

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА**

**ХА ТУ**

На правах рукопису

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ  
ДО САМОРЕГУЛЮВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ  
У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

**Дисертація  
на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук**

Науковий керівник:  
доктор педагогічних наук,  
професор Козир Алла Володимирівна

**Київ - 2015**

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	4
<b>РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ</b>	
<b>САМОРЕГУЛЮВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ</b> .....	12
1.1. Теоретико-методологічні основи дослідження процесу саморегулювання студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів у процесі фахової підготовки .....	12
1.2. Сутність та специфіка саморегулювання майбутнього вчителя музики у процесі вокального навчання .....	41
Висновки до першого розділу.....	69
<b>РОЗДІЛ II МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ САМОРЕГУЛЮВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ</b> .....	74
2.1. Компонентна структура саморегулювання майбутнього вчителя музики у вокальному навчанні .....	74
2.2. Базові принципи та педагогічні умови формування здатності до саморегулювання майбутніх учителів музики у процесі вокального навчання в інститутах мистецтв .....	92
Висновки до другого розділу .....	108
<b>РОЗДІЛ III ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО САМОРЕГУЛЮВАННЯ СТУДЕНТІВ ІНСТИТУТІВ МИСТЕЦТВ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ</b> .....	112
3.1. Діагностувальний етап експериментальної роботи з формування здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики у процесі вокального навчання .....	112
3.2. Поетапна методика формування здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики у процесі вокального навчання та результати формувального експерименту .....	146
Висновки до третього розділу .....	177

<b>ВИСНОВКИ .....</b>	<b>183</b>
<b>ДОДАТКИ .....</b>	<b>190</b>
<b>ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>212</b>

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Модернізація системи вищої освіти в державі є об'єктивною необхідністю щодо розширення її функцій і ролі в суспільстві. На сучасному етапі ця проблема розглядається не стільки як інституція задоволення фахових потреб особистості, а як її духовна необхідність. Соціально-економічні та духовні зрушення, що відбуваються в сучасному суспільстві, зумовлюють потребу підготовки фахівців у галузі музичного мистецтва, здатних до безперервного саморозвитку, самоосвіти та самовиховання, творчої самореалізації у процесі музично-педагогічної взаємодії на засадах толерантності й гуманізму. У контексті стратегічних завдань сучасної освітньої системи, окреслених у Законі про вищу освіту, визначальним напрямом є створення умов для формування самостійної особистості стосовно проблеми творчого саморозвитку й самовдосконалення, спрямованої на набуття таких особистісних якостей, що забезпечать її всебічний розвиток у навчально-виховному процесі в мистецькому вищому навчальному закладі та адаптацію до умов реальної музично-педагогічної діяльності.

З цієї позиції особливої уваги заслуговує процес саморегулювання майбутнього вчителя музики у співацькому навчанні в інститутах мистецтв педагогічних університетів. Адже саморегулювання може здійснюватися як неусвідомлюваний, мимовільний та як свідомий довільний процес із застосуванням спеціальних методів мобілізації внутрішніх особистісних ресурсів. У науково-теоретичних дослідженнях висвітлюються різні аспекти осмислення феномена саморегулювання: психологічні та психофізіологічні (К.Абульханова-Славська, Б.Ананьєв, П.Анохін, В.Бехтерєв, Л. Божович, Л.Виготський, О.Леонт'єв, В.Мясіщев, В.Небиліцина, І.Павлов, С.Рубінштейн, І.Сеченов, О.Шорохова та ін.); індивідуально-функціональні (О.Волков, А.Деркач, Л.Дика, О.Конопкін, Н.Круглова, Н.Кузьміна, К.Левін, В.Моросанова, І.Плахотніков, Т.Кириченко, С.Нікіфоров, В.Семиченко та

ін.); особистісно-реалізаційні (Р.Бернс, У.Джемс, Х.Каплан, І.Кон, А.Маслоу, Г.Нікіфоров, С.Пантелєєв, К.Роджерс, М.Розенберг, Л.Спінн та ін.). Сучасні психолого-педагогічні дослідження висвітили певні аспекти формування здатності особистості до саморегулювання у різних видах діяльності: педагогічній (М.Горбунов, Н.Євстігнеєва, І.Зязюн, Н.Кузьміна, Г.Маштакова, В.Сохранов, Н.Тарасевич, Ю.Турчанінова та ін.); мистецькій (Л.Баренбойм, І.Гофман, Г.Коган, А.Корто, Г.Нейгауз, С.Савшинський, та ін.); музично-виконавській (Л.Бочкарьов, Г.Вільсон, А.Готсдинер, В.Москаленко, В.Петрушин, В.Федоришин, Ю.Цагареллі, Г.Ціпін та ін.), а також у музично-педагогічних дослідженнях (Е.Абдуллін, Л.Арчажникова, А.Зайцева, А.Козир, Л.Куненко, Ю.Лисюк, І.Могилей, Г.Падалка, Г.Саїк, О.Хлебнікова, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.).

Специфіка вокально-виконавської діяльності майбутніх учителів музики привертає увагу як діячів музичної культури Китаю (Бай Шаожун, Ван Чаовень, Лі Фан, Лін Хай, Фан Дінг Тан, Цзін Нань та ін.), так і музичних педагогів України (В.Антонюк, А.Болгарський, Л.Василенко, Н.Гребенюк, П.Ковалик, О.Коренюк, А.Мартинюк, П.Ніколаєнко, Г.Падалка та ін.) Узагальнені результати музично-теоретичної думки свідчать про дбайливе ставлення до надбань вітчизняного музично-вокального навчання, до традицій, до особистості, до засобів впливу на свідомість людини, до проблем виховання тощо.

Вирішення зазначених завдань у сфері мистецької освіти вимагає радикального оновлення змісту, форм і методів навчально-виховного процесу у вищих мистецьких навчальних закладах, впровадження новітніх педагогічних технологій, спрямованих на узгодження суперечностей між: усвідомленням пріоритету творчої індивідуальності в координатах музичного мистецтва та раціональною парадигмою навчально-виховного процесу, що спрямований на розвиток понятійно-логічної свідомості майбутніх учителів музики; між визнанням потенціалу аксіологічних принципів організації навчально-виховного процесу та відсутністю інноваційних методик їх

реалізації в музично-педагогічній діяльності; між необхідністю розвитку здатності до саморегулювання особистості під час музичного навчання та певною неузгодженістю впровадження ефективних методів формування означеного феномена.

Сучасна педагогічна практика засвідчує, що випускники мистецьких вищих навчальних закладів відчувають значні труднощі в самостійній практичній діяльності, а саме: неспроможність швидко приймати рішення, педагогічне безсилля у вирішенні складних навчальних ситуацій та міжособистісних відносин, що виникають у музично-педагогічному процесі – у значній мірі це зумовлено невмінням використовувати на практиці свої знання, підпорядковувати волю досягненню визначеної мети, відсутністю досвіду саморегулювання. Актуальність даної проблеми, її недостатня теоретична і методична розробленість, а також потреби практики зумовили вибір теми дослідження: *«Методика формування здатності до саморегулювання майбутніх учителів музики у процесі вокального навчання»*.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування НПУ імені М.П. Драгоманова і є складовою теми «Зміст, форми і методи фахової підготовки вчителів музики». Тема дисертації затверджена Вченою радою НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол № 6 від 26.12.2012 року).

**Мета дослідження** полягає в розробці, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики формування здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики у процесі вокального навчання.

**Об'єкт дослідження:** процес вокальної підготовки студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів.

*Предмет дослідження:* засоби, прийоми та методи формування здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики у процесі вокального навчання.

Відповідно до поставленої мети дослідження визначені такі **завдання:**

1. Здійснити аналіз досліджуваної проблеми у філософській, психолого-педагогічній та мистецтвознавчій теорії та практиці.

2. Визначити сутність та зміст здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики.

3. Теоретично узагальнити та розробити структуру здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики у процесі вокального навчання, розробити критерії, показники і рівні сформованості означеного феномена.

4. Обґрунтувати принципи та педагогічні умови здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики у процесі вокальної підготовки.

5. Розробити та експериментально перевірити ефективність розроблених засобів, прийомів та методів формування здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики у процесі вокального навчання.

**Теоретико-методологічною основою** дослідження стали: фундаментальні положення філософії освіти (В.Андрущенко, І.Зязюн, О.Князева, С.Курдюмов, І.Пригожин, І.Стенгерс, Г.Хакен, В.Шинкарук та ін.); загальні основи ставлення особистості до інших і до себе (Р.Декарт, І.Кант, А.Камю, Е.Муньє, І.Фіхте та ін.); наукові дослідження саморегуляційної сфери особистості (П.Анохін, І.Бех, Н.Бернштейн, В.Бехтерєв, М.Боришевський, В.Куринський, Б.Ломов, В.Ляудіс, Е.Рейдер, С.Рубінштейн, І.Шварц); положення психолого-педагогічної науки про саморегулювання у становленні та розвитку вчителя (К.Абульханова-Славська, М.Басов, Л.Виготський, Н.Лейтес, Б.Ломов, В.Небиліцин, Б.Теплов та ін.); теорії та методики вокального навчання (В.Антонюк,

В.Багадуров, Л.Василенко, Л.Дмитрієв, Б.Гнидь, Н.Дрожжина, Д.Євтушенко, І.Колодуб, О.Маруфенко, М.Микиша, О.Стахевич, Л.Шаміна та ін.); наукові розробки саморозвитку та саморегулювання майбутніх учителів музики у мистецьких вищих навчальних закладах (А.Болгарський, Б.Брилін, М.Гриньова, А.Козир, Ю.Лисюк, Г.Падалка, О.Пехота, О.Олексюк, О.Реброва, О.Рудницька, Г.Саїк, О.Хлебнікова, О.Чурікова-Кушнір, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.).

**Методи дослідження.** Для розв'язання поставлених завдань був використаний комплекс методів теоретичного та емпіричного дослідження. *Теоретичні методи* – вивчення директивних документів із питань розвитку вищої мистецької освіти; критичний аналіз науково-методичної літератури з проблеми дослідження; синтез, порівняння, класифікація, систематизація, моделювання; *емпіричні методи* – спостереження, бесіди, анкетування, інтерв'ювання, експертна оцінка, самооцінка, рейтинг, педагогічний експеримент для перевірки ефективності запропонованої методики, методи математичної статистики.

Дослідження виконувалося протягом трьох етапів.

*Перший етап* (2012-2013 рр.) був спрямований на теоретичне осмислення проблеми. Здійснено аналіз літературних джерел і розроблена авторська концепція вокального навчання студентів, проведено анкетування на предмет виявлення стратегій сприйняття творів мистецтва, сплановано проведення педагогічного експерименту.

*На другому етапі* (2013-2014 рр.) було розроблено методичне забезпечення дослідження, проведено констатувальний, контрольний та формувальний експерименти.

*На третьому етапі* (2014-2015 рр.) було здійснено аналіз і узагальнення отриманих експериментальних результатів, проведені статистичні підрахунки даних експерименту, розроблено практичні рекомендації, здійснено написання і оформлення тексту дисертації і автореферату.



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

- визначено феномен здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики у процесі вокального навчання, розроблено його компонентну структуру;

- запропоновано організаційно-методичну систему формування здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики у процесі вокального навчання.

*Уточнено* зміст здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики у процесі вокального навчання, розроблено критерії, показники сформованості даного феномена відповідно до компонентної структури та специфічних особливостей досліджуваного особистісного утворення в музично-виконавській та музично-педагогічній діяльності.

*Набули подальшого розвитку* засоби комплексної діагностики та рівні сформованості здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики у процесі вокального навчання у мистецьких вищих навчальних закладах.

**Практичне значення** дослідження визначається його спрямованістю на вдосконалення підготовки майбутніх учителів музики у мистецьких вищих навчальних закладах. Теоретичні висновки та методичні рекомендації можуть бути використані для оновлення змісту навчальних дисциплін. Матеріали дослідження можуть становити підґрунтя для методичного забезпечення самостійної роботи студентів, створення методичних посібників, спрямованих на оптимізацію їх самоосвітньої діяльності. Виокремленні специфічні особливості підготовки китайських студентів до вокальної діяльності, з урахуванням їх національних, ментальних і культурних особливостей, які значно збагатилися досягненнями української вокальної школи, що дозволяє інтегрувати результати дослідження в освітнє середовище Китаю.

Основні положення дисертаційного дослідження *впроваджено* в навчально-виховний процес Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 0710/768 від

10.02.2015 р.), Донбаського національного університету імені Тараса Шевченка (довідка № 08-15-236 від 30.03.2015 року), Інституту мистецтв Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (довідка № 4728 від 22.12. 2014р.).

**Апробація і впровадження результатів дослідження.** Основні положення, результати та висновки дослідження обговорювались на міжнародних конференціях: «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2013, 2015); «ІХ мистецько-педагогічні читання пам'яті професора О.П. Рудницької» (Київ, 2013); «Мистецька освіта у вимірах сучасності» (Київ, 2014); *всеукраїнських* науково-практичних конференціях: «Формула творчості: теорія і методика мистецької освіти» (Луганськ, 2013); «Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету» (Київ: НПУ, 2014); XI Культурологічні читання пам'яті Володимира Подкопаєва «Взаємодія культур і збереження розмаїття форм культурного самовираження в умовах глобалізації» (Київ, 2013); на науково-практичних конференціях викладачів Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, 2014, 2015) та на щорічних звітних науково-практичних конференціях аспірантів і докторантів Інституту мистецтв НПУ імені М.П. Драгоманова.

**Вірогідність результатів дослідження** забезпечується методологічною обґрунтованістю його вихідних положень, проведенням експериментальної роботи з використанням комплексу методів, адекватних предмету, меті й завданням дослідження; якісною та кількісною обробкою даних; позитивною динамікою формування досліджуваного феномена за результатами експериментальної роботи; репрезентативністю вибірки й обробки результатів дослідження з використанням методів статистики.

**Публікації.** Основні теоретичні положення і висновки дисертації відображено в 7 одноосібних публікаціях, 5 з яких надруковано в провідних фахових виданнях України з педагогіки, 1 – у міжнародному науковому виданні.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається: зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (237 найменувань, з них 25 – іноземними мовами). Загальний обсяг дисертації складає 235 сторінок, з них 189 - основного тексту. Робота містить 7 таблиць, 5 рисунків, що разом з додатками становить 21 сторінку.

## РОЗДІЛ І

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ САМОРЕГУЛЮВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

#### 1.1. Теоретико-методологічні основи дослідження процесу саморегулювання студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів у процесі фахової підготовки

У сучасних умовах у сфері мистецької освіти відбувається переосмислення педагогічних цінностей, перехід від освіти, орієнтованої на отримання знань до особистісно-зорієнтованого навчання. У зв'язку з цим, виникає необхідність переорієнтації вищої музично-педагогічної освіти на підготовку вчителя музики широкого профілю. Такий підхід покликаний створити необхідні передумови для адаптації майбутнього вчителя музики в умовах множинності форм загальної та професійної музичної освіти [1, 76].

Основним завданням цього етапу стає формування цілісної особистості, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей і націлена на саморозвиток й самоосвіту протягом усього життя. При цьому система вищої музичної освіти повинна бути спрямована на досягнення високих результатів у майбутній практичній діяльності. Це вимагає більш широкого використання сучасних методів і засобів навчання, спрямованих на розвиток творчої самостійності студентів; оволодіння методами самовиховання, формування здатності організовувати, управляти і регулювати власну діяльність. З цієї позиції розгляд проблеми формування здатності майбутнього вчителя музики до саморегулювання у фаховому навчанні є актуальною та своєчасною.

Теоретико-методологічний аналіз природи саморегулювання має пряме або опосередковане відношення до найрізноманітніших проявів самоактивності особистості та входить у якості складової структури різної

складності процесів, дозволив визначити певну неупорядкованість смислового простору висвітлення означеної проблеми та визначення її змісту (К.Абульханова-Славська, Т.Ахмедов, М.Бердяєв, І.Бех, Л.Божович, М.Боришевський, Г.Ващенко, Л.Виготський, С.Гончаренко, Д.Ельконін, О.Заболотська, О.Запорожець, І.Зазюн, О.Киричук, В.Куринський, Ю.Лісюк, Т.Ляшенко, В.Ляудіс, Ю.Миславський, В.Моросанова, О.Осадько, О.Олексюк, А.Прохоров, В.Радул, Л.Рувінський, Я.Стреляу, М.Тутишкін, Ю.Цагареллі, О.Чебикін, Т.Шульга та ін.) [4; 18; 24; 26; 27; 33; 39; 48; 66; 74; 99; 105; 122; 126; 135; 146; 149; 157; 172; 177; 181; 191; 196]. Саморегулювання є процесом приведення до певного ладу, налагодження, реалізатором якого є, власне, об'єкт регулятивного впливу. Отже, у найбільш узагальненому розумінні здатність до саморегулювання особистості виявляється у відповідності її поведінки, діяльності до особистісно-прийнятих ідеалів, цінностей та норм.

Грунтовне теоретичне вивчення проблеми формування здатності до саморегулювання студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів у процесі музично-педагогічної діяльності передбачає з'ясування історії її становлення у сфері наукового знання, висвітлення підходів до вивчення зазначеної проблеми та визначення сутності й змістового наповнення досліджуваного явища. Вирішення поставлених завдань передбачає розкриття філософського, психологічного-педагогічного, мистецько-методичного аспектів означеної проблеми.

З позиції пояснення філософської думки щодо визначення сутності, особливостей й механізмів саморегулювання особистості сягає часів античного розвитку суспільства, що пов'язано з осмисленням ролі окремої особистості в удосконаленні норми, моралі та традицій. Так, проблема етичного самовдосконалення є ключовою проблемою філософії Сократа, де людина постає як така, що постійно шукає себе, переосмислює умови власного існування. Саме знання, згідно поглядів філософа, постає єдиним критерієм та регулятором поведінки людини. Вчення Сократа розкриває

здатність особистості до спілкування, діалогу, як процес спільного відшукування знання, в основі якого, на думку філософа, лежить її самопізнання та самооцінювання, без якого неможливе сприйняття істини. Отже, саморегулювання особистості, за концепцією філософа, пов'язане з діяльністю її розуму, зі здатністю задавати питання та віднаходити на них відповіді, успішно вирішувати складні завдання, що робить з неї людину високоморальну.

Розглядаючи питання мистецького навчання, філософ Стародавньої Греції Аристоксен сповідував музику в душі піфагореїзму, чим наголошував на важливості музичного навчання у вихованні самодостатньої особистості. Так він надавав великого виховного значення усвідомленню вольової, мужньої за характером музики та заперечував існування розслабляючої як такої, що здатна призвести до втрати свободи. Взаємозв'язок органів людського організму він порівнював з гармонією звучання струнних інструментів у процесі виконання музичних творів [182, 57].

Доречно зазначити, що Б.Спіноза стверджував думку про те, що в душі особистості немає жодного вольового явища, жодного ствердження або відкидання, окрім того, яке містить у собі ідею, звідси випливає що ідеї і вольові явища – це одне і те саме, а від так одним і тим самим є воля та розум, тобто інтелект. Отже можна зробити висновок, що у концепції Б.Спінози воля постає не як самостійна сила або здатність душі, а як здатність розуму приймати рішення про потяги та дії, оскільки могутність душі визначається лише її пізнавальною здатністю і лише у пізнанні, на думку філософа, знаходяться засоби проти афективної поведінки, що дозволяє коректувати власну діяльність.

Розглядаючи проблему здатності особистості до саморегулювання в контексті сучасної парадигми освіти, необхідно враховувати, що її основоположні закономірності виходять із філософського принципу внутрішнього взаємозв'язку та взаємозумовленості процесів і явищ світу. Специфіка перебігу сучасних модернізаційних процесів виводить освіту в

центр осмислення реальності й перспектив українського суспільства в якості основного чинника забезпечення становлення демократичного суспільства, де саме вчителю належить провідна роль у процесі розбудови нової освітньої системи. Пріоритетні напрямки цієї сфери виокремив А.Флієр, який зазначив, що «визначаючи завдання освіти у напрямку трансляції знань, відтворення культури, її цінностей і традицій нам неминуче доведеться визнати, що освіта передусім відтворює наявний суспільний порядок, готуючи соціалізованих, компетентних і по змозі лояльних учасників колективного життя...» [180, 151].

Аналітичне вивчення проблеми розвитку особистості, яка відштовхується від вихідного положення про опосередкованість психіки людини, дозволяє говорити про те, що усвідомлення «зовнішньої» предметної діяльності зустрічається зі значними труднощами в поясненні особистісного безпосереднього «внутрішнього» психічного переживання буття. Цей феномен пояснює психологічна теорія інтеріоризації (А.Валлон, П.Жане, Ж.Піаже), котра доводить виникнення вищих психічних функцій шляхом своєрідного переходу, в результаті якого зовнішні процеси перетворюються у такі, що протікають у розумово-свідомому плані. Сутність протиріч, які виникають у цьому процесі, полягає у глибокому розумінні реального факту перетворення характеристик зовнішньої активності у внутрішній стан.

Значний інтерес викликає теорія інтеріоризації з позиції формування внутрішніх структур психіки людини, завдяки засвоєнню структур зовнішньої соціальної діяльності. Вона пояснює лише трансформацію зовнішньої діяльності у внутрішню (походження психічної активності, протікання внутрішньої мови, опосередкування загальними значеннями вже у «внутрішньому» психологічному плані безпосередньої особистісної свідомості), при цьому не розглядаючи виникнення особистісної безпосередності психічного. А це означає, що будь-яка спроба пояснити факт переживань особистісного буття з допомогою уявлення про інтеріоризацію

обертається пошуками безпосереднього і сталого вже в самій «зовнішній» діяльності та в кінцевому рахунку апеляції до її найбільш стійких і застиглих значень, категорій і стереотипів, аж до тих, які набули форми забобонів, у якості безпосередньої психічної передумови індивідуального усвідомлення світу. Але тоді втрачається найсуттєвіше в проблемі – з'ясування передумов й умов формування індивіда як унікальної і неповторної, творчої особистості.

На важливість формування умінь майбутнього вчителя з оптимізації власного внутрішнього стану, його кореляції наголошували педагоги минулого й сучасності. Так, на безперечну користь для педагогічної роботи вмінь учителя створювати позитивний емоційний стан і гарний настрій наголошували А.Дістервег, Д.Дідро, Я.Коменський, І.Песталоцці, Ж.Руссо, К.Ушинський та ін. Так, А.Дістервег визначив, що педагогічна праця накладає відбиток на людину, формує свідомість та самосвідомість вчителя. Він вважав, що істинне навчання повинно поєднувати «знання справи (об'єкта), потяг до справи та спілкування з учнями (суб'єктами), педагогічні здібності (суб'єктивно-об'єктивний метод)» [55, 263]. У подальшому він називав передумови дидактичної сили учителя «наявність у вчителя розвинутих пізнавальних здібностей, досконалого знання навчального матеріалу як з боку змісту, так і форми, як його суті, так і методу його викладання» [55, 326].

Вчені Я.Коменський, А.Макаренко, Й. Песталоцци, В.Сухомлинський, К. Ушинський та ін. наполягали на тому положенні, що мистецтво виховання та становлення особистості спирається на наукові джерела про самовиховання й самореалізацію людини, вони прагнули поставити мистецтво виховання на глибоку наукову основу. Так, А. Макаренко вважав, що вміння управляти своїм внутрішнім станом для вчителя полягає в психологічній настройці на майбутню діяльність, у відмові від гніву і негативних емоцій, створенні загальної мажорної атмосфери доброзичливості в дитячому колективі, в подоланні великих психологічних навантажень без шкоди для власного здоров'я [106, 321].



Уміння формувати позитивне ставлення вчителя до педагогічної діяльності, створювати радісну атмосферу під час навчання, особливо визнається педагогами-практиками (І. Волков, О. Захаренко, Є. Ільїн, С. Лисенкова, В. Сухомлинський, В. Шаталов). В. Сухомлинський визначав працю вчителя «роботою серця й нервів», стверджуючи, що володіння собою – одне з найбільш необхідних умінь, від яких залежить успіх діяльності. Учитель, який не досить володіє мистецтвом саморегуляції, страждає від частих нервових перевантажень, виснажує свою нервову систему. Серед умінь саморегуляції видатний педагог називає й уміння входити в стан натхнення [173, 118].

Саморегуляція (лат. «Regulare» - означає приводити в порядок, налагоджувати) – це заздалегідь усвідомлене і системно організований вплив індивіда на власну психіку з метою зміни її характеристик у бажаному напрямку. У найбільш широкому розумінні зміст терміну “саморегуляція” розкриває семантика, вказуючи на наявність у структурі терміну двох смислових складових: «регуляція», що походить від латинського *regulare* і означає процес підпорядкування певному ладу, правилу, встановлення вірної взаємодії частин метою якого є ефективне функціонування й взаємодія з оточуючим середовищем, та складової «само», додавання якої у лінгвістиці має цілком усталене значення, зміст якого полягає у визначенні спрямованості дії [174, 619].

З цієї позиції саморегулювання постає як процес регулювання, приведення до певного ладу, налагодження, реалізатором якого є, власне, об'єкт регулятивного впливу. Отже, саморегулювання можна характеризувати як спеціально організовану особистістю активність, що спрямована на власну поведінку, діяльність та внутрішній світ, з метою їх коригування, приведення до особистісно-визначених параметрів злагодження, порядку.

Аналізуючи думки дослідників з проблеми саморегулювання [18; 24; 50; 61; 66; 99; 105; 122; 126; 146; 157; 161; 172; 196], а також враховуючи

результати вивчення практичної роботи вчителів музики, доцільно констатувати, що значущість розвитку в майбутніх фахівців здатностей до самоорганізації та саморегуляції музичної діяльності обумовлена наступними факторами:

- зростанням соціальних вимог до якості підготовки фахівців в умовах реформування освіти;

- формуванням у середовищі студентів інститутів мистецтв психології професійної конкурентоспроможності та усвідомленням необхідності фахового саморозвитку;

- поглибленням спеціальної музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики, що вимагає формування у них не лише професійних основ у рамках основної спеціальності, але й розширення можливостей самовдосконалення;

- творчим характером самої професії майбутнього вчителя музики та його музично-виконавської діяльності, успішність якої багато в чому залежить від сформованості його творчої самостійності, зумовленої розвитком процесів самореалізації та саморегулювання.

Остання обставина є особливо важливою, оскільки творчість учителя музики в загальноосвітній школі є особливим видом діяльності, які синтезують всі його вміння, навички, здібності та особистісні якості. Творчість вчителя музики характеризується не лише самостійністю, ініціативою, але й глибокої особистісної зацікавленістю у вирішенні спеціальних завдань, пов'язаних з музичним навчанням і музично-естетичним вихованням школярів, умінням творити нове в самостійній педагогічній роботі [140, 137].

Саморегуляція забезпечує адекватну умовам мінливість, пластичність життєдіяльності суб'єкта на будь-якому її рівні (фізіологічному, психологічному, особистісному). Саморегуляція може здійснюватися як неусвідомлюваний, мимовільний (підтримка внутрішнього гомеостазу та пристосувальна поведінка) та як свідомий довільний процес із застосуванням

спеціальних методів мобілізації внутрішніх ресурсів, котрі у звичному житті залишаються неактуалізованими. У сучасній науковій літературі спостерігається тенденція до понятійного розмежування саморегуляційних процесів за критерієм їх довільності. Спираючись на результати досліджень В.Бояринцева, В.Домодєдова та А.Шевцова [30; 57; 199] ми розглядаємо саморегулювання як соціально набуту характеристику особистості з урахуванням особливостей її потребово-мотиваційної сфери, відносин, соціальних настанов, характеру, волі тощо, які віддзеркалюють довільність функціонування різних рівнів особистісної структури.

Доцільно зазначити, що саморегулювання майбутнього вчителя музики віддзеркалює рівень розвитку його свідомості, духовності, морально-особистісних якостей, а також ступінь його готовності до самовиховання, самоосвіти та саморозвитку, до організації музично-педагогічної взаємодії на засадах толерантності та гуманізму. Він акумулює нагромаджені в результаті життєдіяльності знання, уміння та навички, що забезпечують планування, прогнозування та коригування діяльності особистості в координатах музичного мистецтва. Отже, саморегулювання є складним феноменом, сутність якого визначається смисловим наповненням цього поняття, а його структура має відповідати:

- інтегративним зв'язкам, що визначаються наявністю взаємозв'язків між емоціями, волею та інтелектом особистості;
- кінцевому результату вихідного пункту діяльності майбутнього вчителя музики;
- творчій взаємодії музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності;
- реалізації здатності до саморегулювання вчителя у процесі музично-педагогічної взаємодії, що спрямована на оптимізацію, досягнення найвищого практичного результату.

На основі аналізу результатів досліджень В.Бояринцева, В.Домодєдова, Н.Євстігнеєвої, О.Заболотської, Ю.Лисюк, Т.Ляшенко,

О.Олексюк, В.Радул, Н.Сидоренко, А.Шевцова [30; 57; 61; 66; 100; 105; 149; 161; 172; 199] саморегулювання розглянуто як соціально набуту характеристику особистості з урахуванням особливостей її потребової сфери, відносин, соціальних настанов, характеру, волі та ін., що віддзеркалюють довільність функціонування різних рівнів особистісної структури. Розкриваючи своєрідність, специфіку та зміст процесу саморегулювання, доведено, що воно забезпечує адекватну умовам мінливість, пластичність життєдіяльності особистості на будь-якому її рівні (фізіологічному, психологічному, особистісному) із застосуванням спеціальних методів мобілізації внутрішніх ресурсів, котрі у звичному житті залишаються не актуалізованими.

Розглядаючи саморегуляцію як процес регулювання окремих видів власної активності, підкреслюємо, що її психологічні механізми формуються у ході становлення особистості. Саморегулювання пов'язане із самопізнанням у різних його видах – від найпростішого до здатності краще пізнавати себе через рефлексивні процеси. Перехід до саморегулювання відбувається на основі усвідомлення особистістю своїх психічних процесів (зокрема пізнавальних) спочатку в їх зовнішніх виявах, а потім і у внутрішньому плані.

Саморегулювання майбутнього вчителя музики у процесі фахової діяльності визначається самоконтролем і самокорекцією адекватності неусвідомленого емоційного й усвідомленого логічного оцінювання проміжних та кінцевих результатів діяльності, а також самонастройкою виконавців на уявне створення інтерпретаційної моделі музичних творів та її реалізацію. Здатність митців музичного мистецтва до внутрішнього управління ходом запам'ятовування та відтворення необхідної інформації є необхідною умовою їх творчості.

У розробці проблеми саморегуляції особистості у психолого-педагогічній сфері найбільш вивчені процеси емоційної стійкості, самореалізації, самоконтролю, прийняття рішень. Це показано в роботах

Е.Абдулліна, Л.Аболіна, Т.Ахмедова, Н.Євстігнєєвої, О.Заболотської, Н.Круглової, Ю.Лисюк, Б.Ломова, Т.Ляшенко, О.Олексюк, В.Пономаренко, В.Радул, Н.Сидоренко, В.Степанського та ін. [1; 18; 61; 66; 99; 100; 105; 135; 149; 161]. Висловлюючи загальну думку дослідників, можна стверджувати, що сьогодні вже безперечним є положення про те, що головною метою фахового навчання майбутнього вчителя музики є розвиток його музичних та інтелектуальних здібностей, виховання уміння і потреби працювати самостійно, творчо у процесі саморозвитку та самовиховання.

З цієї позиції доцільно розглядати саморегуляцію як здатність людини керувати своїм психоемоційним станом, через вплив на самого себе шляхом уявних образів, слів, дихання, тобто саморегуляція сприяє відновленню сил людини, нормалізує емоційний фон, активізує внутрішні ресурси організму, тим самим вона допомагає вчителю досягти комфортного стану для здійснення творчо-продуктивної музично-педагогічної діяльності. У процесі формування здатності до саморегуляції майбутнього вчителя музики доцільно виділити такі етапи, а саме:

- захоплення, «зараження» музичним матеріалом і ототожнення його з власним сприйняттям;
- реалізацію власного творчого бачення в процесі виконавської діяльності;
- аналіз власних музично-педагогічних дій.

На думку В.Моросанової, під саморегуляцією слід розуміти «інтегративні психічні явища, процеси і стани», що забезпечують «самоорганізацію різних видів психічної активності» особистості, «цілісність індивідуальності й становлення буття людини» [126, 339].

З метою детального розгляду означеного феномена, необхідно проаналізувати основні різновиди саморегуляції, котрі доцільно використовувати у музично-педагогічній підготовці студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів, а саме:

- довільну чи усвідомлену саморегуляцію;

- ауторегуляцію;
- саморегуляцію як один із рівнів регуляції активної діяльності особистості.

При цьому слід враховувати, що саморегуляція виступає як властивість біологічних систем автоматично встановлювати і підтримувати на відносно постійному рівні певні показники, адже саморегуляція є механізмом підтримки життєдіяльності.

Найбільш розвиненою формою саморегуляції вчені вважають довільну саморегуляцію, коли вчитель для цілеспрямованої зміни свого стану використовує «зовнішній контур», тобто свідомо користується різноманітними способами дій і опановує систему засобів, методів, спрямованих на оптимізацію внутрішнього стану [66, 26]. При цьому доцільно підкреслити, що саморегуляція вимагає обов'язкового врахування індивідуальних особливостей людини, її особистісних характеристик і конкретних ситуативних аспектів. Включення в процес саморегуляції таких численних взаємопов'язаних факторів різної природи вимагає спеціального вивчення.

У рамках даного ракурсу розгляду проблеми представляється доцільним розглянути загальні положення про механізми саморегуляції та ілюстративні приклади їх дієвості. Так, довільна саморегуляція потребує високого рівня розвитку свідомості та самосвідомості особистості. Довільній саморегуляції властивий цілеспрямований характер, вона формується та розвивається у процесі спеціального навчання і є складним видом рефлексивної діяльності людини.

Довільну саморегуляцію інакше називають «усвідомлена саморегуляція», «системна саморегуляція». Такий вид саморегуляції є найвищою формою пристосування людини до своїх потреб, яка здійснюється завдяки здатності управляти собою на основі сприйняття та усвідомлення актів поведінки й власних психічних процесів і полягає у стремлінні індивіда зберегти стійкість та стабільність не лише елементарних життєвих функцій, а

й усіх інших проявів людини як активного громадянина в середовищі та суспільстві. Системну саморегуляцію розглядають як цілеспрямовану зміну, регуляцію окремих психофізіологічних функцій, цілого нервово-психічного стану, яка здійснюється самим людським організмом за допомогою спеціально організованої психічної активності [18; 61; 105; 126; 161].

Усвідомлена саморегуляція - «багаторівневий процес ініціації, побудови психічної активності та управління нею для досягнення усвідомлено висунутих і суб'єктно прийнятих цілей діяльності» [126, 298]. Доречно зазначити, що саморегуляція безпосередньо пов'язана з самоуправлінням та самооцінкою особистості.

Необхідність формування довільної саморегуляції вчителя зумовлена емоціогенністю педагогічної діяльності (насиченістю емоційно напруженими ситуаціями, ситуаціями фрустрації), притаманними системі комунікативної взаємодії «людина-людина», зростанням розумового навантаження, збільшенням об'єму інформації, який необхідно засвоїти вчителю, що є характерною ознакою сучасної системи «людина-інформація». Окреслені чинники призводять до виникнення несприятливих функціональних станів – перевтомлення, психічного напруження, стресу. Цей недолік можливо частково ліквідувати шляхом активізації процесів саморегуляції. Результатом такої активізації буде здатність учителя музики настроїтись на майбутню педагогічну дію, можливість оптимізувати внутрішній стан, створити радісну, доброзичливу атмосферу педагогічного спілкування у шкільному колективі. Тому від набутих умінь довільної саморегуляції учителя залежить стан психофізичного здоров'я та інтелектуальний розвиток молодого покоління.

Саморегулювання базується на сукупності закономірностей функціонування психіки та її численних наслідках, які проявляються у вигляді психологічних ефектів. Доречно зазначити, що природа забезпечила людині не лише здатність до адаптації, пристосування організму до

зовнішніх умов, але й наділила можливістю регулювати форми і зміст своєї активності.

Початок процесу саморегулювання пов'язаний з виокремленням власного конкретного мотиваційного протиріччя - своєрідного пароля для входження у цей процес. Саме такі протиріччя є рушійною силою, що стимулюють перебудову окремих особистістих сторін. В якості прикладу можна навести невідповідність матеріального рівня культурному, завищені претензії щодо реальних можливостей тощо. При виділенні провідних протиріч слід враховувати можливість безпосереднього впливу на керуючий фактор з моральної, матеріальної та інших точок зору. Прийоми саморегулювання побудовані на механізмах рефлексії, концентрації уваги, уяви, уявлення, релаксації, медитації, самонавіювання, нейролінгвістичного програмування тощо [157, 139].

Здатність майбутнього вчителя музики до саморегулювання віддзеркалює рівень розвитку його свідомості, духовності, моральних якостей, ступінь її готовності до самовиховання, самоосвіти та саморозвитку, до організації музично-педагогічної взаємодії на засадах толерантності та гуманізму. Ця здатність акумулює нагромаджені в результаті життєдіяльності знання, уміння та навички, що забезпечують планування, прогнозування та коригування мистецької діяльності особистості вчителя. Такий ракурс розгляду проблеми дозволив визначити теоретико-методологічну базу дослідження, охарактеризувати основні поняття категоріально-понятійного апарату дослідження означеного феномена у контексті *гуманістичного, аксіологічного, компетентнісного, рефлексивного та креативно-діяльнісного підходів*.

Доцільно зазначити, що цільові настанови, що обумовлюють специфіку педагогічної системи, її змісту, організаційних форм та методів визначають як *підхід*. Педагогічний підхід оформлюється в залежності від системоутворюючого фактора, який відіграє роль провідного у зміні або реформуванні освітньої сфери. Організаційно-методична система фахового



навчання студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів має ґрунтуватися на концептуальних підходах особистісного та професійного становлення майбутнього фахівця на творчих засадах, які відповідають сучасним запитам інтеграційного суспільства (враховують зміни характеру суспільних відносин, досягнення науки та педагогічної практики) та специфіці процесу підготовки майбутнього вчителя музики.

*Гуманістичний підхід* розкриває найважливіший аспект педагогічного спрямування, а саме забезпечення ставлення до учня як найвищої цінності, котра проявляється наявністю у педагога доброти, любові, милосердя, чуйності. Зважаючи на той факт, що гуманізм є одним із методологічних основ нашого дослідження, вважаємо за доцільне зупинитися на специфіці застосування ідей гуманізму в процесі музичного навчання.

Узагальнюючи думки про гуманне ставлення до особистості, вчені виокремлюють її неповторність, що витікає із самих глибин людської культури (Сократ, Платон, Арістотель). Аналізуючи загальні сфери розвитку освіти Я.Коменський, Т.Мор відстоювали думку про те, що людина є найвищою цінністю. Так, Ж.-Ж Руссо, Л.Толстой висунули ідею вільного виховання, яке дає змогу кожній людині розвивати свої природні здібності. Вчені зауважували на такому періоді життя людини, як дитинство. Маючи різницю в поглядах про сутність дитинства, вони одноголосно стверджували про неповторність, важливість цього періоду, його значний педагогічний потенціал.

В історичній перспективі та сучасних поглядах на означену проблему доречно підкреслити, що у вітчизняній педагогіці гуманістична тенденція знайшла значне місце й утілення в роботах К. Ушинського, П. Каптерева, С.Шацького. На думку П.Каптерева, який вважав, що істинна наукова педагогіка повинна захищати інтереси людини. Яскравим прикладом гуманізму є педагогічний досвід В.Сухомлинського, створення системи М.Монтессорі, функціонування Вальдорфської педагогіки, освітні процеси в епоху Відродження. Історичний аналіз свідчить, що соціально-теоретичні

засади педагогічної думки склалися під впливом гуманістичних ідей таких видатних мислителів, учених та педагогів як Г. Сковорода, К.Ушинський, А.Макаренко, В. Сухомлинський та ін.

Гуманістичний світогляд як узагальнена система поглядів та переконань центрується навколо особистості. У рамках гуманістичного спрямування людина розглядалась як неповторна унікальна цілісність, активна творча істота, що може активно впливати на свою долю. Тому й з'явилася необхідність впровадження особистісно-орієнтованого навчання (І.Бех, В.Давидов, Д.Єльконін, Л.Занков, В.Сухомлинський та ін.). Гуманізація навчально-виховного процесу передбачає забезпечення формування гуманістичних цінностей на засадах духовного, морально-етичного, національно-громадського, екологічного виховання школярів засобами музичного мистецтва, а також з елементами літератури, живопису, хореографічного та інших видів мистецтв. Доречно підкреслити, що з життям у системі «людина – мистецтво – світ», музика сприяє формуванню уявлень про людську духовність, моральні якості, доброту, вірність тощо [83, 15].

У гуманному цивілізованому суспільстві розвиток особистості, її творчих можливостей стає самоціллю всіх суспільних відносин. Саме тому в умовах духовного відродження суспільства діяльність освітянських закладів – від дитячого садка, загальноосвітньої школи до навчання у вищих закладів освіти, потребує конкретних змін, які викликані необхідністю формування суспільно-активної, творчої особистості, що можливо лише при створенні сприятливих умов для всебічного розвитку потенційних можливостей кожної людини, особистісної самореалізації у навчальному процесі на гуманістичних засадах.

Науковці вважають [17; 26; 73; 83; 89; 135; 140; 210; 217], що якісна зміна педагогічної парадигми, гуманізація освіти, особистісно-орієнтований підхід щодо змісту освіти змушує викладачів музичного мистецтва переглянути пріоритети в системі методів і засобів навчання. Адже гуманістична функція співвідноситься з поняттям духовності, що санкціонує

культурний спосіб життя, констатує сутність культури як сферу загальнолюдських цінностей і виступає критерієм прогресу людства. Тому необхідним є формування гуманістичного світогляду в освітньому процесі, тобто розвитку таких якостей свідомості й діяльності майбутнього вчителя музики, які акумулюють у собі знання та розуміння вищих духовних ідеалів, здатність керуватися ними на практиці.

Аналізуючи джерела української наукової думки доцільно зазначити, що гуманістична основа мистецької освіти передбачає таку спрямованість навчально-виховного процесу, який буде орієнтувати майбутнього вчителя музики на вільний вибір, самостійну, оптимальну саме для цього студента регуляцію поточного навчального навантаження. Такий підхід є гуманістичним, адже він дозволяє враховувати особистісно-психологічні якості студентів. Саме такий підхід повинен бути пріоритетним у сфері освіти, адже він об'єднує цілісну картину світу та гуманістичну художньо-естетичну концепцію розвитку особистості.

Визначаючи загальні сфери розвитку сучасної освіти, І.Зязюн виокремлює основоположність гуманістичного підходу. «Якщо перша парадигма освіти ґрунтується на універсальності навчальних програм, фронтальному спілкуванні, стандартних оцінках знань, умінь і навичок, примусовості, трансляційних форм передачі інформації вчителя і пасивності учнів, то гуманістичний підхід в освіті апелює до індивідуалізації і диференціації навчання. Найважливішим у даному підході – формування не лише нормативних знань, але передусім механізмів самонавчання і самовиховання з врахуванням максимального включення індивідуальних здібностей кожного учня» [73, 13]. Адже гуманістичний підхід не зводиться до якихось конкретних технологій чи методів навчальної діяльності – це цілісна орієнтація особистості, в основі якої – перебудова особистісних установок майбутнього учителя музики.

Динамізм розвитку сучасного суспільства поставив перед освітою цілий ряд принципово важливих завдань, виконання яких забезпечує

органічне поєднання процес навчально-виховної роботи з науково-технічним прогресом, що робить гуманістичне спрямування мистецької освіти найбільш актуальним. «Саме мистецтво покликане відтворити цілісність буття людини, протистояти руйнаціям технократичного мислення, вузькому підходу до усвідомлення сенсу людського буття з позицій бездушного практицизму і утилітаризму» [140, 45]. Притягальна гуманістична сила справжнього мистецтва полягає в тому, що поряд із виробництвом цінностей художньо-матеріального порядку воно опікується власне людиною, формуванням її шляхетності.

Отже, у процесі мистецького навчання особливо важливою координатою постає звернення до внутрішнього світу студента, розвитку його духовного потенціалу, актуалізації особистісних смислів професійного зростання. Тому гуманістичний напрям мистецької освіти спрямовується на формування моральних якостей особистості, його здатності адекватно сприймати загальнолюдські цінності, толерантно сприймати культурні традиції інших народів.

*Аксіологічний підхід* у галузі мистецької освіти спрямований на формування ціннісних орієнтирів майбутнього вчителя музики, адже проблема модернізації освітньої системи в сучасних умовах щільно пов'язана напрямку із активізацією ціннісних аспектів у процесі осягнення надбань художньої культури.

Розглядаючи з позиції гуманістичного світогляду як узагальненої системи поглядів важливість аксіологічного підходу до навчальної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, доцільно розглядати його як перевагу певних смислів і побудованих на цій основі способів поведінки суб'єктів діяльності. За науковим тлумаченням аксіологія є теорією цінностей, що дозволяє з'ясувати якості та властивості предметів, явищ, процесів, які здатні задовольнити потреби, інтереси і бажання людей. У центрі аксіологічного підходу знаходиться концепція взаємозалежного,

взаємодіючого світу. Тому важливо навчитися бачити те спільне, що не тільки об'єднує людство, а й характеризує кожен окрему особистість.

Доречно підкреслити, що звертання до означеної проблеми визначається глобальними соціальними перетвореннями нашої доби. Міняються погляди на суспільні і особистісні цінності, на ідеальний образ людини, оновлюються уявлення щодо ціннісної картини світу. Ціннісний елемент виражає світоглядну позицію людини, тісно змикаючись із її особистісними пріоритетами. Все частіше фігурують поняття конкурентоздатності, суб'єктності, порівняльних вимірів професійної компетентності, оптимального вибору життєвих переваг і цінностей. Активізація ціннісних орієнтирів в суспільному житті не може не впливати на розвиток педагогіки, зокрема мистецької, актуалізуючи проблеми аксіологічного спрямування її розвитку.

Крім того, необхідність актуалізації ціннісних аспектів мистецького навчання зумовлено також особливостями розвитку сучасної художньої культури, неоднорідним характером її становлення. Мистецька «норма» не встигає за розвитком мистецтва, його змістового спрямування, жанрово-стильового розвитку, за модернізацією виражальних засобів. Процес інтенсивного відтворення цінностей сучасного життя в мистецтві, багатобарвна і художньо неоднорідна його палітра, особливо загострене протиставлення традиції і новаторства вимагають нових засобів, нових підходів до мистецького навчання. Важливо не допустити в художній свідомості учнів ціннісних зсувів, підміни істинних естетичних пріоритетів псевдохудожніми їх зразками. Це завдання також підвищує значення ширшого та інтенсивнішого впровадження оцінювальної парадигми у мистецькій освіті.

У навчально-виховному процесі аксіологічний підхід дозволяє не підганяти особистість студента до досконалої моделі, а плавно та обережно здійснювати його індивідуальний розвиток. Застосування аксіологічного підходу дозволяє здійснювати навчання майбутніх учителів не

авторитарними методами, а пошуками компромісу, сугестивний педагогічний вплив поступається місцем взаємодії, співробітництву, партнерству, орієнтаціям на реальну свободу особистості, яка розвивається, і діалог з нею.

Недостатня відповідність існуючих педагогічних моделей глибинній сутності художньої діяльності, ядром якої є оцінювання, також потребує оновлення теоретико-методичної парадигми мистецького навчання. Протікаючи явно чи неявно, усвідомлено чи підсвідомо оцінна діяльність не лише опосередковує мистецьке пізнання, а і спрямовує художній розвиток особистості. Між тим у діючих художньо-педагогічних системах оцінювальній діяльності відводиться якщо не відверто другорядна, то обмежена роль фактора, що тільки супроводжує процес художнього пізнання. При такому підході ніби полишається в тіні іманентна сутність мистецтва саме як художньої цінності, осягнення якої не може відбуватись поза оцінювальною діяльністю.

Отже, адекватна концептуалізація мистецької освіти має не лише зважати, а і ставити в центр уваги естетичну оцінювальну діяльність, надаючи їй вирішального значення у розробці теоретико-методологічних засад художнього розвитку особистості. Аксиологічний підхід дозволяє спрямувати зміст, форми та методи мистецького навчання на ефективну підготовку студентів, на формування системи ціннісних орієнтацій вчителя музики. Враховуючи це, доречно підкреслити, що художньо-музичні цінності є результатом духовного опанування особистістю творами мистецтва, усвідомлення їх змісту, естетичної форми.

Аксиологічний підхід передбачає, що на кожному етапі пізнання художнього твору здійснюються процеси, які неможливо порівняти з якою-будь зовнішньою діяльністю ні по глибині, якості, ні по силі впливу на людину. Будь який етап процесу сприйняття передбачає філософське і психологічне осмислення сприйнятого, і в кінцевому результаті, забезпечує життя людського духу. Ще однією принциповою відмінністю теоретичних підходів

до проблеми сприйняття мистецтва є питання співвідношення механічного відтворення смислових структур «тексту» любого художнього твору і, власне, художньої творчості, як особливого виду духовно-практичної діяльності особистості.

*Компетентнісний підхід* до фахової підготовки майбутніх учителів музики є надзвичайно важливим. На думку Г.Падалки, досягнути успіху в музично-педагогічній діяльності зможе лише той вчитель, який прагне постійного «пізнання світу і себе у ньому, розширення мистецької обізнаності, поза якою важко собі уявити ефективність духовного становлення особистості» [140, 33]. Адже основою психолого-педагогічної компетентності вчителя є активне (дієве) знання закономірностей особистісного розвитку людини на різних вікових етапах. Психологічні аспекти компетентності виокремила Н.Кузьміна, а саме:

- диференційно-психологічний (знання про особливості засвоєння навчального матеріалу конкретними учнями у відповідності з індивідуальними та віковими характеристиками);

- соціально-психологічний (знання про особливості навчально-пізнавальної та комунікативної діяльності групи та конкретного учня в ній, про закономірності спілкування);

- аутопсихологічний (знання про досягнення та недоліки власної діяльності, специфіки своєї особистості та її характерних якостей тощо) [93, 104].

Визначаючи методологічні витоки означеного феномена доцільно зазначити, що компетентнісний підхід до мистецької освіти забезпечує розвиток професійно значимих особистісно-психологічних якостей майбутнього вчителя музики, що є системоутворюючим елементом компетентності, адже розвиток цих якостей виступає важливою умовою формування та становлення музично-педагогічної компетентності. При цьому доцільно зазначити, що компетентним вважають такого вчителя, який

володіє компетенцією, тобто колом повноважень будь-якої освіти, чи колом дій, питань, які підлягають вирішенню.

З цієї позиції професійно-значимі особистісні якості виступають у ролі тих внутрішніх умов, «проходячи» через які зовнішні характеристики та вимоги діяльності перетворюються в педагогічну компетентність. Компетентна особистість, яка не володіє компетенціями не зможе, в повній мірі й в соціально-значущих аспектах, її реалізувати. На цій основі у фахівця можуть розвинути передумови до виникнення статусно-рольового конфлікту, який руйнівню діє як на саму особистість, так і створює конфліктні ситуації в навчальній групі, педагогічному колективі тощо.

Відводячи особливе місце розумовій діяльності, Г.Падалка у своїх дослідженнях наполягає на всебічному розширенні мистецької компетентності учнів. З цієї позиції вчена зазначає, що компетентність базується на ґрунті єдності знань учнів та їх естетичних переживань. «Говорячи про збагачення мистецької компетентності, слід наголосити на нерозривному зв'язку між розширенням мистецької обізнаності й розвитком емоційної культури особистості. Не можна уявити собі абстрагованого знання в сфері мистецького пізнання» [140, 38]. Знати мистецтво у розмаїтті його жанрів і стилів означає мати великий запас естетичних вражень, широкий досвід інтелектуально-емоційного усвідомлення образного змісту творів, володіти різнобарвною палітрою здатності до художніх роздумів і почуттів.

Сучасна природа і сутність компетентнісного підходу дозволяє розглядати сприйняття як «різновид розуміння» мистецьких творів (Н.Бучило, П.Гуров, Ю.Лотман, В.Медушевський, О.Ростовський та ін.). Цей теоретичний напрямок дослідження передбачає, що основною функцією мистецтва є функція пізнання оточуючого світу. Як наукове знання, літературний твір, стає носієм певного об'єму інформації, який вкладає у нього автор. Головним завданням читача у цьому випадку буде більш повне засвоєння цього об'єму.



Одним із центральних філософських обґрунтувань компетентнісного підходу в ХХ столітті стає герменевтика. Спираючись на її вихідні постулати, семіотика, наприклад, починає розглядати сприйняття мистецтва як «інтелектуальний акт, котрий споріднений сприйняттю» [116, 11] як процес комунікації, який містить ряд «семіотичних» операцій по декодуванню змісту тексту твору. В основі такого підходу до проблеми сприйняття мистецтва існує думка, що художнє мистецтво є немов би «копією» дійсності.

Значення компетентнісного підходу для осягнення мистецьких основ визначається тим, що компетентність як особлива якість учителя визначається його включенням до педагогічної діяльності та формується у процесі розвитку та саморозвитку всієї особистості в цілому, включаючи її пізнавальну, емоційно-вольову та мотиваційну сфери, системи відношень та ціннісних орієнтацій. Доречно підкреслити, що компетентність означає:

- інформованість педагога про цілі, сутність, структуру, засоби й особливості педагогічної взаємодії;
- володіння технологією цієї діяльності;
- високий рівень розвитку індивідуально-психологічних якостей фахівця, котрі забезпечують усвідомлення вчителем важливості цього процесу;
- устремління до постійного вдосконалення комунікативної сторони педагогічної діяльності;
- орієнтацію на творчу особистість, як на основну цінність (гуманістична позиція), а також здатність до нестандартного, креативного вирішення педагогічних завдань.

Узагальнюючи вітчизняні наукові джерела та методологічні витoki компетентнісного підходу доречно підкреслити, його реалізація у фаховій діяльності майбутнього вчителя музики здійснюється на основі контролю динаміки змін учнів у процесі впровадження мистецьких інновацій, що дозволяє виявити і проаналізувати основні тенденції, екстраполювати

отримані результати аналізу на наступний період. Завдяки цьому цей підхід дозволяє динамізувати незалежне професійне мислення, здатність особистісного проектування та здійснення навчально-педагогічного процесу. Компетентнісний підхід забезпечує використання вчителем музики інтерактивних методів спілкування, скерованих на творчу взаємодію та на ціннісне ставлення до музичного виконавства. Він характеризує готовність майбутнього вчителя музики до включення в активні форми музично-виконавської діяльності. Особливістю діяльності вчителя музики є розвинуте вміння переконливо розкривати художній зміст твору, вміння адекватно себе представляти, спираючись на розвинуті індивідуально-типологічні особливості, компенсуючи існуючі недоліки.

Доцільно також враховувати, що компетентнісний підхід сприяє розвитку громадянської позиції майбутнього вчителя музики. А це, в свою чергу, дозволяє зміцнити нові способи мислення, загальнолюдські відносини і гуманістичні ідеали, норми демократичного життя у свідомості та поведінці підростаючого покоління. Адже сьогодні школі потрібен учитель творчо працюючий, здатний використовувати не лише існуючі педагогічні технології, але і здійснювати інноваційні процеси, пов'язані з інтенсивним розвитком альтернативної та варіативної освіти. Компетентнісний підхід до фахової діяльності майбутнього вчителя музики дозволяє створити умови для побудови особистісних стратегій музично-педагогічної діяльності та професійного самовдосконалення майбутнього фахівця і включає моменти цілеутворення та моделювання умов музично-педагогічної взаємодії та професійного саморозвитку й саморегулювання як проявів випереджуючого психічного відображення дійсності.

*Рефлексивний підхід* у мистецькій освіті сприяє осмисленню й переживанню особистістю досвіду власної діяльності студента, усвідомлення себе в контексті соціального життя, в контексті способу існування. У процесі керівництва музичною діяльністю школярів рефлексія виступає інструментом самопізнання вчителем передумов, закономірностей і

механізмів власної діяльності. У процесі взаємодії вчителя з учнями рефлексія, за допомогою наявності високого ступеня розвитку уяви, дозволяє побачити ситуацію не лише своїми очима, а й очима партнера. Доцільно розглядати процес рефлексії за трьома рівнями, а саме:

- пасивний;
- епізодичної діяльності;
- здатності до співпереживання на протязі всього процесу взаємодії вчителя з учнем.

На першому (пасивному) рівні рефлексії уява студента має інертний характер. У процесі спілкування майбутній фахівець, на цьому етапі, мало вникає у стан, інтереси, наміри та думки інших студентів. Для цього рівня характерні такі особистості уяви, котрі можуть виступати як наслідок гальмівних властивостей особистості та як збіднений досвід процесу взаємодії з учнями на педагогічній практиці.

На другому (епізодично-діяльнісному) рівні рефлексії спостерігається неупорядкована, спонтанна робота майбутнього вчителя музики з учнями у процесі виробничої практики. Але основною ознакою цього рівня є виникнення у процесі взаємодії окремих уривчастих уявлень про внутрішній стан учнів. У цьому процесі важливим є те, що у майбутнього фахівця з'являється свідомий намір зрозуміти емоційний стан учнів у процесі педагогічної взаємодії.

Третій рівень рефлексії (рівень здатності до співпереживання) характеризується проявом у майбутнього вчителя музики схильності до відтворення подумки особливостей переживання учнів упродовж усього процесу взаємодії. Суттєвими ознаками цього рівня є те, що спостереження за внутрішнім станом учнів здійснюється мимовільно й постійно. На цьому етапі процес уяви стає більш активним і одночасно вчитель музики включається в процес творчої взаємодії з учнями. Для формування цього рівня рефлексії важливе значення має інтуїція, що дозволяє майбутньому

вчителів музики інтуїтивно визначати стан учнів, аналізувати та регулювати його.

Згідно з викладеним, мистецька рефлексія, яка представляє собою процес пізнання особистістю своїх потреб, інтересів, внутрішнього стану, відносин з іншими людьми, самоаналіз дій та вчинків суттєво впливає на формування творчої індивідуальності, що відображається на виконанні музично-виконавської діяльності. Недооцінка власних можливостей, їх недостатнє усвідомлення не дозволяє майбутньому вчителю музики глибоко проникнути у задум мистецького твору, створити неповторний художній образ та реалізувати його за допомогою музичних засобів виразності, творчих здібностей, індивідуальних особливостей під час виступу.

Очевидно, що парадоксальна складність діяльнісної оцінки особистості якраз і полягає в тому, що в процесі «зовнішньої реалізації усвідомлені дії людей набувають об'єктивної характеристики природних процесів, і складаються в безпосередню дійсність практичного життя людини, котра містить акти усвідомлення й рефлексії, але в кінцевому рахунку не залежить від суб'єктивних намірів» [149, 285]. Психологічний аналіз особистості, що спирається на принцип діяльності, ілюструє вже відомі об'єктивні критерії правильної оцінки людської активності та встановлені орієнтири її точної спрямованості. Але це означає, що в поле зору психологічного пояснення діяльності потрапляє все, що є в поведінці людини мимовільним та несвідомим, а за його межами опиняється саме безпосередність свідомого буття людини.

Урахування наведених ідей свідчить про те, що рефлексивний підхід у мистецькій освіті відіграє роль «засобу формування особистісних якостей. Розвиток в учня здатності сприймати власні дії, життєві враження, вчинки через призму художнього змісту твору стає могутнім педагогічним знаряддям формування його життєвих позицій, світоглядних орієнтирів» [140, 159]. Адже повноцінне сприймання мистецтва невіддільне від рефлексії.

Рефлексивне сприймання художніх образів дає змогу учням краще пізнати себе.

З позиції вищезазначеного, рефлексію доцільно розуміти як осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, соціального та індивідуального способу існування, при цьому основною її характеристикою слід вважати «самоаналіз особистістю своєї життєвої програми, принципів світовідношення, цілей, цінностей, вимог, установок, прагнень» [140, 157]. Адже рефлексія – це осмислення й переживання особистістю досвіду власної діяльності, усвідомлення себе в контексті соціального життя, в контексті способу існування. Під рефлексією розуміють самоаналіз, інтроспекцію власної психіки, аналіз життєвих установок, цінностей, світоглядних установок тощо. Рефлексія виступає інструментом особистісного самопізнання.

*Креативно-діяльнісний підхід* до фахової діяльності майбутнього вчителя музики передбачає «пробудження» нових здібностей, удосконалення основних елементів діяльності, переходу на якісно інший рівень саморозвитку, самореалізації та саморегулювання. Діяльнісний підхід до формування творчої особистості з урахуванням її структурно-функціональних характеристик розроблено у психолого-педагогічних дослідженнях Л.Виготського, Б.Єсіпова, М.Кагана, О.Леонтьєва, Й.Лінгардта, С.Рубінштейна. Значення креативно-діялісного підходу висвітлюється ними як основний методологічний принцип психології – принцип єдності свідомості, творчості та діяльності. Як проголошення ідеї про індивідуально-активну, творчо-дієву особистість, яка не може формуватись поза діяльністю. Так, Л.Виготський [39] та С.Рубінштейн [157] наполягали на взаємозумовленості пізнавальних та перетворювальних компонентів діяльності. На думку С.Рубінштейна в процесі оволодіння особистістю нових знань та умінь задіяні декілька різновидів навчання. Один з них цілеспрямований на оволодіння конкретними знаннями та вміннями, інший розглядається як процес, як компонент та результат цієї діяльності.

Отже, фахове становлення майбутніх учителів музики, як процес оволодіння системою знань, умінь та способів діяльності, може здійснюватись у різновидах творчої діяльності [157].

Визначаючи основні вимоги до фахової підготовки майбутніх учителів музики, доцільно зазначити, що креативно-діяльнісний підхід вимагає від вчителя спеціальних зусиль, спрямованих на скрупульозний підбір і організацію творчої діяльності учнів спрямовану на самопізнання та самовдосконалення, що дозволить, у свою чергу, передбачити вироблення у них умінь цілеспрямовано планувати, організовувати, регулювати, контролювати, аналізувати й оцінювати результативність музично-педагогічної діяльності. Креативно-діяльнісний підхід спонукає до орієнтації мети, змісту форм та методів мистецького навчання на творчій розвиток особистості, адже професійне зростання фахівця знаходиться у прямій залежності від постійного вироблення у нього навичок практичної діяльності, котрі активно розвиваються у процесі продуктивних систематичних занять [93, 86].

Окреслені вище положення дозволили визначити, що креативно-діяльнісний підхід до фахової підготовки майбутніх учителів музики надає нам підстави констатувати, що підґрунтям мистецької освіти має стати не стільки опанування навчальних програм, скільки розвинення процесів мислення та творчої діяльності, тобто процедур та методів інтелектуально-рефлексивного характеру. Доцільно навести думку Ж.Піаже стосовно того, що інтелектуальна діяльність характеризується зміною самого суб'єкту пізнання та визначенням наступних можливостей для пізнання нових об'єктів. Креативно-діяльнісний підхід набирає найважливішого значення при дослідженні проблеми творчості та відкриває шлях до висвітлення креативної діяльності у підготовці майбутніх учителів музики. Адже креативність – одна із ознак професійних якостей особистості, яка активно формується у процесі фахової підготовки майбутнього учителя музики до продуктивної діяльності.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях синонімічність понять «креативність» та «творчий потенціал» пролонгує творчу спрямованість різновидів діяльності, зводить плацдарм для створення нового особистісного творчого продукту. Розвиток творчих здібностей особистості майбутнього вчителя – складне педагогічне завдання. У процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики замало обмежуватися виключно керівництвом засвоєння знань – необхідно виявити додаткові резерви управління розвитком творчого потенціалу студента.

Аналіз результатів дослідження дозволив визначити, що вищезазначені наукові підходи (гуманістичний, аксіологічний, компетентнісний, рефлексивний та креативно-діяльнісний) доцільно застосовувати взаємообумовлено у процесі підготовки майбутнього вчителя музики до продуктивної діяльності з учнями в умовах загальноосвітньої школи.

Урахування наведених ідей свідчить про існування різних теоретико-методологічних підходів до визначеної проблеми. Враховуючи це, О.Рудницька визначила, що завданням мистецької освіти не є «акцентування якогось одного з них, а знаходження принципових позицій консенсусу їх узагальнення дає підстави сформулювати такі актуальні для філософії мистецької освіти ідеї:

- найхарактернішими ознаками специфіки художньої форми є її цілісність та самодостатність. Вона завжди виражає певний смисловий зміст, який розуміється як власне мистецький феномен;

- сприйняття і розуміння мистецького твору містить не тільки констатацію конкретного артефакту, а й намагання усвідомити, що саме становить цей факт у смисловому відношенні, осягнути його як вираження образного смислу;

- принципом відтворення смислу в мистецтві є символічність, що визначає художню цінність твору;

- мистецьке спілкування є процесом пошуку смислу через розкриття символічних значень твору та їх особистісне усвідомлення;

- виваженість у художньому явищі суб'єктивного світобачення митця передбачає глибоко особистісний характер його сприйняття;

- мистецький твір є результатом співвідношення того, що пізнається, і того, хто його пізнає, що зумовлює відмінності його розуміння та оцінки, однак не заперечує можливості схожих моделей індивідуальної інтерпретації» [158, 45].

Діяльність учителя музики в загальноосвітній школі потребує відповідної професійної підготовки, удосконалювання всіх сторін його особистості в процесі освіти, формування цілеспрямованості, наполегливості, самовладання, розвитку спеціальних професійно-важливих якостей. Як справедливо вказує В.Муцмахер, в процесі спеціальної підготовки вчителя музики в умовах занять із музичних дисциплін закладені невикористані резерви формування і розвитку зазначених якостей [128, 22]. На думку Г.Ципіна, у творчій фаховій діяльності вчитель не може навчити учня без усвідомлення ним самим основних закономірностей мистецької освіти, без самовиховання та саморегулювання. «Сутність якісного виконання музично-творчої діяльності полягає в тому, що у творчих професіях - у відповідності з природою їх і специфікою - має значення не стільки навчання, скільки самонавчання й саморозвиток. У цьому процесі важливим є не стільки навчання, навіть якщо воно є всебічним і блискучим, - скільки самоосвіта та її глибинне усвідомлення» [194, 26].

Висловлюючи загальну думку дослідників [1; 4; 18; 24; 41; 50; 54; 61; 66; 99; 105; 122; 126; 128; 146; 149; 150; 161; 164; 172; 180; 194], можна стверджувати, що безперечним є положення про те, що головною метою навчання майбутнього вчителя музики є розвиток його музичних та інтелектуальних здібностей, виховання уміння і потреби працювати самостійно, творчо у процесі самонавчання й саморозвитку. Тому, формування у студентів здатності до самоорганізації й саморегуляції є нагальним практичним завданням мистецької освіти.



## **1.2. Сутність та специфіка саморегулювання майбутнього вчителя музики у процесі вокального навчання**

Аналізуючи загальні сфери розвитку мистецької освіти, доцільно визначити, що духовні запити сучасного суспільства вимагають докорінної зміни системи мистецької освіти і акцентують необхідність підсилення ірраціональних форм пізнання дійсності, виводячи на перший план у змісті освіти осягнення музичного мистецтва. Узагальнення й конкретизація існуючих поглядів у сфері мистецтвознавства (Ю. Вахраньов, Н. Корихалова, О. Котляревська, Бай Бінь, Лі Дзюнь, Лу Цзя, О. Маркова, В. Москаленко, М.Чернявська, Чжао Сяошень, Шен Юєн та ін.), у музично-педагогічній науці (Є.Куришев, В.Крицький, О.Ляшенко, Пан На, М. Петренко та ін.), у дослідженнях проблем співацької підготовки (В.Антонюк, А.Болгарський, Л.Василенко, Н.Гребенюк, Л.Дмитрієв, В. Ємельянов, А.Козир, Л.Куненко, О.Менабені, О.Прядко, Ма Ге Шунь, З.Софроній, Сюй Дін Чжун, Цзінь Нань, Цяо Лі, Ю.Юцевич, Ян Хун Нянь та ін.) показує, що творчій підхід у співацькому навчанні завжди був предметом особливої уваги педагогів-музикантів.

Дослідники вокального навчання студентів (В.Антонюк, В.Багадуров, Л.Василенко, Л.Гавриленко, Б.Гмиря, Б.Гнидь, Н.Гребенюк, Л.Дмитрієв, І.Колодуб, Н.Дрожжина, Д.Євтушенко, В.Ємельянов, В.Єрмолаєв, К.Злобин, Д.Люш, О.Маруфенко, К.Матвєєва, О.Менабені, Д.Огороднов, О.Прядко, А.Саркісян, Г.Стасько, О.Стахевич, Р. Юссон, Ю.Юцевич) [11; 12; 19; 32; 40; 44; 45; 46; 56; 59; 60; 65; 72; 103; 113; 117; 134; 171; 207; 208] стверджують, що співацьке мистецтво становить вид музичного виконавства, заснований на майстерності володіння співацьким голосом. Розрізняють сольне та ансамблеве вокальне мистецтво, яке у різних народів акумулювало інтонаційні, ладові, гармонічні, ритмічні особливості народної музики, а також національні особливості фонетичного складу мовлення та голосотворення. Вокальна педагогіка як галузь музичного мистецтва, вивчає

традиції вокальних шкіл (національних, місцевих, індивідуальних, авторських), а також спрямовує індивідуальну практику вокального навчання.

Аналіз досліджень проведений на категоріальному рівні дозволив засвідчити, що спів — це, в першу чергу, володіння співацьким голосом. Вокальне навчання припускає «учений» спів (за висловом В.Антонюк) [11, 7]. Такий спів, як підкреслює Ю.Юцевич, «має свою логіку, свої закони виразності, вимагає свого звучання голосних, своєї особливої манери вимови приголосних, своєї інтонаційної структури, тобто своїх специфічних координацій у роботі голосового апарату» [208, 27]. Саме такий спів є предметом нашого дослідження і саме вокал вивчає процеси, які поєднуються в співі, — акустичні якості звуку, біофізичні механізми голосотворення, психологічні аспекти пізнавально-творчої діяльності та педагогічні чинники управління співацьким процесом.

Згідно з викладеним необхідно підкреслити, що з давніх-давен поняття «вокал» пов'язано з професійним мистецтвом. За визначенням Л.Дмитрієва, вокал - це професійно сформований співацький голос [56, 23]. Наукове дослідження Р.Юссона [207] поклало початок розвитку вокальної педагогіки як самостійної науки, яка ґрунтується на накопиченому багатому науковому потенціалі суміжних наук (фоніатрії, фізіології, акустики, психології, біофізики тощо). Широкий спектр наукових досліджень цих наук (як вітчизняних, так і зарубіжних) дав можливість педагогам-вокалістам підібрати оптимальний інформаційний матеріал для вдосконалення вокального навчання майбутніх фахівців. Тому вокальне навчання доцільно розглядати, з однієї сторони, як вокальне мистецтво — вид музично-виконавської діяльності, що базується на майстерності володіння співацьким голосом; а з іншою — як результат наукового підходу до формування співацького голосу, який обґрунтовує процеси голосотворення і звуковедення.

Сучасна природа і статус педагогічної науки, за висловом Г.Стасько, дає можливість розглядати формування концептуальних основ вокальної педагогіки у контексті цілісної системи освіти через формування світоглядних, дієвих і творчих якостей особистості, через конкретний об'єм спеціальних знань, умінь і навичок, сконцентрованих у змісті спеціальної вокальної підготовки майбутніх вчителів [171].

Доречно підкреслити, що мистецтво співу є складним психофізіологічним актом, адже голос під час співу ніби перетворюється на музичний інструмент, що натхненний думкою, словом та дією згідно з складними фізіологічними законами. Ці закони розглянуті у дослідженнях учених, які розкривають таємниці співацького процесу. Так, в існуючих фундаментальних працях В.Антонюк, Д.Аспелунда, В.Багадурова, Л.Василенко, Л.Дмитрієва, О.Комісарова, Д.Люша, Ю.Юцевича та ін., розглядаються технічні аспекти постановки голосу, подані відповіді на запитання, що стосуються фізіології побудови голосового апарату та функціонального зв'язку основних аспектів голосотворення [11; 12; 19; 32; 56; 84; 208].

В історичній перспективі та сучасних поглядах на проблему співацького мистецтва орфоепічні норми звуковедення і систематизація навчального матеріалу викладена в наукових дослідженнях В.Багадурова, Л.Василенко, Б.Гмирі, А.Додонова, Д.Євтушенко, В.Єрмолаєва, О.Комісарова, В.Морозова, А.Саркіяна та ін. [19; 44; 59; 84; 55; 159]. Психологічні норми роботи над вокальною інтонацією розробнені В.Єрмолаєвим, К.Злобіним, Р.Юссоном та ін. [65; 72; 207]. Знання законів і норм голосотворення, побудови голосового апарату, біофізичних і орфоепічних основ вокальної мови, особливостей та закономірностей виконавського процесу — всі ці знання повинні бути фундаментом для оволодінням майбутнім фахівцем основ співацької техніки. Таким чином, засвоєння теоретичної бази вокальної педагогіки є одним з важливих напрямів вокального навчання майбутніх учителів музики.

Якщо формування технічних навичок у майбутніх фахівців є першоосною вокального навчання студентів, то його основним завданням повинен бути розвиток вокально-виконавських умінь та навичок. Виділяючи, (умовно), теоретичні, технічні та виконавські напрямки вокального навчання майбутніх учителів музики, доцільно зазначити, що у комплексі вони зорієнтовані на кінцевий результат вокального навчання — сформованість співацької майстерності, яка, у свою чергу, є результатом засвоєння студентами норм, традицій та цінностей вокального мистецтва і ґрунтується на розвитку у них технічних навичок, які повинні формуватися не тільки на власних відчуттях, але і на усвідомленні теоретичних принципів голосотворення майбутніх фахівців.

Проте засвоєний комплекс вокальних знань, умінь і навичок не є достатнім для успішного виконання роботи майбутнім учителем музики, оскільки специфіка його фахової діяльності вимагає оволодіння методичними прийомами вокально-виконавської діяльності, спрямованими на керівництво співацьким розвитком школярів. Адже специфіка вокального навчання майбутніх учителів музики полягає в їх ретельній методичній підготовці, а саме:

- в оволодінні знаннями про вікові особливості розвитку та охорони співацького голосу школярів;
- в умінні оцінювати музично-естетичні якості співацького звуку у дорослих і дітей, відповідно до сучасних вимог академічного вокального інтонування;
- у розвитку вокального слуху школярів;
- в оволодінні методами вокального навчання з урахуванням особливостей голосотворення у школярів;
- у засвоєнні прийомів впливу на процес формування співацького голосу;
- у вихованні навичок методичного аналізу навчально-репертуарного матеріалу, тощо [134, 11].

Доречно підкреслити, що співацька діяльність задовольняє потребу в творчому самовираженні, самореалізації особистості. На основі сприймання та оцінювання вокальних творів пробуджується творчість студента, виробляється потреба у власній продуктивній діяльності. Тобто, людина, яка здатна сама щось творити у галузі мистецтва, може глибше розуміти мистецькі твори. Цей тезис базується на твердженні В.Антонюк про те, що мистецька творчість навіть при «відсутності великих природних здібностей» відіграє певну роль в діяльності кожної людини і часто є джерелом моральної втіхи й чистих радощів [11, 33].

У поняття вокальне навчання ми вкладаємо розуміння певного виду роботи, що є діяльнісним джерелом існування співака, адже співацьке мистецтво вимагає накопичення суми спеціальних теоретичних знань і практичних навичок, поглибленого ознайомлення з методичними засадами і сучасними технологіями обраної спеціальності, формування важливих моральних і фахових якостей особистості майбутнього учителя музики, сукупність яких дає можливість творчо-активно працювати у обраній музично-педагогічній сфері. У цю дефініцію ми також вкладаємо поняття підготовленість майбутнього фахівця різних рівнів кваліфікації в галузі вокального мистецтва. З цієї позиції доцільно що вокально-педагогічна школа – це цілеспрямована, організована система підготовки до фахової діяльності, що історично змінюється у конкретних національних умовах. Таке поняття доцільно вживати як визначення європейських (української, італійської, французької, німецької, російської, болонської) так й інших вокальних шкіл.

Отже, вокальне навчання майбутніх учителів музики можна визначити як фахове формування їх співочого голосу з метою оволодіння ефективними методиками керівництва співацькою діяльністю школярів у процесі діалогової взаємодії, засноване на майстерному володінні вокальним мистецтвом на гуманістичних, особистісно-орієнтаційних та творчих засадах. Визначаючи вокальне навчання студентів інститутів мистецтв педагогічних

університетів як структуровану сукупність фахових знань, умінь та навичок, а також способи їх застосування у педагогічній діяльності, складовими доцільно визначити:

- розуміння (мета, основні ідеї та зміст фахових дисциплін);
- трансформацію навчального матеріалу;
- здійснення навчальних дій;
- оцінювання (осмислення навчального співацького матеріалу і власного виконання творів);
- рефлексію (відтворення, глибоке осмислення, критичний аналіз власних дій);
- прогнозування (цілей, навчальних завдань, проектування власної траєкторії знань).

Характеризуючи сучасний стан розвитку мистецької освіти у світовому вимірі та при цьому визначаючи в ньому місце української вокальної педагогічної освіти слід зазначити, що вона має глибокі національні традиції, поступово вивчаючи та засвоюючи які китайські студенти переймають досвід, якого їм бракує.

Узагальнюючи вітчизняні наукові джерела та методичні витoki української вокальної школи доцільно виокремити постать О.Філіппі-Мишуга, котрий першим у вітчизняній співацькій педагогіці прагнув до наукового осмислення її національного підґрунтя. Навчаючи своїх учнів правил фонетики й законів акустики, роз'яснюючи їм побудову та принципи функціонування голосового апарату, він тим самим вивів тогочасну вокальну педагогіку з лабіринтів псевдонаукового емпіричного досвіду й започаткував систему новацій у вітчизняній методиці навчання співу. Важливим було те, що О.Філіппі-Мишуга викладав у Києві українською мовою, що на початку ХХ століття було великою подією. Під час публічних виступів він розповідав українською мовою про секрети своєї співацької методики, а його учні демонстрували просто блискучу техніку і обробку вокальних звуків. О.Філіппі-Мишуга пропрацював у Києві близько шести

років, навчаючи, часом безкоштовно і навіть за рахунок власних стипендій вокально обдаровану українську молодь. Учнями О.Філіппі-Мишуги у Києві були, зокрема, М.Микиша і М.Тессейр, котрі розвинули його новаторський метод у Київській консерваторії, передавши творчо-педагогічну естафету талановитого наставника своїм вихованцям, котрі успішно працюють і нині впроваджуючи методику співацького навчання, збагачену власними здобутками та цінним досвідом.

Визначаючи сутність великого методичного вкладу в розвиток української музично-педагогічної вокальної школи, яку внесла М.Донець-Тессейр доречно відмітити детальну розробку нею авторської співацької методики. Учениця українського педагога О.Філіппі-Мишуги та не менш відомого італійського педагога Ванцо, вона ніби закумулювала в собі всі досягнення епохи “бель канто” тобто прекрасного співу, яка й досі продовжує служити еталоном вокального навчання.

Специфікою вокальної методики М.Донець-Тессейр було те, що вона вимагала високого, головного, рівного на всьому діапазоні звучання з точно встановленою позицією та м'якою, але точною атакою звуку. Вона вважала, що спів на добрій дихальній опорі (з особливою манерою піано та піаніссімо на верхніх нотах), повинен бути глибоко осмисленим, емоційним, без напруження м'язів. Доцільно зазначити, що М.Донець-Тессейр – знаний майстер скрупульозної розробки вокального навчального матеріалу для студентів, а саме: вправ, вокалізів, художньо-педагогічного репертуару тощо. Їй належить заслуга створення першого в Україні багатотомного збірника вправ для відпрацювання вокальної техніки виконання у високих жіночих голосів.

Організація вокального навчання М.Донець-Тессейр полягала у скрупульозному вивченні голосового апарату співаків, роботі над співацьким диханням, розвитку вокального слуху, освоєнні технологічних прийомів співу, відпрацюванні правильного звуковедення, розвитку музичної виразності (тембрового чуття, динамічної гнучкості, високої співацької

позиції, цілісної передачі побудови музичної фрази, тощо). Цікаві методичні прийоми використовувала педагог у процесі розвитку зорової пам'яті: вона пропонувала своїм вихованцям довго вдивлятися в авторський текст і навіть тоді, коли музичний твір вивчено напам'ять, мати перед собою нотний текст. Саме тоді на її думку формується і удосконалюється чітка координація слуху, зору і рухів.

Відводячи особливе місце творчим здобуткам своїх вихованців діяльність видатного педагога О.Муравйової переросла з навчальної лабораторії у справжню національну вокальну школу, представники котрої уславили ім'я своєї вчительки, стали мистецькими світочами: народні артисти, професори Київської консерваторії З.Гайдай, Н.Захарченко, М.Литвиненко-Вольгемут, Л.Руденко, Д.Євтушенко, Р.Разумова та ін. У спогадах про вчительку Д.Євтушенко зазначав, що «О.Муравйова відзначалася справжнім педагогічним талантом. Вона була надзвичайно культурним та ерудованим музикантом, володіла величезним вокальним репертуаром і, крім того, мала ще особливе педагогічне чуття, тонку інтуїцію, котра давала їй змогу успішно виховувати найрізноманітніші голоси» [59, 134].

З цієї позиції розглядаючи майстерність співачки доречно підкреслити, що у своїй методиці вокального навчання О.Муравйова, маючи необмежений діапазон та тембральне багатство співацького голосу, широко використовувала метод показу, що дозволяло їй зрозуміло показати й найхарактерніші риси басового звучання, й найвіртуозніші технічні прийоми колоратурного сопрано. При цьому вона пильно стежила за тим, щоб учні не копіювали її показ, а завжди були собою, виявляли власну індивідуальність. Це був зразок узагальнення найхарактерніших рис, на які мав орієнтуватися кожен із них. Метод показів був не єдиним засобом у педагогічному арсеналі О.Муравйової. Вона часто користувалась таким прийомом, як одночасна робота з групою учнів, тобто: біля роялю знаходилися, наприклад, всі сопрано які співали по-черзі одну вокальну вправу. При цьому кожна з учениць



повинна була не лише вірно проспівати, а й проаналізувати те, що виходить у її подруг. Цей процес активізував увагу всіх присутніх. Внаслідок такого методу у них вироблялися власні співацькі позиції, осмислювався процес співу, формувалися власні погляди на мистецтво, смаки, тлумачення творів, вокальний слух. Весь клас знаходився у стані творчого піднесення, відчував справжню естетичну насолоду, натхнення. У такий момент виникала гармонія психологічного і фізичного стану співаків, котра давала їм можливість подолати навіть складне, недосяжне [59, 139].

Окреслюючи основні вимоги до співацького навчання студентів доречно виокремити основні принципи педагогічної методики О.Муравйової, а саме:

- врахування необхідності виховувати у студентів активність, ініціативу в осмисленні власних творчих можливостей, уміння аналізувати великий арсенал вокальних творів і черпати з них необхідне для себе;

- віддавання перевазі термінам «виховання» або «розвиток» співацького голосу, порівняно із терміном «постановка голосу», вкладаючи більш творчий зміст у багатогранний процес підготовки голосу студента до вокально-виконавської практики;

- врахування особливих прийомів співацького навчання до кожного студента як неповторної індивідуальності, що вимагає помітити та зберегти природну красу голосу, його тембральну чистоту й позбавити його від негативних впливів;

- окреслення того, що шкідливим є протиприродне нав'язування учневі стандартних прийомів голосотворення (навмисне заниження гортані, застосування таких засобів співацького дихання, які не властивих даному студенту);

- врахування того, що звукоутворення необхідно здійснювати всією нервово-психічною сферою особистості, а не лише м'язово-мускульним апаратом. Тобто співацька діяльність – психофізичний процес і лише виховуючи, розвиваючи духовний світ самого учня, можна сподіватися на

виявлення тембрального, інтонаційного, художнього багатства його голосу, котрий стане виразником творчих здібностей співака, його слухняним гнучким провідником [59, 142].

У процесі аналізу та узагальнення виконавсько-педагогічного досвіду О.Муравйової виявлено, що в існуючій методиці накопичено цінні ідеї та підходи до її наукового осмислення. Адже під час роботи над голосовим апаратом студентів вона вносила певні корективи у положення голосового апарату, пильно стежила за його працею, але вказівки її були дуже обережні, зрозумілі, прості й залежали цілком від творчих завдань співу. Для О.Муравйової важливою була органічна єдність ідейно-художнього та технічного у вихованні творчого співака-музиканта. Засвоївши творчий, аналітичний підхід до процесу співу, її учні ставали не лише блискучими вокалістами, а й відмінними педагогами.

Доречно підкреслити, що виховав безліч прекрасних співаків і все своє творче життя вдосконалював викладацьку систему своєї вчительки учень О.Муравйової та її послідовник Д.Євтушенко, конкретизуючи та постійно вдосконалюючи співацьку методику. Основною метою його педагогічної діяльності було виховання і повноцінний гармонійний та разом з цим різнобічний розвиток студента. Основними педагогічними принципами Д.Євтушенка стали:

- виокремлення основної мети й завдання вокальної техніки визначаються особливостями виконавської діяльності, які завжди повинні відповідати вимогам часу. Не лише сучасна новаторська музика, а й інтерпретована старовинна музика, потребує певних сучасних виконавських засобів;

- пріоритет розвитку різнобічних музично-творчих здібностей вихованців. Він вважав, що техніка виконання повинна йти слідом за розвитком музично-творчих здібностей співака і, перш за все, вона продиктована художніми завданнями;

- надання переваги успішному індивідуальному розвитку голосового апарату студентів;
- врахування природного голосотворення як основи фахового оволодіння голосом;
- надання переваги відповідному трактуванню музичного твору у взаємодії з особливостями виконавсько-співацького процесу;
- необхідне виконання належного репертуарного режиму співака, зокрема наявності ліричних творів [59, 145].

Особливе значення особистісно-індивідуального підходу до кожного студента відстоювала все своє творче життя Є.Чавдар. Основним принципом її педагогічної діяльності було твердження про те, що у вокальній роботі зі студентами не повинно бути випадковостей: усе повинно бути продумано, визначено. І тому однією з характерних рис її методичної роботи був успішний розвиток усіх, а не лише окремих учнів. Методика вокальних занять Є.Чавдар була побудована на ґрунті чітко сформованих поглядів на основні питання вокальної педагогіки – такі, як розвиток співочого дихання, положення гортані, використання співочого вібрато та інших технічних прийомів тощо. Є.Чавдар була великим пропагандистом нової сучасної музики, творчості українських композиторів. Обов'язково включала до програм кожного студента, навіть початківця, сучасні вокальні твори, стверджуючи тим самим істину, що виконання сучасної музики сприяє виробленню у студентів особливих видів звучання голосу, що збагачує його тембральну палітру. Вона використовувала такі основні засоби впливу на студента: показ голосом техніки (манери) звукотворення, демонстрація м'язових прийомів, наочні та словесні пояснення, метод сугестивного впливу [45, 58].

В.Антонюк є спадкоємицею вокально-виконавських традицій Київської співацької школи. Вона характеризує вокальну педагогіку як «систему індивідуального навчання співу, що спирається на багаті виконавські традиції, досвід видатних педагогів та майстрів вокального мистецтва» [12, 12].

Вокальна педагогіка еволюціонує слідом за виконавством: від скромних рекомендацій – до розгорнутих методичних настанов, заснованих на результатах апаратурних досліджень, від емпіричного звуконаслідування голосу педагога до могутнього формування художнього образу виконуваного твору.

Узагальнюючи великий внесок провідних представників української вокальної школи доцільно зазначити, що вони скрупульозно, по часточках збирали все те найкраще, що було винайдено у національному вокальному навчанні, та примножували те, що можна було б успадкувати. Вокальні педагоги уважно стежили за всіма методичними працями та дослідженнями, пов'язаними з розвитком співочого голосу. Таким чином зберігаються і передаються цінні традиції, збагачуючись і трансформуючись на протязі багатьох років. Кожний представник нового покоління вокальних педагогів, спираючись на міцний фундамент педагогіки своїх учителів, надбудовував і удосконалював свою методичну систему.

Аналіз музично-педагогічних підходів та методичних прийомів українських музикантів-вокалістів різних поколінь дає право говорити про спадкоємність та тісний зв'язок їхніх методик. Основними принципами, покликаними вирішувати музично-педагогічні завдання вокального навчання доцільно визначити:

- всебічний розвиток індивідуальних якостей вокалістів, їх самостійності та творчої активності;
- формування співацької компетентності студентів у процесі вокальної діяльності;
- гармонійний розвиток музично-творчих здібностей студентів-вокалістів;
- виховання високих духовних художньо-естетичних потреб особистості студента;
- дотримання вокально-технологічних принципів співацької діяльності;

- виховання відповідального та свідомого ставлення до обраної професії.

Осмилення теоретичних та практичних засад співацької підготовки студентів дозволило дійти висновку, що в українських вокальних методиках першорядне значення має глибоке вивчення комплексної дії на голосовий апарат співака за допомогою поєднань вокальних фонем. Цей метод давав можливість візуально стежити за рухом губ, мови, за ступенем розкриття рота під час співу. Остання обставина методично важлива тому, що зміни в системі ротоглоточного каналу створюють імпеданс. Тому вивчення впливу артикуляторних устроїв різних вокальних фонем на діяльність голосових складок і дихальної системи вокаліста має велике методико-технологічного значення. Успішне вирішення цих питань істотно впливає на використання різних голосних для усунення форсування звуку, посилення голосу, стабілізації інтонації, поліпшення розбірливості вокальної мови [45, 22].

З позиції поставлених завдань дослідження доцільно визначити особливості китайської співацької культури, що має власні специфічні особливості. Це, перш за все, урахування вражаючих величезними масштабами мистецьких процесів, які проходили впродовж тисячоліть у музичній сфері цієї країни. Аналізуючи вивчення співацької діяльності в Китаї доречно підкреслити, що в ньому захоплює багатство, своєрідність і краса народних пісень, глибина і прозорливість наукових узагальнень китайських музичних досліджень старовини, що стосуються акустичних і естетичних основ музичної грамотності співаків. Різноманіття сфер музичної діяльності Китаю відрізняється глибокою змістовністю і мистецькою самобутністю, адже багато зразків національної народної творчості, навіть елементів античної культури збережено, майже у недоторканному вигляді, до сьогодні.

Визначаючи історичний ракурс проблеми слід виокремити можливості музичного впливу мистецтва на свідомість людини, що з давніх-давен викликали значний інтерес в Китаї. Якість емоційної відповіді на музичний

звук у його художній цілісності свідчить про могутню владу музики над психікою людини. Це пояснюється тим, що людина фактично живе у двох реальностях. Перша - це об'єктивний матеріальний світ, складовою якого є сама людина як тілесна істота за всієї надзвичайної складності її організації. Цей світ можна пізнати засобами науки, за допомогою її методів і відповідного поняттєво-теоретичного апарату. Друга реальність – це суб'єктивне відображення навколишнього середовища в людській свідомості як напрямок цілісного у своїй основі психічного процесу. У людині виникає природна потреба у пізнанні та інформації про те, яким бачать, чують, сприймають світ інші люди, щоб перевірити своє власне сприйняття, збагатити його досвідом інших. Цю можливість людині дає мистецтво [35, 162].

Аналізуючи загальні думки китайських мислителів, можна підкреслити, що музиці властива особлива імперативна сила, яка навіює різні душевні стани і мотиви. Привабливість музики збільшується також через здатність суб'єкта активно і порівняно легко розпоряджатися звуковим матеріалом: повторюючи самостійно ті чи інші ритми і мелодії, людина викликає в собі відповідний настрій, надає певного напрямку своїм емоціям. Музика, таким чином, здатна викликати у людини щирий душевний відгук на мистецький твір. Внаслідок почуттєвого очищення душі виникає внутрішнє відчуття гармонії, душевної рівноваги, натхненності.

Аналіз досліджень китайських учених в історичному аспекті дозволив засвідчити, що у культурі Давнього Китаю особлива увага приділялася навчанню й вихованню. Щоб досягти гармонічного сімейного життя, успіху в управлінні нацією і перемоги над ворогами людина, перш за все, має вдосконалювати свою моральність і добродесність. Вчені зазначали, що можливості людини від природи неоднакові. Ідеально вихована людина має володіти високими якостями: благородством, прагненням до істини, шанобливістю, правдивістю, багатою духовною культурою [234, 29].

Урахування наведених ідей свідчить про те, що музика знаходилася на вищих місцях у шкалі цінностей не випадково. Вона вважалася таємничим дарунком, що перейшов до нинішніх поколінь від героїв архаїки, а до тих, у свою чергу, - від божеств-предків. Тому вона й несла в собі «знання предків», оформлені в числові співвідношення. Знаходячись в основі ладотональностей і найдавніших мелодій числа надавали їй магичні властивості. Крім того, музика була найбільш яскравим наочним уявленням того, що гармонія й супутні їй переживання задоволеності є синонімом шляхетної насолоди благим життям, вищою метою людини. Тому дослідження зазначеної проблематики залишаються завжди актуальними. Проблема переходу від хаосу до гармонії хвилювала всіх мислителів давності. Заняття наукою, теоретичні студії означали «пристрасне споглядання», коли зливаєшся з предметом споглядання і завдяки цьому розумієш, у чому сутність справи. Навіть історики античності, наприклад, тривалий час лише фіксували події (щоправда, досить систематизовано). Такий підхід застосовувався і в китайській історіографії: не трактувати історичні події, а достеменно їх викладати [222, 39].

Конфуцій (Кун Фу-Цзи, латинізовано як Confucius, справжнє ім'я - Кун Цю, але в літературі часто йменується Кун-цзи, Кун Фу-Цз («учитель Кун») або просто Цзи – «Учитель») вважається першим професійним учителем у Китаї. Його популярність як збирача й пропагандиста книг «Шицзін» («Книга пісень») і «Шу цзін» («Книга історії»), ритуалу й музики залучила до нього безліч учнів, що склали збірки його суджень і діалогів – «Лунь юй» («Бесіди і висловлювання») (одне з основних джерел з етико-релігійного навчання конфуціанства). Конфуцію належить чи не перша думка про всебічний розвиток особистості, де пріоритет віддається моральному фундаменту. У конфуціанстві завжди виняткове значення надавалося сім'ї і нормам сімейного співжиття. За взірцем родини в Древньому Китаї будувалися і взаємини людей по соціальній вертикалі. У даному випадку

імператор Піднебесної вважався батьком, а піддані і народ - його діти [225, 11].

Книга пісень «Шицзін» й дотепер є одним з першоджерел китайської літератури. Музика пісень «Шицзін» не збереглася, але ґрунтуючись на нотних зразках Суньської династії Чжу Сі (XII ст.), що дійшли до наших часів, можна зробити висновок, що вони були близькі до музичної декламації. Збірка «Шицзін» має дві частини, а саме:

- перша частина містить оди і гімни ритуального характеру, що виконувалися в храмах і жертovníках (звідси виникає цілком обґрунтоване припущення про подвійну природу цих зборів якнайдавніших співів);

- друга частина складається з пісень, створених поетами і служителями культури – «гэ фан» це співи народного походження, «сун» – оди і гімни пісенного характеру.

Ряд учених [127; 222; 225; 234; 237] виказували припущення про те, що ритуальні і придворні співи були штучно сполучені з першою частиною книги пісень «Шицзін» і, можливо, це зробив ніхто інший, як сам Конфуцій. Він був першим тлумачем і пропагандистом збірки «Шицзін». На історичній основі тлумачення цієї збірки Конфуцій створив морально-етичне вчення, й запевняв, що «знання «Шицзіна» допомагає нам захоплювати інших людей і спрямовувати їх по праведному шляху, допомагає людині зрозуміти свої внутрішні спонуки і відчуття» – учив Конфуцій [225, 24].

У китайській філософії космогонічний процес невіддільний від першозвуку, що супроводжує утворення неба й землі, виникнення космосу з хаосу. При цьому звук, або звуки, що народжуються в самий момент космогенезу, а потім супровідні кожному новому циклу космічного часу, відразу є гармонічними, тобто – музикою [127]. Не випадково музична теорія, що пояснює в *Люйші чуньцю* походження гармонії, займає центральне положення в художній системі авторів: вона наскрізь космогонічна. Аналізу цього видатного пам'ятника китайської культури присвячують свої праці китайські вчені: Лі Цзюжуй, Ван Фаньчжі, Лі Вейу та ін. Зазначені



автори теж підкреслюють значення здатності музики як якості космосу урівноважувати всі крайності, виправляти дисбаланс у будь-якому явищі. Ця властивість усе вирівнювати, випрямляти, балансувати «без рівня й відвісу», якими завжди змушена користуватися людина - представник того рівня буття, який в авторів називається "прямокутним" (фан), або "геометрично правильним", на відміну від "округлого" (юань), "природного", або "природного" - завжди захоплювало найбільш тонко відчуваючих естетів давнього Китаю. Виховання шляхетності душі реалізовувалося насамперед музикою. Гармонізуючи музику, людина досягає досконалості в дотриманні законів природи-неба, якщо музика-насолада гармонічна, то й народ звертається до правильного-прямокутного [127, 213].

Велике значення для розвитку китайського співацького мистецтва належить також книзі Конфуція «Розмови і Судження», специфіка якої полягає у тому, що в ній достовірно відображені «праці та дні» первоучителя китайської нації. У творі підкреслюється, що вихідним матеріалом і кінцевою метою виховного проекту у Конфуція становлять самостійні індивіди, а саме - простір людського спілкування, полімузичного співзвучання людського життя, що належить всім і нікому окремо. Участь у цьому гармонійно-творчому діалозі буття, цієї завжди заданої нам «небесної» музики життя вивірюється зразковими прецедентами, але вимагає творчої співпраці у світі, неспинного зусилля самовисвітлення духу. Гармонія в суспільстві досягається з урахуванням компромісу учитися знанням й учитися вдосконалюватися, виправляючи свої помилки [225, 83-84].

Унікальність книги «Розмови і Судження» полягає в тому, що в ній з найбільшою достовірністю відображені народні пісні в своїх кращих своїх зразках, що відрізняються задушевною співзвучністю, наповненістю живого відчуття. Розвиваючись на основі пентатонічного ладу, китайська народна пісня володіє вельми широким інтонаційним діапазоном, що допускає рух мелодії не тільки по інтервалах секунди, терції, кварта або квінти, але і сексти, септими, октави і більш широким інтервалів. Це нескінченно

розширило коло інтонацій, збагатило виразні засоби, додало своєрідність органічній структурі китайського народного мелоса.

На основі поширених у Китаї гімнів, обрядових, трудових та інших народних пісень Конфуцій вибудував теорію музично-естетичного виховання учнів. Він проявив себе не лише мислителем, а й великим учителем, бо надавав великого значення музиці як самостійній навчальній дисципліні. Він учив своїх учнів музиці, звівши її у число обов'язкових дисциплін, бо музика, на його думку, – це віяння давнини, спосіб її мовчазного споглядання. Для Конфуція музика була незмінною супутницею, натхненницею і завершительницею «Лі», тобто, зразкової поведінки, заснованої на вищому осягненні ідеалу давнини. Він займався збиранням і упорядкуванням музичних творів і поклав початок традиції збирання народних пісень, чим зробив вагомий внесок у китайську культуру. Конфуцій стверджував, що витoki музичного звуку надзвичайно глибокі, адже він народжується з тією висотою-інтенсивністю, що йде у велике єдине [дао], створюючи звукові образи, які розпадаються й знову утворюються, підкоряючись постійному закону неба-природи [225, 54].

Урахування наведених ідей свідчить про те, що значення впливу вокальної музики на життя у стародавньому Китаї було грандіозним. Цей вплив розглядався як фантастичне явище, що здатне не лише впливати на великі масиви слухачів, а й на природні явища. В численних легендах, що зберіглися до нашого часу, розповідається про те, що знанні вокалісти своїм чудовим співом могли зупинити шалений вітер, приборкати жар сонця, закликати дощ, під впливом цієї музики фантастичними темпами розвивалися живі організми, за короткий час проростали зерна, дивовижно збільшувались паростки, тощо.

Найпопулярнішим жанром вокального навчання в Китаї є народна пісня. Зароджена у глибокій старовині, китайська народна пісня є актуальною й сьогодні. Характерними її особливостями є різноманіття тематики і жанрів. За історичною хронологією китайська народна пісня й

мелодійна система, загалом, склалася набагато раніше європейської — класичне зведення китайської лірики «Шицзін» формувалося від епохи Чжоу, а представлені в ньому музично-поетичні зразки явно успадковують набагато більш ранні витoki. На джерельному прикладі народних пісень Китаю доцільно зробити висновок про те, що й китайська нація як одна з найстародавніших у світі, за законами еволюційного розвитку, постійно оновлюється, збагачується інтернаціональними діями, не втрачаючи зв'язку з первинною якістю. Досі існують різноманітні образи цих пісень, створених на ранніх стадіях людської історії, і ці образи, пронесені через століття, не тільки збережені, а й сприйняті та оспівані іншими народами. Тому історичне значення китайської народної пісні є величезним, адже вона справила великий вплив на розвиток національного мистецтва Китаю. Прикладом цього служать народні пісні, поширені в епохи Хань і Вей, вірші Танської і Суньської династій, музичні драми епохи Юань тощо. Ці зразки народної творчості були нерозривно пов'язані з народною піснею, що служила для багатьох поетів і драматургів джерелом безсмертних творінь [233, 42].

Виконуються китайські народні пісні здебільшого сольо, а приспів доповнюється ансамблевим співом та, в основному, без акомпанементу; але іноді спів супроводжується маленькими інструментальними ансамблями, що акомпанують співакам. Крім солього співу, популярними є дуети й інші види вокальних ансамблів. У процесі виконання народних пісень до співу часто підключаються танцювальні рухи, де всі учасники дії на чолі з солістом співають в унісон.

У китайській музичній культурі найтіснішим чином пов'язаний спів, музичний супровід і танець. Це підтверджено практикою народного музикування, а також встановленнями придворного і храмового церемоніалу. Розуміння музики як синтетичного мистецтва звуку, слова і жесту пронизує всю китайську філософію мистецтва, воно незмінне впродовж всієї багатовікової історії китайської культури, тому зберігає своє значення і сьогодні. Старокитайська мудрість свідчить: «Поезія породжує ідею, пісня

народжує звуки, звуки породжують рух. Ці три елементи беруть свій початок у серці людини. Вже потім на допомогу приходить музично-інструментальне виконання» [6, 91]. Тому музикознавське дослідження китайської вокальної культури у взаємодії з тими або іншими художніми явищами, є аналізом окремої галузі музичного мистецтва в єдності та різноманітті.

Китайські педагоги-вокалісти (Вей Лімін, Ву Го Лінг, Гуан Лін, Лі Бо, Лінь Хай, Лю Юан Пін, Хоу Фан, Цан Вень Лін, Цзінь Нань, Цоу Вен Чу, Чень Я Сянь, Чжао Мей Бо та ін.) [35; 37; 98; 193; 226; 228; 230; 231; 233; 235] зійшлися на думці про те, що у вокальній творчості поєднанні два поняття — співак і особистість з сформованими у соціокультурному середовищі уміннями і навичками, розвиненим образним та асоціативним мисленням, тобто усім тим, що він безпосередньо привносить в неповторне виконання своєї оперної партії. Цей своєрідний симбіоз породжує інтерпретаційні особливості кожної виконуваної партії — адже він дозволяє створити неповторну індивідуальність виконавця з своїм характером та темпераментом, особистісним ставленням до світу, з своєю долею. Тому оперні герої різні в трактуванні кожної творчої особистості співака.

Національний характер вокального мистецтва Китаю обумовлений багатовіковими традиціями, специфікою літературних текстів, законами фонетики мови, національними мотивами в музиці, мистецтвом народних співаків, тощо. Ця своєрідність проявляється у змісті, жанрах, звуковеденні, проявах емоційності виконавцями вокальних партій, особливостях використання вокальних реєстрів голосу, значенні поетичного тексту в музиці, ритміці, ладовій структурі, мелізматиці [234, 162]. Виокремлені особливості вокального навчання китайських студентів неодмінно треба використовувати у методичних підходах до формування здатності до саморегулювання майбутніх учителів музики.

Оцінюючи перспективи становлення вокального мистецтва в Китаї крізь призму характеристик вокально-виконавської творчості, як складової частини методики співацького навчання і виховання студентів, доцільно

зазначити, що вони здебільшого зорієнтовані на європейські стандарти підготовки майбутніх висококваліфікованих конкурентноспроможних фахівців. Таке поєднання китайських методичних принципів навчання вокалу й європейських співацьких методик дає високий професійний результат, бо сприяє розкриттю живого спілкування з слухачами, тим самим пояснюючи сутнісну характеристику співацького мистецтва, а саме те, що співак є одночасно і творцем, і матеріалом, з якого створюється вокально-сценічний образ, і як кінцевий результат — створення саме творчого акту [127, 211].

Розглядаючи специфічні особливості вокальної підготовки китайських студентів у музично-педагогічних вищих навчальних закладах України з позиції творчого самовираження доцільно зазначити, що саме цей аспект є стрижневим у самореалізації та саморегулюванні майбутнього вчителя музики. Адже саме креативний елемент в структурі саморегулювання майбутнього вчителя музики, втілює творчий підхід до практичної реалізації набутих знань та є індивідуальною системою умінь і навичок саморегулювання фахівцем духовних сутнісних сил у музично-педагогічному процесі.

У світлі сучасних досліджень саме творчий підхід вимагає від педагога спеціальних зусиль, спрямованих на скрупульозний підбір і організацію креативної діяльності студентів спрямованої на самопізнання, що дозволяє, у свою чергу, передбачити вироблення у них умінь цілеспрямовано планувати, організовувати, регулювати, контролювати, аналізувати й оцінювати результативність фахової діяльності. Цей підхід спонукає до орієнтації мети, змісту, форм та методів навчання на творчий розвиток особистості, адже творче зростання фахівця знаходиться у прямій залежності від постійного вироблення у нього навичок практичної діяльності, котрі активно розвиваються у процесі продуктивних систематичних фахових занять. У зв'язку з цим, важливими є цінності пов'язані з самореалізацією вчителя музики в педагогічній діяльності, а саме: творчий характер професії, захопленість нею, широкі можливості для виявлення власного ціннісного

ставлення до музичного мистецтва, спрямовані на пошуки доцільної узгодженості власних професійних домагань і можливостей, очікувань, інтересів суб'єктів навчально-виховного процесу.

З позиції творчого підходу, саморегулювання вокальної підготовки майбутнього вчителя музики постає як процес формування складного інтегративного утворення особистості фахівця, що забезпечує готовність до самореалізації у музично-педагогічній діяльності шляхом активізації духовного та творчого потенціалу, стремління прагнути до виходу за межі звичного, настанови на нестандартне вирішення професійних завдань, на побудову власних оригінальних стратегій досягнення професійно-значущих цілей, серед яких на першому місці – професійний саморозвиток майбутнього вчителя музики.

Доречно підкреслити, що на творчо-розвивальному характері вокального навчання студентів інститутів мистецтв наголошувати такі педагоги та дослідники: В.Антонюк, В.Багадуров, Л.Василенко, А.Вербов, П.Голубєв, Н.Гребенюк, Л.Дмитрієв, Л.Євтушенко, В.Ємельянов, О.Менабені, Л.Работнов, Г. Стасько, Г.Урбанович, Ю.Юцевич та ін. [11; 12; 19; 32; 49; 56; 59; 60; 117; 208]. Відомі педагоги доводять, що розвиток виконавських навичок і вмій (рухливість та кантилена голосоведення, чиста інтонація й чітка дикція, артикуляція, оволодіння тембрально-інтонаційними штрихами, навичками фразування, манерою звукоутворення, цілісним створенням художнього образу) сприяє включенню особистості в процес засвоєння музично-вокальної культури.

Характеризуючи сучасний стан розвитку співацького мистецтва доцільно зазначити, що широкі можливості творчого розвитку студентів дає вокальне навчання тому, що воно пов'язане із залежністю дії, емоцій та свідомості через функціонування голосового апарату як найбільш розвинутого засобу вираження внутрішнього стану суб'єкту. За висловом В.Морозова, емоція - це ключ до естетичних чудес співацького голосу. Повноцінне емоційне сприйняття співу видатних виконавців (так званий

еталон академічного співу) не залежить від мови співаків, стилю музики, рівня підготовки слухачів, бо воно ґрунтується на голосових сигналах домовної комунікації, які присутні у співі та адекватно сприймаються усіма расами та націями. У цьому процесі активізуються глибокі еволюційні механізми голосу людини.

Музичні емоції народжуються за допомогою нервово-м'язової системи голосового апарату, яка складається з найтонкіших та багатоіннервованих м'язів. Голосовий апарат виконує функцію співпереживання, без якої неможливе сприйняття музичного мистецтва. Д.Огороднов стверджує, що саме голосовий апарат, а не слух, у цілому є органом сприйняття музики [134, 152]. Так, вокально виховані слухачі більш емоційно сприймають тембри музичних інструментів, відчують і усвідомлюють їх місце й значення у палітрі засобів художньої виразності. У процесі сприймання виявляється співтворча активність особистості. Дана властивість зумовлює визначальну характеристику співу як наймасовішого виду музичного мистецтва. Завдяки цим своїм особливостям співацька діяльність виступає основою системи музично-естетичного виховання особистості, її художньо-творчого розвитку.

Аналітичне вивчення вокально-педагогічного доробку свідчить про те, що студент, який опановує мистецтво співу, повинен розвивати свій вокальний слух для кращого сприйняття висоти звучання мовних модуляцій. Скарбничка мовних модуляцій збагачує та розширює репертуар мовних мелодій і допомагає уникати монотонності вимови. Монотонною вважається мова на одній незмінній висоті звуку без динамічних змін. Однак, якщо протягом однієї фрази висота змінюється тільки на два чи три тони, мова залишається монотонною. У більшості речень необхідно використовувати не менш чим сім повних тонів, чи діапазон октави. Для вимови надзвичайно напружених моментів може знадобитись діапазон об'ємом понад дві октави. Правильно поставлена вокальна підготовка студентів базується на творчому підході до неї.

Аналіз наукових досліджень дозволив засвідчити, що ступінь новизни й цінність результатів творчості у різних особистостей не є однаковими. Цей процес залежить від внутрішньої активності, ступеня соціалізації й характеру діяльності індивіда, від міри й розвитку творчих якостей та здібностей. Умовно виокремлюємо наступні типи прояву творчості особистості:

- з переважно творчим складом розумової діяльності, котрі можуть запропонувати оригінальні розв'язання конкретної проблеми;
- з теоретико-систематологічним складом розумової діяльності, що володіють здібностями до ретельного дослідження;
- з дослідно-експериментальними задатками, здатними помітити у масі незначних, неістотних явищ основоположну тенденцію та провідну закономірність;
- з переважно критичним складом розуму особистостей, що все ставлять під сумнів, але вони майже не здатні на позитивне вирішення проблеми та ерудитів з енциклопедичними знаннями, однак не здатних до їх творчого використання.

Такі форми творчо-мисленнєвої діяльності притаманні людям різноманітних професій, але вкрай необхідні саме представникам музично-творчих професій. Якщо особистостей, у котрих поєднується весь комплекс творчих якостей небагато, для більшості з них наявні одна чи декілька з перерахованих рис. Так, наприклад, критичність розумової діяльності здебільшого сполучаються з творчим внеском. Систематолог найчастіше виступає ерудитом та експериментатором. Тому в творчих колективах повинно бути оптимальне поєднання особистостей з різними особистісно-якісними характеристиками.

Надзвичайно складним та унікальним процесом є індивідуальна творчість, тому що в ній важко виділити щось типове. Це завдання ускладнюється ще й тим, що творча людина може функціонувати по-різному. Хоча творча діяльність особистості належить до сфери духовного виробництва, але вона завжди пов'язана з матеріальним процесом.



Найважливішим вихідним принципом у процесі аналізу індивідуальної творчості є визначення факту наявності в кожному виді діяльності її елементів. Здатність до творчості ще не означає спроможності творити. Ніщо так не заважає людині у процесі творчої діяльності, як зневіра у власних силах. Особистість має потужні творчі можливості, але ці можливості є потенційними. Досягти певних творчих результатів особистість може лише завдяки напруженій праці та величезній волі. Продуктивна творча діяльність особистості пов'язана з умінням та бажанням перебудувати індивідуальний спосіб та стиль мислення. В індивідуальній творчості великого значення набуває мотиваційна сфера особистості, котра виступає одним із найважливіших аспектів її творчого потенціалу.

Теоретико-методичний аналіз досліджень із питань творчого підходу до вокальної підготовки майбутнього вчителя музики як важливого компоненту їх професійної готовності до виконання продуктивної діяльності, що здійснюється в умовах музично-педагогічних факультетів та інститутів мистецтв педагогічних ВНЗ, вказують на ряд елементів, що забезпечують її успішність. Майбутнім учителям музики в умовах педагогічної практики серед шкільної слухацької аудиторії доцільно пропонувати наступні елементи цієї роботи, як провідні, а саме:

- чітке планування виконавської діяльності;
- аналіз та синтез варіативного інтерпретування музичних творів;
- утілення виконавського задуму в умовах концертного виступу;
- уміння фрагментарно виконувати музичні твори у процесі ілюстрації лекцій-концертів;
- використання методико-педагогічних коментарів у взаємодії з емоційною виконавською діяльністю.

Узагальнюючи вітчизняні наукові джерела та методологічні витoki підготовки майбутніх учителів музики доцільно підкреслити, що сукупність фахових знань, умінь та навичок мистецького навчання, згідно думки І.Зязюна, є суттєвою частиною усвідомлення власних емоційних реакцій і

станів, що відбувається у процесі усвідомлення власної індивідуальності. Передусім, індивідуалізація особистості виявляється через емоційний аспект людського життя. Насамперед, це стосується міжособистісного спілкування між дитиною і учителем, яке виступає у якості механізму особистісного і творчого розвитку саме на основі усвідомлення емоційних реакцій і станів дитини. Якщо дорослий їх не підтримує, не визначає за нею права відчувати ці емоції, розвиток індивідуальності дитини затримується. Учитель має допомогти їй у вираженні власних емоційних станів за допомогою експресивних засобів, які є за своєю природою комунікативними. З цього приводу І.Зязюн підкреслює, що «всі людські комунікативні засоби культурно зумовлені й набувають життєвої реальності в різновидах досвіду кожної людини, що здобувається, як правило, в процесі навчання і виховання» [74, 124].

Аналізуючи джерела української наукової думки В.Радул зазначає, в освітньому процесі структурними складовими є викладач (суб'єкт, фахівець з певної галузі, який знає всі особливості навчального предмета і який на практиці може користуватися спеціальними знаннями), навчальна дисципліна (сукупність теоретичних та практичних уявлень про об'єктивні закономірності оточуючої дійсності в рамках певної науки) і студент (суб'єкт, зацікавлений в отриманні теоретичних знань та практичних умінь у певній галузі науки чи техніки). У процесі навчання передається не лише інформація про предмет, але і певні ціннісні, морально-етичні та інші установки, які сприяють формуванню особистості та соціалізації студента [149, 102]. На думку В.Лутая, який підкреслює, що перегляд цілей вищої освіти передбачає «висунення на перший план головними завданнями вищого навчального закладу завдання щодо реалізації потреби особистості в інтелектуальному, культурному та моральному розвитку, створення умов для професійного зростання та удосконалення», важливо спрямувати особистість на самовиховання, самореалізацію та саморегулювання [102, 115].

Цікавими для мистецького навчання є твердження А.Флієра про значення освіти з погляду подолання екзистенційного вакууму, що повною мірою стосується фахової освіти майбутніх учителів музики. Адже освіта не повинна обмежуватися й задовольнятися передбаченням традицій та знань, вона повинна удосконалювати здатність людини відшукувати ті унікальні смисли, яких не торкнувся розпад універсальних цінностей. Освіта повинна давати людині засоби для виявлення смислів. Замість цього, освіта часто сприяє екзистенційному вакууму. Відчуття порожнечі й беззмістовності в студентів часто посилюється через те, як їм подаються досягнення науки...” [180, 153].

Професійна діяльність є особливою диференційованою соціально значущою діяльністю, яка потребує від людини відповідних знань, умінь та навичок й відповідних особистісних якостей. На думку В.Радула, професійний розвиток передбачає досягнення й поглиблення професіоналізму. Професіоналізм – це якісна характеристика фахівця, що визначає міру володіння ним знаннями, вміннями й навичками професійної сфери, а також наявність відповідної ефективності системи ціннісних орієнтацій, що регулюють моральний аспект професійної діяльності. Відбувається розвиток “Я-концепції”, що є стійкою, усвідомленою неповторною системою уявлень суб’єкта про самого себе, на основі чого формуються особистісно-професійні стандарти, програми розвитку, побудови продуктивної системи професійних взаємодій та взаємин [149, 257].

З цієї позиції уявлення особистісного усвідомлення вокальної діяльності формуються у процесі власного усвідомлення в оточуючому середовищі. Центральною ланкою й основним елементом самосвідомості виступає самооцінювання власного виконання вокального твору, а також оцінка особистісних властивостей й якостей у співвідношенні зі взірцем. Важливими для уявлення особистісного усвідомлення вокальної діяльності є

пізнання, емоційно-цілісний розвиток, дієво-вольова сфера студента, яка на свідомому рівні стає саморегуляцією.

У процесі вокального навчання саморегулювання відіграє важливу роль (В.Антонюк, В.Багадуров, Б.Гмиря, Б.Гнидь, Л.Василенко, Л.Дмитрієв, Н.Дрожжина, Д.Євтушенко, В.Ємельянов, І.Колодуб, О.Маруфенко, О.Менабені, О.Прядко, Л.Работнов, Г.Стасько, О.Стахевич, Г.Урбанович, Ю.Юцевич та ін.), адже саморегуляція є здатністю особистості керувати собою на основі сприймання й усвідомлення своєї поведінки та власних психічних процесів, через вплив на самого себе шляхом мисленнєвих образів, слів, дихання, тощо. Саморегулювання сприяє відновленню сил, нормалізації емоційного фону, активізації внутрішніх ресурсів організму, що загалом допомагає майбутньому вчителю музики досягнути комфортного стану для здійснення творчої педагогічної діяльності усвідомлюючи свої прагнення та емоції.

Здійснене теоретичне узагальнення здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики у процесі вокального навчання дозволило розглядати його в якості *усвідомленого особистісного утворення системно організованого впливу особистості на власну психіку з метою змін її характеристик у бажаному напрямку. Саморегулювання у вокальному навчанні – це оволодіння засобами виконання навчальних операцій таким чином, щоб будь-яка зміна умов завдання, зустріч з різними ускладненнями спричиняло таку мисленнєву дію, яка призводить до самостійного її розв'язання.* Саморегулювання є вищим ступенем творчої діяльності, коли вміння виконувати навчальні операції перетворюється на навички і послідовність їх здійснюється автоматично. У процесі саморегулювання майбутнього вчителя музики на вокальних заняттях виокремлено три основні періоди, котрі корегують цей вид діяльності, а саме: захоплення студентами музичним матеріалом та його ототожнення з створеним художньо-музичним образом; реалізація власного бачення творчого проекту здійсненої роботи; критичний аналіз власних дій.

## ВИСНОВКИ ДО I РОЗДІЛУ

Обґрунтування теоретико-методологічних основ формування здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики у процесі вокального навчання дозволило дійти таких висновків:

- специфіка саморегулювання майбутнього вчителя музики постає як процес регулювання, приведення до певного ладу, налагодження, реалізатором якого є, власне, об'єкт регулятивного впливу, тому саморегулювання можна характеризувати як спеціально організовану особистістю активність, що спрямована на власну поведінку, діяльність та внутрішній світ, з метою їх коригування, призведення до особистісно-визначених параметрів злагодження, порядку.

Значущість розвитку в майбутніх фахівців здатності до самоорганізації та саморегуляції музичної діяльності обумовлена наступними факторами: зростанням соціальних вимог до якості підготовки фахівців в умовах реформування освіти; формуванням у середовищі студентів інститутів мистецтв психології професійної конкурентоспроможності та усвідомленням необхідності фахового саморозвитку; поглибленням спеціальної музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики, що вимагає формування у них не лише професійних основ у рамках основної спеціальності, але й розширення можливостей самовдосконалення; творчим характером самої професії майбутнього вчителя музики та його музично-виконавської діяльності, успішність якої багато в чому залежить від сформованості його творчої самостійності, зумовленої розвитком процесів самореалізації та саморегулювання;

- процес саморегуляції забезпечує адекватну умовам мінливість, пластичність життєдіяльності суб'єкта на будь-якому її рівні (фізіологічному, психологічному, особистісному). Саморегулювання може здійснюватися як неусвідомлюваний, мимовільний (підтримка внутрішнього гомеостазу та пристосувальна поведінка) та як свідомий довільний процес із застосуванням

спеціальних методів мобілізації внутрішніх ресурсів, котрі у звичному житті залишаються не актуалізованими;

- сутність саморегулювання як складного феномену визначається смисловим наповненням цього поняття, а його структура має відповідати інтегративним зв'язкам, що визначаються наявністю взаємозв'язків між емоціями, волею та інтелектом особистості; кінцевому результату вихідного пункту діяльності майбутнього вчителя музики; творчій взаємодії музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності; реалізації здатності до саморегулювання вчителя у процесі музично-педагогічної взаємодії, що спрямована на оптимізацію, досягнення найвищого практичного результату;

- саморегулювання майбутнього вчителя музики у процесі фахової діяльності визначається самоконтролем і самокорекцією адекватності неусвідомленого емоційного й усвідомленого логічного оцінювання проміжних та кінцевих результатів діяльності, а також самонастройкою виконавців на уявне створення інтерпретаційної моделі музичних творів та її реалізацію. Здатність митців музичного мистецтва до внутрішнього управління ходом запам'ятовування та відтворення необхідної інформації є необхідною умовою їх творчості;

- виокремлено довільну форму саморегуляції як найбільш ефективну в музично-педагогічному процесі. Довільній саморегуляції властивий цілеспрямований характер, вона формується та розвивається у процесі спеціального навчання і є складним видом рефлексивної діяльності людини. Довільну саморегуляцію інакше називають «усвідомлена саморегуляція», «системна саморегуляція». Такий вид саморегуляції є найвищою формою пристосування людини до своїх потреб, яка здійснюється завдяки здатності управляти собою на основі сприйняття та усвідомлення актів поведінки й власних психічних процесів і полягає у стремлінні індивіда зберегти стійкість та стабільність не лише елементарних життєвих функцій, а й усіх інших проявів людини як активного громадянина в середовищі та

суспільстві, що потребує високого рівня розвитку свідомості та самосвідомості особистості;

- здатність майбутнього вчителя музики до саморегулювання віддзеркалює рівень розвитку його свідомості, духовності, моральних якостей, ступінь її готовності до самовиховання, самоосвіти та саморозвитку, до організації музично-педагогічної взаємодії на засадах толерантності та гуманізму. Такий ракурс розгляду проблеми дозволив визначити теоретико-методологічну базу дослідження, охарактеризувати основні поняття категоріально-понятійного апарату означеного феномена у контексті *гуманістичного, аксіологічного, компетентнісного, рефлексивного та креативно-діяльнісного підходів.*

*Гуманістичний підхід* розкриває найважливіший аспект педагогічного спрямування, а саме забезпечення ставлення до дитини як найвищої цінності, котра проявляється наявністю у педагога доброти, любові, милосердя, чуйності. *Аксіологічний підхід* у галузі мистецької освіти спрямований на формування ціннісних орієнтирів майбутнього вчителя музики, адже проблема модернізації освітньої системи в сучасних умовах щільно пов'язана напрямку із активізацією ціннісних аспектів у процесі осягнення надбань художньої культури. Значення *компетентнісного підходу* визначається тим, що компетентність як особлива якість учителя визначається його включеністю до педагогічної діяльності та формується у процесі розвитку та саморозвитку всієї особистості в цілому, включаючи її пізнавальну, емоційно-вольову та мотиваційну сфери, системи відношень та ціннісних орієнтацій. *Рефлексивний підхід* у мистецькій освіті сприяє осмисленню й переживанню особистістю досвіду власної діяльності студента, усвідомлення себе в контексті соціального життя, в контексті способу існування. *Креативно-діяльнісний підхід* до фахової підготовки майбутніх учителів музики надає нам підстави констатувати, що підґрунтям мистецької освіти має стати не стільки опанування навчальних програм, скільки розвинення процесів мислення та творчої діяльності, тобто процедур та методів

інтелектуально-рефлексивного характеру. Вищезазначені наукові підходи доцільно застосовувати взаємообумовлено у процесі підготовки майбутнього вчителя музики до продуктивної діяльності з учнями в умовах загальноосвітньої школи;

- вокальне навчання майбутніх учителів музики можна визначити як фахове формування їх співочого голосу з метою оволодіння ефективними методиками керівництва співацькою діяльністю школярів у процесі діалогової взаємодії, засноване на майстерному володінні вокальним мистецтвом на гуманістичних, особистісно-орієнтаційних та творчих засадах. Мистецтво співу є складним психофізіологічним актом, адже голос під час співу ніби перетворюється на музичний інструмент, що натхненний думкою, словом та дією згідно з складними фізіологічними законами;

- національний характер вокального мистецтва Китаю обумовлений багатовіковими традиціями, специфікою літературних текстів, законами фонетики мови, національними мотивами в музиці, мистецтвом народних співаків, тощо. Ця своєрідність проявляється у змісті, жанрах, звуковеденні, проявах емоційності виконавцями вокальних партій, особливостях використання вокальних регістрів голосу, значенні поетичного тексту в музиці, ритміці, ладовій структурі, мелізматиці. Особливості вокального навчання китайських студентів неодмінно треба використовувати у методичних підходах до формування здатності до саморегулювання майбутніх учителів музики;

- теоретичне узагальнення здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики у процесі вокального навчання дозволило розглядати його в якості *усвідомленого особистісного утворення системно організованого впливу особистості на власну психіку з метою змін її характеристик у бажаному напрямку. Саморегулювання у вокальному навчанні – це оволодіння засобами виконання навчальних операцій таким чином, щоб будь-яка зміна умов завдання, зустріч з різними ускладненнями спричиняло таку мисленнєву дію, яка призводить до самостійного її розв'язання.*



Саморегулювання є вищим ступенем творчої діяльності, коли вміння виконувати навчальні операції перетворюється на навички і послідовність їх здійснюється автоматично.

У процесі саморегулювання майбутнього вчителя музики на вокальних заняттях виокремлено три основні періоди, котрі корегують цей вид діяльності, а саме: захоплення студентами музичним матеріалом та його ототожнення з створеним художньо-музичним образом; реалізація власного бачення творчого проекту здійсненої роботи; критичний аналіз власних дій.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [184; 188; 189].

## РОЗДІЛ II

### МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ САМОРЕГУЛЮВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

#### 2.1. Компонентна структура саморегулювання майбутнього вчителя музики у вокальному навчанні

Аналіз психолого-педагогічної та мистецтвознавчої літератури дозволив засвідчити, що процес саморегулювання майбутнього вчителя музики у вокальному навчанні в інститутах мистецтв педагогічних університетів здійснюватися як неусвідомлюваний, мимовільний та як свідомий довільний процес із застосуванням спеціальних методів мобілізації внутрішніх ресурсів особистості (К.Абульханова-Славська, А.Асмолов, М.Бердяев, Л.Виготський, В.Давидов, А.Деркач, Н.Євстігнеєва, О.Заболотська, І.Зязюн, О.Конопкін, Н.Круглова, Н.Кузьміна, З.Курлянд, К.Левін, В.Мясіщев, В.Небиліцина, І.Плахотніков, С.Рубінштейн, В.Семиченко, Н.Сидоренко, Я.Стреляу, Н.Тарасевич, О.Чебикін та ін.) [4; 15; 24; 39; 61; 66; 73; 74; 91; 92; 93; 94; 160; 161; 172; 196]; (Е.Абдуллін, Л.Арчажникова, Л.Баренбойм, Л.Бочкарьов, А.Готсдинер, Н.Гузій, О.Єременко, Г.Коган, А.Козир, Л.Кндрацька, Ю.Лисюк, Т.Ляшенко, І.Могилай, В.Москаленко, В.Орлов, Г.Падалка, В.Петрушин, О.Пехота, Є.Проворова, Г.Саїк, С.Савшинський, В.Федоришин, Ю.Цагареллі, Г.Ципін, О.Хлебнікова, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.) [1; 13; 22; 29; 51; 62; 82; 85; 99; 105; 136; 139; 140; 143; 144; 145; 179; 192; 194; 202; 203].

У роботах вищезазначених учених вказано на те, що саморегулювання є здатністю людини керувати собою на основі сприймання й усвідомлення актів власних психічних процесів за рахунок регуляції окремих видів власної активності, що проявляється у дії, психологічні механізми якої формуються в

ході становлення особистості. При цьому блок контролю реалізується самооцінкою, самоконтролем, самокорекцією і самонастроюванням. Самооцінка у цьому процесі виступає особистісним стрижнем подальшого професійного розвитку майбутнього вчителя музики, адже вона проявляється як самооцінка власної музично-педагогічної діяльності, що є особливо важливим під час репетиційної роботи над музичним твором і в умовах концертних виступів.

Ученими доведено, що саморегулювання майбутнього вчителя музики віддзеркалює рівень розвитку свідомості, духовності, моральних якостей особистості, ступінь її готовності до самовиховання, самоосвіти та саморозвитку, до організації музично-педагогічної взаємодії на засадах толерантності та гуманізму, що акумулює нагромаджені в результаті життєдіяльності знання, уміння та навички, що забезпечують планування, прогнозування та коригування мистецької діяльності особистості. Отже, саморегулювання є складним феноменом, сутність якого визначається його смисловим наповненням, а компонентна структура має відповідати:

- специфіці діяльності вчителя музики;
- врахуванню інтегративної природи саморегулювання, що визначається наявністю зв'язку між емоціями, волею та інтелектом майбутнього вчителя музики;
- прогнозуванню того, що музично-виконавська та музично-педагогічна діяльність спрямована на оптимізацію, досягнення найвищого результату студентами.

Для організації ефективного формування здатності студентів до саморегулювання у галузі мистецької освіти необхідно створити умови для реалізації базових принципів, інноваційних методик та ефективних методів формування означеного феномена у вокальному навчанні майбутнього вчителя музики. У дослідженнях учених зазначається, що усвідомлена саморегуляція, яка притаманна особистості як носію вищих форм психіки, є системно-організованим процесом внутрішньої психічної активності людини

з ініціації, побудови, підтримки й керування різними видами та формами довільної активності, що безпосередньо спрямований на реалізацію досягнення прийнятих людиною цілей [4; 5; 18; 39; 47; 61; 67; 68; 94; 100; 105; 118; 122; 160; 164; 172].

Вчені (К.Абульханова-Славська, А.Асмолов, В.Давидов, Д.Ельконін, Н.Кузьміна, З.Курлянд, А.Маркова, О.Осадько, В.Семиченко, Н.Сидоренко, Я.Стреляу, Г.Щукіна та ін.) виокремлюючи механізми саморегулювання зазначають, що саморегуляція діяльності має складну структуру, чіткі часові межі здійснення, що зумовлено конкретним актом поведінки і завершенням чітким усвідомленням досягнутим результатом. З цієї позиції саморегулювання постає як спеціально організована особистістю активність, що спрямована на власну поведінку, діяльність та внутрішній світ, з метою її коригування.

Структура саморегулювання майбутнього вчителя музики у процесі вокального навчання включає самоконтроль, який функціонує на рівнях самоорганізації, самоврядування та самореалізації, що включає в себе еталонну і контрольовану складові організації навчання й канали прямого і зворотного зв'язку.

Маючи складну структуру, що характеризується взаємодією ціннісно-світоглядної сфери особистості, згідно з якою визначається мета саморегулювання та внутрішніх регулятивних процесів, ефективність саморегулювання, на нашу думку, залежить від сформованості наступних компонентів: *мотиваційно-спонукального, когнітивно-рефлексивного та ціннісно-креативного.*

*Мотиваційно-спонукальний* компонент саморегулювання майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки забезпечує визначення та наповнення мети музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики особистісним смислом, що сприяє її усвідомленню як особистісно-прийнятих мотивів діяльності. Зазначений компонент виявляється у здатності фахівця приймати або відкидати зовнішні та внутрішні

спонукання як мотиви діяльності, об'єднувати власні пізнавальні утворення, обирати мотиви власної поведінки, управляти власними мотиваційними тенденціями, здійснювати їх регулювання. Розвиток мотиваційної сфери майбутнього вчителя музики постає як проблема структурування, співвідношення та інтегрування цілей життєдіяльності та саморозвитку в процесі музично-педагогічної діяльності.

Мотиваційно-спонукальний компонент у структурі саморегулювання майбутнього вчителя музики у процесі вокального навчання припускає наявність у суб'єкта музично-педагогічної діяльності постійного прагнення до творчого самовираження, стійкого бажання виразити свої думки, почуття, враження через художні образи. Цей компонент спрямований на формування інтересу до освоєння й відтворення особистістю навколишнього світу, а також себе в мистецтві шляхом раціонального осмислення й емоційного переживання. Мотиваційно-спонукальний компонент ґрунтується на розвитку зацікавленості особистості творчими вміннями й навичками, на розвинутій здатності до концентрації уваги, творчих зусиль і енергії.

Доцільно зазначити, що мотиваційно-спонукальний компонент забезпечує стабільний інтерес студентів до вокальної діяльності. Цей компонент дозволяє усвідомити необхідність та значущість професії вчителя музики, створити потребу в реалізації себе як керівника вокального ансамблю. Музично-професійний аспект фахової підготовки студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів характеризує їх готовність до виявлення вокальних здібностей, відбиває сформованість професійного самовираження у:

- *технічному* (вокальне інтонування, засоби виразності, техніка музичної мови, тощо);
- *педагогічному* (самоконтроль, саморегуляція, артистизм, тощо);
- *творчому* (інтерпретація, переклад-імпровізація) напрямках діяльності майбутнього вчителя музики, що виступають регуляторами активного розвитку їх спеціальних музичних здібностей.

Мотиваційний аспект мистецької діяльності включає: фахові інтереси, мотиви, потреби; ціннісні орієнтації, вольову активність; сформованість позитивної “Я – концепції”; професійно-педагогічну спрямованість на колективне музикування, роботу з творчими, дитячими колективами.

Цей компонент передбачає створення позитивної мотивації до оволодіння основами вокальної майстерності, потребу в її реалізації. Мотиваційно-спонукальний компонент саморегулювання майбутнього вчителя музики у процесі вокального навчання передбачає усвідомлення потреби у «самовизначенні, формуванні життєвої позиції, світогляду, усвідомленого ставлення до себе і до світу» [140, 9].

Доцільно підкреслити, що ми розглядаємо спонуку не просто як необхідність у чомусь, а як потребу до саморегулювання у професійній діяльності. На думку С.Гончаренко, потреба «залежить від об'єктивних умов життєдіяльності та є рушійною силою особистісної активності» [48, 370]. Педагогічне значення потреби впливає з їхньої ролі в розвитку особистості. Тому до бажаного результату веде лише такий педагогічний вплив, який правильно враховує потреби особистості й спрямований на виховання цих потреб через різноманітні мотиви її діяльності. В основі етимології слова «мотивація» закладено поняття мотив (від лат. *motus* – рух), що визначає спонукальну причину дій і поведінки людини, аргумент на користь якихось її вчинків, тобто ті причини, що примушують людину діяти певним чином.

Згідно з викладеним, С.Гончаренко наводить такі мотиви, що можуть спонукати майбутнього вчителя до творчої діяльності, а саме: «самореалізація; пізнавальний інтерес; самоствердження; матеріальні стимули (грошова винагорода); соціальні мотиви (відповідальність, прагнення принести користь суспільству); ідентифікація з кумиром» [139, 69]. Таким чином майбутній вчитель музики, який докладас багато зусиль до опанування сучасних інноваційних методів, прагне досягти високих результатів для досягнення професійної мети, забезпечення фахової

майстерності – має високий рівень мотивації до музично-педагогічного навчання й потреби для її виконання.

Мотиваційно-спонукальний компонент саморегулювання майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки забезпечує його активну позицію у фаховій діяльності. З цього приводу доречно зазначити, що стани активізації розроблені у рамках теорії активізації та визначаються за допомогою гіпотетичної шкали рівнів бадьорості «сон-надзбудження», охоплює широкий діапазон поведінкових реакцій, узгоджених рівнем активності фізіологічних систем, ступенем їх енергетичної мобілізації [67, 113]. З метою досягнення найвищого результату діяльності протипоказані як занадто слабкі, так і надто сильні емоційні збудження. У педагогічній діяльності вчителя також існує оптимум емоційної збудженості, який забезпечує її максимальну ефективність. Так як замале емоційне збудження не забезпечує належної мотивації до виконання діяльності, а забагато – дезорганізує дії, для вчителя необхідні уміння створювати у себе оптимальний внутрішній стан, при якому виникає відповідний рівень емоційного збудження та діяльність найбільш ефективна. Оптимальний рівень емоційного збудження залежить від багатьох факторів, а саме від:

- характеру діяльності;
- умов її протікання;
- індивідуальності учителя, а також від притаманного йому рівня саморегуляції.

Необхідне емоційне збудження, достатнє для здійснення найбільш ефективних педагогічних дій, називається станом бадьорості активності. У цьому стані неабияке значення має позитивний, радісний настрій та творче натхнення, що є своєрідним напруженням та підйомом психічних сил. Отже, позитивні емоції є одним із сприятливих показників саморегулювання майбутнього вчителя музики [99, 57]. Вплив емоцій на розумову працездатність пов'язаний з тим, що емоційне збудження залучає до активної

діяльності ряд важливих підкоркових центрів, які тонізують кору великих півкуль і підвищують їхню активність.

Виснаження потенціалу активності внутрішніх ресурсів людського організму, називається стомленням. Стомлення проявляється об'єктивно та суб'єктивно та є охоронною функцією. За Т.Ляшенко, стомлення характеризується звуженням об'єму уваги, порушенням свідомого контролю за переключенням і перерозподілом уваги; трудністю актуалізації інформації, яка знаходиться в довготривалій пам'яті; розладами сенсорних процесів; зниженням продуктивності мислення (переважанням стереотипних способів рішення над творчими); трансформуванням мотивів діяльності (в міру розвитку стомлення переважають мотиви припинення діяльності та відходу від неї, при подальшому продовженні роботи – розвиваються негативні емоції); зниженням здатності до вольового зусилля; збільшенням кількості помилок; появою й посиленням сонливості [105, 249].

У процесі формування мотиваційної сфери майбутнього вчителя музики важливо враховувати те, що існує безліч різних методів саморегуляції, серед яких розрізняють психофізіологічні і психічні. До психофізіологічних методів відносяться: м'язово-емоційні, психогімнастика, фізіологічна релаксація тощо. Психічні складають раціональні методи, які базуються на зменшенні нервово-психічного напруження внаслідок деактуалізації психотравмуючої ситуації шляхом зниження міри її значущості за допомогою логічних міркувань, апеляції до розуму. При цьому вплив на внутрішній стан здійснюється через канал «мислення – емоції» (логічна аргументація, самовпевнення, аналіз і синтез фактів, порівнянь, узагальнень, абстракцій).

Також існують вольові методи самонавіювання:

- за допомогою спеціальних формул (наприклад, за методикою самонавіювання Е.Купе);
- з використанням переключення уваги;
- засобами м'язового розслаблення;



- з урахуванням мнемічних методів, які побудовані на уявленні й увазі;
- з використанням гіпно-сугестивних методів (аутогенне тренування І.Шульца);

- за допомогою медитативних методів (техніка самонавіювання; психорегулююче тренування, емоційно-вольова підготовка, релаксаційне тренування);

- з урахуванням емоційно-стресової психотерапії тощо [126, 348].

Цікавою є класифікація методів регулювання емоційних станів О. Чебикіна. Дослідник розрізняє дані методи:

- за впливом (які активізують, заспокоюють, викликають або усувають необхідний знак емоцій, профілактичні, клінічні);
- за здійсненням (дихальні, дихально-експресивні, вербальні, соціально-психологічні, колірно-світлові, звукові, композиційні, окремі, комплексні або взаємодоповнюючі);
- за спрямованістю: на себе (саморегуляція), на інших (регуляція).

Найбільший ефект оптимізації внутрішнього стану людини досягається шляхом використання різних методів у комплексі [196, 127].

*Когнітивно-рефлексивний* компонент саморегулювання майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки охоплює тезаурус знань особистості з проблеми саморегулювання у музично-педагогічній діяльності, що включає знання про індивідуальні особливості саморегулювання, про їх вплив на ефективність музично-педагогічної взаємодії, про власний досвід саморегулювання й шляхи його набуття та реалізації у музично-педагогічній діяльності тощо. Когнітивно-рефлексивний компонент передбачає усвідомлення регулювання власних знань, дій, емоцій для здійснення музично-педагогічної діяльності через систему знань, здатність особистості до її розширення, що представлена аналітичними, прогностичними та оцінними вміннями.

Доцільно підкреслити, що до змістового наповнення когнітивно-рефлексивного компоненту відносимо фахові знання, вміння, навички.

Ключовою основою процесу набуття студентами фахових знань, як необхідних для вироблення фахових умінь, постає процес їх навчальної роботи з інформацією. За філософським енциклопедичним словником поняття «інформація» (від лат. *Informatio* – ознайомлення, пояснення, представлення, поняття) розглядається як відомість, повідомлення про певні обставини, що знімає деяку невизначеність [175, 222].

Процес навчальної роботи студентів із фаховим матеріалом передбачає:

- виявлення здатності аналізувати інформацію що надходить, вміння формалізувати її;
- порівнювати, узагальнювати, здійснювати синтез із наявними знаннями;
- розробляти варіанти використання даних для набуття різних умінь із циклу вокальних дисциплін;
- прогнозувати практичне застосування цих даних у подальшій фаховій діяльності.

Доречно зазначити, що процес саморегулювання діяльності майбутнього вчителя музики складається з блоку синтезування інформації та блоку прийняття рішень, де останній є спільним елементом з блоком моделювання, замикаючи весь загальний контур «само-процесів». При цьому самонастроювання проявляється в саморегуляції емоцій, обумовлених ставленням до фахової діяльності (професійно-особистісний рівень); емоцій, пов'язаних з репетиційної роботою (діяльнісний рівень); емоцій, обумовлених концертним виступом (оперативний рівень).

Інтелектуальну основу процесу оволодіння майбутніми вчителями музики системою художньо-педагогічних знань, умінь та навичок постають їх інтелектуальні вміння [146, 159]. Необхідно зазначити, що від ступеню розвиненості інтелектуальних умінь майбутнього вчителя музики залежить об'єм і якість засвоєних ним знань. О. Леонт'єв розглядаючи знання з точки зору діяльнісного підходу зазначає, що вони не є ціллю навчання, а його

необхідним засобом [96, 146]. Тому, враховуючи специфіку вокального навчання, до цього компоненту відносимо:

- системні знання про сутність, структуру та процесуально-функціональну діяльність вчителя музики;
- специфіку співацьких знань, умінь та навичок;
- знання про фізіологічні особливості розвитку дитячого голосу;
- знання про оптимальні стилі педагогічного спілкування вчителя з учнями;
- технологічні знання, які дозволяють організувати урок музики, а також процес роботи з вокальним дитячим ансамблем;
- комунікативні знання, що розкривають особливості керівництва педагогічними ситуаціями, та уможливають вибудову стратегії саморегулятивної поведінки;
- пізнавально-рефлексивні знання, котрі уможливають свідоме розуміння змісту музичного твору, а також забезпечують здатність здійснювати його трактування.

При цьому доцільно зазначити, що процес формування фахових знань потребує створення певних умов для свідомого сприйняття особистістю навчальних відомостей. Однією з таких умов визначають невідривний розгляд знань і вмінь. Цей усвідомлений зв'язок сприяє практичному застосуванню студентами набутих знань і вмінь. «Все, що я пізнаю, я знаю, для чого це мені треба і де я можу ці знання застосувати» [144, 23]. Тобто, цей процес має бути націлений на практичну реалізацію студентами отриманих у вищі фахових знань і вмінь у подальшій педагогічній діяльності зі школярами.

У визначеній проблемі формування здатності до саморегулювання майбутніх учителів музики у вокальному навчанні необхідним постає набуття ними когнітивного досвіду, як орієнтувальної частини їх стійкої готовності підвищувати свій фаховий рівень. Проте, як показує практика, студенти в процесі навчання прагнуть не до вдосконалення фахових знань і

вмінь, а до належного виконання певних навчальних вимог. Це допомагає їм знаходити вигідний, і найкоротший шлях, що призводить до одностороннього подолання навчальної проблеми. Дане положення потребує педагогічного впливу на процес розвитку пізнавальної рефлексії, що пов'язаний із мотиваційно-потребною сферою навчальної діяльності. Водночас, рефлексія спрямована не лише на подолання наявних проблем, але й на пошук і прогнозування проблем невиявлених. Необхідно також враховувати той факт, що оскільки фахове навчання студентів супроводжується певними психологічними процесами пов'язаними з протіканням «нормальної» вікової кризи [67, 249]. Спонукання майбутнього вчителя музики до самоаналізу щодо наявних музичних здібностей, задоволеності результатами навчальної діяльності, протікання процесу організації позааудиторної самостійної діяльності сприяє кращому самопізнанню. Таке усвідомлення особистісного рівня саморегуляції А.Козир визначає як «властивість психіки відображати свої власні стани, відносини, переживання, управляти особистісними цінностями, що повертає свідомість людини на свій внутрішній світ» [82, 177].

Дослідження інтелектуального аспекту рефлексії у контексті вивчення когнітивних процесів проводили такі дослідники як А.Алексеев, Л.Берцфай, Л.Гурова, А.Зак, Ю.Кулюткін, І.Парфентьева, Г.Сухобська, Г.Щукіна та ін. та інші вчені. Питання рефлексії, як пояснювального принципу організації самосвідомості й саморегулювання майбутніх фахівців приділяли у своїх працях. Так, І.Парфентьева розглядає цей процес за двома основними значеннями: рефлексія як принцип особистісного мислення, і як процес відображення однією людиною (викладачем) світу іншої людини (студента) з урахуванням знання про те, як цей студент розуміє викладача як «рефлексуючого» індивіда [141, 289].

Розглядаючи проблему саморегуляції студентів слід визначити, що процесуально-функціональне призначення рефлексії постає у виробленні в майбутнього вчителя музики уміння щодо самоуправління власною

поведінкою з подальшим внесенням корективів до процесу індивідуального фахового розвитку. На цій основі, І.Парфентьєва визначає найбільш широке та загальне трактування поняття «саморефлексія», як процесу самоусвідомлення з осмисленням власної життєвої програми [141, 289].

Необхідно зазначити, що педагогічна діяльність учителя музики відображає настанову й прагнення до включення в активні форми взаємодії зі школярами для реалізації поставлених цілей і завдань навчальної діяльності. Це залежить від ступеня розвиненості когнітивно-рефлексивного компонента саморегулювання майбутнього вчителя музики у процесі вокального навчання. Сформовані під час фахового навчання у вищому навчальному закладі мистецької освіти рефлексивні вміння є практично необхідними для вчителя музики. Оскільки особистість останнього постає прикладом для школярів, тому саме вчитель музики повинен дбати про становлення свого авторитету. Цьому сприяє застосування майбутнім учителем музики рефлексивних умінь спрямованих до самоаналізу педагогічних досягнень для свідомого врегулювання ним ходи музично-естетичного розвитку школярів, а також визначення перспектив особистісного фахового зростання.

У цьому процесі необхідно враховувати, що довільна саморегуляція включає в себе акцептор результатів дії (функцію якого виконують слухорухові уявлення сприймання музичної інформації), програмування фахової діяльності, механізми саморегуляції та прийняття оперативних рішень, що так необхідно під час набуття знань, умінь та навичок. При цьому треба враховувати, що мимовільна саморегуляція включає автоматизовані рухові блоки, що включаються пусковими точками у процесі активної музично-педагогічної діяльності.

Формування умінь саморегуляції майбутнього вчителя в сучасній педагогічній літературі найбільш повно висвітлене в працях, присвячених формуванню педагогічної майстерності вчителя. Тут уміння саморегуляції відносять до внутрішньої невербальної педагогічної техніки вчителя.

Зокрема, вважається, що формування багаторівневої системи саморегуляції особистості вчителя залежить від характеристик нервової системи, особистісних якостей, системи виховання [74, 117]. Формування умінь саморегуляції в учителя дослідники розглядають у контексті самопізнання; як удосконалення психотехніки; як розвиток педагогічної техніки [74]. Так, вважається, що для підвищення рівня педагогічної техніки вчителів необхідне оволодіння основами психотехніки. Психотехніка передбачає використання досягнень психологічної науки в різних галузях людської діяльності з метою підвищення її ефективності.

Оволодіння психотехнікою допомагає вчителеві використати відповідні компоненти психічної діяльності для створення оптимальних умов перебігу навчального процесу: сприятливого емоційного фону та психологічного мікроклімату в класі, попередження конфліктних ситуацій, встановлення доброзичливих взаємовідносин з учнями. Уміння з психотехніки полягають в основі професійної діяльності вчителя й в певній мірі визначають рівень його педагогічної культури. У цьому значенні вчителеві важливо вміти управляти психофізичним станом свого організму; розвивати увагу, спостережливість; формувати уяву і уміння використати її в навчально-виховному процесі; оцінювати свої емоції і керувати ними; визначати цілі, засоби, темп власної педагогічної діяльності, коректувати власні дії, тощо.

Формування вмінь моделювання внутрішнього стану залежить від розвитку довільної саморегуляції майбутнього вчителя музики, що в процесі спеціально організованого навчання набуває особливого значення, яке полягає в освоєнні окремих структурних елементів саморегулювання. Для здійснення процесу саморегулювання необхідно відображення в індивідуальній свідомості суб'єкта відношення мети саморегуляції до мотиву саморегуляції при певних умовах діяльності; представлення в свідомості суб'єкта певних прийомів тренінгу, на основі яких відбувається становлення способу саморегуляції або алгоритму дій із

саморегулювання; наявність образу цілісного психоемоційного стану, який потрібно змодельовати [99]. Центральним моментом здійснення довільної психічної саморегуляції є входження в релаксаційний стан (стан фізичного й психічного спокою, розслаблення), на фоні якого відбувається вербальне або образне програмування, що актуалізує механізми навіювання і самонавіювання.

*Ціннісно-креативний* компонент саморегулювання майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки характеризує систему особистісно-значущих норм та цінностей, ідеалів та ціннісних орієнтацій фахівця. Цей компонент виконує функцію суб'єктивного критерію оцінки результатів діяльності фахівця, що бере участь і в процесі цілетворення. Він сприяє акумулюванню функціонування всієї структурної моделі саморегулювання майбутнього вчителя музики, скеровує мотиваційно-спонукальну та результативно-оцінювальну готовність студентів до включення у активні форми педагогічно-виконавської роботи. Доречно зазначити, що студентський вік є найбільш сприятливим для формування важливих психологічних функцій, зокрема формування інтелектуально-емоційних психічних функцій, що мають безпосередній зв'язок з активним, творчим процесом.

У структурі саморегулювання майбутнього вчителя музики в процесі вокального навчання ціннісно-креативний компонент втілює творчий підхід до практичної реалізації знань щодо означеного феномена та є індивідуальною системою умінь і навичок саморегулювання фахівцем духовних сутнісних сил у музично-педагогічному процесі. Доречно зазначити, що стрижневим елементом мистецького навчання визнано саме творчу діяльність. Основні складові творчої діяльності, а саме: постановка творчого завдання, уявлення художнього задуму, пошук способів вирішення творчого завдання, створення варіантів, втілення задуму в художньо-музичну матеріалізовану форму, оцінювання отриманих результатів, що закладені в основу інтерпретаційного виконання вокальних

творів. На думку Г.Падалки, «творче спрямування мистецьких дій учнів у процесі художньо-музичного навчання виступає тим об'єднуючим фактором, що забезпечує цілісність уроку мистецтва» [140, 216].

Найважливішим вихідним принципом у процесі аналізу індивідуальної творчості є визначення факту наявності в кожному виді діяльності її елементів. Здатність до творчості ще не означає спроможності творити. Ніщо так не заважає людині у процесі творчої діяльності, як зневіра у власних силах. Особистість має потужні творчі можливості, але ці можливості є потенційними. Досягти певних творчих результатів особистість може лише завдяки напруженій праці та величезній волі. Продуктивна творча діяльність особистості пов'язана з умінням та бажанням перебудувати індивідуальний спосіб та стиль мислення. В індивідуальній творчості великого значення набуває мотиваційна сфера особистості, котра виступає одним із найважливіших аспектів її творчого потенціалу.

З позиції ціннісно-креативної складової саморегулювання майбутнього вчителя музики виконавська діяльність займає особливе місце в цілісному процесі його підготовки до продуктивної музично-педагогічної діяльності. На думку ряду дослідників (Е.Абдуллін, Л.Василенко, О.Єременко, А.Каузова, А.Козир, Г.Падалка, С.Сисоева, Л.Файзраманова, Л.Хоружа, О.Щолокова та ін.), ціннісно-креативна складова є концентрованим виразом професійної культури вчителя музики, оскільки являє собою не лише ефективний шлях пізнання музичного мистецтва, спосіб виявлення власної індивідуальності, а й засіб впливу на духовний світ учня, фундамент, на якому формується педагогічна майстерність [1; 32; 62; 82; 108 140; 162; 203].

Особливого інтересу заслуговують дослідження творчої діяльності вчителя музики, що належать спеціалістам цього профілю. Одне з центральних місць належить дослідженням Л.Арчажникової, котра поставила у центр уваги комплекс умов та факторів як об'єктивних, так і суб'єктивних,



що необхідні для продуктивної практичної діяльності. Виходячи з того, що музично-педагогічна діяльність поєднує у собі «педагогічну, хормейстерську, музикознавчу, музично-виконавську роботу, котра ґрунтується на умінні самостійно узагальнювати та систематизувати оптимальні знання» [13, 96], Л.Арчажникова структурує професіограму вчителя музики, яка охоплює практично весь спектр спеціальних здібностей, індивідуально-особистісних якостей, знань, умінь та навичок, що необхідні майбутньому вчителю музики.

На думку Г.Падалки, особливість уроку мистецтва порівняно із іншими галузями навчання полягає в творчій спрямованості активності. «учні мають не тільки активно працювати на уроці, їх дії мають бути спрямовані на певні творчі досягнення. Творчий характер активної діяльності на уроці мистецтва, як і пріоритет практичної діяльності, також зумовлений особливостями художньої діяльності, неодмінною ознакою якої є творчість» [140, 214].

Важливим для формування саморегулювання майбутнього вчителя музики у процесі саме вокального навчання є уявлення про досягнення еталонного звучання вокального твору, що уможливорює розкриття сутності зв'язку виникнення вокального звуку та різноманітних засобів його утворення. Еталоном доцільно вважати виготовлений зразок виміру виконання вокального твору, який служить для перевірки інших вимірів співацького виконавства, що знаходяться у використанні (записи різних зразків знаних майстрів вокального мистецтва, тощо). У цьому процесі важливими є також регулятивні уявлення, що виникають під час сумарного сприйняття всіх сигналів зворотного зв'язку, які надходять з акустичних каналів, що є попередніми при голосоутворенні у свідомості співака.

Необхідною умовою творчої педагогічної діяльності є здатність майбутнього вчителя музики до внутрішнього управління ходом саморегулювання, що здійснюється через корекцію власного стану, а також через запам'ятовування та відтворення необхідної усвідомленої інформації. Саморегулювання означеного процесу визначається самоконтролем і

самокорекцією адекватності неусвідомленого емоційного й усвідомленого логічного оцінювання проміжних та кінцевих результатів музичної діяльності, а також самонастроюванням виконавців на уявне створення інтерпретаційної моделі музичних творів та її реалізацію.

З цього приводу доцільно зазначити, що З.Курлянд пропонує майбутнім вчителям опанувати комплексами методів, заснованими на вольових зусиллях і самонавіюванні, а саме: емоційній стимуляції, самомотивування, самозаспокоєння, самостимуляція, самокритика, прийомами виконавчих дій (самонакази, самоспілкування, переключення свідомості з бажаного на необхідне, зосередження уваги на потрібному об'єкті, ситуації); прийомами ідеомоторного тренування (програмування певних ситуацій в уяві) [94, 124].

Система емоційної саморегуляції О. Чебикіна складається з послідовності мімічних дій, заснованих на зворотній дії психологічних функцій вираження емоцій і передбачає:

- підготовчий етап – відсторонення від різних емоційних подразників шляхом переключення уваги;
- рефлексивно-настроюючий етап – аутогенне тренування й виконання подальших дій «ідеомоторно»;
- мобілізуючий етап – підтримка й корекція емоційного стану в реальних умовах за допомогою самонаказів, дихальних, психомоторних вправ, експресивних мімічних дій [26].

Аналізуючи загальні сфери розвитку сучасної мистецької освіти, доцільно враховувати те, що першооснову потенцій людини як суб'єкта діяльності необхідно шукати у нерозривному взаємозв'язку розумової активності й саморегуляції. З цієї позиції саморегуляція у навчальній діяльності – оволодіння засобами виконання навчальних операцій таким чином, щоб будь-яка зміна умов завдання, зустріч з різними утрудненнями спричиняло таку дію мислення, яка призводить до самостійного розв'язку завдання чи проблеми.

Розглядаючи проблему фахового становлення особистості в практичній діяльності у контексті обґрунтованої парадигми мистецької освіти необхідно виокремити саморегуляцію як вищий ступінь підготовки майбутнього вчителя музики до продуктивної діяльності, коли вміння виконувати навчальні операції перетворюється на навички і послідовність їх здійснюється автоматично. Формування саморегулювання сприяє організації навчальної діяльності особистості, озброює майбутнього вчителя вміннями самостійного виконання завдань, закладає основи вміння вчитися, що є головним завданням освіти.

Вивчаючи стан вузівської підготовки майбутніх учителів музики щодо формування саморегулювання та враховуючи значущість вищеназваної проблеми в плані особистісного та професійного зросту студентів, ми дійшли висновку про необхідність удосконалення даного виду підготовки шляхом введення теоретично-практичного спецкурсу, завданням якого є ознайомлення з особливостями динаміки працездатності учительської праці, функціональними станами вчителя, методиками їх діагностики та самокорекції з використанням сучасних методів та прийомів саморегулювання.

Цілеспрямоване створення й дотримання умов, що сприяють особистісному самовираженню студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів, не виключає застосування спеціальних методів і прийомів, що побічно спонукають їх до творчої діяльності. Ми вважаємо, що ланцюг педагогічних досліджень має вибудовуватися таким чином, щоб поряд з виявленням загальних підходів, вирішувались конкретні методичні завдання активізації творчої діяльності студентів. Так, наприклад, в останні роки простежується дослідницька тенденція розробки й впровадження евристичних способів активізації творчої діяльності майбутніх учителів музики у процесі художньо-музичного навчання.

Специфікою сучасного стану педагогічної діяльності є те, що її логіка та структура виходять за рамки раніше визначених процесів орієнтаючись на

самоцінність особистості як необхідної компоненти навчально-виховного процесу. З цієї позиції інноваційні технології В.Шаталова, Є.Ільїна, А.Щетініна, ентузіасти системи ЗАНІ (Г.Калитич, В.Джелалі), системи ТРІЗ (Г.Альтшулер), ГІСІ (Л.Зеленов) пропагують вільний розвиток особистості, реалізацію її природних потенцій, партнерство та людяність педагогічного спілкування. Концепція особистісного підходу знайшла своє відображення у «педагогіці співтворчості» Ш.Амонашвілі.

Отже у сучасній психолого-педагогічній літературі проблема саморегуляції у професійній діяльності розглядається як складне явище, яке існує у єдності енергетичних, динамічних, змістовних аспектів. У зв'язку з цим під саморегуляцією розуміють процес створення учителем бажаних або потрібних внутрішніх станів, які б забезпечили ефективність його педагогічних дій. До умінь саморегуляції входять уміння управління власним станом, створення психологічно комфортної атмосфери під час педагогічної взаємодії, розвиток рефлексії, витримки, здатності до самоконтролю. Доцільно зазначити, що процес саморегулювання є вкрай важливим у вокальному навчанні майбутнього вчителя музики, адже він передбачає спеціально організовану особистістю активність, що забезпечує створення яскравого художньо-музичного образу музичних творів. Визначена нами структура означеного феномена системно охоплює процес вокальної підготовки майбутніх учителів музики.

## **2.2. Базові принципи та педагогічні умови формування здатності до саморегулювання майбутніх учителів музики у процесі вокального навчання в інститутах мистецтв**

У ході дослідження з'ясовано, що саморегулювання є певним процесом регулювання, приведення до певного ладу, налагодження, реалізатором якого є особистість вчителя. Процес саморегулювання передбачає спеціально організовану власну активність, що спрямована на

поведінку, діяльність та внутрішній світ, з метою їх коригування, приведення до порядку.

Основні принципи та педагогічні умови формування здатності до саморегулювання майбутніх учителів музики у процесі вокального навчання націлені на формування означеного феномена. Здійснення цього процесу проходить поетапно, а саме:

- постановка спеціальних запитань самому собі з метою самоаналізу емоційного стану за зовнішніми проявами емоцій (мімікою напруженості, мимовільної напруженості (скутості) м'язів і прискореному диханню зі скороченою фазою видиху);

- здійснення необхідних дій (довільне розслаблення м'язів тіла, обличчя, прийняття зручної пози, встановлення ритмічного дихання з подовженою фазою видиху).

Важливу роль у процесі саморегулювання майбутнього вчителя музики відіграють принципи мистецького навчання. Узагальнюючи думки науковців щодо поняття «принцип», Л.Кондрацька зазначає, що існує деяка різнобічність визначення цього феномена. З однієї позиції принцип розглядається як науковий закон, що має стратегію керівництва навчально-виховним процесом, а з іншої, він є результатом визначення закономірностей педагогічної діяльності [85, 10].

Виходячи з цього методика підготовки майбутніх учителів музики до продуктивної роботи з формування здатності до саморегулювання у процесі вокального навчання ґрунтується на таких базових принципах:

- *актуалізації* навчального досвіду майбутніх учителів музики, узгодження його із завданнями наступних етапів фахового становлення;

- *диференціації*, який надає можливості студентам обирати індивідуальну траєкторію вокального навчання в процесі фахової підготовки;

- *інтенсифікації*, що актуалізує внутрішні резерви навчального процесу та спрямовує на досягнення результативності за рахунок опори на інноваційні педагогічні технології.

Принцип *актуалізації* навчального досвіду майбутніх учителів музики полягає в підтримці енергетичних ресурсів у навчанні та узгодженні його із завданнями наступних етапів фахового розвитку. Досвід саморегулювання майбутнього вчителя музики віддзеркалює рівень розвитку свідомості, духовності, моральних якостей особистості, ступінь її готовності до самовиховання, самоосвіти та саморозвитку, до організації музично-педагогічної взаємодії на засадах толерантності та гуманізму. Він акумулює нагромаджені в результаті життєдіяльності знання, уміння та навички, що забезпечують планування, прогнозування та коригування діяльності особистості в координатах музичного мистецтва. Тому досвід саморегулювання є складним феноменом, сутність якого визначається смисловим наповненням вищезазначених понять.

Численні здобутки у сфері мистецької освіти дозволили підкреслити, що основу впевненості особистості в успішності діяльності становить, головним чином, позитивний досвід попередньої аналогічної діяльності. Тому, мобілізуючи студентів на виконання навчально-пізнавальних дій, викладачу варто зміцнити їхні своєрідні “тилові позиції” шляхом видачі спрощених завдань індивідуального характеру. У створенні ситуацій успіху важливе значення має оперативний зворотний зв'язок, тобто та інформація, котру отримує людина щодо успішності окремих етапів своєї діяльності. Канали одержання такої інформації у процесі навчання дуже різноманітні.

Розглядаючи означену проблему доречно зазначити, що саморегулювання особистості є інтегративним за своєю природою, що визначається наявністю зв'язку між *емоціями, волею та інтелектом*. При цьому джерелом набуття досвіду саморегулювання майбутнього вчителя музики є музично-виконавська та музично-педагогічна діяльність. Реалізація майбутнім учителем музики досвіду саморегулювання спрямована на оптимізацію, досягнення найвищого результату музично-педагогічної діяльності. Цей принцип сприяє спонуканню студентів до активно-творчого процесу за допомогою спеціально орієнтованих прийомів і методів навчання.

Принцип *диференціації* надає можливості студентам обирати індивідуальну траєкторію вокального навчання в процесі фахової підготовки. Цей принцип означає піклування про виявлення і збереження в учнів індивідуальної емоційно-оцінної реакції, «смакових переваг у галузі мистецтва, розвиток здатності до вибору і застосування унікальних, неповторних саме для цієї особистості засобів мистецької творчості» [140, 155].

Принцип диференціації спрямовує майбутнього вчителя музики на досягнення високого рівня професійної майстерності, що відзначається індивідуальним стилем у музично-педагогічній роботі. Такому вчителю притаманні оригінальність мистецького й методичного мислення, відсутність штампів у роботі. Формування здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики в річищі індивідуалізації передбачає врахування особливостей студента, відбір і застосування відповідних засобів сугестивного впливу на нього. Сутність цього принципу полягає в тому, що кожна особистість унікальна й головним завданням формування її індивідуальності є створення оптимальних умов для розвитку творчого потенціалу. Індивідуальність інтегрує всі соціально ціннісні властивості конкретної особистості, надаючи їй цілісності.

У зв'язку з цим доцільно зазначити, що індивідуальність – це особлива форма буття людини в суспільстві, у якій вона живе та діє як автономна і неповторна особистість, зберігаючи свою цілісність і самототожність, в умовах безперервних внутрішніх й зовнішніх змін. Людська індивідуальність – це одиничність, неповторність, унікальність, специфічність, яка характеризує її порівняння з іншими людьми; за своєю структурою індивідуалізація – це складний процес, всі елементи якого, взаємодіючи, утворюють єдине ціле – інтегративну індивідуальність.

На думку Г.Падалки, якщо діяльність в мистецтві не є для людини глибоко індивідуальним актом, вона починає «орієнтуватись переважно на зовнішні стандарти художніх явищ. Саме тут і створюються передумови для

оцінки і творення мистецтва з позиції моди. Людина, в якій відсутні особисті, індивідуальні симпатії в мистецтві, дуже легко підпадає під зовнішні впливи» [140, 156].

Принцип *інтенсифікації* актуалізує внутрішні резерви навчального процесу та спрямовує на досягнення результативності за рахунок опори на інноваційні педагогічні технології. Впровадження цього принципу зумовлено потребами функціонування системи мистецької освіти, зокрема, скороченням терміну підготовки на рівні бакалаврату до чотирьох років, необхідністю подолання пасивності викладацьких підходів, схильністю до використання морально застарілих підходів у навчанні студентів тощо. Цей принцип передбачає актуалізацію внутрішніх резервів навчального процесу, спрямовує його на досягнення результативності за рахунок опори на високоефективні педагогічні технології. Він означає проходження цілого ряду етапів, протягом яких поступово ускладнюється й урізноманітнюються зміст та напрями розвитку тих утворень, котрі загалом складають цілісну систему характеристик особистості. Інтенсифікація системи мистецької освіти запроваджується, в основному, за допомогою інноваційних технологій.

У дослідженні педагогічна технологія розглядається нами як:

- сукупність дидактичних прийомів або психолого-педагогічних настанов педагога щодо відбору змісту та форм організації навчального процесу;
- процесуальна сторона дидактичної системи; модель спільної діяльності вчителя та учня;
- систематичний метод планування, застосування, оцінювання всього процесу навчання й засвоєння знань шляхом обліку людських і технічних ресурсів і взаємодії між ними для досягнення найефективнішої форми освіти;
- системна сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних, методологічних засобів, використовуваних для досягнення педагогічної мети (М.Кларін);



- науково обґрунтована педагогічна (дидактична) система, яка гарантує досягнення певної навчальної мети через чітко визначену послідовність дій, спроектованих на розв'язання проміжних цілей і наперед визначений кінцевий результат (О.Савченко).

У процесі спонукання студентів до творчого самовираження у них формується готовність помічати альтернативи, брати під сумнів навіть авторитетні думки, робити оригінальні висновки. Це загалом, дає змогу формувати «Я» - концепцію майбутнього вчителя музики, розвивати асоціативні уявлення, що набуває особливої вагомості для самореалізаційної діяльності.

Здатність до саморегулювання майбутнього вчителя музики багато в чому залежить від особистісного професійного самовизначення, що є складовою частиною особистісного самовизначення, адже професійне та особистісне самовизначення нерозривно пов'язані між собою та взаємодіють одне з одним. В умовах сьогодення вчені виділяють два основних підходи до проблеми професійного самовизначення. В одному випадку (І.Кузнєцова, А.Кухарчук, А.Ценціпер, Г.Ніков, В.Радул, В.Сафін та ін.) під професійним самовизначенням розуміють вибір професії. З позицій іншого підходу, якого притримуються (К.Гуревич, П.Завір Є.Климов, Т.Кудрявцев, А.Сухарев та ін.), під професійним самовизначенням розуміють одну із форм самовизначення особистості в цілому. У цьому напрямку актуальними стають професійна самоактуалізація, самореалізація, саморегуляція, самоефективність, а в загальному плані й вся професійна самосвідомість.

Саморегуляція – це одна із важливих характеристик людської особистості, яка впливає як на поведінку особистості, так й на виконання нею професійної діяльності (за В.Радулом) [149]. У рамках реціпрокного (взаємного) детермінізму люди реактивно намагаються зменшити розбіжності між своїми досягненнями та своєю метою і знищивши цю розбіжність, про активно ставлять перед собою нові, більш високі цілі.

«Люди спонукають себе до дії й управляють власними діями за допомогою проактивного керівництва, встановлюючи для себе цілі, які створюють стан нерівноваги, а потім мобілізуючи свої здібності та зусилля на основі попередніх оцінок того, що потрібно для досягнення мети» [126, 263].

З цієї позиції самоефективність визначається як “переконання людини стосовно її здібностей керувати подіями, які впливають на її життя” [126, 275]. Наші дії в конкретній ситуації залежать від взаємного впливу оточуючого середовища та нашої свідомості, особливо від свідомих процесів, пов’язаних з переконаннями, що ми можемо чи не можемо здійснити деякі дії, необхідні для того, щоб змінити ситуацію в кращий для нас бік, що й визначає самоефективність педагогічного процесу. На думку В.Радула, сила, яка керує людиною, перебуває не у зовнішньому стосовно неї середовищі. Вона формується на базі взаємодії з оточуючим середовищем, її власної поведінки та специфіки її особистості. Самоефективність є важливою особистісною характеристикою й у поєднанні з конкретними цілями та знанням про те, що потрібно робити, може суттєво впливати на майбутню поведінку.

Часто у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя домінують цілі та завдання нормативного плану. Тобто, майбутній вчитель сьогодні не стільки пізнає педагогічну професію у її змістовому визначенні, скільки визнає про неї.

Враховуючи вищезазначене, педагогічними умовами підготовки майбутніх учителів музики до формування здатності саморегулювання у процесі вокального навчання нами визначено:

- досягнення цілеспрямованого оволодіння студентами механізмами самоорганізації, самоконтролю та самокорекції у музично-виконавській діяльності;
- активізація пізнавальної роботи майбутніх учителів музики на основі вільного самовираження у музично-виконавській практичній підготовці;

- забезпечення інтелектуально-креативного підходу до організації творчої взаємодії викладача і студентів у вокальному навчанні.

**Перша педагогічна умова** - досягнення цілеспрямованого оволодіння студентами механізмами самоорганізації, самоконтролю та самокорекції у музично-виконавській діяльності спрямована на свідоме формування майбутнім учителем музики такого образу суб'єктивно значущої об'єктивної ситуації, який рефлекторно приведе до бажаних змін у параметрах навчальної діяльності. Ця педагогічна умова сприяє організації самовдосконалення процесу формування образно-інтонаційних навичок у вокальному навчанні та організації доцільного педагогічного керівництва даним процесом.

Досягнення цілеспрямованого оволодіння студентами механізмами самоорганізації, самоконтролю та самокорекції у музично-виконавській діяльності налаштовує їх на розвиток довільної саморегуляції за умови якої у них розвивається широта діапазону різних станів, доступних для зміни при незмінних зовнішніх умовах, а також міра незалежності особистісного стану від зовнішніх, передусім, стресових умов.

Отже, педагогічна умова досягнення цілеспрямованого оволодіння студентами механізмами самоорганізації, самоконтролю та самокорекції у музично-виконавській діяльності сприяє формуванню у них умінь довільної саморегуляції, що передбачає введення в поле їх свідомості бажаних у даний момент думок та вражень; відволікання від негативних моментів ситуації та переключення уваги на позитивно забарвлені емоційні подразники.

Впровадження вищезазначеної педагогічної умови передбачає упорядкування професійних дій вчителя музики, що передбачає самореалізацію творчого потенціалу суб'єктів педагогічної взаємодії й призводить до їх особистісного творчого розвитку (С.Сисоєва). з цієї позиції достеменно художнє пізнання музичних творів базується на взаємодії оцінювання і творення мистецтва. Взаємозв'язок і взаємодоповнення пізнавальної, оцінної й творчої діяльності створює умови для ефективного

формування здатності до саморегулювання майбутніх фахівців у процесі вокального навчання.

**Друга педагогічна умова** - *активізація пізнавальної роботи майбутніх учителів музики на основі вільного самовираження у музично-виконавській практичній підготовці* передбачає розвиток адекватних їй навчально-пізнавальних та пошукових мотивів. У процесі пізнавальної діяльності відбувається накопичення мистецької педагогічної і науково-практичної інформації у єдності з оволодінням майбутніми вчителями музики фундаментальними знаннями в кожному з напрямків. Пізнавальна діяльність майбутніх фахівців пов'язана з потребою у засвоєнні відповідних знань та узагальнених способів дій у сфері мистецтва, педагогіки та дослідницької діяльності студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів.

Специфічним змістом пізнавальної роботи майбутніх учителів музики на основі вільного самовираження у музично-виконавській практичній підготовці є забезпечення особливого ставлення до навчання, сутність якого полягає у формуванні здатності студентів до оволодіння різноманітними засобами саморегулювання в різновидах фахової діяльності: науково-дослідній, фаховій, практичній. Порівняно з пізнавальною, саморегуляційна діяльність найбільш продуктивно реалізується у процесі адекватного ставлення студентів до результатів попереднього навчання та визначення шляхів подальшого вдосконалення. У контексті музично-педагогічної освіти регуляційна діяльність найбільш повно реалізується в процесі оволодіння майбутніми вчителями музики мистецтвом досконалого виконання вокальних творів.

У процесі пізнавальної діяльності відбувається накопичення мистецької педагогічної і науково-практичної інформації у єдності з оволодінням майбутніми вчителями музики фундаментальними знаннями в кожному з напрямків. Пізнавальна діяльність майбутніх фахівців передбачає розвиток адекватних їй навчально-пізнавальних та пошукових мотивів. Вони

пов'язані з потребою у засвоєнні відповідних знань та узагальнених способів дій у сфері мистецтва, педагогіки та дослідницької діяльності студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів.

Найважливішим фактором розвитку творчості студентів у навчальній саморегуляційній діяльності є обов'язкове заохочування будь-яких (великих та малих, часткових та рідких) творчих знахідок, оригінальних думок, самостійних відкриттів, цікавих ідей, пропозицій. Сенс цього заохочення в тому, щоб викликати у майбутніх учителів музики позитивну емоційну реакцію, почуття задоволення, гордості, радості, захоплення собою, вірою у свої здібності. Тільки за таких умов виникає повторне бажання творити. Л.Виготський писав, що жодна форма поведінки не є такою міцною, як така, що пов'язана з емоціями. Тому, якщо необхідно викликати у студента потрібні форми поведінки, треба завжди піклуватись про те, щоб ці реакції лишили емоційний відбиток. Емоційні реакції справляють суттєвий вплив на всі форми поведінки та на всі моменти виховного процесу [39, 385].

**Третя педагогічна умова - забезпечення інтелектуально-креативного підходу до організації творчої взаємодії викладача і студентів у вокальному навчанні** передбачає створення комфортного навчального середовища для реалізації креативного потенціалу майбутніх учителів музики. Адже створення толерантних взаємовідносин всіх суб'єктів навчальної діяльності є однією з базових умов організації навчального процесу в інститутах мистецтв педагогічних університетів. Організація комфортного вокально-навчального середовища забезпечує активне використання музичної комунікації, яка є важливою складовою фахової діяльності. Важливою педагогічною умовою формування здатності до саморегулювання майбутніх учителів музики є побудова процесу творчої взаємодії викладача зі студентами у вокальному навчанні. Одним з основних завдань підготовки майбутнього вчителя музики як майстерного організатора дитячого вокального ансамблю є виховання творчої особистості, що опанувала б професійну майстерність, яка полягає в

умінні адекватно втілювати свої часом унікальні творчо-мисленнєві задуми в процесі творчої взаємодії. Комунікативна діяльність вчителя музики, котра пов'язана з невинним творчим пошуком націлена на роботу в постійно змінному середовищі. Комунікативність керівника вокального ансамблю повинна передбачати гнучкість, мобільність, уміння встановлювати контакти з учнями, у чому великого значення набуває загальний рівень його культури, психолого-педагогічна підготовка та ерудиція. Здатність до оптимального спілкування у майбутнього вчителя музики є одією з головних складників його професійної майстерності, тому, що від цієї здібності залежить морально-психологічний клімат в учнівському колективі та результат його художньо-музичної саморегуляційної діяльності.

Становлення вчителя музики як керівника шкільного колективу проходить у процесі спілкування з учнями, у створенні творчої атмосфери у взаємодії з ними. Уміння «відчувати» їх стан, сприяє розвитку здатності вчителя впливати на учнів. Професійність керівника вокального ансамблю передбачає планомірний розвиток власних сугестивних здібностей, а також здатності до внутрішнього переживання музичних творів, що вивчаються, та уміння передавати цей внутрішній стан разом зі своїм трактуванням вокального твору. Схильність до певного виду діяльності стимулює розвиток природних здібностей та формує нові якості майбутнього вчителя музики.

Найбільш рельєфно вокально-виконавська підготовка майбутнього вчителя музики проявляється в умінні знаходити спільну мову з учнями, досягати повного взаєморозуміння з ними в період проходження педагогічної практики в загальноосвітній школі. Комунікативність учителя повинна передбачати гнучкість, мобільність, уміння встановлювати контакти з учнями, в чому великого значення набуває загальний рівень його культури, психолого-педагогічні знання та ерудиція.

Організаційно-методична модель формування здатності студентів до саморегулювання у процесі вокального навчання зображена на рис. 2.1.

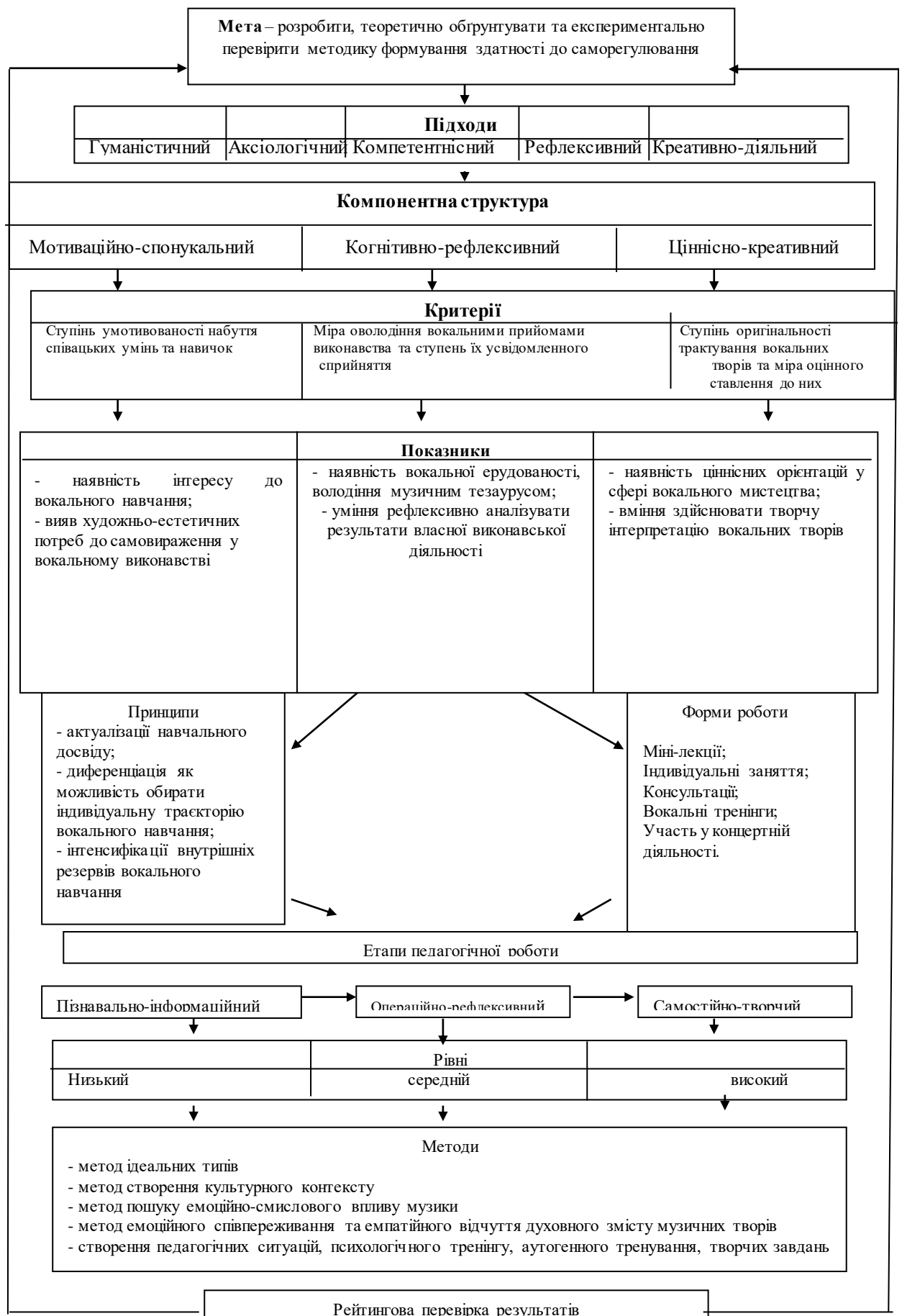


Рис 2.1 Методична модель формування здатності студентів до саморегулювання

Організаційно-методична модель формування здатності майбутніх учителів музики до саморегулювання у процесі вокального навчання включає постановку мети, визначення підходів, принципів, компонентну структуру означеного феномена (критерії, показники), ефективні методи співацької підготовки, основні педагогічні умови та розроблену поетапну методику, що становить повний технологічний цикл.

Доцільно зазначити, що діяльність майбутнього вчителя музики є поліфункціональною, адже вона включає володіння знаннями у різних сферах творчої роботи. Виокремлення у нашому дослідженні саме співацького навчання у підготовці майбутніх учителів музики є обґрунтованим тому, що співацький голос може стати основним інструментом підготовки вчителів до майбутньої продуктивної діяльності. Володіння вчителем музики співацьким голосом еталонного звучання, позбавленим недоліків голосоутворення, є важливою умовою його самореалізації у практичній роботі.

Критеріями сформованості здатності до саморегуляції майбутнього вчителя музики визначено: *ступінь умотивованості набуття співацьких умінь та навичок* (показники: наявність інтересу до вокального навчання; вияв художньо-естетичних потреб до самовираження у вокальному навчанні); *міру оволодіння співацькими прийомами виконавства та ступінь їх усвідомленого сприйняття* (показники: наявність співацької ерудованості, оволодіння музичним тезаурусом); *ступінь оригінальності трактування вокальних творів та міри оцінного ставлення до них* (показники: наявність ціннісних орієнтацій у сфері вокального мистецтва та аналітико-критичне оцінювання власної виконавської діяльності; вміння здійснювати творчу інтерпретацію вокальних творів) (таблиця 2.1).

Визначена критеріальна структура сформованості здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики у процесі вокального



навчання була взята за основу педагогічного діагностування означеного феномена.

Таблиця 2.1

**Критерії та показники здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики у процесі вокального навчання**

<b>Компоненти</b>	<b>Критерії</b>	<b>Показники</b>
Мотиваційно-спонукальний	Ступінь умотивованості набуття співацьких умінь та навичок	- наявність інтересу до вокального навчання; - вияв художньо-естетичних потреб до самовираження у вокальному виконавстві
Когнітивно-рефлексивний	Міра оволодіння вокальними прийомами виконавства та ступінь їх усвідомленого сприйняття	- наявність вокальної ерудованості, володіння музичним тезаурусом; - уміння рефлексивно аналізувати результати власної виконавської діяльності
Ціннісно-креативний	Ступінь оригінальності трактування вокальних творів майбутніми вчителями музики та міра оцінного ставлення до них	- наявність ціннісних орієнтацій у сфері вокального мистецтва; - вміння здійснювати творчу інтерпретацію вокальних творів

Механізм реалізації методичних умов саморегулювання майбутніх учителів музики у процесі удосконалення їх фахової підготовки у вищих навчальних закладах мистецької освіти спрямований на:

- самопізнавальну діяльність студентів;
- індивідуалізацію стратегії формування їхньої здатності до саморегулювання;
- всебічного аналізу музичних творів і виявлення їх катарсисного потенціалу.

Для цього необхідно стимулювання художньо-творчої самореалізації студентів на основі вільного самовираження в музично-виконавській практиці; активізація самопізнавальної роботи студентів на основі індивідуалізації музично-педагогічної підготовки; забезпечення творчих підходів до взаємодії викладача і студентів через діалогізацію навчально-виховного процесу.

Методика формування здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики передбачає поетапність проведення педагогічної роботи. Поступовість входження в новий емоційний стан музичного пізнання та музично-педагогічної діяльності у нестандартних ситуаціях, формування здатності майбутнього вчителя музики до індивідуально-неповторного музичного, особистісного та професійно-педагогічного самовираження забезпечувалося розробкою змісту, форм та методів педагогічної роботи відповідно до *пізнавально-інформаційного, операційно-рефлексивного, самостійно-творчого етапів.*

Метою *пізнавально-інформаційного етапу* педагогічної роботи було визначено формування мотивації майбутніх учителів до вивчення вокальних творів, усвідомлення цілісно-сміслових орієнтирів виконавської діяльності. Зміст навчальних занять з вокального класу доповнювався більш глибоким вивченням репертуару світової вокальної музики та створенням психолого-педагогічного мікроклімату, аби кожен реципієнт відчував стан внутрішнього комфорту та розкріпачення.

За таких умов забезпечувалося організація рефлексивного акту кожного із реципієнтів, спрямування пізнавальної діяльності на усвідомлення та суб'єктивне сприйняття цінностей музичного мистецтва, відчуття потреби

власного естетично-духовного розвитку в процесі виконавської діяльності. Формування потреби у вивченні вокальних творів шляхом визначення ціннісних орієнтацій мистецтва, здійснення творчої інтерпретації вокальних творів та усвідомлення власних можливостей мистецького та виконавського розвитку поєднується із проектуванням можливостей професійного зростання та розвитком позитивного ставлення до музично-виконавської роботи з дитячими вокальними гуртками. Методи пошуку набуття співацьких вмінь та навичок, прояву інтересу до вокального навчання, вияву художньо-естетичних потреб у вокальному виконавстві спрямовувалися на формування ступеню умотивованості набуття співацьких вмінь та навичок майбутнього вчителя музики.

*Операційно-рефлексивний етап* є логічним продовженням першого етапу педагогічної роботи і передбачає окреслення кола актуальних для учасників проблем та особистісних суперечностей у спілкуванні з глибинним духовно-естетичним змістом вокальних творів. Переосмислення стереотипів сприйняття світової вокальної музики виступає імпульсом відтворення рефлексивного середовища кожним із учасників в досягненні емоційного змісту музичних творів.

Зміст навчальних занять зорієнтовано, перш за все, на заглиблення до емоційної сфери сприйняття музики, максимальне включення кожного з реципієнтів до особистісного емпатійного відчуття та співпереживання музичних образів. Тільки відчуття та переживання духовного світу іншого дозволяє створювати власний музичний світ, відчуті потреби у духовній насолоді та емоційне захоплення у виконавській діяльності. Методи пошуку емоційно-сміслового впливу музики, емоційного співпереживання художньо-музичного змісту твору, створення педагогічних ситуацій емпатійного відчуття тощо, спрямовувалися на активізацію усвідомленого сприйняття вокального виконавства, пошук шляхів оволодіння вокальними прийомами виконавства.

*Самостійно-творчий етап* спрямовано на дослідження майбутніми вчителями музики власного музичного досвіду, спостереження свого «діалогу з музикою» за допомогою групи методів інтроспекції, що охоплювали музичне самоспостереження, самоаналіз, самооцінку і уможливлювали активізацію самостійного пошуку студентів шляхів власного духовно-творчого зростання.

## **ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ**

Науково-прикладний аналіз саморегулювання майбутніх учителів музики дозволив зробити наступні висновки:

- саморегулювання є спеціально організована особистістю активність, що спрямована на власну поведінку, діяльність та внутрішній світ, з метою її коригування. Структура означеного феномена, що є складною взаємодією ціннісно-світоглядної сфери особистості, згідно з якою визначається мета саморегулювання та внутрішніх регулятивних процесів, включає *мотиваційно-спонукальний, когнітивно-рефлексивний та ціннісно-креативний компоненти;*

*Мотиваційно-спонукальний* компонент саморегулювання майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки забезпечує наповнення його музично-педагогічної діяльності особистісним смислом, що сприяє її усвідомленню як особистісно-прийнятих мотивів діяльності. Зазначений компонент виявляється в здатності майбутнього фахівця приймати або відкидати зовнішні та внутрішні спонукання як мотиви діяльності, об'єднувати власні пізнавальні утворення, обирати мотиви поведінки та діяльності, управляти власними мотиваційними тенденціями, здійснювати їх регулювання та корекцію. Розвиток мотиваційно-спонукальної сфери майбутнього вчителя музики постає як проблема структурування, співвідношення та інтегрування цілей життєдіяльності та саморозвитку в музично-педагогічній діяльності.

*Когнітивно-рефлексивний* компонент саморегулювання майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки охоплює тезаурус знань особистості з проблеми саморегулювання у музично-педагогічній діяльності, що включає знання про індивідуальні особливості саморегулювання, про його вплив на ефективність музично-педагогічної взаємодії, про власний досвід саморегулювання й шляхи його набуття та реалізації у музично-педагогічній практиці. Когнітивно-рефлексивний компонент передбачає усвідомлення регулювання власних знань, дій, емоцій для здійснення музично-педагогічної діяльності через систему знань, характеризує здатність особистості до їх розширення, що представлена аналітичними, прогностичними та оцінними вміннями.

*Ціннісно-креативний* компонент саморегулювання майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки характеризує систему особистісно-значущих норм та цінностей, ідеалів та ціннісних орієнтацій фахівця. Цей компонент виконує функцію суб'єктивного критерію оцінки результатів діяльності студентів, що бере участь і в процесі цілеутворення. Ціннісно-креативний компонент в структурі саморегулювання майбутнього вчителя музики, втілює творчий підхід до практичної реалізації знань щодо означеного феномена та є індивідуальною системою умінь і навичок саморегулювання майбутнім фахівцем власних сутнісних сил у музично-педагогічній діяльності;

- критеріями формування здатності до саморегуляції майбутнього вчителя музики визначено: *ступінь умотивованості набуття співацьких умінь та навичок* (показники: наявність інтересу до вокального навчання; вияв художньо-естетичних потреб до самовираження у вокальному навчанні); *міру оволодіння співацькими прийомами виконавства та ступінь їх усвідомленого сприйняття* (показники: наявність співацької ерудованості, оволодіння музичним тезаурусом); *ступінь оригінальності трактування вокальних творів та міри оцінного ставлення до них* (показники: наявність ціннісних орієнтацій у сфері вокального мистецтва та аналітико-критичне

оцінювання власної виконавської діяльності; вміння здійснювати творчу інтерпретацію вокальних творів). Визначена критеріальна структура сформованості здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики була взята за основу педагогічного діагностування означеного феномена;

- методика підготовки майбутніх учителів музики до продуктивної роботи з формування здатності до саморегулювання у процесі вокального навчання ґрунтується на таких базових принципах: *актуалізації навчального досвіду* майбутніх учителів музики, узгодження його із завданнями наступних етапів фахового становлення; *диференціації*, який надає можливості студентам обирати індивідуальну траєкторію вокального навчання в процесі фахової підготовки; *інтенсифікації*, що актуалізує внутрішні резерви навчального процесу та спрямовує на досягнення результативності за рахунок опори на інноваційні педагогічні технології;

- педагогічними умовами підготовки майбутніх учителів музики до формування здатності саморегулювання у процесі вокального навчання нами визначено: *досягнення цілеспрямованого оволодіння студентами механізмами самоорганізації, самоконтролю та самокорекції у музично-виконавській діяльності; активізація пізнавальної роботи майбутніх учителів музики на основі вільного самовираження у музично-виконавській практичній підготовці; забезпечення інтелектуально-креативного підходу до організації творчої взаємодії викладача і студентів у вокальному навчанні;*

- методика формування здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики передбачає поетапність проведення педагогічної роботи. Поступовість входження в новий емоційний стан музичного пізнання та музично-педагогічної діяльності у нестандартних ситуаціях, формування здатності майбутнього вчителя музики до індивідуально-неповторного музичного, особистісного та професійно-педагогічного самовираження забезпечувалося розробкою змісту, форм та методів педагогічної роботи

відповідно до пізнавально-інформаційного, операційно-рефлексивного, самостійно-творчого етапів;

- організаційно-методична модель формування здатності майбутніх учителів музики до саморегулювання у процесі вокального навчання від постановки мети, визначення підходів, принципів, структури, ефективних методів, педагогічних умов та розробленої поетапної методики становить повний технологічний цикл.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [183; 184; 186; 188].

## РОЗДІЛ ІІІ

### ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО САМОРЕГУЛЮВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

#### **3.1. Діагностувальний етап експериментальної роботи з формування здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики у процесі вокального навчання**

Для з'ясування стану сформованості здатності до саморегулювання майбутніх учителів музики у процесі вокального навчання та простеження за динамікою розвитку досліджуваного явища було розроблено програму експериментальної роботи, що включала *констатувальний, формувальний і контрольний* етапи експерименту. Вона передбачала вирішення наступних завдань:

- виявити компоненти здатності до саморегулювання у студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів і з'ясувати особливості їх прояву згідно розроблених критеріїв та показників означеного феномена;
- визначити рівні сформованості здатності до саморегулювання у майбутніх учителів музики, надати їх якісні характеристики;
- дослідити вплив вокального навчання на формування здатності до саморегулювання майбутніх учителів музики;
- дослідити зміни, що відбулися у студентів після впровадження авторської методики формування здатності до саморегулювання у процесі вокального навчання;



- відстежити динаміку рівнів сформованості здатності до саморегулювання майбутніх учителів музики на основі порівняльного аналізу кількісних і якісних показників.

Критерії та показники здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики в процесі вокального навчання у нашому дослідженні розроблялися на основі аналізу та узагальнення теоретичних положень формування вищезазначеної здатності, що представлено у першому та другому розділах дисертації, а також врахування особливостей музично-педагогічної діяльності, специфіки й поетапності вокального навчання майбутніх учителів музики. Саме науково обґрунтовані критерії у педагогічних дослідженнях визначаються «мірилом», «еталоном» оцінювання досліджуваного явища, що дає змогу провести педагогічну діагностику, визначити рівні сформованості означеного феномена та простежити динаміку його розвитку, зосередивши увагу на окремих недоліках та окресливши напрямки педагогічної роботи.

Оскільки здатність до саморегулювання вчителя музики розглядається у нашому дослідженні як здатність до індивідуально-неповторного музичного, особистісного та професійного самовираження у музичній та музично-педагогічній діяльності, детермінованого внутрішньо-емоційним спонтанним саморухом до якісних змін, критерії та показники її сформованості мають відображати внутрішні смислові орієнтири особистості, її спрямованість до самопізнання у процесі навчання музичному мистецтву, зокрема у процесі вокального навчання.

У процесі діагностування здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики нами активно використовувався модифікований опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В.Моросанової, що виступав у якості інструменту практичної констатації різних аспектів індивідуальної поведінки студента [126]. Опитувальник В.Моросанової побудований на типових життєвих ситуаціях, що не мають безпосереднього зв'язку зі специфікою професійної або навчальної діяльності. Мета цієї методики - це

діагностика розвитку індивідуальної саморегуляції і її індивідуального профілю, що включає показники планування, моделювання, програмування, оцінки результатів, а також показники розвитку регуляторно-особистісних властивостей - гнучкості й самостійності. З метою використання данного опитувальника у нашому діагностувальному дослідженні з виявлення здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики у процесі вокального навчання цей опитувальник був нами модифікований до музично-педагогічної діяльності.

Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» складається з 46 тверджень і працює як єдина шкала загального рівня саморегулювання, яка характеризує рівень сформованості індивідуальної системи саморегуляції довільної активності майбутнього вчителя музики. Твердження опитувальника входять до складу шести шкал (по 9 тверджень в кожній), виділених відповідно до основних, регулятивними процесами:

- планування (Пл);
- моделювання (М);
- програмування (Пр);
- оцінювання результатів (Ор);
- оцінка регулятивно-особистісних властивостей особистості (гнучкості (Г), самостійності (С)).

Структура опитувальника така, що ряд тверджень входять до складу відразу двох шкал. Це відноситься до тих тверджень опитувальника, які характеризують як регулятивний процес, так і регулятивно-особистісне ставлення майбутнього вчителя музики до практичної діяльності.

Шкала «Планування» (Пл) характеризує індивідуальні особливості висунення й утримання цілей, сформованість у людини усвідомленого планування діяльності. Високі показники за цією шкалою вказують на сформованість потреби в усвідомленому плануванні діяльності, плани в цьому випадку реалістичні, деталізовані, ієрархічні і стійкі, цілі діяльності висувуються самостійно. У респондентів з низькими показниками за шкалою

«Планування» (Пл) потреба в плануванні розвинена слабо, цілі схильні частій зміні, поставлена мета рідко буває досягнута, планування малореалістичні. Такі випробовувані вважають за краще не замислюватися про своє майбутнє, цілі висувують ситуативно і зазвичай несамостійної.

Шкала «Моделювання» (М) дозволяє діагностувати індивідуальну розвиненість уявлень про зовнішні та внутрішні значущі умови, ступінь їх усвідомленості, деталізованості та адекватності. Респонденти з високими показниками за цією шкалою здатні визначати значущі умови досягнення цілей як у поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому, що проявляється у відповідності програм дій планам діяльності, відповідно одержуваних результатів прийнятим цілям. У респондентів з низькими показниками за визначеною шкалою слабка сформованість процесів моделювання, що призводить до неадекватної оцінки значимих внутрішніх умов і зовнішніх обставин, що проявляється в фантазуванні, яке може супроводжуватися різкими перепадами ставлення до розвитку ситуації, наслідків своїх дій. У таких досліджуваних часто виникають труднощі у визначенні мети і програми дій, адекватних поточній навчальній ситуації, вони не завжди помічають ситуативні зміни, що також часто призводить до невдач.

Шкала «Програмування» (Пр) діагностує індивідуальну розвиненість усвідомленого програмування особистістю своїх дій. Високі показники за цією шкалою говорять про сформованість у вчителя потреби продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей, про деталізованість і розгорнення розроблених програм. Програми розробляються самостійно, вони гнучко змінюються в нових обставинах і стійкі до ситуації перешкод. При невідповідності отриманих результатів цілям проводиться корекція програми дій до отримання прийняттого для особистості результату. Низькі показники за шкалою програмування говорять про невміння і небажання людини продумувати послідовність своїх дій. Такі люди воліють діяти імпульсивно, вони не можуть самостійно

сформувати програму дій, часто стикаються з неадекватністю отриманих результатів цілям діяльності і при цьому не вносять змін до програми дій, діють шляхом проб і помилок.

Шкала «Оцінювання результатів» (Op) характеризує індивідуальну розвиненість і адекватність оцінки випробуванням себе і результатів своєї діяльності та поведінки. Високі показники за цією шкалою свідчать про розвиненість і адекватності самооцінки, сформованості і стійкості суб'єктивних критеріїв оцінки результатів. Людина адекватно оцінює як сам факт незгодженості отриманих результатів з метою діяльності, так і призвели до нього причини, гнучко адаптуючись до зміни умов. При низьких показниках за цією шкалою респондент не помічає своїх помилок, некритичний до своїх дій. Суб'єктивні критерії успішності недостатньо стійкі, що веде до різкого погіршення якості результатів при збільшенні обсягу навчальної роботи, погіршення стану або виникнення зовнішніх труднощів.

Шкала оцінки регулятивно-особистісних властивостей особистості дозволяє діагностувати сформованість гнучкості та самостійності майбутнього вчителя музики.

Шкала «Гнучкість» (Г) діагностує рівень сформованості регуляторної гнучкості, тобто здатності перебудовувати, вносити корекції в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов. Респонденти з високими показниками за шкалою гнучкості демонструють пластичність всіх регуляторних процесів. При виникненні непередбачених обставин вони легко перебудовують плани і програми виконавських дій і поведінки, здатні швидко оцінити зміну значущих умов і перебудувати програму дій. При виникненні незгодженості отриманих результатів з прийнятою метою своєчасно оцінюють сам факт незгодженості й вносять відповідну корекцію. Гнучка регуляторика дозволяє адекватно реагувати на швидку зміну подій і успішно вирішувати поставлену задачу в ситуації ризику. Респонденти з низькими показниками за шкалою гнучкості в динамічній, швидко мінливій

обстановці почувають себе невпевнено, важко звикають до змін у житті, до зміни обстановки і способу життя. Вони не здатні адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно планувати діяльність і поведінку, розробити програму дій, виділити значимі умови, оцінити неузгодженість отриманих результатів з метою оптимізації творчої діяльності та внести корекції. У результаті у таких досліджуваних неминує виникають регуляторні збої та, як наслідок, невдачі у виконанні навчальної діяльності.

Шкала «Самостійність» (С) характеризує розвиненість регулятивної автономності. Наявність високих показників за шкалою самостійності свідчить про автономність в організації активності людини, її здатності самостійно планувати діяльність і поведінку, організувати роботу з досягнення висунутої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати й оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності. Респонденти з низькими показниками за шкалою самостійності залежні від думок і оцінок оточуючих. Плани і програми дій розробляються несамостійно, такі студенти часто і некритично слідує чужих порад. При відсутності сторонньої допомоги у них неминує виникають регуляторні збої.

У респондентів з низькими показниками за даною шкалою потреба в усвідомленому плануванні та програмуванні своєї поведінки не сформована, вони більш залежні від ситуації і думки оточуючих людей. У таких досліджуваних знижена можливість компенсації несприятливих для досягнення поставленої мети особистісних особливостей, у порівнянні з піддослідними з високим рівнем регуляції. Відповідно, успішність оволодіння новими видами діяльності у великій мірі залежить від відповідності стильових особливостей регуляції та вимог освоюваного виду активності.

Діагностування здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики у процесі вокального навчання проходило за визначеною нами структурою, що є складною взаємодією ціннісно-світоглядної сфери особистості, згідно з якою визначається мета саморегулювання та внутрішніх

регулятивних процесів, включає *мотиваційно-спонукальний, когнітивно-рефлексивний та ціннісно-креативний компоненти*.

Спонукальною основою дій, вчинків та поведінки людини у науковій літературі визначається мотивація. Саме мотиви зумовлюють активність особистості конкретного спрямування, виступаючи «рушійною силою», «стартом» (П. Якобсон), «пусковим механізмом» (С. Сисоева), «внутрішньою пружиною» (А. Петровський) будь-якої діяльності. Вченими доведено, що мотивація пронизує всі структурні утворення саморегулювання особистості: її спрямованість, потреби, переконання, цілі, ідеали і смаки, характер, емоції, здібності й діяльність. Тож у формуванні здатності до саморегуляції майбутнього вчителя музики першочерговим критерієм визначено *ступінь умотивованості набуття співацьких умінь та навичок*.

У сукупності всіх структурних складових означеного феномена провідне місце займає система усвідомлених мотивів, що спонукають фахівця до конкретного виду музично-педагогічної діяльності (вокальної), широкого діапазону профорієнтаційних інтересів і цілей майбутньої фахової діяльності, що забезпечують її глибину і стійкість, якісну підготовку і проектування життєво важливих планів, пов'язаних з вокальною творчістю. Спрямованість саморегуляції майбутнього вчителя музики у цьому процесі дозволяє дивитися не стільки на себе, скільки в себе, отримуючи віддзеркалення підсистем, причому з різною глибиною. Тому важливою особливістю саморегуляції є її здатність управляти власною активністю відповідно до особистих цінностей, формувати і переключатися на нові механізми у зв'язку з мотивами, цілями та завданнями діяльності.

У наукознавстві існує думка, що вихідним положенням, що визначає поведінку людини, є її цінності. Саме цінності як емоційно-чуттєвий базис є основою духовного життя людини. Цінності – визначають ставлення людини до навколишнього світу, до самої себе, до діяльності. Тому важливим показником формування здатності до саморегуляції майбутнього вчителя

музики у нашому дослідженні визначено наявність інтересу до вокального навчання.

Вагомість вокальної підготовки в структурі загальної фахової підготовки майбутнього учителя музики підтверджується історичною практикою музичної освіти. Це обумовлено тим, що саме якісна вокальна підготовка дає можливість майбутньому учителю музики використовувати комплекс цих знань у роботі з дитячими вокальними колективами. У цьому аспекті стрижневого значення набуває постать учителя музики як високоосвіченої, висококультурної особистості, новатора і пропагандиста нових мистецько-педагогічних пріоритетів розвитку, творчо-пошуковий інтерес якої, може збагатити цю галузь оновленим змістом, новими цікавими формами розвитку дитячого музичного мистецтва взагалі та презентувати дитячі вокальні можливості.

Мотивація виступає як внутрішня психологічна установка, що активізує навчальну діяльність, допомагає приймати обґрунтоване рішення спрямоване на те, щоб задовольнити потребу в отриманні якісної вокальної підготовки у вищому музично-педагогічному навчальному середовищі, необхідної для роботи з дитячим вокальним колективом. Як процес і цілеспрямована активність особистості вона несе в собі емоційний та інтелектуальний елементи.

На розвиток мотивації майбутнього вчителя музики до саморегулювання суттєво впливають процеси оцінювання вокальних творів. Визначеність особистості, її ставлення до певного об'єкту забезпечують спрямованість особистості. Ціннісне ставлення визначає також активність особистості у пізнанні творів вокальної музики, а також є підставою для осмислення своїх дій у музичній та музично-педагогічній діяльності. Процес самопізнання під час самоосмислення впливу музичних творів сприяє активному розвитку емпатії, що є важливим для емоційного відчуття та співчуття музичним образам. Так рефлексивність художнього спілкування з творами мистецтва забезпечується здатністю до оцінювання їх, емоційністю

переживання художнього змісту, самопізнанням власного стану переживання художнього образу твору. Тож наступним показником критерію за напрямком мотиваційного пізнання визначаємо вияв художньо-естетичних потреб до самовираження у вокальному виконавстві.

Вокальна підготовка майбутніх учителів музики потребує постійного вироблення їх позитивного ставлення до музично-виконавської роботи з дітьми. Майбутньому вчителю музики необхідно тонко виявляти гаму різноманітних почуттів дітей, які склалися як у процесі вокальної роботи, так і на концертних виступах. З цієї позиції В. Бажанов визначає саморегуляцію як поняття, яке застосовується для позначення актів самосвідомості, самопізнання, самоаналізу, самооцінки, того, що дозволяє особистості досконально їх вивчивши перевтілюватися та входити у світ інтересів школярів. Таким чином, ступінь умотивованості набуття співацьких умінь і навичок, що є важливим критерієм мотиваційно-спонукального компонента формування здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики у процесі вокального навчання, визначається наявністю інтересу до вокального навчання та виявом художньо-естетичних потреб до самовираження у вокальному виконавстві.

Другий критерій здатності до саморегуляції – *міра оволодіння співацькими прийомами виконавства та ступінь їх усвідомленого сприйняття* – був виділений згідно когнітивно-рефлексивного компоненту розробленої структури означеного феномена.

Психологічні особливості рефлексивно-регулятивних процесів майбутнього вчителя, які відбивають його навчально-поведінкові дії безпосередньо пов'язані з наявністю факторів творчої активності й професійної саморегуляції як загальних передумов оптимізації їх професійної діяльності. На думку Я. Рейковського важлива роль у цьому процесі належить емоційному фактору, який стимулює здійснення перебігу процесів регуляції різного напрямку (внутрішніх і зовнішніх реакцій, психомоторних, пізнавальних тощо).



Визначаючи саморегуляцію як універсальну психічну різнорівневу і багатофункціональну здатність людського організму керування своїми поведінковими діями, доцільно враховувати у процесі навчальної діяльності й особливо у вокальній роботі, що це здатність до музично-педагогічної комунікації. Таке визначення підтверджується науковою думкою багатьох дослідників: «... що мозок функціонує як динамічна система комбінованого типу, в якій процеси регулювання поєднуються з процесами управління» і тому об'єднуються у певне утворення» [150, 77].

У даному випадку вокальну діяльність ми розглядаємо як інтерсуб'єктну взаємодію в творчому процесі тобто як спільну вокально-творчу діяльність вчителя і учнів, яка формується завдяки «суб'єкт – суб'єктивним» (доросла людина – дитина) і «суб'єкт – об'єктивним» (людина – предмет діяльності – сольний спів) відносинам. «Сутність спілкування полягає у взаємодії суб'єктів діяльності». Завдяки цій творчій інтеракції відбувається взаємообумовлена організація, координація навчально-виховної діяльності. Творча взаємодія між вчителем і учнями виникає внаслідок комунікації і міжособистісної перцепції, яка виконує пізнавально-регулятивні функції спілкування.

У виконавсько-педагогічній діяльності саморегуляція проявляється в емпатії, яка є особливим видом емоційного контакту з ситуацією, в котрій діє особистість. Ступінь регуляції емоційно-вольового стану в процесі виконавської діяльності значною мірою виражає емоційна захопленість процесом виконання вокальних творів. Таким чином, важливим показником міри оволодіння вокальними прийомами виконавства та ступеня їх усвідомленого сприйняття, на наш погляд, є наявність вокальної ерудованості, володіння музичним тезаурусом.

Важливим аспектом саморегулювання майбутнього вчителя музики є самоконтроль за процесом власних мистецьких і педагогічних дій. Так, для нашого дослідження особливо важливим є вислів Л. Виготського про те, що у студентському віці нові типи взаємозв'язків психічних функцій

утворюються, в основному, на основі розвитку рефлексії. Сенс поняття рефлексії, пов'язаний з вибором особливої точки зору, що виражено перенесенням з предмету, об'єкту на суб'єкт і його активність, на власні пізнавальні засоби і можливості. Але для цього майбутньому вчителю музики важливо розуміти та адекватно сприймати себе, окреслити перспективи свого саморозвитку, бачити й використовувати власні інтелектуальні, емоційні, духовно-моральні резерви, визначити для себе засоби самоактивізації й самонавіювання.

У дослідженнях І. Беха, Н. Гуткіної, В. Зарецького, І. Семенова, А. Холмогорової та ін., спрямованих на визначення саморегулювання, робиться акцент на активізацію принципу саморозвитку особистості. Згідно з ним культивується самоорганізація і самоконтроль особистості у різних умовах її існування. Саморегулювання виступає як процес осмислення особистісних змістів (образів особистості, з якими ототожнюється власне «Я»), який приводить до їх поступальних змін і породжує новоутворення особистості.

Саморегулювання тісно пов'язане із самоаналізом, інтроспекцією власної психіки, аналізом життєвих установок, цінностей, світоглядних установок тощо. Саморегулювання, як наголошує Г. Падалка, виступає інструментом самопізнання. Тож, саме ступінь здатності до саморегулювання емоційно-вольового стану у виконавській діяльності значною мірою визначається умінням контролювати себе у процесі власних мистецьких і педагогічних дій. Здатність до самоаналізу та саморегуляції педагогічних дій є особливо важливими у практичній діяльності вчителів музики. Самоаналіз і саморегуляція є основними видами фахової творчості вчителя, спрямовані на осмислення, оцінку факторів, особливостей і рівнів своєї педагогічної діяльності, пізнання смислу і цінностей своєї професії, особливостей власного ставлення до неї.

Процеси саморегулювання забезпечують індивідуальне, особистісне пізнання світу вокального мистецтва, розвиток здатності пізнавати й

осмислювати себе, свій внутрішній світ, власні відчуття, думки, досвід тощо. Тож, показником критерію міри оволодіння вокальними прийомами виконавства та ступеню їх усвідомленого сприйняття виділяємо уміння рефлексивно аналізувати результати власної виконавської діяльності.

Отже, визначені показники критерію міри оволодіння вокальними прийомами виконавства та ступеню їх усвідомленого сприйняття, а саме: - наявність вокальної ерудованості, володіння музичним тезаурусом та уміння рефлексивно аналізувати результати власної виконавської діяльності відображають сутність означеного феномену.

Третій критерій здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики, що відображає сутнісні характеристики ціннісно-креативного компоненту її структури, є *ступінь оригінальності трактування вокальних творів та міра оцінного ставлення до них.*

Як принцип людського мислення, саморегулювання є найважливішим і своєріднішим його механізмом, що носить у певному значенні універсальний характер, тому потреба у саморегулюванні фахових знань та особистісного досвіду виступає одним із основних її досягнень. Саморегулювання сприяє віддзеркаленню суб'єктом свого внутрішнього світу та всього різноманіття власних індивідуальних особливостей. Усвідомлення і осмислення останніх реалізується за допомогою процесу саморегулювання, що дозволяє майбутнім учителям музики конструювати плани самоудосконалення.

Потреба у саморегулюванні фахових знань та особистісного досвіду в практичній діяльності вчителя музики щільно пов'язана з проблемою оригінальності трактування вокальних творів. Специфіка виконавської діяльності полягає в тому, що цей процес є творчим. Особливості його характерні наявною ініціативою виконавця, його індивідуальною неповторністю. Але у процесі виконавської діяльності, важливо, пропускаючи музичний твір через призму своєї індивідуальності, залишитись вірним авторському задумові. Засвоєння такої концепції творчого акту передбачає виховання таких майбутніх учителів музики, які будуть здатні в

процесі практичної діяльності прагнути до досконалого виконання музичних творів.

У цьому аспекті основоутворюючими є знання, пов'язані з концепцією вікової та педагогічної психології та фізіології про співвідношення навчання і розвитку дитини, а також положення Л. Виготського про «зону найближчого розвитку» і визначення, за допомогою професіоналізму вчителя, його актуального рівня розвитку.

Наявність у студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів вищезазначених знань, а також навичок художньо-творчого прочитання та виконавської інтерпретації вокальних творів стає «ключем до розуміння різних способів управління співочим процесом». Адже вокальне навчання – це комплексна навчальна дисципліна, яка передбачає синтез музикознавчих і вокальних та фізіологічних знань.

Як зазначає А. Козир, система критично-рефлексивних дій майбутнього вчителя музики включає такі основні аспекти: нормативно-регулятивний (знання та досвід), афективний (емоційно-мотиваційний), когнітивно-операційний (поміrkований) та поведінковий. Готовність майбутнього вчителя до критичного осмислення та адекватного оцінювання результатів музично-педагогічної діяльності, розвинена здатність до рефлексії та саморегулювання передбачає аналітично-критичне оцінювання результатів вокально-виконавської діяльності.

Уміння здійснювати творчу інтерпретацію вокальних творів визначає рівень сформованості здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики, що обумовлює його готовність до фахового зростання та оволодіння прийомами духовно-творчої самореалізації, і визначається у нашому дослідженні важливим показником критерію ступеня оригінальності трактування вокальних творів та міри оцінного ставлення до них.

З виконавсько-творчих позицій вокальне навчання розглядається нами як творчий процес, що має свої закономірності й механізми, відрізняється оригінальністю, породжує творчу діяльність, яка потребує розв'язання

творчих задач (Г. Костюк та ін.). Центральною ланкою психологічного механізму творчості є синтез логічного та інтуїтивного (Я. Пономарьов). Тобто пріоритетного значення набуває творчо спрямована індивідуальність майбутнього вчителя музики, різностороння готовність до вокально-виконавської діяльності. Творчість є невід'ємною частиною у процесі вокального навчання. Саме творча діяльність спонукає студента до саморегулювання щодо творів мистецтва, а в нашому дослідженні до вокальних творів. Цей аспект діяльності майбутнього вчителя музики ми розглядаємо як продуктивно-художній вид діяльності до якого відносимо вокальне виконавство, тобто вид художньо-творчої інтерпретації вокальних творів різних стилів і жанрів та його презентація. Процес створення креативного середовища для творчого збагачення у процесі вокального навчання ми розуміємо як реалізація креативних (від лат. creatio – творення) здібностей студентів цього напрямку, в основі яких лежить творче мислення, творча уява та її продукт – створення яскравого художнього образу. Синтезуючись вони проявляються у вокальній діяльності та *праксеологічних* можливостях (від грецьк. praktikos – діяльний, активний) як якісне використання різних творчих дій та їх сукупності, з точки зору їх активності і ефективності

Таким чином, критерій здатності до саморегуляції майбутнього вчителя музики, що спрямований на визначення *ступеня оригінальності трактування вокальних творів та міри оцінного ставлення до них*, характеризується такими показниками: наявність ціннісних орієнтацій у сфері вокального мистецтва та вміння здійснювати творчу інтерпретацію вокальних творів.

Визначена критеріальна структура сформованості здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики була взята за основу педагогічного діагностування означеного феномена.

Для визначення вихідного стану сформованості здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики було проведено

констатувальний експеримент, що охопив 289 студентів 1-4 курсів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Донбаського національного університету імені Тараса Шевченка, Інституту мистецтв Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського».

Констатувальний етап педагогічного діагностування сформованості здатності до саморегуляції майбутнього вчителя музики проходив в умовах навчального процесу в інститутах мистецтв та на музично-педагогічних факультетах у процесі вивчення дисциплін «Постановка голосу», «Хоровий клас», «Методика постановки голосу» (с/к), «Практикум роботи з хором» і передбачав з'ясування особливостей прояву структурних компонентів саморегулювання згідно визначених критеріїв та показників.

Так прояв мотиваційно-пізнавального компоненту здатності до саморегулювання передбачав визначення ступеню умотивованості набуття співцьких умінь та навичок за такими показниками: наявність інтересу до вокального навчання; вияв художньо-естетичних потреб до самовираження у вокальному виконавстві.

Когнітивно-рефлексивний компонент здатності до саморегулювання передбачав визначення міри оволодіння вокальними прийомами виконавства та ступеню їх усвідомленого сприйняття за такими показниками: наявність вокальної ерудованості, володіння музичним тезаурусом; уміння рефлексивно аналізувати результати власної виконавської діяльності.

Ціннісно-креативний компонент здатності до саморегулювання спрямовувався на виявлення ступеню оригінальності трактування вокальних творів та міри оцінного ставлення до них за такими показниками: наявність ціннісних орієнтацій у сфері вокального мистецтва; вміння здійснювати творчу інтерпретацію вокальних творів.

Така зорієнтованість дослідницької роботи зумовила розподіл констатувального експерименту на три взаємопов'язані етапи, що

підпорядковувалися діагностуванню кожного із компонентів здатності до саморегулювання.

На *першому етапі* констатувального експерименту з метою вияву ступеня умотивованості набуття співацьких умінь та навичок широко використовувалися *методи* анкетування, тестування, усного та письмового опитування, перехресного соціологічного опитування, стандартизованих та вільних інтерв'ю, вибіркового бесід, педагогічного спостереження, аутогенних тренувань тощо.

Оскільки найважливішою особливістю здатності до саморегулювання є здатність управляти власною активністю відповідно до особистих цінностей і сенсів, формувати уміння переключатися на нові механізми у зв'язку з умовами, що змінилися, цілями і завданнями діяльності, першочергово було проведено широке анкетування студентів з метою з'ясування їх мотиваційної спрямованості на цінності вокального мистецтва (Додаток Е). Питання анкети були сформульовані таким чином, щоб виявити мотиви майбутніх учителів музики до вивчення вокальних творів, визначити наявність мистецького тезаурусу та з'ясувати загальний рівень знань у сфері вокальної музики. Деякі питання не просто вимагали від студентів демонстрації своїх знань у сфері вокального мистецтва, а й вміння думати та знаходити вирішення поставлених проблем.

Анкету (Додаток А) складала 10 запитань, відповіді на які надавали можливість визначення особистісного ставлення студентів до вокального мистецтва, мотивації до вивчення вокальних творів, розуміння смислових орієнтирів вокального мистецтва та прагнення майбутніх вчителів до пізнання емоційно-духовного змісту вокальних творів.

Обробка результатів анкетування показала, що студенти не були готовими до глибоких роздумів щодо усвідомлення відчуття приєднання до мистецтва співу. Отримані відповіді були переважно репродуктивного типу. Вивчення вокальної музики більшість студентів вважали за необхідне у

зв'язку з вимогами вивчення фахових дисциплін, пізнанням історії музики, бажанням поглиблювати мистецьку ерудицію.

Результати відповідей майбутніх учителів музики на запитання анкети (Додаток А), які оцінювалися за 7-бальною шкалою, відповідно до особистісної значущості оцінювання студентом себе, були зведені до середнього арифметичного, що дало змогу визначити мотиви вивчення вокальної музики та ступінь їх прояву у майбутніх фахівців, а саме:

- необхідність для майбутньої роботи (75%);
- бажання отримувати задоволення від співу (72%);
- стремління до поглиблення мистецьких знань та розвитку вокально-виконавських можливостей (68%);
- необхідність виконання навчального плану (60%);
- прагнення вивчати вокальну музику різних стилів та композиторів (55%);
- бажання досягнути певного мистецького рівня при виконанні вокальних творів (45%).

Спрямованість майбутніх учителів музики на рефлексивно-сміслову оцінювання вокальних творів визначалася на основі модифікації тесту на суб'єктивне відчуття та оцінювання творів мистецтва. Цей тест націлений на:

- визначення показників за шкалою «позитивної» та «негативної» множини характеристик цілей, намірів, бажань студентів, детермінованих їхнім спілкуванням з вокальними творами;
- ставленням майбутніх учителів до пізнання смислової сутності музичних творів;
- усвідомлення можливостей заглиблення у багатогранний світ художніх образів;
- пізнання та управління процесами власного внутрішнього світу через спілкування з творами світової вокальної музики;
- розуміння значення вокального навчання у фаховому становленні майбутнього вчителя музики (Додаток Б).



У процесі констатувальної діагностики усі характеристики можна об'єднати у п'ять груп, з яких утворюється субшкалювання тесту, що виступає узагальненими характеристиками здатності майбутнього вчителя музики до рефлексивно-смыслового оцінювання вокальних творів та визначення студентами саморегулювання можливостей у власному професійному становленні.

Для обрахування результатів тестування необхідно було перевести відзначені опитувальні позиції на симетричній шкалі 3 2 1 0 1 2 3 в оцінці за 7-бальною системою по асиметричній шкалі, що йде вгору або вниз. У шкалу, що підіймається, 1 2 3 4 5 6 7 переводяться пункти опитувального листа 1, 3, 4, 8, 9, 11, 12, 16, 17. У низхідну шкалу 7 6 5 4 3 2 1 переводяться пункти 2, 5, 6, 7, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 20.

Для того, щоб перевести відповідь, яку дав респондент, із симетричної шкали у несиметричну, треба співставити їх порядкові номери, як показано в таблиці 3.1, де позиція симетричної шкали 1, що підкреслена респондентом, співпадає з позиціями 3 або 5 на несиметричних шкалах.

Таблиця 3.1

Шкала оцінювання рефлексивно-смыслової спрямованості за визначеним тестом

Симетрична шкала	3	2	1	0	1	2	3
Несиметрична шкала (вгору)	1	2	3	4	5	6	7
Несиметрична шкала (вниз)	7	6	5	4	3	2	1

Після переведення позицій, відмічених респондентами, із симетричної до несиметричної шкал, у відповідності з означеними пунктами, бали додаються і вираховуються середні значення.

Інтерпретація отриманих дослідно-експериментальних даних показала, що більшість респондентів захоплюються змістом вокальних творів. Більшість майбутніх учителів намагаються у процесі вокального навчання осмислити, оцінити й відчути художньо-образний зміст музики, визначити її виховне значення. Проведенні дослідження виявили, що для 15% студентів вокальна музика не відіграє вирішальної ролі у плануванні подальшого життєвого шляху, зокрема професійного. Найнижчі бали були отримані з пункту оцінювання потенційних можливостей власного «Я» у процесі спілкування з вокальними творами . Лише 10% опитуваних відмітили власну активність у вивченні вокального репертуару, впевненість у своїх намірах пізнавати духовний світ музики та під його впливом пізнавати та змінювати свій внутрішній світ.

Для більшості респондентів (52%) такі питання (8; 12; 17 та ін.) виявилися складними, відповіді на них позначені песимізмом. Ці респонденти не відчувають на собі активізуючої дії музики, проте визнають необхідність контролю власної діяльності, осмислення духовної сутності музики. Такі погляди проєктуються на опанування майбутньої музично-педагогічної роботи: усвідомлення важливості пізнання духовного змісту музики та невизначеність шляхів удосконалення музично-виховного процесу.

Отримані результати викликали необхідність з'ясування позицій студентів щодо вияву художньо-естетичних потреб до самовираження у вокальному виконавстві. Для визначення особливостей прояву даного показника критерію ступеню умотивованості майбутнього вчителя музики було проведено тестування за модифікованою методикою В. Петрушина.

Тест на визначення художньо-естетичних потреб до самовираження у вокальному мистецтві, що модифіковано згідно завдань нашого дослідження, включав 30 запитань.

#### **Ключ**

- |  |     |
|--|-----|
| 1. Психологія відносин людей дуже цікавить мене                | Так |
| 2. Я рідко пропускаю заняття й страждаю від змушених пропусків | Так |

3. Мені подобається демонструвати на педагогічній практиці школярам, як найкраще виконати той або інший вокальний твір Так
4. Мені подобається переводити мої життєві враження у музичні образи і самому складати пісні Так
5. У порівнянні з іншими я займаюся багато професійним самовдосконаленням Так
6. Вивчаючи вокальний твір, я намагаюся прочитати про нього музикознавчу літературу, особливо методичного характеру Так
7. Я пропускаю заняття за фахом частіше інших Ні
8. Мене мало цікавлять книги з методики викладання співу Ні
9. На заняття за фахом я приходжу непідготовленим частіше інших Ні
10. Я намагаюся виступати протягом семестру з добре вивченою програмою Так
11. Крім настанов педагога я прагну знайти свої власні прийоми подолання виконавських труднощів Так
12. Мені подобається обговорювати з товаришами прийоми й способи виконання різних вокальних творів Так
13. Мені більше подобається розучувати з іншими вокальні твори, ніж самому виконувати пісні на естраді Так
14. Мені подобається працювати ривками, щоб потім приємно розслабитися Ні
15. Я пропускаю заняття з вокального класу рідше інших Так
16. Мені подобається бути присутнім на заняттях інших педагогів і слухати їхні зауваження з приводу співу моїх товаришів Так
17. Виступаючи на сцені, я стурбований тим, яке враження справляю на слухачів Так

18. До своєї майбутньої професії керівника вокального гуртка я ставлюся із захватом Так
19. Зі своїми друзями й близькими я мало говорю про свою майбутню професію Ні
20. З теоретичних дисциплін більш за всі мені подобається музична педагогіка й методика музичного виховання Так
21. Я купую книги з вокальної педагогіки й психології частіше, ніж інші Так
22. Я розглядаю свою майбутню професію як щасливу можливість навчання дітей вокальному мистецтву Так
23. Мої друзі цінують мої зауваження щодо якості співу програмного матеріалу Так
24. У роботі над вокальним твором мені більше подобається краса художнього образу й переживання, пов'язані з музикою, ніж ретельна робота над окремими деталями Так
25. Мені подобається обговорювати з друзями особливості виконавського стилю різних співаків Так
26. Звичайно я виступаю на сцені один раз у семестр, хотілося б більше Так
27. Я люблю виступати з вокальним ансамблем на різних заходах Так
28. Я відповідально ставлюся до будь-якого виду музично-педагогічної діяльності, особливо хвилююся під час публічних виступів з дітьми Так
29. Під час педагогічної практики в школі я сам люблю ілюструвати вокальні твори учням, а не підключати технічні засоби Так
30. Якщо на педпрактиці в школі потрібно замінити керівника дитячого вокального колективу, я це роблю із задоволенням Так

Обробка результатів тестування проводилася підрахуванням кількості балів відповідно до визначеного ключа. Кожен бал ставиться у випадку співпадання відповіді респондента з тією, яка визначається ключем. Ступінь вираженості позитивного ставлення збільшується із набраною кількістю балів: 10 – 14 балів – низький рівень; 15 – 20 – середній; 21 – 30 – високий.

За проведеним тестуванням респонденти були розподілені таким чином: 22% склали низький рівень, 68% - середній рівень, 10% - високий рівень.

Узагальнення отриманих результатів першого етапу діагностування ступеню умотивованості набуття співацьких умінь та навичок забезпечило розподіл респондентів на три групи:

- першу групу (низький рівень) склали 19% респондентів, у яких мотиви навчальної діяльності були мало спрямовані на вокальне навчання, вивчення вокальних творів передбачало, передусім, виконання навчального плану;

- другу групу (середній рівень) склали 52% респондентів, які намагалися активно вивчати твори вокальної музики, вважали вплив вокального мистецтва особливо важливим для свого професійного становлення, намагалися осмислювати і пізнавати вокальні твори, водночас пізнаючи світ власних почуттів. Однак, ці респонденти не пов'язували свою майбутню професійну діяльність із музично-виховною роботою у школі, надаючи перевагу підготовці до вокальної концертної діяльності;

- третю групу (високий рівень) склали 29% досліджуваних, які продемонстрували свідомий вибір професії вчителя музики, бажання набуття професійно-педагогічних та спеціальних музичних знань та вмінь під час навчання в інститутах мистецтв та на музично-педагогічних факультетах. Вони прагнули пізнавати світову вокальну музичну культуру як духовну скарбницю, проявляли осмислене ставлення до вивчення художнього змісту вокальних творів, відчували активно-перетворювальну дію музики у

розвитку власного внутрішнього світу та відзначали величезне виховне значення вокальної музики у вихованні підростаючого покоління.

*Другий етап* констатувального експерименту було проведено в умовах роботи на заняттях студентів у вокальному класі. Метою його було з'ясування особливостей прояву показників критерію міри оволодіння вокальними прийомами виконавства та ступеню їх усвідомленого сприйняття, що визначали когнітивно-рефлексивний компонент здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики.

За допомогою *методів* спостереження, індивідуальних та групових бесід зі студентами, усного та письмового опитування, рейтингу, експертних оцінок, самооцінки, рефлексивного самозвіту, творчих завдань та колективного обговорення визначалися: наявність вокальної ерудованості, володіння музичним тезаурусом; уміння рефлексивно аналізувати результати власної виконавської діяльності.

Спостереження за студентами під час роботи у вокальному класі дало змогу відмітити їх емоційність виконання та захопленість вокальними творами. У процесі індивідуальних та групових бесід зі студентами було більш конкретизовано дані спостережень щодо усвідомленого сприйняття і емоціонального переживання респондентами вокальної музики.

Так, більшість студентів відзначали свій емоційний стан, внутрішню схвильованість під впливом дії художнього образу виконуваних вокальних творів. Особливу захопленість у студентів викликали вокальні твори М.Лисенка, М.Глінки «Адель», «Мері», П.Булахова «Серенада», О.Білаша «Горить моє серце». А також емоційне піднесення та гедоністичне сприйняття у майбутніх учителів музики викликали обробки народних пісень («Зеленая та ліцинонька» обр. М. Леонтовича; «В гаю зелененькім», «Ой, піду я до млина», обр. М. Колесси; «Коло млина, коло броду» обр. М. Лисенка; «Ой, у полі криниченька», «На вулиці скрипка грає», обр. О. Кошиця та ін.)

Письмове опитування майбутніх учителів музики дало змогу виявити рівні усвідомлення студентами художньо-образного змісту виконуваних творів та адекватності особистісного емоційного відгуку на них. За основу опитування було взято такі запитання: «Чи зворушили Вас вокальні твори М.Лисенка, О.Білаша та інших авторів? Чим?», «Які хорові твори викликають у Вас особливе емоційне піднесення? Чому?», «Чи переживаєте Ви особисто емоційний зміст виконуваних вокальних творів?»

Як виявилось, для значної частини студентів виконання вокальної музики є важливим та емоційно захоплюючим процесом. Відповіді цих студентів були ґрунтовними і демонстрували обізнаність у вокальному репертуарі. Така група студентів дала відповіді з яскраво вираженим позитивним емоційним забарвленням, розумінням естетичної сутності вокального мистецтва, прагненням відчувати причетність до нього у процесі музичного виконавства. Таких респондентів виявлено 46% від загальної кількості опитуваних.

Однак, значна кількість респондентів виявилися не готовими до пояснення свого емоційного стану під час виконання вокальних творів. Відповіді мали емоційно-хаотичний характер. Певним чином розуміючи велич світової вокальної музики, студенти не могли усвідомити та пояснити своє власне ставлення до неї. Таких респондентів було 38% від загальної кількості опитуваних.

Деякі студенти відмітили досить байдуже ставлення до вокального виконавства. Відповіді їх були стереотипними, не виражали особистісного ставлення до виконуваних творів. Серед опитаних таку групу склали 16% від загальної кількості студентів.

На підтвердження цих даних було використано метод експертних оцінок (метод рейтингу). Цей метод поєднував опосередковане спостереження і опитування, які пов'язані із залученням до оцінювання досліджуваного явища (у даному випадку – ступеню усвідомленого сприйняття вокальних творів) групи експертів, яку становили студенти 4-го

курсу. Кількість експертів становила 10 осіб. Кожному із експертів були роздані бланки із списками учасників експерименту та дано завдання оцінити ступінь емоційної виразності виконання вокальних творів кожним із студентів за 12-бальною шкалою.

Як виявилось, середній бал експертної групи в оцінці усвідомленого сприйняття виконання та захопленості учасників експерименту коливався у межах 6,5 -7,3 балів.

За даними експертів, групу високого рівня усвідомленого сприйняття та міри оволодіння прийомами вокального виконавства, що отримали 10-12 балів, становили 32% досліджуваних. До середнього рівня з балами 6-9 було віднесено 51% учасників. Низький рівень з оцінками 1-5 балів виявлено у 17% респондентів. Такі результати були сприйняті респондентами під час колективного обговорення.

Важливим показником міри оволодіння вокальними прийомами та ступенем їх усвідомленого виконавства було визначено уміння рефлексивно аналізувати власну виконавську діяльність. Для визначення міри сформованості умінь студентів контролювати власні дії, психологічні процеси та особистий емоційний стан, на наш погляд, необхідним було першочергово з'ясувати ступінь розуміння можливостей самоконтролю та необхідних вольових якостей для цього процесу. З цією метою майбутнім учителям було запропоновано скласти перелік якостей особистості, необхідних для здійснення самоконтролю за виконавською діяльністю у процесі майбутньої музично-педагогічної діяльності.

Так, у процесі вокальної роботи, виконуючи навчальні завдання, студенти мали усвідомлювати та контролювати власні дії. Опитування майбутніх учителів дало змогу з'ясувати їх особистісну характеристику активності та дієвості у даному процесі. Студенти замислювалися над можливостями контрольованих дій та станів, обираючи необхідний перелік розвитку особистісних якостей. За результатами опитування, 90% респондентів назвали «наявність вольових якостей» та «професійну



підготовленість»; значна частина опитуваних визначали необхідними аспектами самоконтролю «емоційну готовність до мистецько-педагогічної діяльності» (50%), «наявність інтелектуальних та професійних здібностей» (45%), «рішучість» (30%), «впевненість» (28%), «увага» (5%), «зосередженість на власних діях» (25%), «уміння швидко реагувати на педагогічні ситуації» (20%) тощо.

У процесі колективного обговорення виконаних робіт, було з'ясовано, що рефлексивний аналіз власної виконавської діяльності має особистісний характер і зумовлюється вольовими діями респондентів. При цьому важливим є усвідомлення чіткої мети діяльності та вміння подолати внутрішні та зовнішні перешкоди вольовими, інтелектуальними, творчими зусиллями.

Після обговорення студентам було запропоновано оцінити за 12-бальною шкалою власні уміння рефлексивного аналізу власних виконавських дій. Доцільно зазначити, що таке завдання виявилось досить складним для досліджуваних майбутніх фахівців, їх самооцінки часто були заниженими або завищеними.

Обробка результатів опитування показала, що середня оцінка коливалася у межах 5,6 – 6,7 балів. До низького рівня віднесено 1-6 балів, до середнього 7-9 балів, до високого 10- 12 балів. Розподіл оцінок на три групи виявив, що до високого рівня сформованості рефлексивного аналізу віднесено 5% майбутніх учителів музики; до середнього – 54% опитаних; низький рівень склали 41% респондентів. Такі результати, безперечно, викликають потребу в активізації педагогічних дій щодо формування у майбутніх учителів означеної якості.

Для узагальнення отриманих даних щодо сформованості когнітивно-рефлексивного компонента здатності до саморегулювання у майбутнього вчителя музики необхідно було визначити міру здатності студентів до рефлексивного аналізу та саморегуляції педагогічних ситуацій. Для цього

було запропоновано студентам серію творчих завдань в умовах вокального класу.

Кожному із досліджуваних пропонувалося розучити вокальний твір з шкільного репертуару, визначаючи при цьому художньо-виконавські труднощі у практичній роботі та шляхи їх подолання. Студентам необхідно було реагувати на мінливу педагогічну ситуацію, керувати нею, регулювати виконавську діяльність вокаліста та рефлексивно осмислювати власні дії.

Для розучування пропонувалися такі хорові твори з шкільного репертуару: «Цвіт землі» музика О. Злотника, слова М. Сингаївського; «Пшениченька» музика О. Білаша, слова Д. Павличка; «Веселка» музика М. Степаненка, слова А. М'ястківського; «Жменька сонця»; музика Б. Фільц, слова Й. Фиштика; «Лелека» музика Ю. Рожавської, слова Д. Павличка; «Зимові дні» музика А. Кос-Анатольського, слова С. Жупанина та народні пісні в обробці українських композиторів з супроводом: «Думи мої» слова Т. Шевченка, обробка М. Вериківського; «По діброві вітер виє» слова Т. Шевченка, обробка Г. Верьовки; «Тихо над річкою» обробка І. Захаржевського та ін.

У вокальній роботі студентам необхідно було стежити за інтонацією та звуковеденням, якістю тембрального звучання, виразним фразуванням, динамічністю та емоційною насиченістю у відтворенні художньо-образного змісту музики. Щоб регулювати дії вокаліста, студентам необхідно було добре готуватися до проведення такої роботи, досконало знати обраний музичний матеріал, щоб вчасно реагувати на виникаючі труднощі та педагогічні ситуації, котрі потребують педагогічного регулювання. Після проведення таких видів роботи майбутнім учителям пропонувалося скласти рефлексивний самозвіт.

Як виявилось, таке завдання викликало значні труднощі. Студенти, у переважній більшості, називали недоліки у вокальному виконанні розучуваного твору, при цьому мало усвідомлювали свої власні дії та необхідність самоконтролю і саморегулювання у процесі вокального

навчання. Серед власних недоліків респонденти називали: надмірне хвилювання, емоційну «відстороненість» від художнього образу твору, складність у виокремленні основних аспектів роботи з вокалістом тощо. Усунення цих та інших перешкод у роботі майбутнього вчителя музики потребує цілеспрямованої педагогічної роботи та набуття власного досвіду практичної діяльності майбутнім фахівцем.

За узагальненими результатами педагогічного діагностування когнітивно-рефлексивного компоненту здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики було виявлено три рівні ступеню оволодіння вокальними прийомами виконавства та ступенем їх усвідомленого сприйняття, а саме: *низький рівень*, що проявлявся у певній емоційній реакції на вокальну музику, захопленості виконавським процесом. Однак відсутність усвідомленого сприйняття власних дій вимагало постійного керівництва процесом виконання з боку викладача. Елементарні навички рефлексивного усвідомлення своїх музичних та педагогічних дій не забезпечують необхідної саморегуляції педагогічних ситуації у процесі роботи з вокалістом. Такий рівень зафіксовано у 37% респондентів.

*Середній рівень* оволодіння вокальними прийомами виконавства та ступенем їх усвідомленого сприйняття майбутніми учителями музики було визначено на основі достатнього прояву показника уміння рефлексивно аналізувати результати власної виконавської діяльності, усвідомлення основних аспектів художньо-образного змісту виконуваних творів. Достатній самоконтроль власних виконавських дій забезпечував певну самостійність у розучуванні та виконанні музичних творів. Однак значних труднощів студенти зазнавали у регулюванні педагогічних ситуацій, не усвідомлювали власних недоліків педагогічної роботи, що негативно позначалося на саморегуляції педагогічних дій. Таких респондентів виявлено 51%.

*Високий* рівень оволодіння вокальними прийомами виконавства та ступенем їх усвідомленого сприйняття майбутніми учителями музики передбачав адекватність емоційного реагування та глибоке усвідомлення

змісту виконуваних вокальних творів; захоплення вокальною виконавською діяльністю. Розуміння особливостей вокальної роботи поєднувалося із сформованістю вокальних умінь та навичок. Студенти усвідомлювали мету конкретного виду вокальної роботи і контролювали свої власні виконавські та педагогічні дії у роботі із вокалістами. Вчасно і адекватно реагували на зміну педагогічних ситуацій, усвідомлюючи важливість необхідних педагогічних дій. Високий рівень зафіксовано у 12% досліджуваних.

Для підтвердження отриманих результатів та більш повного уявлення про рівні сформованості здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики було проведено третій етап констатувального діагностування, який став логічним продовженням попередніх етапів дослідно-експериментальної роботи.

*Третій етап* констатувального експерименту спрямовувався на виявлення ціннісно-креативного компонента здатності до саморегуляції майбутнього вчителя музики, а отже підпорядковувався перевірці показників критерію ступеню оригінальності трактування вокальних творів та міри оцінного ставлення до них.

За допомогою *методів* групових та індивідуальних бесід, усного та письмового опитування, творчих завдань, експертних оцінок, самооцінок виявлялися ступінь прояву потреби студентів у саморегулюванні фахових знань та особистісного досвіду; навички аналітично-критичного оцінювання результатів виконавської діяльності; уміння створювати креативне середовище для взаємного творчого збагачення при сольному виконавстві.

У ході індивідуальних та групових бесід зі студентами було з'ясовано, що у своїй більшості майбутні вчителі намагаються усвідомлювати фахові знання у єдності з пізнанням власного особистісного стану, внутрішнього світу. Однак, недостатність педагогічного та виконавського досвіду ускладнює процес регулювання власних педагогічних і виконавських дій, оригінальності трактування вокальних творів та забезпечення власної виконавської самореалізації.

З метою визначення рівнів сформованості умінь аналітично-критичної міри оцінного ставлення до виконавської діяльності у майбутніх учителів музики, серед студентів було проведено письмове опитування.

Респондентам було спеціально розроблені опитувальні листи (Додаток В), запитання яких спрямовувалися на осмислення студентами своїх виконавських можливостей, досягнень та перспектив саморозвитку. Актуалізація виконавського досвіду вимагала звернення до проблем фахового становлення майбутнього вчителя музики, аналізування окремих недоліків у музично-виконавській діяльності, пошук шляхів самовдосконалення.

Студентам також було запропоновано оцінити результати власної виконавської діяльності за такими параметрами:

- рівень музичної ерудиції, вміння визначати художньо-сміслові орієнтири музичного твору;
- ступінь сформованості власної виконавської техніки;
- здатність до емоційного переживання художнього образу під час виконання музичних творів;
- відчуття стилю, розуміння намірів автора та здатність до співтворчості у відтворенні художнього задуму твору.

Як виявилось, студенти не були готовими до критичного оцінювання результатів власної виконавської підготовленості. Їх висловлювання обмежувалися, переважно, стереотипними фразами, цитуванням авторитетних думок, вказівок викладача. Більшість респондентів висловлювали наміри поглиблювати музично-професійні знання та удосконалювати виконавські уміння, розуміючи необхідність музично-професійного зростання.

Для визначення умінь майбутніх учителів музики створювати креативне середовище для взаємного творчого збагачення при вокальному навчанні було запропоновано респондентам виконання творчих завдань під час хорового практикуму.

Так, розучування шкільного репертуару, що було розпочате на попередньому етапі експерименту, мало своїм продовженням збагачення вокальної роботи творчими методами і прийомами, що мали самостійно добирати студенти-практиканти для оволодіння вокальними виконавства, заглиблення у світ художніх образів музики. Оцінювання такої роботи студентів-практикантів доручалося групі експертів, яку становили інші студенти-вокалісти.

Спостереження за роботою респондентів дало змогу констатувати, що майбутні учителі музики у більшості активно і творчо поставилися до виконання таких завдань. Студенти, які працювали над вокальними творами, ретельно готувалися до занять, продумували драматургію уроків, визначали методи забезпечення творчої атмосфери у процесі вокального навчання. Найчастіше використовувалися методи вербалізації художнього образу, акцентування кульмінаційних моментів емоційної драматургії музичного твору, діалогічної взаємодії з концертмейстером у пошуку оптимальних художньо-сміслових виражальних засобів музики. Однак, в реальній роботі попередньо розроблені майбутніми учителями методи активізації творчої діяльності у процесі вокального навчання не завжди набували яскравого вираження і належної дії. Перешкодами оптимізації процесу творчої діяльності ставали емоційна скутість значної частини респондентів, недостатність креативності у їх діях.

За даними експертів, до високого рівня прояву даного показника було віднесено 16% респондентів, які отримали оцінки 10 – 12 балів. Експерти відзначали емоційний вплив респондента, який був у ролі вокаліста-виконавця, його вміння активізувати свою діяльність в процесі сумісного з концертмейстером пошуку виразності виконання музичного твору, креативність у пошуку художньо-сміслових орієнтирів виконання вокального твору. Високий рівень орієнтації студентів на духовно-творчу самореалізацію передбачав наявність широкої мистецької ерудиції студентів, осмислення власного досвіду спілкування з музичними творами та

перенесення його на педагогічну роботу, сформованість виконавських умінь та розуміння особливостей їх формування, прагнення до заглиблення у художньо-емоційний зміст музики та до творчої самореалізації у ньому.

До середнього рівня було віднесено респондентів з оцінками 7-9 балів, котрі мали належний запас фахових знань, володіли значним музичним тезаурусом, демонстрували належну вокально-виконавську підготовленість, адекватно оцінювали результати власної діяльності та результати роботи з концертмейстером. Однак, створенню креативного мислення перешкоджало надмірне використання репродуктивних методів роботи, захоплення технічною стороною відпрацювання виконавських деталей вокального твору, недостатність емоційної відкритості, проникнення у глибинну палітру почуттів та переживань музики. Таких респондентів виявлено 56%.

Низький рівень рефлексивного аналізу результатів своєї власної виконавської діяльності зафіксовано у 28 % респондентів. Ці студенти мали певний запас фахових знань, однак використовували їх хаотично, переважно імітуючи вказівки своїх викладачів. Сформованість виконавських умінь не забезпечувала відтворення духовного світу музики та проникнення у його глибину. Використання у роботі переважно репродуктивних методів не створювало атмосфери творчого пошуку, духовного єднання у процесі вокального виконавства.

Узагальнення результатів, отриманих упродовж трьох етапів констатувального дослідження, дало змогу виявити рівні сформованості здатності до саморегулювання у майбутніх учителів музики згідно означених критеріїв та показників та надати їм якісні та кількісні характеристики. Найнижчі показники на всіх рівнях були зафіксовані на виконанні творчих завдань. Оскільки завдання виконавського аналізу і творчої інтерпретації вокального твору – це комплекс теоретичної фахової обізнаності та практичних умінь і навичок. Можна передбачити, що актуальний рівень фахових знань і практичного досвіду, який необхідно переводити у творче виконавство, дуже обмежені, або у процесі навчання майбутніх учителів

музики не приділяють достатньої уваги й не навчають систематизувати і синтезувати їх з подальшою творчою інтерпретацією.

*Низький рівень* сформованості здатності до саморегулювання характеризується розгалуженістю мотивів навчальної діяльності студентів, відсутністю їх спрямування на пізнання духовної сутності музичного мистецтва, вивчення вокальної музики пов'язується, передусім, з виконанням навчального плану. Студенти не вбачають для себе привабливим здійснювати у майбутньому музично-виконавську роботу в школі, організовуючи діяльність дитячого вокального колективу. Емоційні реакції на вокальну музику носять поверховий і стихійний характер. Студенти не заглиблюються у глибинний зміст мистецьких творів, захоплюючись переважно виконавсько-технічним процесом. Недостатність сформованості усвідомленого сприйняття власних вокально-виконавських дій вимагає постійного керівництва виконавським процесом з боку викладача. Елементарні навички рефлексивного усвідомлення своїх музичних та виконавських дій не забезпечують необхідної саморегулювання виконавських ситуації у процесі роботи з вокальним твором. У практичній роботі студенти використовують переважно репродуктивні методи, що не забезпечує створення атмосфери творчого пошуку, духовного єднання з музикою. Таких респондентів виявлено 38,5 %.

*Середній рівень* сформованості здатності до саморегулювання передбачає наявність умотивованості набуття співацьких умінь та навичок, що пов'язується з бажаннями пізнавати зміст музичних творів, орієнтацією на високохудожні зразки музики, об'єктивний її аналіз. Адекватність розуміння змісту музичних творів ґрунтується на авторитетних висловлюваннях критиків, мистецтвознавців, педагогів. У музичній діяльності превалюють способи раціонального мислення, орієнтація на логічну сторону осягнення музики. Достатній самоконтроль власних виконавських дій забезпечує певну самостійність у розучуванні та виконанні музичних творів. Однак значних труднощів студенти зазнавали у



регулюванні виконавсько-педагогічних ситуацій, мало усвідомлювали наявність власних недоліків вокально-педагогічної роботи, що негативно позначалося на умінні рефлексивно аналізувати власні виконавські дії. Належний запас фахових знань, володіння значним музичним тезаурусом, виконавська підготовленість сприяє адекватному оцінюванню результатів власної діяльності та результатів роботи над вокальним твором. Однак, усвідомленому сприйняттю перешкоджає надмірне використання репродуктивних методів роботи, захоплення технічною стороною відпрацювання виконавських деталей музичного твору, недостатність емоційної відкритості, проникнення у глибинний світ почуттів та переживань музики у процесі вокальної роботи. Таких респондентів виявлено 50,8 % від загальної кількості майбутніх фахівців.

*Високий рівень* сформованості здатності до саморегулювання передбачає синтез думок і почуттів, інтегральну єдність емоційних і раціональних актів пізнання духовної сутності музики, здатність студентів до відчуття неповторного морально-естетичного впливу вокальної музики на особистість. Емоційна захопленість процесом виконання поєднується з усвідомленням необхідності розвитку раціонального мислення та опануванням виконавської техніки. Студенти прагнуть пізнавати музичну культуру світу як духовну скарбницю, осмислено ставляться до вивчення художнього змісту творів вокальної музики, відчуваючи активно-перетворювальну дію музики у розвитку власного внутрішнього світу та розуміють величезне виховне значення музики у формуванні духовного світу підростаючого покоління. Розуміння особливостей вокальної роботи поєднується із сформованістю вокальних умінь та навичок. Студенти усвідомлюють мету конкретного виду вокальної роботи і контролюють свої власні виконавські та педагогічні дії у роботі із солістами. Вчасно і адекватно реагують на зміну педагогічних ситуацій, усвідомлюючи важливість необхідних вчасних педагогічних дій. Мистецька ерудиція студентів, прагнення до осмислення власного досвіду спілкування з музичними

творами, сформованість виконавських умінь та розуміння особливостей їх формування забезпечує заглиблення у художньо-емоційний зміст музики, оригінальне трактування вокальних творів, здатність до усвідомленого сприйняття міри оволодіння вокальними вміннями та навичками та оцінне ставлення до них. Високий рівень сформованості здатності до саморегуляції виявлено у 10,7 % респондентів. За отриманими діагностичними даними на цьому етапі домінує середній рівень сформованості здатності до саморегулювання майбутніх учителів музики у процесі вокального навчання.

### **3.2. Поетапна методика формування здатності до саморегулювання майбутніх учителів музики**

Теоретичні основи дослідження та результати проведеної дослідно-експериментальної роботи констатувального етапу дослідження стали підґрунтям розробки спеціальної методики формування здатності до саморегуляції у майбутніх учителів музики. Оскільки в основу реалізації цього завдання було покладено вивчення доцільних шляхів педагогічного забезпечення формування здатності до саморегулювання студентів у процесі навчання при вивченні вокальних творів, у науковому пошуку враховувалися філософські ідеї Е. Гуссерля, Д. Дьюї, Р. Хауза, висновки педагогічних досліджень А. Козир, В. Орлова, О. Отич, О. Рудницької, згідно яких людина інтерпретує світ музики, виходячи не із зовнішньої об'єктивно-нейтральної позиції, а з особливостей «духовного простору» своєї особистості. Тобто, кожен суб'єкт сприймає та інтерпретує музику по-своєму, співвідносить її образно-емоційний світ з власним життєвим досвідом крізь призму особистісних думок і почуттів. Тож переживання музичних, а в нашому випадку, вокальних творів завжди має суб'єктивний характер, що є важливою спонукальною силою музичної діяльності, творчого розвитку та саморегулювання особистості загалом.

Доцільно зазначити, що у сучасних наукових дослідженнях визначено, що ефективність педагогічних систем викладання музики значною мірою залежить саме від розвитку творчої самостійності суб'єкта, його здатності до індивідуального сприйняття та асоціативного тлумачення змісту художніх образів, індивідуально-творчого пізнання та інтерпретації музичних творів. Так, за словами Дж. Сміта, саме саморегулювання процесу власних мистецьких дій складає основу музичної педагогіки. Це передбачає виключення з процесу осягнення музики раціональних упереджених установок та апріорних схем, орієнтацію на суб'єктивні особливості сприйняття, взаємозв'язок музичного мислення з емоційною сферою особистості, що є суб'єктивно-неповторною. Автор наголошує на єдності процесів проникнення у сутність музики та усвідомлення самого себе під впливом музики.

Фахове становлення майбутнього вчителя музики, розвиток його творчої особистості, формування системи цінностей у сучасній педагогічній науці пов'язується із формуванням здатності до саморегулювання та рефлексії. «Професійна рефлексія, – наголошує А. Козир, – сприяє усвідомленню майбутнім учителем музики змісту своєї професійної діяльності, розширенню бачення педагогічних проблем у широкому соціокультурному контексті, дозволяє вирішувати педагогічні проблеми з позиції розвитку рефлексивної культури». Автор наголошує на виключній важливості розвитку у майбутнього вчителя феномена самопізнання, саморегулювання, оскільки «рефлексія допомагає завдяки наявності високого ступеня розвитку уяви побачити ситуацію не тільки своїми очима, а й очима партнера у процесі взаємодії».

Враховуючи такі положення, вважаємо, що **мета** нашого дослідження – формування здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики у процесі вокального навчання, підпорядковується **цілям** загального духовного розвитку особистості, формування здатності до самостійного осмислення

музично-педагогічних та музично-виконавських проблем, формування творчої індивідуальності.

Методика формування здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики передбачає поетапність проведення педагогічної роботи. Поступовість входження в новий емоційний стан музичного пізнання та музично-педагогічної діяльності у нестандартних ситуаціях, формування здатності майбутнього вчителя музики до індивідуально-неповторного музичного, особистісного та професійно-педагогічного самовираження забезпечувалося розробкою змісту, форм та методів педагогічної роботи відповідно до *пізнавально-інформаційного, операційно-рефлексивного, самостійно-творчого етапів*.

Метою *пізнавально-інформаційного* етапу педагогічної роботи було визначено формування мотивації майбутніх учителів до вивчення вокальних творів, усвідомлення цілісно-сміслових орієнтирів виконавської діяльності. Зміст навчальних занять з вокального класу доповнювався більш глибоким вивченням репертуару світової вокальної музики та створенням психолого-педагогічного мікроклімату, аби кожен реципієнт відчував стан внутрішнього комфорту та розкріпачення. За таких умов забезпечувалася організація рефлексивного акту кожного із реципієнтів, спрямування пізнавальної діяльності на усвідомлення та суб'єктивне сприйняття цінностей музичного мистецтва, відчуття потреби власного естетично-духовного розвитку у процесі виконавської діяльності. Формування потреби у вивченні вокальних творів шляхом визначення ціннісних орієнтацій мистецтва, здійснення творчої інтерпретації вокальних творів та усвідомлення власних можливостей мистецького та виконавського розвитку поєднується із проектуванням можливостей професійного зростання та розвитком позитивного ставлення до музично-виконавської роботи з дитячими вокальними гуртками. Методи пошуку набуття співацьких вмінь та навичок, прояву інтересу до вокального навчання, вияву художньо-естетичних потреб у вокальному виконавстві спрямовувалися на формування

ступеню умотивованості набуття співацьких умінь та навичок майбутніми вчителями музики.

*Операційно-рефлексивний* етап є логічним продовженням першого етапу педагогічної роботи і передбачає окреслення кола актуальних для учасників проблем та особистісних суперечностей у спілкуванні з глибинним духовно-естетичним змістом вокальних творів. Переосмислення стереотипів сприйняття світової вокальної музики виступає імпульсом відтворення рефлексивного середовища кожним із учасників в досягненні емоційного змісту музичних творів. Зміст навчальних занять зорієнтовано, перш за все, на заглиблення до емоційної сфери сприйняття музики, максимальне включення кожного з реципієнтів до особистісного емпатійного відчуття та співпереживання музичних образів. Тільки відчуття та переживання духовного світу іншого дозволяє створювати власний музичний світ, відчуті потреби у духовній насолоді та емоційне захоплення у виконавській діяльності. Методи пошуку емоційно-сміслового впливу музики, емоційного співпереживання художнього змісту, створення педагогічних ситуацій емпатійного відчуття та ін., спрямовувалися на активізацію усвідомленого сприйняття вокального виконавства, пошук шляхів оволодіння вокальними прийомами виконавства.

*Самостійно-творчий* етап спрямовано на дослідження майбутніми вчителями музики власного музичного досвіду, спостереження свого «діалогу з музикою» за допомогою групи методів інтроспекції, що охоплювали музичне самоспостереження, самоаналіз, самооцінку і уможливлювали активізацію самостійного пошуку студентів шляхів власного духовно-творчого зростання.

У відповідності до визначених педагогічних принципів, умов, етапів та відповідних їм методів педагогічної роботи було проведено *формувальний експеримент*, який охопив студентів 3-го та 4-го курсів інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова та Інституту мистецтв Державного закладу «Південноукраїнський національний

педагогічний університет імені К.Д.Ушинського». До експериментальних груп входили по 55 респондентів. Таку ж кількість учасників було визначено у якості контрольних груп. Мета формувального експерименту полягала у перевірці ефективності методики формування здатності до саморегулювання у майбутнього учителя музики у процесі вокального навчання.

Дослідно-експериментальна робота здійснювалась в умовах навчальних дисциплін «Постановка голосу», «Хоровий клас», вивчення яких доповнювалося спеціально розробленими темами міні-лекцій, спецкурсом, тренінговими заняттями, складанням есе на задану тему, аутотренінгом, медитативними вправами, що спрямовувалися на формування здатності до саморегуляції студентів, активізацію процесів усвідомлення духовно-творчого впливу музики, відчуття необхідності саморегулювання фахових знань та особистісного досвіду у майбутній педагогічній діяльності.

Відповідно до розробленої методики, перший етап дослідної роботи - *пізнавально-інформаційний* – спрямовувався на формування мотивації до самоосмислення власного спілкування з музикою, визначення саморегуляції як процесу регулювання, приведення до певного ладу, налагодження, реалізатором якого є, власне, об'єкт регулятивного впливу. Педагогічну роботу спонукально-інформаційного етапу було підпорядковано вирішенню наступних завдань:

- узагальнення та систематизація теоретичних знань студентів з теорії та історії світової вокальної музики;
- формування установки студентів на рефлексивне пізнання та самоосмислення творів вокальної музики;
- усвідомлення майбутніми вчителями музики важливості формування особистісних якостей, які сприяють більш ефективному саморегулюванню внутрішнього стану в процесі сприйняття та виконання вокальної музики та забезпечують успішність майбутньої педагогічної діяльності з шкільними вокальними колективами.

Успішному втіленню поетапної методики формування здатності до саморегулювання у майбутніх учителів музики сприяло запровадження педагогічної умови – створення атмосфери емоційної відкритості та творчої активності у процесі вокального навчання. Так, матеріал курсу «Вокальний клас» та зміст навчальних занять з хорового класу було доповнено *міні-лекціями* по 7-10 хвилин, присвячених висвітленню таких питань, як змістова характеристика поняття «вокальна музика», «сприйняття», «самоаналіз». Це дало змогу структурувати матеріал, систематизувати необхідні знання у короткий проміжок часу.

У процесі обговорення теоретичного матеріалу студенти мали змогу простежити за різними поглядами на проблему становлення різних вокальних шкіл світу, з'ясувати змістову сутність понять «вокальна музика» у процесі вивчення історичної, мистецтвознавчої та педагогічної наукової літератури. Висвітлення проблеми формування здатності до саморегулювання у філософському, психологічному, педагогічному аспектах було покликано підвести майбутніх учителів музики до глибинного розуміння проблеми формування самоконтролю та самокорекції, усвідомлення необхідності формування умінь адекватного самооцінювання, коригування власних якостей, з'ясувати значущість їх у професійній діяльності вчителя музики. Проведення міні-лекцій забезпечувало активне збагачення знань студентів щодо психолого-педагогічних засад майбутньої професійної діяльності та розуміння необхідності формування здатності до саморегулювання у становленні особистості майбутнього фахівця.

Використання *методу моделювання ситуацій репетиційної* роботи з вокалістами у процесі вивчення дисципліни «Вокальний клас», стимулювало бажання студентів до вокальної роботи на основі розвитку емоційно-образної уяви стосовно конкретних ситуацій, які можуть виникати під час роботи над вокальними творами. Тож, на індивідуальних заняттях студент намагався уявити стиль вокального звукоутворення при роботі над вокальною музикою. Перед репетицією, коли студент виступав в ролі викладача, з ним

проводилося попереднє обговорення майбутнього заняття з елементами відповідей на запитання, які вимагають активного спілкування з вокалістом. Наприклад, такі: «Якщо Ви не отримаєте очікуваного сприйняття Ваших дій чи вимог, або очікуваного результату звукоутворення, чи можете Ви налагодити стосунки з вокалістом, пояснити стиль, манеру виконання того чи іншого вокального твору?» Студенти замислювалися над можливою ситуацією і робили певні висновки.

Результативним виявився *метод конкретних ситуацій репетиційної роботи*, який був близьким до попереднього, але більш конкретизованим. Подавалася реальна ситуація, ставилося завдання – проаналізувати конкретні питання та проблеми, дати рекомендації щодо вирішення їх. Цей метод давав змогу розглядати різноманітні погляди учасників на реальні ситуації, які виникають у процесі репетиційної роботи з вокалістом.

Загалом, педагогічну роботу пізнавально-інформаційного етапу було підпорядковано вирішенню наступних завдань: узагальнення та систематизація теоретичних знань студентів з теорії та історії світової вокальної музики; формування установки студентів на рефлексивне пізнання та самоосмислення творів вокальної музики; усвідомлення майбутніми вчителями музики важливості формування особистісних якостей, які сприяють більш ефективному саморегулюванню внутрішнього стану в процесі сприйняття та виконання вокальної музики та забезпечують успішність майбутньої педагогічної діяльності з шкільними ансамблями. Пошук набуття співацьких умінь та навичок, прояву інтересу до вокального навчання, вияву художньо-естетичних потреб у співацькому виконавстві спрямовувалися на формування ступеню умотивованості набуття вокальних знань, умінь та навичок майбутнього вчителя музики завдяки *методам: міні-лекції, міні-бесіди, комплексі тренінги, моделювання конкретних ситуацій репетиційної роботи, самостійного опрацювання науково-методичної літератури, структурування отриманої інформації*.



Другий етап формувального експерименту – *операційно-рефлексивний* – спрямовувався на формування вокальної ерудованості, емоційної відкритості студентів у процесі сприйняття та виконання вокальних творів, емпатійного переживання вокальної музики, рефлексивного осмислення післядії музики, вироблення вмінь саморегуляції внутрішнього стану та самоконтролю музичних та педагогічних дій. Завданнями педагогічної роботи було:

- створення атмосфери рефлексивного середовища у процесі індивідуальної роботи майбутніх учителів музики з вокалістами;
- розвиток умінь емоційного відчуття змісту виконуваних вокальних творів;
- формування умінь емоційної саморегуляції та самоконтролю вокально-виконавських дій.

Втіленню поетапної методики формування здатності до саморегулювання у майбутніх учителів музики на цьому етапі сприяло запровадження педагогічної умови – забезпечення пріоритету практичної діяльності, що було виражено в активному збагаченні вокальним тезаурусом та технічними прийомами оволодіння вокальними навичками. Цьому сприяли ефективні методи педагогічної роботи другого етапу формування здатності до саморегуляції у майбутнього вчителя музики, а саме: метод візуалізації, метод «закладання думок» та ствердження, індивідуальні психологічні тренінги, медитативні техніки формування здатності до саморегулювання, метод ідеальних типів, що виявляє себе в моделюванні педагогічної діяльності, в розвитку “Я-концепції” майбутнього вчителя музики та метод створення культурного контексту, що сприяє формуванню культурної самоідентифікації особистості майбутнього вчителя музики як одного з провідних принципів особистісно орієнтованої освіти. Ці методи впливали на розвиток рефлексивного мислення студентів, забезпечували цілісність уявлення про майбутню музично-педагогічну діяльність.

Так, поряд із традиційними методами вокальної роботи, було використано *метод візуалізації*. Візуалізація – це внутрішня уява, бачення себе з певними якостями, програвання тих ситуацій, в яких може опинитися майбутній вчитель під час фахової діяльності. Наприклад, студент бажає бачити себе більш впевненим та вольовим при виконанні вокального твору. Для цього пропонується згадати реальну ситуацію, яка колись викликала у нього певні труднощі. Перед студентом ставиться задача уявити, як легко і впевнено він діє в цій ситуації. Іншими словами, майбутній вчитель музики уявляє і відчуває себе так, ніби все відбувається в реальності.

Початком опрацювання цього методу є релаксація, тобто розслаблення. При цьому потрібно наділяти себе необхідними якостями, використовуючи точну та вільну візуалізацію. Точна візуалізація передбачає відображення конкретних картин і того, чого прагне студент. Вільна візуалізація дає змогу образу та думкам вільно змінювати одна одну до того часу, доки вони допоможуть визначити позитивний шлях для досягнення мети. При цьому студенти усвідомлювали, що методом візуалізації потрібно займатися регулярно (одного або двох занять недостатньо, щоб бажане здійснилося), але не намагатися оцінювати результати після нетривалого часу. Для успішної візуалізації потрібно: уявляти свою мету так, ніби все відбувається в дійсності; уявляти її якомога частіше. Необхідно зазначити, що творча візуалізація ґрунтується на роботі внутрішніх механізмів та енергії, а також умінні творчо спрямовувати свої внутрішні ресурси.

Близьким до методу візуалізації є *метод закладання думок та ствердження*. Він передбачає, крім слів, підключення відповідних емоцій та почуттів. Наприклад, перед виступом студент вирішує використати цей метод. Протягом 5-10 хвилин він «закладає» думку про те, що відбувся, і він минув успішно. Потрібно сконцентруватися на тих відчуттях і емоціях, які він повинен відчувати у такій ситуації. Потрібно дати собі установку у вигляді ствердження «Все відбулося дуже добре. Я зміг себе організувати. Я впевнений та емоційний. У мене дуже сильна воля. Я досягнув успіху».

Кожна формула має відображувати мету закладання думок, бути короткою, не повинна містити заперечення. Бажано вводити тільки одне-два ствердження. Вони повинні бути позитивними, простими та короткими. Не потрібно піддавати сумніву зміст своїх думок та стверджень.

Важливого значення на другому етапі формування рефлексії у майбутніх учителів музики мало використання у роботі психологічного *тренінгу*. Психологічний тренінг – це метод, що дає змогу значно активізувати процес навчання. Сьогодні не існує загальноприйнятого визначення поняття «тренінг», що зумовлює розширене тлумачення методу і позначення цим терміном різних прийомів, форм, способів і засобів, що використовуються під час викладання. Є кілька підходів до визначення тренінгу як певного виду навчання, узагальнення принципів діяльності. Так, І. Вачков вважає, що тренінг – це специфічна форма тренування, активного навчання, метод створення умов для саморозкриття особистості.

Психолого-педагогічний тренінг – це форма спеціально організованого спілкування, психологічний вплив якого ґрунтується на активних методах групової та індивідуальної роботи. На думку В. Орлова, педагогічний тренінг є елементом технології фахового становлення вчителя, орієнтований на те, щоб допомогти майбутнім учителям музики у їхньому саморозвитку й професійному самовдосконаленні.

Метою запропонованого педагогічного тренінгу була допомога майбутньому вчителю в утвердженні власного професійного «Я», у виробленні принципів, свого стилю музично-педагогічної та музично-виконавської діяльності, розвиток потягу до творчості, яка поєднує художньо-естетичні й педагогічні ідеали. Вихідними позиціями тренінгу є прийняття кожного студента як унікальну особистість, що має внутрішні джерела особистісних перетворень та саморозвитку.

Відтак, по-перше, необхідно створити умови, які давали змогу б студенту продіагностувати власні професійно-особистісні якості, почути різні думки своїх колег з приводу їх наявності чи відсутності. Тренінг

допомагав учасникам зіставляти свої власні погляди та цінності з поглядами та цінностями інших. Працюючи в тренінговій групі, кожен учасник мав можливість активно засвоювати і відпрацьовувати нові, не використані раніше комунікативні уміння і навички, не відчуваючи дискомфорту та неприйняття з боку інших учасників.

Основою рефлексивно-цільового тренінгу прийняття педагогічних рішень є різниця між поведінковим та діяльнісним рівнями активності майбутніх вчителів музики, зумовлена дією різних детермінуючих чинників. У цьому контексті метою рефлексивно-цільового тренінгу є перехід кожного учасника групи з поведінкового на діяльнісний, суб'єктний рівень прийняття рішень. За формою проведення цей тренінг належить до групових методів активного навчання, які мають значні переваги у порівнянні з індивідуальними формуючими прийомами.

Побудова рефлексивно-цільового тренінгу містить у собі заходи, спрямовані на актуалізацію і засвоєння різних змістових аспектів педагогічної діяльності (педагогічного спілкування, педагогічного мислення, професійних та життєвих переконань учасників, їх самосвідомості). В якості феноменів, що аналізуються в процесі тренінгових занять, були професійні цінності учасників, їх «Я» образ, характеристика виконавських здібностей, засоби діяльності та спілкування. Весь цей психолого-педагогічний матеріал стає основою для рефлексивної активності групи і кожного окремого майбутнього вчителя музики.

Змістовий аспект роботи тренінгової групи забезпечується:

- розробкою педагогічних ситуацій, що складають невдалий або проблемний фаховий досвід учасників;
- актуалізацією основних педагогічних стереотипів і штампів, що не дозволяють реалізувати творчий потенціал педагогів;
- програванням різних моделей стосунків (насамперед авторитарних і демократичних) та побудовою на цьому досвіді нової системи відносин;

- «проживанням» різних рольових позицій, у яких можуть перебувати учасники навчально-виховного процесу і пошуком найоптимальніших способів налагодження взаємодії;

- виокремленням і операційним розгортанням усіх етапів прийняття рішення.

Останній момент є одним із найсуттєвіших у нашому тренінгу, оскільки формування вмінь, що забезпечують процес прийняття ефективних педагогічних рішень, можливий лише у спеціально організованій навчально-тренінговій діяльності, де вироблення кожної операції та дії стає окремою «навчальною задачею». Отже, важливий етап рефлексивно-цільового тренінгу складають вправи, спрямовані на розробку дій і операцій, що лежать в основі продуктивної постановки проблеми і формулювання мети, вироблення альтернатив рішення, їх критичної оцінки і порівняння на основі розгорнутої аргументації, формулювання змісту вибору і його обґрунтування, а також навички виконання, оцінки і самооцінки дій, що забезпечують функціонально-операційний аспект процесу прийняття рішення (постановку проблеми, мети, формування альтернатив тощо). В основі розвитку здатності до саморегулювання лежать процеси осмислення і переосмислення, що дають найбільш конструктивний імпульс до фахового саморозвитку майбутнього вчителя музики.

Оскільки основним завданням тренінгу є розвиток і формування дій, які складають діяльнісну побудову процесу прийняття рішень, що забезпечується механізмами цільової детермінації, особливо акцентувався етап вибору і постановки мети рішення. Мета – це уявлення про результат, який бажає отримати педагог, тому визначення її змісту вимагає спеціальної свідомої і рефлексивної мисленнєвої активності. У ході дослідження ми встановили, що уявлення про мету своїх дій майже не усвідомлюється майбутніми вчителями музики; не завжди і перші спроби відрефлексувати і сформулювати мету в умовах спеціальних вправ є вдалими. Найскладнішим моментом для студентів тут є усвідомлення, рефлексія власного домінуючого

мотиву, що наповнює мету певним змістом («Що саме я хочу отримати?»), а також розуміння керованої ролі обраної мети на подальше рішення і на кінцевий результат дій. Важливе значення має тут і вербальне формулювання мети, яке відпрацьовується у випадку необхідності за допомогою групи.

Серед методичних прийомів, що використовувалися на даному етапі педагогічної роботи найбільш інформативними та цінними у пізнавальному сенсі були такі. Це, насамперед, проєктивні вправи «Складання узагальненого портрета «хорошого учня» й «проблемного учня», «Складання портрета «справжнього вчителя» («ефективного вчителя», «Вчителя з великої літери», «вчителя-майстра») і «неефективного вчителя». У процесі колективної рефлексії індивідуальних «портретів» увага звертається на те, які якості учнів педагоги вважають значимими – особистісні, інтелектуальні, комунікативні чи пов'язані зі ставленням до вчителя. «Вчительські портрети» вказують на професійні пріоритети, що виокремлюються різними педагогами.

Для розвитку умінь саморегуляції педагогічних ситуацій були широко використані такі вправи, як: «Діалог з порожнім стільцем», яка є модифікацією відомого прийому гештальттерапії, що спрямована на рефлексію реального професійного «Я»; «Складання проєктивних психомалюнків («Учитель і учень», «Моє життя і моя робота», міні-твори «Як я вирішив стати вчителем», «Що мені дала вчительська професія», «Мої професійні розчарування», тощо). Під час аналізу малюнків виявляється неусвідомлена раніше мотивація педагогічної діяльності, коректується ставлення до учнів тощо.

Ефективним методом оволодіння навичками та вміннями емоційної саморегуляції є *аутогенне тренування* (Додаток В). Поняття «аутогенне тренування» включає систему прийомів свідомої психічної саморегуляції людини. Воно може реалізуватися за допомогою технічних, зокрема, й автоматичних приладів (тренажери уваги, пам'яті, уяви, волі тощо), а також завдяки зусиллям волі, інтелекту особи. Аутогенне тренування традиційно

застосовується з метою виявлення і використання психофізіологічних і психічних резервів окремого індивіда в його продуктивній праці та творчій діяльності. 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 реалізувати прийоми самонавіювання, спрямовані на регуляцію різних станів та фізіологічних функцій організму. Під час впливу аутогенного тренування ми мали можливість працювати над формуванням емоційних якостей, вмінням регулювати свій емоційний стан. Основна мета аутогенного тренування у нашому досліді – це розвиток емоційної сфери, артистизму, підвищення працездатності і творчого потенціалу майбутнього вчителя музики.

Першим етапом аутогенного тренування була вправа, спрямована на усвідомлення причин виникнення негативних емоцій (роздратованість з приводу неякісного виконання вокального твору, неспроможність поставити завдання та виконати його, невпевненість у своїй знаннях та вміннях, психологічна напруга, яка проявляється у фізичній скутості, хвилюванні, яке визначалося тремтінням рук та ніг, слабким володінням голосовим апаратом тощо). Ефективної праці над вокальними творами неможливо досягти без відповідної підготовки, яка полягає у виробленні контролю над своїм емоційним станом, що і стало наступним завданням другого етапу аутотренінгу.

Аутотренінг «Пробудження і розвиток бажаних відчуттів» мав створити зовнішні і внутрішні умови, які б сприяли розвиткові певного відчуття при виконанні вокальних творів за бажанням виконавця вправи. Вправа призначається для щоденних занять. Важливо, щоб вибір відчуття і рішення про необхідність його формування обумовлювалася вільним волевиявленням індивідуума, який прагне зробити ще крок на шляху свого особистісного розвитку (Додаток В).

Аутотренінг з розвитку бажаних відчуттів може стати основою досить великої програми дій. Можна вдатися до допомоги поезії, музики, драматичного мистецтва, танцю, живопису, особистих спогадів, тобто всього того, що асоціюється з бажанням почуттів. Можна використовувати те, що перебуває навколо нас з метою досягнення бажаного відчуття шляхом творчого застосування і синтезу різних форм.

В окремих випадках спостерігається негативна реакція на вправу. Це є ознакою існування когнітивних негативних емоцій, які блокують розвиток бажаних якостей та відчуттів. Якщо негативна реакція виражена дуже яскраво, то краще перервати заняття, розібратися в емоціях, що виникли, та зняти їх. Після цього вправу відновити. Такі заняття набувають виняткового значення, оскільки формування позитивної емоції займає важливе місце, що з'явилося внаслідок усунення негативних емоцій.

Загалом, завданнями педагогічної роботи цього етапу було: створення атмосфери рефлексивного середовища у процесі індивідуальної роботи майбутніх учителів музики з вокалістами; розвиток умінь емоційного відчуття змісту виконуваних вокальних творів; формування умінь емоційної саморегуляції та самоконтролю вокально-виконавських дій. Пошук смислового впливу музики, емоційного співпереживання художнього змісту твору, створення педагогічних ситуацій емпатійного відчуття тощо, спрямовувалися на активізацію усвідомленого сприйняття вокального виконавства, пошук шляхів оволодіння співацькими прийомами виконавства з використанням *методів: мистецького вправляння, аутогенного тренування, проєктивних вправ, закладання думок та їх ствердження.*

Мета *самостійно-творчого* етапу формувального експерименту спрямовувалася на актуалізацію та розвиток у майбутніх учителів музики творчих можливостей до самостійного осмислення духовно-естетичної сутності вокальних творів, самоспостереження свого власного музичного досвіду.

Завданнями педагогічної роботи було даного етапу було визначено:



- стимулювання та заохочування студентів до безпосереднього прояву творчо-виконавських якостей у процесі роботи над вокальними творами;
- формування ціннісних орієнтацій у сфері вокального мистецтва для творчого збагачення особистості кожного учасника.

Успішному втіленню поетапної методики формування здатності до саморегулювання у майбутніх учителів музики на цьому етапі сприяло запровадження педагогічної умови – актуалізація особистісного досвіду спілкування з вокальним мистецтвом. Визначення можливостей розвитку ціннісно-творчого потенціалу особистості засобами вокальної музики забезпечувало необхідність розвитку індивідуального відчуття респондентами об'єктивної реальності музичного твору, усвідомлення своїх власних внутрішніх переживань, викликаних музикою. Тож, даний етап педагогічної роботи був узагальнюючим, спрямовувався розвиток самостійності студентів, їх власної потреби у саморегулюванні фахових знань та особистісного досвіду.

Розвиток внутрішньої потреби музичного самопізнання – музично-слухових відчуттів, уявлень, художньо-образних і вольових процесів, осмислення власного внутрішнього досвіду та досвіду інших учасників експерименту (від себе до іншого та від іншого до себе) уможлиблювався за умов спілкування студентів-вокалістів. Така взаємодія студентів виконувала одночасно декілька функцій. По-перше, майбутній вчитель сприймав себе у якості дослідника своєї духовної сутності. По-друге, у взаємодії студентів відбувалося зіткнення стереотипів, різних внутрішніх станів, інтересів і потреб. Порівняння свого «Я» з «Я» іншої людини спонукало до визначення варіативності інтерпретування музичних творів та усвідомлення неповторності сприйняття їх кожною особистістю.

Через механізм взаємодії своєрідно формувалася творчий стиль мислення студентів та забезпечувалося створення креативного середовища для взаємного творчого збагачення у ході вокального навчання. Переживання духовно-естетичного змісту музики, її творчої інтерпретації у творчій

взаємодії з іншими учасниками групи забезпечували відкритість почуттям, настроям, думкам іншої людини за умови ясного усвідомлення свого «Я», свого внутрішнього світу.

Зміст педагогічної роботи відображено у розробці комплексу спеціальних *творчих завдань*, спрямованих на вирішення таких проблем: відтворення специфіки змісту музики та її інтерпретація за допомогою різних видів мистецтва: співу, рухів, театралізації. Щоб зацікавити студентів до виконання завдань та створити атмосферу взаємоспілкування та взаємопідтримки, до виконання даних завдань були внесені певні ігрові елементи: рухова та театральна імпровізація.

Оскільки запропоновані творчі завдання вимагали посилення ролі самостійно-пошукової діяльності студентів, то для виконання даної роботи були застосовані індивідуальні форми організації навчального процесу, цінність яких полягала в індивідуальній активності кожного студента на занятті та набуття можливості висловити власну точку зору щодо поставленої проблеми.

З метою кращого ознайомлення, вивчення та засвоєння вокального репертуару для майбутніх учителів музики було проведено діагностичне завдання щодо здатності студентів-іноземців обирати педагогічно доцільний, високохудожній вокально-хоровий репертуар. Із запропонованих творів кожному майбутньому вчителю музики було необхідно вибрати п'ять творів для дитячого вокального ансамблю чи хорового колективу.

„В гаю зелененькім”, обр. М. Колесси,

„Ще не вмерла України”, муз. М. Вербицького, сл. Г. Чубинського,

Чжен Дай Лінь “Жасмін”,

Чинь Іон Чен “Я і моя Батьківщина”, сл. Чокан Лі,

Цюй Сі Сянь “Маленька Капуста”,

Сянь Син Хай “В горах – Тай Хань”, сл. Гуй Тао Шен,

„Щедрик”, обр. М. Леонтовича, обр. для дитячого хору,

“Дударик” обр. М. Леонтовича, обр. для дитячого хору,

“Найщасливіша”, муз. Ю. Чичкова, сл. К. Ібряєва,  
“Пісня Лисички”, муз М. Лисенка,  
“Мелодія”, муз. А. Хачатуряна, сл. П. Синявського,  
”Квіти”, муз. В. Моцарта, сл. Я. Серпина,  
“Канон”, муз. В. Моцарта,  
“Бабак”, муз. Л. Бетховена.

Для розвитку вмінь аналітично-критичного оцінювання результатів виконавської діяльності на заняттях з вокального класу під час роботи з вокальними творами, була розроблена спеціальна програма пошуку емпіричних референтів та індикаторів: самоспостереження, самозвіти, стандартизовані та вільні інтерв'ю, вибіркові бесіди, педагогічні спостереження, аналіз творчих завдань тощо.

Так, у процесі обговорення результатів роботи над такими творами як: польська народна пісня «Вісла», П.Чайковський «Уж вечер», А.Аренський «Спи, дитя», Й.С.Бах «Ти друг мій», Л.Бетховен «Хвала природі», О.Білаш «Осінь троянда», «Перша конвалія», Дж.Каччіні «Аве Марія», студенти відмічали, що пізнання глибинного змісту музики відбувається тоді, коли «ми діємо, виходячи з свого внутрішнього «Я», тим самим відчуваючи свій власний зв'язок із нею». Відтак, подальша діяльність студентів була спрямована на досягнення духовного досвіду і відчуття внутрішнього «Я» через уникнення бар'єрів між собою і музикою.

У перебігу третього етапу експериментальної роботи було визначено, що формування здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики у процесі вокального навчання передбачає шлях до злиття внутрішнього світу людини із світом звуків в єдине емоційне ціле через заглиблення в емоційно-смісловий стан твору, намагання зробити музику власним переживанням в умовах творчого інтерпретаційного процесу.

Емоційні реакції співаків ми оцінювали за загально прийнятими зовнішніми проявами м'язових реакцій: мімічних, голосових змін (інтонаційно-регістрових, елементарних вигуків, смислових акцентів,

виразних рухів тулуба, рук, а також за темпом, довготривалістю і наступними поведінковими діями, що проявляються у ступні виконання навчальних завдань). *I рівень (низький) – сензитивний.* Незначні, короткочасні, маловиразні реакції, вимушена посмішка, слабкі рухові реакції і поведінкові дії – спокійної розгубленості, без ентузіазму, посередньо виконуються навчальні завдання. *II рівень (середній) – частково-реактивний.* Частково емоційно реагують на музичні повідомлення вчителя, не на всі навчальні завдання реагують активно і зразу точно намагаються їх виконати. *III рівень (високий) – реактивний.* Сила емоцій значної інтенсивності: співаки активно голосно реагують на музику, внаслідок чого спостерігаються рухові тривалі мимічні зміни, з'являється веселий настрій, виразні рухи тіла.

З метою перевірки ефективності та дієвості методики формування здатності до саморегулювання у майбутніх учителів в процесі вокального навчання, що була описана вище, було проведено повторний діагностичний зріз за програмою констатувального експерименту, що уможливило порівняння результатів початкового та контрольного діагностування. Він складався з проміжного контролю отриманих результатів на кожному з етапів педагогічної роботи та узагальненого контролю динаміки формування здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики на основі порівняльного аналізу результатів у контрольній та експериментальній групах.

Так, за допомогою контрольного діагностування ступеню умотивованості набуття співацьких вмінь та навичок, сформованості вмінь рефлексивно-смыслового оцінювання вокальних творів виявлено значні розбіжності у результатах, отриманих в контрольній та експериментальній групах.

Рівні сформованості кожного з показників критерію умотивованості набуття співацьких вмінь та навичок у студентів експериментальної групи після проведеного формувального експерименту зазнали значних зрушень. Студенти цієї групи активно обговорювали діагностичні завдання (Додаток А), сміливо

висловлювали думки з приводу суб'єктивного відчуття та оцінювання вокальних творів (Додаток Б).

З метою вимірювання формування здатності до саморегулювання майбутніх учителів музики нами був використаний адаптований та модифікований опитувальник-діагностування саморегуляції особистості В.Моросанової [126]. Цей опитувальник спрямований на діагностику розвитку індивідуальної саморегуляції та основних її компонентів.

Опитувальник в цілому працює як єдина шкала «Загальний рівень саморегуляції», яка оцінює загальний рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активної діяльності особистості. Реципієнти з високими показниками загального рівня саморегуляції самостійні, гнучко і адекватно реагують на зміну умов, висування і досягнення мети у них в значній мірі усвідомлено. При високій мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, що перешкоджають досягненню мети. Чим вище загальний рівень усвідомленої регуляції, тим легше людина оволодіває новими видами активності, впевненіше почувається в незнайомих ситуаціях, тим стабільніше його успіхи у звичних видах діяльності.

У реципієнтів з низькими показниками за даною шкалою потреба в усвідомленому плануванні та програмуванні своєї поведінки не сформована, вони більш залежні від ситуації і думки оточуючих людей. У таких досліджуваних знижена можливість компенсації несприятливих для досягнення поставленої мети особистісних особливостей, у порівнянні з піддослідними з високим рівнем регуляції. Відповідно, успішність оволодіння новими видами діяльності у великій мірі залежить від відповідності стильових особливостей регуляції та вимог освоюваного виду активності (Додатки Ж, З).

Проведення контрольного діагностичного зрізу за критерієм ступеню умотивованості набуття співацьких вмінь та навичок в контрольній групі

засвідчило досить пасивне ставлення студентів до оцінювання вокальних творів, осмислення технічних вмінь для виконання вокальних творів. Незначна частина студентів відмовлялася брати участь в анкетуванні та письмовому опитуванні-діагностуванні. Загалом, було очевидним, що майбутні вчителі музики без проведення спеціальної педагогічної роботи з формування здатності до саморегулювання, зазнають труднощів у визначенні виконавських умінь та навичок при виконанні вокального твору, мало уявлять себе в ролі викладача-вокаліста.

Для кількісної характеристики формування показників ступеню умотивованості набуття співацьких вмінь та навичок, що відповідають мотиваційно-пізнавальному компоненту структури здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики, було проведено статистичні обчислення. Так, узагальнена характеристика групи по кожному показнику виражалася обчисленням середньої арифметичної  $\bar{X}$ . Для вираження загальної динаміки формування показника в обох групах обчислювалися середня зважена арифметична  $\bar{X}_{зв}$ . Обчислення проводилися за формулою:

$$\bar{X} = \frac{\sum x}{n} = \frac{x_1 + x_2 + \dots + x_n}{n}$$

де  $\Sigma$  – знак підсумовування;

$\bar{X}$  – отримані оцінки студентів у балах;

$n$  - кількість студентів у групі.

Середня зважена арифметична вираховувалася за формулою :

$$\bar{X}_{зв} = \frac{\sum x m}{\sum m} = \frac{x_1 m_1 + x_2 m_2 + \dots + x_n m_n}{m_1 + m_2 + \dots + m_n}$$

де  $m$  – частота варіант.

Для приведення рівнів вираження критеріїв до загального значення вираховувалося середнє арифметичне процентне значення за такою формулою :

$$X\% = \frac{\bar{X}}{1} \cdot 100$$

$$n \sum X_i \%$$

в якій  $n$  – загальна кількість обчислювальних елементів;

$X$  – процентне значення обчислень;

$i$  - порядковий номер елемента від 1 до  $n$ .

Проведення математичних обчислень за отриманими результатами констатувального та контрольного діагностичних зрізів у контрольній та експериментальній групах дає змогу здійснити порівняльний аналіз статистичних даних.

Для наочності представимо рівні сформованості мотиваційно-спонукального компонента структури здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики у контрольній та експериментальній групах згідно зафіксованих показників критерію умотивованості набуття вокальних вмінь та навичок за даними констатувального та контрольного діагностичних зрізів.

За представленими статистичними даними очевидно, що до проведення формувального експерименту більшість респондентів як контрольної, так і експериментальної груп було віднесено до середнього рівня прояву показників критерію.

Таблиця 3.2

**Рівні сформованості мотиваційно-спонукального компоненту  
здатності до саморегулювання**

Рівні сформованості критерію												
Групи студентів	До експерименту						Після експерименту					
	Низький		середній		високий		низький		середній		високий	
	абс	%	Абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	Абс	%
КГ	22	40	27	49,1	6	10,9	20	36,4	29	52,7	6	10,9
ЕГ	23	41,9	27	49,1	5	9,1	2	3,6	23	41,8	30	54,5

Після проведення формувального експерименту в контрольній та експериментальній групах контрольний діагностичний зріз засвідчив перерозподіл рівнів у експериментальній групі (зростання високого рівня у 6 разів), тоді як результати в контрольній групі суттєвих змін не зазнали. Динаміку зростання показників сформованості мотиваційно-спонукального компонента ілюструє рис. 3.1.

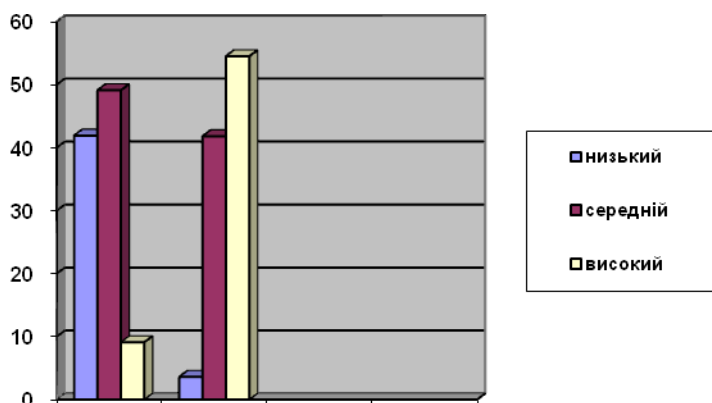
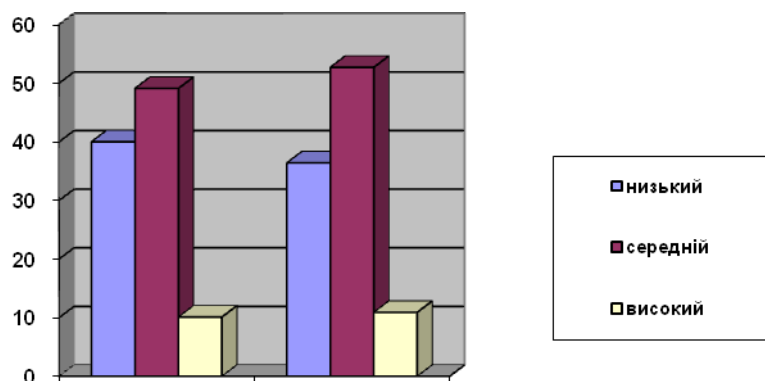


Рис. 3.1. Рівні сформованості мотиваційно-спонукального компонента в експериментальній групі (до експерименту та після його проведення)

Діагностування показників другого критерію, а саме міри оволодіння вокальними прийомами виконавства та ступінь їх усвідомленого сприйняття у респондентів контрольної та експериментальної груп після проведення



формувального експерименту виявило значні відмінності динаміки їх зростання. Цьому сприяла активізацію усвідомленого сприйняття вокального виконавства, пошук шляхів оволодіння співацькими прийомами виконавства, що забезпечувався методами: мистецького вправління, аутогенного тренування, проєктивних, творчих вправ.

За узагальненими даними констатувального експерименту, респонденти контрольної та експериментальної груп знаходилися переважно на середньому рівні. Проведення педагогічної роботи за спеціально розробленою методикою формування здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики у процесі вокального навчання в експериментальній групі забезпечило зростання показників, що виявилось у перерозподілі рівнів сформованості когнітивно-рефлексивного компонента означеного феномена у респондентів цієї групи.

Динаміку зростання міри оволодіння вокальними навичками виконавства та ступенем їх усвідомленого сприйняття за узагальненими показниками прояву критерію в контрольній та експериментальній групах показано у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

**Рівні сформованості когнітивно-рефлексивного компоненту  
здатності до саморегуляції**

Рівні сформованості критерію												
Групи студентів	До експерименту						Після експерименту					
	низький		середній		Високий		низький		середній		високий	
	абс	%	абс	%	Абс	%	абс	%	абс	%	Абс	%
КГ	18	32,7	28	50,9	9	16,4	18	32,7	27	49,1	10	18,2
ЕГ	18	32,7	29	52,7	8	14,6	2	3,6	16	29,1	37	67,3

Статистичні дані підтверджують результати спостереження та якісні характеристики зростання показників когнітивно-рефлексивного компонента, який передбачав усвідомлення майбутніми вчителями музики регулювання власних знань, дій, емоцій для здійснення музично-педагогічної діяльності через систему знань, характеризує здатність особистості до їх розширення, що представлена аналітичними, прогностичними та оцінними вміннями. Динаміку зростання показників означеного компонента в контрольній та експериментальній групах ілюструємо гістограмою (рис. 3.2).

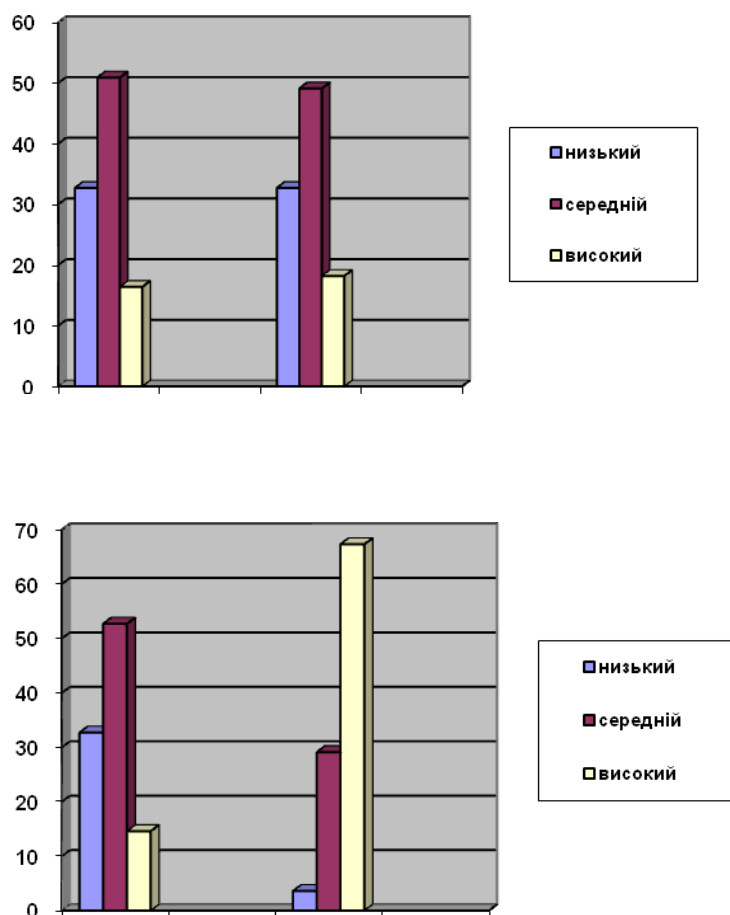


Рис. 3.2. Рівні сформованості когнітивно-рефлексивного компоненту здатності до саморегулювання студентів експериментальної групи (до та після проведення формувального експерименту).

Статистичні дані свідчать про стрімкість зростання високого рівня прояву показників міри оволодіння вокальними прийомами виконавства та ступенем їх усвідомленого сприйняття у респондентів експериментальної групи. Це дає підстави свідчити про ефективність застосування тренінгових занять (другий етап формувального експерименту), медитативних технік на практичних індивідуальних заняттях з вокальних дисциплін.

Рівні сформованості ціннісно-креативного компонента здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики визначалися за узагальненням даних щодо прояву показників ступеню оригінальності трактування вокальних творів та міри оцінного ставлення до них.

Як показав контрольний діагностичний зріз, у контрольній групі значних змін не відбулося у порівнянні з констатувальним діагностуванням критерію. Натомість, респонденти експериментальної групи перерозподілилися за рівнями сформованості ціннісно-креативного компонента здатності до саморегулювання.

Представимо у таблиці статистичні результати формування ціннісно-креативного компонента у контрольній та експериментальній групах (таблиця 3.4).

Таблиця 3.4.

### **Рівні сформованості ціннісно-креативного компонента здатності студентів до саморегулювання**

Рівні сформованості критерію												
Групи студентів	До експерименту						Після експерименту					
	низький		середній		Високий		Низький		середній		високий	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
КГ	23	41,8	28	50,9	4	7,3	22	40,0	28	50,9	5	9,1
ЕГ	23	41,8	29	52,7	3	5,5	3	5,5	15	27,2	37	67,3

Для більшої наочності, динаміку зростання показників ціннісно-креативного компонента саморегулювання студентів контрольної та експериментальної груп після проведення формувального експерименту ілюструємо гістограмою (Рис. 3.3).

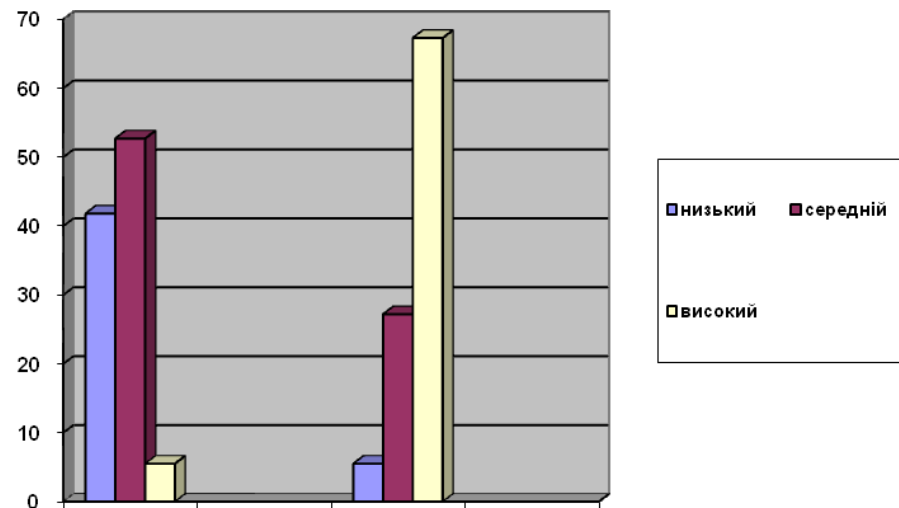
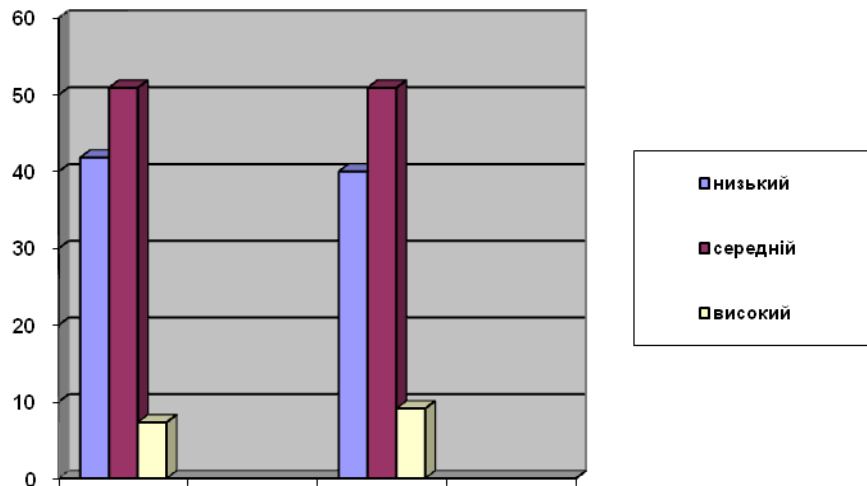


Рис. 3.3. Рівні сформованості ціннісно-креативного компонента здатності до саморегулювання студентів експериментальної групи (до експерименту та після експерименту).

Порівняльний аналіз динаміки формування структурних компонентів здатності до саморегулювання в контрольній та експериментальній групах засвідчує зростання високого рівня прояву показників кожного з критеріїв в експериментальній групі.

Узагальнення статистичних даних кожного з етапів формування здатності до саморегуляції майбутнього вчителя музики дає змогу виявити кінцеві результати експерименту. Проведене математичне обчислення середнього арифметичного значення прояву показників забезпечило виявлення загальної динаміки формування здатності до саморегулювання майбутніх учителів музики у процесі вокального навчання. Отримані результати представлені у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

**Динаміка формування здатності до саморегулювання студентів у контрольній та експериментальній групах**

Рівні сформованості здатності до саморегулювання						
Групи студентів	До експерименту			Після експерименту		
	%			%		
	низький	середній	високий	Низький	середній	високий
КГ	38,2	50,3	11,5	36,4	50,9	12,7
ЕГ	38,8	51,5	9,7	4,2	32,7	63,1

Порівняльний аналіз статистичних даних свідчить, що внаслідок проведеної дослідно-експериментальної роботи, в експериментальній групі збільшився високий рівень сформованості здатності до саморегулювання студентів у процесі вокального навчання на 53,4%, а низький – зменшився майже у 10 разів. У контрольній групі показники прояву рівнів зросли не суттєво: високий рівень збільшився на 1,2%, середній – на 0,6%, низький зменшився у 0,9 разів. Отже, доведена ефективність запропонованої

методики формування здатності до саморегулювання у майбутніх учителів музики в процесі вокального навчання в експериментальній групі.

Статистична обробка результатів дослідно-експериментальної роботи з сформованості здатності до саморегулювання майбутніх учителів музики у процесі вокального навчання, отриманих наприкінці формуваотного експерименту, дозволила проілюструвати отримані кінцеві результати проведення даного експерименту в контрольній та експериментальній групах (рис. 3.4).

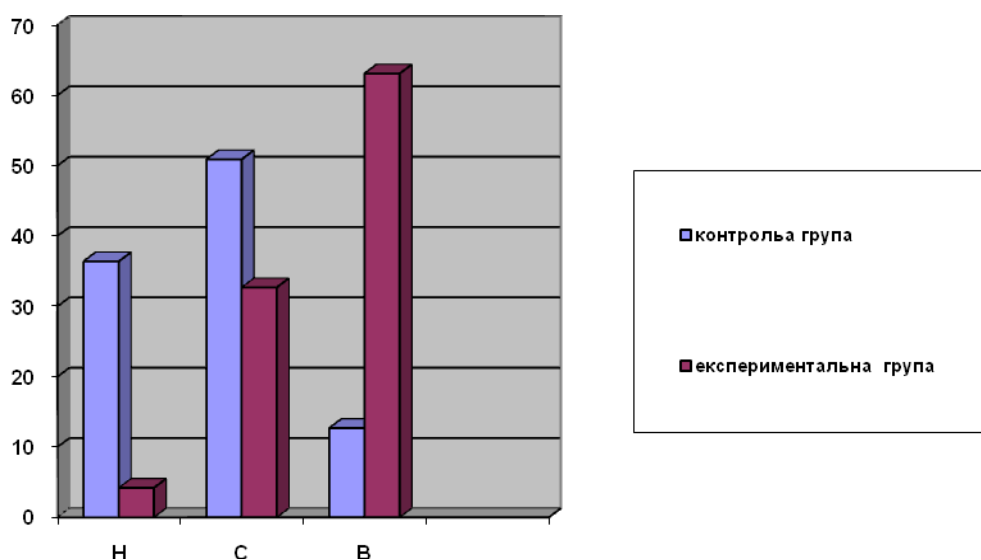


Рис. 3.4. Динаміка формування здатності до саморегулювання майбутніх учителів музики на формувальному етапі експерименту в контрольній та експериментальній групах

Методами статистичного аналізу визначимо, наскільки суттєвими є відмінності між двома статистичними вибірками (КГ та ЕГ). Як правило, для цього проводять перевірку статистичних гіпотез про належність обох виборок одній генеральній сукупності або про рівність середніх. При цьому використання параметричних критеріїв (таких як критерії Фішера або Стьюдента) передбачає встановлення виду розподілу генеральної сукупності,

що не завжди є можливим. Тому в практиці педагогічних досліджень доцільніше використовувати непараметричні критерії статистики, такі, як критерій знаків, критерії Вілкоксона, Ван-дер-Вардена, Спірмена, кутове перетворення Фішера, які вільні від припущення про закон розподілу виборок і ґрунтуються на припущенні про незалежність спостережень.

Оскільки в нашому експерименті розглядаються дві незалежні вибірки (контрольна та експериментальна групи), які необхідно співставити за частотою досліджуваного показника (рівні сформованості здатності до саморегулювання), то найдоцільніше використати кутове перетворення Фішера  $\varphi^*$ . Цей критерій оцінює достовірність відмінностей між процентними долями двох виборок, в яких реєструється досліджуваний показник.

Суть кутового перетворення Фішера полягає в переводі процентних долей в величини центрального кута, що вимірюється в радіанах. Більшій процентній долі відповідатиме більший кут  $\varphi_1$ , а меншій — менший кут  $\varphi_2$ , але співвідношення між ними нелінійне:  $\varphi = 2 \arcsin \sqrt{P}$ , де  $P$  — процентна доля, виражена в долях одиниці. При збільшенні розходжень між кутами  $\varphi_1$  і  $\varphi_2$  та збільшення чисельності виборок значення критерію зростатимуть. Чим більше значення величини  $\varphi^*$ , тим більш ймовірно, що відмінності між вибірками є не випадковими (статистично значущими).

Гіпотези критерію Фішера:

$H_0$ : доля осіб, у яких проявляється досліджуваний ефект, у виборці 1 не більша, ніж у виборці 2.

$H_1$ : доля осіб, у яких проявляється досліджуваний ефект, у виборці 1 більша, ніж у виборці 2.

Алгоритм перевірки гіпотез за допомогою  $\varphi^*$  - критерію Фішера:

- 1) процентні співвідношення переводяться в долі одиниці, які, в свою чергу переводяться в радіани за формулою кутового перетворення

Фішера:  $\varphi_1 = 2 \arcsin \sqrt{P_1}$ ,  $\varphi_2 = 2 \arcsin \sqrt{P_2}$ , де  $P_1$  і  $P_2$  — відповідні долі, що порівнюються.

2) обчислюється спостережуване значення за формулою:

$$\varphi_{\text{дiв}}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}},$$

де  $n_1$  і  $n_2$  — обсяги досліджуваних виборок.

3) здійснюється перевірка значущості отриманого критерію шляхом знаходження ймовірності отриманого емпіричного значення в  $t$ -розподілі Стюдента.

Таблиця 3.6

	Рівні					
	Низький		Середній		Високий	
Контрольна група						
Долі одиниці	0,382	0,364	0,503	0,509	0,115	0,127
Кутове перетворення	1,333	1,295	1,577	1,589	0,692	0,729
Спостережуване значення критерію $\varphi^*$	0,2632		0,0849		0,2603	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стюдента	0,7950		0,9332		0,7973	
Значущість з якою приймається гіпотеза $H_0$	0,2050		0,0668		0,2027	
Експериментальна група						
Долі одиниці	0,388	0,042	0,515	0,327	0,097	0,631
Кутове перетворення	1,3449	0,4128	1,6008	1,2175	0,6334	1,8359
Спостережуване значення критерію $\varphi^*$	6,5908		2,7104		8,5027	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стюдента	$2,02 \cdot 10^{-6}$		0,0135		$4,49 \cdot 10^{-8}$	
Значущість з якою приймається гіпотеза $H_0$	$\approx 1$		0,9865		$\approx 1$	



Як видно з таблиці 3.6 у ході обробки експериментальних даних з формування здатності до саморегулювання у студентів в процесі вокального навчання в контрольній та експериментальній групах були отримані результати, які були розподілені по рівнях – низькому, середньому та високому.

Отже, в результаті статистичної перевірки результатів, можна зробити висновок, що в контрольній групі не відбулось суттєвих змін в прояві досліджуваних рівнів, відмінності між рівнями показників до та після проведення експерименту є статично незначущими (з рівнями ймовірності 0,2050, 0,0668 та 0,2027 для низького, середнього та високого рівнів відповідно). В експериментальній же групі зміни у прояві досліджуваних рівнів є суттєвими, ймовірність з якою можна прийняти гіпотезу про наявність суттєвих змін в проявах рівнів прямує до 1. Особливо суттєвими є зміни в показниках, які стосуються низького та високого рівнів. Тобто з ймовірністю близькою до 1 (100%) можна стверджувати, що доля студентів, що мали низький рівень сформованості здатності до саморегулювання до експерименту, суттєво зменшилась, а доля студентів з високим рівнем суттєво зросла.

Таким чином, зафіксована динаміка зростання показників сформованості здатності до саморегулювання у студентів експериментальної групи свідчить про дієвість та ефективність проведеної педагогічної роботи згідно розробленої методики формування здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики у процесі вокального навчання.

### **ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ**

Результати проведеної дослідно-експериментальної роботи з проблеми дослідження дозволили дійти таких висновків:

- для проведення експериментальної роботи з проблеми формування здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики було розроблено та продігностовано критерії означеного феномена згідно визначеної у

попередньому розділі структури, а саме: ступеню умотивованості набуття співацьких вмінь та навичок (показники: наявність інтересу до вокального навчання; вияв художньо-естетичних потреб до самовираження у вокальному виконавстві); міра оволодіння вокальними прийомами виконавства та ступень їх усвідомленого сприйняття (показники: наявність вокальної ерудованості, володіння музичним тезаурусом; уміння рефлексивно аналізувати результати власної виконавської діяльності); ступень оригінальності трактування вокальних творів та міра оцінного ставлення до них (показники: наявність ціннісних орієнтацій у сфері вокального мистецтва; вміння здійснювати творчу інтерпретацію вокальних творів).

Означені критерії та показники було взято за основу педагогічної діагностики рівнів сформованості здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики.

За результатами констатувального експерименту, розроблено і виявлено такі рівні сформованості здатності до саморегулювання:

*Низький рівень* характеризується розгалуженістю мотивів навчальної діяльності студентів, відсутністю їх спрямування на пізнання духовно-естетичної сутності музичного мистецтва, вивчення вокальної музики пов'язується, передусім, з виконанням навчального плану. Студенти не вбачають для себе привабливим здійснювати у майбутньому музично-виконавську роботу в школі, організовуючи діяльність дитячого вокального колективу. Емоційні реакції на вокальну духовну музику носять поверхневий і стихійний характер. Студенти не заглиблюються у зміст та виконавсько-інтерпретаційні можливості мистецьких творів, захоплюючись переважно виконавсько-технічним процесом. Недостатність сформованості умінь самоконтролю над власними діями вимагає постійного керівництва виконавським процесом з боку викладача. Елементарні навички рефлексивного усвідомлення своїх музичних та виконавських дій не забезпечують необхідної саморегуляції педагогічних ситуації у процесі вокально-виконавської роботи. В індивідуальній роботі з вокалістами

студенти використовують переважно репродуктивні методи, що не забезпечує створення атмосфери творчого пошуку, духовного єднання з музикою. Таких респондентів виявлено 38, 5% від загальної кількості студентів.

*Середній рівень* передбачає наявність усвідомленої мотивації студентів до вивчення творів вокального мистецтва, що пов'язується з бажаннями пізнавати зміст музичних творів, орієнтацією на високохудожні зразки музики, об'єктивний її аналіз. Адекватність розуміння змісту вокальних творів ґрунтується на авторитетних висловлюваннях критиків, мистецтвознавців, педагогів. У музичній діяльності превалюють способи раціонального мислення, орієнтація на логічну сторону осягнення музики. Достатній самоконтроль власних виконавських дій забезпечує певну самостійність у розучуванні та виконанні вокальних творів. Однак значних труднощів студенти зазнавали у регулюванні педагогічних ситуацій, мало усвідомлюють наявність власних недоліків педагогічної роботи, що негативно позначається на саморегуляції педагогічних дій. Належний запас фахових знань, володіння значним музичним тезаурусом, виконавська підготовленість сприяє адекватному оцінюванню результатів власної діяльності та результатів виконавської роботи. Однак, створенню креативного ставлення до вокального твору перешкоджає надмірне використання репродуктивних методів роботи, захоплення технічною стороною відпрацювання виконавських деталей музичного твору, недостатність емоційної відкритості, проникнення у глибинний світ почуттів та переживань музики у процесі вокально-виконавської роботи (50, 8%)

*Високий рівень* сформованості здатності до саморегулювання передбачає синтез думок і почуттів, інтегральну єдність емоційних і раціональних актів пізнання естетичної а інтерпретаційної сутності музики, здатність студентів до відчуття неповторного морально-естетичного впливу вокальної музики на особистість. Емоційна захопленість процесом виконання поєднується з усвідомленням необхідності розвитку раціонального мислення

та опануванням виконавської техніки. Студенти прагнуть пізнавати вокальну музичну культуру свого народу як духовну його скарбницю, осмислено ставляться до вивчення художнього змісту вокальних творів, відчуючи активно-перетворювальну дію музики у розвитку власного внутрішнього світу та розуміють величезне виховне значення музики у формуванні духовного світу підростаючого покоління. Розуміння особливостей вокально-виконавської роботи поєднується із сформованістю вокально-інтерпретаційних умінь та навичок. Студенти усвідомлюють мету конкретного виду вокальної роботи і контролюють свої власні виконавсько-інтерпретаційні дії у роботі над вокальним твором. Вчасно і адекватно реагують на зміну педагогічних ситуацій, усвідомлюючи важливість необхідних вчасних педагогічних дій. Мистецька ерудиція студентів, прагнення до осмислення власного досвіду спілкування з вокальними творами, сформованість виконавських умінь та розуміння особливостей їх формування забезпечує заглиблення у художньо-емоційний зміст музики та здатність до творчої самореалізації. Високий рівень сформованості здатності до саморегулювання виявлено у 10,7% респондентів;

- теоретичні засади дослідження та результати констатувального експерименту стали основою розробки спеціальної методики формування здатності до саморегулювання у майбутніх учителів музики в процесі вокального навчання. Методика ґрунтувалася на загальних *принципах* мистецького навчання і передбачала дотримання таких *педагогічних умов*: створення атмосфери емоційної відкритості та творчої активності; забезпечення пріоритету практичної діяльності; актуалізація особистісного досвіду спілкування з мистецтвом. Формування здатності до саморегулювання майбутнього вчителя відбувається у перебігу таких *етапів* педагогічної роботи: пізнавально-інформаційного, операційно-рефлексивного, самостійно-творчого.

Перший етап дослідної роботи - *пізнавально-інформаційний* – спрямовувався на формування мотивації студентів до самоосмислення

власного спілкування з музикою. Педагогічну роботу пізнавально-інформаційного етапу було підпорядковано вирішенню наступних завдань: узагальнення та систематизація теоретичних знань студентів з теорії та історії світової вокальної музики; формування установки студентів на рефлексивне пізнання та самоосмислення творів вокальної музики; усвідомлення майбутніми вчителями музики важливості формування особистісних якостей, які сприяють більш ефективному саморегулюванню внутрішнього стану в процесі сприйняття та виконання вокальної музики та забезпечують успішність майбутньої педагогічної діяльності з шкільними вокальними ансамблями.

Другий етап формувального експерименту – *операційно-рефлексивний* – був спрямований на формування вокальної ерудованості, емоційної відкритості студентів у процесі сприйняття та виконання вокальних творів, емпатійного переживання вокальної музики, рефлексивного осмислення післядії музики, вироблення вмінь саморегуляції внутрішнього стану та самоконтролю музичних та педагогічних дій. Завданнями педагогічної роботи було: створення атмосфери рефлексивного середовища у процесі індивідуальної роботи майбутніх учителів музики з вокалістами; розвиток умінь емоційного відчуття змісту виконуваних вокальних творів; формування умінь емоційної саморегуляції та самоконтролю вокально-виконавських дій.

Мета третього, *самостійно-творчого* етапу формувального експерименту спрямовувалася на актуалізацію та розвиток у майбутніх учителів музики творчих можливостей до самостійного осмислення духовно-естетичної сутності вокальних творів, самоспостереження свого власного музичного досвіду. Завданнями педагогічної роботи даного етапу було визначено: стимулювання та заохочування студентів до безпосереднього прояву творчо-виконавських якостей у процесі роботи над вокальними творами; формування ціннісних орієнтацій та аналітично-критичного оцінювання творів вокального мистецтва для творчого збагачення

особистості кожного студента. Дослідження студентами власного музичного досвіду, спостереження свого «діалогу з музикою» за допомогою групи методів інтроспекції охоплювали музичне самоспостереження, самоаналіз, самооцінку і уможливлювали активізацію самостійного пошуку шляхів власного творчого зростання.

На кожному з етапів передбачалося використання спеціально розроблених *методів* педагогічної роботи: методу ідеальних типів; методу створення культурного контексту; метод пошуку емоційно-сміслового впливу музики; методу емоційного співпереживання та емпатійного відчуття духовного змісту музичних творів; створення педагогічних ситуацій, психологічного тренінгу, аутогенного тренування, творчих завдань;

- дієвість та ефективність розробленої методики засвідчили результати формувального експерименту. На основі порівняльного аналізу статистичних даних в контрольній та експериментальній групах було зафіксовано динаміка зростання показників сформованості здатності до саморегулювання у студентів експериментальної групи, а отже – результативність формувального експерименту згідно розробленої методики формування здатності до саморегулювання у майбутніх вчителів музики в процесі вокального навчання.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [185; 186; 187; 188].

## ВИСНОВКИ

У дисертації представлено результати теоретичного узагальнення та нового вирішення проблеми формування здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики у процесі вокального навчання, що дозволило дійти таких висновків.

1. Проведений аналіз наукової літератури засвідчив, що саморегулювання є здатністю особистості керувати собою на основі сприймання й усвідомлення актів своєї поведінки та власних психічних процесів. Саморегулювання постає як процес приведення до певного ладу, налагодження, реалізатором якого є, власне, об'єкт регулятивного впливу. Розглядаючи саморегулювання як процес регулювання окремих видів власної активності, підкреслюємо, що її психологічні механізми формуються у ході становлення особистості. Саморегулювання пов'язано із самопізнанням у різних його видах – від найпростішого до здатності краще пізнавати себе через рефлексивні процеси. Перехід до саморегуляції відбувається на основі усвідомлення особистістю своїх психічних процесів (зокрема пізнавальних) спочатку в їх зовнішніх виявах, та у внутрішньому плані. Саморегулювання визначається самоконтролем і самокорекцією адекватності неусвідомленого емоційного й усвідомленого логічного оцінювання проміжних та кінцевих результатів музичної діяльності, а також самонастроюванням виконавців на уявне створення інтерпретаційної моделі музичних творів та її реалізацію.

Здійснене теоретичне узагальнення наукових підходів до розуміння здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики у процесі вокального навчання дозволило розглядати досліджуваний феномен у якості *усвідомленого особистісного утворення системно організованого впливу особистості на власну психіку з метою змін її характеристик у бажаному напрямку. Саморегуляція у вокальному навчанні – це оволодіння засобами виконання навчальних операцій таким чином, щоб будь-яка зміна умов*

*завдання, зустріч з різними ускладненнями спричиняла таку мисленнєву дію, яка призводить до самотійного її розв'язання.*

2. Визначення своєрідності, сутності та змісту здатності до саморегулювання студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів передбачає спеціально організовану особистістю активність, що спрямована на власну поведінку, діяльність та внутрішній світ, з метою їх коригування, приведення до особистісно-визначених параметрів ладу, порядку. Саморегулювання забезпечує адекватну умовам мінливість, пластичність життєдіяльності особистості на будь-якому її рівні й може здійснюватися як неусвідомлюваний, мимовільний та як свідомий довільний процес із застосуванням спеціальних методів мобілізації внутрішніх ресурсів, котрі у звичному житті залишаються неактуалізованими. Інтелектуально-вольовий аспект означеного феномена дозволяє окреслити значення мисленнєвих операцій аналізу, синтезу, порівняння різних варіантів інтерпретації вокальних творів.

Здатність майбутнього вчителя музики до саморегулювання віддзеркалює рівень розвитку його свідомості, духовності, моральних якостей, ступінь її готовності до самовиховання, самоосвіти та саморозвитку, до організації музично-педагогічної взаємодії на засадах толерантності та гуманізму. Ця здатність акумулює нагромаджені в результаті життєдіяльності знання, уміння та навички, що забезпечують планування, прогнозування та коригування мистецької діяльності особистості. Такий ракурс розгляду проблеми дозволив визначити теоретико-методологічну базу дослідження, охарактеризувати основні поняття категоріально-понятійного апарату означеного феномена у контексті *гуманістичного, аксіологічного, компетентнісного, рефлексивного та креативно-діяльнісного підходів.*

Саморегулювання сприяє відновленню сил, нормалізації емоційного фону, активізації внутрішніх ресурсів організму, що загалом допомагає майбутньому вчителю музики досягнути комфортного стану для здійснення творчої педагогічної діяльності усвідомлюючи свої прагнення та емоції. У



процесі саморегулювання студентам на вокальних заняттях запропоновано виокремити три основні періоди, котрі корегують цей вид діяльності, а саме: захоплення музичним матеріалом та його ототожнення з створеним художньо-музичним образом; реалізація власного бачення творчого проекту здійсненої роботи; критичний аналіз власних дій.

Саморегулювання є вищим ступенем творчої діяльності, коли вміння виконувати навчальні операції перетворюється на навички і послідовність їх здійснюється автоматично.

3. На основі системного аналізу досліджено структуру здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики у процесі вокального навчання в якості комплексу трьох компонентів – а саме: мотиваційно-спонукального, когнітивно-рефлексивного, ціннісно-креативного.

*Мотиваційно-спонукальний* компонент саморегулювання майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки забезпечує наповнення його музично-педагогічної діяльності особистісним смислом, що сприяє її усвідомленню як особистісно-прийнятих мотивів діяльності. Цей компонент виявляється в здатності майбутнього фахівця приймати або відкидати зовнішні та внутрішні спонукання як мотиви діяльності, об'єднувати власні пізнавальні утворення, обирати мотиви власної поведінки та діяльності, управляти власними мотиваційними тенденціями, здійснювати їх регулювання та корекцію. *Когнітивно-рефлексивний* компонент саморегулювання студентів у процесі вокальної підготовки охоплює тезаурус їх знань з означеної проблеми, що включає знання про індивідуальні особливості регулювання, про їх вплив на ефективність музично-педагогічної взаємодії, про власний досвід саморегулювання й шляхи його набуття та реалізації у музично-педагогічній діяльності тощо. Когнітивно-рефлексивний компонент передбачає усвідомлення регулювання власних знань, дій, емоцій для здійснення музично-педагогічної діяльності через систему знань, здатність особистості до її розширення, що представлена аналітичними, прогностичними та оцінними вміннями. *Ціннісно-креативний* компонент

саморегулювання майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки характеризує систему особистісно-значущих норм та цінностей, ідеалів та ціннісних орієнтацій фахівця. Ціннісно-креативний компонент в структурі саморегулювання студентів утілює творчий підхід до практичної реалізації знань щодо означеного феномена та є індивідуальною системою знань, умінь і навичок саморегулювання майбутнім фахівцем власних сутнісних сил у музично-педагогічній діяльності.

Формування здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики визначено критеріями: ступінь умотивованості набуття співацьких умінь та навичок (показники: наявність інтересу до вокального навчання; вияв художньо-естетичних потреб до самовираження у вокальному навчанні); міра оволодіння співацькими прийомами виконавства та ступінь їх усвідомленого сприйняття (показники: наявність співацької ерудованості, оволодіння музичним тезаурусом); ступінь оригінальності трактування вокальних творів та міри оцінного ставлення до них (показники: наявність ціннісних орієнтацій у сфері вокального мистецтва та аналітико-критичне оцінювання власної виконавської діяльності; вміння здійснювати творчу інтерпретацію вокальних творів). У результаті проведеного констатувального дослідження встановлено рівні здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики, а саме: низький, середній та високий.

4. У дослідженні встановлено, що методика підготовки майбутніх учителів музики до продуктивної роботи з формування здатності до саморегулювання у процесі вокального навчання ґрунтується на таких базових принципах: актуалізації навчального досвіду майбутніх учителів музики, узгодження його із завданнями наступних етапів фахового становлення; диференціації, що надає можливості студентам обирати індивідуальну траєкторію вокального навчання в процесі фахової підготовки; інтенсифікації, що актуалізує внутрішні резерви навчального процесу та спрямовує на досягнення результативності за рахунок опори на інноваційні педагогічні технології.

Педагогічними умовами підготовки студентів до формування здатності саморегулювання у процесі вокального навчання нами визначено: досягнення цілеспрямованого оволодіння студентами механізмами самоорганізації, самоконтролю та самокорекції у музично-виконавській діяльності; активізація пізнавальної роботи майбутніх учителів музики на основі вільного самовираження у музично-виконавській практичній підготовці; забезпечення інтелектуально-креативного підходу до організації творчої взаємодії викладача і студентів у вокальному навчанні.

5. У дисертації представлено методику формування здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики, що передбачає поетапність проведення педагогічної роботи відповідно до *пізнавально-інформаційного, операційно-рефлексивного, самостійно-творчого етапів*.

Перший етап дослідної роботи - *пізнавально-інформаційний* – був спрямований на формування мотивації студентів до самоосмислення власного спілкування з музикою. Пошук набуття співацьких умінь та навичок, прояву інтересу до вокального навчання, вияву художньо-естетичних потреб у співацькому виконавстві спрямовувалися на формування ступеню умотивованості набуття вокальних знань, умінь та навичок майбутнього вчителя музики завдяки методам: міні-лекції, міні-бесіди, комплексі тренінги, моделювання конкретних ситуацій репетиційної роботи, самостійного опрацювання науково-методичної літератури, структурування отриманої інформації.

Другий етап формувального експерименту – *операційно-рефлексивний* – спрямовувався на формування вокальної ерудованості, емоційної відкритості студентів у процесі сприйняття та виконання вокальних творів, емпатійного переживання вокальної музики, рефлексивного осмислення післядії музики, вироблення вмінь саморегуляції внутрішнього стану та самоконтролю музичних та педагогічних дій. Пошук смислового впливу музики, емоційного співпереживання художнього змісту твору, створення педагогічних ситуацій емпатійного відчуття тощо, спрямовувалися на

активізацію усвідомленого сприйняття вокального виконавства, пошук шляхів оволодіння співацькими прийомами виконавства з використанням методів: мистецького вправлення, аутогенного тренування, проєктивних вправ, закладання думок та їх ствердження.

Мета третього, *самостійно-творчого* етапу формувального експерименту спрямовувалася на актуалізацію та розвиток у майбутніх учителів музики творчих можливостей до самостійного осмислення духовно-естетичної сутності вокальних творів, самоспостереження свого власного музичного досвіду. Завданнями педагогічної роботи даного етапу було визначено: стимулювання та заохочування студентів до безпосереднього прояву творчо-виконавських якостей у процесі роботи над вокальними творами; формування ціннісних орієнтацій та аналітично-критичного оцінювання творів вокального мистецтва. Дослідження студентами власного музичного досвіду, спостереження «діалогу з музикою» за допомогою групи методів інтроспекції охоплювали самоспостереження, самоаналіз, самооцінку і уможливлювали активізацію їх самостійного пошуку шляхів власного творчого зростання. Найбільш вживаними методами цього етапу були: творчо-проєктивні завдання, оцінно-аналітичні тренінги, методи візуалізації, евристичні вправи, імпровізаційні завдання.

У результаті проведеної дослідно-експериментальної роботи за допомогою методів статистичного аналізу визначено, наскільки суттєвими є відмінності між двома статистичними вибірками. Статистична перевірка результатів дозволила констатувати, що в контрольній групі не відбулось суттєвих змін в прояві досліджуваних рівнів, відмінності між рівнями показників до та після проведення експерименту є статично незначущими (з рівнями ймовірності 0,2050, 0,0668 та 0,2027 для низького, середнього та високого рівнів відповідно). В експериментальній же групі зміни у прояві досліджуваних рівнів є суттєвими, ймовірність з якою можна прийняти гіпотезу про наявність суттєвих змін в проявах рівнів прямує до 1. Особливо суттєвими є зміни в показниках, які стосуються низького та високого рівнів.

Таким чином, зафіксована динаміка зростання показників сформованості здатності до саморегулювання у студентів експериментальної групи свідчить про дієвість та ефективність проведеної педагогічної роботи згідно розробленої методики формування здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики у процесі вокального навчання.

Проведене дослідження не вичерпує всіх питань, що стосуються проблеми формування здатності майбутніх учителів музики до саморегулювання у процесі вокального навчання. Потребує спеціальних досліджень вивчення закономірностей оволодіння процесом саморозвитку та самореалізації як складових саморегулювання; розвитку індивідуальних типологічних особливостей майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності, порівняльна характеристика вокальної діяльності студентів Китаю та України.

## ДОДАТОК А

### Анкетування

#### *Діагностичні завдання*

Запрошуємо Вас взяти участь і дати відповіді на запитання. Це допоможе визначити Вашу зацікавленість до майбутньої професії та опрацювання вокальних творів. Прочитайте перелік запитань і дайте оцінку важливості для Вас за семибальною шкалою.

*Я хочу виконувати вокальні твори тому, що:*

1. Це необхідно для моєї майбутньої роботи;
2. Доводиться відвідувати запрограмовані навчальним планом заняття;
3. Хочу пізнавати власні вокально-виконавської можливості;
4. Подобається співати вокальну музику;
5. Краще, ніж у других видах музичної діяльності, самовиражаюся;
6. Розвивається відчуття приєднання до високого мистецтва при виконанні вокальних творів;
7. Отримую задоволення від співу;
8. При співі вокальної музики замислюєшся над смыслом буття;
9. Хочу бути всебічно ерудованою людиною;
10. Власна думка з цього приводу.

## ДОДАТОК Б

### Тест на суб'єктивне відчуття та оцінювання творів

Дайте, будь-ласка, відповіді на поставлені запитання, підкреслюючи один з варіантів відповіді.

1. Вважаєте Ви за необхідне удосконалити вокально-виконавську підготовку майбутнього вчителя музики шляхом впровадження у навчальний процес спецкурсів з вивчення методики вокального навчання:

А) так;

Б) ні;

В) це не обов'язково;

Г) Ваш варіант відповіді

---

2. Чи складає саморегуляція основу реалізації підготовки майбутнього вчителя музики:

А) так;

Б) ні;

В) це не обов'язково;

Г) Ваш варіант відповіді

---

3. Як Ви вважаєте, чи є знання світової вокальної спадщини складовими виконавської майстерності майбутнього вчителя музики:

А) так;

Б) ні;

В) це не обов'язково;

Г) Ваш варіант відповіді

---

4. Що Ви могли б запропонувати для формування здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики:

А) необхідні умови навчання;

Б) спеціальні форми роботи;

В) введення спецкурсу;

Г) Ваш варіант відповіді

---

5. Яка з форм навчального процесу – індивідуальна чи колективна – сприяє формуванню здатності для саморегулювання у майбутнього вчителя музики:

А) індивідуальна;

Б) колективна;

В) Ваш варіант відповіді

---



## ДОДАТОК В

### Аутотренінг “Пробудження і розвиток бажаних відчуттів”

Техніка виконання згаданої вправи є такою:

1. Заспокойтесь, зручно влаштуйтеся й глибоко вдихніть повітря кілька разів. Зосередьтеся на прослуховуванні духовного твору, намагайтесь досягнути його зміст і відповісти на таке запитання: яким є характер, значення і сутність цього твору. Занотуйте всі нюанси, ідеї, образи, що з'являються в процесі вправи.
2. Усвідомте значення цього відчуття, його мету, можливості застосування в інших творах вокальної музики, важливість, якої воно набуває особисто для Вас.
3. Дозвольте відчуттю проникнути в кожную клітину свого організму, намагайтесь ідентифікувати себе з ним.
4. Відтворіть ті ситуації, в яких відсутність або недостатність розвитку цього відчуття призводило до невдачі при виконанні даного твору або була для вас дискомфортною.

Напишіть такі слова або зробіть малюнок на аркуші паперу, які, на вашу думку, розкривають сутність даного відчуття, ще декілька раз прослуховуючи твір. Поставте малюнок або зображення на таке місце, де ви зможете бачити його щодня. При погляді на нього намагайтесь згадати відповідне відчуття та відтворити його при співі.

## ДОДАТОК Д

### Тест на визначення ставлення студентів до музично-педагогічної діяльності

Ключ

### Тест на зацікавленість вокальною діяльністю

(авторська модифікація “Тесту на відношення до музичної діяльності”  
В.Петрушина) [143, 126-127]

Ключ

- |   |     |
|---|-----|
| 1. Музичне мистецтво – здебільшого колективне, тому вокальне мистецтво дарує людям радість                                      | Так |
| 2. Моя любов до співу проявляється в потребі у накопиченні знань з цього предмету, удосконаленні самоосвіти                     | Так |
| 3. По натурі я людина товариська і легко розуміюсь з дітьми і молоддю   | Так |
| 4. Мені легко вдається організовувати дітей для спільної творчої роботи   | Так |
| 5. Я колекціоную записи різних виконавців і дитячих ансамблів   | Так |
| для порівняння їх між собою й пошуку найбільш вірного, на мій погляд, виконання   |     |
| 6. Мені подобається працювати з дитячим ансамблем тому, що це творча робота і можна застосовувати передові методичні технології | Так |
| 7. Колективні заняття мені подобаються більше, ніж індивідуальні  | Так |
| 8. Мені буває важко підібрати ключ для спілкування з незнайомими людьми   | Ні  |
| 9. Мої друзі вважають мене веселою й товариською людиною  | Так |
| 10. Я легко переношу конфліктні ситуації в порівнянні з іншими  | Так |
| 11. Я високо ціную мистецтво міміки й жести   | Так |

12. У мене часто бувають зіпсовані відносини з іншими людьми через мою принциповість	Ні
13. Я користаюся з будь-якої можливості, щоб виступити в якому-небудь концерті	Так
14. Часто без причини в мене може зіпсуватися настрій	Ні
15. Виступи на концертах стомлюють мене	Ні
16. Якщо я почуваю наближення конфліктної ситуації, я волюю спокійно обговорити проблему й ніколи не зриваюся	Так
17. Я багато читаю методичної й виконавської літератури про роботу з дитячими ансамблями	Так
18. Моя майбутня професія керівника дитячого ансамблю викликає в мене серйозну заклопотаність	Ні
19. Займаючись із педагогом, я рідко пропоную свій власний варіант трактування вокального твору	Ні
20. Я охоче виконую доручення, пов'язані зі спілкуванням з іншими людьми	Так
21. У моїй колекції багато книг про співаків	Так
22. Виконання співацької роботи в присутності багатьох людей мене мало бентежить	Так
23. Я шукаю будь-який привід для того щоб попрактикуватися з яким-небудь співаком	Так
24. Мені подобається переводити авторський задум у співі	Так
25. Мені подобається працювати над елементами співацького звучання і художнім образом музичного твору	Так
26. Я б хотів якнайчастіше виступати у концертах	Так
27. Я виступаю в концертах тільки тому, що цього вимагає навчальна програма	Ні
28. Я вважаю, що під час виконання вокального твору не обов'язково повністю викладатися, тому що він і так гарно прозвучить	Ні
29. На педпрактиці, у дитячому таборі я користуюся будь-якою можливістю для організації співочої діяльності дітей	Так

30. Я хочу організувати свій дитячий співацький колектив.

Так

## ДОДАТОК Е

Шановні студенти!

Для заповнення анкети потрібно або написати відповідь на підкреслених строчках, або обвести колом позначки, що стоять праворуч від варіанту відповіді, яка найбільше відповідає Вашій особистій думці. У разі, якщо Вашій думці відповідають декілька відповідей, обведіть позначки кожної з них.

Прізвище, ім'я \_\_\_\_\_

Вік (років) \_\_\_\_\_ Курс \_\_\_\_\_

Спеціалізація

*-інструменталіст (на якому інструменті)* \_\_\_\_\_

*-диригент;*

*-вокаліст;*

*-теоретик;*

*-методист.*

Викладач з фортепіано (ПШБ) \_\_\_\_\_

Де навчалися музиці до вступу в інститут (студія, ДМШ, училище, інше - перелічити всі заклади) \_\_\_\_\_

Які види музичної діяльності Вам найбільш подобаються?

*- слухання музики,*

*спів,*

*хорове музикування,*

*ансамблеве музикування,*

*гра на музичному інструменті,*

*імпровізація,*

*композиція.*

Для чого особисто Вам необхідно володіння музичним інструментом \_

Що визначило Ваш вибір професії?

- *любов до музики;*
- *любов до дітей;*
- *наявність музичних здібностей;*
- *соціальна значущість професії;*
- *рішення батьків;*
- *випадок;*
- *необхідність здобуття вищої освіти;*
- *інше \_\_\_\_\_*

Який інтерес є найбільш стійким у Вашому ставленні до професійної діяльності?

- *інтерес до музичного мистецтва;*
- *інтерес до процесу музичного виховання дітей;*
- *інтерес до виконавської діяльності;*
- *інтерес до музично-просвітницької діяльності;*
- *інше (що саме) \_\_\_\_\_*

Продовжить будь ласка фразу: Я відчуваю себе:

- *повною мірою музикантом-виконавцем;*
- *насамперед - музикантом-педагогом;*
- *(майбутнім) вчителем музики;*

- *студентом вищого мистецького навчального закладу;*
- *не на своєму місці.*
- **Що є визначальним чинником Вашого професійного зростання:**
- *наявність сприятливих зовнішніх обставин, умов з боку оточення;*
- *допомога інших людей;*
- *моя власна активна праця з оволодіння знаннями, вміннями, навичками;*

*- моє прагнення до вдосконалення, гнучкість, здатність підкорювати обставини собі*

Чи маєте Ви уявлення про шляхи удосконалення Вашої інструментально-виконавської майстерності?

- *так, маю чіткі уявлення*
- *маю певні міркування з цього приводу, але не дуже чіткі*
- *ніколи не замислювався над цим питанням*
- *не бачу потреби замислюватися над цим*

Що заважає їх втіленню в життя? \_\_\_\_\_

Чи відчуваєте Ви труднощі в навчальній інструментально-виконавській діяльності?

- *так, при роботі над технічними навичками та вміннями;*
- *так, на стадії ознайомлення з музичним твором;*
- *так, на стадії роботи над музичним твором (вивчення напам'ять, вигрування);*
- *так, при створенні художньої концепції твору;*
- *так, при спробах втілити цю концепцію у реальне звучання;*
- *так, у регуляції власного стану в передконцертний період;*
- *так, при публічному виконанні твору (підкресліть потрібне - у присутності будь-кого, в академконцерті, на іспиті);*
- *утруднень немає.*

Коротенько охарактеризуйте ці труднощі, що саме заважають Вам досягти високого (достатнього) рівню ефективності навчальної інструментально-виконавської діяльності?

\_\_\_\_\_

Якими прийомами, засобами, методами Ви користуєтеся при подоланні цих труднощів? (коротенько охарактеризуйте) \_\_\_\_\_

Як Ви вважаєте, якою мірою залежать результати Вашої навчальної інструментально-виконавської діяльності від уміння володіти собою, планувати свої дії, володіти навичками саморегуляції.

- *результати діяльності значною мірою визначаються цими факторами*
- *певною мірою залежать від цих факторів*
- *ніяк не залежать.*

Який зміст Ви особисто вкладаєте у поняття "саморегуляція"? (коротенько охарактеризуйте) \_\_\_\_\_

Яке місце, на Вашу думку, посідає сформованість вмінь саморегуляції в професійній діяльності вчителя-музиканта?

- *первинне*
- *другорядне*
- *не має місця*

Які з перелічених нижче виразів віддзеркалюють Ваше особисте ставлення до опанування вмінь саморегуляції у навчальній і подальшій професійній діяльності?

- *я прагну більш повного опанування їх та докладаю до того багато зусиль*
- *я намагаюсь іноді аналізувати те, що зі мною відбувається та збираю інформацію щодо володіння вміннями саморегуляції*



- *я не зацікавлений у витраті сил на формування цих вмінь, оскільки вважаю, що це формується само собою*
- *я хотів би опанувати їх, але не знаю, як це зробити*
- *інше (що саме) \_\_\_\_\_*

Як Ви оцінюєте рівень власних знань з проблеми саморегуляції в професійній діяльності?

- *достатній*
- *такий, що потребує поповнення*
- *недостатній*
- *дуже низький*

Що, на Вашу думку, є найбільш важливим чинником формування вмінь саморегуляції майбутнього вчителя-музиканта?

- *його особиста зацікавленість, бажання опанувати їх*
- *здібності*
- *методика формування вмінь саморегуляції*
- *допомога фахівця, зовнішня організація цього процесу*
- *наявність знань з питань саморегуляції*
- *власні практичні зусилля*
- *інше (що саме) \_\_\_\_\_*

Чому Ви маєте прагнення до опанування вмінь саморегуляції?

- *вони необхідні для професійного зростання*
- *вони є корисними для встановлення добрих стосунків з оточуючими*
- *вони дають можливість максимально розкрити свій потенціал*
- *інше (що саме) \_\_\_\_\_*

Які вміння та навички, що сприяють розвиткові саморегуляції в навчальній інструментально-виконавській діяльності, Ви хотіли б опанувати?

Охарактеризуйте (по 5-тибальній системі) рівень сформованості у Вас в навчальній інструментально-виконавській діяльності таких якостей:

*-здатність уявити собі ідеальний образ виконання (бажаний результат)*  
\_\_\_\_\_;

*-вміння визначити засоби його втілення* \_\_\_\_\_;

*-вміння спланувати свої дії для його досягнення* \_\_\_\_\_;

*-вміння реально визначати строки досягнення запланованих результатів*  
\_\_\_\_\_;

*-вміння реально досягати цих результатів* \_\_\_\_\_;

*-вміння контролювати процес реалізації поставлених художніх та учбових цілей, оцінювати його з точки зору відповідності поставленій меті*  
\_\_\_\_\_;

*-вміння вносити корективи у процес реалізації цілей* \_\_\_\_\_.

**ДЯКУЄМО ЗА СПІВПРАЦЮ!**

## ДОДАТОК Ж

### *Адаптований та модифікований опитувальник-діагностування саморегуляції особистості В.Моросанової*

Опитувальник спрямований на діагностику розвитку індивідуальної саморегуляції та основних її компонентів. Модифікація полягає, в першу чергу, в наборі ситуацій, які використовуються у твердженнях опитувальника. Вона враховує специфіку професійної та навчальної діяльності.

#### *Інструкція*

Пропонуємо Вам ряд висловлювань про особливості поведінки.

Послідовно прочитавши кожне висловлювання, виберіть один з чотирьох можливих відповідей: «Правильно», «Мабуть, вірно», «Мабуть, невірно», «Невірно» і поставте хрестик у відповідній графі на аркуші відповідей:

- Свої плани на майбутнє люблю розробляти в найменших деталях.
- Люблю всякі пригоди, можу йти на ризик.
- Намагаюся завжди приходити вчасно на заняття, але, тим не менш, часто спізнююся.
- Дотримуюся девізу «Вислухай пораду, але зроби по-своєму».
- Часто покладаюся на свої здібності орієнтуватися по ходу справи і не прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій.
- Про мене відзначають, що я недостатньо критичний до себе і своїх дій, але сам я це не завжди помічаю.
- Напередодні контрольних або іспитів у мене зазвичай з'являлося відчуття, що не вистачило 1-2 днів для підготовки.
- Щоб відчувати себе впевнено, необхідно знати, що чекає тебе завтра.
- Мені важко себе змусити що-небудь переробляти, навіть якщо якість зробленого мене не влаштовує.

- Не завжди помічаю свої помилки, частіше це роблять оточуючі мене люди.
- Перехід на нову систему роботи не заподіє мені особливих незручностей.
- Мені важко відмовитися від прийнятого рішення навіть під впливом близьких мені людей.
- Я не відношу себе до людей, життєвим принципом яких є «Сім разів відміряй, один раз відріж».
- Я не виношу, коли мене опікують і щось за мене щось вирішують.
- Не люблю багато думати про своє майбутнє.
- У новому одязі часто відчуваю себе ніяково.
- Завжди заздалегідь планую свої витрати, не люблю робити незапланованих покупок.
- Уникаю ризику, погано справляюся з несподіваними ситуаціями, які виникають у навчальній діяльності.
- Моє ставлення до майбутнього часто змінюється: то строю райдужні плани, то майбутнє здається мені похмурим.
- Завжди намагаюся продумати способи досягнення мети, перш ніж почну діяти.
- Віддаю перевагу зберіганню незалежності навіть від близьких мені людей.
- Мої плани на майбутнє зазвичай реалістичні, і я не люблю їх міняти.
- У перші дні відпустки (канікул) при зміні способу життя завжди з'являється відчуття дискомфорту.
- При великому обсязі роботи неминуче страждає якість результатів.
- Люблю зміни в житті, зміну обстановки і способу життя.
- Не завжди вчасно помічаю зміни обставин і через це терплю невдачі.
- Буває, що наполягаю на своєму, навіть коли не впевнений у своїй правоті.
- Люблю дотримуватися заздалегідь наміченого на день плану.

- Перш ніж з'ясувати стосунки, намагаюся уявити собі різні способи подолання конфлікту.
- У разі невдачі завжди шукаю, що ж було зроблено неправильно.
- Не люблю посвячувати кого-небудь у свої плани, рідко дотримуюся чужих порад.
- Вважаю розумним принцип: спочатку треба вплутатися в бій, а потім шукати кошти для перемоги.
- Люблю помріяти про майбутнє, але це скоріше фантазії, ніж реальність.
- Намагаюся завжди враховувати думку товаришів про себе та свою роботу.
- Якщо я зайнятий чимось важливим для себе, то можу працювати в будь-якій обстановці.
- В очікуванні важливих подій прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій у тому чи іншому розвитку ситуації.
- Перш ніж взятися за справу, мені необхідно зібрати докладну інформацію про умови його виконання та супутніх обставин.
- Рідко відступаю від розпочатої справи.
- Часто допускаю недбале ставлення до своїх зобов'язань у разі втоми і поганого самопочуття.
- Якщо я відчуваю свою правоту, то мене мало хвилює думка оточуючих про мої дії.
- Про мене кажуть, що я «розкидаюся», не вмію відокремити головне від другорядного.
- Не вмію і не люблю заздалегідь планувати свій бюджет.
- Якщо в роботі не вдалося домогтися потрібної мені якості, прагну переробити, навіть якщо оточуючим це не важливо.
- Після вирішення конфліктної ситуації часто подумки до неї повертаюся, перевіряю зроблені дії та результати.

- Невимушено відчуваю себе в незнайомій компанії, нові люди мені зазвичай цікаві.
- Зазвичай різко реауюю на заперечення, намагаюся думати і робити все по-своєму.

## ОБРОБКА РЕЗУЛЬТАТІВ

Підрахунок показників опитувальника проводиться по ключах, представленим нижче, де «Так» означає позитивні відповіді, а «Ні» - негативні.

Шкала планування:

«Так» - 1, 8, 17, 22, 28, 31, 36. «Ні» - 15, 42

Шкала моделювання:

«Так» - 11, 37. «Ні» - 3, 7, 19, 23, 26, 33, 41

Шкала програмування:

«Так» - 12, 20, 25, 29, 38, 43. «Ні» - 5, 9, 32

Шкала оцінки результатів:

«Так» - 30, 44. «Ні» - 6, 10, 13, 16, 24, 34, 39

Шкала гнучкості:

«Так» - 2, 11, 25, 35, 36, 45. «Ні» - 16, 18, 23

Шкала самостійності:

«Так» - 4, 12, 14, 21, 27, 31, 40, 46. «Ні» - 34

Шкала Загального рівня саморегуляції:

«Так» - 1, 2, 4, 8, 11, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36.

37, 38, 40, 43, 44, 45, 46

«Ні» - 3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 23, 24, 26, 32, 33, 34, 39, 41,

42

Не пропускайте жодного висловлювання. Пам'ятайте, що не може бути хороших чи поганих відповідей, так як це не випробування Ваших здібностей, а лише виявлення індивідуальних особливостей Вашої поведінки. Підрахунок

показників опитувальника проводиться по ключах, представленим нижче, де «Так» означає позитивні відповіді, а «Ні» - негативні.

Опитувальник в цілому працює як єдина шкала «Загальний рівень саморегуляції» (ЗРС), яка оцінює загальний рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності людини.

Випробувані з високими показниками загального рівня саморегуляції самостійні, гнучко і адекватно реагують на зміну умов, висування і досягнення мети у них в значній мірі усвідомлено. При високій мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, що перешкоджають досягненню мети. Чим вище загальний рівень усвідомленої регуляції, тим легше людина оволодіває новими видами активності, впевненіше почувається в незнайомих ситуаціях, тим стабільніше його успіхи у звичних видах діяльності.

У реципієнтів з низькими показниками за даною шкалою потреба в усвідомленому плануванні та програмуванні своєї поведінки не сформована, вони більш залежні від ситуації і думки оточуючих людей. У таких досліджуваних знижена можливість компенсації несприятливих для досягнення поставленої мети особистісних особливостей, у порівнянні з піддослідними з високим рівнем регуляції. Відповідно, успішність оволодіння новими видами діяльності у великій мірі залежить від відповідності стильових особливостей регуляції та вимог освоюваного виду активності.

## ДОДАТОК 3

### *Визначення рівнів саморегуляції особистості*

#### *Високий загальний рівень саморегуляції*

При високому загальному рівні саморегуляції реципієнти володіють яскраво вираженою потребою в плануванні. детально розробляють програми власних дій, як правило, методично готуються до різних значущим для них заходам (наприклад, учні до - іспитів, працюючі люди - до публічних виступів або атестацій) і багато часу приділяють самопідготовці. Їхні плани містять вибудовану систему далеких і ближніх цілей, ще до початку роботи розроблені і продумані способи й шляхи їх досягнення. Слабкою стороною є невисокий рівень розвитку процесу моделювання. Такі люди мають труднощі з оцінюванням зовнішніх обставин, наприклад, вимог вчителів або керівництва, а також об'єктивних умов виконання діяльності, таких, наприклад, як час виконання завдання. Значна частина часу у них йде на те, щоб заздалегідь оцінити всі можливі варіанти, проаналізувати їх, розробити оптимальний план виконання завдання. Наприклад, перед відповіддю на уроці, контрольною роботою або іспитом такі учні продумують не тільки зміст своєї відповіді, але і те, як вони будуть діяти, якщо що-небудь піде не за планом, довго обмірковують, як слід поводитися і що краще сказати в відповідь на ті чи інші запитання вчителя. Висока розвиненість планування і програмування дозволяє компенсувати недостатню розвиненість процесу моделювання, знизити тривожність, зняти зайву напруженість за рахунок того, що ситуації заздалегідь продумуються, відбираються способи і черговість дій, аналізується тактика поведінки у відповідальній ситуації.

#### *Середній загальний рівень саморегуляції*

Для респондентів цього типу характерно прагнення до планування, до відбору способів і черговості дій, але через слабкість моделювання більшого



значення надається деталей і дрібниць, але при цьому часто упускається головне. Недостатня пластичність планів і програм нерідко призводять до того, що виникають труднощі з реалізацією і перебудовою планів при зміні умов, наприклад, при швидких змінах ситуації на іспиті, несподіваному повороті в ході уроку, при неможливості домогтися потрібних результатів. Реципієнти такого профілю схильні фіксуватися на своїх помилках; для них характерна висока чутливість до невдач, надмірна самокритичність, нестійкість самоконтролю. Внутрішні умови виконання діяльності, такі як самопочуття, власні можливості, ступінь підготовленості часто оцінюються неадекватно, що позначається на результатах діяльності. В учнів це може виражатися в невпевненості у своїх силах і можливостях, схильності до спотворення реальної ситуації (ускладнення або спрощення), в інтенсивному переживанні можливого неуспіху. Головне, що відрізняє людей з даним профілем регуляції - це емоційна нестійкість, тривалі переживання неуспіхів, невдач. Найчастіше ці переживання пов'язані не з реальними подіями, а з тими, які ще не настали, що призводить до нестійкості мети, до труднощів з формуванням внутрішніх критеріїв успішності. Відзначається часта зміна настрою. Такі реципієнти замислюються про своє майбутнє, легко ставлять цілі, але можуть їх не досягти тому, що уникають перешкод, труднощів, їм не вистачає завзятості й терпіння. Їх відрізняє залежність від зовнішніх і внутрішніх обставин, невпевненість. При прийнятті рішень вони потребують опори, підтримки оточуючих, в раді, схвалення. Не схильні проявляти ініціативу і сміливість у виборі власної лінії поведінки. Погано контролюють себе у важких життєвих обставинах. Важко адаптуються до нових ситуацій, до нового вчителя, нової системи навчання, до нових друзів.

Цьому типу реципієнтів властива прихильність до інших людей, вони легко йдуть у них на поводу. У спілкуванні вони примхливі, їм властива непередбачуваність висловлювань, переживання необґрунтованого занепокоєння. У нових умовах відчують себе незатишно, намагаються триматися відокремлено, звідси слабка соціальна адаптація, яка є перешкодою

для самореалізації. Ставлення до майбутнього - тривожне. Цілі, які ними висуваються, є скоріше мріями. Вони орієнтуються більше на почуття і переживання, на їх вчинки впливають оціночні судження інших людей. Низький загальний рівень саморегуляції. Існують труднощі в плануванні своєї діяльності, не продумуються шляхи і способи досягнення цілей. Низький розвиток ланок моделювання та оцінки результатів призводить до виникнення високої тривожності, почуттю напруженості в ситуаціях спілкування і, як наслідок, до вкрай малій ефективності діяльності. Таким людям властива вкрай низька соціальна адаптивність, що є перешкодою до самореалізації, до самоорганізації у важких життєвих обставинах. У спілкуванні такі реципієнти болісно недовірливі, намагаються триматися відокремлено, вони не схильні будувати плани на майбутнє.

#### *Низький загальний рівень саморегуляції*

Для таких респондентів характерна нестійкість, коливання цілей, розкиданість в діяльності. Виниклі проблеми легко вирішуються, але іноді це пов'язано з переоцінкою власної особистості. Характерна швидка зміна настрою слідом за мінливими обставинами, часта зміна своєї точки зору. Іноді виникає відчуття роздратування через безлад у справах. В силу своєї суперечливості, мінливості, при відстоюванні власної незалежної позиції у таких людей виникають труднощі в спілкуванні з однолітками. Швидкість адаптації до нових умов поєднується у них з труднощами у соціальній адаптації і поверхневим ставленням до майбутнього. Плани на майбутнє розпливчасті, немає ієрархії цілей. Для них не важливо, які засоби і шляхи будуть використовуватися для досягнення цілей. Кожен день вносить свої корективи в плани на майбутнє. Респонденти низького типу саморегулювання більш залежні від оцінки оточуючих людей, не розвивають внутрішні критерії успішності, а значить, не контролюють хід виконання власної діяльності, не бачать власних помилок. Адаптація до нових людей і умов проходить у них швидко і легко. Життєві перспективи орієнтовані на значущих оточуючих, на

співпрацю з ними. Цілі змінюються залежно від уподобань і від того, як до них ставляться.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: пособие для учителя /Эдуард Борисович Абдуллин. — М.: Просвещение, 1983. — 111 с.
2. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед спец. высш. учеб. заведений /О.А. Абдуллина. — М.: Просвещение, 1990.— 142 с.
3. Абрамова Г.С. Практическая психология /Галина Сергеевна Абрамова. — М.: Академия, 1997. — 365, [1] с.
4. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни /К.А. Абульханова-Славская. — М.: Мысль, 1991. — 299с.
5. Алексюк А. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студ. і викл. вищ. навч. закл. /Анатолій Миколайович Алексюк. — К.: Либідь, 1998. — 558, [1] с.
6. Алкон Е.М. Музыкальное мышление Востока и Запада /Е.М. Алкон. — Владивосток: Изд. Дальневосточного университета, 1999. — 169 с.
7. Амонов Н.А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей /Н.А. Аминов //Вопросы психологии. — 1988. - № 5. — С. 71-77.
8. Анастаси А. Психологическое тестирование /Анна Анастаси, Сюзан Урбина. — 7-е изд. — СПб.: Питер, 2006. — 688 с.
9. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс: в 2 кн. /Валентин Иванович Андреев. - Кн. 2. — Казань, 1998. — 320с.
10. Андрущенко В.П. Про концептуальні засади філософії освіти України /В. П. Андрущенко, В. С. Лутай // Нова парадигма. — Вип. 36. — К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. — С. 8-20.
11. Антонюк В.Г. Вокальна педагогіка (сольний спів): підручник /Валентина Геніївна Антонюк. — К.: ЗАТ Віпол, 2007. — 173 с.
12. Антонюк В.Г. Етнокультурологічний тезаурус українського вокального

- мистецтва /В.Г. Антонюк //Науковий вісник НМАУ імені П.Чайковського.– К.: НМАУ, 2002. – Вип. 16. – С. 178-186.
13. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: кн. для учителя /Л.Г.Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111с.
  14. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс /Борис Владимирович Асафьев. Кн. 1 и 2. — М.-Л.: Музыка, 1971. — 376 с.
  15. Асмолов А. Г. Психология личности : [учебник]. /А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
  16. Афанасьев В.Г. Системность и общество /Виктор Григорьевич Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 368 , [2] с.
  17. Афанасьев Ю.Л. Соціально-культурний потенціал художньої діяльності /Юрий Львович Афанасьев. – Л.: Світ, 1990. – 159 с.
  18. Ахмедов Т. И. Практическая психотерапия : внушение, гипноз, медитация. /Т.И. Ахмедов. – М.: АСТ; Харьков: Торсинг, 2005. – 447 с.
  19. Багадуров В. Очерки по истории вокальной методологии /Всеволод Алавердович Багадуров. — М.: Музгиз, 1932. Ч. I: Вокальная педагогика — 137 с.
  20. Бай Шажун. Из истории развития вокального искусства /Бай Шажун //Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. - № 20 (231). – Луганськ: ЛНУ, 2011. – Частина III. – С. 203-207.
  21. Балл Г.О. Наука як підсистема культури і діалого-культурологічний підхід в освіті /Георгій Балл //Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти: наук.-метод. зб. /за ред. Г.О. Балла. — К., 1998. — С.101–118.
  22. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство: статьи и очерки /Лев Аронович Баренбойм. — Л.: Музыка, 1974. - 336 с.
  23. Белкин А. С. Ситуация успеха: Как ее создать : [книга для учителя] /А. С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
  24. Бердяев Н.А. Самовоспитание /Н.А. Бердяев. – Л.: Лениздат, 1992. – 398с.

25. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии /Владимир Павлович Беспалько. — М.: Педагогика, 1989. — 190, [1] с.
26. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: навч.-метод. посібник /І.Д.Бех. — К.: ІЗМН, 1998. — 204 с.
27. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избр. психол. труды /Л.И. Божович [под. ред. Д.И. Фельдштейна. — М.—Воронеж, 2001. — С. 23-79.
28. Борев Ю.Б. Эстетика /Ю.Б. Борев. — М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. — 829 с.
29. Бочкарев Л.П. Психология музыкальной деятельности: учеб. пособ. /Л.П.Бочкарев. — М.: Институт психологии РАН, 1997. — 351 с.
30. Бояринцев В. Особенности проявления саморегуляции студентов педагогических ВУЗов в процессе их подготовки к профессиональной эмоционально-коммуникативной деятельности /В. Бояринцев //Эмоциональная регуляция учебной деятельности: сб. матер. Всесоюз. конф. — М., 1987. — С. 217-226.
31. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике /Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. — СПб.: Питер Ком., 2000. — 527, [2] с. — (Мастера психологии).
32. Василенко Л.М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 — теорія та методика навчання (музика) /Л. М. Василенко. — К., 2003. — 21 с.
33. Ващенко Г. Виховання волі і характеру /Г.Ващенко //Твори: в 4-х томах. — К.: Школяр «Фада» ЛТД., 2000. — 4 т. Праці з педагогіки та психології. — 416 с.
34. Введение в педагогическую деятельность: уч. пособие для студ. высш. учеб. заведений /А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева, И.Г. Шапошникова и др. — М.: Академия, 2000. — 208, [2] с.
35. Вей Лімін. Формування вокальної культури студентів інститутів мистецтв

- на засадах художньо-мистецьких традицій /Вей Лімін //Молодь і ринок: щоквартальний науково-педагогічний та економічний журнал Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – Дрогобич: ДДПУ, 2011. – Вип. № 10 (81) – С. 159-163.
36. Вишнякова Н.Ф. Креативная психодіагностика. Психологія творчого навчання /Н.Ф. Вишнякова. – Мн., 1995. – 441 с.
37. Ву Го Линг. О предпосылках интонационных взаимодействий китайской и украинской песенности /Линг Ву Го //Музичне мистецтво і культура: наук. вісник /Одеська консерваторія імені А.В.Нежданової.– О., 2001. Вип.2. — С. 169-171.
38. Вульф В.Б. Основы педагогики: учеб. пособие: /В.Б.Вульф, В.Д.Иванов. [2-е изд., перераб. и доп.]. — М.: УРАО, 2000. — 614 с.
39. Выготский Л.С. Психология искусства /Лев Семенович Выготский [сост. М.Г. Ярошевский]. — Р н/Д.: Феникс, 1998.– 479, [1] с.
40. Гавриленко Л.М. Методика формування основ вокальної культури молодших школярів у школах мистецтв: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання /Л.М. Гавриленко. – К., 2010. — 20 с.
41. Гальперин П.Я. Экспериментальное формирование внимания /П.Я.Гальперин, С.Л. Кабыльницкая. – М.: МГУ, 1974. – С. 76-94.
42. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века /Б.С.Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 605 с.
43. Глинка М.И. Литературное наследие /Михаил Иванович Глинка [под ред. В.Богданова-Березовского]. — Л.: Музыка, 1953. — Т. 2: Письма и документы. – 1953. — 890 с., илл., портр.
44. Гмыря Б.А. Статьи, дневники, письма, воспоминания /сост. и прим. Б.А.Гмыри, А.В. Принц; вступ. ст. Е.Е.Нестеренко, пер. с укр. — М.: Музыка, 1988. — 235, [2] с.
45. Гнидь Б.П. Виконавські школи України. Кафедра сольного співу НМАУ імені П.І.Чайковського (1971-2001): [посібник] /Богдан Пилипович Гнидь.

- К.: НМАУ, 2002. – 95 с.
46. Гнидь Б.П. Історія вокального мистецтва: [підруч. для вищ. муз. навч. закл] /Б.П. Гнидь; Нац. муз. акад. України імені П.І. Чайковського. – К.: НМАУ, 1997. – 318, [1] с.
47. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям /Гончаренко Семен Устинович. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
48. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник /Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374с.
49. Гребенюк Н.Є. Особистісно орієнтований підхід у розвитку індивідуальності співака /Музичне виконавство: наук. вісник Нац. муз. акад. України імені П.І. Чайковського,– К.: НМАУ, 2000. – Вип. 14, кн. 6. – С.156-165.
50. Гройсман А.Л. Личность, творчество, регуляция состояний /А.Л.Гройсман. – М.: ИЧП «Изд. Магистр», 1998. – 436 с.
51. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти /Наталія Василівна Гузій. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004. – 243 с.
52. Гуревич Р.С. Інформаційно-комунікативні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях: навч. посіб. для студ. пед. ВНЗ /Р.С.Гуревич, М.Ю. Кадемія. – Вінниця: «Планер», 2005. – 366 с.
53. Делор Ж. и др. Образование: сокровище /Ж.Делор //Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. – Москва-Paris: UNESCO, 1997. – 297 с.
54. Деркач А.А. Акмеология: Пути достижения вершин профессионализма /А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. – М.: Луч, 1993. С. 5-43.
55. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения /Адольф Дистервег [сост. В.А. Ротенберг]. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.
56. Дмитриев Л.Б. Вопросы вокальной педагогики: [сб. ст.] /под ред. Л.Б.Дмитриева. – М.: Музыка, 1976. – Вып. 5. – 1976. – 262 [1].



57. Домодедов В. Саморегуляция коммуникативной учебной работы студентов педагогических ВУЗов как условие их подготовки к профессиональной деятельности /В. Домодедов //Эмоциональная регуляция учебной деятельности: сб. матер. Всесоюз. конф. – М., 1987. – С. 227-246.
58. Драйден Гордон. Революція в навчанні /Гордон Драйден, Джаннетт Вос. – Львів: Вид-во «Літопис», 2005. – 541 с.
59. Евтушенко Д.Г. Выдающийся педагог-вокалист (воспоминания о Е.А.Муравьевой) /Д.Г. Евтушенко //Вопросы вокальной педагогики: статьи и очерки. — М.: Музыка, 1967. – Вып. 3. – С. 134-145.
60. Емельянов В.В. Развитие голоса. Координация и тренинг. 6-е изд., стер. /Виктор Вадимович Емельянов – СПб.: Издательство «Лань»; «Издательство Планета музыки», 2010. – 193 с.: ил. – (Учебники для вузов. Специальная литература).
61. Євстігнєєва Н. Психолого-педагогічна проблема формування довільної саморегуляції вчителя / Наталія Євстігнєєва // Педагогіка і психологія професійної освіти : [науково-методичний журнал]. – Львів. – 2007. – №2. – С. 114–122.
62. Єременко О. В. Підготовка магістрів музичного мистецтва: теоретико-методологічні орієнтири її оновлення / Ольга Володимирівна Єременко / Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки : [колективна монографія] / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 402 с. – С. 92–120.
63. Ержемский Г. Л. Закономерности и парадоксы дирижирования /Г. Л. Ержемский. – С-Пб., 1993. – 260 с.
64. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества: учеб.пособ.для вузов. /Людмила Борисовна Ермолаева-Томина: Моск. откр. гос.ун-т. – М.: Академ. проспект, 2003. – 302 [1] с.
65. Ермолаев В. Руководство по фониатрии. /В.Г. Ермолаев, Н.Ф. Лебедева, В.П.Морозов. — Л.: Медицина, 1970. — 271 с.

66. Заболотская О.А. Воля в становлении индивидуальности студента: монографія /О.А. Заболотская. – Херсон: Айлант, 2005. – 240 с.
67. Загальна психологія: підручник для студ. вищ. навч. закл. [О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін.]. – К.: Либідь, 2005. – 463 с.
68. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация : [учеб. пособие для вузов]. – 3-е изд., испр. / В. И. Загвязинский. – М.: Академия, 2006. – 192 с.
69. Зайцева А.В. Структурна модель творчої самореалізації майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності. /А.Зайцева //Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – 402 с. – С. 357-365.
70. Зелинский Ф.Ф. Педагогические воззрения Платона и Аристотеля /Ф.Ф.Зелинский. – Петроград: Слово, 1916. – 176 с.
71. Зинькевич Е. Логика художественного процесса как историко–методологическая проблема /Е. Зинькевич //Музично–історичні концепції у минулому і сучасності. — Львів: Сполом, 1997. — С. 49-55.
72. Злобин К.В. Физиология пения в профилактике заболеваний голоса певцов /Константин Васильевич Злобин. — Л.: Медгиз, Ленингр. отд., 1958. — 136с.
73. Зязюн І.А. Інтеграційна функція культурної парадигми /І. А. Зязюн //Професійно-художня освіта України: зб. наук. праць [редкол. : І. А. Зязюн (голова), В. О. Радкевич, Н. М. Чепурна (заступники голови) та ін.]. – Київ; Черкаси : Видавництво “Черкаський ЦНТЕІ”, 2008. – Вип. V. – С. 3-13.
- 74.Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : [навч. посіб. для вчителів, аспірант., студ.] / Іван Андрійович Зязюн, Галина Михайлівна Сагач. – К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302, [1] с.
75. Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке? /Дмитрий Борисович

- Кабалевский. – М.: Советский композитор, 1982.– 214 с.
76. Каган М.С. Эстетическое воспитание /М.С. Каган //Эстетическая культура и эстетическое воспитание: кн. для учителя /сост. Г.С.Лабковская — М.: Просвещение, 1983. — С. 62–164.
77. Калашник (Mei) Л.С. Давньокитайська міфологія як засіб родинного виховання: [наукова монографія]. /Любов Сергіївна Калашник. — Запоріжжя: Поліграф, 2004. — 259 с.
78. Киричук О.В. Психологія особистості /Олександр Васильович Киричук. – К.: Либідь, 1996. – 632 с.
79. Китай //Музыкальная эстетика стран Востока: [сборник] /общ. ред. и вступ. статья В.П. Шестакова . — М.: Музыка, 1967. — С.140-244.
80. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях : учеб. пособие /Е. А. Климов. – М. : МГУ, 1995. – 224 с.
81. Козир А.В. Аналіз зарубіжного досвіду з проблеми формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін /А.В.Козир //Наук. часопис Нац. пед. ун-ту імені М.П.Драгоманова. Сер. № 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К., 2007. – Вип. 4 (9), ч. I. – С.88-92.
82. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти /А.В. Козир. – К.: НПУ, 2008. – 380 с.
83. Комарова А.І. Україна: духовність – культура – естетичний розвиток особистості (методологія, теорія і практика) /А.І. Комарова //Духовність і художньо-естетична культура: аналіт. розробки, пропозиції наук. і прак. працівників. /М-во культури та мистецтв України. НДІ «Проблеми людини». — К., 1999. – Т.14.– С.15– 48.
84. Комиссаров О.В. Фонетический метод в формировании вокально-артикуляционных навыков у учащихся младших классов (на материале школ УССР): автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика преподавания музыки» /О.В. Комиссаров. — М.,

1984. — 20 с.
85. Кондрацька Л. Сучасні технології підготовки майбутніх учителів мистецтва /Людмила Кондрацька //Мистецтво та освіта. — 2003. — № 2. — С.7–11.
86. Конфуций: Изречения: книга песен и гимнов. /Конфуций; пер. с кит. — Х.: Фолио; М.: АСТ, 2000. — 446, [1] с.
87. Копнин П. Гегель и вопросы эстетики /П.Копнин //Философия Гегеля и современность. /редкол.: Л.Н. Суворов и др. — М.: Мысль, 1973. — С. 321-396.
88. Котляревский И.А. Музыкально-теоретические системы европейского искусствознания: методы изучения и классификации. /И.А.Котляревский — К.: Музична Україна, 1983. — 158 с.
89. Кремень В.Г. Філософія освіти ХХІ століття /В.Г. Кремень. //Шлях освіти. — 2003. — С. 7-10.
90. Крицький В. Формування художньо-інтерпретаційного мислення музиканта-виконавця /В.Крицький //Музичне виконавство. Наук. вісник НМАУ імені П.І. Чайковського.— К., 1999. — Вип. 3. — С. 110-122.
91. Кузьмина Н.В. Проблемы профессиональной подготовки специалистов в вузах /Н.В. Кузьмина //Проблемы отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузе: [сб. статей] /под ред. Н.В. Кузьминой. — Л., 1970. — С.47– 61.
92. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Нина Васильевна Кузьмина. — М.: ИЦПКПС, 2001. — 144 с.
93. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя /Н. В. Кузьмина. — М. : Высш. шк., 1990. — 117 с.
94. Курлянд З.Н. Професійна усталеність вчителя — основа його педагогічної майстерності /Зінаїда Наумівна Курлянд. — О., 1995. — 160с
95. Лейзеров Н.Л. Эстетическая и художественная культура /Н.И.Киященко, Н.Л.Лейзеров. //Эстетическая культура и эстетическое воспитание: кн. для

- учителя /сост. Г.С. Лабковская. — М.: Просвещение, 1983. — С. 5–61.
96. Леонтьев А.Н. Психология образа /Алексей Леонтьев //Вестник Моск. ун-та. Сер. 14: Психология). — 1979. — № 2. — С. 146-149.
97. Линдеман Ханнес. Аутогенная тренировка / Ханнес Линдемен // Перевод с немецкого С. Э. Борич. — М.: Попурри, 2000. — 192 с.
98. Лінь Хай. Традиції та сучасні тенденції розвитку вокально-хорової школи Китаю /Лінь Хай //Педагогіка вищої середньої школи: збір. наук. пр. /Криворізький держ. пед. ун-т. — Кривий Ріг: КДПУ, 2006. — № 16. — (Спец. випуск): «Мистецько-педагогічна освіта (теорія, методи, технології) - 2006». Ч. I. — С. 265-271.
99. Лисюк Ю.С. Методи формування досвіду саморегулювання майбутніх музикантів-педагогів у мистецьких вищих навчальних закладах /Ю.Лисюк //Наукові записки. Серія: Педагогіка. - Тернопіль, 2006. — С. 57-61.
100. Лисюк Ю.С. Модель формування досвіду саморегулювання майбутніх музикантів-педагогів у процесі професійної підготовки /Ю.Лисюк //Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наукових праць /Гол. редактор: Г.П.Шевченко — Вип. 3. - Луганськ: вид-во Східноукраїнського нац. ун-ту ім. В.Даля, 2004. — 272с. — С. 218-228.
101. Лихачёв Б.Т. Педагогика: курс лекций /Борис Тимофеевич Лихачёв. — М.: Прометей Юрайт, 1998. — 462, [1] с.
102. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: навч. посіб. /В.С. Лутай. — К.: Центр «Магістр» ТСВУ, 1996. — 256 с.
103. Люш Д.В. Развитие и сохранение певческого голоса. /Д.В. Люш. — К.: Музична Україна, 1988. — 138, [2] с.
104. Ляшенко І. Музична україністика в світлі сучасної культурної політики: аспекти гуманізації та гуманітаризації національної освіти /І.Ляшенко //Українське музикознавство: наук.-метод. зб. /Нац. муз. академія України імені П.І. Чайковського. — К., 1998. — Вип. 28: Музична україністика в контексті світової культури. — С. 3-8.
105. Ляшенко Т.А. Регуляция эмоционально-коммуникативной активности

- студентов педагогических ВУЗов как условие их подготовки к профессиональной деятельности /Т.А. Ляшенко //Эмоциональная регуляция учебной деятельности: сб. матер. Всесоюз. конф. – М., 1987. – С. 247-299.
106. Макаренко А.С. Воля, мужество, целеустремленность. /А.С.Макаренко. Избранные произведения: в 3-х т. /редкол.: Н.Д.Ярмаченко (пред.) и др. — К.: Рад. шк., 1985. — Т.3 — С. 318-323.
107. Маркова А.К. Психология труда учителя. /Аэлита Капитоновна Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 312 с.
108. Мартиненко С.М. Загальна педагогіка: навч. посіб. /С.М. Мартиненко, Л.Л.Хоружа. - К.: Міжрегіон. акад. упр. персоналом, 2002. — 173, [1] с.
109. Мартынов И. Очерки о зарубежной музыке первой половины XX века. /Иван Иванович Мартынов. — М.: Музыка, 1970. — 504 с.
110. Маслоу А. Мотивация и личность. /Абрахам Маслоу — СПб.: Питер, 2003. — 351 с. – (Мастера психологии).
111. Маслоу А. Самоактуализация / А.Маслоу // Психология личности. Тексты. / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтера, А. А. Пузырея. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 63–68.
112. Масол Л. Концепція загальної мистецької освіти /Людмила Масол //Мистецтво та освіта. — 2004. — № 1. — С. 2–5.
113. Матвеева К.П. Формирование навыков управления певческой деятельностью школьников как существенный компонент в подготовке учителя музыки: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика преподавания музыки» /К.П.Матвеева. — М., 1981. — 16 с.
114. Мащенко Н. І. Соціально-психологічні чинники становлення професійної самосвідомості студентів технічних університетів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук : спец. 19.00.05 „Соціальна психологія” / Н. І. Мащенко. – К., 2005. – 20 с.
115. Медушевский В.В. Внемлите ангельскому пению. /Вячеслав

- Вячеславович Медушевский. — Минск, 2000. — 368 с.
116. Медушевский В.В. Онтологические основы интерпретации музыки /В.В.Медушевский //Интерпретация музыкального произведения в контексте культуры: [сб. статей] /под общ. ред. В.В.Медушевского. — М., 1984. — Вып.129. — С. 5-11.
117. Менабени А.Г. Специфика индивидуальной вокальной подготовки учителя музыки общеобразовательной школы: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» /А.Г.Менабени. — М., 1972. — 20 с.
118. Меднікова Г.С. Адаптаційна функція мистецтва в умовах техногенної цивілізації /Г.С. Меднікова //Науковий часопис НПУ імені М.Драгоманова. Серія 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія. — Вип. 10 (23). — К.: НПУ, 2006. — С. 123-131.
119. Меднікова Г.С. Культурологія: Навчальний посібник /За редакцією М.Заковича. Друге видання. /Галина Сергіївна Меднікова. — Київ: Знання, 2006. — 567с.
120. Микиша М.В. Практичні основи вокального мистецтва: до 100-річчя з дня народження. /Михайло Венедиктович Микита /літ. виклад М.Головащенко. — К.: Музична Україна, 1985. — 80 с., іл., ноти.
121. Миропольська Н.Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика. /Н.Є. Миропольська. — К.: Парламентське видавництво, 2002. — 204 с.
122. Миславский Ю.А. Саморегуляция и творческая активность личности /Ю.А.Миславский // Вопр. психол. 1988. -N3. - С.71-78.
123. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя /Л.М.Митина. — М.: Флинта, 1998. — 200 с.
124. Міщанчук В. М. Врахування індивідуально-типологічних особливостей у підготовці майбутніх учителів музики із використанням сугестивних технологій / В. М. Міщанчук // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського : [збірник

- наукових праць] / за редакцією В. Д. Будака, О. М. Пехоти. – Випуск 1.43(98): Технології педагогічної освіти. – Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2013. – С. 122–125. – (Серія «Педагогічні науки»).
125. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посібник. 3-є видання, доповнене. /Н.Є.Мойсеюк — К.: ВАТ «КДНК», 2001. – 608с.
126. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека /В.И.Моросанова. - М.: Наука, 2010. - 519 с.
127. Музыкальная эстетика стран Востока: [сборник] /общ. ред. В.Шестакова. — М.: Музыка, 1967. — 414 с.
128. Музыка XX века. 1880-1945: очерки: в 2-х ч. [ВНЦИ искусствознания, Ленингр. гос. ин-т театра, музыки и кинематографии] /редкол.: Б.М.Ярустовский и др. — М.: Музыка, 1976. Часть вторая. Книга четвертая. — 341, [1] с.
129. Назаров И.Т. Основы музыкально-исполнительской техники и методы ее совершенствования /Иван Тимофеевич Назаров. — М.: Музыка, 1969. — 134с.
130. Некрасов Ю.И. О психологических основах исполнительской интерпретации в процессе обучения в музыкальном вузе /Ю.И. Некрасов, Е.Н. Маркова //Программированное обучение: респуб. межведомственный науч. сб. /Киев. инженерно-строительный ин-т. Вып.15. — К.: Вища школа, 1978. — С. 127-136.
131. Неменский Б.М. Мудрость красоты: о проблеме эстетического воспитания: кн. для учителя. /Борис Михайлович Неменский. — 2-е изд., М.: Просвещение, 1987. — 253, [2] с.
132. Ничкало Н. Теорія і методика професійної освіти: сучасний дослідницький етап і перспективи /Нелля Ничкало //Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2001. — № 1. — С. 6 — 26.
133. Образование: сокрытое сокровище /Ж.Делор //Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. — Москва-Paris: UNESCO, 1997. — 297 с.



134. Огороднов Д.Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе: метод. пособие. /Дмитрий Ерофеевич Огороднов. 3-е. изд., дополненное. — К., Музична Україна, 1989. — 163, [2] с.
135. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посібник. /Ольга Миколаївна Олексюк, Ткач Марія Михайлівна. — К.: Знання України, 2004. — 264с.
136. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: [Монографія] /Валерій Федорович Орлов /за заг. ред. І.А.Зязюна. — К.: Наукова думка, 2003. — 263, [12] с.
137. Отич О.М. Педагогічні засади мистецької освіти /О.М. Отич //Педагогічні науки. — Суми, 2003. — С. 430-438.
138. Отич О.М. Мистецтво у змісті професійно-педагогічної освіти /О.М.Отич //Професійна освіта: педагогіка і психологія: українсько-польський щорічник за ред. Н.Ничкало та ін. — Київ-Ченстохова, 2003. — Вип. 4. - С. 489-499.
139. Падалка Г.М. Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти /Г.М. Падалка //Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. /редкол. О.П. Щолокова та ін.; Нац. пед. ун-т імені М.Драгоманова. — К., 2004. — Вип. 1 (6). — С. 15-20.
140. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін): [монографія]. /Г.М. Падалка. — К.: Освіта України, 2008. — 272, [1] с.
141. Парфентьєва І. П. Формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики / Ірина Петрівна Парфентьєва // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / Під наук. ред. А. В. Козир. — Вид. друге, допов. — К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. — 402 с. — С. 285–291.
142. Педагогічна майстерність: підручник [І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко,

- І.Ф.Кривонос та ін.] /за ред. І.А.Зязюна. — 2-ге вид., допов. і переробл. — К.: Вища шк., 2004. — 422 с.
143. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия. /В.И. Петрушин. —М.: Владос, 1999. — 175 с.
144. Пехота О.М. Культура співробітництва: практика групової роботи студентів: навчально-методичний посібник /О.М. Пехота, С.В. Ратовська. — Миколаїв: Іліон, 2011. — 252 с.
145. Проворова Є. В. Особливості музично-педагогічної комунікації вчителя та учнів на уроках музики. Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / Під наук. ред. А. В. Козир. — Вид. друге, допов. — К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. — 402 с. - С. 276-284.
146. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний в учебной и педагогической деятельности /А.О. Прохоров // Вопр. психол. 1991. - N5. - С. 156-161.
147. Психологія : [підручник] / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. — 4-е вид. — К.: Либідь, 2003. — 560 с.
148. Психологические тесты в 2-х т. /под ред. А.А. Карелина. — М.: ВЛАДОС, 2003. — Т. 1. — 312 с.
149. Радул В.В. Дослідження особливостей самореалізації особистості: монографія /Валерій Вікторович Радул та ін. — К.: Імекс-ЛТД, 2009. — 352с.
150. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. /Владимир Григорьевич Ражников. — М.: Музыка, 1989. — 139, [2] с.
151. Раппопорт С.Х. О вариативной множественности исполнительства /Семен Хаскевич Раппопорт [сборник ст. /ред.. и сост. А.Д.Алексеев] //Музыкальное исполнительство. — М., 1972. — С. 39-52.
152. Решетников П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: рождение мастера: книга для препод. высш. и средн. пед. учеб.

- заведений /Петр Евдокимович Решетников. — М.: ВЛАДОС, 2000. — 301с.
153. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: навч. посіб. для студ. Вищ. навч. закл. /В.В. Рибалка. — К.: ІЗМН, 1996. — 235, [1] с.
154. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека /Карл Роджерс: пер.с англ. М.М. Исениной. — М.: Прогресс; Универс, 1994. — 479, [1] с.
155. Ростовський О.Я. Педагогічні основи керування процесом музичного сприймання школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки». /О.Я. Ростовський. — К., 1993. — 48 с.
156. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. /Сергей Леонидович Рубинштейн. — СПб.: Питер Ком, 2002. — 720 с. — (Мастера психологии).
157. Рувинский Л.И. Психология самовоспитания: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов. /Рувинский Л.И., Соловьева А.Е. - М.: Просвещение, 1982. - 143 с.
158. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посіб. /О.П.Рудницька. — К.: ІЗМН, 1998. — 248 с.
159. Саркисян А.О. О некоторых вопросах вокального искусства //Вопросы вокальной педагогики: статьи и очерки. /А.О. Саркисян. — М.: Госмузиздат, 1964. — Вып. 1. — С. 9–29.
160. Семиченко В.А. Комплект методик для профессионального самопознания будущего учителя: учебное пособие. /В.А. Семиченко. — К., 1990. — 194 с.
161. Сидоренко Н. І. Розвиток усвідомленої саморегуляції довільної активності майбутніх вчителів : [автореф. кандит. псих. наук : 19.00.07] /Наталія Іванівна Сидоренко; Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. — Одеса, 2005. — 20 с.
162. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підруч. для студ. вищ.

- пед. навч. закл. /С.О. Сисоєва– К.: Міленіум, 2006. – 346 с.
163. Сковорода Г.С. Твори у 2-х томах /Григорій Савич Сковорода. – К.: 1994. – Том 1. – С. 385-446.
164. Сытин Г. Н. Животворящая сила. Помоги себе сам. /Г.Н. Сытин. – М.: Энергоатомиздат, 1990. – 416 с.: ил.
165. Слостенин В.А. Теория и практика высшего педагогического образования /В.А. Слостенин //Межвузовский сб. научных трудов МГПИ /под ред. В.А.Слостенина. – М., 1987. — С. 11-26.
166. Смоляр А. И. Формирование профессионального самосознания учителя: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Антонина Ивановна Смоляр. – М., 2005. – 499 с.
167. Софроній З.В. Класифікація основних характеристик виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової діяльності / З.В. Софроній // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – 402 с. – С. 261–275.
168. Соціологія культури: навч. посіб. для студ. вищ. закл. освіти України [О.М.Семашко, В.М.Піча, О.І.Погорілий та ін.; /за ред. О.М.Семашка, В.М. Піча. — К.: Каравела, Л.: «Новий світ — 2000», 2002. — 333 с. – (Вища освіта України).
169. Спиркин А.Г. Основы философии /Александр Георгиевич Спиркин. – М.: Политиздат, 1988. – 591, [1].
170. Станиславский К.С. Работа актера над собой. /Константин Сергеевич Станиславский. – М.: Искусство, 1985. – Ч. I.: Работа актера над собой в творческом процессе переживания. – 1985. - 472 с.
171. Стасько Г.Є. Вокальна підготовка майбутнього вчителя музики як основа удосконалення педагогічної майстерності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» /Г.Є.Стасько. — К., 1995. — 24 с.

172. Стреляу Я. Местоположение регулятивной теории темперамента (РТТ) среди других теорий темперамента /Ян Стреляу //Иностранная психология. – 1993. – Т.1. - № 2. – С. 37-48.
173. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. //Вибрані твори в 5-и т. /В.О.Сухомлинський. — К.: Рад. шк., 1977. – Т.3. — 670 с.
174. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень /Уклад.: О.І. Скопенко, Т.В. Цимбалюк. – К.: Довіра, 2006. – 789, [2] с. – (Словники України).
175. Сучасний філософський словник /за ред. акад. В.П.Андрущенка. – К.: Вища школа, 2003. – С. 156-289.
176. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей /Избранные труды в 2-х томах. /Борис Михайлович Теплов; ред. Н.С.Лейтес. - М.: Педагогика, 1985. - Т.1. – С. 42 –222.
177. Тутышкин Н.К. Основы самоуправления учебной деятельностью /Н.К.Тутышкин // Проблемы самоуправления в системе психологической службы вузов. Казань: Изд-во Казан, ун-та, 1983. - С. 54-135.
178. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. /К.Д.Ушинский; под ред. Е.Н. Медынского, И.Ф. Сवादковского. — М.: АПН РСФСР, 1945. — 567 с.
179. Федоришин В. І. Комунікативний підхід до формування виконавської майстерності вчителя музики / Василь Ілліч Федоришин / Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 402 с., С. 315–328.
180. Флиер А.Я. Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политики /А.Я. Флиер //Общественные науки и современность. – М., 2000. – № 2. – С. 151-165.
181. Формирование учебной деятельности студентов /под. ред. В.Я.Ляудис. – М.: Московский университет, 1989. – 239, [1] с.

182. Философский словарь [авт. сл. ст.: В.П. Андрущенко и др.] (Новые словари) – К.: А.С.К., 2006. – 1059 с.
183. Ха Ту. Структура саморегулювання майбутнього вчителя музики у процесі вокального навчання /Ха Ту //Наукові записки Національного пед. університету імені М.П.Драгоманова: Педагогічні та історичні науки. - Випуск СХХІІ (122). – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. – С.121-126.
184. Ха Ту. Творчий підхід до вокального навчання студентів з Китаю /Ха Ту //Науковий вісник Чернівецького університету: Зб. наук. праць. - Вип. 729: Педагогіка та психологія. – Чернівці: ЧНУ, 2014. - С. 154-160.
185. Ха Ту. Формування здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики у співацькій діяльності /Ха Ту //Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. *Серія 14*. Теорія і методика мистецької освіти. – Вип. 17 (22).– К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – С. 102–106.
186. Ха Ту. Критерії здатності до саморегулювання студентів у процесі вокального навчання як педагогічного феномену /Ха Ту //Науковий вісник Миколаївського держ. ун-ту імені В.О.Сухомлинського. зб. наук. праць, вип. 1 (48). Серія «Педагогічні науки» - Миколаїв: МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2015. – С. 328-333.
187. Ха Ту. Процесуально-рівнений аналіз здатності до саморегулювання студентів інститутів мистецтв у процесі вокального навчання /Ха Ту //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. *Серія 14*. Теорія і методика мистецької освіти. – Вип. 18 (23).– К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2015. – С. 106–110.
188. Ха Ту. Особенности саморегулирования будущих учителей музыки в процессе исполнительской деятельности / Ха Ту //Всероссийский журнал научных публикаций: Педагогические науки. – № 1 (25). – М.: ООО «Миррея», 2015. – С. 39-41.
189. Ха Ту. Особливості співацьких традицій у фаховій підготовці майбутніх учителів музики в Китаї. /Ха Ту //ХІ Культурологічні читання

- пам'яті Володимира Подкопаєва «Взаємодія культур і збереження розмаїття форм культурного самовираження в умовах глобалізації»: зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції [упорядники : С.М. Садовенко, З.О. Босик]. Київ, 28–29 травня 2013 р. — К. : НАКККіМ, 2013. – С. 188-192.
190. Хоружа О. В. Діагностування рівнів сформованості етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки /О.В.Хоружа // Педагогічні науки: [збірник наукових праць]. – Херсон: ХДУ, 2009. – Випуск LIV. – С. 384– 389.
191. Цагарелли Ю.А. Процессы самоорганизации, самоуправления и саморегуляции в музыкальной деятельности /Ю.А. Цагарелли //Теоретические и прикладные исследования психической саморегуляции: Тез. докл. науч. конф. - Казань, 1982. - С.11-13.
192. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности : [учеб. пособие] / Ю. А. Цагарелли. – С.-Пб.: Композитор-Санкт-Петербург, 2008. – 368 с.
193. Цзіннь Нань. Особливості вокальної підготовки студентів з КНР в інститутах мистецтв України /Цзіннь Нань //Теоретичні та методологічні засади неперервної мистецької освіти: зб. матеріалів наук.-методол. семінару. – Чернівці, 2009. – С. 191-192.
194. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения: учеб. пособ. для студ. вузов, обучающихся по специальности «Муз. образование» /Геннадій Моисеевич Цыпин. — М.: Инрерпракс, 1994. — 373 с.
195. Чанышев А.Н. Курс лекций по древней и средневековой философии [учеб. пособ. для филос. ф-тов ун-тов и аспирантов]. /Арсений Николаевич Чанышев. — М.: Высшая школа, 1991. – 510, [3] с.
196. Чебыкин А. Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности : [монография] / Алексей Яковлевич Чебыкин. – Одесса: АН СССР, О-во психологов СССР, 1992. – 168 с.

197. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Шавир. – М. : Педагогика, 1981. – 96 с.
198. Шевнюк О. Культурологічна освіта майбутнього вчителя /Олена Шевнюк //Мистецтво та освіта. — 2003. — №3 (29).– С. 2–6.
199. Шевцова А. Процес самореалізації у змісті професійно-педагогічної освіти /А. Шевцова //Професійна освіта: педагогіка і психологія: українсько-польський щорічник за ред. Н.Ничкало та ін. – Київ-Ченстохова, 2003. – Вип. 4. - С. 499-504.
200. Шип С.В. Музична форма від звуку до стилю: навч. посіб. /С.В. Шип; ред. А.Кравченко. — Київ: Заповіт, 1998. — 367 с. – (Трансформація гуманітарної освіти в Україні).
201. Шнеерсон Г.М. Музыкальная культура Китая /Григорій Михайлович Шнеерсон. – М.: Музгиз, 1952. – 249 с.
202. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя [монографія] /О.П.Щолокова; Укр. Держ. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. – К., 1996. – 172 с.
203. Щолокова О.П. Світова художня культура: від первісного суспільства до початку середньовіччя: навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. /О.П.Щолокова, О.Л.Шевнюк, С.В.Шип, О.М.Семашко. — К.: Вища школа, 2004.– 175, [1] с.
204. Энциклопедический музыкальной словарь /сост. Б.С. Штейнпресс и М.Ямпольский; отв. ред. Г.В.Келдыш. — М.: Сов. Энциклопедия, 1959. — 326 с.
205. Юнг К. Г. Сознание и бессознательное / Карл Густав Юнг. – С.-Пб-М.: АСТ, 1997. – 554, [2] с.
206. Юник Д. Г. Виконавська надійність митців музичного мистецтва: концептуальний аспект / Дмитро Григорович Юник // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – 402 с. – С. 121–150.



207. Юссон Р. Певческий голос. Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса /Рауль Юссон. — М.: Музыка, 1974. — 262 с.
208. Юцевич Ю.Є. Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу: навч.-метод. посіб. /Юрій Євгенович Юцевич; ін-т змісту і методу навчання. — К., 1998. — 158, [1] с.
209. Яворский Б. [сост., ред. и предисл. И.С.Рабинович: в 2-х т.] Т.1. /Б.Яворский. — М.: Музыка, 1964. — Т.1.: Воспоминания, статьи и письма. — 1964. - 670 с.
210. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. — 1995. — № 2. — С. 31–42.
211. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия /Павел Максимович Якобсон. — М.: Искусство, 1964. — 86 с.
212. Bolin N. Gefangenschaft und Freiheit /Aspetti musicali. — Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. — S. 161–174.
213. Carter T. Critical Forum /Music analysis. — March 1995. — 105–111 p.
214. Kalisch V. Side effects bei der Beschäftigung mit musica // Aspekti musicali. — Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. —363–370 S.
215. Kluppelholz W.Cucina tipica /Aspekti musicali. — Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. —331–339 S.
216. Schenker H. Neue musikalische Theorien und Fantasien. Der freie Satz. — Wien, 2002. - S.29-33.
217. Maslow A. The Father Reaches of Human Nature / A. H. Maslow. — N.Y., 1971. — 415 p.
218. Robert B. Michael, Maryanne Garry, Irving Kirsch. Suggestion, Cognition, and Behavior. Current Directions in Psychological Science 21(3). — 2012. — P. 151–156.

219. Биан Мен. Китайская музыкальная культура: образование и развитие /Биан Мен. — Пекин, 1996. — 181 с.
220. Ван Юй Шен. Истоки музыки. /Ван Юй Шен. — Шанхай, 1997. — 281с.
221. Гуан Лин. Народные стили в вокальном искусстве. /Гуан Лин. - Пекин, 1984. - С.11-34.
222. Иян Инь Лю. История китайской музыки. Изд. 3-е дополненное. /Иян Инь Лю. — Шанхай, 1983. — С. 5-11.
223. Китайская Философия. – Т. 19–21. — Изд-во: Лиао Нин, 2000. — С. 112-134.
224. Ли Бо. Вопросы оперного искусства: особенности пекинской оперы. /Ли Бо. — Пекин, 2001. — 184 с.
225. Лю Лан. Музыкальное воспитание Конфуция и смысл его музыкальной эстетики /Лю Лан. //Искусство музыки - 2. — Пекин, 1991. — С. 34-54.
226. Лю Юань Пин. Модель обучения вокальной музыке (Шэн юе цзяо дэ мо ши). /Лю Юань Пин. – Пекин, 2004. – 170 с.
227. Уань Юань. Воспитание психологических качеств вокалиста. /Уань Юань. – Цзанси, 2002. – 120с.
228. Хоу Фан. Реформирование вокального обучения студентов. /Хоу Фан //Педагогика, 09. 2012. – Пекин. – С. 15-20.
229. Фу Лэй. Музыкальные произведения и их исполнение. /Фу Лей. — Шанхай, 2002. — 316 с.
230. Цан Вэнь Лин. Требования к исполнению вокальной музыки. /Цан Вэнь Лин. – Шандонь, 2005. – 235 с.
231. Цоу Вэн Чу. Вокальное искусство — школа Шен Сиан. /Цоу Вэн Чу. — Пекин, 2000. — 217 с.
232. Чжан Сяо Чжун. Основные особенности и законы вокального обучения. /Чжан Сяо Чжун. – Синхай, 2001. – 205 с.
233. Чжао Мэй Бо. Вокальное искусство Китая. /Чжао Мэй Бо. — Шанхай, 1997. — С. 23-43.

234. Чжан Цзянь Го. Пути реформы вокальной музыки. /Чжан Цзянь Го. – Наньцзин, 2004. – 215 с.
235. Чэнь Я Сянь. Подготовка к работе над вокальным дыханием. /Чэнь Я Сянь. – Фуцзянь, 2001. – 145 с.
236. Шен Сиан. Воспитание вокалистов. /Шен Сиан. — Шанхай, 1998. — 323 с.
237. Ян Янчі. Специфика вокального обучения студентов институтов искусств. – //Педагогика, 09. 2009. - Пекин. – С. 33-39.