної усвідомленості результатів власної фахової підготовки.

*Завданням другого етапу було:*

- покращити вияв емоційної захопленості процесом усвідомлення та виконання музичних творів;
- поліпшити вміння контролювати точність, виразність своїх виконавських дій у процесі підготовки до публічного виступу.

На даному етапі формувальної роботи нами було використано *такі методи: метод моделювання, метод педагогічного аналізу, аутогенне тренування, метод інтеграції.*

Найпоширеніший метод, який використовуються в процесі підготовки до публічних виступів є *аутогенне тренування* або, іншими словами, метод самонавіювання. Аутогенне тренування виступає як система вправ, заснована на самонавіюванні, метою якої є регуляція психічного стану. Дана техніка дозволяє позбутися зайвої скутості та тривожності, знижує емоційне і фізичне напруження. Також цей метод можна застосовувати для формування позитивних

переживань у музичній діяльності. Нами аутотренінг був використаний як один з провідних методів психологічної регуляції (див. дод. Ж).

Правильна психологічна установка допоможе виконавцю опанувати своїм станом, направить переживання в потрібне русло: почуття страху перед виступом поступово буде поступатися місцем упевненості, з'явиться бажання виступати.

*Наступна техніка направлена на зниження зайвої напруги (в тому числі і внутрішньої).* Слід стежити за станом м'язової системи, контролювати ступінь напруги лицьових м'язів, особливо лобового м'яза як найбільш чутливого. Його розслаблення одразу передається іншим м'язам. Це корисно знати, щоб враховувати при виході перед публічним виступом. Розслаблення м'язів обличчя також може сприяти заспокоєнню нервової системи в цілому, зняттю зайвої скруті тіла і рук виконавця (див. дод. К).

Ще один метод, який був використаний нами у нашому дослідженні – це виступ *перед уявною аудиторією*. Цей прийом – свого роду відтворення атмосфери публічного виступу. Навколо виконавця можна розставити стільці і посадити на них іграшки або будь-які інші предмети замість слухачів. Для студента важливо уявити, що він виступає як на публічному виступі перед публікою і має презентувати твір від початку до кінця, не зупиняючись і не звертаючи увагу на помилки або кострубатості. Цей прийом дозволяє виконавцю охопити твір цілком, а також перевірити ступінь впливу хвилювання на якість виконання. При повторних репетиціях з використанням цього прийому ступінь хвилювання поступово зменшується.

*Метод обігравання.* Обігравання – найбільш важливий метод у процесі формування виконавської стабільності. Суть методу полягає в тому, щоб студент якомога більше виступав і обігравав твір або програму перед серйозним виступом чи концертом. У даному випадку можна виконувати для будь-якого слухача: для друзів, родичів, сусідів, просто запрошених, батьків і педагогів, тобто, для всіх, хто готовий слухати. Можна виступати в дитячих садах, школах, музеях, на музичних вітальнях, бібліотеках і в концертах класу. Треба якомога більше виступати для того, щоб, кажучи словами К. Станіславського [21], «важке

стало звичним, звичне – легким, а легке – приємним». Завдяки цьому методу студенти-початківці як виконавці звикають поступово справлятися зі своїм хвилюванням. Після обіграння важливо проаналізувати виступ: згадати що вийшло, а що ні, який був емоційний стан, які відчуття і переживання були під час виступу, згадати момент, коли вдалося звільнитися від сильного хвилювання. Якщо при обігранні виступ не вдавсь, підтримати студента, сказати, що наступного разу все вийде, і в подальшому постаратися не нагадувати студентові про нього.

Відповідно до результатів проведення контрольного зрізу в ЕГ та КГ нами складено таблицю рівнів першого показника змістовно-операційного компоненту на змістовно-виконавському етапі в кількісному та відсотковому співвідношенні (табл.15).

*Таблиця 15*

*Показники змістовно-операційного компонента на змістовно-виконавському етапі в кількісному та відсотковому співвідношенні*

Показник	Рівні	Експериментальна група				Контрольна група			
		До експерименту		Наприкінці експерименту		До експерименту		Наприкінці експерименту	
Володіння знаннями з психології публічної виконавської діяльності		Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%
	Низький	30	75,0	15	37,5	20	50,0	20	50,0
	Середній	10	25,0	20	50,0	10	25,0	15	37,5
	Високий	0	0	5	12,5	10	25,0	5	12,5

Для поліпшення вміння контролювати точність, виразність своїх виконавських дій у процесі підготовки до публічного виступу ми використали *метод виявлення можливих помилок*. Коли твір вивчено, необхідно перевірити, наскільки добре і міцно він вивчений. Для цього існує кілька прийомів, які покликані створювати деякі перешкоди під час виступу, свого роду провокація для здійснення помилки, а саме:

- *виступ з перешкодами*. Для того щоб в якійсь мірі загартувати студента стосовно непередбаченого шуму під час виступу можна запропонувати йому виконати свою програму вдома з увімкненим телевізором, радіо, магнітофоном, музикою на телефоні або ж з увімкненим побутовим приладом, але при цьому дуже добре та уважно себе слухати і намагатися виступати, як на сцені. Це потребуватиме великої концентрації уваги і душевної напруги;
- *виступ в темному приміщенні або з закритими (зав'язаними) очима*. Восени і взимку, коли світловий день короткий, можна виконувати програму просто в темній кімнаті. Навесні – із закритими (рідше зав'язаними) очима або просто піднятою вгору головою. Цей прийом дає велику свободу і впевненість у виконанні;
- *виступ після фізичного навантаження*. Стан після фізичних вправ багато в чому схожий на стан перед виходом для публічного виконання. Треба попросити студента зробити кілька вправ, а потім відразу ж почати виконувати твір.

Наступний прийом – це психологічний *метод «відволікання уваги»*, який ми використали в процесі нашого формувального експерименту. Іноді через сильне хвилювання перед виступом у виконавця знижується рівень виконання. За допомогою цього методу можна переключити увагу студента з важко виконуваних місць на другорядні деталі.

Слід приділити увагу психологічному *методу «заміщення уявлення в свідомості»*. Суть методу в тому, щоб під час виступу, коли раптом з якихось причин з'являється невпевненість або несподівано зростає хвилювання, ментально відвести свідомість в бік від виконання, переключивши увагу з

виступу на інший об'єкт, згадавши, як радять психологи, обстановку ранку, сніданок та інші незначні для даної ситуації подробиці.

У книзі В. Григор'єва «Виконавець і естрада» наведено чудовий приклад з педагогічної практики знаменитого скрипаля Д. Ойстраха. Коли в однієї з його учениць не виходив пасаж, педагог заспокоїв її, сказавши, що цей же пасаж не виходить і в нього, але він знайшов вихід: «просто вселив собі, що якщо я закрию тільки ліве око і міцно встану на праву ногу, то пасаж обов'язково вийде. І, правда, з тих пір він завжди виходив, але, звичайно, якщо я закривав ліве око!» [3].

Наступний метод – це *рольова підготовка*. Розвинена уява може допомогти студентові у подоланні зайвого хвилювання. В. Петрушин, описуючи досліди московського лікаря-гіпнотизера В. Райкова, говорить про те, що в «практиці сучасної психології пацієнтам, які бажають набути певних навичок соціальної поведінки (наприклад, стати більш впевненими в собі), рекомендується наслідувати в своїй поведінці осіб, які такими характеристиками володіють. У цьому випадку людина вживається, «входить в образ» іншої людини і діє відповідно до ролі цієї другої» [32].

*Гра в ролі відомого музиканта*. Сенс цього прийому полягає в тому, що виконавець, абстрагуючись від власних особистісних якостей, входить в образ добре відомого йому музиканта, який не боїться публічних виступів, і починає грати ніби в образі іншої людини, за рахунок чого набуває впевненості в собі.

*Виступ в ансамблі*. При виступі в ансамблі впоратися з хвилюванням допомагає «відчуття ліктя» – почуття товаришкості і взаємної підтримки. Коли студент на сцені не один, він відчуває себе впевненіше.

*Техніка «реконструкція відчуттів»*. Ця техніка дозволяє студентам змінювати свої відчуття і створювати бажані почуття і стани. Педагог пропонує студентові уявити своє улюблене місце, потім змінити внутрішню картинку на будь-яку іншу. Потім йому пропонується послухати всередині себе улюблену мелодію, потім змінити її на будь-яку іншу. Педагог пояснює студентові, що він може міняти свої відчуття так само швидко, як картини і звуки. Учні пропонується по черзі відчувати гнів, щастя, здивування, захоплення, смуток,

ейфорію. Так само швидко, як він міняв свої відчуття в цій справі, він зможе змінювати їх, коли виявиться в ситуації, де йому не подобається своє самопочуття, наприклад, на іспиті, концерті. Далі студентові пропонується уявити ситуацію, де йому не подобаються свої почуття, і спробувати змінити свої почуття, представляючи при цьому ту ж ситуацію. За допомогою цього методу студент навчається усвідомлювати особливості своїх емоційних станів і працювати з ними».

Потрібно наголосити на вихованні впевненості в собі. Досить часто студент може відчувати почуття страху і тривоги через невпевненість у собі, у своїх силах і можливостях. Якщо педагог до останньої хвилини «покрощує» виконання, то з яким настроєм студент вийде на виступ? Перед виступом не варто перевантажувати увагу студента багатьма зауваженнями. Доцільно зазначити кілька найважливіших на ваш погляд моментів – і не більше. Виконавець повинен вірити, що він грає добре, і він буде грати добре.

Буває, що невпевненість у власній зовнішності може накладати відбиток на якість виконання. Частіше треба знімати студента на відео і на заняттях, і вдома, разом переглядати та обговорювати ці записи. Студент повинен уявляти, як він виглядає з боку. Він повинен бути абсолютно упевненим, що виглядає красиво, упевнено, привабливо.

За допомогою дзеркала, фотоапарата і відеокамери можна боротися з такими шкідливими сценічними звичками, як постукування ногою, прикус губ, різного роду гримаси на обличчі, надмірне розгойдування при грі (диригуванні, співі) та ін.

Відповідно до результатів проведення контрольного зрізу в ЕГ та КГ нами складено таблицю рівнів другого показника змістовно-операційного компонента на змістовно-виконавському етапі в кількісному та відсотковому співвідношенні (табл.16).



Показники змістовно-операційного компонента на змістовно-виконавському етапі в кількісному та відсотковому співвідношенні

Показник	Рівні	Експериментальна група				Контрольна група			
		До експерименту		Наприкінці експерименту		До експерименту		Наприкінці експерименту	
Уміння контролювати точність, повноту, виразність своїх виконавських дій у процесі підготовки до публічного виступу та своєчасно їх коригувати	Низький	30	75,0	15	37,5	20	50,0	20	50,0
	Середній	10	25,0	20	50,0	10	25,0	15	37,5
	Високий	0	0	5	12,5	10	25,0	5	12,5

За результатами підрахунків ми вивели середнє арифметичне першого та другого показників для другого етапу – змістовно-виконавського, отримавши такі результати в кількісному та відсотковому співвідношенні (табл.17):

Таблиця 17

Середнє арифметичне першого та другого показників змістовно-операційного компонента на змістовно-виконавському етапі

Компонент	Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
-----------	-------	------------------------	--	------------------	--

		До експерименту		Наприкінці експерименту		До експерименту		Наприкінці експерименту	
Змістовно-операційний	Низький	30	75,0	15	37,5	20	50,0	20	50,0
	Середній	10	25,0	20	50,0	10	25,0	15	37,5
	Високий	0	0	5	12,5	10	25,0	5	12,5

**III етап – діяльнісно-творчий** – був направлений на підвищення ефективності самостійної роботи над своїми виконавськими діями, станом в процесі підготовки до публічного виступу, а також творчо застосовувати набуті фахові компетенції (особливо, виконавської компетенції) та фаховий досвід у власній музично-виконавській діяльності.

Мета третього етапу полягала в навчанні студентів здійснювати музично-педагогічну діяльність на творчому рівні, і завданнями цього етапу було:

- формування та розвиток артистичного втілення інтерпретаційного задуму в реальному виконанні;
- формування і розвиток здатності до міркування та самоаналізу про свій внутрішній стан почуттєво-пережитого процесу власної музично-виконавської діяльності.

На даному етапі передбачалося застосування *таких методів: метод навчальної дискусії, художня ілюстрація словесних пояснень, рефлексії.*

Високі вимоги, що пред'являються сучасністю молодим освіченим фахівцям, які вступають в професійне життя, включають в себе не тільки використання набутих професійних компетенцій у свої музично-педагогічній діяльності, але й використання власних особистісних якостей, що сприяють налагодженню комунікативних зв'язків з навколишнім світом. Це забезпечить результативність професійних зусиль, їх коефіцієнт корисної дії з учнями на уроках музичного мистецтва, оскільки в професії педагога переплітаються і педагогічні, і психологічні, і артистичні напрямки.

Серед фахових компетенцій майбутнього вчителя музики важливу роль відіграє проблема формування артистизму як особистісної якості фахівця, що сприяє її успішній самореалізації і вирішенню виконавсько-творчих завдань. Дана особистісна якість проявляється в майбутніх учителів у різному ступені і залежить від індивідуальних особливостей кожної особистості.

*Компонентами артистизму особистості педагога-музиканта ми вважаємо: психофізичний, емоційний, логіко-конструктивний, які включають в себе сприйняття, уяву, емпатію, педагогічну увагу, афективну пам'ять, вольові прояви, самоспостереження, саморегуляцію і самопрезентацію, театральне мислення, творче спілкування, міміку, пантоміму, мову, а також публічність творчості складають основу його професійно-педагогічної діяльності, сприяють успішному протіканню професійної творчості майбутнього вчителя музики і сприяють виконанню специфічних вимог до сучасного уроку.*

*Педагогічними умовами формування і прояву артистизму педагога-музиканта в умовах фахової діяльності є:*

- застосування методів театральної педагогіки для розвитку свободи виразної реакції на художній зміст творів музичного мистецтва;
- усвідомлене бажання подолання проблем, пов'язаних з публічним виступом;
- прагнення до творчої самореалізації;
- регулярна участь у концертній діяльності.

Сценічна та педагогічна діяльність, будучи близькими по змістовній (комунікативній) та інструментальній (особистість творця і його психофізіологічна природа як інструмент впливу) функції ознаками, *мають ряд загальних процесуальних характеристик*, до яких можна віднести наступні:

- процес сценічної та педагогічної творчості здійснюється в обстановці публічного виступу безпосередньо в присутності групи людей, які є активними співучасниками цього процесу;

- сценічні та педагогічні діячі в силу специфіки своєї діяльності роблять об'єкт свого впливу одночасно і об'єктом творчості – співтворцем, позаактивної участі якого сам творчий акт неможливий;
- в основі виконавської та педагогічної творчості, у діяльності лежить творчість у відведений для цього певний час, що вимагає від творця (вчителя, вихователя) оперативного управління своїми психічними станами і творчим самопочуттям;
- результати і сценічної і педагогічної творчості завжди динамічні, мінливі, які постійно розвиваються, тобто являють собою процес;
- сценічна та педагогічна творчість носять колективний характер;
- загальним для сценічної та педагогічної діяльності є володіння своїм психофізичним станом.

Виходячи з цього, цілком логічним видається застосування елементів акторської майстерності при публічній виконавській діяльності.

У зв'язку з вище сказаним, наші тренінгові заняття були направлені на розвиток експресивних умінь, що дозволяли висловлювати свої ідеї, думки, почуття в незвичайних формах, оригінальним чином, але при цьому зрозумілим для навколишніх. У даному випадку творчими були не стільки самі по собі ідеї, скільки способи їх вираження. У процесі «винаходів» і демонстрації цих способів тренувалися якості творчого мислення, поліпшувалося взаєморозуміння учасників, з'являлися можливості для самовираження для кожного із студентів експериментальної групи.

*Психологічний зміст вправ* включав: розминку, розвиток виразності, розвиток навичок експресивності, а також генерації ідей в умовах командної роботи, створення умов для «винаходу» незвичайних способів вираження інформації та її розшифрування, вміння передавати інформацію в умовах обмежених засобів для цього і сприймати її в умовах явної неповноти, згуртування учасників.

*Обговорення* здійснювалося через обмін емоціями і почуттями, які виникали в процесі виконання вправ, потім – міркуваннями з приводу того, що

сприяло успішному виконанню вправ, а що перешкоджало, і яким життєвим ситуаціям можна уподібнити такі завдання.

Вправи було складено із трьох блоків:

- вправи для розвитку виразності міміки і жестів (див. дод. II);
- вправи для розвитку вміння довільно регулювати власний соматичний стан (див. дод. I);
- вправи для зняття напруги, м'язових затискачів і забезпечення м'язової свободи (див. дод. I).

Безсумнівно, вчитель будь-якого фаху часто стикається з психічним та фізичним напруженням. Уміння керувати власними емоціями, управляти своїм самопочуттям, уміти адекватно реагувати на стресову ситуацію набувають великого значення. Діяльність вчителя музики емоційно напружена, а професія вчителя потребує толерантного, спокійного, доброзичливого ставлення, вимагає вміння тримати прояв негативних емоцій, тобто вмінь та навичок знімати напругу при певних обставинах, а у потрібний момент бути зібраним, тобто мобілізуватися. Ці вміння та навички тренуються за допомогою аутотренінгів та спеціальних вправ. Аналізуючи спеціальну літературу можна запропонувати такі вправи: напружуючи м'язи рук, зосередившись на цьому відчутті, необхідно сказати про себе: «М'язи рук максимально напружені». При виконанні розслаблення необхідно вселяти собі: «М'язи рук абсолютно розслаблені». Кожна вправа виконується 3-4 рази. Практика показує, що за допомогою систематичних вправ можна опанувати міцні вміння в розслабленні м'язів різних органів тіла і зняття напруження. Як вільно ми управляємо м'язами кисті руки, довільно напружуючи і розслабляючи м'язи (це наслідок того, що рука – головний орган праці, маніпуляції), так само вільно можна навчитися керувати будь-якими м'язами або групами їх.

Відповідно до результатів проведення контрольного зрізу в ЕГ та КГ нами складено таблицю рівнів першого показника прогностично-рефлексивного компоненту на діяльнісно-творчому етапі експериментально-педагогічної роботи в кількісному та відсотковому співвідношенні (табл.18):

*Рівні прогностично-рефлексивного компоненту на діяльнісно-творчому етапі в кількісному та відсотковому співвідношенні*

Показник	Рівні	Експериментальна група				Контрольна група			
		До експерименту		Наприкінці експерименту		До експерименту		Наприкінці експерименту	
Здатність студентів до передбачення й оцінки результатів власної виконавської діяльності в умовах публічного виступу		Абс.	%	Абс.	%	Абс	%	Абс	%
	Низький	30	75,0	15	37,5	15	37,5	15	37,5
	Середній	10	25,0	20	50,0	15	37,5	15	37,5
	Високий	0	0	5	12,5	10	25,0	10	25,0

Як відомо, основним завданням вищої освіти є надання студентам необхідних знань, умінь та навичок для майбутньої професійної діяльності, а сьогодні пріоритетним завданням постає набуття ними навичок самоосвітньої діяльності. Самостійна робота студентів – основа їхнього успіху в навчанні, найважливіша складова навчального процесу у вищому навчальному закладі.

О. Рудницька зазначає, що самостійна робота – найважливіша форма навчальної діяльності. Вона спрямована на виконання навчальних завдань, може здійснюватися з допомогою і без допомоги та присутності викладача, мати репродуктивний і творчий характер. Мистецтво викладача полягає в тому, щоб якомога частіше стимулювати прояви самостійності в учнів у всіх видах їхньої навчальної діяльності, навчити організовувати її [39].

Звісно, без правильної установки на заняттях з викладачем, студент не зможе повноцінно провести самостійну роботу в домашніх умовах. Тобто повинна існувати модель самостійної роботи в домашній роботі, в якій окреслюються об'єм роботи, методи відпрацювання, час, за який потрібно виконати поставлені завдання. Не менш важливим для студентів постає оволодіння вмінням контролювати результати самостійної роботи, визначати першочергові завдання та шляхи їх виконання, наполегливість та цілеспрямованість досягати певного виконавського рівня.

Ми працювали над тим, аби самостійна домашня робота виявилася більш плідною. Головним завданням було навчити студентів ЕГ самоаналізу та самонавчання на основі осмислення свого поточного стану як до публічного виступу, так і після. Ми використали різноманітні комбінації прийомів саморегуляції та рефлексії про свій внутрішній стан почуттєво-пережитого процесу власної музично-виконавської діяльності. А також ми включили до нашої методики міні-лекції, невеличкі бесіди та тренінгові вправи.

Рефлексія (у перекладі з латинської *reflexio* – «звернення назад») – аналіз стану, переживання, думок після завершення будь-яких дій. Якщо говорити в загальному значенні, то це самоаналіз власної діяльності та її результатів. П'єр Тейяр де Шарден вказав, що рефлексія – це придбана свідомість, здатність зосереджуватися на самому собі і опановувати собою як предметом [7].

У нашій експериментально-дослідній роботі ми використали *прийом рефлексії змісту власного стану*. Цей прийом ми проводили в кінці індивідуального заняття, а також після закінчення здачі модуля з фахових виконавських дисциплін і здачі партій з оркестрового (хорового) класу. Цей прийом дав можливість студентам ЕГ усвідомити недоліки та переваги свого внутрішнього стану почуттєво-пережитого процесу власної музично-виконавської діяльності, а також оцінити ефективність власної роботи під час самостійної роботи та індивідуальних занять.

Цей прийом побудований за принципом незакінченого речення. Студентам пропонувалося в усній або письмовій формі (кому як було зручно) закінчити наступні речення.

Варіанти:

- На сьогоднішньому занятті я зрозумів, я пізнав, я розібрався ...
- Я похвалив би себе за ...
- Особливо мені сподобалося, як я ...
- Після заняття мені захотілося .
- Сьогодні мені вдалося ...
- Я зумів ...
- Було цікаво дізнатися, що ...
- Було важко, але я ...
- Тепер я можу...
- Я навчився ....
- Мене здивувало те, що ...

Кожен студент ЕГ міг вибрати декілька речень, які на його думку найкраще передають його стан, та закінчити їх.

Наступний прийом рефлексії – це *анкета власних переживань після публічного виступу*. У кінці модуля або здачі партій респонденти ЕГ вибирали потрібний критерій на запропоноване питання та підводили ризикою навпроти потрібного твердження або вписували власну відповідь. Це дало можливість контролю і оцінці процесу і результатів дій кожного студента.

Я відчував, що я готовий до виступу	так/ні
Своїм виконанням під час публічного виступу	задоволений / не задоволений
Для мене мій виступ видався	коротким/швидким
Репертуар з моєї програми для мене був	цікавим/нудним в моїх силах/важким
Мій настрій після виступу став	краще/гірше



При допущенні помилок під час виконання я засмутився і карав себе подумки	так/ні/зробив ці помилки непомітними для слухачів і йшов далі
Коли я публічно виступав, я зміг контролювати свій власний стан та свої емоції	так/ні
Перед публічним виступом мені вдалося налаштуватися на потрібний лад, увійти у відповідний емоційний стан.	так/ні

*Прийом «Хайку»* – це рефлексивний прийом технології розвитку критичного мислення після публічного виступу. Цей прийом формує уміння усвідомлювати свої дії і свій стан після публічного виступу та уміння дати особистісну оцінку тому, що вже відбулося:

- за моїми відчуттями, переживаннями під час виступу я був ... (кимось або чимось) / я бачив (когось або щось) ...
- де і що робив (місце та дія) ...
- як мені було? (образне визначення своїх почуттів, відчуттів) ...

Наприклад: За моїми відчуттями, переживаннями під час виступу я був листом на дереві, даючи їжу, не бажаючи того...

Або ж: Я був струмочком, який по скелям струмує ... весело!

Відповідно до результатів проведення контрольного зрізу в ЕГ та КГ нами складено таблицю рівнів другого показника та прогностично-рефлексивного компонента на діяльнісно-творчому етапі в кількісному та відсотковому співвідношенні (табл.19).

*Рівні показника прогностично-рефлексивного компонента на діяльнісно-творчому етапі в кількісному та відсотковому співвідношенні*

Показник	Рівні	Експериментальна група				Контрольна група			
		До експерименту		Наприкінці експерименту		До експерименту		Наприкінці експерименту	
Точність прогностичного уявлення щодо публічного виступу та адекватність самооцінки результатів виконавської діяльності	Низький	20	50,0	10	25,0	27	67,5	25	62,5
	Середній	15	37,5	21	52,5	10	25,0	15	37,5
	Високий	5	12,5	9	22,5	3	7,5	5	12,5

За результатами підрахунків ми вивели середнє арифметичне першого та другого показників для третього етапу – діяльнісно-творчого, отримавши такі результати у кількісному та відсотковому співвідношенні (табл.20):

Таблиця 20

*Середнє арифметичне прогностично-рефлексивного компонента на діяльнісно-творчому етапі у кількісному та відсотковому співвідношенні*

Компонент	Рівні	Експериментальна група	Контрольна група
-----------	-------	------------------------	------------------

		До експерименту		Наприкінці експерименту		До експерименту		Наприкінці експерименту	
прогностично-рефлексивний	Низький	25	62,5	12	30,0	21	52,5	20	50,0
	Середній	13	32,5	21	52,5	13	32,5	15	37,5
	Високий	2	5,0	7	17,5	6	15,0	5	12,5

Заключний, четвертий етап формувального експерименту – регулятивно-проективний. Мета заключного етапу передбачала стимулювання студентів до проявів самостійності, творчої активності й ініціативності у виконавській діяльності, лідерських якостей під час публічних виступів.

Впровадження методики формувального експерименту на заключному етапі здійснювалося в кількох напрямках: на індивідуальних заняттях, фахових практикумах, семінарах діючої «Методичної творчої лабораторії» та концертних заходах. Даний етап передбачав оволодіння студентами навичками роботи над художньо-заключною фазою підготовки до виступу.

Підготовча експериментальна робота з формування виконавської стабільності студентів експериментальної групи у здатності саморегулювання власного стану під час публічних виступів проводилась на репетиційних заняттях з виконавських дисциплін, засобом розвитку навичок інтерпретаційної і акторської творчості майбутніх учителів музики.

Аналіз музичного репертуару засвідчив, що деякі цікаві, яскраво-образні твори потребують певного доопрацювання. Адже сучасний учитель музики повинен вміти створювати певну творчу атмосферу при публічному виступі. Саме розвиток таких творчих компетенцій майбутніх учителів музики є базисом для більш глибокого розкриття художнього образу музичного твору, створення яскравої інтерпретації.

З метою формування зазначених виконавських здібностей до змісту експериментальної методики були включені творчі завдання. На заняттях з

фахових дисциплін студентам експериментальної групи були запропоновані наступні творчі завдання:

- створення тематичних імпровізацій (мелодичних, функціонально-гармонічних, ритмічних, темброво-динамічних);
- створення певної атмосфери при виконанні твору драматичного (ліричного) характеру;
- створення ситуацій, за яких виконавець має можливість розгубитися та зробити помилку при виконанні музичного твору;
- підбір методик, які допомагають досягти впевненості при публічному виступі.

На даному етапі нами був використаний також *метод імпровізації*. Майбутнім учителям музики (двом-шістьом особам) пропонувалося виконати один й той же музичний твір. Але кожний з учасників експерименту повинен був ввести деякий імпровізаційний або інтеграційний елемент при виконанні твору. Для більшого зацікавлення виконавським процесом студентам для імпровізації пропонувались відомі мелодії естрадних і класичних творів. Їх завданням було зімпровізувати дані твори в різних сучасних стилях (джаз, блюз, рок-н-рол, рок тощо).

Розвиток імпровізаційних та акторських здібностей сприяє формуванню виконавської впевненості, стабільності, творчого самовираження особистості. Розмаїття виконання творчих завдань студентами експериментальної групи забезпечило можливість їх евристичної роботи над створенням інтерпретації музичних творів у процесі підготовки до концертного виступу.

Саме репетиційний процес спонукають студентів до активної життєвої позиції і вимагає від них високого рівня професійної підготовленості до публічного виступу. Уміння оперувати отриманими знаннями і навичками, творчо інтерпретувати їх на заняттях, здатність самостійно проникати в художній задум музичного твору, осмислювати його внутрішню логіку і структуру – основні критерії, які визначають творчу активність особистості студента, яка проявляється в його виконавській діяльності.

Експериментальна методика творчо-регулятивного етапу включала методи спонукання до творчості в розборі музичних творів – *варіантної розробки художнього матеріалу, створення художніх образів* [9], [23], *драматургії музичного твору* [1]. У роботі над вивченням музичних творів метод варіантної розробки музичного матеріалу мав на меті залучити студентів до створення різних варіантів прочитання змісту музики, творчого опрацювання образного змісту твору засобом пошуку різних художніх деталей, нюансів, власної інтерпретаційної позиції [23, 52-54.]. Метод створення художніх образів у процесі створення інтерпретації музичних творів передбачає залучення студентів до створення нового в способі виконання даного твору, що забезпечує вищий ступінь їх самостійності та усуває потребу педагогічного втручання [25].

Здатність до саморегуляції власного стану під час публічних виступів є визначальним фактором професіоналізму виконавця, яка виражається в правильній і органічній координації своїх зовнішніх і внутрішніх дій. Як вказує Г. Єржемський, у процесі самоуправління створюється «можливість спілкуватись не тільки з оточуючими, але й «самим собою», «радитись» зі своїм минулим досвідом, відділяти «себе» від своїх безпосередніх дій» [45]. З метою формування навичок саморегуляції власного стану під час публічних виступів у зміст експериментальної методики були впроваджені: метод відеофіксації виконавських дій, метод активного самоспостереження, метод самостійного планування процесу роботи над музичним твором, метод педагогічної імпровізації й експромту виконавських дій.

Так, з метою контролю і коригування студентами власного стану під час публічних виступів нами був запропонований *метод відеофіксації виконавських дій* [20]. Сутність його полягала в тому, що студенти за допомогою технічних засобів – відеозапису (телефонів, фотокамер) – могли фіксувати результати своєї виконавської діяльності, а далі в процесі перегляду – активного самоспостереження – аналізувати, коригувати і виправляти власні допущені помилки. Зазвичай студенти після таких переглядів зізнавалися в тому, що не сподівалися побачити, настільки багато помилок.

Цікавим виявився для студентів *метод «Пробудження і розвиток бажаних якостей»*, який створював зовнішні і внутрішні умови формування певної особистісної якості за бажанням виконавця. Вибір якості і рішення про її формування обумовлювалося вільним волевиявленням студента, який прагнув сформуванню певної якості, якої, на його думку, йому не вистачало для формування виконавської стабільності під час публічного виступу [5, 86].

Метод самостійного планування процесу роботи над музичним твором сприяв формуванню цілеспрямованості й усвідомлення кінцевої мети інтерпретаційного задуму і конкретних завдань кожного етапу його втілення. Майбутні вчителі музики мали змогу самостійно планувати як терміни роботи над твором, так і методику їх вивчення й під час репетицій намагалися не відходити від наперед задуманого плану. Водночас, використовувалися і методи *педагогічної імпровізації та педагогічного експромту в творчій роботі*. На наш погляд, вміння відходити від наперед складеного плану, гнучко реагувати на професійний виклик є надзвичайно цінним й дозволяє студентам проявити творчий підхід під час публічного виступу. Аналіз спостережень студентів за власною виконавською діяльністю сприяв пошуку більш ефективних шляхів і методів подолання виявлених на початку педагогічної практики недоліків.

Отже, удосконалення навичок саморегуляції власного стану під час публічних виступів передбачає також суттєву економію часу за рахунок раціонального проведення репетиційного процесу. Активність й ініціативність дозволили студентам більш адекватно оцінити свої резерви.

Експериментальна методика формування виконавської стабільності в процесі фахового навчання спрямовувалася також на оволодіння студентами менеджерськими вміннями, пов'язаними з організацією репетиційної і концертної діяльності та презентаційного висвітлення рекламного характеру. На етапі підготовки до оглядів-концертів студенти були ознайомлені з сучасними інформаційними *PR-методами*. На заняттях «Методичних творчих лабораторій» ефективним засобом формування організаційних і менеджерських навичок стало виконання конкурсних завдань-проектів:

- розробки проектів афіші та запрошень на концерт-огляд;
- розробки інформаційних буклетів із висвітлення творчості виконавців та виконавських колективів;
- представлення презентації концертного виступу із використанням комп'ютерної програми «PowerPoint»;
- презентації ескізів сценічних костюмів (їх елементів).

*Проектний метод* об'єднує дослідницько-пошукові прийоми з пізнавальними цілями. Суть даної технології: студент повинен самостійно вирішити проблему пошукового характеру з подальшим оформленням та представленням результатів у формі відео-аудіо презентації, фоторяду (відомості про композитора музичного твору, епоху створення, стиль і жанр, в якому написаний музичний твір) тощо. У порівнянні з іншими, знання, набуті під час даного виду діяльності, більш якісні та отримують міцне закріплення у загальній системі знань. Використання цього методу дозволило студентам обирати дидактичні ролі, імітувати навчальні ситуації, таким чином вони готуватися до відкритих концертів. Це сприяло виробленню уявлень про майбутню виконавську діяльність вчителя музики.

Піклуючись про об'єктивність оцінювання своїх концертних виступів, студенти експериментальної групи запропонували провести виступи в режимі *Skype-конференцій*. Такий метод створив можливості для висвітлення роботи студентів широкому колу глядацької аудиторії, оскільки в ній взяли участь методисти, вчителі музики й студенти з інших ВНЗ.

З метою визначення ефективності експериментальної методики четвертого, регулятивно-проектного етапу, було проведено проміжні діагностичні зрізи зі студентами ЕГ і КГ за діагностичною методикою констатувального експерименту. Статистична обробка даних дала можливість констатувати позитивну динаміку формування регулятивно-діяльнісного компоненту за всіма показниками в обох досліджуваних групах. Натомість у експериментальних групах, у відсотковому відношенні, позитивні зміни є більш значимими: студентів із високим рівнем збільшилося з 5,0% до 30,0%, у

контрольній залишилось незмінним — 5,0%; респондентів середнього рівня у ЕГ значно збільшилось з 30,0% до 45,0% на відміну від студентів КГ, де такий зріст відбувся лише з 32,5% до 37,5%. Також у обох досліджуваних групах виявлена тенденція щодо зменшення досліджуваних із низьким рівнем сформованості регулятивно-діяльнісного компоненту досліджуваного феномена. Але у студентів експериментальної групи така тенденція є більш вираженою: скорочення відбулося з 66,5 до 25,0%. У студентів контрольної групи такий показник зменшився лише з 55,0% до 50,0%. Більш детально кількісні показники висвітлено у табл. 21.

Таблиця 21

*Рівні сформованості регулятивно-діяльнісного компоненту сформованості в студентів ЕГ і КГ виконавської стабільності на регулятивно-проективному етапі*

Компонент	Рівні	Експериментальна група				Контрольна група			
		До експерименту		Наприкінці експерименту		До експерименту		Наприкінці експерименту	
регулятивно-діяльнісний	Низький	26	66,5	10	25,0	22	55,0	20	50,0
	Середній	12	30,0	18	45,0	13	32,5	15	37,5
	Високий	2	5,0	12	30,0	5	12,5	5	12,5

Дані таблиці і їх порівняння з результатами вихідних діагностичних зрізів, проведених на початку формувального експерименту, доводять ефективність експериментальної методики четвертого, творчо-регулятивного етапу.

Після того як було визначено середнє арифметичне для кожного з етапів у кількісному та відсотковому співвідношенні, результати формувального експерименту ми згрупували в одну таблицю для ЕГ та КГ (табл.22).



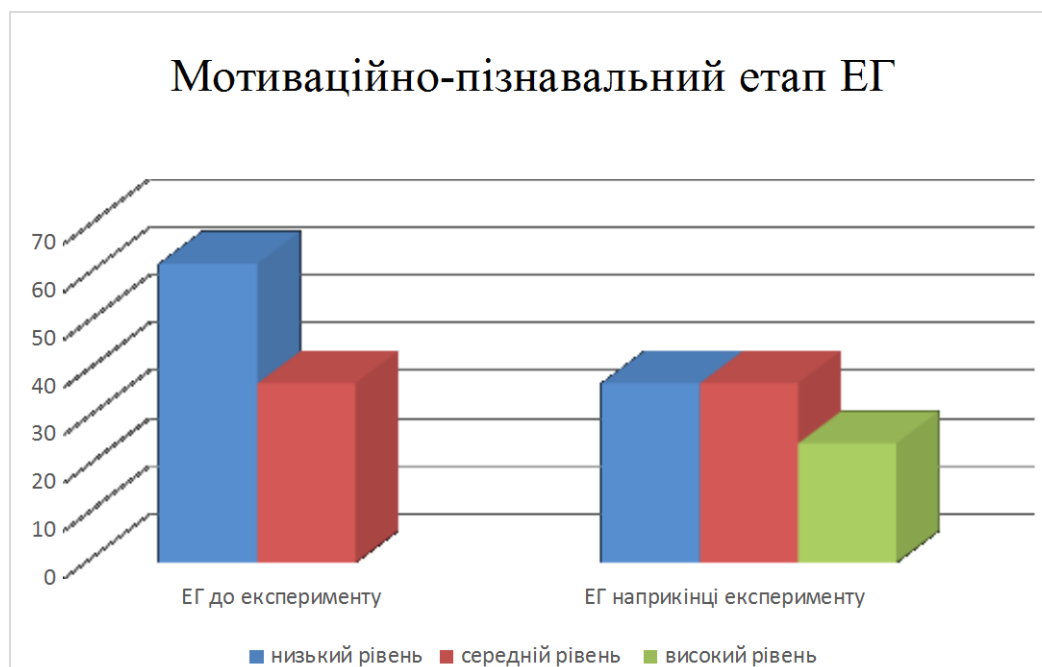
Середнє арифметичне для кожного з етапів у кількісному та відсотковому співвідношенні у результаті формувального експерименту

Етап	Рівні	Експериментальна група				Контрольна група			
		До експерименту		Наприкінці експерименту		До експерименту		Наприкінці експерименту	
Мотиваційно-пізнавальний	Низький	25	62,5	15	37,5	25	62,5	25	62,5
	Середній	15	37,5	15	37,5	10	25,0	10	25,0
	Високий	0	0	10	25,0	5	12,5	5	12,5
Змістовно-виконавський	Низький	30	75,0	15	37,5	20	50,0	20	50,0
	Середній	10	25,0	20	50,0	10	25,0	15	37,5
	Високий	0	0	5	12,5	10	25,0	5	12,5
Діяльнісно-творчий	Низький	25	62,5	12	30,0	21	52,5	20	50,0
	Середній	13	32,5	21	52,5	13	32,5	15	37,5
	Високий	2	5,0	7	17,5	6	15,0	5	12,5
Регулятивно-проективний	Низький	26	66,5	10	25,0	22	55,0	20	50,0
	Середній	12	30,0	18	45,0	13	32,5	15	37,5
	Високий	2	5,0	12	30,0	5	12,5	5	12,5

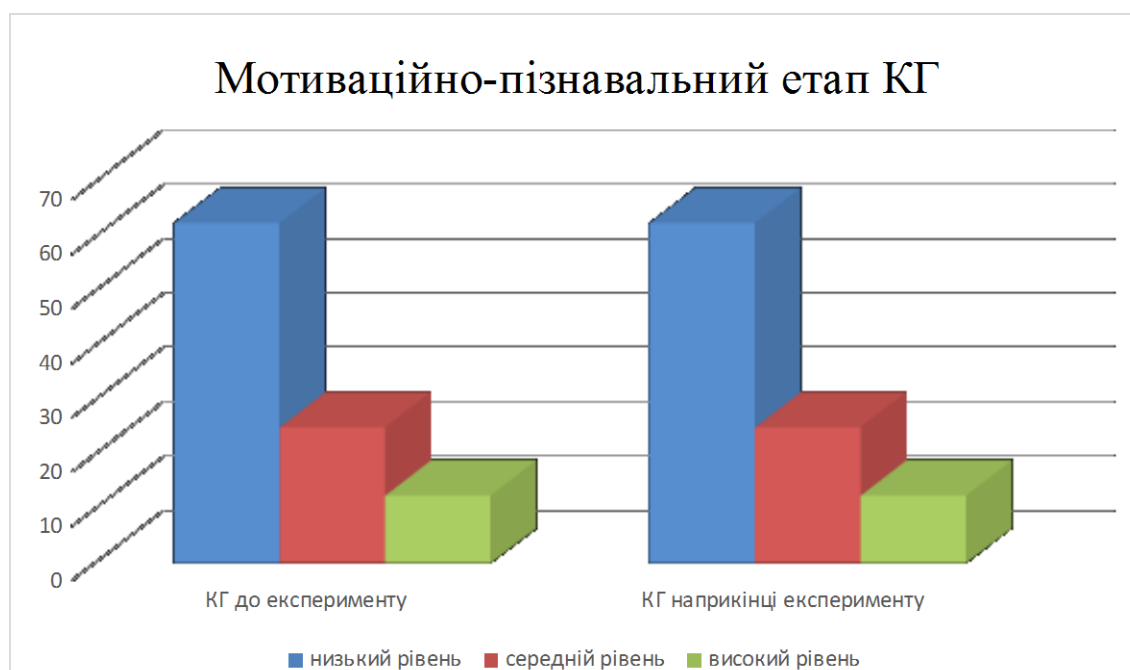
Ми можемо зробити висновок, що на першому мотиваційно-пізнавальному етапі відсоток низького рівня складав 62,5% у обох групах. В результаті проведення формувального експерименту відсоток низького рівня в ЕГ склав 37,5%, тоді як в КГ залишився тим же. Відсоток середнього рівня в ЕГ на початку формувального експерименту складав 37,5%, а в КГ – 25,0% і в обох групах в

кінці експерименту залишився незмінним. Що не можна сказати про високий рівень. В ЕГ на початку експерименту відсоток високого рівня складав 0%, а в КГ – 12,5%. У кінці експерименту відсоток високого рівня в ЕГ склав 25%, тоді як в КГ залишився тим же самим.

Діаграма 1

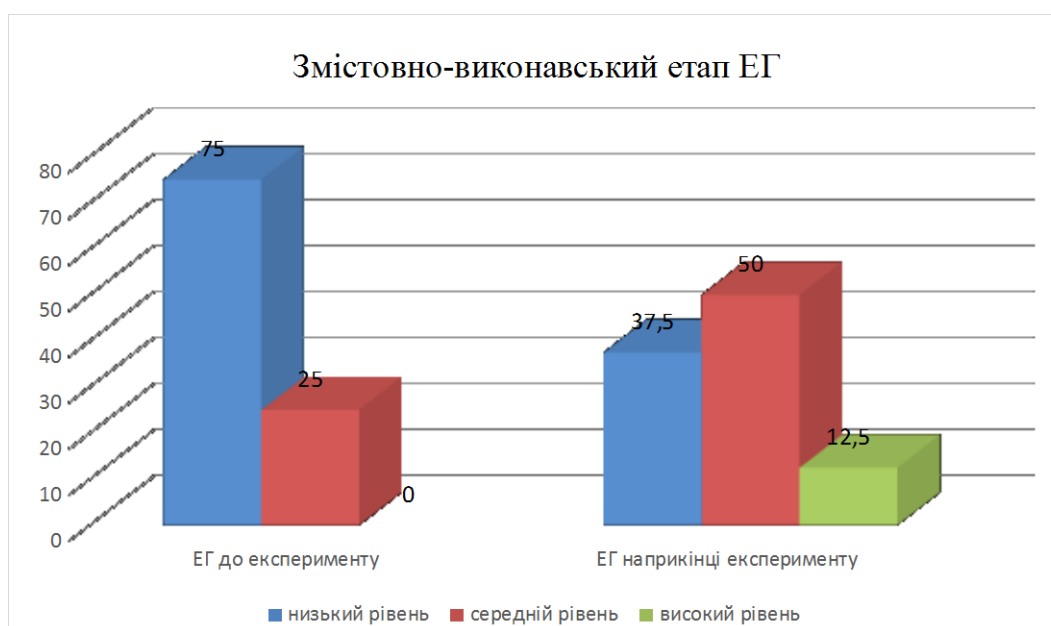


Діаграма 2

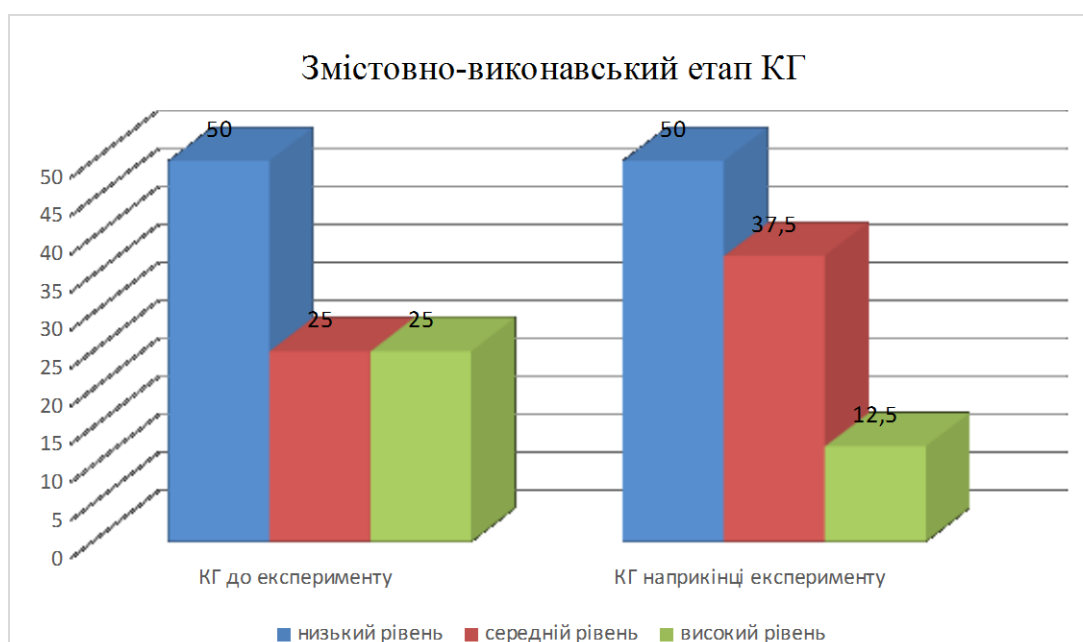


На другому змістовно-виконавському етапі відсоток низького рівня на початку формувального експерименту в ЕГ складав 75%, а в КГ – 50%, тоді як наприкінці в ЕГ цей відсоток склав 37,5%, а в КГ не змінився. Відсоток середнього рівня в ЕГ та КГ на початку формувального експерименту складав 25,0%, наприкінці експерименту в ЕГ цей відсоток зріс до 50,0%, а в КГ – до 37,5. В ЕГ на початку експерименту відсоток високого рівня складав 0%, а в КГ 25,0%. В кінці експерименту відсоток високого рівня в ЕГ склав 12,5%, тоді як в КГ він зменшився до 12,5%.

Діаграма 3



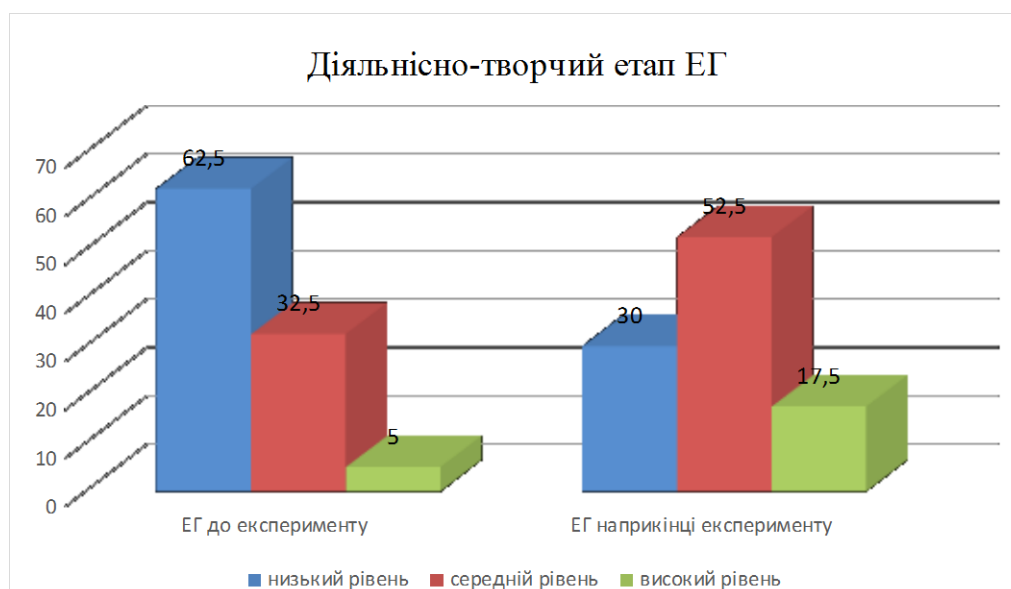
Діаграма 4

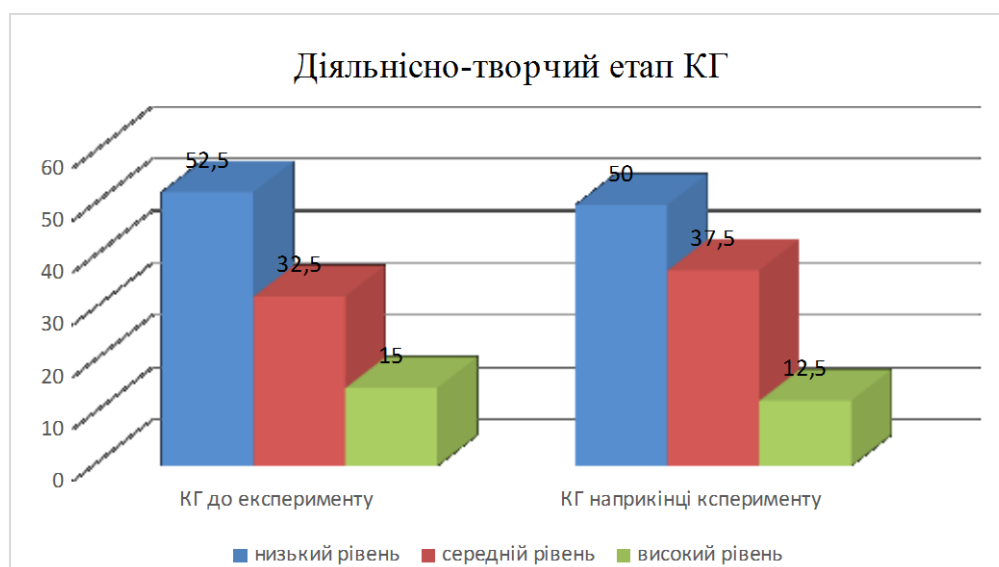


На третьому діяльнісно-творчому етапі відсоток низького рівня на початку формувального експерименту в ЕГ складав 62,5%, а в КГ – 52,5%. В результаті проведення формувального експерименту відсоток низького рівня в ЕГ зменшився до 30,0%, тоді як в КГ зменшився лише до 37,5%. Відсоток середнього рівня в ЕГ та КГ на початку експериментально-дослідної роботи складав 32,5%. В результаті проведення формувального експерименту відсоток середнього рівня в ЕГ підвищився до 52,5%, а в КГ підвищився лише до 37,5%. В ЕГ на початку експерименту відсоток високого рівня складав 5%, а в КГ 15,0%.

В кінці експерименту відсоток високого рівня в ЕГ склав 17,5%, тоді як в КГ зменшився до 12,5%.

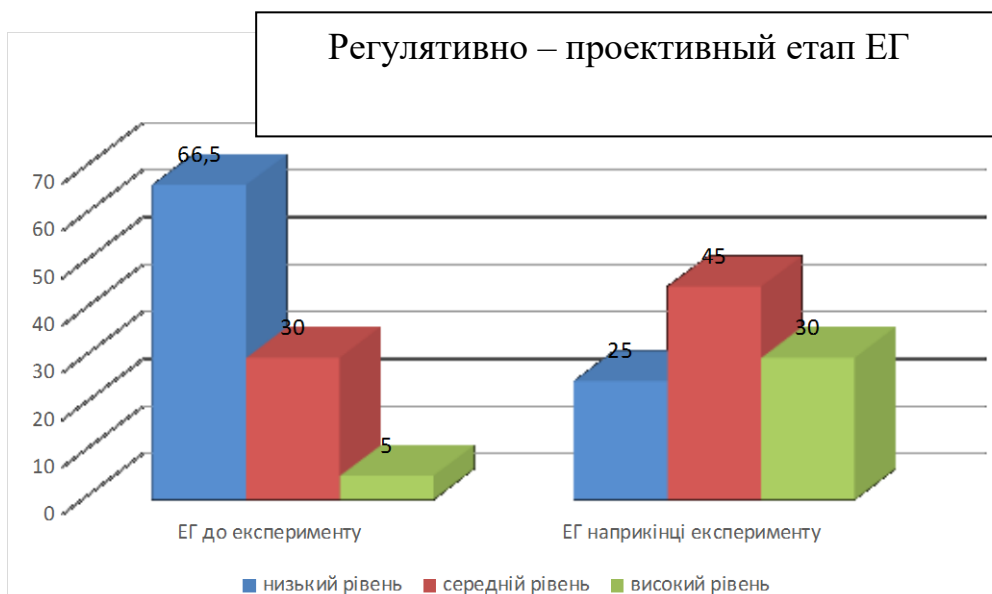
Діаграма 5



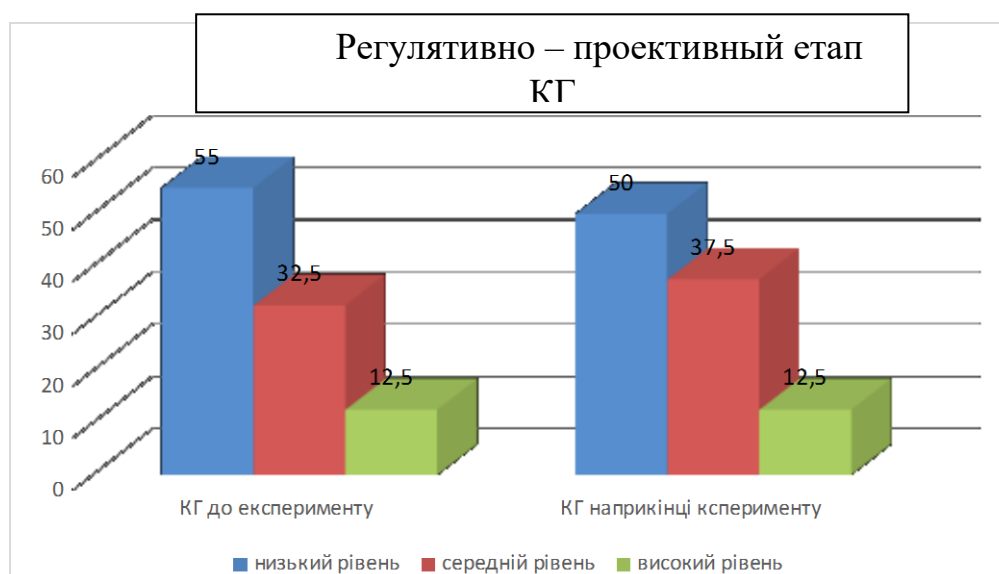


*На четвертому регулятивно-проективному етапі* відсоток низького рівня на початку формувального експерименту в ЕГ складав 66,5%, а в КГ – 55,0%. В результаті проведення формувального експерименту відсоток низького рівня в ЕГ зменшився до 25,0%, тоді як в КГ зменшився лише до 50,0%. Відсоток середнього рівня в ЕГ та КГ на початку експериментально-дослідної роботи складав відповідно 30,0 % та 32,5%. В результаті проведення формувального експерименту відсоток середнього рівня в ЕГ підвищився до 45%, а в КГ підвищився лише до 37,5%. В ЕГ на початку експерименту відсоток високого рівня складав 5%, а в КГ - 12,5%. В кінці експерименту відсоток високого рівня в ЕГ склав 30,0%, тоді як в КГ залишився без змін.

Діаграма 7



Діаграма 8

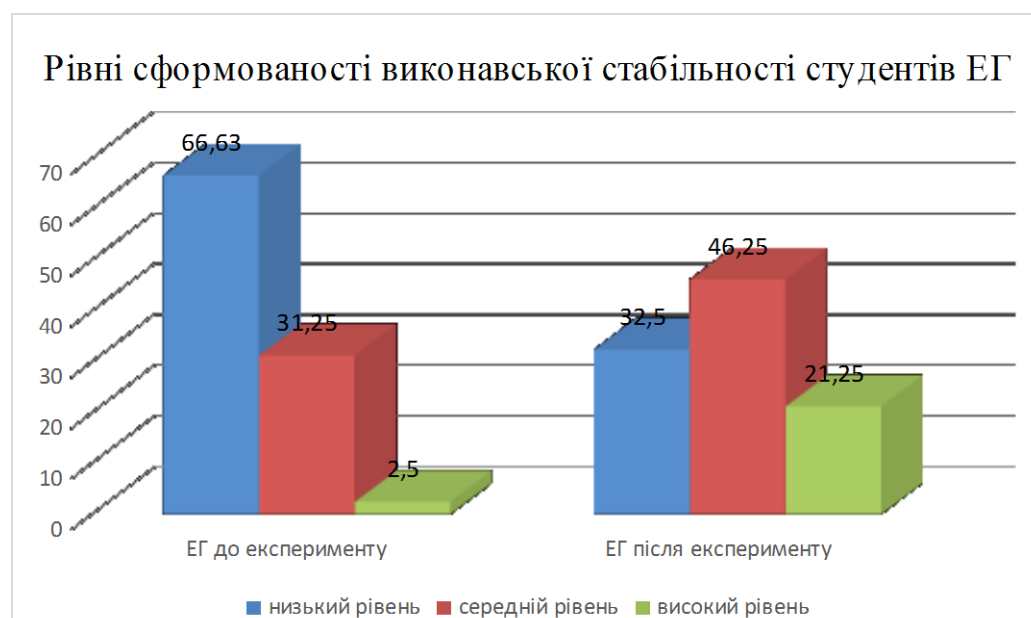


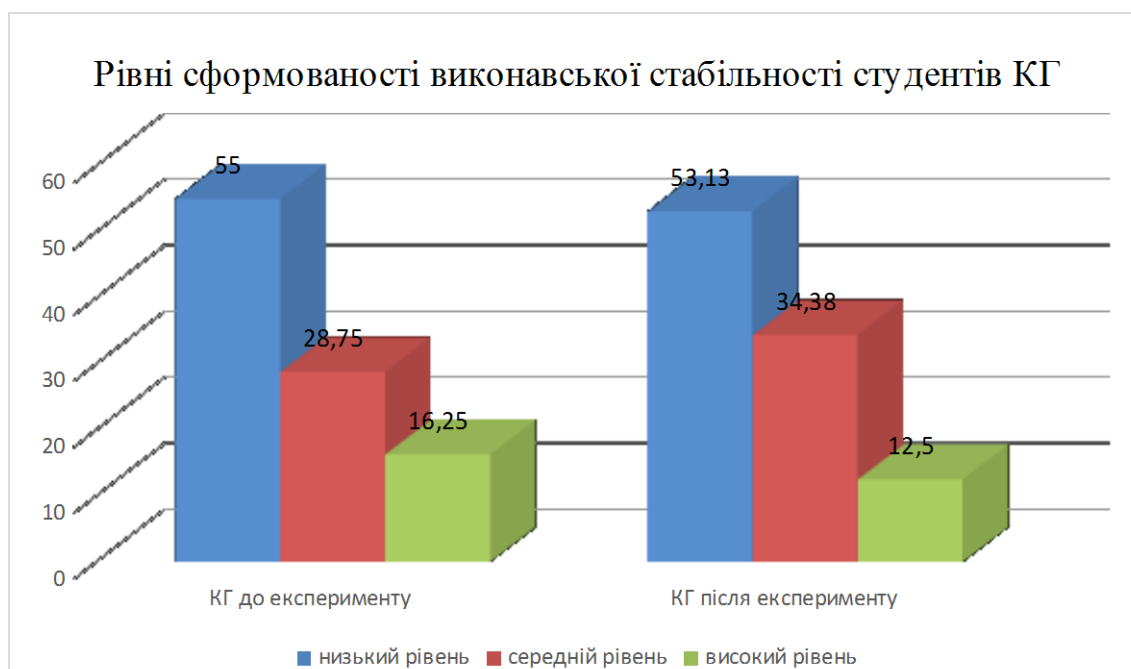
У результаті проведення формувального експерименту ми можемо прослідкувати динаміку якісних і кількісних змін у формуванні виконавської стабільності майбутніх учителів музики в процесі фахового навчання та вивести середнє арифметичне для рівнів сформованості виконавської стабільності студентів ЕК та КГ до експерименту та після експерименту у відсотковому співвідношенні (табл.23, діаграма 9).

*Динаміка формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки*

Рівні сформованості виконавської стабільності	Групи студентів (у відсотках)			
	До експерименту	Наприкінці експерименту	До експерименту	Наприкінці експерименту
	ЕГ	ЕГ	КГ	КГ
Низький	66,63	32,5	55,0	53,13
Середній	31,25	46,25	28,75	34,38
Високий	2,12	21,25	16,25	12,5

*Діаграма 9*





Для перевірки результатів нашого дослідження ми використали непараметричний критерій статистичної обробки даних – *кутове перетворення Фішера (критерій  $\Phi^*$ )*. Критерій Фішера описує достовірність відмінностей між процентними долями двох вибірок, у яких зареєстрований ефект, що цікавить нас.

Суть кутового перетворення Фішера полягає в перекладі процентних долей у величини центрального кута, який вимірюється в радіанах. Більшій процентній частці відповідатиме більший кут, а меншій частці – менший.

При збільшенні розбіжності між кутами і збільшенні чисельності вибірок значення критерію зростає. Чим більша величина, тим більш ймовірно, що відмінності достовірні.

У даному дослідженні ми зіставляли дві вибірки за кількісно вимірюваною ознакою. Тобто ми порівнюємо відсоток випробовуваних у одній вибірці, які досягають певного значення ознаки, з відсотком випробовуваних іншої вибірки, які також досягають певного значення.

Для підрахунків емпіричного значення критерію  $\phi$  ми використовували автоматичний розрахунок кутового перетворення.



Результати розрахунку кутового перетворення показали, що  $\phi^*_{емп} = 2.2$ . Отримане емпіричне значення  $\phi^*$  знаходиться в зоні невизначеності, це говорить про те, що частка осіб, у яких проявляється досліджуваний ефект (ЕГ), стала більшою, ніж у КГ (табл. 24).

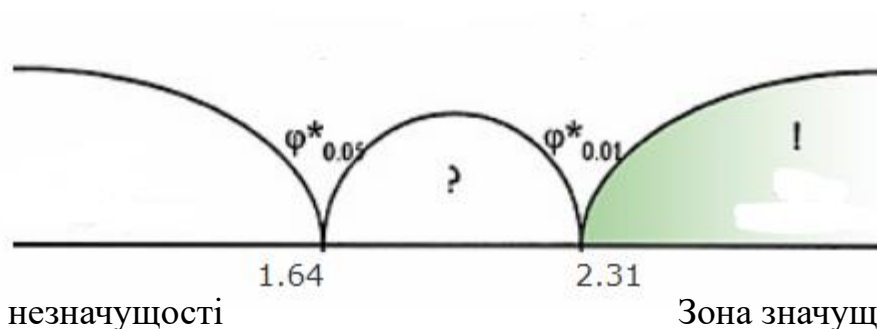
Таблиця 24

*Результати формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики на прикінцевому етапі експериментальної роботи*

Групи	«Є ефект»: завдання вирішене	«Немає ефекту»: задача не вирішена	Сума
	Кількість випробуваних	Кількість випробуваних	
ЕГ	25 (62.5%)	15 (37.5%)	40 (100%)
КГ	5 (12.5%)	35 (87.5%)	40 (100%)

Таким чином, робимо висновок, що отримане емпіричне значення  $\phi^*_{емп.} = 2,993$ , воно знаходиться в зоні значущості, тому гіпотеза  $H_0$  відкидається. Графічне зображення  $\phi^*_{емп.}$  подано на осі значущості (рис. 10)

Зони значущості за результатами критерію Р. Фішера



Зона незначущості

Зона значущості

Рисунок 10 Схематичне зображення результатів формувального експерименту дослідно-експериментальної роботи

Отримані результати експериментально-дослідної роботи дали можливість констатувати суттєве підвищення рівнів сформованості виконавської стабільності студентів експериментальної групи у порівнянні з контрольною, яке відбулося внаслідок впровадження розробленої методики.

### Висновки до III розділу

У третьому розділі представлено поетапну методику формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки, яка передбачає дотримання етапів: *мотиваційно-пізнавального, змістовно-виконавського, діяльнісно-творчого та регулятивно-проективного.*

*Мотиваційно-пізнавальний* спрямовувався на активізацію мотиваційної сфери особистості для досягнення успішності в навчальній діяльності. Експериментально-дослідну роботу мотиваційно-пізнавального етапу було підпорядковано вирішенню наступних завдань: підвищення рівню мотивації, наполегливості, пізнавального інтересу й бажання в оволодінні виконавською стабільністю як однієї зі складових виконавської компетенції з фахових дисциплін; підвищення ступеню особистісної потреби в фаховому вдосконаленні в процесі набуття виконавських навичок як однієї зі складових виконавської компетенції в структурі професійної компетентності з фахових дисциплін.

*Змістовно-виконавський* був спрямований на формування емоційної відкритості студентів у процесі виконання музичних творів, емпатійного переживання, вироблення умінь саморегуляції внутрішнього стану та самоконтролю точності, виразності своїх виконавських дій у процесі підготовки до публічного виступу, а також формування ставлення до обраної професії як до цінності та рефлексивної усвідомленості результатів власної фахової підготовки.

*Діяльнісно-творчий* був направлений на підвищення ефективності самостійної роботи над своїми виконавськими діями, станом в процесі підготовки до публічного виступу, а також творчого застосування набутої професійної компетенції (особливо виконавської компетенції) та фахового досвіду у власній музично-виконавській діяльності.

*Регулятивно-проективний* забезпечував формування регулятивно-виконавського компоненту формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики, зокрема, ступеня володіння власним емоційним станом та здатності саморегулювання власного стану під час публічних виступів. Мета

заключного етапу передбачала стимулювання студентів до проявів самостійності, творчої активності та ініціативності у виконавській діяльності, лідерських якостей під час публічних виступів.

Результати дослідно-експериментальної роботи дали можливість констатувати позитивну динаміку формування виконавської стабільності майбутніх вчителів музики в процесі фахової підготовки в студентів експериментальної групи порівняно з контрольною, що свідчить про ефективність методики. Її запровадження дає змогу вдосконалити процес формування виконавської стабільності майбутніх вчителів музики в процесі вивчення фахових дисциплін.

Основні результати розділу опубліковані в статтях [25, 26, 27, 28].

### Список використаних джерел до III розділу

1. Борисова Т. В. Методика підготовки майбутніх учителів музики до естетичного виховання школярів засобами музично-театрального мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Тетяна Валеріївна Борисова. – Київ, 2007. – 21 с.
2. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехника: Учеб. пособ. – М. Ось, 2003. – 223 с.
3. Григорьев В. Ю. «Исполнитель и эстрада» «Классика-XXI», 2006.
4. Ержемский Г. Л. Закономерности и парадоксы дирижирования / Г. Л. Ержемский. – С - Пб., 1993. – 260 с.
5. Коваленко І. Г. Теоретичні та практичні аспекти підготовки студентів інститутів мистецтв до керівництва хоровими колективами (для студентів та викладачів вищих навчальних закладів). Навчально-методичний посібник – К.: Видавництво Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2012. – 122 с.
6. Кравченко Л. М. Професійна діагностика у системі післядипломного підвищення кваліфікації вчителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології проф. освіти. – К. 1996. – 24 с.
7. Курбатова О. В. Рефлексия учебного занятия: методический аспект (для педагогических работников) Государственное профессиональное образовательное учреждение «Кемеровский аграрный техникум» имени Г. П. Левина, Металлплощадка, 2017. Режим доступа <http://kat-kem.ru/wp-content/uploads/2017/10/MP-Рефлексия.pdf>].
8. Моїсєєва М. А. Спільна музично-виконавська діяльність як засіб формування професійних якостей учителя музики (на матеріалі концертмейстерського класу): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський державний університет культури і мистецтв. – К, 1998. – 16 с.

9. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін): [монографія]. / Г. М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. — 272 с.
10. Паньків Л. І. Теорія і методика підготовки майбутнього вчителя до керівництва учнівськими музичними колективами: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К. 2005. – 19 с.
11. Петров Н. Н. Аутогенная тренировка для вас (практическое пособие). – М. Центр психологии и психотерапии, 1990. – 31 с.
12. Петрушин В. И. Музыкальная психология: учебник и практикум для академического бакалавриата / В. И. Петрушин. — 4-е Изд. пер. и доп. — М. Издательство Юрайт, 2018. — 380 с.
13. Роджерс К. Эмпатия // Психология эмоций: Тесты / Под ред. В.К. Вилуноса, Ю. Б. Гиппенрейтера. М.: Изд-во МГУ, 1984. – С. 235-240.
14. Реан Артур: Психология личности. Изд-во Питер, 2000. – 288 с.
15. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: [навчальний посібник] / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
16. Рудницька О. П., Болгарський А. Г., Свистельнікова Г. Ю. Основи педагогічних досліджень. – К. НПУ імені М. П. Драгоманова, 1998. – 143 с.
17. Сборник методик для діагностики педагогічних способностей, уменій, якостей, інтересів особистості, психічних станів / Составители: Богданова И. М. и др. – Одесса, 1991. – 142 с.
18. Сборник методов диагностики и способов формирования профессиональных качеств личности будущего учителя. Учеб. пособ. для студ. пед ин-тов / Под ред. Л. В. Кондрашовой. – Кривой Рог: КГПИ, 1993. – 148 с.
19. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. – С.- Пб: Речь, 2001. – 350 с.
20. Софроній З. В. Мотиваційний аспект формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової діяльності / З. В.

- Софроній // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. – Глухів: ГДПУ, 2009. – Вип.14. – С.27-33. – (Серія: Педагогічні науки)].
21. Станиславский К. С. Работа актера над собой. – К.: Искусство, 1985. – Ч. 1: Работа над собой в творческом процессе переживания. – 479 с.
22. Топчієва І. О. Принципи евристичного навчання майбутніх учителів музики / І. Топчієва // Вісник ЛНУ імені Т. Г. Шевченка. – Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Т. Г. Шевченка», 2011. – І. Топчієва № 17 (218), ч. II. – С. 157-163.
23. Текучева Н. Домінанти вчительського фаху / Н. Текучева // Учитель. – 1999. – 12. – С. 5 – № 112-54.
24. Фридман Л. М. Волков К. Н. Психологическая наука – учителю. – М.: Просвещение, 1985. – 224 с.
25. Юань Кай. Діагностика формування виконавської стабільності майбутніх учителів музичного мистецтва / Юань Кай // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – Вип. 24 (29). – К.:НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2017. – С. 75-80.
26. Юань Кай. Инновационные методы формирования стабильности инструментально-исполнительских навыков будущих учителей музыки / Юань Кай // «Valorificarea strategii lor inovative de dezvoltare a învățământului artistic contemporan» conferința științifico-practică inter națională (2016; Bălți). Valorificarea strategii lor inovative de dezvoltare a învățământului artistic contemporan : Volumul Conferinței științifico-practice internaționale dedicat memoriei Doctorului habilitat în pedagogie Vladimir Babii / coord.: Tatiana Bularga [etal.]. Bălți : S. n., 2016. – С.114-118.
27. Юань Кай. Методичні аспекти формування виконавської стабільності майбутнього вчителя музики у контексті регулятивно-емоційного компонента / Юань Кай // Юань Кай // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. праць / за ред. проф. Т. Степанової. – № 3 (62), вересень 2018. – Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. – С. 117-123.

28. Юань Кай. Саморегуляція як важливий чинник формування виконавської стабільності майбутніх учителів музичного мистецтва / Юань Кай // Проблеми та перспективи розвитку освіти. Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 22-23 червня 2018 року). – Херсон: Видавництво Видавництво «Молодий вчений», 2018. – С. 47-51.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації подано теоретичне узагальнення та запропоновано нове вирішення проблеми формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки, що знайшло відображення в розробці та експериментальній перевірці методики формування означеного феномена. Проведене дослідження та виконання поставлених завдань дало змогу зробити наступні висновки.

1. Нова парадигма освіти вимагає її істотної модернізації відповідно до сучасних стандартів підготовки вчительських кадрів, зокрема, пошук нових форм та методів фахового становлення майбутніх учителів музики. Аналіз науково-методичної літератури виявив недостатню розробленість проблеми формування виконавської стабільності вчителя музики, що обмежує його можливості у виконанні музики в умовах прилюдного виступу перед дитячою аудиторією, у вирішенні завдань розповсюдження мистецьких цінностей серед учнівської молоді.

2. Аналіз психологічної, науково-методичної та мистецтвознавчої літератури дав змогу визначити сутність поняття «виконавська стабільність вчителя музики», охарактеризувати її як динамічну інтегральну властивість, що передбачає здатність до виявлення стійкості художніх результатів музично-виконавської діяльності на основі збереження та довольного регулювання творчого самопочуття, сценічно-емоційного стану під час публічного виступу, а також обумовлює виразне і безпомилкове донесення до учнівської аудиторії виконавсько-інтерпретаційними засобами художньо-образного змісту музичного твору. Структурними компонентами виконавської стабільності визначено: мотиваційно-оцінний, що характеризує зацікавленість та мотиваційну установку вчителя на виконавську діяльність; змістовно-операційний, що передбачає обізнаність учителя в музичному мистецтві, специфіці виконавської діяльності та її психологічних засад; прогностично-рефлексивний, що свідчить про здатність до прогнозування й самооцінки результатів власної публічної виконавської діяльності; регулятивно-діяльнісний,



що визначає наявність сценічної витримки та володіння технікою психічної саморегуляції на сцені.

3. Розроблено критерії та показники сформованості виконавської стабільності вчителя музики. За допомогою *мотиваційно-потребового* критерію визначається міра сформованості в студента позитивного ставлення до виконавської прилюдної діяльності (показники: наявність інтересу до публічних виступів та ступінь усвідомлення важливості коригування виконавського рівня під час публічних виступів). *Пізнавально-операційний* критерій спрямовано на виявлення обізнаності студентів щодо психологічних засад управління емоційним станом у екстремальних умовах і здатності до саморегуляції виконавської діяльності в процесі публічного виступу (показники: володіння знаннями з психології публічної виконавської діяльності; уміння контролювати точність, повноту, виразність своїх виконавських дій у процесі публічного виступу та своєчасно їх коригувати). *Прогностично-рефлексивний* критерій застосовується з метою визначення здатності студентів до передбачення й оцінки результатів власної виконавської діяльності в умовах публічного виступу (показники: точність прогностичного уявлення щодо публічного виступу та адекватність самооцінки результатів виконавської діяльності). *Регулятивно-творчий* критерій спрямовано на перевірку здатності студентів до саморегуляції під час публічних виступів (показники: прояв творчої оригінальності в моделюванні художнього образу музичних творів, спроможність до творчої корекції змодельованих образів відповідно до реакції юних слухачів у процесі публічної виконавської діяльності).

На основі критеріїв та показників виявлено *рівні сформованості* виконавської стабільності майбутніх учителів музики: високий, середній, низький, які відрізняються наявністю практичного досвіду регулювання сценічно-емоційним станом у процесі публічної виконавської діяльності. За результатами проведеного констатувального експерименту з'ясовано, що серед студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів переважає середній рівень сформованості виконавської стабільності.

4. У результаті вивчення проблеми було обґрунтовано науково-методологічні підходи, серед яких провідними визначено *системний, гуманістичний, компетентісний, особистісно-зорієнтований, діяльнісний та акмеологічний*, що дало змогу систематизувати, логічно вибудувати теоретичне підґрунтя методики формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики в процесі опанування фаховими дисциплінами (інструментальний, диригентський та вокально-хоровий клас).

У дисертації визначено та обґрунтовано принципи та педагогічні умови формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки. *Педагогічні принципи* формування виконавської стабільності (залежності формування виконавської стабільності від створення педагогічних ситуацій, емоційної насиченості навчально-виховного процесу, індивідуалізації, взаємозв'язку теорії та практики, необхідності вивчення людини в її прогресивному розвитку як суб'єкта праці та індивідуальності, оптимізації відбору репертуару), відображаючи завдання фахової підготовки студентів, базуються на загальних закономірностях педагогічної та мистецької освіти. *Педагогічними умовами* визначено: наявність позитивної мотивації студентів до виконавської діяльності; створення атмосфери художньо-творчої виконавської діяльності за рахунок регуляції вольових зусиль, варіативність введення організаційних форм виконавської діяльності в процесі навчання; використання аутогенних, психолого-педагогічних тренінгів; поєднання педагогічної вимогливості із педагогічною підтримкою оцінювальною і виконавської діяльності студентів педагогічно-мистецького напрямку.

5. У дисертації представлено модель формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики, що охоплювала мету і завдання педагогічної роботи означеного напрямку, структурні компоненти та критерії сформованості досліджуваного феномена, методологічні підходи та принципи організації навчального процесу, педагогічні умови та методи педагогічної роботи.

6. Розроблено методику формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки, яка передбачає дотримання наступних етапів: *мотиваційно-пізнавального, змістовно-виконавського, діяльнісно-творчого та регулятивно-проективного*. *Мотиваційно-пізнавальний етап має спрямовуватися* на активізацію мотиваційної сфери особистості для досягнення успішності в навчальній діяльності, підвищенню рівня мотивації, наполегливості, інтересу до оволодіння виконавською стабільністю як однієї із складової виконавської компетенції з фахових дисциплін; *змістовно-виконавський* – сфокусовано на актуалізації емоційної відкритості студентів у процесі виконання музичних творів, стимулюванні емпатійного переживання музики, активізації здатності до довільної саморегуляції внутрішнього стану, самоконтролю точності, виразності своїх виконавських дій та рефлексивної усвідомленості результатів власної фахової підготовки. *Діяльнісно-творчий* — спрямовано на підвищення ефективності творчої самостійної роботи над своїми виконавськими діями та підготовкою до публічного виступу. *Регулятивно-проективний* має бути підпорядкований завданням стимулювання студентів до активності і прояву ініціативності у виконавській діяльності, виявлення виконавських, лідерських якостей під час публічних виступів.

Результати дослідно-експериментальної роботи дали можливість констатувати позитивну динаміку формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки у студентів експериментальної групи порівняно з контрольною, що свідчить про ефективність методики та доцільність її запровадження в освітній процес педагогічних університетів України та Китаю.

Проблема формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики не вичерпується даним дисертаційним дослідженням. Подальша її розробка передбачає вивчення таких питань, як методичні засади психолого-педагогічного тренінгу, моделювання суб'єкт-об'єктних відношень у процесі виконавської діяльності, теоретико-практичні основи педагогічного опрацювання репертуару тощо.

# Додатки

## Додаток А

*Анкета «Діагностика навчальної мотивації» для визначення рівню сформованості мотивації, інтересу, потреби у виконавській діяльності як однієї із складової фахової підготовки з дисциплін фахового циклу.*

Мета діагностичної анкети – виявлення спрямованості і рівня розвитку внутрішньої мотивації студентів при вивченні ними дисциплін фахового циклу. За основу взята «Методика діагностики структур навчальної мотивації». Анкета складається з 20 суджень і запропонованих варіантів відповідей. Відповіді у вигляді плюсів і мінусів записуються відповідно до порядкового номера судження, використовуючи для цього наступні позначення:

- вірно ++
- мабуть, вірно +
- мабуть, невірно -
- невірно --

1. Вивчення дисциплін фахового циклу дасть мені можливість дізнатися багато важливого для себе, проявити свої здібності.	
2. Оволодіння фаховими компетенціями у мене викликає інтерес, і я хочу продовжувати вдосконалювати свою виконавську майстерність.	
3. У виконавській діяльності мені достатньо тих знань, умінь і навичок, які я отримую на індивідуальних заняттях.	
4. Мені не подобається займатися фаховими дисциплінами, мені цей процес не приносить задоволення, я розбираю і здаю програму, тому що цього вимагає викладач і мені потрібно отримати оцінку.	

<p>5. Труднощі художнього та технічного плану, що виникають при вивченні програмного репертуару, роблять процес оволодіння фаховими знаннями для мене ще більш захоплюючим.</p>	
<p>6. При оволодінні виконавською майстерністю, крім теоретичних і практичних знань, умінь і навичок, навчальних і методичних рекомендацій педагога, я самостійно читаю додаткову літературу.</p>	
<p>7. Я вважаю, що важкі теоретичні питання з історії та теорії музичного виконавства з даної дисципліни можна було б не вивчати.</p>	
<p>8. Якщо щось не виходить у вирішенні завдань художньо-технічного плану при розборі і осягненні музичного твору, намагаюся розібратися і дійти до суті, якщо не виходить самостійно, звертаюся до викладача.</p>	
<p>9. На індивідуальних заняттях з фахових дисциплін у мене часто буває такий стан, коли «зовсім не хочеться займатися».</p>	
<p>10. Активно працюю, виконую поставлені завдання в розучуванні і освоєнні музичного твору тільки під контролем педагога на занятті.</p>	
<p>11. Музичні твори, розучувані на фахових дисциплінах, з інтересом обговорюю в вільний час (на перерві, вдома) зі своїми одногрупниками (друзями).</p>	
<p>12. Намагаюся самостійно розбирати, вчити музичні твори без допомоги викладача, не люблю, коли мені підказують і допомагають розбирати на занятті.</p>	

<p>13. По можливості намагаюся вибрати виконавську програму дуже легку, щоб не докладати особливих зусиль в розучуванні творів, та й взагалі я б нічого не вчив.</p>	
<p>14. Вважаю, що всі теоретичні та практичні знання з даного предмету є для мене цінними і потрібно вдосконалювати свою виконавську майстерність.</p>	
<p>15. При здачі модуля/іспиту оцінка по цій дисципліні, для мене важливіше, ніж знання, вміння і навички, які я придбав в ході розучування музичних творів.</p>	
<p>16. Якщо я погано підготовлений до індивідуального заняття, то особливо не засмучуюсь і не переживаю.</p>	
<p>17. Мені подобається в свій вільний час займатися на інструменті, співати, диригувати.</p>	
<p>18. Освоєння фахових дисциплін дається мені з великими труднощами, мені доводиться змушувати себе сідати за інструмент (співати, диригувати) і займатися через силу розучуючи музичні твори.</p>	
<p>19. Якщо через хворобу (або інших причин) я пропускаю індивідуальні заняття, то мене це засмучує</p>	
<p>20. Якщо було б можливо, то я виключив б дану дисципліну (основний музичний інструмент, диригування, постановка голосу) з вивчення (навчального плану).</p>	

Обробка результатів. Підрахунок показників опитувальника проводиться відповідно до ключа, де «Так» означає позитивні відповіді (вірно; мабуть вірно), а «Ні» - негативні (мабуть невірно; невірно).

Так	1, 2, 5, 6, 8, 11, 12, 14, 17, 19
Ні	3, 4, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 20

За кожен збіг з ключем нараховується один бал. Чим вище сумарний бал, тим вище показник внутрішньої мотивації вивчення предмету. При низьких сумарних балах домінує зовнішня мотивація вивчення предмету.

Аналіз результатів:

- 0-10 балів – зовнішня мотивація;
- 11-20 балів – внутрішня мотивація.

Для визначення рівня внутрішньої мотивації можуть бути використані також наступні нормативні кордону:

- 0-5 балів - низький рівень внутрішньої мотивації;
- 6-14 балів - середній рівень внутрішньої мотивації;
- 15-20 балів - високий рівень внутрішньої мотивації.



## Додаток Б

*Тест «Мотивація особистісної потреби у фаховому вдосконаленні»  
(методика К. Замфір у модифікації А. Реана).*

Інструкція. Прочитайте нижче перераховані мотиви професійної підготовки до інструментально-педагогічної діяльності та дайте оцінку в значущості за п'ятибальною шкалою: (1 – у дуже незначній мірі, 2 – в достатньо незначній мірі, 3 – в середній мірі, 4 – у досить великій мірі, 5 – в дуже великій мірі).

Оцінити наступні мотиви:

1. Грошовий заробіток.
2. Прагнення до просування по роботі.
3. Прагнення уникнути критики з боку викладачів.
4. Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей.
5. Потреба в досягненні соціального престижу.
6. Задоволення від самого процесу і результату роботи.
7. Можливість найбільш повної самореалізації у цій діяльності.

Методика обробки результатів.

Підраховуються показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ), зовнішньої негативної (ЗНМ) у відповідності з наступними ключами: ВМ (оцінка пункту 6 + оцінка пункту 7); ЗПМ (оцінка пункту 1 + оцінка пункту 2 + оцінка пункту 5); ЗНМ (оцінка пункту 3 + оцінка пункту 4).

Показником вираженості кожного типу мотивації буде число в межах від 1 до 5. На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості. Мотиваційний комплекс являє собою тип співвідношення між собою трьох видів мотивації: ВМ, ЗПМ, ЗНМ. До найкращих мотиваційних комплексів слід віднести два типи поєднання: ВМ>ЗПМ>ЗНМ і ВМ-ЗПМ>ЗНМ. Найгіршим мотиваційним комплексом є тип ЗНМ>ЗПМ>ВМ.

## Додаток В

*Тест «Емоційність» для визначення рівню емоційно-змістовної захопленості процесом усвідомлення та виконання музичних творів. Нами була використана модифікована методика «Визначення емоційності» (В. Суворова).*

Призначення тесту: тест призначений для діагностики інтегрального показника емоційності.

Треба дати відповідь на питання тесту. Варіанти відповідей:

➤ Так / +

➤ Ні / -

1. Чи можете ви перед публічним виступом сильно почервоніти від сорому або осуду так, що самі відчуваєте, що щоки палають і сльози навертаються на очі?	
2. Чи доводилося вам бліднути від страху невдачі публічного виступу або засмучення можливості провалу виступу, здачі модуля/іспиту?	
3. Чи властива вам збентеженість, сором'язливість?	
4. Чи легко ви плачете від образи, нещастя, співпереживання або навіть від радості? Чи можуть у вас виникнути сльози від естетичного задоволення, коли слухаєте музику, читаєте вірші?	
5. Чи пробиває вас піт (холодний піт) перед/під час публічного виступу, або в неприємній, важкій для вас обстановці?	
6. Чи спостерігається у вас сухість у роті при сильному хвилюванні? Сідає у вас при цьому голос?	
7. У моменти сильного хвилювання чи не відчуваєте ви скутості кінцівок, коли ноги стають негнучкими, «ходульними» або «ватяними» і підкошуються?	

8. Чи не помічали ви тремтіння пальців рук при сильному хвилюванні та збентеженні, чи не буває у вас внутрішнього тремтіння і ознобноподібного стану («мороз по шкірі»)?	
9. Ви дійсно перед кожним виступом так хвилюєтесь, що вам здається, що ви забудете нотний текст і не здатні будете що-небудь виконати якісно і надійно?	
10. Чи можете ви під час відповіді на модулі/іспиті, публічного виступу втратити думку, забути нотний текст, розгубитися, припинити виконання і замовкнути?	
11. Чи часто ви роздратовані і обурюєтесь? Чи можете, розсердившись на викладача, встати і піти з індивідуального заняття/дисципліни?	
12. Чи властиво вам сваритися з близькими, якщо ви бачите несправедливість їх вчинків? Чи часто при цьому справа закінчується вашими сльозами, зневірою і каяттям?	
13. Ви дійсно не можете відключитися від досади і засмучення, в зв'язку з невдалою задачею модуля / іспиту, і поганий настрій цілком володіє вами тривалий час?	
14. У моменти хвилювання або збентеження ви стаєте зайво метушливі?	
15. При хвилюванні у вас виникають болі в області сонячного сплетіння?	

Обробка і інтерпретація результатів тесту.

Ключ до тесту:

- за кожну позитивну відповідь («Так») нараховується 1 бал.

Інтерпретація результатів тесту:

- чим більше число балів набирає респондент, тим вище його емоційність.

➤ від 0 до 3 балів - емоційність низька,

➤ від 6 до 10 балів - середня,

➤ від 11 балів і вище - висока.

## Додаток Г

*Авторське анкетування «Підготовка до публічного виступу» на виявлення рівню сформованості контролю точності, виразності своїх виконавських дій у процесі підготовки до публічного виступу.*

Інструкція. Дайте відповідь «Так» або «Ні» на кожен із запропонованих питань.

1. Чи здатні ви, готуючись до публічного виступу виконати свою програму так як і на репетиціях?
2. Чи подобається вам грати (співати, диригувати), коли ви вивчили свою програму і хочете, щоб вас послухали інші?
3. Поглянувши у вікно, чи здатні ви продовжувати виступати без зупинок?
4. Чи часто ви думаєте, про що міркують інші, коли ви виконуєте музичний твір?
5. Чи буває, що розмови або чиєсь запитання несподівано може вибити Вас з колії виконуваного твору у процесі підготовки до публічного виступу?
6. Чи здатні ви технічно якісно та художньо-осмислено виконати музичний твір, навіть тоді коли поруч з вами голосно розмовляють або грають на інших інструментах?
7. Чи бувало таке, що ви знімали себе на відео в процесі підготовки до публічного виступу, як ви тримаєтеся, як виконуєте музичний твір, як виглядаєте зі сторони?
8. Якщо ви збилися або зупинилися в музичному творі під час гри, то починаєте спочатку?
9. Якщо ви збилися або зупинилися в музичному творі, то продовжуєте з того місця де збилися?
10. Чи тримайте ви себе в руках, якщо в вас щось не виходить? Чи здатні ви спокійно продовжувати роботу над виконанням музичного твору.

Обробка результатів. Підрахунок показників анкетування проводиться відповідно до ключа, де «Так» означає позитивні відповіді «Ні» - негативні.

За кожен збіг з ключем нараховується один бал. Чим вище сумарний бал, тим вище показник рівню сформованості контролю точності, виразності своїх виконавських дій у процесі підготовки до публічного виступу.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
+	+	+	-	-	+	+	-	+	+

Інтерпретація результатів тесту.

Чим більше число балів набирає респондент, тим вище його рівень контролю точності, виразності своїх виконавських дій у процесі підготовки до публічного виступу:

- від 0 до 3 балів – низький рівень;
- від 4 до 6 балів – середній рівень;
- від 7 до 10 балів – високий рівень.

## Додаток Д

*Авторський опитувальник «Власна виконавська діяльність» для визначення аналізу та визначення можливих перешкод процесу виконання.*

ПІБ \_\_\_\_\_

Курс \_\_\_\_\_

Яка в Вас наявна музична освіта? \_\_\_\_\_

Який в Вас основний музичний інструмент? \_\_\_\_\_

• Чи вважаєте Ви, що не помилилися у виборі напрямку своєї майбутньої музично-професійної діяльності?

а) так, звичайно;

б) вагаюсь у вірності свого вибору;

в) ні, я помилився, це не моє.

• Чи хвилюєтеся Ви, коли треба відповідати перед аудиторією, слухачами, одногрупниками?

а) ні, завжди впевнений (а) у собі;

б) трохи, але мені вдається заспокоїтися;

в) так, звичайно, дуже хвилююсь.

• Чи приймаєте Ви заспокійливі засоби перед публічним, концертним виступом, здачею модуля, екзамену?

а) ні, ніколи;

б) інколи;

в) так, звичайно, завжди.

• Чи вважаєте Ви, що успішне виконання складається з вашого впевненого знання виконуваної сольної/ансамблевої програми?

а) так, звичайно;

б) можливо;

в) категорично ні, я вважаю, що від мого знання партії мало залежить якість звучання твору, як в оркестровому (хоровому) варіанті, так і в сольному.

• Для Вас страх зазнати невдачі або почути негативний відгук про свої дії є причиною страху виступу перед аудиторією?

а) ні, ніколи;

б) можливо;

в) так, звичайно.

• Чи засмучуєтеся Ви і караєте себе в допущенні помилок під час виконання?

а) ні, зроблю ці помилки непомітними для слухачів і йду далі;

б) ніколи;

в) так, звичайно.

• Чи вважали Ви, що через вашу невпевненість виступ проходить зовсім не так, як хотілося?

а) трохи, але мені вдається заспокоїтися;

б) так, звичайно, я дуже хвилююсь під час виступу;

в) ні, я завжди виступаю перед публікою впевнено, без хвилювання.

• Чи допускаєте Ви думки під час виконання про те, хто сидить в залі/аудиторії, і те, що вони «оцінюють» не ваш виступ в цілому, а ваші допущені помилки?

а) ні, я зосереджений і сконцентрований на виконуваному мною творі/програмі;

б) ніколи;

в) так, звичайно.

• Чи створювали Ви штучну стресову ситуацію, яка допомагала регулювати свій стан і поведінку під час виконання?

а) так, звичайно;

б) ніколи;

в) ні, мені це не потрібно, я не хвилююсь.

• Чи відчуваєте Ви себе на сцені вільно, розкуто, впевнено?

а) так, звичайно;

б) ніколи;

в) ні, я дуже хвилююсь.

Обробка результатів опитування.

Кожній відповіді присвоюється певна кількість балів. На кожну відповідь букви «а» присвоюється 3 бали; букві «б» - 2 бали; букві «в» - 1 бал.

Оцінка результатів:



1-10 - низький рівень;

11-20 - середній рівень;

21-30 - високий рівень.

## Додаток Е

*Авторський опитувальник «Рефлексія» для визначення рівню сформованості щодо міркування та самоаналізу про свій внутрішній стан почуттєво-пережитого процесу своєї діяльності (рефлексія).*

Інструкція.

1. З Вашого професійного досвіду: чи вважаєте Ви, що майбутній виступ і саме виконання перед публікою створює таке психологічне перевантаження, яке дорівнює стресовому?

- а) так, звичайно;
- б) можливо;
- в) ні, я категорично так не вважаю.

2. Чи засмучуєтеся Ви і караєте себе в допущенні помилок під час виконання?

- а) ні, зроблю ці помилки непомітними для слухачів і йду далі;
- б) інколи;
- в) так, звичайно.

3. Чи вважали Ви, що через Вашу невпевненість виступ проходить зовсім не так, як хотілося ?

- а) так, звичайно, я дуже хвилююсь під час виступу;
- б) трохи, але мені вдається заспокоїтися;
- в) ні, я завжди виступаю перед публікою впевнено, без хвилювання.

4. Чи створювали Ви штучну стресову ситуацію, яка допомагала регулювати свій стан і поведінку під час виконання?

- а) так, звичайно;
- б) інколи;
- в) ні, мені це не потрібно, я не хвилююсь.

5. Відсутність навичок, необхідних для публічних виступів є причиною відчуття страху перед публікою та сценою?

а) так, звичайно;

б) інколи;

в) ні, я не відчуваю страху та хвилювання.

6. Я вважаю, що після здачі модулю мені вдалося при відповідній підготовці домогтися якісного виконання програмного репертуару.

а) так, звичайно;

б) інколи;

в) ні, не вдалося.

7. Я вважаю, що успішність виконання музичного твору залежить від того, наскільки глибоко занурюєшся в зміст виконуваної програми.

а) так, звичайно;

б) інколи;

в) ні.

8. Коли я публічно виступаю перед аудиторією, то зазвичай можу контролювати свій виступ і вносити необхідні корективи.

а) так, звичайно;

б) інколи;

в) ні.

9. Зазвичай перед публічним виступом мені вдається налаштуватися на потрібний лад, увійти у відповідний емоційний стан.

а) так, звичайно;

б) інколи;

в) ні, ніколи.

10. Виступаючи я можу протидіяти різним зовнішнім і внутрішнім перешкодам, проявляти емоційну стійкість і управляти своєю увагою.

а) так, звичайно;

б) інколи;

в) ні.

Обробка результатів опитування.

Кожній відповіді присвоюється певна кількість балів. На кожен відповідь букви «а» присвоюється 3 бали; букві «б» - 2 бали; букві «в» - 1 бал.

Оцінка результатів:

1-10 - низький рівень;

11-20 - середній рівень;

21-30 - високий рівень.

### Додаток 3

#### Дайджест прояву творчої активності студентів у виконавській діяльності

Прізвище, ім'я студента \_\_\_\_\_

Прізвище, ініціали, посада експерта \_\_\_\_\_

Параметри оцінки виконуваного твору	Бали
<p><i>Творчі організаційні й менеджерські задатки:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- наявність і якість афіші, запрошень на концерт</li><li>- оригінальність у підборі концертних костюмів</li><li>- інформаційне, фото та відео-забезпечення заходу (ЗМІ)</li></ul> <p><i>Творчі інтерпретаційні здібності:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- добір репертуару для сценічного виступу</li><li>- творча обробка музичного твору</li><li>- оригінальність концепції на етапі творчого задуму</li><li>- якість відтворення концепції у процесі виконання</li></ul> <p><i>Навички саморегуляції у процесі виконавської діяльності:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- внутрішня і зовнішня організованість виконавця</li><li>- адекватна емоційна налаштованість</li><li>- свідомий контроль і коригування дій виконавців</li><li>- прогностичність виконавця у відтворенні ідеальної концепції інтерпретації твору</li><li>- досягнення цілісності відтворення художнього образу</li><li>- утримання візуального контакту протягом усього виконання твору</li><li>- ефективність невербального діалогу виконавця зі слухачами</li><li>- якість й адекватність передачі художнього задуму</li><li>- контрольованість емоцій і дій перед публікою</li></ul>	

#### Оцінка результатів:

69-85 балів – високий;

51-68 – середній;

0-50 – низький рівень.

## Додаток Є

*Вправи для покращення координації між лівою та правою рукою:*

1. Покладіть руки на стіл долонями вниз і лівою долонею поплескуйте неквапливо і рівномірно по столу, а правою малюйте на столі великі уявні кола. потім руки змінюються завданнями.

2. Рівномірно і легко торкаючись столу долонею лівої руки, правою рукою одночасно з рухом лівої малюйте на столі квадрат.

3. Великий палець лівої руки в помірному темпі доторкається до подушечок інших пальців в напрямку від вказівного до мізинця і назад. Великий палець правої руки «крокує» в тому ж темпі і в тому ж порядку, але стосується кожного пальця двічі.

А тепер «прокрокуйте» великими пальцями обох рук одночасно в такій послідовності:

«Кроки»	ліва рука	права рука
1.	1	i
2.	2	i
3.	3	m
4.	4	m

4. Покладіть руки на стіл, пальці округлі і простукайте кілька ритмічних формул зазначеними пальцями правої руки:

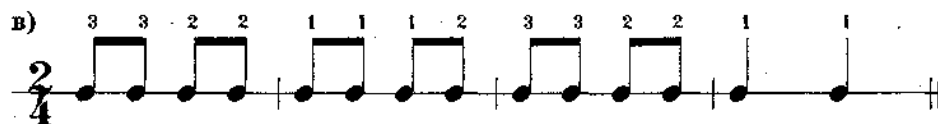
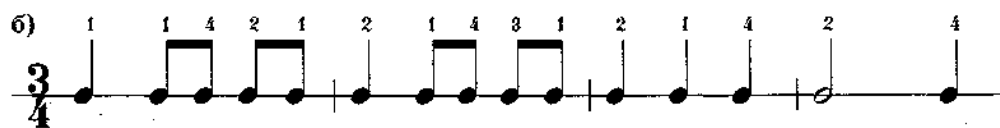
a) *m i m i m i m i m*

б) *p i m i p i m p i m p*

в) *a m i a m i a i m i m a*

г) *m i m i m i m i m i m i*

5. Тепер простукайте ритмічні формули пальцями лівої руки:



6. Простукайте ритмічні формули обома руками разом. Зверніть увагу на чергування пальців правої руки.

## Додаток Ж

### *Аутотренінг психологічної регуляції*

- 1) Перша частина аутотренінгу – для розслаблення організму.
- 2) Друга - складається з тих слів, якими Ви хочете «зарядитися» - це так звана «Формула мети».

За 2-3 тижні до публічного виступу треба приділити на заняттях кілька хвилин самонавіювання. Треба попросити студента зручно сісти, закрити очі і максимально розслабитися. Днем заняття аутотренінгом можна проводити сидячи на стільці: руки на колінах, кисті звисають, спина не торкається спинки стільця, але корпус не нахиляється вперед, а як би «висить» на хребті, голова опущена на груди, очі закриті, тіло розслаблене.

Студент подумки повторюватиме за мною слова, які я буду вимовляти, і він має постаратися зосередитися на внутрішніх відчуттях.

Перша частина аутотренінгу для розслаблення організму: "Я спокійний. Я абсолютно спокійний. Мої руки і ноги важчають. По всьому тілу розливається приємне тепло. М'язи рук, кистей і пальців розслабляються. Я уявляю, що занурюю їх у приємну теплу воду, і вони стають теплими і гнучкими. Тепло від кистей піднімається по передпліччях, плечах. Мої плечі спокійно опущені. Мої ноги розслаблюються. Я уявляю, що занурюю їх у теплу воду, і вони стають теплими. Тепло від ніг піднімається вгору. Відчуваю приємне тепло. Мій живіт і груди, спина, шия, голова, обличчя розслабилися і наповнилися приємним теплом. Мені дихається легко і спокійно. Спокійно і рівно б'ється моє серце. Моє тіло розслаблене».

Друга частина складається з тих слів, якими Ви хочете «зарядити» студента, так звана «Формула мети». Вона може бути різною, залежно від поставленої мети, може складатися як з декількох слів, так і з декількох пропозицій. Ключові слова, те, заради чого і проводиться аутотренінг, можуть повторюватися кілька разів.

Прошу студента уявити місце, в якому він буде виступати, а також інструмент, слухачів і повторювати: «Я абсолютно спокійний. Я впевнений в



собі. Я добре знаю програму. Я готовий до концерту. У мене все вийде. Я хочу виступати. Я сповнений сил і енергії».

Або інший варіант «Формули мети»: «Я спокійний, зібраний, зосереджений. Впевнено і радісно я починаю. Мені подобається грати (співати, диригувати). Кожен звук я витягаю з величезним задоволенням. У мене все відмінно звучить, у мене прекрасна техніка. Я виконую все, що задумав. Я граю (співаю, диригую) так само добре, як і в класі. Я можу добре грати (співати, диригувати). Я знаю, що я зроблю все, що задумав. Я весь віддався моєму натхненному виконанню. Яке це насолода красиво і добре грати (співати, диригувати). Я можу перебудуватися з виконання одного твору на інше. Мені легко і приємно тримати всю програму в голові. З кожним разом самонавіювання допомагатиме мені все більше і більше. Я легко розлучаюся зі своїм негативним хвилюванням і заміню його радісним очікуванням виступу».

Закінчити аутотренінг можна такими словами: «Зараз я скажу слово «стоп», і всі сумніви і страхи покинуть мене» (пауза) «Стоп!». Робиться глибокий вдих, повільний видих, очі відкриваються.

Звичайно, на заняттях не вистачає часу на те, щоб систематично проводити такого роду підготовку, тому я прошу щоб студенти самостійно вдома займалися такою підготовкою. Краще займатися аутотренінгом 2-3 рази на день. Особливо добре це робити перед сном, лежачи в ліжку, на невисокій подушці, коли можна максимально розслабитися.

## Додаток К

*Техніка, яка направлена на зниження зайвої напруги (в тому числі і внутрішньої).*

Слід стежити за станом м'язової системи, контролювати ступінь напруги лицьових м'язів, особливо лобового м'яза як найбільш чутливої. Її розслаблення одразу передається іншим м'язам. Це корисно знати, щоб враховувати при виході перед публічним виступом. Розслаблення м'язів обличчя також може сприяти заспокоєнню нервової системи в цілому, зняття зайвої скутості тіла і рук виконавця (див. дод.3).

*Вправа:* розтиснути губи і зуби, згадати і надати обличчю виразу, що нагадує сплячу дитину. Легкими масажними рухами рук розгладити лоб, потім очі і щоки, уявляючи собі, що їх м'язи розслаблюються, напруга з них як би виходить. Перед виходом на сцену можна подивитися в дзеркало, посміхнутися і подумки похвалити себе за цей подвиг.

## Додаток И

*Вправи для розвитку виразності міміки і жестів:*

1. Постава (осанка). Потрібно встати прямо, спиною до стіни, стикаючись із стіною потилицею, лопатками, п'ятами; стоячи, прорахувати до десяти; відійти від стіни і спробувати зберегти поставу.
2. Хмарка. Витягнути перед собою руки. Зосередитися на своїх долонях, уявити, що на них легко опустилася невагома хмарка – ніжна, ласкава, пухнаста, м'яка. Пограти з нею: підкиньте її і зловіть; перекиньте з однієї руки в іншу; відпустіть вгору; погладьте ніжно її пухнасті боки; відпустіть в небо, попрощайтесь.
3. Те, що говорять руки. Руки лежать вільно на столі і змінюють своє положення, як тільки отримують повідомлення про стан господаря рук: «він спокійний», «він веселий», «він задумливий», «він стурбований», «він нервує», «він напружено думає», «він здивований», «він збирає волю в кулак», «він в передчутті задоволення», «він приступає до справи» і т.д.
4. Зайві жести. Треба було продемонструвати жести, які можуть відволікати, дратувати, висловлювати невпевненість, відкритість, недовіру і закритість, напруженість, нервозність, нудьгу, самоконтроль.
5. Дзеркало. Два учасники стоять один проти одного. Один «дивиться в дзеркало», інший виконує роль дзеркала. «Дзеркало» повторює всі рухи учасника, який дивиться. При цьому думайте про те, що кожна людина - індивідуальність, що володіє унікальним психологічним «ритмом», і щоб правильно зрозуміти людину, треба відчутти його енергетику, темперамент, спрямованість, динаміку, внутрішню експресію.
6. Різні почуття. Продемонструйте два протилежних стани: горе і радість, любов і ненависть, втома та бадьорість, розуміння, сумнів, недовіра, занепокоєння, невпевненість, безпорадність. Зобразіть мімічно і пантомімічно здивування, хвилювання, гнів, іронію та інші почуття.
7. Глухий телефон (по Н. П. Анікееву). Один учасник передає іншому невідоме йому завдання (поправити зачіску, легше одягнутися і т.д.). Користуватися можна

було тільки мімікою і жестами. Після цього ми порівнювали і обговорювали те, що демонструвалося учасником, який це показував, і те, що зрозумів його партнер.

## Додаток І

*Вправи для розвитку вміння довільно регулювати власний соматичний стан:*

1. Встаньте прямо, підніміть руки вперед, пальці стисніть в кулак, одночасно напружуючи м'язи кисті, передпліччя, плечі (3-4 с.). Не забудьте про уявні дії при цьому (ви хочете бути сильним, міцним, ваші м'язи сильно напружені). А тепер розслабтеся: руки вільно падають вниз, здійснюючи маятникоформуючий рух.
2. Сутультеся, розслабте м'язи спини і плечей. Тепер, як би піднявши своє тіло (плечі, груди) і відкинувши його назад і вниз, «надіньте» його на хребет, як пальто на вішалку. Спина стала міцною, прямою, а руки, шия, плечі вільні, легкі (повторюється 3 рази).
3. Правильно вставати. Звернути увагу на правильний вибір точки опори, вміння безшумно і граціозно встати зі стільця.
4. Правильно (безшумно і доцільно) рухатися, пересісти на інше місце; помінятися місцями один з одним за столом.
5. Уявне кіно. Створіть уявний образ самого себе, що володіє бажаними якостями. Ви можете уявити себе впевненим, артистичним педагогом, що працює з натхненням, винахідливістю і вигадкою. В цьому уявному поданні важливі три моменти: не втрачайте подробиці, підключаючи всі ваші відчуття; уявіть себе бажаний хід подій; уявіть сцену, де виступ відбувається в певний день і годину. Спонукаючи вас зосереджуватися на цілі (надзавдання), уявний образ підвищує мотивацію і внутрішню енергію, створює додаткові стимули, будить внутрішні сили.

## Додаток І

*Вправи для зняття напруги, м'язових затискачів і забезпечення м'язової свободи:*

1. Розмірено рахуючи до двадцяти, поступово розслабте мускулатуру від голови до кінчиків пальців ніг, а потім, слідуєчи тому ж рахунку, напружте її, повторіть кілька разів, фіксуючи для себе зміну відчуттів. Коли ви чітко відчуєте різницю, постарайтеся навчитися напружувати різнопарні м'язи: напружте одночасно м'язи правої ноги і лівої руки; по черзі напружуйте м'язи шиї, плечей, спини, правої ноги, лівої та ін.

2. Тренінг роботи м'язів кистей рук:

а) порухайте пальцями окремо до 10, зігніть їх послідовно та в дзеркальному порядку;

б) потрясіть кистями рук, як би струшуючи з них краплі води;

в) помахайте кистями рук на обличчя, як ніби вам жарко;

г) зчепіть кисті і зробіть руками безперервну хвилю, ніби передаючи її по черзі один одному.

3. Залишаючи все тіло вільним, дійте тільки однією рукою, однією ногою, потім головою і т.п.

4. Покладіть праву ногу на ліву і ступнею правої ноги намалюйте букви О, Д, А та ін. Потім те ж саме зробіть лівою ступнею.