

**УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

УДК 378:373.3/.5.011.3-051:[78+793]:159.923

ЦАО ЦЗИЦЗЮНЬ

Кваліфікаційна наукова праця

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ
ТА ХОРЕОГРАФІЇ ДО САМОРЕГУЛЯЦІЇ ВИКОНАВСЬКОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ**

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі знань
01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво)

_____ **Цао Цзицзюнь**

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

Науковий керівник:

Ткач Марія Михайлівна,
кандидат педагогічних наук, професор

Київ – 2026

АНОТАЦІЯ

Цао Цзицзюнь. *Формування готовності майбутніх учителів музики та хореографії до саморегуляції виконавської діяльності*. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня вищої освіти доктора філософії з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво). Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ, 2026.

Зміст анотації

Актуальність дослідження зумовлена радикальними змінами в системі підготовки майбутніх учителів музики та хореографії як конкурентоспроможних фахівців, здатних до професійного саморозвитку, творчої самореалізації, ефективної виконавської та педагогічної діяльності. Зростання вимог до якості фахової підготовки зумовлює необхідність не лише формування виконавських умінь і навичок, але й розвитку здатності майбутніх учителів музики та хореографії до свідомого управління виконавською діяльністю, власними емоційними станами та психофізіологічними станами під час здійснення музично-виконавської або хореографічної діяльності. Це пов'язано з тим, що професійна виконавська діяльність учителя музики та хореографії характеризується високим рівнем емоційної напруги, вимагає точності рухів та миттєвої концентрації уваги, потребує вміння мобілізувати внутрішні ресурси, долати сценічне хвилювання та адаптуватися до змінних умов виконання.

У контексті музично-хореографічної виконавської діяльності вчителя музики та хореографії здатність до саморегуляції набуває особливої значущості, оскільки поєднує емоційно-чуттєву сферу з раціональним контролем. З цих позицій особливо актуалізується проблема формування готовності майбутніх учителів музики та хореографії до саморегуляції виконавської діяльності.

Комплексне дослідження проблеми формування готовності майбутніх учителів музики та хореографії до саморегуляції виконавської діяльності розглядається нами з психолого-педагогічних та мистецько-творчих позицій.

Розширений аналіз наукових праць з проблеми готовності особистості до саморегуляції певного виду діяльності засвідчив, що саморегуляція – є складним психолого-педагогічним утворенням, який охоплює механізми мотиваційно-ціннісного орієнтування, емоційно-вольового контролю, самоорганізації і рефлексії та виступає внутрішнім механізмом самокерування особистості.

З цих позицій ми визначаємо саморегуляцію виконавської діяльності майбутнього вчителя музики та хореографії як складний динамічний феномен, що має складну поліструктурну природу й виступає основою виконавської самостійності, внутрішнім механізмом самокерування, самоконтролю та безперервного саморозвитку особистості у музично-хореографічному процесі.

У дослідженні поняття «готовність майбутніх учителів музики та хореографії до саморегуляції виконавської діяльності» ми розглядаємо як значущу професійну здатність особистості, сформованість якої забезпечує майбутньому педагогу та митцю ефективність здійснення ним музично-виконавської та хореографічної діяльності у постійно змінних умовах виконання, сприяючи інтеграції виконавського досвіду у педагогічну практику для досягнення результативних освітніх цілей.

Нами визначена структура досліджуваного феномена, яка складається з низки взаємопов'язаних *компонентів* (мотиваційно-ціннісного, когнітивно-аналітичного, емоційно-вольового та діяльнісно-рефлексивного) й виокремлено низку взаємодоповнюючих *функцій*, які відображають роль кожного компонента в забезпеченні цілісного процесу саморегуляції, а саме: спонукально-ціннісна, пізнавально-аналітична, регулятивно-стабілізаційна та рефлексивно-коригувальна функції.

Мотиваційно-ціннісний компонент визначає внутрішню готовність майбутнього вчителя музики та хореографії до цілеспрямованої саморегуляції виконавської діяльності, усвідомлення її значущості для досягнення художньо-виразного, технічно досконалого та педагогічно доцільного виконання. *Когнітивно-аналітичний компонент* у структурі готовності до саморегуляції виконавської діяльності відображає інтелектуально-пізнавальну основу фахової підготовки майбутнього вчителя музики та хореографії, забезпечує усвідомлене розуміння змісту, закономірностей і способів здійснення виконавської діяльності, а також здатність до її аналітичного осмислення й рефлексивного оцінювання. *Емоційно-вольовий компонент* відображає психоемоційну та вольову основу виконавської діяльності, забезпечує психологічну стійкість виконавця, його здатність до подолання труднощів у процесі публічного або навчального виконання, цілеспрямованого управління власними психічними станами. *Діяльнісно-рефлексивний компонент* в структурі готовності до виконавської діяльності завершує регуляторний цикл і відображає практично-операційний та рефлексивний вимір фахової підготовки майбутнього вчителя музики та хореографії. До окреслених компонентів визначено критерії та показники та надано їм якісні характеристики.

Для обґрунтування вихідних теоретичних положень дослідження нами визначено комплекс методологічних *підходів*. Це: системно-синергетичний, суб'єктно-діяльнісний та міждисциплінарний підходи. Також теоретично обґрунтовано низку *принципів*, які ґрунтуються на загальних закономірностях мистецького навчання та відображають сутність творчої музично-хореографічної діяльності. Це: принцип цілісності та системності; принцип культурологічної та ціннісної спрямованості; принцип індивідуалізації виконавської підготовки; принцип рефлексії та самокорекції.

У дослідженні нами висунуто такі *педагогічні умови*: інтеграція психолого-педагогічних і мистецьких знань; активізація творчого виконавського досвіду в

умовах варіативності; розвиток рефлексивної позиції із використання цифрових технологій. Кожна педагогічна умова має поліфункціональний характер і впливає на всі компоненти готовності до саморегуляції виконавської діяльності майбутніх учителів музики та хореографії, сприяючи їх переходу до усвідомленої, рефлексивно керованої виконавської діяльності.

Дослідно-експериментальна робота здійснювалася поетапно протягом констатувального, формувального та контрольного етапів експерименту. Результати педагогічної діагностики засвідчили повне переважання у відсоткову відношенні низького рівня готовності майбутніх учителів музики та хореографії до саморегуляції виконавської діяльності над високим та середнім рівнями.

Метою формувального експерименту – стало впровадження розробленої поетапної методики та перевірка її результативності. Методика реалізовувалася в три етапи. *Перший етап* (мотиваційно-усвідомлений) був спрямований на формування у студентів стійкої мотивації до саморегуляції та усвідомлення її значущості як складової професійної компетентності. На цьому етапі введено такі методи: проблемно-ціннісні бесіди; групові дискусії; аналіз виконавських ситуацій; створення ситуацій успіху; мотиваційні тренінги та інші.

Другий етап (аналітично-поглиблюючий) був спрямований на розвиток здатності студентів до аналізу власної виконавської діяльності та оволодіння механізмами саморегуляції. На цьому етапі провідними стали такі методи: міждисциплінарна інтеграція знань; аналіз і самоаналіз виконання; тренінги саморегуляції; моделювання сценічних ситуацій, та інші.

Третій завершальний етап (рефлексивно-оцінювальний) був спрямований на інтеграцію умінь саморегуляції у виконавську діяльність, розвиток рефлексії та адекватної самооцінки і забезпечувався методами прогнозування, кейс-методами, методи відеорефлексії, експертних оцінок, самооцінки тощо.

Аналіз та порівняння статистичних результатів формувального та контрольного етапів експерименту засвідчили, що розроблена методика

формування готовності майбутніх учителів музики та хореографії до саморегуляції виконавської діяльності виявилася ефективною і може бути впровадженою в освітній процес вищих мистецьких закладів освіти.

Ключові слова: саморегуляція, готовність, майбутній учитель музики та хореографії, виконавська діяльність, структурно-функціональний аналіз.

ABSTRACT

Cao Zijun. Developing the readiness of future music and dance teachers for self-regulation of performance activities. Qualification thesis in the form of a manuscript.

Thesis for the award of the academic degree of Doctor of Philosophy in the field of knowledge 01 Education/Pedagogy, specialisation 014 Secondary Education (musical arts). Dragomanov Ukrainian State University. Kyiv, 2026.

Contents of the abstract

The relevance of this research stems from radical changes in the system of training future music and choreography teachers as competitive specialists capable of professional self-development, creative self-realisation, and effective performance and teaching activities. The increasing demands on the quality of professional training necessitate not only the development of performance skills and abilities, but also the cultivation of future music and dance teachers' capacity to consciously manage their performance activities, their own emotional states and psychophysiological conditions whilst engaging in musical performance or dance activities. This is because the professional performance activities of music and dance teachers are characterised by a high level of emotional tension, require precision of movement and instant concentration, and demand the ability to mobilise internal resources, overcome stage fright and adapt to changing performance conditions.

In the context of the musical and choreographic performance activities of music and dance teachers, the capacity for self-regulation takes on particular significance, as

it combines the emotional and sensory sphere with rational control. From these perspectives, the issue of developing the readiness of future music and dance teachers for the self-regulation of their performance activities becomes particularly relevant.

We examine a comprehensive study of the issue of developing the readiness of future music and choreography teachers for self-regulation in their performance activities from psychological, pedagogical and artistic-creative perspectives.

An in-depth analysis of academic works on the issue of an individual's readiness for self-regulation in a specific type of activity has shown that self-regulation is a complex psychological and pedagogical construct encompassing mechanisms of motivational and value-based orientation, emotional and volitional control, self-organisation and reflection, and acts as an internal mechanism of self-direction for the individual.

From this perspective, we define the self-regulation of the performing activity of a future music and dance teacher as a complex dynamic phenomenon with a complex poly-structural nature, which serves as the basis for independence in performance, an internal mechanism of self-direction, self-control and continuous self-development of the individual within the musical and dance process.

In our study of the concept of 'the readiness of future music and dance teachers for the self-regulation of their performance activity' as a significant professional competence of the individual, the development of which ensures that the future teacher and artist can effectively carry out musical performance and choreographic activities in constantly changing performance conditions, thereby facilitating the integration of performance experience into pedagogical practice to achieve effective educational goals.

We have identified the structure of the phenomenon under study, which consists of a series of interrelated components (motivational-value-based, cognitive-analytical, emotional-volitional and activity-reflective) and have identified a number of complementary functions that reflect the role of each component in ensuring a holistic

process of self-regulation, namely: the motivational-value, cognitive-analytical, regulatory-stabilising and reflective-corrective functions.

The motivational-value component determines the future music and dance teacher's inner readiness for purposeful self-regulation of their performance activity, and an awareness of its significance for achieving an artistically expressive, technically flawless and pedagogically appropriate performance. The cognitive-analytical component within the structure of readiness for self-regulation of performance activity reflects the intellectual and cognitive foundation of the professional training of the future music and dance teacher; it ensures a conscious understanding of the content, patterns and methods of performing, as well as the ability to analyse and reflectively evaluate it. The emotional-volitional component reflects the psycho-emotional and volitional foundation of performance activity; it ensures the performer's psychological resilience, their ability to overcome difficulties during public or educational performances, and the purposeful management of their own mental states. The activity-reflective component within the structure of readiness for performance activity completes the regulatory cycle and reflects the practical-operational and reflective dimensions of the professional training of future music and choreography teachers. Criteria and indicators have been defined for the outlined components, and qualitative characteristics have been assigned to them.

To substantiate the initial theoretical premises of the study, we have identified a set of methodological approaches. These are: the systemic-synergistic, subject-activity-based and interdisciplinary approaches. We have also theoretically substantiated a number of principles based on the general laws of arts education and reflecting the essence of creative musical and choreographic activity. These are: the principle of integrity and systematicity; the principle of cultural and value-oriented focus; the principle of individualisation of performance training; and the principle of reflection and self-correction.

In this study, we have put forward the following pedagogical conditions: the integration of psychological, pedagogical and artistic knowledge; the stimulation of creative performance experience in conditions of variability; and the development of a reflective stance through the use of digital technologies. Each pedagogical condition is multifunctional in nature and influences all components of future music and choreography teachers' readiness for self-regulation of their performance activity, facilitating their transition to conscious, reflectively guided performance activity.

The research and experimental work was carried out in stages during the initial, formative and control phases of the experiment. The results of the pedagogical diagnosis revealed that, in percentage terms, the low level of readiness among future music and dance teachers for self-regulation of performance activity completely predominated over the high and medium levels.

The aim of the formative experiment was to implement the developed phased methodology and to test its effectiveness. The methodology was implemented in three stages. The first stage (motivational-awareness) was aimed at fostering in students a sustained motivation for self-regulation and an awareness of its significance as a component of professional competence. At this stage, the following methods were introduced: problem- and value-based discussions; group discussions; analysis of performance situations; creation of success scenarios; motivational training sessions; and others.

The second stage (analytical and in-depth) was aimed at developing students' ability to analyse their own performance and master the mechanisms of self-regulation. At this stage, the following methods were central: interdisciplinary integration of knowledge; analysis and self-analysis of performance; self-regulation training; simulation of stage situations; and others.

The third and final stage (reflective-evaluative) was aimed at integrating self-regulation skills into performance, developing reflection and appropriate self-

assessment, and was facilitated by methods such as forecasting, case studies, video reflection, expert assessments, self-assessment, and so on.

Analysis and comparison of the statistical results from the formative and control stages of the experiment demonstrated that the developed methodology for fostering readiness for self-regulation in performance activities among future music and dance teachers proved effective and can be implemented in the educational process of higher arts education institutions.

Keywords: self-regulation, readiness, prospective music and dance teacher, performance activity, method , pedagogical experiment.

ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ДИСЕРТАЦІЇ ВІДОБРАЖЕНО У ТАКИХ ПУБЛІКАЦІЯХ АВТОРА

Статті у наукових фахових виданнях

1. Цао Цзицзюнь (2025). Саморегуляція виконавської діяльності майбутнього вчителя музики та хореографії : структурний аналіз. *Академічні візії*, (48). <https://doi.org/10.5281/zenodo.18778725>

2. Цао, Ц. (2025). Системно-синергетичний підхід до формування готовності майбутніх учителів музики та хореографії до саморегуляції виконавської діяльності. *Педагогічна Академія: наукові записки*, (23). <https://doi.org/10.5281/zenodo.19252261>

3. Цао Цзицзюнь (2025). Техніки саморегуляції у змісті підготовки майбутніх учителів музики та хореографії до виконавської діяльності. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова. Вип. 34. <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2025.34.22>

Матеріали науково-практичних конференцій

4. Цао Цзицзюнь. Готовність до саморегуляції виконавської діяльності як компонент фахової компетентності майбутнього вчителя музики та хореографії. *Неперервна педагогічна освіта XXI століття*: зб. матеріалів XXIII Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької. Вип. 9 (21). Київ: Талком, 2026. С. 198 – 201.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЇ	
ЗМІСТ	
ВСТУП	
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ТА ХОРЕОГРАФІЇ ДО САМОРЕГУЛЯЦІЇ ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
1.1. Саморегуляція виконавської діяльності майбутніх учителів музики та хореографії як предмет науково-педагогічного дослідження	
1.2. Специфіка фахової підготовки майбутніх учителів музики та хореографії на факультетах мистецтв університетів: міждисциплінарний аспект	
1.3. Структурно-функціональний аналіз готовності майбутніх учителів музики та хореографії до саморегуляції виконавської діяльності	
Висновки до першого розділу	
Список використаних джерел до першого розділу	
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ТА ХОРЕОГРАФІЇ ДО САМОРЕГУЛЯЦІЇ ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
2.1. Наукові підходи до формування готовності майбутніх учителів музики та хореографії до саморегуляції виконавської діяльності..	
2.2. Принципи та педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів музики та хореографії до саморегуляції виконавської діяльності..	
2.3. Структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх учителів музики та хореографії до саморегуляції виконавської діяльності..	
Висновки до другого розділу	
Список використаних джерел до другого розділу	

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ТА ХОРЕОГРАФІЇ ДО САМОРЕГУЛЯЦІЇ ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
3.1. Педагогічна діагностика та характеристика рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музики та хореографії до саморегуляції виконавської діяльності	
3.2. Формувальний етап експериментального дослідження та результати впровадження методики формування готовності майбутніх учителів музики та хореографії до саморегуляції виконавської діяльності	
Висновки до третього розділу	
Список використаних джерел до третього розділу	
ВИСНОВКИ	
ДОДАТКИ	

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ТА ХОРЕОГРАФІЇ ДО САМОРЕГУЛЯЦІЇ ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Саморегуляція виконавської діяльності майбутніх учителів музики та хореографії як предмет науково-педагогічного дослідження

Складні трансформаційні процеси у системі вищої мистецької освіти, що зумовлені інтеграцією України в європейський освітній простір, актуалізують проблему підготовки вчителя мистецьких дисциплін як конкурентоспроможного фахівця, здатного до безперервного професійного саморозвитку, творчої самореалізації та ефективної виконавської та педагогічної діяльності. Складність такої підготовки зумовлена тим, що виконавська діяльність учителя музики та хореографії характеризується високою емоційною напругою, потребує миттєвої концентрації уваги для відтворення точності рухів у музично-хореографічному процесі, вимагає постійного творчого пошуку для інтеграції виконавського досвіду у педагогічну практику тощо. У зв'язку з цим учителі музики та хореографії постійно стикаються з високими вимогами до якості виконання, що виявляється у сходженні від власне «відтворення зразка» до особистісно значущої художньої інтерпретації та авторського самовираження у виконавській діяльності.

За цих умов особливого значення набуває саморегуляція виконавської діяльності майбутнього вчителя музики та хореографії як ключовий механізм забезпечення її усвідомленості, стабільності та результативності. Саме здатність до цілеспрямованої саморегуляції стає визначальним чинником професійної готовності майбутніх учителів музики та хореографії до свідомого управління власними емоційними та психофізіологічними станами, подолання сценічного хвилювання під час підготовки й здійснення музично-виконавської або хореографічної діяльності.

Проблема саморегуляції як важливої професійної якості вчителя широко представлена у психолого-педагогічному дискурсі. Зокрема, ця проблема у різних аспектах висвітлюється у працях М. Боришевського, І. Галяна [11]; Б. Іваненко [29]; Н. Войтюк [17]; Ж. Вірної [16]; М. Гриньової [19; 20]; Т. Кириченко [34]; С. Максименко [40]; М. Савчина [60]; Л. Тютюнник [71]; В. Чайки [76]; К. Шандрук [79]; Шамлян [80] та ін.

Саморегуляція в контексті розвитку емоційної стійкості, емоційного інтелекту, емоційно-вольових та мотиваційно-смыслових детермінант саморегуляції розглядається у працях І. Аршави [6]; Е. Носенко, Н. Ковриги [46]; З. Сатановських [61]; О. Чебикіна, С. Колота [78]; О. Царькової [75] та ін.

У музично-педагогічній науці проблема саморегуляції, яка безпосередньо пов'язана із самоконтролем, виконавською надійністю, виконавською увагою, емоційною компетентністю тощо, досліджується такими науковцями як: Т. Дорошенко [23], О. Зінченко [28], Л. Котова [32], Ю. Лисюк [35], І. Сергєєва [66], Д. Юник, Т. Юник [83; 84], Лю, Сябін [38]. Sun, X. [100] та ін.

Специфіка становлення й розвитку хореографічного мистецтва та підготовки студентів у різних видах хореографічної діяльності розглядається у працях науковців в різних аспектах: історичний аспект становлення мистецтва хореографії, проблема синтезу мистецтв (В. Авраменко [1]; Д. Бернадська [7]; О. Маншилін [41]; Д. Шариков [81]; М. Шкарабан [82]); становлення сценічної хореографії (П. Білаш [10]; В. Верховинець [15]; Є. Зайцев, Ю. Колесниченко [26]; А. Дункан [90]; Р. Лабан [93]); музично-ритмічне виховання учнів (Е. Жак-Далькроз [92]; К. Орф [97]; В. Верховинець [14]) та ін.

Проведемо короткий історичний екскурс щодо виникнення різних способів саморегуляції людини, які з появою людської цивілізації формувалися досить стихійно. На початку виникнення людства ці процеси були пов'язані із виживанням людини як біологічного виду. З еволюцією індивідуальної та

суспільної свідомості, розвитком духовних потреб у людини поступово виникає потреба у свідомій регуляції своїх дій.

Історія виникнення способів саморегуляції людини сягає найдавніших етапів розвитку людської цивілізації. Перші форми саморегуляції формувалися стихійно як природні механізми пристосування до складних умов існування, небезпек, фізичних навантажень і емоційних переживань. Уже в первісному суспільстві людина інтуїтивно використовувала ритмічні рухи, танці, співи, дихальні практики, медитативні стани та ритуальні дії для зниження страху, підтримання внутрішньої рівноваги й мобілізації психофізичних ресурсів.

У стародавніх цивілізаціях способи саморегуляції поступово набувають більш усвідомленого характеру. В культурах Давньої Індії та Китаю виникають цілісні системи духовно-тілесного вдосконалення, засновані на гармонізації внутрішнього стану людини. Це: йога, медитація, дихальні практики, китайські традиційні оздоровчі системи цигун і тайцзіюань, які базуються на управлінні внутрішньою енергією (баланс між Інь та Янь) й спрямовані на досягнення психофізичної рівноваги, розвиток самоконтролю та свідомого управління власними емоціями і поведінкою.

Антична філософія також зробила вагомий внесок у становлення ідей саморегуляції. Давньогрецькі мислителі розглядали здатність людини керувати своїми пристрастями та емоціями як необхідну умову морального вдосконалення. Особливого значення набули ідеї самовладання, поміркованості та рефлексії, які розроблялися у працях Сократа, Платона, Арістотеля та інших представників філософії стоїцизму (Марк Аврелій, Сенека, Епіктет та ін.).

За доби середньовіччя саморегуляція переважно пов'язувалася з духовними практиками, релігійним самовдосконаленням, молитвою, постом, самоспостереженням і внутрішньою дисципліною (А. Аврелій, С. Боецій). В епоху Відродження та Нового часу посилюється інтерес до людини як суб'єкта

власного розвитку, що сприяє формуванню наукових уявлень про механізми самоконтролю та самовиховання.

Наукове осмислення саморегуляції наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття пов'язане з переходом від філософсько-моральних уявлень про самовладання до експериментального вивчення механізмів керування психічними й фізіологічними станами людини у межах психології, фізіології та медицини. У цей період саморегуляція ще не завжди позначалася сучасним терміном, однак її зміст розкривався через поняття самоконтролю, волі, довільної поведінки, умовних рефлексів, нервової регуляції, психофізіологічної рівноваги, навіювання та самонавіювання.

У межах *фізіології* важливе значення мали дослідження нервової системи, рефлекторної діяльності та механізмів пристосування організму до середовища. Праці відомого вченого-фізіолога, лауреата Нобелівської премії І. Павлова про умовні рефлекси дали змогу пояснити, як поведінкові реакції людини формуються, закріплюються і можуть змінюватися під впливом досвіду. Учений розглядав людину як саморегульовану систему, яка може сама себе спрямовувати, підтримувати, виховувати та навіть вдосконалювати. У цьому контексті саморегуляція почала розумітися як здатність організму перебудовувати власні реакції, гальмувати небажані імпульси, виробляти нові способи реагування на зовнішні й внутрішні подразники [99].

Важливим для становлення ідей саморегуляції було учення О. Ухтомського про домінанту, згідно якого в нервовій системі може виникати провідний осередок збудження, який спрямовує сприймання, увагу, емоції та поведінку людини. О. Петренко, досліджуючи роль теорії домінанти у розвитку комплексної науки про людину вважає, що Ухтомський довів, що людина не тільки біологічна істота, вона є історичною та соціальною, тобто включеною у суспільну взаємодію та у процес зміни поколінь. Але крім того, «людина активна, має волю, здатна до цілеспрямованої діяльності, відносно вільна, і в міру цієї волі

відповідальна» [52, с. 6]. З позицій проблеми саморегуляції – це мало принципове значення, адже дало підстави розглядати внутрішній стан людини не як хаотичний набір реакцій, а як організовану систему, в якій провідна мета, настанова чи емоційний центр можуть впливати на весь перебіг діяльності.

У психологічній науці кінця XIX – початку XX століття саморегуляція осмислювалася насамперед через проблему волі. Дослідників цікавило, як людина приймає рішення, стримує імпульсивні дії, долає втому, страх, невпевненість, підтримує увагу й спрямовує активність на досягнення мети. У працях представників *експериментальної психології* поступово утверджується думка, що психічні процеси можуть бути предметом не лише спостереження, а й цілеспрямованого формування.

Особливе значення мали ідеї В. Вундта, який заклав основи експериментального вивчення психічних процесів й тому вважається засновником експериментальної психології. Відкриття у 1879 році першої у світі лабораторії в Лейпцизькому університеті стало знаменням відокремлення психології в самостійну від філософії науку. З поміж основних методів його лабораторії був *метод інтроспекції* (само спостереження) – фіксація власних відчуттів, думок та почуттів у контрольованих умовах. Дослідження швидкості мислення, сприйняття та фізіологічних реакцій на різні подразники, уваги, апперцепції, емоційних станів сприяли розумінню того, що людина здатна свідомо організувати власне сприймання, мислення й поведінку. У цьому аспекті саморегуляція почала пов'язуватися з активною роллю свідомості, зосередженням уваги та внутрішньою організацією дії [105].

У межах *медицини* та *психотерапії* на межі XIX–XX століть активно вивчалися явища гіпнозу, навіювання, самонавіювання, психічного впливу на тілесні процеси. Практика лікування нервових розладів, істерії, тривожних станів, психосоматичних проявів показала, що слово, образ, установка, емоційне переживання можуть впливати на стан організму. Саме тут формується уявлення

про можливість свідомого чи напівсвідомого керування психофізіологічними процесами. Значну роль у цьому напрямі відіграли дослідження В. Бехтерева, який розглядав поведінку людини в єдності нервових, психічних і соціальних чинників. Його *рефлексологічний підхід* сприяв розумінню того, що реакції людини можуть бути об'єктивно вивчені, скориговані й організовані. Це створило передумови для подальшого розвитку методів психічного тренування, корекції поведінки та формування навичок самоконтролю [88].

Водночас в європейській медичній науці поширювалися практики психотерапевтичного впливу, зокрема методи навіювання і самонавіювання. Важливим етапом стало усвідомлення того, що людина може бути не лише об'єктом зовнішнього впливу лікаря чи терапевта, а й сама брати участь у зміні власного стану. Це стало одним із витоків майбутніх технік психічної саморегуляції. У першій половині ХХ століття ці ідеї набули практичного оформлення у спеціальних методиках. Однією з найвідоміших стало *аутогенне тренування* – це класичний метод психотерапії та самонавіювання, розроблений у 1932 році німецьким психотерапевтом Йоганном Шульцем. Метод базується на свідомому розслабленні м'язів та самонавіюванні для зняття стресу, тривожності, покращення сну та відновлення нервової системи й спрямований на досягнення стану розслаблення, внутрішнього спокою та самонавіювання через спеціальні формули й концентрацію уваги на тілесних відчуттях

Іншим важливим напрямом стала *прогресивна м'язова релаксація (ПМР)* – це психотерапевтична техніка, розроблена лікарем Едмундом Джейкобсоном. Метод базується на простому фізіологічному факті: чергуванні напруження і розслаблення м'язів для зниження емоційної напруги. Психотерапевтична техніка Е. Джейкобсона є також і профілактичним заходом, вона покращує навички справлятися зі стресом, робить людину емоційно стійкою, усуває зайву психічну напругу та страхи. Використання цієї техніки допомагає знизити тривожність, впоратися з панічними атаками, покращити сон тощо.

Таким чином, еволюція способів саморегуляції відбувалася від стихійних і переважно інтуїтивних форм до науково обґрунтованих технологій свідомого управління власними психічними станами, поведінкою та діяльністю. Якщо раніше саморегуляція розумілася переважно як моральна чеснота або духовна практика, то на межі XIX–XX століть її починають пояснювати через роботу нервової системи, свідомості, волі, уваги, емоцій і тілесних реакцій. Саме на цьому ґрунті в подальшому сформувалися сучасні психофізіологічні, психотерапевтичні, педагогічні та діяльнісно-рефлексивні технології саморегуляції. Сьогодні саморегуляція розглядається як важлива складова особистісного і професійного розвитку людини, що забезпечує її психологічну стійкість, адаптивність та ефективність діяльності.

Наразі у наукових та довідкових джерелах поняття «саморегуляція» має різні трактування й розглядається в різних аспектах. Так, у психологічному довіднику поняття «саморегуляція» (з лат. *regulare* – налагоджувати) визначається як «вміння людини керувати своїм енергетичним потенціалом, контроль над емоціями, збереження здатності критично мислити, вирішувати в критичній ситуації» [54, с. 163].

Останніми роками психологічна наука суттєво збагатилася дослідженнями проблеми саморегуляції людини. Визначаючи такі основні принципові положення саморегуляції людини як активність, системність, усвідомленість, відомий учений-психолог О. Конопкін проголосив на Міжнародному конгресі психологів у Ляйпцігу (1980 р.) про нагальну потребу створення нової галузі психології – *психології саморегуляції* діяльності та поведінки людини.

На думку більшості вчених-психологів саморегуляція пронизує майже усі психічні прояви людини, починаючи від саморегуляції окремих психічних процесів, таких як мислення, уява, сприймання, увага тощо до усвідомленої регуляції соціальної поведінки людини в цілому. З однієї сторони поняття

«саморегуляція» відображає природну характеристику людини як біологічної істоти, а з іншої, – характеризує людину як соціальну особистість.

У працях сучасних зарубіжних вчених-психологів *саморегуляція* (з англ. *self-regulation*) – активно досліджується як здатність особистості свідомо керувати власними думками, емоціями, поведінкою та діяльністю для досягнення поставлених цілей. Особливий внесок у розроблення цієї проблематики зробили такі вчені як: Ф. (Баррі) Ціммерман [106; 107]; Д. де Ріддер і Дж. де Віт [99]; Л. Камерон та Г. Левенталь [89].

Так, Ф. Ціммерман (Barry J. Zimmerman) розглядає саморегуляцію як основу ефективної діяльності та навчання, активний процес, в якому людина самостійно ставить цілі, планує діяльність, контролює її виконання та оцінює результати. Учений наголошує, що успішність діяльності залежить не лише від здібностей, а й від уміння особистості керувати власними когнітивними, мотиваційними та поведінковими процесами.

Центральною ідеєю його концепції є *трифазна модель саморегуляції*:

- Фаза передбачення (*Forethought*) – постановка цілей, планування діяльності, формування мотивації.
- Фаза виконання (*Performance Control*) – самостереження, використання стратегій самоконтролю, управління увагою та поведінкою.
- Фаза саморефлексії (*Self-reflection*) – оцінювання результатів, аналіз помилок, корекція подальших дій [107].

Для мистецької освіти теорія Ф. Ціммермана є особливо цінною, оскільки пояснює механізми формування у майбутніх митців виконавської самостійності, рефлексивності та здатності до самовдосконалення.

Учені Д. де Ріддер і Д. де Віт (Denise de Ridder & John de Wit) розглядають процес саморегуляції як управління поведінкою та ресурсами особистості, як систему психологічних механізмів, що забезпечують узгодження поведінки людини з її довгостроковими цілями та цінностями.

Основна увага науковців прикута до таких питань як: контроль поведінки, подолання труднощів, управління імпульсами та підтримання мотивації. Науковці підкреслюють, що саморегуляція включає постановку значущих цілей; моніторинг власного стану і поведінки; контроль емоцій та імпульсивних реакцій; подолання внутрішніх і зовнішніх перешкод; корекцію дій відповідно до отриманого результату. Особливу увагу учені приділяють здатності особистості відмовлятися від миттєвих бажань заради досягнення стратегічно важливих результатів. Саморегуляція трактується як інтегративний ресурс особистості, що забезпечує ефективну адаптацію та професійне зростання [99].

Л. Камерон (Linda Cameron) розвиває *когнітивно-поведінковий напрям* дослідження саморегуляції, акцентуючи увагу на тому, як людина інтерпретує власний стан і будує поведінкові стратегії відповідно осмислення та управління власним досвідом. На думку дослідниці, саморегуляція включає формування суб'єктивних уявлень про ситуацію; емоційне реагування на неї; вибір способів подолання труднощів; оцінку ефективності обраних стратегій.

Учена доводить, що успішність саморегуляції значною мірою залежить від того, наскільки адекватно людина усвідомлює свої можливості, труднощі та ресурси. З цих позицій особливого значення набувають процеси рефлексії та самоспостереження, які дозволяють коригувати поведінку відповідно до змін ситуації [89].

Інший дослідник Г. Левенталь (Howard Leventhal) є автором відомої моделі саморегуляції (*Self-Regulation Model*) або моделі «здорового глузду» (*Common-Sense Model*). Спочатку ця модель була розроблена для пояснення поведінки людини в ситуаціях загрози здоров'ю, але згодом її провідні положення почали використовувати значно ширше.

Відповідно до цієї концепції, саморегуляція відбувається через три взаємопов'язані етапи:

- Сприйняття та інтерпретація ситуації (людина формує когнітивне й емоційне уявлення про проблему).
- Вибір стратегій подолання (coping) – здійснюються конкретні дії для розв’язання проблеми або зменшення її впливу.
- Оцінювання результатів – аналіз ефективності обраної поведінки та внесення необхідних коректив [89].

Левенталь підкреслював, що саморегуляція охоплює два паралельні процеси: когнітивну регуляцію (аналіз ситуації, прийняття рішень) та емоційну регуляцію (управління переживаннями та емоційними реакціями). Саме ця ідея є особливо важливою для дослідження саморегуляції виконавської діяльності майбутніх учителів музики та хореографії, де необхідно одночасно контролювати технічні дії, художнє мислення та емоційний стан.

Отже, аналіз зазначених вище праць засвідчив, що зарубіжні вчені-психологи розглядають саморегуляцію як багатовимірний процес свідомого управління власною діяльністю. Ф. Ціммерман акцентує увагу на циклічному характері саморегуляції та її ролі в досягненні успіху; Д. де Ріддер і Д. де Віт – на контролі поведінки та подоланні перешкод; Л. Камерон – на значенні особистісних уявлень і рефлексії; Г. Левенталь – на взаємодії когнітивних та емоційних механізмів у процесі адаптації до складних ситуацій. Сукупність цих підходів створює сучасне наукове підґрунтя для дослідження саморегуляції виконавської діяльності майбутніх учителів музики та хореографії.

У вітчизняному науково-психологічному дискурсі проблема саморегуляції розглядається в різних аспектах. У праці українського вченого-психолога С. Максименка, яка присвячене дослідженню генези здійснення особистості визначено, що її змістовними (ключовими) ознаками є такі як: цілісність, унікальність, активність, вираження, відкритість, саморозвиток і саморегуляція. Здатність до саморегуляції вчений вважає важливою сутнісною ознакою особистості. Розглядаючи динаміку психологічного розвитку особистості вчений

зазначає, що досить довгий час в онтогенетичному розвитку людини зберігається певна збалансованість психологічних процесів, яка досягається завдяки неусвідомлюваним механізмам так званої *базальної емоційної регуляції*. Ці механізми працюють незалежно від бажання людини, забезпечують їй психологічно комфортний і стабільний стан внутрішнього світу та діють протягом всього життя людини. Проте з ускладненням життєвої ситуації, що є прямим наслідком розвитку і соціалізації людини, дія цих механізмів виявляється вже недостатньою, оскільки занадто складними стають умови життя. Тому починають формуватися принципово нові механізми, які вже свідомо управляються самою людиною, в першу чергу, – це *механізм вольової регуляції поведінки*, виникнення якого є справжнім надбанням особистості. Важливим є наголос вченого на тому, що процес саморегуляції не обмежується лише вольовою регуляцією, а передбачає перебудову та утворення нових смислів за умови їхньої усвідомленості [40].

На підтвердження цієї думки М. Савчин зазначає, що «саморегуляція за своєю природою – це моральна регуляція. ... Суттєва особливість моральної регуляції – єдність об'єктивного значення й особистісного смислу моральної вимоги, в ідеалі – їх збіг» [60, с. 123].

Отже, на думку психологів доросла людина, яка є емоційно зрілою, може здійснювати саморегуляцію в різних її аспектах. Між тим, сам процес саморегуляції неможливий без докладання людиною певних вольових зусиль, оскільки саме воля пов'язана з подоланням людиною зовнішніх та внутрішніх перешкод на шляху до досягнення поставленої мети. Тобто, сильна воля передбачає не тільки вміння чогось захотіти й досягти, але й вміння змусити себе відмовитися від того, що може зашкодити цьому процесу, тому потрібно розвивати волю та освоювати методи саморегуляції (самонаказ, самонавіювання, самоаналіз, самоконтроль та ін.).

У дослідженні К. Шамляна визначено, що в системі психічної саморегуляції людини саме *воля* (у широкому та вузькому розумінні) знаходиться в основі реалізації суб'єктної активності людини, що передбачає її потребу подолання різних перешкод та інші вольові здатності [80, с.118]

За визначенням І. Середи та С. Карсканової, «психологічна саморегуляція – це об'єктивна оцінка ситуації, спрямована діяльність, що дозволяє контролювати власну активність, коригувати результати дій. Виділяються два види психологічної саморегуляції: мимовільна – природні (підсвідомі) механізми захисту, які спрямовані на виживання; довільна – усвідомлений контроль дій для досягнення поставленої мети» [64, с. 285].

На думку Л. Тютюнник, «психічна саморегуляція здійснюється в єдності її динамічних, енергетичних та змістовно-сміслових аспектів й обумовлює здатність людини виходити за межі поточної ситуації» [71, с. 207].

На переконання Б. Іваненко, «саморегуляцію можна визначити як механізм забезпечення внутрішньої активності людини різними психічними засобами, де активність і саморегуляція виступають як дві взаємообумовлені сторони – активність втілює мінливість і рух, а саморегуляція забезпечує стійкість і стабільність безпосередньо активності. ... Саморегуляція – це підтримка стійкості психіки як цілісної системи до деструктивних зовнішніх впливів; це свідоме підпорядкування змісту та структури діяльності цілям, прийняти особистістю» [29, с. 9].

Досліджуючи процеси емоційно-вольової саморегуляції, О. Чебикін та С. Колот зазначають, що «емоційна саморегуляція включає в себе керування станом м'язової системи організму, активне вольове зусилля у прийнятті рішень в емоціогенних ситуаціях, а вольова саморегуляція забезпечує спрямованість і енергійність внутрішніх дій людини» [78, с. 88].

Більшість з учених вважають, що важливим чинником у вивченні проблеми саморегуляції є той факт, що це поняття має міждисциплінарний

характер, що підтверджується його спорідненістю з низкою психологічних конструктів, таких як: «самоконтроль», «самопізнання», «самоефективність», «самоактивність», «самодетермінація», «емоційна саморегуляція», «вольова регуляція» та ін.

Погоджуємося з думкою З. Сатановських, що така понятійна строкатість свідчить про складну структуру регулятивної системи особистості й призводить до різноаспектних визначень поняття «саморегуляція діяльності», в яких розглядаються «різні психологічні процеси, що охоплюють змістовно-сміслові, енергетичні, динамічні, просторові та інші аспекти» [61, с. 16]. Дослідниця виокремлює мотиваційно-сміслову саморегуляцію у професійній сфері, яка «може здійснюватися як на рівні вольової поведінки, що спрямована на подолання внутрішніх перешкод на шляху до мети, так і на рівні специфічного процесу переживання і вчинку, що спрямовані на гармонізацію спонукальної сфери, подолання внутрішніх конфліктів і суперечностей на основі свідомої перебудови та породження нових смислів діяльності» [так само, с. 26 – 27].

М. Гриньова зазначає, що «саморегуляція є вищим ступенем діяльності, коли вміння виконувати навчальні операції перетворюються на навички та послідовність їх здійснення автоматично» [19, с. 6]. Дослідниця розглядає саморегуляцію в таких аспектах: соціальному (здатність індивіда зайняти своє місце в суспільстві відповідно до своїх здібностей та уподобань); психологічному (формування саморегуляції через взаємодію свідомості та підсвідомості, рефлексії, мислення); педагогічному (створення відповідних методик, спрямованих на формування як окремих компонентів саморегуляції, так і системи в цілому [так само]).

У дисертаційному дослідженні В. Чайки досліджується феномен «саморегуляція педагогічної діяльності», який розглядається як самостійна система, що «являє собою найвищий рівень професійної компетентності, який характеризується діалектико-інтегрованою єдністю дидактико-технологічних

знань, умінь, навичок, цінностей, власного досвіду, які спрямовують і корегують власну педагогічну діяльність» [76, с. 35].

На думку вченого, саморегуляція педагогічної діяльності як особливий вид діяльності має свою структуру, яка враховує основні елементи цієї діяльності: мету, мотиви, способи досягнення мети та результат. З цих позицій дослідник виокремлює такі структурні компоненти саморегуляції педагогічної діяльності: ціннісно-цільовий, моделювальний, дидактико-технологічний, оцінювально-корекційний, які відображають процесуальну суть саморегуляції: від цілей-цінностей, мотивації, способів досягнення цілей до оцінки результатів [так само, с. 108].

Досліджуючи поняття «саморегуляція» в контексті підготовки вчителів музики, Сябін Лю наголошує на важливості розвитку саморегуляційних стратегій, оскільки оволодіння процесами саморегуляції може суттєво підвищити рівень *професійної компетентності* вчителів, що дозволить їм краще контролювати свої емоції та взаємодіяти з учнями в процесі «інтерперсональної комунікації в мистецькому освітньому просторі [38].

Дослідниця Т. Дорошенко обґрунтовує необхідність активізації саморегуляції як важливого компонента в структурі *емоційної компетентності* майбутнього вчителя музичного мистецтва. Учена наголошує на важливості розвитку у майбутніх учителів здатності керувати своїми емоціями, розуміти емоційні прояви учнів, вміти співпереживати тощо, що підкреслює важливість формування емоційно-вольової саморегуляції, яка має ґрунтуватися на принципах релаксації, візуалізації та самонавіювання. Результатом такої активізації, на переконання вченої, «буде здатність учителя налаштовуватися на майбутню педагогічну дію, можливість оптимізувати внутрішній стан, створити радісну, доброзичливу атмосферу педагогічного спілкування в учнівському колективі» [23, с. 99 – 100].

Дисертаційне дослідження Ю. Лисюка присвячено розробці методики формування досвіду саморегулювання майбутніх музикантів-педагогів у вищих мистецьких навчальних закладах, яка спрямована на подолання емоційної напруги та творчих криз під час концертних виступів і педагогічної діяльності. В основі авторської концепції лежить перехід від пасивного виконання до свідомого, цілеспрямованого керування своїм психофізіологічним станом [35].

Студіювання наукових праць з окресленої проблеми засвідчило, що саморегуляція – є складним психолого-педагогічним утворенням, який охоплює механізми мотиваційно-ціннісного орієнтування, емоційно-вольового контролю, самоорганізації та рефлексії, виступаючи внутрішнім механізмом самокерування особистості у різних видах професійної діяльності.

У психолого-педагогічному вимірі саморегуляція постає як багатовимірний, динамічний феномен, що забезпечує свідому організацію, управління та корекцію особистісної і професійної діяльності суб'єкта відповідно до поставлених цілей, ціннісних орієнтацій та умов діяльності. З психологічної точки зору саморегуляція охоплює здатність особистості усвідомлювати власні психічні стани, емоції, наміри та дії, а також цілеспрямовано впливати на них з метою досягнення оптимального функціонування. Вона передбачає сформованість таких процесів, як самоспостереження, самоаналіз, самоконтроль, самооцінка та самокорекція, що забезпечують гнучкість поведінки й адаптацію до змінних умов професійної діяльності.

У педагогічному аспекті саморегуляція розглядається як здатність майбутнього фахівця свідомо організувати власну навчально-професійну діяльність, ефективно планувати освітній процес, керувати власною активністю та свідомо ставитися до результатів своєї роботи.

1.2. Специфіка фахової підготовки майбутніх учителів музики та хореографії на факультетах мистецтв університетів: міждисциплінарний аспект

Для більш глибокого занурення в досліджувану проблему розглянемо більш детально специфіку фахової підготовки майбутнього вчителя музики та хореографії до виконавської діяльності на факультетах мистецтв університетів. Специфіка такої підготовки вочевидь має міждисциплінарний характер, що зумовлено інтеграцією музичного й хореографічного мистецтва, необхідністю поєднання музично-виконавської, хореографічно-виконавської, педагогічної та творчо-інтерпретаційної діяльності та потребою здійснювати постійну саморегуляцію власного виконавського розвитку. На відміну від підготовки професійного музиканта-виконавця чи артиста балету, підготовка майбутнього вчителя музики та хореографії спрямована не лише на досягнення високого рівня виконавської майстерності, а й на формування готовності вчителя передавати виконавський досвід учням, організовувати художньо-творчу діяльність та здійснювати педагогічний супровід мистецького розвитку особистості.

Найхарактернішою ознакою фахової підготовки є її інтегрований характер, адже майбутній вчитель музики та хореографії у процесі мистецького навчання має опанувати різні види художньо-виконавської діяльності: музично-виконавську (вокальну, інструментальну, диригентсько-хорову) та хореографічно-виконавську діяльність. Це передбачає розвиток у майбутніх вчителів не тільки музичних (музичного слуху, ритмічного та ладового чуття), пластично-рухових (пластичної виразності), артистичних (сценічної культури, артистизму) здібностей, а й здатності до синтезу музики й руху.

Історичні витоки синтезу музики, слова й руху сягають ще античних часів. Так, для давніх греків не існувало музики без поезії та танцю, що було зумовлено синкретичною природою музичної культури античної доби. Так звана *«триєдність мистецтв»* античної доби – це історично сформована синкретична

єдність поезії, музики та танцю, що виступала основою художньої творчості, виховання і духовного розвитку людини в культурі Стародавньої Греції. Для свідомості античної людини мистецтво було нерозривною єдністю слова, звуку і руху. Давні греки позначали цю єдність поняттям «μουσική» (музіке), що в перекладі означало – *мистецтво муз*, яке охоплювало не лише музику в сучасному розумінні, але й поетичне слово, спів, декламацію та пластичний рух.

У працях античних мислителів проблема триєдності мистецтв розглядалася в контексті музично-естетичного виховання греків. Зокрема, Платон розглядав єдність музики, поезії та танцю як основу виховання гармонійної особистості. У працях «Держава» та «Закони» філософ обґрунтовував виховний потенціал музично-поетичного мистецтва, будуючи свою систему державного устрою на основі поєднання музики (для виховання душі) й гімнастики (для виховання тіла). На думку філософа, в «ідеальній» державі поєднання цих двох, на перший погляд, непоєднаних речей мало би сприяти гармонійному розвитку та вихованню античної людини: гімнастика виховувала в людині хоробрість, мужність, силу, тоді як музика впливала на душу й сприймалася як засіб морально-суспільного виховання [68].

Арістотель у своїй праці «Поетика» аналізував природу трагедії як синтетичного мистецтва, де поєднуються слово, музика й сценічна дія. Ритм і мелодія, на думку філософа, є відображенням гніву та лагідності, мужності та поміркованості, як і інших протилежних психічних переживань людини, які найбільше наближуються до реальної дійсності [5].

Важливим надбанням Арістотеля вважають те, що він створив оригінальну систему *музично-естетичного виховання* дітей, яка включала чотири основних предмета: музику, образотворче мистецтво, граматику і гімнастику. Філософ зазначав, що «навчання музики відповідає самій природі цього віку: замолоду люди не схильні добровільно налягати на щось, їм неприємне, а музика якраз з своєї природи належить до таких предметів, що дають приємність» [44, с. 141].

Серед зарубіжних вчених, які в подальшому досліджували античне мистецтво у різних аспектах, виділяються праці Ф. Ніцше, В. Єгера, М. Л. Веста, Е. Касіррера, С. Лангер та ін. Так, Фрідріх Ніцше у праці «Народження трагедії з духу музики» довів нерозривний зв'язок музики, поезії та танцю в давньогрецькій трагедії [95]. Вернер Єгер у своїй фундаментальній праці «Пайдейя. Виховання античного грека» розкрив роль музично-поетичного мистецтва у вихованні громадянина Давньої Греції [91]. Мартін Літчфілд Вест вивчав античну музику, її зв'язок із поезією та театральними практиками [104].

Досліджуючи символізм візуального образу в філософсько-культурологічних концепціях Е. Касіррера та С. Лангер, український вчений С. Стоян зазначає, що для Касіррера художній твір постає «синтезованою символічною формою», де відбувається «процес усвідомлення світу, а також самоусвідомлення, в якому задіяні два протилежні процеси – аналіз і синтез, об'єднання яких відбувається саме у процесі творчості» [67, с. 53 – 54].

Починаючи з 70-х років ХХ століття у західній культурі відбувся перехід від модернізму до постмодернізму, що характеризувався плюралізмом ідей, поліфонією художньо-світоглядних уявлень. Цей вплив став помітно відчутним при формуванні різних напрямів новітнього мистецтва, в якому поєдналися стилі нео- (необароко, неокласицизм, неофольклоризм та ін.) і NET з колосальними можливостями сучасних технологій. Це був час виникнення нових видів мистецтва, зокрема кінематографу і телебачення, що мали величезний вплив на маси, нових форм синтезу мистецтв («музичного живопису» В. Кандінського, унікального живопису/музики М. Чюрльоніса), а також й нових художніх реалій, що сформувалися на перетині мистецької і технічної творчості (net-культура).

У цей період інтенсивно оновлюються виражальні засоби художньої мови всіх видів мистецтв, зростає значення інтеграційних процесів у різних видах мистецтва. Явища синтезу, інтеграції мистецтв знайшли своє відображення у відомих зарубіжних педагогічних системах ХХ століття, що виникли в різних

країнах світу. Так, у Швейцарії – це відома система музично-ритмічного виховання Еміля Жак-Далькроза, в якій домінантою є хореографія; в Німеччині – система Карла Орфа, в якій домінантою є зв'язок «слово – музика – сценічна дія»; система Рудольфа Штайнера, яка була реалізована у вальдорфських школах – інтегрування мистецтва в усі шкільні предмети та позаурочні заходи та ін. Зупинимося побіжно на огляді зазначених концепцій музичного виховання дітей.

На противагу існуючим «співацьким» концепціям музичного виховання, швейцарський педагог і композитора Еміль Жак-Далькроз (1865 – 1950) одним із перших створює свою систему музично-ритмічного виховання дітей. Як зазначає О. Ростовський, педагог помітив цікаву особливість, що діти значно краще запам'ятовують мелодію, якщо її вивчення супроводжується відповідними рухами. Саме «узгодженість рухів із ритмом музики викликає у них особливу радість, естетичне задоволення, відчуття розкнутості й свободи. Тому Жак-Далькроз почав використовувати у безпосередньому зв'язку з музикою, її темпом, ритмічним рисунком, фразуванням, динамікою, штрихом спеціальні вправи, до яких входили найрізноманітніші рухи – крокування, біг, стрибки, танцювальні й пластичні рухи» [58, с. 92].

У підсумку методичні розвідки педагога призвели до створення стрункої музично-педагогічної системи, головною родзинкою якої стала *евритміка* (евритмія), тобто зв'язок музики з рухом. Педагог вбачав особливість евритміки в яскравій різноманітності індивідуальних рухів дітей під одну й туж саму музику, тому ритміка була ключовою ланкою його музично-педагогічної системи, витоки якої можна віднайти «в античній (синкретичній) системі музичного виховання» [так само, с. 96].

Евритміка посідала значне місце серед навчальних предметів Вальдорфської школи, основні педагогічні ідеї якої ще на початку ХХ століття були обґрунтовані видатним австрійським ученим, філософом-містиком, літературознавцем, педагогом Рудольфом Штайнером (1861-1925 рр.) [45; 55].

Евритмія як навчальний предмет – це оригінальна інновація Р. Штайнера, що не має аналогів у школах іншого типу і, що є важливим, суттєво відрізняється від уроків ритміки і хореографії. Поняття «евритмія» (з грецьк. «ev» – прекрасний та «rytmia» – ритм) – це мистецтво руху, яке через пластичні форми та жести, відтворені в просторі, виражає внутрішній зміст музичних та поетичних творів. На відміну від ритміки і хореографії евритмія прагне активізувати не тільки тілесні, а й душевні сили дитини. Ідею евритмії Р. Штайнер запозичив у Платона, проте, якщо Платон розумів евритмію на рівні глобальної (універсальної) філософської ідеї, то Штайнер використав її в педагогічному ракурсі, вбачаючи в ній потужний засіб розвитку емоційно-естетичної сфери дитини, і розробив два основні напрями її використання: евритмія слова («зрима мова») і музична евритмія («зрима музика»). Тіло людини у момент виконання рухів перетворюється на інструмент, що «звучить», і передає певну інформацію, яка прихована у мелодіях та поетичному слові.

Педагогічний потенціал евритмії виявляється в тому, що дитина вчиться не тільки виконувати певні рухи (копіювати їх за зразком), а й вільно самореалізовуватися, рухаючись у просторі і втілюючи при цьому «живий ритм». Під час занять відбувається взаємопроникнення музичних вражень (часових, інтонаційних) і пластичних (просторових, рухо-ритмічних), у результаті чого удосконалюються координація рухів і рівновага у просторі, активізуються воля, творчі здібності (уява і фантазія), виявляється природна здатність дітей до синестезії, тобто в учнів формується нова форма естетичного переживання – «слух, що бачить» і «зір, що чує».

Евритмічні заняття проводяться на основі міжпредметних зв'язків із вивченням рідної та іноземної мов, музикою, природознавством тощо. Після тривалих спостережень за учнями на уроках евритмії, яких привчають концентрувати волю, духовні сили на внутрішніх відчуттях, самовиражатися на сцені під музику, не звертаючи уваги на інших, українські дослідники, що

займалися вивченням вальдорфської системи художньо-естетичного виховання (О. Іонова, В. Новосельська, Л. Масол та ін.), дійшли висновку, що методи впливу евритмії на психічний стан дитини схожі з методами впливу медитації [42; 45].

Отже, евритмія як прояв внутрішнього стану через зовнішній рух, на думку Р. Штайнера, допомагає формувати волю, сила якої зберігається протягом життя та сприяють розвитку душевно-духовних процесів у розвитку особистості.

На тлі зародження та розвитку ритмопластичної системи, її особливостей та впливу на візуальні форми (виражальний рух, пластика, поєднання руху та ритму) проблема пошуків нових засобів виразності стала однією з провідних у танцювальній культурі ХХ століття. Народжуються нові художньо-естетичні стильові напрями, виникають нові танцювальні напрями: вільний танець, дунканізм, танець босоніжок, ритмопластичний танець, танець-модерн та ін.

Для втілення нових ідей та сюжетів потрібно було повністю відмовитися від існуючих канонів на користь нової хореографічної мови, яка б вирізнялася оригінальними пластично-танцювальними засобами. Засновницею вільного танцю, що власне передував танцю модерн, вважають американську танцівницю *Айседору Дункан* (1878-1927), яка відкрила шлях яскравими нововведенням у світове хореографічне мистецтво. У своїй книзі «Танець майбутнього» (1907 р.) вона виклала свої мрії про створення нової людини, для якої танець, звернений до своїх природніх першовитоків, буде чимось більшим за природну річ. Використовуючи давньогрецьку пластику й танцюючи босоніж, Дункан прагнула звільнитися від академічних правил і догм у хореографії. Замість традиційного балетного костюму вона використовувала хітон й надавала перевагу простим сценічним декораціям, а також симфонічній або камерній музиці.

У своїй автобіографії «Моя сповідь» танцівниця влучно зазначала, що тільки свобода тіла і духу породжує творчу думку, так як рухи тіла мають бути вираженням внутрішнього імпульсу, результатом внутрішнього осмислення. Танцюрист під час танцю повинен звикнути рухатися з урахуванням того, що рух

може у будь-який момент закінчитися. Тіло має забути танцем, воно лише інструмент, добре налаштований і гармонійний. Айседора змусила вважати мистецтво танцю важливим і досить шляхетним. Оригінальне поєднання звичайних рухів і незвичайність у переплетенні різних форм танцювальної пластики відкриває нові грані можливостей людського тіла [90].

Поряд з Дункан виділяється творчість *Мері Вігман* (1886-1973) – німецька танцівниця, педагог і хореограф, основоположник європейського експресивно-пластичного танцю «модерн» (*Ausdruckstanz*), танцювальної терапії. У 1920 році Вігман відкрила в Дрездені власну школу – Центральний інститут Вігман, в якому вона поставила серію сольних і групових танців. Напочатку її хореографія викликала здивування, але пізніше у Вігман з'явилися пристрасні прихильники. Вігман вважала, що класичний балет з його закругленою, «текучою» пластикою може передавати тільки відчуття радості і ніжності. Напроти сольні і групові постановки Вігман («Скарга», цикл: «Жертва», «Танці матері» і «Сім танців про життя») відрізнялися крайньою напруженістю і динамізмом форм. Хореограф намагалася виразити у своїх танцях лють, трагічні почуття, тому й рухи повинні були стати сильними, різкими, незграбними; замість звичайної, приємно звучної мелодійної балетної музики, Вігман використовувала звуки барабанів, гонгів, тарілок.

Під впливом ідей «руху нового танцю», що асоціюються з творчістю Ф. Дельсарта, А. Дункан, М. Вігман та ін., зароджується нова система музично-ритмічного виховання дітей, яка пов'язана з іменем німецького композитора і педагога Карла Орфа (1895-1982). Разом із гімнасткою-танцівницею Доротеею Гюнтер, Карл Орф у Мюнхені (1924 р.) створює Школу гімнастики і танцю (Гюнтершуле).

Як зазначає О. Ростовський, першоосновою музики Орф вважав *ритм*, якому не можна навчити, але його можна вивільнити в людині як живу силу. Процедура «вивільнення ритму» в школі Гюнтер розпочиналася із плескання,

тупання, використання брязкалець, тарілочок, дерев'яних ложок, паличок тощо. Основою методичної системи Орфа і Гюнтер став *синтетичний підхід*, який ґрунтувався на єдності слова, музики, руху, включав гру на елементарних музичних інструментах, використовував елементи театральної гри тощо [58, с. 100 – 101]. У такий спосіб у дітей пробуджувалося відчуття форми, урівноваженості ритмічних структур, оскільки їх участь у різних видах музичної діяльності спиралася не тільки на інструментальне, а й співацьке, ритмопластичне, танцювальне музикування з елементами театралізації [так само, с. 105].

Сам Орф вважав, що «елементарна музика є не лише музикою, а утворює єдність з рухом, танцем і мовою. Це музика, яку людина створює сама, в якій бере участь не як слухач, а як учасник» [97, с. 144]. Тому в елементарній музиці Орфа і спів, і гра на музичних інструментах, і танцювальні рухи є рівнозначними та взаємодоповнюючими формами творчого самовираження дітей.

На думку української дослідниці К. Завалко, доцільним є поєднання Орф-підходу та нейропедагогіки, що не тільки сприятиме розвитку творчих здібностей дітей, а й «підвищить ефективність навчання дитини музичному мистецтву в цілому» [25, с. 80]. Учена дійшла висновку, що Орф-підхід є провідним на початковому етапі музичного навчання дітей, оскільки він базується на таких принципах: «дитиноцентризм; орієнтація та соціальну взаємодію та спілкування; відпрацювання вивченого матеріалу; креативність як основна домінанта навчання; спрямованість на розвиток артистичності». Саме універсальність цих принципів, на думку дослідниці, уможливорює їх використання як в плані навчання, так і в плані терапії творчістю [так само, с. 84].

Ідеї інтегрованого навчання на основі поєднання слова, співу і руху знайшли своє відображення в унікальній концепції музичного виховання дітей українського педагога-митця Василя Верховинця, що прагнув до виховання особистості музикою і хореографією засобами фольклору.

У вітчизняній музичній педагогіці особливе місце належить педагогічній спадщині Василя Верховинця (1880-1938) – українського педагога, етнографа, музиканта, хореографа, диригента. який увійшов в історію української культури як засновник науково обґрунтованої системи українського народно-сценічного танцю та творець оригінальної музично-педагогічної концепції, в основі якої лежить органічна єдність слова, співу і руху. Становлення його педагогічної системи виховання дітей відбувалося на ґрунті народної творчості, де ці складові традиційно існували як нерозривне ціле.

На думку педагога-митця, художній розвиток особистості має здійснюватися через комплексний вплив різних видів мистецтва, тому його педагогічні ідеї формувалися паралельно з його методичними пошуками у сфері етнографії, хореографії, хорового співу, акторської майстерності тощо. Результатом цих пошуків стали його навчально-методичні посібники «Весняночка», «Теорія українського танцю», «Хрестоматія українських народних танців», в яких представлено різноманітний дидактичний матеріал, спеціально підібраний для навчання дітей співу і танцю [14; 15].

В. Верховинець розглядав пісню, танець і поетичне слово не як окремі засоби виховання, а як взаємопов'язані елементи єдиного художньо-образного процесу. Так, *слово* у концепції Верховинця виконує змістотворчу функцію, оскільки саме через текст народної пісні, гри чи забави дитина засвоює моральні цінності, національні традиції, образний зміст твору. Слово також активізує мислення, творчу уяву та емоційне переживання дітей. Народна пісня, за Верховинцем, є природною основою музичного розвитку дітей, тому *спів* як потужний засіб музично-естетичного виховання сприяє розвитку музичного слуху, ритмічного чуття, вокальних навичок, емоційної чутливості. Танцювальні *рухи*, жести, хороводні композиції допомагають глибше зрозуміти зміст пісні, розвивають координацію, рухову пластичність дітей, забезпечує тілесне втілення музичного та поетичного образу.

У поєднанні цих складників й формується цілісний художній образ, який дитина не лише сприймає, а й активно відтворює у власній творчій діяльності. Заслуга В. Верховинця полягає в тому, він зрозумів провідну роль руху у розвитку дитини, оскільки «... найсильніше бажання у дитини – це бажання руху» [14, с. 21]. Окрім того гармонічне поєднання музики і руху, включення ігрових та рухових елементів, на думку педагога, допомагає дітям краще засвоювати навчальний матеріал та є «неперевершеним засобом пробудження дитячого мозку до активної діяльності» [так само, с. 23].

Погоджуємося з думкою О. Ростовського, що педагогічні ідеї В. Верховинця в контексті інтеграції в мистецькій освіті «музичного, хореографічного та драматичного мистецтв закладають хороші передумови для виховного впливу на дітей та їх участі у різноманітній художньо-творчій діяльності, оскільки ґрунтуються на співацькому і ритмопластичному музикуванні та елементах акторської гри» [58, с. 155].

Інтегративний характер його методики забезпечує гармонійний розвиток особистості, активізує творчий потенціал дітей та створює умови для формування цілісного мистецького світогляду. Саме тому педагогічні ідеї Верховинця залишаються актуальними в сучасній підготовці вчителів музичного мистецтва, хореографії та керівників дитячих творчих колективів. Вони реалізують на практиці принцип інтеграції мистецтв; забезпечує єдність музичного, мовленнєвого та хореографічного розвитку; сприяє формуванню творчої активності дітей; розвиває національну культурну ідентичність; поєднує емоційне переживання з практичною художньою діяльністю.

Досліджуючи феномен інтегрованої мистецької освіти, українська дослідниця Л. Масол зазначає, що зазначений феномен ґрунтується на взаємодії мовного, музично-інтонаційного, візуального, рухопластичного та інших компонентів художнього мислення, що в психології трактується як «синестезія» (з грецьк. – одночасне відчуття). Ці чинники, на думку вченої, актуалізують ідею

міждисциплінарних інтегрованих курсів та інших моделей мистецького навчання для формування синтезуючого типу творчого мислення учнів [42].

Таким чином, аналіз праць античних філософів, зарубіжних та українських учених засвідчує, що ідея синтезу мистецтв, яка заснована на органічному поєднанні слова, музики та танцю, має глибокі історичні корені та становить важливу теоретичну основу музичного виховання дітей. Еволюціонуючи від античного синкретизму до музично-педагогічних концепцій і систем ХХ століття, вона набула нового змісту в контексті інтегрованої мистецької освіти. Така спадкоємність наукових і педагогічних ідей підтверджує ефективність комплексного впливу різних видів мистецтва на розвиток особистості та актуалізує необхідність їх інтеграції у сучасному освітньому процесі.

Саме тому ідея синтезу мистецтв, що має глибоке історичне підґрунтя, може розглядатися як важлива методологічна основа модернізації міждисциплінарної фахової підготовки майбутніх учителів музики та хореографії відповідно до сучасних тенденцій розвитку мистецької освіти. Це дає підстави розглядати інтеграцію мистецтв як одну з методологічних засад фахової підготовки майбутніх учителів музики та хореографії, спрямованої на формування цілісного художнього мислення педагога-митця, його здатності до міжмистецької педагогічної взаємодії та комплексного використання різних видів мистецтва у педагогічній практиці.

Специфіка підготовки майбутніх учителів музики та хореографії до виконавської діяльності зумовлена інтеграцією двох мистецьких сфер – музичної та хореографічної, кожна з яких має власні засоби художньої виразності, але водночас функціонує у тісній взаємодії. Така підготовка спрямована не лише на формування виконавської майстерності, а й на оволодіння здатністю творчо поєднувати музичний і пластичний компоненти в освітньому процесі.

З поміж основних особливостей такої підготовки слід виокремити такі:

1. Синтетичний характер виконавської діяльності, що передбачає одночасне опанування музично-виконавськими, вокальними, ритмічними, пластично-руховими і сценічно-акторськими вміннями. Адже майбутній учитель має не лише якісно виконувати музичні твори чи хореографічні композиції, а й усвідомлювати закономірності їх художньої взаємодії, інтерпретації та педагогічного застосування.

2. Важливою ознакою є поєднання виконавської та педагогічної складових підготовки. На відміну від професійних артистів, майбутні учителі музики та хореографії повинні не лише демонструвати високий рівень виконавської майстерності, а й вміти організовувати художньо-творчу діяльність учнів, передавати їм виконавський досвід, формувати музично-естетичні смаки та розвивати творчі здібності засобами мистецтва.

3. Специфіка такої підготовки полягає у розвитку музично-хореографічної інтегративної компетентності, що передбачає здатність осмислювати художній образ через різні канали мистецької комунікації – звук, слово, рух, жест, міміку та сценічну дію. Це вимагає від студентів сформованого художнього мислення, емоційної чутливості та здатності до творчої інтерпретації мистецьких творів.

4. Особливого значення набуває розвиток психофізичної готовності до виконавської діяльності, оскільки музичне та хореографічне виконавство пов'язане з високими емоційними, когнітивними й фізичними навантаженнями. Тому фахова підготовка майбутніх учителів музики та хореографії вимагає формування навичок до саморегуляції, сценічної витримки, емоційної стійкості, концентрації уваги, здатності до творчої мобілізації в умовах публічного виступу.

5. Важливою особливістю є інтегративний характер освітнього процесу, який передбачає взаємозв'язок музично-теоретичних, виконавських, хореографічних, психолого-педагогічних і методичних дисциплін. Завдяки цьому формується цілісна система професійних знань і вмінь, необхідних для реалізації інтегрованого мистецького навчання в закладах вищої освіти.

Отже, специфіка фахової підготовки майбутніх учителів музики та хореографії до виконавської діяльності полягає у синтезі музичного, хореографічного та педагогічного компонентів, що забезпечує цілісність підготовки педагога-митця, здатного до ефективної організації мистецького навчання та виховання учнів у контексті інтегрованої мистецької парадигми.

1.3. Структурно-функціональний аналіз готовності майбутніх учителів музики та хореографії до саморегуляції виконавської діяльності

Проведений у параграфі 1.1. аналіз праць у галузі психології саморегуляції, музичної педагогіки та хореографічної освіти засвідчив, що проблема саморегуляції виконавської діяльності майбутнього вчителя музики та хореографії залишається ще недостатньо розробленою в аспекті її структурної організації та функціонального аналізу.

У наукових дослідженнях переважно увага акцентується на окремих складових саморегуляції (емоційній стійкості, самоконтролі, емоційній, вольовій регуляції, мотивації), тоді як цілісний аналіз окресленого педагогічного феномена, що враховує специфіку різних видів мистецького виконання, представлений фрагментарно. Між тим виконавська діяльність вчителя у сфері музичного та хореографічного мистецтва має складну поліструктурну природу, поєднуючи інтелектуальні, емоційно-вольові, психофізіологічні та художньо-творчі компоненти. Саме тому потребує дослідження структури саморегуляції виконавської діяльності з урахуванням специфіки музичного та хореографічного мистецтва та впровадження результатів структурного аналізу у практику фахової підготовки майбутніх учителів музики та хореографії.

Важливо, що особливістю саморегуляції як особистісного та психолого-педагогічного феномена є її структурна складність. У наукових дослідженнях зазвичай виокремлюють мотиваційно-ціннісний компонент, що визначає спрямованість діяльності; когнітивно-цільовий компонент, який пов'язаний із

постановкою цілей, плануванням і прогнозуванням результатів; емоційно-вольовий компонент, який забезпечує контроль емоційних станів і подолання труднощів; діяльнісний компонент, що реалізується у виборі та корекції способів дії, а також рефлексивний компонент, який дозволяє оцінювати результати діяльності та здійснювати їх самокорекцію.

На думку зарубіжного вченого Б. Ціммермана, саморегуляція навчання передбачає більше, ніж детальні знання та навички, вона включає самосвідомість, самомотивацію та поведінкові навички для відповідного застосування цих знань у практичній діяльності [107, с. 66].

Українська вчена О. Матвієнко під саморегуляцією вчителя розуміє її як здатність педагога передавати інформацію з використанням комунікативних методів, засобів та прийомів; готовність організувати взаємодію у процесі спільної діяльності; спроможність педагогічно доцільно впливати на «партнерів» зі спілкування, керувати власною поведінкою, психічним станом та ін. [43].

У дисертаційному дослідженні В. Чайки виокремлено *дві сутнісні складові* саморегуляції як системи: саморегуляція особистості і саморегуляція діяльності, що є важливим в контексті нашого дослідження. З цих позицій саморегуляцію педагогічної діяльності учений досліджує в двох аспектах: статичному і динамічному. Якщо *статичний аспект* саморегуляції педагогічної діяльності, на думку дослідника, пов'язаний із нерухомими структурами теорій, концепцій, наукових положень, що відображають результати процесу пізнання, то *динамічний аспект* – відображає рух знань та вмінь, які й забезпечують самопізнання і саморегуляцію суб'єктів педагогічної діяльності [76, с. 107 – 108].

З урахуванням такого підходу учений розглядає *саморегуляцію* – як міру і спосіб творчого розвитку вчителя в різних видах педагогічної діяльності, які спрямовані на засвоєння та трансформацію педагогічних цінностей і технологій. Дослідник пропонує таку структуру досліджуваного педагогічного явища, яка

відображає процесуальну (динамічну) суть саморегуляції: від цілей, мотивації, змісту, способів досягнення цілей до оцінки результатів діяльності.

З цих позицій *структура* саморегуляції, за визначенням Чайки, складається з ціннісно-цільового, моделювального, дидактико-технологічного та оцінювально-корекційного *компонентів*, а також їх взаємодоповнюючих *функцій*: спонукально-мотиваційної, діагностико-прогностичної, програмувально-перетворювальної та самоаналітичної [так само, с. 108].

Вивчення процесу мотиваційно-сміслової саморегуляції суб'єкта професійної діяльності, на думку З. Сатановських має включати декілька *змістовно-сміслових компонентів*, а саме: когнітивний (особистісні та професійні цінності та ідеали педагога), функціонально-інтелектуальний (рефлексивні механізми професійної свідомості), афективний (сфера переживань та їх регуляція у процесах смислопородження), діяльнісно-результативний (успішність, завершеність процесу саморегуляції) [61, с. 28].

Структурно-функціональна модель саморегуляції за Конопкіним у своїй структурі має містити такі *функціонали*: мета діяльності, планування, моделювання, програмування, оцінювання та корекція результатів.

Досліджуючи індивідуальні особливості саморегуляції особистості, І. Галян зазначає, що регуляція будь якої діяльності відбувається комплексно у контексті взаємодії *психічного і функціонального* станів, що визначає рівень активності організму та його поведінку. Психічні стани, на думку дослідника, можуть змінюватися внаслідок свідомих вольових впливів та піддаватися саморегуляції, проте її «характер і результат залежатимуть від багатьох як усвідомлених, так і неусвідомлених чинників» [18, с. 13]. Функціональний стан «регулюється мимовільно та є результатом триваліших системних перетворень, пов'язаних з адаптацією різних систем організму» [так само, с. 6].

Т. Дорошенко переконана, що «активізація процесів саморегуляції майбутніх учителів музичного мистецтва здійснюється через усвідомлення ними

основних категорій саморегуляції (структура, функції, компоненти); через формування вміння визначати й усвідомлювати найактуальніші цілі музично-педагогічної діяльності, свідомо обирати способи цієї діяльності; через формування вміння здійснювати самоаналіз; через розвиток механізмів саморегуляції» [23, с. 98].

У контексті музично-хореографічної виконавської діяльності вчителя музики та хореографії здатність до саморегуляції набуває особливої значущості, оскільки ця діяльність поєднує емоційно-чуттєву сферу з раціональним контролем. Це зумовлено тим, що фахова підготовка майбутнього вчителя музики та хореографії передбачає постійну роботу з емоційно насиченим матеріалом, тілесною експресією, творчою імпровізацією, що вимагає високого рівня усвідомлення власних психофізіологічних станів та здатності до їх свідомого регулювання. Саме тому сформована здатність до саморегуляції виконавської діяльності дозволяє майбутньому вчителю музики та хореографії свідомо коригувати та оцінювати власну поведінку і діяльність, долати стресові ситуації, зберігати постійну мотивацію і творчий потенціал протягом усього професійного шляху.

На підставі аналізу наведених вище дефініцій поняття «саморегуляції», ми визначаємо *саморегуляцію виконавської діяльності майбутнього вчителя музики та хореографії* як складний динамічний феномен, що має поліструктурну природу й виступає основою виконавської самостійності, внутрішнім механізмом самокерування, самоконтролю та безперервного саморозвитку особистості у музично-хореографічному процесі. Він складається з низки взаємопов'язаних *компонентів*: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-аналітичного, емоційно-вольового та діяльнісно-рефлексивного, які між собою щільно взаємодіють й в сукупності комплексно впливають на формування досліджуваного феномена.

Готовність до саморегуляції виконавської діяльності ми розглядаємо як системну динамічну якість особистості майбутнього вчителя музики та хореографії, що формується в процесі фахової підготовки через поєднання суб'єктно-особистісної ціннісної вмотивованості, емоційно-вольової стійкості, здатності до самоконтролю, самоаналізу та рефлексивно-діяльнісного самоуправління. Сформованість зазначеної професійної якості виступає необхідною умовою ефективної виконавської діяльності, творчої самореалізації та професійного становлення майбутнього педагога-митця.

Розглянемо детальніше сутність виокремлених нами компонентів в структурі саморегуляції виконавської діяльності майбутнього вчителя музики та хореографії.

Мотиваційно-ціннісний компонент визначає внутрішню готовність майбутнього вчителя музики та хореографії до цілеспрямованої саморегуляції власної виконавської діяльності, усвідомлення її значущості для досягнення художньо-виразного, технічно досконалого та педагогічно доцільного виконання. Він відображає систему внутрішніх мотивів, потреб, ціннісних орієнтацій, установок і професійних смислів, що спонукають майбутнього вчителя музики та хореографії до самостійного художнього самовираження у музично-хореографічній діяльності.

З-поміж основних характеристик мотиваційно-ціннісного компонента слід виділити наступні: професійна спрямованість (виявляється в усвідомленні саморегуляції як важливого інструмента професійного успіху, здатності до постановки коротко- та довгострокових виконавських цілей, прагненні майбутнього вчителя музики та хореографії до високого рівня виконавської майстерності та педагогічної ефективності); позитивна мотивація (передбачає наявність стійкого інтересу до музично-виконавської та хореографічної практики, бажання вдосконалювати техніку виконання, сценічну культуру, емоційно-виразні засоби та сценічну поведінку); ціннісне ставлення до

виконавської музично-хореографічної діяльності (формується на основі усвідомлення мистецтва як духовної, культурної та педагогічної цінності, засіб художньо-естетичного впливу, самовираження через мистецтво та передачі художніх смислів учням); усвідомлення значущості саморегуляції (включає розуміння необхідності планування, контролю та корекції власної виконавської діяльності, здатності до самоконтролю, самовдосконалення та рефлексивного осмислення результатів творчої виконавської діяльності).

Отже, мотиваційно-ціннісний компонент у структурі готовності до саморегуляції виконавської діяльності майбутнього вчителя музики та хореографії цілісно охоплює систему професійних мотивів, цінностей і установок, спрямованих на свідоме управління власною творчою виконавською діяльністю. Музична складова пов'язана з усвідомленням смислів художнього образу, авторського задуму, стильових і жанрових особливостей музичного твору, тоді як у хореографічній підготовці акцент переноситься на образно-рухову та пластичну виразність, сценічну свободу та творчу самостійність. Сформованість зазначеного компонента забезпечує внутрішню готовність студента до самовдосконалення, творчої самореалізації та педагогічної рефлексії у сфері музичного й хореографічного мистецтва.

Когнітивно-аналітичний компонент у структурі готовності до саморегуляції виконавської діяльності відображає інтелектуально-пізнавальну основу фахової підготовки майбутнього вчителя музики та хореографії, що забезпечує усвідомлене розуміння змісту, закономірностей і способів здійснення виконавської діяльності, а також здатність до її аналітичного осмислення й рефлексивного оцінювання. Сутність когнітивно-аналітичного компонента полягає у сформованості системи фахових знань про закономірності виконавської діяльності, володіння аналітичними вміннями (музично-теоретичний, стильовий аналіз музичних творів, аналіз хореографічної композиції тощо), які забезпечують свідоме опанування та інтерпретацію

музично-хореографічного матеріалу, планування виконавського процесу й оцінювання його результатів. Цей компонент охоплює процеси пізнання, розуміння, аналізу та інтерпретації художнього твору, а також здатність до осмисленого управління власною виконавською діяльністю на основі теоретичних знань і практичного досвіду.

Структурні характеристики зазначеного компонента включають систему фахових знань, необхідних для глибокого розуміння художнього змісту твору та специфіки виконавського процесу (закономірності музичної та хореографічної форми; стилістичні особливості творів різних епох і напрямів; психофізіологічні основи виконавської діяльності); аналітичне мислення у виконавській діяльності, що виявляється в здатності до аналізу музичного чи хореографічного тексту; визначення технічних і художніх труднощів; вибору доцільних засобів виразності; прогнозування виконавського результату; рефлексивно-аналітичні та художньо-інтерпретаційні вміння (самоаналіз власного виконання; усвідомлення помилок і труднощів; оцінювання якості та корекція виконавських дій; узагальнення власного виконавського досвіду; осмислена інтерпретація твору, що є основою формування власної виконавської концепції).

Отже, когнітивно-аналітичний компонент у структурі готовності до виконавської діяльності майбутнього вчителя музики та хореографії синтезує систему фахових знань, аналітичне мислення, інтерпретаційні та рефлексивні вміння. У музичному виконавстві цей компонент пов'язаний із слуховим самоконтролем, осмисленням нотного тексту, формуванням внутрішнього слуху. У хореографії – з просторово-руховим мисленням, координацією рухів, тілесною експресією. Сформованість цього компонента забезпечує свідоме опанування майбутнім учителем музики та хореографії художнього матеріалу, його здатність до глибокого аналізу й оцінювання власної виконавської діяльності, а також до ефективного управління процесом її вдосконалення.

Емоційно-вольовий компонент в структурі готовності до виконавської діяльності майбутнього вчителя музики та хореографії відображає психоемоційну та вольову основу професійної діяльності, забезпечує психологічну стійкість виконавця, його здатність до подолання труднощів у процесі публічного або навчального виконання, цілеспрямованого управління власними психічними станами. Сутність емоційно-вольового компонента полягає у сформованості емоційної чутливості та стійкості, художньої емпатії, вольових якостей, здатності до самоконтролю, які забезпечують ефективне здійснення виконавської діяльності, вдосконалення техніки та творчої самостійності. Він включає емоційну саморегуляцію як умову подолання сценічного хвилювання, зниження виконавської тривожності, розвиток сценічної впевненості, вольових зусиль та самодисципліну.

З-поміж структурних характеристик емоційно-вольового компонента варто виокремити такі: емоційна чутливість і художня емпатія (здатність тонко відчувати емоційно-образний зміст музичного чи хореографічного твору, співпереживати художнім образам, передавати їх через інтонацію, динаміку, тембр, пластику, міміку, жест); емоційна виразність і артистизм (спроможність до емоційно переконливого виконання, створення художньо-образної інтерпретації, сценічної комунікації з аудиторією тощо); емоційна стійкість та вольова регуляція (здатність до збереження внутрішньої рівноваги у складних сценічних ситуаціях, подолання хвилювання, тривожності, страху публічного виступу, охоплює здатність до свідомого керування власною поведінкою за результат виконання); самоконтроль і самокорекція емоційних станів (готовність до усвідомлення власних емоцій, здатність регулювати їх інтенсивність відповідно до художнього задуму та педагогічної ситуації).

Отже, емоційно-вольовий компонент як психоемоційне утворення, що інтегрує емоційні процеси та вольову регуляцію, забезпечує внутрішню зібраність, артистичність і психологічну готовність майбутнього вчителя музики

та хореографії до виконавської діяльності. У музичній діяльності домінує керування емоційним станом задля збереження художньої цілісності музичного твору, тоді як у хореографічній діяльності переважає підтримка енергетичного балансу й витривалості в умовах значних фізичних навантажень. Сформованість зазначеного компонента передбачає здатність майбутнього вчителя музики та хореографії до емоційно виразного, технічно стабільного й психологічно зрівноваженого виконання, ефективної саморегуляції власних психічних станів і творчої самореалізації у виконавській діяльності.

Діяльнісно-рефлексивний компонент в структурі готовності до виконавської діяльності майбутнього вчителя музики та хореографії завершує регуляторний цикл і відображає практично-операційний та рефлексивний вимір фахової підготовки. Він забезпечує самокорекцію виконавської діяльності майбутнього вчителя музики та хореографії, сприяє реалізації виконавського задуму, передбачає здатність до аналізу власного виконання, адекватної самооцінки, виявлення помилок, що забезпечує здатність до ефективного здійснення цієї діяльності, її самоконтролю, оцінювання й постійного вдосконалення.

Основні характеристики діяльнісно-рефлексивного компонента: сформованість виконавських умінь і навичок (володіння технікою музичного й хореографічного виконання, сценічною культурою, художньо-інтерпретаційними вміннями, координацією рухів і звуковидобування); планування та організація виконавської діяльності (постановка виконавських цілей, визначення етапів роботи над твором, тайм-менеджмент, організація репетиційного процесу, вибір методів і засобів удосконалення виконання); рефлексивні вміння та здатність до самокорекції (самоаналіз виконавської діяльності, усвідомлення власних досягнень і недоліків, уміння вносити корективи у виконавський процес, визначення шляхів удосконалення виконання); творча самореалізація у виконавській діяльності (поглиблення

власного виконавського досвіду, готовність до творчої інтерпретації музичного чи хореографічного твору, здатність до самостійного створення художньо-виконавської концепції, потреба у професійному саморозвитку та самовдосконаленні).

Отже, діяльнісно-рефлексивний компонент у структурі готовності до саморегуляції виконавської діяльності майбутнього вчителя музики та хореографії є інтегративним практично-рефлексивним утворенням, що поєднує виконавські вміння, навички саморегуляції, здатність до самоаналізу та самокорекції. У музично-виконавській діяльності цей компонент проявляється в здатності вчителя коригувати звучання музичного або голосу співака в реальному часі. Він охоплює навички самоконтролю під час виконання, регуляцію темпу, динаміки, дихання та координації рук.

У хореографічній діяльності зазначений компонент виявляється у вмінні вчителя керувати рухами тіла, забезпечувати баланс між ритмічною точністю та пластичною цілісністю хореографічної постановки. Для майбутнього вчителя музики та хореографії цей компонент є надзвичайно важливим, оскільки забезпечує ефективне здійснення виконавської діяльності, формує основу педагогічної рефлексії та готовність до перенесення досвіду саморегуляції у власну професійну діяльність.

Для унаочнення вищенаведеної інформації щодо структури досліджуваного педагогічного явища наведемо дві таблиці.

У *таблиці 1.3.1.* представлено структурну характеристику саморегуляції виконавської діяльності майбутнього вчителя музики та хореографії, а в *таблиці 1.3.2.* наведено результати порівняльного аналізу саморегуляції виконавця та майбутнього вчителя музики та хореографії.

Структура саморегуляції виконавської діяльності майбутнього вчителя музики та хореографії

Таблиця 1.3.1.

Компонент	Сутнісна характеристика	Результат
<i>Мотиваційно-ціннісний</i>	Цілісно охоплює систему професійних мотивів, цінностей і установок, спрямованих на свідоме управління власною творчою виконавською діяльністю.	Формує стійку професійну мотивацію, забезпечує внутрішню готовність студента до самовдосконалення у сфері музичного та хореографічного мистецтва.
<i>Когнітивно-аналітичний</i>	Відображає інтелектуально-пізнавальну основу фахової підготовки, синтезує систему знань, аналітичне мислення, рефлексивно-аналітичні та художньо-інтерпретаційні вміння.	Формує здатність до глибокого аналізу й оцінювання власної виконавської діяльності, а також до ефективного управління процесом її вдосконалення.
<i>Емоційно-вольовий</i>	Інтегрує емоційні процеси та вольову регуляцію, забезпечує внутрішню зібраність, артистичність і психологічну готовність майбутнього вчителя музики та хореографії до виконавської діяльності.	Здатність до емоційно виразного, технічно стабільного й психологічно зрівноваженого виконання, ефективної саморегуляції власних тілесних і фізіологічних станів у виконавській діяльності.
<i>Діяльнісно-рефлексивний</i>	Забезпечує самокорекцію виконавської діяльності, передбачає здатність до аналізу власного виконання, адекватної самооцінки, виявлення помилок, і досягнень та прогнозування результатів діяльності.	Забезпечує здатність до ефективного здійснення виконавської діяльності, її самоконтролю, оцінювання й постійного вдосконалення, розвитку педагогічної рефлексії.

Джерело, розроблене автором

Порівняльний аналіз саморегуляції виконавця та майбутнього вчителя музики та хореографії

Таблиця 1.3.2.

Порівняльний критерій	Саморегуляція виконавця	Саморегуляція майбутнього вчителя музики та хореографії
<i>Мета діяльності та цілепокладання</i>	Цілеспрямованість на досягнення високої якості власного художнього виконання.	Поєднання якісного виконання з педагогічним впливом на учнів щодо доцільності виконання.
<i>Спрямованість саморегуляції</i>	Зорієнтованість тільки на власний психофізіологічний і емоційний стан.	Спрямованість не тільки на власний стан, а й на організацію виконавської діяльності учнів.
<i>Готовність до психофізіологічної регуляції</i>	Управління та регуляція психофізіологічним станом (диханням, м'язовим тонусом, рухами) з метою власної ефективності.	Свідоме використання психофізіологічних механізмів як навчального прикладу. Швидке переналаштування регулятивних дій залежно від навчальної ситуації.
<i>Здатність до рефлексії та самовдосконалення</i>	Самоконтроль та самоаналіз якості власного виконання.	Рефлексія власного виконання у контексті взаємодії з рефлексією і реакцією учнів.
<i>Комунікативні якості</i>	Спрямованість тільки на сценічний контакт із публікою.	Спрямованість на педагогічну взаємодію та зворотний зв'язок.
<i>Професійний результат</i>	Високий рівень виконавської майстерності.	Професійна компетентність учителя, здатного навчати через виконання.

Джерело, розроблене автором

Аналізуючи дані, наведені в таблиці 1.3.2, можна дійти висновку, що на відміну від саморегуляції виконавця, яка зосереджена переважно на оптимізації власної виконавської діяльності, саморегуляція майбутнього вчителя музики та хореографії має подвійну спрямованість: з одного боку, вона забезпечує якість особистого виконання, а з другого, – слугує інструментом педагогічного впливу.

Для майбутнього вчителя музики та хореографії – це означає перехід від індивідуально-виконавської до професійно-педагогічної моделі саморегуляції, що є необхідною умовою ефективної музично-хореографічної діяльності.

Таким чином, саморегуляція виконавської діяльності майбутнього вчителя музики та хореографії постає як цілісна, динамічна система, в якій виокремлені нами компоненти перебувають у щільній взаємодії. Структурний аналіз компонентів готовності до саморегуляції виконавської діяльності засвідчує її інтегративний, багаторівневий характер, що поєднує мотиваційно-ціннісні, когнітивно-аналітичні, емоційно-вольові та діяльнісно-рефлексивні складники. Їх взаємозв'язок і взаємозумовленість забезпечують цілісність процесу саморегуляції виконавської діяльності майбутнього педагога-митця.

До структури готовності майбутніх учителів музики та хореографії до саморегуляції виконавської діяльності доцільно виокремити ще низку взаємодоповнюючих *функцій*, які відображають роль кожного компонента в забезпеченні цілісного процесу саморегуляції. Це: спонукально-ціннісна, пізнавально-аналітична, регулятивно-стабілізаційна та рефлексивно-коригувальна функції, які безпосередньо корелюються із чотирма визначеними компонентами готовності до саморегуляції виконавської діяльності.

Спонукально-ціннісна функція забезпечує формування внутрішньої потреби особистості до свідомого управління власною виконавською діяльністю, що виявляється в спонуканні студентів до розвитку стійкої мотивації до професійного самовдосконалення свого професійного «Я» у музично-виконавській та хореографічній діяльності, а також у формуванні системи професійних цінностей.

Як зазначено в довідкових джерелах, «цінність – міждисциплінарна категорія, що позначає об'єкти, властивості або ідеї, які мають значущість для людини, втілюють у собі ідеали та є для особистості еталоном потрібного, надають сенс життю» [54, с. 201].

Орієнтація студентів на професійні цінності вочевидь пов'язана із аксіологізацією змісту вищої освіти й мистецької освіти, зокрема, про свідчать праці українських та зарубіжних дослідників, в яких досліджуються різні аспекти зазначеної проблеми: аксіологія освіти у філософському (В. Андрущенко [4], І. Бех [8], І. Добронравова [22], В. Луговий [36]), психологічному (З. Карпенко [31]), культурологічному (С. Хрипко, Г. Яценко [2]), педагогічному (Т. Калюжна [30], Л. Сатановська [62], О. Сухомлинська [68] та ін.) контекстах; чинники, які зумовлюють вибір професії вчителя музики (А. Rauduvaitė & J. Lasauskienė [96]); актуалізація музичних цінностей в освітньому процесі (J. Uchyla-Zroski [103]); розвиток ціннісного критичного мислення в музичній освіті (О. Тороğlu [102]); розуміння вчителями музики своєї професійної ідентичності (J. Ballantyne & K. Zhukov [87]); формування світоглядних основ естетичної оцінної діяльності майбутніх учителів музики (Г. Падалка [50]); дослідження мистецької освіти як цінності (О. Олексюк [48]; А. Козир, В. Федоришин [33]), формування системи ціннісних орієнтацій як базовий конструкт формування професійного світорозуміння студентів музичних спеціальностей (М. Ткач [70]) та ін.

У контексті підготовки майбутніх учителів музики та хореографії спонукально-ціннісна функція створює ціннісно-мотиваційну основу для активного залучення студентів до процесів самоконтролю, самооцінювання та самовдосконалення у музично-виконавській та хореографічній діяльності та забезпечує усвідомлення значущості саморегуляції, сприяє особистісному осмисленню виконавської діяльності та визначенню індивідуальних професійних цілей-цінностей, які потребують постійного оновлення, коригування тощо.

Пізнавально-аналітична функція спрямована на формування системи знань про закономірності виконавської діяльності та механізми її саморегуляції. Вона забезпечує усвідомлене опанування студентами способів аналізу власних психічних станів, виконавських дій та результатів творчої діяльності.

У філософському словнику поняття «пізнання» тлумачиться як «суспільно-історичний процес здобування, нагромадження і систематизації знання про природу, суспільство, людину та її внутрішній світ» [72, с. 479]. У загальній теорії пізнання окремо виокремлюється поняття «пізнавальні здібності», що означає «специфічні якості суб'єкта, які роблять його спроможним пізнавати навколишній світ, відображати властивості, відношення, сутність, закономірності функціонування та розвитку об'єкта і створювати у своїй свідомості образ останнього» [так само].

Психологи тлумачать «пізнання» – як процес психічного відображення, що забезпечує набуття і засвоєння знань [54, с. 132]. Вкрай важливим у процесі пізнання, як зазначає І. Зязюн та ін., є *самопізнання*, що визначається «як складна психологічна дія, якої треба вчитися. ... Яким чином людина пізнає себе? Через самоспостереження, самоаналіз, самооцінювання, самопрогнозування» [51, с. 34]. У педагогічному контексті, «здійснюючи самоаналіз, майбутній вчитель критично оцінює себе: аналізує успіхи спілкування на практиці в школі, бере до уваги свій попередній досвід, дивиться на себе очима своїх товаришів, викладачів. На підставі самоаналізу формується самооцінка як компонент самосвідомості, що містить поряд із знаннями про себе оцінку своїх здібностей, моральних якостей і вчинків» [так само].

На думку З. Сатановських, «висока адекватна самооцінка, позитивне самоставлення лежать в основі емоційної стійкості людини до критичних оцінок сторонніх; незалежності у її судженнях; здатності приймати самостійні, виважені й відповідальні рішення; вияві конструктивності у ситуаціях професійних утруднень та невдач; спонтанності поведінки, вияві справжніх почуттів, думок тощо [61, с. 32]. Як зазначає В. Чайка, «адекватність самоаналізу, самооцінювання, самоконтролю педагогічної діяльності формує культуру її саморегуляції» [76, с. 117].

Погоджуємося з думками шановних науковців, що процеси пізнання безпосередньо пов'язані із процесами самопізнання, самоаналізу, самооцінювання, самопрогнозування тощо. Саме тому змістовно-сутнісне наповнення пізнавально-аналітичної функції полягає у засвоєнні студентами теоретичних знань про саморегуляцію та її психологічні механізми; оволодінні методами самоспостереження, самоаналізу та самооцінки; виявленні причин успіхів і труднощів у виконавській діяльності; розвитку здатності до прогнозування результатів власних дій; формуванні навичок прийняття обґрунтованих рішень у процесі творчої музично-хореографічної діяльності. Завдяки реалізації цієї функції у змісті фахової (музично-хореографічної) підготовки студентів факультетів мистецтв, майбутні педагоги-митці навчаються не лише виконувати художній твір (музичний або хореографічний), але й аналізувати власний виконавський процес, виявляти фактори, які впливають на якість виконання, передбачати можливий ефект виконавської діяльності й знаходити шляхи її вдосконалення.

Регулятивно-стабілізаційна функція як важливий функціонал у структурі готовності вчителя музики та хореографії до саморегуляції забезпечує управління психоемоційними, вольовими та поведінковими проявами особистості у процесі виконавської діяльності. Вона спрямована на підтримання внутрішньої рівноваги, емоційної стійкості та оптимального функціонального стану під час репетиційної й концертної діяльності.

Підтримуємо думку А. Зайцевої, що саме регулятивний складник зазначеної функції впливає на перебіг того чи іншого виду діяльності, поведінки та спілкування. З цих позицій дослідниця розглядає усвідомлену саморегуляцію майбутнього вчителя музики «як процес ініціації і управління ним власною поведінкою, організації психічних ресурсів для досягнення мети художньої комунікації» [27, с. 69]. При цьому вчена наголошує, що до особистісно-регулятивних особливостей слід віднести не тільки оперативні (управлінські)

властивості, а й такі якості як: «духовність, ініціативність, толерантність, тактовність, відповідальність, що складають ціннісно-естетичне «ядро» культури особистості майбутнього вчителя музики» [так само].

З цих позицій важливою видається думка О. Олексюк та М. Ткач, що «духовна активність як істотна властивість духовного потенціалу полягає в тому, що особистість безпосередньо та опосередковано регулює, прогнозує, створює ідеї та образи і спонукає себе та інших до творчої діяльності» [49, с. 78].

Оскільки творча музично-хореографічна діяльність безпосередньо пов'язана з психологічним напруженням та емоційними переживаннями, тому вкрай важливою постає здатність вчителя музики та хореографії до емоційно-вольової регуляції.

У психологічному словнику *емоції* (від франц. *emotion* – хвилювання, збудження) – це «психічні стани і процеси в людини і тварини, в яких реалізуються їх ситуативні переживання. Через емоції виявляється позитивне або негативне ставлення індивіда до предметів та явищ навколишнього світу, до інших людей, до себе самого» [54, с. 61].

Учені-психологи, педагоги (М. Варій, Б. Іваненко, М. Левітов, О. Чебикін, С. Колот та ін.), поділяють емоції на емоційні реакції, емоційні стани та емоційні стосунки. Так, на думку О. Чебикіна та С. Колота, «емоційна регуляція включає в себе керування станом м'язової системи організму, активне вольове зусилля у прийнятті рішень в емоціогенних ситуаціях, а вольова саморегуляція забезпечує спрямованість і енергійність внутрішніх дій людини» [78, с. 88].

Б. Іваненко вважає, що «емоційна саморегуляція передбачає володіння прийомами стабілізації емоцій відповідно до вимог адаптації до певної життєвої ситуації». Дослідниця визначає емоційну саморегуляцію як систему «розумових дій, спрямованих на активізацію чи гальмування, стабілізацію емоційних процесів» [29, с. 42]. Розвиваючи вміння регулювати свої емоції, на думку дослідниці, людина зменшує емоційну напруженість, долає страх, невпевненість

в собі, стабілізує свій емоційний стан, виробляє вміння приймати правильні рішення, спрямовуючи деструктивні емоції в позитивне русло [так само]

Уявлення про емоцію як стан особливо є важливим у педагогічній діяльності, оскільки без сумніву успішність перебігу навчального процесу можливе лише за умови, якщо вчитель його робить емоційно-піднесеним. Якщо ж мова йде про уроки мистецтва (музики, хореографії, вокалу тощо), то емоційний стан вчителя мистецьких дисциплін зумовлений, в першу чергу, самою музикою, її емоційним, художньо-образним характером.

Погоджуємося з думкою О. Олексюк, що протягом уроку музичного мистецтва вчитель, як і його учні, відгукуючись на емоційно-художній настрій музики, підлаштовує під неї весь свій організм – міміку, голос, жести тощо. Така підвищено складна емоційна діяльність може створити для вчителя певні труднощі, «якщо він не володіє мистецтвом саморегуляції – своєрідним механізмом управління своєю психофізичною органікою. Оволодіння саморегуляцією дозволяє вчителю досягати творчого стану, адекватної художньо-комунікативної діяльності» [47, с. 205]. Якщо ж мова йде про виконавську діяльність, то емоційна саморегуляція музиканта-виконавця є однією з важливих складових його виконавської надійності.

Проблема виконавської надійності (стабільності) музикантів-інструменталістів, вокалістів досить плідно досліджується у працях науковців, музикантів-дослідників, зокрема: Л. Котова, О. Матвєєва, І. Ростовська, Т. Юник, Д. Юник та ін. Так, Д. Юник, досліджуючи виконавську надійність музикантів у концертно-сценічній діяльності, характеризує її не як вроджену, а набуту властивість музиканта, сформованість якої сприятиме безпомилковій звуковій реалізації авторського нотного тексту та успішній реалізації «уявно створеної варіативно-образної моделі музичного твору під час прилюдного виступу» [84, с. 79].

З-поміж основних ознак виконавської надійності музиканта дослідник виокремлює таку, як: «безупинне виконання регулятивних функцій процесом музично-виконавської діяльності», оскільки митці-інтерпретатори знаходяться під дією різних видів естрадного хвилювання, а саме – «хвилювання-страху», «хвилювання-паніки», «хвилювання-апатії», що негативно може вплинути на діяльність їх емоційно-вольової сфери [так само, с. 68].

Ідеї саморегуляції, розроблені Barry Zimmerman, успішно адаптуються до хореографічної освіти [107]. У працях зарубіжних дослідників особлива увага приділяється психологічним чинникам успішності танцювального виконання: мотивації, концентрації уваги, сценічній тривожності, самооцінці та впевненості у власних силах (S. Nordin-Bates, A. Pickard, M. Wyon та ін.). З'ясовано, що виконавська надійність танцівника – це інтегративна професійна якість особистості, що характеризує його здатність стабільно, якісно й безпомилково відтворювати хореографічний матеріал не лише на репетиціях, а й в умовах стресового концертного виступу, зберігаючи високий рівень технічної майстерності, художньої виразності, психоемоційної стійкості та самоконтролю незалежно від впливу зовнішніх і внутрішніх чинників. Саме регулятивно-стабілізаційна функція сприяє керуванню психофізичним станом танцівника під час виступу, знижує негативний вплив стресових факторів і сценічного хвилювання, сприяє керуванню психофізичним станом під час виступу, допомагає пристосовуватися до змін сценічних умов та непередбачених ситуацій.

Таким чином, регулятивно-стабілізаційна функція як важливий функціонал у структурі готовності майбутнього вчителя музики та хореографії до саморегуляції передбачає свідоме керування емоційними реакціями; подолання сценічного хвилювання та тривожності; мобілізацію внутрішніх ресурсів у відповідальних виконавських ситуаціях; розвиток самовладання, витримки, наполегливості та виконавської надійності; підтримання оптимального рівня психофізичної активності. Особливого значення ця функція набуває в умовах

публічного виступу, коли виконавець (музикант/танцівник) має одночасно контролювати технічні, художні та психологічні аспекти виконавської діяльності. Саме вона забезпечує стабільність виконавської поведінки та здатність зберігати якість виконання незалежно від зовнішніх обставин.

Завершальною ланкою цілісної функціональної системи готовності майбутнього вчителя музики та хореографії до саморегуляції виконавської діяльності виступає *рефлексивно-коригувальна функція*, яка забезпечує усвідомлення, оцінювання та вдосконалення власної виконавської діяльності на основі рефлексії отриманого досвіду. З одного боку, вона є завершальною ланкою процесу саморегуляції, а з іншого – виступає підґрунтям для нового циклу професійного розвитку. Це зумовлено тим, що сутність цієї функції виявляється у здатності особистості аналізувати перебіг і результати виконавської діяльності, співвідносити їх із поставленими цілями та художньо-виконавськими завданнями, виявляти причини успіхів і труднощів та вносити необхідні корективи для подальшого професійного зростання та самовдосконалення.

У психологічному словнику поняття «рефлексія» (від лат. *reflexio* – відображення, обернення назад) тлумачиться як «процес самопізнання суб'єктом власних психічних станів та дій. Стосується як сфери актуальних досягнень, так і можливостей розвитку здібностей. Рефлексивність особистості виявляється в її здатності критично оцінювати свої дії та змінювати відповідно цього мислення і діяльність» [54, с. 156].

Поняття «корекція» у психології розглядається як «система спеціальних прийомів психологічного впливу, які застосовуються психологом із метою виправлення недоліків психологічного розвитку та поведінки психічно здорової людини» [так само, с. 147]. У педагогіці «корекція» розглядається як «вид діяльності психологічної служби системи освіти», спрямованої на подолання різних форм девіантної поведінки учнів та формування в них соціально корисної перспективи [так само, с. 93].

З позицій психології саморегуляції рефлексивно-коригувальна функція забезпечує зворотний зв'язок між метою, процесом і результатом діяльності. Саме завдяки рефлексивно-коригувальним механізмам відбувається постійне уточнення індивідуальної програми виконавських дій, корекція емоційних реакцій, удосконалення виконавських навичок і розвиток професійної майстерності. Таким чином, рефлексія виступає інструментом самопізнання, а корекція – механізмом практичного вдосконалення діяльності.

Погоджуємося з думкою З. Сатановських, що однією із важливих умов ефективної мотиваційно-сислової саморегуляції вчителя є рівень розвитку в нього рефлексивних психологічних механізмів. За цих умов дослідниця визначає, що «глибина рефлексії, самоаналізу залежить від ступеня зрілості й освіченості людини, сформованості її моральних цінностей, рівня самоконтролю. У суб'єкта має існувати внутрішня потреба у самоосмисленні, самомотивація до рефлексивної дії, до самокорекції тому, що ця потреба детермінує, запускає, енергетично підтримує весь рефлексивний процес» [61, с. 42].

Розглядаючи сутність акмеологічного спрямування підготовки студентів мистецьких спеціальностей, дослідники А. Козир та В. Федоришин зазначають, що цей процес обов'язково має включати саморегулятивну та рефлексивну функції. На думку науковців, саморегулятивна функція включає: знання сучасних засобів саморегуляції; вміння керувати своїми емоціями та приймати неупереджені рішення; можливість продуктивної саморегуляції тощо. Рефлексивна функція включає сформованість особистісних цінностей; наявність чітко визначеної мети; здатність до критичного мислення; адекватне оцінювання результатів музично-педагогічної діяльності; розвинену здатність до мистецької рефлексії та ін. [33, с. 74].

Г. Падалка з-поміж основних принципів мистецького навчання виокремлює принцип рефлексивності, який спрямований на зіставлення цінностей внутрішнього світу учня із морально-світоглядними позиціями,

відтвореними в мистецтві, порівняння власних художніх умінь із мистецькими досягненнями інших тощо [50, с. 9].

Досліджуючи комунікативну компетентність учителів мистецтва, Н. Лупак також виокремлює значущість принципу рефлексивності, який забезпечує контакт між автором і реципієнтом, зумовлює розуміння емоційних станів інших людей, наближує людину до емпатії (співпереживання), дає змогу повноцінно сприймати твір мистецтва, тоді як «здатність до рефлексії надає можливість кожному учаснику взаємодії оцінити свої комунікативні дії» [37, с. 257].

У контексті нашої проблеми дослідження рефлексивно-коригувальна функція у структурі готовності вчителя музики та хореографії до саморегуляції виконавської діяльності виконує інтегруючу роль, оскільки поєднує результати реалізації всіх інших функцій. Вона спирається на мотиваційно-ціннісні орієнтації особистості, використовує знання та аналітичні вміння, активізує механізми емоційно-вольового контролю й забезпечує їх подальше вдосконалення через осмислення набутого досвіду. Саме тому саме рефлексивно-коригувальна функція перетворює саморегуляцію з окремого набору прийомів і технік на цілісний механізм безперервного професійного саморозвитку майбутнього педагога-митця.

Реалізація цієї функції у змісті підготовки майбутніх учителів музики та хореографії сприяє розвитку здатності студентів до усвідомленого аналізу, оцінювання та коригування власної виконавської діяльності, сприяє накопиченню професійного досвіду, розвитку виконавської надійності та формуванню потреби в безперервному самовдосконаленні, що є необхідною умовою досягнення високого рівня професійної майстерності.

Проведений функціональний аналіз у кореляції зі структурою готовності майбутніх учителів музики та хореографії до саморегуляції виконавської діяльності наведено у таблиці 1.3.3.

Функції готовності майбутніх учителів музики та хореографії до саморегуляції виконавської діяльності

Таблиця 1.3.3.

Функція	Компонент	Сутнісний зміст функції	Реалізація у виконавській діяльності
<i>Спонукально-ціннісна</i>	Мотиваційно-ціннісний	Забезпечує формування внутрішньої потреби в саморегуляції, усвідомлення її значущості для професійного розвитку, прагнення до самоаналізу, самооцінювання та самовдосконалення у виконавській діяльності.	Постановка особистісно значущих цілей, відповідальне ставлення до підготовки виступів, прагнення до професійного зростання, готовність долати труднощі.
<i>Пізнавально-аналітична</i>	Когнітивно-аналітичний	Спрямована на осмислення закономірностей виконавської діяльності, засвоєння знань про механізми саморегуляції та розвиток умінь аналізувати власні дії й стани.	Аналіз причин успіхів і помилок, прогнозування результатів виступу, вибір оптимальних стратегій підготовки, застосування технік самоспостереження та самоаналізу.
<i>Регулятивно-стабілізаційна</i>	Емоційно-вольовий	Забезпечує свідоме керування емоційними, психофізіологічними та поведінковими проявами особистості з метою підтримання оптимального функціонального стану.	Подолання сценічного хвилювання, концентрація уваги, самоконтроль під час виступу, мобілізація внутрішніх ресурсів, сформованість виконавської надійності.
<i>Рефлексивно-коригувальна</i>	Діяльнісно-рефлексивний	Забезпечує самоаналіз, самооцінювання та	Аналіз власного виконання після виступу, виявлення

		коригування власної виконавської діяльності на основі рефлексивного усвідомлення отриманого досвіду та результатів виконавської діяльності.	недоліків і резервів розвитку, корекція виконавських стратегій, планування подальшого самовдосконалення у виконавській діяльності.
--	--	---	--

Джерело, розроблене автором

Таким чином, проведений структурно-функціональний аналіз досліджуваного педагогічного явища засвідчив, що в сукупності спонукально-ціннісна, пізнавально-аналітична, регулятивно-стабілізаційна та рефлексивно-коригувальна функції утворюють цілісну функціональну систему готовності майбутніх учителів музики та хореографії до саморегуляції виконавської діяльності.

Окреслені й схарактеризовані функції утворюють цілісний цикл саморегуляції виконавської діяльності, в якому відображається послідовний рух від усвідомлення особистістю цінності саморегуляції («Навіщо мені саморегуляція?») – оволодіння знаннями та способами самоконтролю («Що я знаю про саморегуляцію і як можу її здійснювати та контролювати?») – управління власними емоційними станами та поведінкою («Як я керую своїми станами та поведінкою під час виконання?») – до рефлексії та вдосконалення виконавської діяльності («Що вдалося, що потребує змін і як удосконалити свою виконавську діяльність?»). Це дозволяє розглядати готовність до саморегуляції як динамічне особистісно-професійне утворення, що забезпечує ефективне управління власною виконавською діяльністю на всіх її етапах.

Висновки до першого розділу

У першому розділі дослідження здійснено комплексний теоретичний аналіз проблеми формування готовності майбутніх учителів музики та хореографії до саморегуляції виконавської діяльності з психолого-педагогічних та мистецько-творчих позицій.

Аналіз наукових праць зарубіжних та українських дослідників засвідчив, що саморегуляція є складним психолого-педагогічним утворенням, який охоплює механізми мотиваційно-ціннісного орієнтування, емоційно-вольового контролю, самоорганізації та рефлексії та виступає внутрішнім механізмом самокерування особистості.

У психолого-педагогічному вимірі саморегуляція постає як багатовимірний, динамічний феномен, що забезпечує свідому організацію, управління та корекцію особистісної і професійної діяльності суб'єкта відповідно до поставлених цілей, ціннісних орієнтацій та умов діяльності. З психологічної точки зору саморегуляція охоплює здатність особистості усвідомлювати власні психічні стани, емоції, наміри та дії, а також цілеспрямовано впливати на них з метою досягнення оптимального функціонування. У педагогічному аспекті саморегуляція розглядається як здатність майбутнього фахівця свідомо організувати власну навчально-професійну діяльність, ефективно планувати освітній процес, керувати власною активністю та свідомо ставитися до результатів своєї роботи.

З'ясовано, що специфіка підготовки майбутніх учителів музики та хореографії до виконавської діяльності зумовлена інтеграцією двох мистецьких сфер – музичної та хореографічної, кожна з яких має власні засоби художньої виразності, але водночас функціонує у тісній взаємодії. Вона спрямована не лише на формування виконавської майстерності, а й на оволодіння здатністю творчо поєднувати музичний і пластичний компоненти в освітньому процесі.

Така підготовка, яка ґрунтується на ідеї синтезу мистецтв, що має глибоке історичне підґрунтя, може розглядатися як важлива методологічна основа модернізації міждисциплінарної фахової підготовки майбутніх учителів музики та хореографії. Це дає підстави розглядати інтеграцію мистецтв як одну з методологічних засад фахової підготовки майбутніх учителів музики та хореографії, спрямованої на формування цілісного художнього мислення педагога-митця, його здатності до міжмистецької педагогічної взаємодії та комплексного використання різних видів мистецтва у педагогічній практиці.

Здійснено дефініцію поняття *«саморегуляція виконавської діяльності майбутнього вчителя музики та хореографії»* як складного динамічного феномена, що має поліструктурну природу й виступає основою виконавської самостійності, внутрішнім механізмом самокерування, самоконтролю та безперервного саморозвитку особистості у музично-хореографічному процесі.

Визначено структуру готовності майбутніх учителів музики та хореографії до саморегуляції виконавської діяльності, яка складається з низки взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-аналітичного, емоційно-вольового та діяльнісно-рефлексивного, які між собою щільно взаємодіють, та виокремлено низку взаємодоповнюючих функцій, які відображають роль кожного компонента в забезпеченні цілісного процесу саморегуляції, а саме: спонукально-ціннісна, пізнавально-аналітична, регулятивно-стабілізаційна та рефлексивно-коригувальна функції.

Проведений структурно-функціональний аналіз досліджуваного педагогічного явища засвідчив, що в сукупності окреслені функції утворюють цілісну функціональну систему готовності майбутніх учителів музики та хореографії до саморегуляції виконавської діяльності, що забезпечує ефективне управління власною виконавською діяльністю на всіх її етапах.

Основні положення розділу висвітлено в таких одноосібних публікаціях автора [73; 74].

Список використаних джерел до першого розділу:

1. Авраменко В. Українські Національні Танки, Музика і Стрій : (короткий нарис про укр. танок та опис вісімнадцяти нар. танків власного укладу). Кн.1 і 2. Голівуд та ін.: б.в., 1947. 80 с.
2. Аксиологія освіти в сфері комунікативної культури: ціннісні акценти; комунікативні тенденції; дистанційний формат: Навчально-методичний посібник / Укладач Хрипко С. А., Яценко Г. Ю.; за загальною редакцією С. А. Хрипко. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. 270 с.
3. Андрощук Л. Впровадження педагогічної моделі формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії як творчий процес. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. № 7, 2013. С. 15 – 21.
4. Андрущенко В. П. Ціннісний дискурс в освіті в епоху глобалізації та інформаційної революції : вибр. публікації представників наук. шк. академіка АПН України, д-ра філ. наук, професора В. П. Андрущенка. НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 550 с.
5. Арістотель. Поетика. В кн.: Античні поетики / Упоряд. М. Борецький, В. Зварич. Київ: Грамота, 2007. 168 с. (Серія «Бібліотека античної літератури»).
6. Аршава І.Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика: монографія. Д: Вид-во ДНУ, 2006. 336 с.
7. Бернадська Д. П. Феномен синтезу мистецтв в сучасній українській сценічній хореографії : дис... канд. мистецтвознавства: 17.00.01. Київ, 2005. 20 с.
8. Бех І. Д. Виховання особистості : сходження до духовності. Київ : Либідь, 2006. 272 с.

9. Бикова О. Творча індивідуальність як основа розвитку індивідуальних творчих здібностей майбутніх учителів хореографії. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. № 12, 2015. С. 126 – 130.
10. Білаш П. М. Балетмейстерське мистецтво і становлення української сценічної хореографії у контексті розвитку європейської художньої культури 10-30 років ХХ ст. : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.01. Київ, 2004. 18 с.
11. Боришевський М. Й., Галян І. М. Саморегуляція оцінної діяльності вчителя як вид психічної активності: навч.-метод. посіб. Дрогобич : Відродження, 2001. 74 с.
12. Боришевський М. Й. Дорога до себе. Від основ суб'єктності до вершин духовності. Київ : Академвидав, 2010. 158 с.
13. Варій М. Й. Загальна психологія. Навчальний посібник / 2-ге видан., випр. і доп. Київ: «Центр учбової літератури», 2007. 968 с.
14. Верховинець В. Весняночка. Київ : Музична Україна, 1989. 342 с.
15. Верховинець В. Теорія українського танцю. Київ : Музична Україна, 1990. 151 с.
16. Вірна Ж.П. Мотиваційно-смілова регуляція у професіоналізації особистості : автореф. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Київ., 2004. 26 с.
17. Войтюк Н. До питання про професійну саморегуляцію вчителя. *Ціннісні пріоритети освіти у ХХІ столітті : орієнтири та напрямки сучасної освіти* : Матеріали ІІ міжнар. наук.-практ. конф. (м. Луганськ, 2-5 жовтня 2005 р.). Луганськ : Альма-матер, 2005, Ч. 2. С. 193 – 201.
18. Галян І. М. Особливості індивідуальної саморегуляції особистості. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. № 1. 2010. С. 3 – 14.
19. Гриньова М.В. Саморегуляція. Навчально-методичний посібник. Полтава: АСМІ. 2008. 268 с.

20. Гриньова М. В. Саморегуляція: монографія. Полтава, 2012. 263 с.
21. Гриньова, М. В. (2017). Наукова школа «Саморегуляція як основа успішної педагогічної діяльності». Імідж сучасного педагога, (4/2(173), 5–10. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2017-4/2\(173\)-5-10](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2017-4/2(173)-5-10)
22. Добронравова І. С. Когнітивні засади освітніх стратегій. *Філософія освіти. Philosophy of Education*. 2018. № 2 (23). С. 134 – 145. DOI: <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2018-23-2-134-145>
23. Дорошенко Т. В. Активізація процесів саморегуляції майбутніх учителів музичного мистецтва як умова розвитку емоційної компетентності. *Психолого-педагогічні науки*. № 1. 2018. С. 95 – 101.
24. Завалко К., Фір С. Основи орф-педагогіки : навч.-метод. посіб. / під заг. ред. К. В. Завалко. Чернігів : Десна, 2018. 161 с.
25. Завалко К. В. Нейропедагогіка: теорія та методика орф-підходу в музичному навчанні. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 51. Т.1. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2022. С. 80 – 86. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.15>
26. Зайцев Є. В., Колесниченко Ю. В. Основи народно-сценічного танцю : Навч. посіб. для вищ. навч. закл. культ. і мист. I-IV рівнів акредитації. Вид. 2-е, доопр. і доп. Вінниця : НОВА КНИГА, 2007. 416 с.
27. Зайцева А. В. Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва: теорія, методологія, методичні аспекти : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 255 с.
28. Зінченко О. Значення емоційної саморегуляції в діяльності музиканта. *Естетика і етика педагогічної дії*. Збірник наукових праць. Вип. 2. 2011. С
29. Іваненко Б. Б. Саморегуляція особистості : навч. посіб. Київ : ФОП Ямчинський О. В., 2020. 131 с.

30. Калюжна Т. Г. Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти : монограф. / за наук. ред. О. В. Уваркіної. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. 128 с.
31. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості : монографія. Івано-Франківськ: Лілея – НВ, 2009. 512 с.
32. Котова Л. М. Емоційна стійкість як засіб формування інструментально-виконавської надійності у студентів музично-педагогічних факультетів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2001.
33. Козир А. В., Федоришин В. І. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.-метод. посіб. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 263 с.
34. Кириченко Т. В. Психологічний зміст саморегуляції особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*, 2017. Вип. 3. Т. 1. С. 82 – 87.
35. Лисюк Ю. С. Методика формування досвіду саморегулювання майбутніх музикантів-педагогів у вищих мистецьких навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2007. 20 с.
36. Луговий В. І. Ціннісні компетентності – невід’ємна складова підготовки фахівців з вищою освітою в умовах євроінтеграції. *Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти в Україні, Європі, та світі*. Київ : Вид-во «Гнозис». 2009. Т.1. С. 393 – 401.
37. Лупак Н. М. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва : інтермедіальна технологія. Тернопіль : Підручники і посібники, 2020. 452 с.
38. Лю, С. Теоретичні підходи до вивчення поняття «саморегуляція» в контексті підготовки вчителів музики. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія*, (9). 2025. <https://doi.org/10.54929/2786-9199-2025-9-01-03>

39. Людяна освіта : вальдорфські школи в Україні / Олег Карп'як ВВС Україна. Режим доступу: URL: www.bbc.com/ukrainian/entertainment/2013/09/130925_waldorf_school_ko
40. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ: ТОВ «КММ». <https://ib.iitta.gov.ua/id/eprint/734643/1/Генеза%20здійснення%20особистості%20%28укр.вар.%2C%20монографія%2C%20Максименко%20С.Д.%202006р.%29%20%281%29.pdf>
41. Маншилін О. О. Рудольф Лабан як одна з ключових фігур сучасного танцю. *Сучасний танець. Основи теорії і практики* : навч. посіб. Київ: Видавництво Ліра-К, 2016. С. 7 – 20.
42. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика : монографія. Київ.: Промінь, 2006. 432 с.
43. Матвієнко О. В. Теоретико-методологічні проблеми підготовки майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання*. Київ, 2007. Вип. 6. С. 27-35.
44. Музична естетика античного світу / Вступний нарис і зібрання текстів проф. О. Ф. Лосева. Київ : «Музична Україна», 1974. 217 с.
45. Новосельська В. В. Естетичне виховання учнів у вальдорфських школах: автореф. дис... ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ: Інститут проблем виховання НАПН України, 2004. 19 с.
46. Носенко Е.Л. Коврига Н.В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: монографія. Київ: Вища школа, 2003. 126 с.
47. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 248 с.
48. Олексюк О. М. Розвиток духовного потенціалу особистості у постнекласичній мистецькій освіті : монографія. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. 268 с.

49. Олекюк О. М., Ткач М. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості : сфера музичного мистецтва: Навч. посіб. Київ : Знання України, 2004. 264 с.
50. Падалка Г. М. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
51. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущено, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. 3-тє вид. допов. і переробл. Київ: СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.
52. Петренко, О. Б. (2019). РОЛЬ ТЕОРІЇ ДОМІНАНТИ О. УХТОМСЬКОГО (1875–1942) У РОЗВИТКУ КОМПЛЕКСНОЇ НАУКИ ПРО ЛЮДИНУ. *Інноватика у вихованні*, 9, 6-16. <https://doi.org/10.35619/iuu.v0i9.127>
53. Платон. Держава / Пер. з давньогр. Д. Коваль. Київ : Основи, 2000. 355 с.
54. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник : Навч. посіб. Київ : Каравела, 2012. 328 с.
55. Програми для вальдорфських шкіл України: 1-4 кл. / М-во освіти і науки України, Департамент заг. серед. та дошк. освіти, Міжнародна Асоціація вальдорфських шкіл. Київ : Генеза, 2008. 192 с.
56. Рибалка В. В. Психологія розвитку обдарованої особистості : наук.-метод. посіб. Київ : НАПН України : Ін-т обдарованої дитини, 2010. 442 с.
57. Ростовський О. Я. Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки: навч. посіб. Ніжин, 2003. 193 с.
58. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : Навч.-метод. посібник. Тернопіль : навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.
59. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : Навчальний посібник. Тернопіль – Богдан, 2005. 360 с.
60. Савчин М. В. Психологічний аналіз проблеми моральної свідомості та самосвідомості особистості. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. Львів, 2005. №. 4. С. 115 – 131.

61. Сатановських З. Л. Мотиваційно-сміслові детермінанти саморегуляції професійної діяльності педагогів : методичний посібник. Кіровоград : ІмексЛТД, 2014. 168 с.
62. Сатановська Л. А. Формування цінностей та ціннісних професійних орієнтацій студентської молоді у вищих навчальних закладах України. *ВІСНИК Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка*. 1 (3). 2016. С. 58 – 65.
63. Святий Августин. Сповідь / Пер. з латини Ю. Мушака. Львів: Свічадо, 2008.
64. Середа І., Карсканова С. Техніки саморегуляції як психологічний ресурс особистості в кризових умовах. *Veda a perspektivu*. № 2 (21), 2023. [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2923-2\(21\)-281-289](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2923-2(21)-281-289)
65. Сергєєва І. В. Особливості емоційної регуляції професійної діяльності вчителя в напружених ситуаціях : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2003. 31 с.
66. Спінул, І. В., & Спінул, О. М. (2023). СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ВИКОНАВСЬКА МАЙСТЕРНІСТЬ» У СПОРТИВНИХ БАЛЬНИХ ТАНЦЯХ. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (209), 368-373. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-209-368-373>
67. Стоян С. П. Символізм візуального образу в філософських концепціях Е. Кассіра та С. Лангер: культурний контекст. *Українські культурологічні студії*, 2017. С. 52 – 55.
68. Сухомлинська О. В. Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / упоряд. О. М. Павліченко. Київ, 1997. 224 с.
69. Творчий розвиток особистості засобами мистецтва : Навчально-методичний посібник / за ред., передмова Н. Г. Ничкало. Чернівці : Зелена Буковина, 2011. 280 с.

- 70.Ткач, М. (2023). ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЯК БАЗОВИЙ КОНСТРУКТ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СВІТОРОЗУМІННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, (2(28)), 23–34. [https://doi.org/10.31499/2307-4914.2\(28\).2023.291723](https://doi.org/10.31499/2307-4914.2(28).2023.291723)
71. Тютюнник Л. О. Саморегуляція як психологічний феномен. *Вісник Національного університету оборони України*. 2025. 5 (87). С. 207 – 215. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-25-0787-5-207-215>
72. Філософський енциклопедичний словник [гол. ред. В. І. Шинкарук]. Київ: «Абрис», 2002. 742 с.
73. Цао Цзицзюнь. Саморегуляція виконавської діяльності майбутнього вчителя музики та хореографії : структурний аналіз. *Академічні візії*, (48). 2025. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18778725>
74. Цао Цзицзюнь. Готовність до саморегуляції виконавської діяльності як компонент фахової компетентності майбутнього вчителя музики та хореографії. *Неперервна педагогічна освіта XXI століття: зб. матеріалів XXIII Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О.П. Рудницької*. Вип. 9 (21). Київ: Талком, 2026. С. 198 – 201.
75. Царькова О. В. Методи емоційно-вольової саморегуляції психологічного стану вчителя. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія «Психологічні науки»*, 2013. Вип. 10. Т. 2. С. 316 – 320.
76. Чайка В. М. Теорія і технологія підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2006. 395 с.
77. Чайка В. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності : монографія / за ред. Г. Терещука. Тернопіль : ТНПУ, 2006. 275 с.

78. Чебикін О. Я., Колот С. О. Емоційна робота і емоційна регуляція. *Наука і освіта*. 2001. № 2-3. С. 80 – 87.
79. Шандрук С. К. Психологія професійних творчих здібностей: монографія. Тернопіль: Економічна думка, 2015. 357 с.
80. Шамлян К. М. Воля у системі психічної саморегуляції людини. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*. Вип. 2. Т. 2., 2017. С. 117 – 121.
81. Шариков Д. І. Теорія, історія та практика сучасної хореографії: Монографія. Київ: КиМУ, 2010.
82. Шкарабан М. Людина однієї ненаписаної книги // Український театр. 2000. №1/2. С. 16 – 18. (Про Дельсарта)
83. Юник Д. Г., Юник Т. І. Підготовленість концертної програми як детермінанта виконавської надійності музиканта-інтерпретатора у сценічній діяльності. *Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*. 2023. № 1 (58). С. 43–66.
84. Юник, Д. Виконавська надійність музикантів у концертно-сценічній діяльності як науковий феномен. *Часопис Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського*, (2(55), 2022. 65–81. [https://doi.org/10.31318/2414-052X.2\(55\).2022.266548](https://doi.org/10.31318/2414-052X.2(55).2022.266548) т
85. Augustinus Aurelius. Music. De musica libri sex / tibertr. Von C.-J. Perl. Paderborn, 1962.
86. Bakker, A. B. Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of vocational behavior*, 66(1), 2005. 26-44. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.11.001>
87. Ballantyne, J., & Zhukov, K. A good news story: Early-career music teachers' accounts of their «flourishing» professional identities. *Teaching and teacher education*, 68, 2017. 241-251. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.009>

88. Bechterev, V. General Principles of Human Reflexology. International Publishers. New York, 1932.
89. Cameron, L. D., & Leventhal, H. The Self-Regulation of Health and Illness Behaviour. New York: Routledge, 2003.
90. Duncan, Isadora. My Life. New York: Boni and Liveright, 1927.
91. Jaeger, W. Paideia: The Ideals of Greek Culture / Transl. from by Gilbert Highet. 2 ed. Oxford University Press. New York, 1965.
92. Jaques-Dalcroze, E. Rhythm. Music and Education / Transl. by Harold F. Rubinstein. New York and London: GP Putnam's, 1921.
93. Laban, R. The mastery of movement / R. Laban; with a new pref. by Roland Laban. 4th ed. rev. and enlarged L. Ullmann. Plymouth: Northcote House, 1988.196 p.
94. Maslow A. H. Motivation and Personality. N. Y., 1970.
95. Nietzsche, F. The Birth of Tragedy. Out of the Spirit of Music / Transl. by Shaun Whiteside; Ed. by Michael Tanner. Penguin Classics, 1993.
96. Rauduvaitė, A., & Lasauskienė, J. Factors determining personal career planning and choices of profession among future teachers of music. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 83, 2013. 175-179.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.034>
97. Orff, C. (2011/1964). Orff-Shulwerk: Past & Future. In B. Haselbach (Ed.). *Text on Theory and Practice of Orff-Shulwerk: Basic Text from the Years 1932-2010* (pp.134 -156). Mainz: Schott.
98. Pavlov, I. LECTURES ON CONDITIONED REFLEXES. Twenty-five Years of Objective Study of the Higher Nervous Activity (Behavior) of Animals /Transl. and Ed. by W. Horsley Gantt. International Publishers. New York, 1928
99. de Ridder, D.T.D. and de Wit, J.B.F. (2006) Self-Regulation in Health Behaviour: Concepts, Theories, and Central Issues. In: de Ridder, D.T.D. and de

- Wit, J.B.F., Eds., *Self-Regulation in Health Behaviour*, Wiley & Son, Chichester, 1-23. <http://dx.doi.org/10.1002/9780470713150.ch1>
100. Sun, X. Педагогічні умови формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх учителів музики. *Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки"* (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя), (1), 2018. 148–153. <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2018-PP-1-148-153>
101. Tkach, M. M., & Oleksiuk, O. M. Value-based orientations as a normative regulatory mechanism for the formation of professional worldview of future music teachers. *Linguistics and Culture Review*, 5(S2), 2021. P. 522-536. <https://doi.org/10.37028/lingcure.v5nS2.1388>
102. Topoğlu, O. Critical thinking and music education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2014, 2252-2256. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.554>
103. Uchyla-Zroski, J. (2014). Wartości w muzyce. T.1-6. / Red. J. Uchyla-Zroski, Katowice 2008 –2014, *Studia Artystyczne, czasopismo akademickie* (nr. 1, 2).
104. West, M. L. *Ancient Greek Music*. Oxford University Press, 1992.
105. Wundt, W. M. *Grundzüge der Physiologischen Psychologie*. Verlag von Wilhelm Engelmann, 1874.
106. Zimmerman, B. J. Attaining Self-Regulation. A Social Cognitive Perspective. In: M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). Academic Press, 2000.
107. Zimmerman, B. J. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *THEORY INTO PRACTICE*. Vol. 41, № 2. 2002. P. 64 – 70.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ТА ХОРЕОГРАФІЇ ДО САМОРЕГУЛЯЦІЇ ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Наукові підходи до формування готовності майбутніх учителів музики та хореографії до саморегуляції виконавської діяльності

Зміна соціокультурних пріоритетів розвитку освітньої сфери в контексті сучасної педагогічної парадигми, якій притаманні міждисциплінарність, методологічний плюралізм, конвергенція наукових знань, інтеграція педагогічних, психологічних, культурологічних і мистецтвознавчих концепцій, зумовлює поліваріантність пошукових векторів сучасної педагогічної науки. Саме така взаємодія забезпечує цілісне осмислення багатовимірної природи педагогічних явищ, дозволяє інтегрувати їх на філософському, психолого-педагогічному, культурологічному та мистецтвознавчому рівнях для виявлення педагогічних закономірностей у змісті фахової підготовки фахівців мистецького профілю, адекватних сучасним викликам освіти та суспільства.

Нагадаємо, що «методологія» (з грецьк. *methodos* – спосіб пізнання і *logos* – вчення) – це вчення про способи організації і побудови теоретичної і практичної діяльності людини. Кожна сфера людської діяльності поряд з універсальними має й свої специфічні особливості, відповідно – й свою методологію. Такими специфічними рисами наділена й *методологія науки* – вчення про принципи побудови, форми і способи наукового пізнання.

Як відомо традиційна (картезіанська) методологія наукового аналізу була зорієнтована на виявлення «першоелементів», з яких формуються різноманітні складні структури, й виникла «як продукт осмислення когнітивної (пізнавальної) практики раннього Модерну (XVI – XVII ст.). У контексті цієї практики наукове світоосягнення здійснювалось за допомогою лінійних категоріальних схем» [Філіпенко, с. 50].

На зміну методологічної культури класичної науки почалася формуватися нова методологічна культура доби Постмодерну, яка стала співзвучною до складного динамічного світу, що постійно змінюється. Як зазначає А. Філіпенко, саме «поняття «складність, що еволюціонує», фігурує в цій культурі як концептуальний прообраз теоретичних репрезентантів в різноманітних фізичних, соціальних і ментальних реалій» [так само, с. 51].

Такий поворот істотно змінює традиційний науковий дискурс в бік трансдисциплінарності для розуміння складних систем, що постійно еволюціонують (Арнольд, Пригожин, Ласло, Хакен, Морен та ін.). За таких умов особливої актуальності набуває діалог поліпарадигмальних підходів, який забезпечує взаємодоповнюваність різних наукових концепцій, сприяє подоланню методологічної одномірності та відкриває нові можливості для комплексного осмислення складних педагогічних явищ в умовах суспільних трансформацій сучасного складного світу.

Погоджуємося з думкою О. Олексюк та В. Тушевою, що «сама методологічна плюралістичність характерна гуманітарній методології як цілісній пізнавально-рефлексивній системі, в якій увага акцентується на суб'єктності й суб'єктивності особистості, визначається ставлення людини до світу, розуміння його сенсу і свого місця в смисловому просторі культури. Це може дати той інструментарій, який буде здатний забезпечити особистості плідну самореалізацію» [Ол., Туш., с. 10].

У науковому обігу підхід розглядається як одна з базових категорій, що визначає загальну стратегію наукового пізнання та дослідження певного явища. У сучасній методології науки поняття «науковий підхід» – це концептуально обґрунтована методологічна стратегія дослідження, що ґрунтується на визначеній системі наукових ідей, принципів і теоретичних положень, задає логіку пізнання об'єкта, визначає способи його аналізу та інтерпретації й

забезпечує цілісне розуміння складних педагогічних явищ у взаємозв'язку їхніх структурних, функціональних і динамічних характеристик.

Спираємося на думку О. Отич, що «методологічні підходи дозволяють не лише проаналізувати й описати досліджуваний процес, виявивши певний аспект розуміння сутності досліджуваних освітніх явищ, але й передбачити можливі варіанти його розвитку, ідентифікувати феномени освіти, використовуючи інформаційні модулі, що становить її змістове ядро й визначають наукові та світоглядні орієнтири її реалізації» [От., с. 180].

З цих позицій для обґрунтування вихідних теоретичних положень дослідження нами визначено комплекс методологічних підходів до проблеми формування готовності майбутніх учителів музики та хореографії до саморегуляції виконавської діяльності. Це: системно-синергетичний, суб'єктно-діяльнісний та міждисциплінарний підходи.

Так, одним із перспективних напрямів методологічної стратегії в контексті до розв'язання проблем підготовки майбутніх фахівців у сфері мистецької освіти вважаємо *системно-синергетичний підхід*, який інтегрує положення системної та синергетичної методології, забезпечуючи розгляд педагогічного процесу як цілісної, відкритої, багаторівневої, нелінійної системи, розвиток якої відбувається завдяки взаємодії її структурних компонентів, процесам самоорганізації, саморегуляції та постійного оновлення під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників. З цих позицій у змісті виконавської підготовки майбутніх учителів музики та хореографії такий підхід видається особливо важливим, оскільки виконавська діяльність, яка характеризується високим рівнем емоційної напруги, творчої імпровізаційності, необхідністю миттєвого регулювання психофізичного стану під час сценічного виступу, потребує синергії психофізіологічних, педагогічних і мистецьких чинників, що найбільш ефективно реалізується у межах системно-синергетичної методології.

У підготовці майбутніх учителів музики та хореографії системно-синергетичний підхід передбачає розгляд фахової підготовки як цілісної педагогічної системи, що охоплює взаємопов'язані цілі, зміст, методи, форми, засоби навчання, суб'єктів освітнього процесу та очікувані результати. При цьому професійний розвиток майбутнього педагога-митця розуміється не як лінійне накопичення знань і виконавських умінь, а як процес поступового саморозвитку особистості, в якому відбувається інтеграція музично-виконавського, хореографічного, психолого-педагогічного та творчого досвіду.

Методологія *системного підходу* була започаткована у працях Л. фон Берталанфі [Bert.], в подальшому розвивалася у працях В. Р. Ешбі, М. Месаровича, Б. Рассела, Г. Хакена [Філ сл.], які розробляли різні стратегії системних досліджень. Системний підхід у педагогічній науці є основоположним при розгляді педагогічної системи як цілісного феномена, складові якої перебувають у взаємозв'язку між собою, розвиткові й русі, що дозволяє виявити інтегративні системні властивості та якісні характеристики педагогічного процесу. З цих позицій різні аспекти дослідження системного підходу в педагогіці представлено в працях І. Зязюна, Г. Сагач []; О. Дубасенюк []; В. Кременя []; З. Курлянд, Р. Хмелюк, А. Семенової [Пед.вищ.шк.]; М. Козяр, М. Коваль []; Л. Масол [] та ін.

Ідея *синергетики* як нового міждисциплінарного наукового напрямку вперше була започаткована у працях Г. Хакена [Haken], у подальшому була розвинена в дослідженнях І. Пригожина, І. Стенгерс [Prigogine] та ін. В Україні синергетичні розвідки представлені в дослідженнях І. Добронравової, Н. Кочубей, І. Передборської [Людина в скл.світі] та ін. Екстраполяція ідей синергетики в педагогічну сферу відкрила шляхи до формування нового педагогічного мислення, утвердивши принципи нелінійності, відкритості, самоорганізації, й формуючи нове знання, нову людину в парадигмі людиноцентризму (В. Кремень []) та ін.

У мистецькій освіті синергетичний стиль мислення з його «хаотичними ознаками» видається суголосним природі творчого процесу, в якому суттєве значення мають моменти неформальної логіки, інтуїції, інсайту тощо. У працях вчених мистецької галузі перспектива застосування синергетичного підходу окреслена з різних позицій: методологічного плюралізму (О. Олексюк, В. Тушева []; М. Tkach et al. []); нелінійних підходів до фахової підготовки студентів мистецьких спеціальностей (В. Федоришин, М. Ткач []); дослідження мистецької освіти як самоорганізаційної системи (А. Козир, Е. Кучменко []); в контексті інтегративної мистецької освіти (Л. Масол []), естетизації музично-освітнього процесу (О. Щолокова []) та ін.

Студіювання наведених праць засвідчує, що наразі накопичений суттєвий науковий досвід з окресленої проблеми. Утім, на нашу думку, потребує окремого дослідження проблема формування готовності майбутніх учителів музики та хореографії до саморегуляції виконавської діяльності з використанням системно-синергетичного підходу, в межах якого саморегуляція досліджується як процес, що має багаторівневу детермінацію, уможливаючи усвідомлений перехід від простого розвитку до саморозвитку та самоактуалізації майбутнього вчителя музики та хореографії у виконавській діяльності.

Обрання в якості дослідницької стратегії методологію системно-синергетичного підходу потребує обґрунтування як системного, так і синергетичного підходу, конвергенція яких уможливує одночасний аналіз як системної структурної організації фахової підготовки майбутніх учителів музики та хореографії, так і процесів їх розвитку та самоорганізації у виконавській діяльності. У такому контексті формування здатності до саморегуляції виконавської діяльності відбувається не лише як результат зовнішнього педагогічного впливу, а й як процес внутрішньої саморегуляції, творчого саморозвитку та індивідуальної інтерпретації художнього досвіду.

Намагаючись подолати надмірну спеціалізацію науки, один із засновників сучасних течій системного підходу Л. фон Берталанфі у своїй фундаментальній праці «General System Theory: Foundations, Development, Application» (1968 р.) обґрунтував загальну теорію систем, яка стала методологічною основою системного підходу в різних галузях науки, зокрема і в педагогіці, та може застосовуватися до різних «систем в цілому», незалежно від їхнього змісту [].

Учений уводить поняття відкритої системи, ієрархії та зворотного зв'язку, протиставляючи свою теорію редуціонізму – підходу, який пояснює складне через просте. Теорія Берталанфі заклала основи системного мислення, відповідно до якого будь-який об'єкт дослідження має розглядатися як цілісна система, що складається з низки взаємопов'язаних елементів, взаємодія яких породжує нові властивості, які не зводяться до суми властивостей окремих частин. У межах цієї теорії будь-яка система характеризується такими ознаками як: цілісність, ієрархічність, структурність, відкритість, взаємодія із середовищем [так само].

Поряд із Берталанфі суттєвий внесок у розвиток теорії системного підходу внесли й інші зарубіжні вчені: В. Р. Ешбі, М. Месарович, Б. Рассел, Г. Хакен та ін., які розробляли різні стратегії системних досліджень, формуючи на цій основі системну методологію [Філ. сл., с. 583].

Нагадаємо, що слово «система» (з грецьк. *systema* – ціле, складене із окремих частин) – означає сукупність різних елементів, які перебувають у зв'язках між собою та утворюють певну цілісність. З позицій системного підходу, сформульованого у працях Берталанфі та інших зарубіжних вчених, педагогічні явища мають розглядатися як складні відкриті системи, що функціонують у взаємодії з соціокультурним середовищем.

Як зазначають М. Козяр та М. Коваль, сутність системного підходу полягає в тому, «що відносно самостійні компоненти системи розглядаються не ізольовано, а в їхньому взаємозв'язку, розвитку й русі. Цей підхід дає змогу

виявити інтегровані системні властивості, якісні характеристики, відсутні в складових системних елементах» [5, с. 28].

Досліджуючи системний підхід у педагогіці І. Зязюн зазначає, що саме «системний світогляд конкретизується в системному мисленні як сукупність здібностей для побудови моделей проблемних ситуацій шляхом виокремлення всіх суттєвих для їх формування, фіксації і вирішення факторів, а також організацію їх в ієрархічну доцільність» [Зязюн, Сагач, с. 42].

На думку Л. Масол, системний підхід передбачає застосування загальнометодологічних процедур, розгляд явищ у різних планах: як самостійної одиниці; як частини видо-родової макроструктури, до якої вона входить; у взаємозв'язку з контекстом (зовнішнім середовищем та умовами існування тощо) [, с. 241].

За визначенням О. Дубасенюк, «сутність системного підходу до професійної підготовки вчителя полягає в тому, що такі відносно самостійні компоненти, як особистість учителя, процес його саморозвитку мають розглядатися в їхньому взаємозв'язку та динаміці. Системний підхід дозволяє виявити інтегративні системні властивості та якісні характеристики» [, с. 13].

З урахуванням викладених положень зазначимо, що системний підхід уможливорює розгляд процесу фахової підготовки майбутніх учителів музики та хореографії як цілісної, структурованої та взаємопов'язаної системи, в межах якої формування готовності до саморегуляції виконавської діяльності відбувається через узгоджену взаємодію її основних компонентів, які забезпечують досягнення певної професійної мети. Це дасть можливість дослідити вплив освітнього середовища на розвиток професійних якостей майбутніх учителів мистецького профілю й забезпечити комплексний аналіз педагогічного процесу, що інтегрує психологічні, мистецькі та педагогічні чинники. Використання комплексних системних підходів до розв'язання проблем, враховуючи взаємодію

різних факторів та чинників, дозволить студентам бачити цілісну художню картину світу і знаходити в ній неочікувані зв'язки.

Поява у другій половині ХХ століття синергетики, як нового підходу до досліджуваних об'єктів, традиційно пов'язують із міждисциплінарною дослідницькою програмою, ініційованою та розробленою в 1969 році німецьким фізиком-теоретиком Г. Хакеном []. Уведений ученим в науковий обіг термін «синергетика» акцентує увагу на злагодженій взаємодії окремих частин під час утворення структури цілого у відкритих системах різної природи (біологічних, фізичних, соціальних тощо). Синергетика досліджує як із хаосу народжується «новий порядок» (І. Пригожин, І. Стенгерс) завдяки синергії, що з грецької означає – спільна дія, окремих елементів системи. Цей науковий напрям, який на початку виник у предметному колі природничих наук, поступово поширився й на сферу гуманітарного знання завдяки своїм універсальним законам. Водночас синергетичний підхід доповнює системне мислення, оскільки орієнтується на вивчення процесів самоорганізації, саморозвитку та нелінійної динаміки складних відкритих систем.

Як нова методологічна парадигма сучасного мінливого суспільства синергетика має міждисциплінарний характер, оскільки власних об'єктів дослідження вона немає, натомість застосовує свої поняття, моделі до об'єктів інших наук. Як зазначають дослідниці З. Курлянд та ін., завдяки цьому «об'єкти описуються ніби з різних сторін, у різних мовних системах. Це розширює інформацію про об'єкти, дає змогу глибше зрозуміти зв'язки, закономірності розвитку об'єктів, дає нове бачення їх і новий погляд на довкілля» [8, с. 21].

Погоджуємося з думкою В. Кременя, що міждисциплінарний потенціал синергетики уможлиблює її застосування в освітній сфері в контексті реформування традиційної структури освіти взагалі. За цих умов «застосування синергетичного підходу може стати методологічною основою для прогнозування виникнення проблемної (критичної) ситуації. Тим самим застосування

синергетики потенційно надає можливість свідомого та глибокого вибору оптимальних варіантів вирішення проблеми, подібно тому, як це запропоновано для неперервної освіти. Таким чином, синергетика виходить на рівень методологічних принципів освітньо-педагогічного процесу» [, с. 38].

На думку Л. Масол, синергетичний підхід, який дослідниця розглядає як різновид системного підходу, у мистецькій освіті виявляється у різних аспектах, оскільки він «окреслює постійну відкритість мистецької освіти до творчості, до взаємодії вчителів мистецьких дисциплін між собою і з учителями інших освітніх галузей на партнерських засадах (робота в команді), а також до паритетних, а не авторитарних стосунків між педагогами й учнями» [, с. 243].

У дослідженні А. Козир та Е. Кучменко обґрунтовано використання синергетики для оновлення змісту мистецької освіти. Автори розглядають підготовку студентів мистецьких спеціальностей як самоорганізаційну систему, що сприяє творчому розвитку, професійній гнучкості та інтеграції мистецьких і педагогічних знань майбутніх фахівців. З цих позицій синергетичний підхід трактується дослідницями як механізм самоорганізації професійного становлення особистості в умовах відкритої освітньої системи [].

Досліджуючи концепт «нелінійності» у вищій мистецькій освіті, науковиці М. Ткач та ін. розглядають нелінійні стратегії мислення – як підхід до розв’язання проблем і досягнення цілей, що виходить за межі традиційного прямолінійного мислення. Це пов’язано із використанням нетрадиційних методів та інструментарію, які сприяють творчості, нестандартному мисленню і розширенню меж можливого. З цих позицій синергетичний підхід означає використання принципів самоорганізації, взаємодії та взаємопідсилення для створення нових, неочікуваних рішень і творчих висновків, гнучкість у прийнятті рішень та відмові від традиційних шаблонів тощо [].

У дослідженні О. Щолокової розкриваються синергетичні аспекти музичного навчання студентів в естетичному напрямку, що потребує зміни

традиційної інформаційно-трансляючої педагогічної парадигми на особистісно-творчу педагогіку розуміння [].

Отже, синергетичний підхід, який акцентує на процесах самоорганізації особистості, взаємодії різних факторів для активізації її внутрішнього творчого потенціалу, сприяє переходу від простого лінійного розвитку до саморозвитку та самоактуалізації майбутнього вчителя музики та хореографії у виконавській діяльності. Синергія та нелінійність творчого процесу дозволяють студентам інтегрувати різні ідеї, підходи та техніки, створюючи нові, неочікувані інновації та концепції в музично-хореографічному виконавстві. Це допоможе їм здійснювати власний творчий пошук та створювати унікальні твори.

З позицій синергетики готовність до саморегуляції виконавської діяльності формується внаслідок складної взаємодії мотиваційно-ціннісних, когнітивно-аналітичних, емоційно-вольових і діяльнісно-рефлексивних компонентів. Кожен із них не лише виконує власні функції, а й постійно впливає на інші, утворюючи нові інтегративні якості особистості майбутнього педагога-музиканта чи хореографа. Саме така взаємодія забезпечує появу синергетичного ефекту, коли результат розвитку системи перевищує просту суму окремих її складових.

Здійснений поглиблений аналіз системного та синергетичного підходів уможливив виявлення в їхньому змісті спільних інтегруючих тенденцій, які утворюють суттєвий потенціал для методології міждисциплінарного знання.

За цих умов *конвергенція* (від лат. *convergo* – зближення) системного та синергетичного підходів дає змогу поєднати структурно-логічне моделювання педагогічного процесу з аналізом його динамічних і самоорганізаційних механізмів. У такому поєднанні системний підхід визначає структурну організацію цілісного процесу формування готовності, тоді як синергетичний підхід пояснює механізми розвитку цієї системи, її відкритість, варіативність і здатність до саморозвитку. Це дозволяє розглядати фахову підготовку майбутніх учителів музики та хореографії як відкриту, нелінійну педагогічну систему, в якій

формування готовності до саморегуляції виконавської діяльності відбувається через взаємодію різних педагогічних впливів, творчої активності студентів та їхнього особистісного досвіду.

Порівняльна характеристика системного та синергетичного підходів у контексті їхньої конвергенції у змісті фахової підготовки майбутніх учителів музики та хореографії відображено в таблиці 2.1.1.

Порівняльна характеристика системного та синергетичного підходів у контексті їхньої конвергенції

Таблиця 2.1.1.

Критерій для порівняння	Системний підхід	Синергетичний підхід	Конвергенція у системно-синергетичному підході
Об'єкт дослідження	Цілісна педагогічна система, її структура та взаємозв'язки	Педагогічна система як відкрита нелінійна система, що саморозвивається	Педагогічна система як цілісна структура, здатна до самоорганізації та розвитку
Основна ідея	Цілісність і взаємозалежність компонентів системи	Самоорганізація, саморозвиток, емерджентність	Органічний синтез структурної цілісності із динамікою розвитку системи
Предмет аналізу	Структурні компоненти, їх функції та взаємозв'язки	Процеси нелінійного розвитку, нестійкості, переходу на новий рівень	Взаємодія компонентів, що породжує якісні зміни системи
Характер взаємодії компонентів	Узгоджене функціонування всіх елементів системи	Нелінійна взаємодія, що породжує нові властивості (ефект емерджентності)	Взаємодія компонентів забезпечує синергетичний ефект розвитку
Організація освітнього процесу	Цілеспрямоване проектування змісту, методів, форм і засобів навчання	Створення умов для творчої активності, рефлексії та самоорганізації	Поєднання педагогічного управління із підтримкою автономності студента

Результат навчання	Досягнення визначеної структури професійних компетентностей	Виникнення нових інтегративних якостей особистості (міждисциплінарні компетентності)	Формування інтегральної готовності до саморегуляції фахової (виконавської) діяльності
Значення для підготовки майбутніх учителів музики та хореографії	Забезпечує системний вплив на формування мотиваційного, когнітивного, емоційно-вольового та діяльнісно-рефлексивного компонентів готовності	Пояснює розвиток механізмів саморегуляції, творчої активності, адаптивності, гнучкості та професійного саморозвитку	Забезпечує цілісне формування готовності до саморегуляції виконавської діяльності як інтегративної особистісно-професійної якості

Джерело, розроблене автором

Аналіз наведеної таблиці засвідчує, що методологічний потенціал конвергенції системного та синергетичного підходів полягає в тому, що вони не протиставляються, а взаємно доповнюють один одного. Такий інтеграційне поєднання створює цілісну методологічну основу для дослідження фахової підготовки майбутніх учителів музики та хореографії, дозволяючи одночасно враховувати структурну впорядкованість освітнього процесу та його відкритість до інновацій, творчої взаємодії, індивідуального саморозвитку і рефлексії

Отже, системно-синергетичний підхід уможливорює теоретичне осмислення процесу формування готовності майбутніх учителів музики та хореографії до саморегуляції виконавської діяльності як цілісної, відкритої, багаторівневої системи й забезпечує досягнення синергетичного ефекту, за якого інтеграція різних складників фахової підготовки сприяє формуванню якісно нового рівня готовності майбутнього педагога-митця до ефективної саморегуляції виконавської діяльності.

Наступний виокремлений нами підхід – це *суб'єктно-діяльнісний*, який в межах концепції формування готовності майбутніх учителів музики та хореографії до саморегуляції виконавської діяльності постає як один із ключових методологічних підходів, оскільки він орієнтує фахову підготовку на розвиток студента як активного суб'єкта власної виконавської, навчально-професійної та творчої діяльності, здатного до усвідомленого цілепокладання, саморегуляції, рефлексії та самовдосконалення.

Ціннісне значення зазначеного підходу особливо проявляється в контексті гуманістичної освітньої парадигми (від лат. *humanus* – людський), основним постулатом якої є – *людиноцентризм*, що визнає Людину основною цінністю навчання та виховання з її здібностями, унікальними творчими можливостями, інтересами та запитам. Саме в контексті реалізації основних ідей гуманістичної освітньої парадигми розгортається науковий дискурс щодо впровадження педагогічних інновацій, спрямованих на самовдосконалення та самореалізацію особистості у різних формах суспільної практики (В. Андрущенко, Г. Балл, І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий та ін.) [].

На думку В. Кременя, саме «XXI століття має стати «віком людини», в якому пріоритет духовного превалює над матеріальним. ... Людиноцентризм в освіті передбачає розвиток і саморозвиток особистості відповідно до її здібностей і потреб, задоволення освітніх і творчих запитів особистості» [с. 9 – 10].

З цих позицій одним із важливих напрямів концепції «Нова українська школа» є – особистісно орієнтована освітня модель, яка передбачає «створення умов для розвитку гармонійної, морально-досконалої, соціально активної, професійно компетентної й саморозвивальної особистості через активізацію її внутрішніх резервів; вибір учнем шляхів, методів, засобів навчання і навіть партнера – вчителя; ... рівноправні, довірливі, суб'єкт-суб'єктні стосунки з педагогом» тощо [с. 14].

Як зазначає С. Гончаренко, «діяльнісно-особистісна концепція виховання стверджує, що дієвим виховання є лише тоді, коли дитина включається в різноманітні види діяльності і оволодіває суспільним досвідом завдяки ефективному стимулюванню педагогом її активності в цій діяльності» [с. 98].

Основні положення гуманістичної парадигми сучасної мистецької освіти, спрямованої на всебічний розвиток суб'єктності учнів, широко висвітлюються у наукових працях С. Горбенка, А. Зайцевої, О. Комаровської, Л. Масол, О. Олексюк О. Отич, Л. Паньків, Г. Падалки, О. Рудницької, Т. Турчин, М. Ткач, О. Щолокової та ін. [].

Погоджуємося з думкою С. Горбенка, що «гуманізація освіти поставила під сумнів положення класичної методології, що орієнтують на обов'язковий пошук точного знання і спеціального вміння», тому «виникла необхідність зміни стилю діяльності вчителя в бік створення педагогічних умов, які стимулювали б виявлення суб'єктності учня» [Горб., с. 8 – 9].

Як стверджує О. Олексюк, «некласичне розуміння мистецької освіти полягає в тому, що, крім процесу, результату та системи, воно розглядається крізь призму активної участі суб'єкта. У цьому полягає суб'єктний характер освіти – феномену, для якого характерні універсальність, загальність, надситуативність і надсоціальність. ... Фокус пізнання зміщується із соціальних структур на людську індивідуальність, на суб'єктність» [Ол., с. 13 – 14].

На переконання Г. Падалки, саме в руслі гуманістичної парадигми мистецької освіти важливою є педагогічна підтримка «будь-яких спроб учня до самовдосконалення», тому педагогічна діяльність вчителя має бути спрямованою на «постійне заохочення, стимулювання, активізацію ... бажання учнів до самостійного пошуку і в галузі сприймання мистецтва, і в процесі продуктивної творчості» [Пад., с. 60].

А. Зайцева виокремлює такі важливі чинники особистісно зорієнтованої моделі освіти як: ідея гуманізації педагогічних стосунків, трансформація

об'єктивного змісту освіти в суб'єктивні ціннісні смисли, актуалізація внутрішніх саморегулятивних механізмів особистості та ін. [с. 104].

На думку Т. Турчин, «гуманістична парадигма мистецької освіти відкриває нові можливості багатогранного впливу мистецтва на людину, формування духовно-естетичного досвіду особистості нового типу, здатної до саморегуляції своєї поведінки в умовах гуманістичного суспільства» [Тур.].

За визначенням Т. Титаренко, представники гуманістично-екзистенціальної психології (К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл, Р. Мей, Дж. Б'юдженталь) проблему самоактуалізації особистості пов'язують з тим, що на долю людини, в першу чергу, впливає її власна суб'єктність як здатність приймати життєво важливі рішення, завжди рухаючись вперед. Саме потреба самоактуалізації, тобто розгортання власного потенціалу, знаходиться на вершині ієрархії потреб за пірамідою потреб Маслоу [Тит., с. 14].

Учені-психологи цього напрямку велику увагу приділяють проблемі інтенціональності, в якій яскраво звучить проблема людської суб'єктності. Так, Р. Мей вважав, що саме інтенціональність становить ядро людської особистості, і лише зустріч зі своєю інтенціональністю може сприяти прийняттю рішення у зовнішньому світі [так само, с. 39]. Власне тому, Т. Титаренко з-поміж основних критеріїв готовності робити власний вибір виокремлює *суб'єктність* – як актуалізацію здатності індивіда відповідати за себе і своє життя, інтернальності, самостійності при екстремому прийнятті важливого рішення [так само, с. 40].

Досліджуючи суб'єктно-діяльнісний підхід у контексті розв'язання психологічних проблем захисту докільця, О. Рудоміно-Дусятська зазначає, що цей підхід обґрунтовує погляд на людину як суб'єкта, що в своїй діяльності втілює та творить свій духовний світ, перетворює та захищає докільця. Людина як суб'єкт виступає активною, автономною, вільною особистістю, яка розвиває в такому виявленні свій внутрішній світ [с. 143].

Студіювання наукових праць з проблеми людської суб'єктності в контексті людиномірності та гуманізації освіти засвідчило, що *суб'єктно-діяльнісна методологія* може розглядається як теоретична основа організації фахової підготовки майбутніх учителів музики та хореографії, у межах якої відбувається становлення студента як активного суб'єкта навчально-пізнавальної та мистецько-виконавської діяльності.

На відміну від традиційного навчання, в центрі суб'єктно-діялісного підходу перебуває не стільки засвоєння студентами готових знань, скільки така організація навчально-пізнавальної та музично-виконавської діяльності студента, у процесі якої він набуває досвіду самостійно визначати цілі виконавської діяльності, прогнозувати її результати, планувати процес підготовки, здійснювати самоконтроль, аналізувати ефективність власних дій, своєчасно їх коригувати та підтримувати оптимальний психоемоційний стан у процесі творчого виконання.

З-поміж основних теоретичних положень суб'єктно-діялісного підходу слід визначити такі:

- студент є активним суб'єктом професійного розвитку, який здійснюється через власну активну діяльність;
- саморегуляція формується у процесі безпосередньої виконавської практики, яка виступає простором розвитку професійної суб'єктності студента;
- рефлексія є необхідною умовою професійного самовдосконалення;
- педагогічне керівництво поступово трансформується у педагогічний супровід саморозвитку студента;
- результатом навчання стає не лише сформованість професійних компетентностей, а й готовність до їх самостійного розвитку протягом професійного життя.

Отже, суб'єктно-діяльнісний підхід – це методологічний підхід, що розглядає особистість не як пасивний об'єкт педагогічного впливу, а як активного суб'єкта діяльності, який у процесі власної творчо-виконавської активності набуває досвіду самопізнання, саморозвитку й саморегуляції та корекції власних виконавських дій. Завдяки цьому саморегуляція постає не як окрема професійна навичка, а як інтегральний механізм професійної суб'єктності, що забезпечує ефективність, стійкість і творчу результативність виконавської діяльності майбутнього вчителя музики та хореографії.

Саме в такому трактуванні суб'єктно-діяльнісний підхід органічно поєднується із системно-синергетичним підходом (відкритість системи та динаміка розвитку), утворюючи єдину методологічну основу авторської концепції, спрямованої на формування якісно нового рівня готовності майбутнього вчителя музики та хореографії до ефективної саморегуляції виконавської діяльності.

Завершальним методологічним підходом в авторській концепції формування готовності майбутнього вчителя музики та хореографії до саморегуляції виконавської діяльності виступає виокремлений нами *міждисциплінарний підхід*, який інтегрує різні галузі наукового знання навколо проблеми цілісного пізнання Людини.

Як запевняє О. Олексюк, що «міждисциплінарний характер освіти змушує переосмислити зміст освітньої діяльності. ... Міждисциплінарність як сучасна форма фундаментальності освіти – основний напрям модернізації університету, а розроблення фундаментальних міждисциплінарних підходів в університетській освіті виходить на перший план» [Ол., мон., с. 141].

Історичні витоки міждисциплінарного підходу пов'язані з еволюцією наукового знання та поступовим усвідомленням того, що складні явища не можуть бути адекватно пояснені лише в межах дисциплінарного поля однієї науки. Уже в античній філософії (Арістотель, Платон) простежується прагнення

до цілісного пізнання світу, коли філософія, мистецтво, математика, музика та природознавство розглядалися як взаємопов'язані складові єдиної системи знань. Особливого значення набув ідеал гармонії, відповідно до якого людина, природа і мистецтво утворювали неподільну цілісність [Муз. ест.].

За доби Відродження інтеграція різних сфер знань стала одним із визначальних принципів розвитку науки і мистецтва. Універсалізм мислення, характерний для діячів цієї епохи, сприяв поєднанню художньої творчості, технічних відкриттів, анатомії, механіки та педагогіки. Представники класичної науки (Ф. Бекон, Г. Галілей, Р. Декарт, І. Ньютон та ін.) забезпечили стрімкий розвиток окремих галузей знань, однак водночас зумовили їх певну ізольованість. Як зазначає М. Ткач, І. Ньютон першим в історії науки здійснив дисциплінарний поділ загальнонаукового поля натурфілософії на три фундаментальних розділи (механіка, оптика, теплота), які в подальшому склали дисциплінарний трикутник класичної фізики [Розділ].

На початку ХХ століття стало очевидним, що дослідження складних соціальних, психологічних, педагогічних і культурних явищ потребує інтеграції різних наукових підходів. Саме тому виникають перші ідеї міждисциплінарних досліджень, які активно розвиваються у працях представників системної методології, психології, педагогіки, кібернетики, культурології та соціології.

Сучасне методологічне осмислення міждисциплінарності значною мірою пов'язане із розвитком системного мислення. Засновник загальної теорії систем Людвіг фон Берталанфі обґрунтував необхідність вивчення складних об'єктів як цілісних систем, що взаємодіють із зовнішнім середовищем. Його ідеї стали підґрунтям для інтеграції знань різних наук під час дослідження багатокomпонентних явищ [Bert.]

Подальший розвиток міждисциплінарного підходу відбувався під впливом праць Норберта Вінера – американського вченого, одного із засновників кібернетики, який розробив принципи управління, зворотного зв'язку та

саморегуляції, що стали універсальними для технічних, біологічних і соціальних систем. У своїй книзі «Cybernetics: Or Control and Communication in the Animal and the Machine» (1948 р.) учений показав, що принципи зворотного зв'язку, обробки інформації та керування можуть однаково застосовуватися як до біологічних організмів, технічних пристроїв, так і до соціальних систем. Саме ця праця започаткувала новий міждисциплінарний напрям досліджень [Wiener].

Значний внесок у розвиток міждисциплінарних досліджень зробив швейцарський вчений Жан Піаже, який одним із перших увів поняття «міждисциплінарності» до наукового обігу, наголошуючи на необхідності взаємодії наук для пояснення складних процесів розвитку людини [Piajet].

Суттєвим внеском у розвиток теорії міждисциплінарності стала відома концепція «складного мислення» (*la pensée complexe*) французького філософа, соціолога Едгара Морена, що стала методологічною основою інтеграції наукового знання. Центральною ідеєю Морена було подолання вузької спеціалізації знань, оскільки складні явища не можна зрозуміти в повній мірі, якщо їх розглядати ізольовано один від одного. Натомість він пропонував трансдисциплінарний підхід, який поєднує різні галузі знань і враховує взаємозалежність, невизначеність та самоорганізацію систем [Morin].

Особливого імпульсу в розвиток міждисциплінарності надали міжнародні наукові програми другої половини ХХ століття, насамперед діяльність ЮНЕСКО, в межах якої інтеграція знань розглядалася як необхідна умова модернізації освіти, розвитку інновацій та підготовки фахівців нового покоління [Unesco]. Саме тоді міждисциплінарність починає трактуватися не лише як метод дослідження, а як нова парадигма організації наукової та освітньої діяльності.

Ідеї між- та трансдисциплінарності у змісті вищої мистецької освіти всебічно представлені в колективній монографії професорсько-викладацького складу факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського «Трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького профілю» (2023 р.).

На думку М. Ткач, «практика організації освітнього процесу на мистецьких факультетах університетів засвідчує, що сучасний студент з метою здобуття нових знань повинен вміти самостійно інтегрувати знання з різних дисциплін як загальних, так і фахових, а також застосовувати спільні методи цих дисциплін у своїй свідомості. Йдеться про формування в студентів цілісного професійного знання, що й має забезпечити процес між- та трансдисциплінарної інтеграції як загальнонаукових, так і предметних знань у змісті вищої мистецької освіти» [Ткач, с. 72].

У дослідженні О. Щолокової розглядається синергетична спрямованість в системі підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва. На думку дослідниці, «синергетика як інтегративна, трансдисциплінарна галузь знань дозволяє методологічно підсилити процес формування особистості як суб'єкта діяльності, оскільки в центрі навчально-виховного процесу постають його інтереси. У цьому процесі студент займає активно-творчу позицію, виявляю волю до самовираження і самореалізації, реалізуючи власний пошук індивідуальної траєкторії життєвого самовизначення» [Щол., с. 83].

Як стверджує О. Олексюк, «духовний компонент, закладений в основі мистецької освіти, стане наріжним каменем, який підніме освіту на засадах інтегративності, міждисциплінарності, цілісності задля розвитку духовного потенціалу особистості» [Ол., мон., с. 140].

У запропонованій нами концепції міждисциплінарний підхід виконує функцію завершального методологічного компонента, який забезпечує інтеграцію положень усіх попередньо визначених наукових підходів в єдину концептуальну систему формування готовності майбутніх учителів музики та хореографії до саморегуляції виконавської діяльності.

Не заперечуючи методологічної цінності та самостійності системно-синергетичного та суб'єктно-діяльнісного підходів, міждисциплінарний підхід виконує функцію методологічного інтегратора, оскільки дозволяє поєднати

педагогічні, психолого-фізіологічні, мистецтвознавчі, культурологічні та нейропсихологічні знання в єдиному дослідницькому просторі. Така інтеграція зумовлена складністю феномену саморегуляції виконавської діяльності, який не може бути повноцінно пояснений у межах окремої наукової дисципліни.

Нами було визначено, що саморегуляція музично-виконавської діяльності майбутнього вчителя музики та хореографії поєднує психофізіологічні механізми регуляції функціонального стану організму, психологічні процеси самоконтролю та саморефлексії, педагогічні закономірності їхньої фахової підготовки, мистецтвознавчі аспекти художньої інтерпретації, а також специфіку музичного й хореографічного виконавства. Саме тому її формування потребує інтеграції методологічних ресурсів різних галузей знань.

У контексті запропонованої нами концепції міждисциплінарний підхід забезпечує:

-міждисциплінарну інтеграцію педагогічних, психологічних, мистецтвознавчих, фізіологічних та культурологічних знань щодо природи виконавської діяльності;

- синтез когнітивних, емоційно-вольових, моторних і творчих механізмів саморегуляції;

- узгодження теоретичної підготовки з практикою музичного та хореографічного виконавства;

- поєднання традиційних педагогічних технологій із сучасними досягненнями психології, нейронаук, цифрової освіти та мистецьких технологій;

- створення інтегрованого освітнього середовища, в якому саморегуляція формується як універсальна професійна здатність майбутнього педагога-митця.

Особливого значення міждисциплінарний підхід набуває саме у підготовці майбутніх учителів музики та хореографії, оскільки їхня професійна діяльність ґрунтується на взаємодії різних видів мистецтва, синхронізації вокальних, інструментальних, пластично-рухових, емоційних і комунікативних процесів. У

таких умовах саморегуляція набуває комплексного характеру, забезпечуючи узгодженість художнього задуму, психоемоційного стану, виконавської техніки та педагогічної взаємодії.

Таким чином, у педагогічній системі формування готовності майбутніх учителів музики та хореографії до саморегуляції виконавської діяльності міждисциплінарний підхід виступає як метاپідхід, що забезпечує концептуальну єдність усієї системи. Він забезпечує конвергенцію вищезазначених наукових підходів, що створює цілісне бачення феномену саморегуляції виконавської діяльності та визначає комплексний характер фахової підготовки майбутніх учителів музики та хореографії. Це підсилює логіку авторської концепції: від розкриття окремих закономірностей (системність, здатність до самоорганізації, відкритість, суб'єктність, професійні цінності, компетентність тощо) – до їхнього синтезу в цілісній міждисциплінарній моделі фахової підготовки майбутніх учителів музики та хореографії.

2.2. Принципи та педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів музики та хореографії до саморегуляції виконавської діяльності

Для підсилення методологічної рамки дослідження нами висунута низка принципових положень формування готовності майбутніх учителів музики та хореографії до саморегуляції виконавської діяльності.

У філософському словнику поняття «принцип» (від лат. *principium* – початок, основа) має декілька трактувань. Починаючи з античної філософії принцип розглядається як «першопочаток те, що лежить в основі певної сукупності фактів, теорії, науки», але в подальшому принцип «стає центральним поняттям, основоположною ідеєю, що пронизує певну систему знання і субординує його. У межах теоретичного знання принцип означає вимогу

розгортання самого знання у систему, де всі теоретичні положення логічно пов'язані між собою і впливають певним чином одне з одного» [Філ., с. 519].

Уперше у «Великій дидактиці» Я. А. Коменським було обґрунтовано загальнодидактичні принципи навчання, які мають природовідповідний характер. Це принципи: наочності й доступності навчання, свідомості й активності навчання, послідовності й систематичності навчання та ін. [].

У педагогіці розглядають принципи навчання і виховання. Як зазначає С. Гончаренко, «принципи навчання – основні вихідні положення теорії навчання», тоді як «принципи виховання – вихідні положення, що впливають із закономірностей виховання й визначають загальне спрямування виховного процесу, основні вимоги до його змісту, методики та організації» [с. 270].

У дидактиці вищої школи науковиці М. Козяр та М. Коваль визначають *принципи навчання* як «найзагальніші керівні положення, в котрих містяться вимоги до змісту, організації та методики навчання студентів». Дослідниці виокремлюють систему дидактичних принципів, які є найбільш характерними для вищої школи: науковість; соціальну обумовленість; практичну спрямованість підготовки студентів; доступність і високий рівень труднощів; свідомість, активність і вмотивованість; диференційований та індивідуальний підхід; комплексність та єдність навчання, виховання й формування; поєднання індивідуального навчання окремих студентів із колективним навчанням студентських груп та ін. [с. 101].

У сфері музичної педагогіки діють як загальнодидактичні принципи навчання, так і спеціальні принципи музичного навчання, які, з одного боку, корелюються із загальними закономірностями навчального процесу, а з іншого – мають свої особливості, що пов'язано із специфікою процесу мистецького навчання. Зокрема, це принципи культурологічності, індивідуалізації, діалогічності, креативності, рефлексивності та ін.

Українські музиканти-дослідники, музиканти-виконавці, педагогіки практики (І. Глазунова, Н. Гуральник, М. Давидов, А. Зайцева, А. Козир, В. Лабунець, М. Мимрик, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, М. Ткач, В. Федоришин, О. Щолокова, В. Черкасов, Д. Юник та ін.) у своїх теоретичних дослідженнях та практичних розробках обґрунтували систему як загальнодидактичних, так і спеціальних принципів мистецького навчання, які склали потужну методологічну основу для музично-педагогічної теорії та музично-виконавської практики.

З урахуванням набутого досвіду в цій сфері ми пропонуємо низку принципів, зокрема:

Принцип цілісності та системності (передбачає розгляд саморегуляції як цілісного інтегрованого феномена, що поєднує мотиваційні, когнітивні, емоційно-вольові та рефлексивні компоненти);

Принцип культурологічної та ціннісної спрямованості (забезпечує формування ціннісного ставлення до мистецтва, усвідомлення культурного контексту твору, що впливає на глибину саморегуляції та інтерпретації);

Принцип індивідуалізації виконавської підготовки (враховує індивідуальні психофізіологічні особливості студентів: тип темпераменту, рівень тривожності, вокальні/рухові можливості у формуванні стратегій саморегуляції);

Принцип рефлексії та самокорекції (передбачає рефлексивний аналіз результатів діяльності через самостереження, самоаналіз, самооцінку, що забезпечує корекцію виконавських дій і вдосконалення інтерпретації).

Також нами обґрунтовано такі *педагогічні умови*: інтеграція психолого-педагогічних і мистецьких знань; активізація творчого виконавського досвіду в умовах варіативності; розвиток рефлексивної позиції із використання цифрових технологій.

Розглянемо сутність кожної педагогічної умови та її вплив на формування кожного структурного компонента досліджуваного феномена.

Дані наведемо в таблиці 2.2.1.

Педагогічна умова	Компонентна структура готовності майбутніх учителів музики та хореографії до саморегуляції виконавської діяльності			
	Мотиваційно-ціннісний	Когнітивно-аналітичний	Емоційно-вольовий	Діяльнісно-рефлексивний
<i>Інтеграція психолого-педагогічних і мистецьких знань</i>	Формує стійку внутрішню мотивацію до саморегуляції, підсилює ціннісне ставлення до міждисциплінарного знання	Забезпечує засвоєння знань про механізми саморегуляції: психологічні, фізіологічні, художні	Формує здатність керувати емоційними станами на основі інтегративних знань	Сприяє усвідомленому застосуванню знань у виконавській практиці
<i>Активізація творчого виконавського досвіду в умовах варіативності</i>	Розвиває позитивне ставлення до саморозвитку і потребу у творчій самореалізації	Систематизує знання про етапи саморегуляції, стимулює аналітичне осмислення різних видів інтерпретації	Формує вольові якості (самодисципліна, витримка), гнучкість, емоційну мобільність	Розширює досвід самостійного прийняття виконавських рішень
<i>Розвиток рефлексивної позиції із використання цифрових технологій</i>	Формує цінність самопізнання і самовдосконалення, підвищує інтерес до самоконтролю через сучасні засоби	Розвиває аналітичне мислення щодо виконавської діяльності, забезпечує обробку результатів діяльності: аудіо/відеоаналіз тощо	Сприяє емоційній саморегуляції через усвідомлення станів, допомагає регулювати психоемоційний стан через зворотний зв'язок	Забезпечує здатність до самокорекції, самоконтролю та самооцінювання

Джерело, розроблене автором

Таким чином, з наведеної таблиці можна зробити висновок, що кожна педагогічна умова має поліфункціональний характер і впливає на всі компоненти готовності до саморегуляції виконавської діяльності, однак домінуючий вплив реалізується відповідно до специфіки кожного компонента. Їх системна

взаємодія забезпечує цілісність формування досліджуваного феномена та сприяє переходу майбутніх учителів музики та хореографії до усвідомленої, рефлексивно керованої виконавської діяльності.

Список використаних джерел до другого розділу:

1. Андрущенко В. П. Ціннісний дискурс в освіті в епоху глобалізації та інформаційної революції : вибр. публікації представників наук. шк. академіка АПН України, д-ра філ. наук, професора В. П. Андрущенка. НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 550 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : сходження до духовності. Київ : Либідь, 2006. 272 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997.
4. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : Методологічні поради молодим науковцям. Видання друге, перероблене. Київ-Вінниця : ТОВ Фірма «Планар», 2010. 308 с.
5. Горбенко С. С. Навчально-наукова діяльність студентів з методики музичного виховання : навчально-методичний посібник. Київ : Освіта України, 2010. 180 с.
6. Горбенко С. С. Основи методики музичної освіти : особистісний дискурс : Навчально-методичний посібник. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024. 206 с.
7. Давидов М. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста (акордеоніста) : підруч. для вищ. та середніх муз. навч. закл. Київ: Музична Україна, 2004. 290 с.
8. Дубасенюк О. А. Розвиток системних досліджень у науковому знанні : історія, досвід, перспективи // Професійна педагогічна освіта: системні

- дослідження : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 12 – 28.
9. Зайцева А. В. Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва: теорія, методологія, методичні аспекти : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 255 с.
 10. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії : навч. посіб для вчителів, аспірант., студ. Київ : Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.
 11. Кремень В. Г. Сучасний навчальний процес як синергетична система. Освітні реформи : місія, дійсність, рефлексія : монографія / за ред. В. Кременя та ін. Київ : ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. С. 21 – 46.
 12. Козир А. В., Кучменко Е. М. Синергетичний підхід до професійної підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. *Наукові записки НДУ імені Миколи Гоголя. Серія Психолого-педагогічні науки. Збірник науковий праць*. Ніжин, 2022. С. 74-80. <https://doi.org/10.31654/2663-4902-20-22-PP-3-74-80>
 13. Козяр М. М., Коваль М. С. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Знання, 2013. 327 с.
 14. Луговий В. І. Ціннісні компетентності – невід’ємна складова підготовки фахівців з вищою освітою в умовах євроінтеграції. *Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти в Україні, Європі, та світі*. Київ : Вид-во «Гнозис». 2009. Т.1. С. 393 – 401.
 15. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика : монографія. Київ : Промінь, 2006. 432 с.
 16. Мей Р. Любов і воля / перекл. Павло Дяченко. Видавництво «Апріорі», 2025. 400 с.

17. Музична естетика античного світу / Вступний нарис і зібрання текстів проф. О. Ф. Лосєва. Київ : «Музична Україна», 1974. 217 с.
18. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : МОН України, 2016.
19. Олексюк О. М., Тушева В. В. Методологія наукових досліджень у галузі мистецтвознавства та музичної педагогіки : навч. посіб. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 176 с.
20. Олексюк О. М. Розвиток духовного потенціалу особистості у постнекласичній мистецькій освіті : монографія. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. 268 с.
21. Основи психології і педагогіки : навч. посіб. / А. В. Семенова та ін.; За ред. А. В. Семенової. 2-ге вид., випр. і доп. Київ : Знання, 2007. 341 с.
22. Отич О. М. Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога : історичний і методологічний аспекти : монографія / за наук. ред. І. А. Зязюна. Чернівці: Зелена Буковина, 2009. 440 с.
23. Падалка Г. М. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
24. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; За ред. З. Н. Курлянд. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2007. 495 с.
25. Передборська І. Презентація українського синергетичного товариства у Відні. Людина в складному світі / за ред. Н. В. Кочубей, М. О. Нестерової; вступне слово В. П. Андрущенко. Суми: Університетська книга, 2017. С. 18-31. URL: http://www.philsci.univ.kiev.ua/biblio/humen_2017_.pdf
26. Пехота О. М., Єрмакова І. П. Основи наукових досліджень. 2-ге вид., переробл. і доповн. Київ : Знання, 2013. 287 с.

27. Рудоміно-Дусятська О. В. Суб'єктно-діяльнісний підхід у вирішенні психологічних проблем захисту довкілля. *Актуальні проблеми психології*. Т. 7. Вип.20. Ч. 2. с. 143 – 145.
28. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості : Навч. посібник. 2-е вид. Київ : Каравела, 2013. 372 с.
29. Ткач М.М. Вища мистецька освіта у постнекласичному дискурсі: між- та трансдисциплінарний вимір. *Трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького профілю*: колективна монографія. Ч. 1 / Т. Бондар та ін.; за заг. ред. А. Козир. Київ: Вид-во «Світ знань», 2023. С. 47 – 78. https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/42516/Transdystsyplinaryi%20vymir_Ch.1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
30. Федоришин В. І., Ткач М. М. Нелінійні підходи до фахової підготовки студентів факультетів мистецтв. *Український педагогічний журнал*, 2023. № 4. С. 137 – 146. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-137-146>
31. Філософський енциклопедичний словник / гол. ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
32. Філіпенко А. С. Основи наукових досліджень. Конспект лекцій : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2005. 208 с.
33. Франкл, В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі. Книжковий клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2020.
34. Хе Сюевей. Удосконалення музичної підготовки майбутнього вчителя хореографії в умовах вищої педагогічної освіти : дис. ... канд. пед наук : 13.00.02. Київ, 2019.
35. Щолокова О. П. (2022), Синергетична спрямованість навчального процесу в системі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького профілю*: колективна монографія / Під заг. ред. А. Козир. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. С. 83 – 110.

36. Bertalanffy, von L. General System Theory: Foundations, Development, Applications. New York: Braziller, 1972. 280 p.
37. Haken, H. Synergetics: Introduction and Advanced Topics. Springer, 2004. 779 p.
38. Maslow A. H. Motivation and Personality. N. Y., 1970.
39. Morin, Edgar: Method: towards a study of humankind. New York; Berlin, Bern; Frankfurt/M.; Paris; Wien; Lang, 1992. Vol.1. The nature of nature / transl. and introd. by J. L. Roland Belanger, 1992/
40. Piaget J. L'épistémologie des relations interdisciplinaires // Apostel L., Berger G., Briggs A., Michaud G. (ed.) / L'interdisciplinarité – Problèmes d'enseignement et de recherche, Centre pour la Recherche et l'innovation dans l'Enseignement, Organization de Coopération et de development économique. Paris, 1972.
41. Prigogine I., Stengers I. Order out of Chaos, University of Michigan: Bantam Books, 1984; and The End of Certainty: Time, Chaos and the New Laws of Nature, Free Press, 1997.
42. Rogers C. R. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. Houghton Mifflin Harcourt, 1995. 420 p.
43. Tkach M., O. Oleksiuk O., Bobyk L., Mymryk M. and Liming W. Non-linear thinking strategies in post-non-classical higher art education: A synergistic concept. *Sci Herald Uzhhorod Univ Ser Phys.* 2024; (55): 1994-2005. <https://doi.org/10.54919/physics/55.2024.199kv4Ro>
44. UNESCO on the World Conference on Higher Education (1998). Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action. Available: <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/english/charten.htm>
45. Wiener, R. Cybernetics: Or Control and Communication in the Animal and the Machine. 2 edition. The M.I.T. PRESS. Cambridge, Massachusetts, 1985.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ТА ХОРЕОГРАФІЇ ДО САМОРЕГУЛЯЦІЇ ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Педагогічна діагностика та характеристика рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музики та хореографії до саморегуляції виконавської діяльності

У третьому розділі нашого дисертаційного дослідження науковий пошук ми спрямували на проведення експериментальних дій по підтвердженню ефективності розробленої методики. Педагогічний експеримент ми поділили на констатувальний, формувальний та контрольний етапи. Перед тим, як розпочати експериментальну перевірку готовності майбутніх учителів музики та хореографії до саморегуляції виконавської діяльності, ми розробили систему оцінювання рівнів сформованості досліджуваного педагогічного явища.

При цьому важливо враховувати поширене в педагогічній науці уявлення про «рівень як про ступінь, величину розвитку явищ та факт диференціювання за групами. Рівень сформованості того чи іншого утворення встановлюють згідно з визначеними критеріями як умовну міру, що дає змогу збагнути явище і на цій підставі дати йому оцінку» [Ол., Пед., с. 125].

Для діагностики сформованості готовності майбутніх учителів музики і хореографії до саморегуляції виконавської діяльності доцільно здійснювати характеристику рівнів за чотирма структурними компонентами: мотиваційно-ціннісним, когнітивно-аналітичним, емоційно-вольовим та діяльнісно-рефлексивним. При цьому кожен наступний рівень відображає якісно вищий ступінь інтеграції знань, умінь, цінностей та регулятивного досвіду.

Ми виділили *три рівні*: низький, середній та високий. Розглянемо розгорнуту характеристику кожному виокремленому нами рівню.

Низький рівень готовності майбутніх учителів музики і хореографії до саморегуляції виконавської діяльності за мотиваційно-ціннісним критерієм, характеризується як репродуктивно-адаптаційний й визначається низьким усвідомленням цілей цієї діяльності. Студенти не потребують реалізації професійних компетенцій у виконавській діяльності, вони неактивні, виявляють недостатність усвідомлення значущості саморегуляції у професійній виконавській діяльності, ситуативну або зовнішню зумовлену мотивацію до самовдосконалення, слабо пов'язують якість виконавської діяльності з умінням управляти власним психоемоційним станом. У них низький пізнавальний інтерес до виконавської діяльності, велике неконтрольоване хвилювання перед публічним виступом. Ці студенти мають низьке рефлексивне усвідомлення власної виконавської діяльності. Знання про механізми, закономірності та техніки саморегуляції є фрагментарними й несистемними, спостерігаються труднощі в аналізі причин власних виконавських помилок. Під час сценічного виконання часто виникають прояви тривожності, емоційної нестійкості, недостатнього контролю уваги, моторики та вольових зусиль. Студенти практично не використовують спеціальні техніки саморегуляції або застосовують їх епізодично, потребують постійної допомоги викладача. Рефлексія має поверховий характер і переважно зводиться до констатації результату без визначення шляхів її вдосконалення.

Середній рівень готовності майбутніх учителів музики і хореографії до саморегуляції виконавської діяльності характеризується як усвідомлено-функціональний, відзначається достатнім рівнем розуміння ролі саморегуляції у забезпеченні ефективності виконавської діяльності та професійного розвитку. Мотивація до самовдосконалення набуває переважно внутрішнього характеру, хоча ще залежить від зовнішнього педагогічного стимулювання. Студенти

володіють основними знаннями про психофізіологічні, емоційно-вольові, когнітивні та рефлексивні механізми саморегуляції, можуть аналізувати власну виконавську діяльність і визначати окремі причини труднощів. Ці студенти характеризуються слабким проявом індивідуального творчого стилю, але у них присутня цілеспрямованість, усвідомлення основних виконавських компетенцій, вміння переносити теоретичні знання у практичну діяльність. Зокрема, у практичній діяльності студенти використовують окремі техніки саморегуляції (дихальні вправи, самонастанови, прийоми концентрації уваги, елементи рефлексії), однак їх застосування ще не є достатньо систематичним і залежить від складності виконавської ситуації. Емоційна стійкість та здатність до самоконтролю проявляються вибірково. Рефлексія спрямована не лише на оцінювання результату, а й на часткове коригування власних виконавських дій.

Високий рівень готовності майбутніх учителів музики і хореографії до саморегуляції виконавської діяльності характеризується як творчо-автономний, оскільки визначається сформованою внутрішньою потребою у свідомому саморозвитку, професійному самовдосконаленні та цілеспрямованому використанні саморегуляції як невід'ємної складової виконавської майстерності. Студенти відрізняються усвідомленим та позитивним ставленням до виконавської діяльності, володіють глибокими та системними знаннями про психологічні, педагогічні та психофізіологічні основи саморегуляції, здатні прогнозувати перебіг виконавської діяльності, своєчасно виявляти потенційні труднощі та обирати адекватні регулятивні стратегії, мають творче бачення щодо вирішення нестандартних творчих завдань та ситуацій. У процесі виконання такі студенти впевнено застосовують комплекс взаємопов'язаних технік саморегуляції, ефективно управляють власними емоціями, увагою, вольовими процесами, психофізичним станом та творчою активністю навіть у стресогенних сценічних умовах. Рефлексивна діяльність має системний характер, забезпечує об'єктивне самооцінювання, самокорекцію, прогнозування подальшого

професійного розвитку та постійне вдосконалення індивідуального стилю виконавської діяльності.

Для проведення констатувального експерименту ми обрали 159 студентів, які навчаються за спеціальністю А4 Середня освіта (музичне мистецтво) та В6 Перформативне мистецтво.

Оцінюючи рівень підготовленості майбутніх учителів музики і хореографії до реалізації мистецько-освітніх проєктів по першому, *мотиваційно-ціннісному компоненту*, ми звертали увагу на якість вмотивованості та зацікавленості студентів виконавською діяльністю. Ми оцінювали рівень співпадіння внутрішніх особистісних інтересів та зовнішніх культурних норм та творчих цінностей. *Критерієм* сформованості першого компонента ми визначили якість знань про професію та усвідомлення її важливості для суспільства, інтерес та позитивне ставлення до фаху, сформованість професійних компетенцій.

Перший показник – *фахова спрямованість навчання*, ми розглядали як процес формування професійних компетенцій, які характеризують стійку орієнтацію майбутнього вчителя музики і хореографії на професійне оволодіння виконавською діяльністю через свідоме використання засобів саморегуляції як необхідної умови досягнення виконавської майстерності, педагогічної ефективності та творчої самореалізації. Фахова спрямованість навчання впливає на розвиток фахових інтересів, психологічної готовності до виконавської діяльності. Вона дозволяє максимально розкрити виконавські здібності студентів та їх творчий потенціал. Ми оцінювали глибину засвоєння фахових спеціальних дисциплін та якість практичної складової навчання.

Водночас специфіка цього показника визначається інтеграцією двох професійних сфер – музичного та хореографічного мистецтва. Для майбутнього вчителя музики фахова спрямованість пов'язана з прагненням забезпечити художню виразність виконання, якісну інтерпретацію музичних творів, розвиток сценічної культури й професійної витривалості. Для майбутнього вчителя

хореографії вона охоплює усвідомлення необхідності регуляції фізичного навантаження, емоційного стану, координації рухів, концентрації уваги та творчої експресії під час виконання хореографічних композицій. Об'єднувальним чинником є розуміння саморегуляції як універсального механізму професійного самоуправління, що забезпечує ефективність виконавської діяльності незалежно від виду мистецтва.

Для діагностики цього показника у структурі готовності майбутніх учителів музики і хореографії до саморегуляції виконавської діяльності доцільно використовувати комплекс взаємодоповнювальних методик, оскільки він поєднує професійну мотивацію, ціннісні орієнтації, професійну ідентичність та ставлення до саморегуляції. Тому нами використовувались *методи* безпосереднього педагогічного спостереження (фіксація поведінкових індикаторів під час занять, репетицій і концертно-виконавської практики), усних опитувань, підготовка рефлексивних есе («Яким я бачу себе як майбутнього вчителя музики (хореографії)?») та різних видів анкетувань, зокрема, нами була розроблена авторська анкета «Фахова спрямованість до саморегуляції виконавської діяльності» для діагностики специфічних для нашої концепції мотиваційно-ціннісних установок (*Додаток А*).

На меті було виявлення рівня професійної мотивації, ставлення до сценічної діяльності, готовності використовувати техніки саморегуляції, спроможності студентів самостійно опановувати практичні навички фахової підготовки. Ми розглядали якість фахової підготовки у становленні майбутнього вчителя музики та хореографії, перевіряли фахову ефективність мистецького навчання, професійну зрілість студентів та їх фахову спрямованість. Виявилось, що загальна спрямованість студентів на отримання фахових знань має досить поверхову якість. Базові теоретичні знання, отримані на лекційних заняттях переважно не мають практичного втілення (49, 0 %). Студенти не визнають своїх професійних потреб щодо готовності використовувати техніки саморегуляції у

виконавській діяльності (32, 0%), усвідомлена мотивація щодо оволодіння професією вчителя музики та хореографії складає всього 31, 0%. Тому на формувальному етапі нашого експерименту ми приділимо увагу саме посиленню фахової спрямованості навчання студентів факультетів мистецтв.

При вивченні сформованості *другого показника*, наявність потреби у саморозвитку у процесі музично-хореографічної діяльності, ми приділили увагу рівню сформованості особистісно-позитивного ставлення до мистецької діяльності, внутрішню готовність майбутнього вчителя до безперервного професійного вдосконалення, самоосвіти та свідомого розвитку власних регулятивних здібностей. При проведенні спостереження за аудиторною роботою студентів ми дивилися на якість виконавських вмінь, сформованість мистецьких компетентностей, вміння закріплювати всі навички, здобуті на практичних та індивідуальних заняттях, у процесі самопідготовки та самоосвіти.

Ми сліdkували, як особистий виконавський досвід респондентів впливає на їх мистецький розвиток. Після аналізу даних спостережень, портфолію студентів (участь у конкурсах, творчих фестивалях, майстер-класах, індивідуальних мистецьких проєктах тощо) ми розробили та провели анкетування студентів (Додаток Б). Його результати було проаналізовано і виявлено, що більшість студентів мали низький (60, 0 %) рівні сформованості потреби у саморозвитку у процесі виконавської діяльності. Ці студенти не проявляли ініціативи при створенні мистецьких проєктів, не могли самостійно опанувати творчі завдання, не виявляли прагнення до професійного розвитку, постійно користувалися допомогою викладачів та своїх товаришів. Вони не мали бажання шукати нові форми вираження мистецьких ідей, не вміли взаємодіяти з іншими студентами.

Студенти середнього рівня (33, 0%) виконували творчі завдання самостійно, але не проявляли власні творчі ідеї у процесі музично-хореографічної діяльності, не могли визначити основні завдання і функції, але їм вдалося скоординувати власну практичну діяльність, уявити кінцевий результат. Вони

намагаються придбати додатковий чуттєвий досвід, не лякаються експериментувати та знаходити незвичайні творчі рішення. Студенти, у яких було виявлено високий рівень (7, 0%), творчо і креативно підходили до поставлених завдань, проявляли самостійність у плануванні етапів музично-хореографічної роботи, готовність до особистісних змін, потребу у професійному зростанні, відкритості до нового досвіду, мали достатні теоретичні знання та вміли їх реалізовувати на практиці. Вони прагнули удосконалювати не лише виконавські навички, а й уміння управляти власним психоемоційним станом. Вони гнучкі та креативні у творчій діяльності, регулярно аналізують власний професійний розвиток, після кожного виступу визначають напрями власного самовдосконалення.

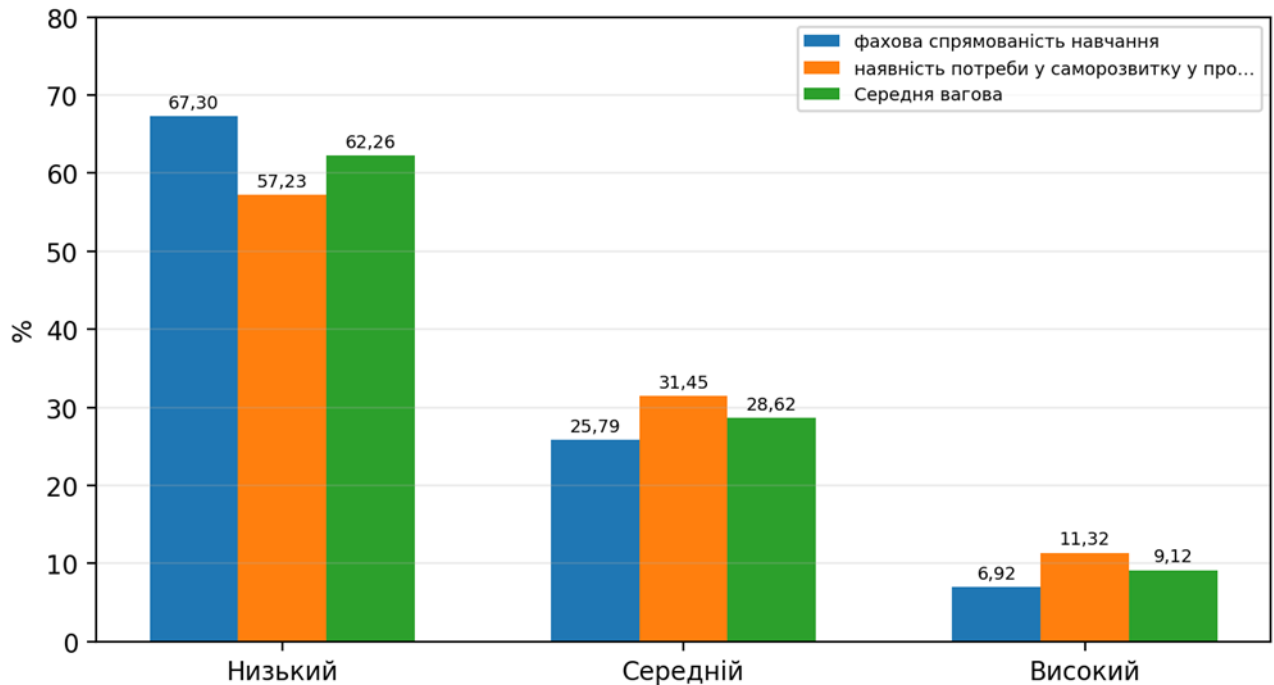
Всі результати аналізу стану сформованості мотиваційно-ціннісного компонента щодо розуміння студентами поняття про професію вчителя музики та хореографії та усвідомлення її важливості для суспільства, інтересу та позитивного ставлення до фаху, наявності професійних компетенцій викладено у таблиці 3.1.1. та діаграмі 3.1.1.

Рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента на констатувальному етапі експерименту (159 респондентів)

Таблиця 3.1.1.

Показники /рівні	низький		середній		високий	
	о	%	о	%	о	%
фахова спрямованість навчання	107	67, 3%	41	25, 8%	11	6, 9%
наявність потреби у саморозвитку у процесі музично-хореографічної діяльності	91	57, 23%	50	31,45%	18	11,32 %
середня вагова	99	62,26 %	46	28,62 %	14	9,12 %

Діаграма 3.1.1.



Другий, *когнітивно-аналітичний*, компонент ми перевіряли на сформованість особистісної системи знань у контексті готовності до саморегуляції творчої виконавської діяльності, на рівень володіння функціональними новітніми технологіями виконавського процесу; на сформованість системності, аналітичності та гнучкості творчого мислення. Оцінювалось вміння студентів розуміти теоретичні основи та механізми саморегуляції (ситуаційні завдання, усне опитування); аналізувати власну виконавську діяльність (рефлексивний щоденник, експертне оцінювання); сформованість системи узагальнених теоретичних та практичних знань респондентів, обізнаність щодо особливостей саморегуляції у музично-виконавській та хореографічній діяльності.

Тому, працюючи над виявленням рівня сформованості *першого показника*, обізнаність з видами і формами музично-пластичної діяльності на уроках

мистецтва, а також способами їх розробки, ми звертали увагу на сформованість фахових компетенцій, теоретичної бази, яка допомагає у практично-виконавській діяльності студентів та розвиненість креативного мислення. Цей показник характеризує ступінь сформованості системи професійних знань про зміст, педагогічні можливості, методiku організації та специфіку використання різних видів музично-пластичної діяльності як засобу художньо-творчого розвитку учнів і саморегуляції виконавської діяльності самого педагога. Він включає розуміння сутності музично-пластичної діяльності як інтегрованого виду художньої діяльності (музично-ритмічні рухи, музично-пластичне інтонування, ритмопластика, танцювальна імпровізація, образно-пластичні етюди, пантомімічні вправи, диригентсько-пластичні рухи, сценічний рух тощо); організаційних форм її реалізації на уроках мистецтва (фронтальна, групова, індивідуальна, ансамблева, проєктна, імпровізаційна, театралізована діяльність); методичних підходів до поєднання музичного й хореографічного компонентів навчання; можливостей використання музично-пластичних вправ для розвитку емоційної чутливості, художньої виразності, координації рухів, сценічної культури та психофізичної саморегуляції; критеріїв добору музично-пластичних форм відповідно до вікових особливостей учнів, змісту навчального матеріалу та освітніх завдань.

Для цього ми застосовували такий інструментарій: проводили проблемні лекції, евристичні бесіди (індивідуальні та колективні) зі студентами; Case-study (Аналіз конкретних уроків мистецтва або відеофрагментів занять з метою визначення доцільності використання різних форм музично-пластичної діяльності), дискусії (обговорення педагогічної доцільності різних музично-пластичних технологій у сучасній мистецькій освіті), спостерігали за активністю студентів на практичних заняттях з фахових дисциплін. Проводився порівняльний аналіз впливу особистісних якостей студента (характеру, середовища, де формувалась особистість, уваги, пам'яті та ін.) на його

професійний ріст. Нами було виділено основні критерії, на основі яких і проводився нульовий зріз сформованості когнітивно-аналітичного компонента.

Базовими ознаками ми визначили:

- якість вербального спілкування, його виразність та емоційність;
- швидкість та ефективність вирішення поставлених творчих завдань;
- вміння вибудувати алгоритм розробки студентами авторських моделей уроків, інтегрованих занять або творчих проєктів, що поєднують музику, рух і художню інтерпретацію;
- легкість та якість засвоєння навчальної інформації;
- легкість адаптації до нестандартних творчих умов.

Виявилось, що лише 12, 0% респондентів мали навички виразного та емоційного вербального спілкування з аудиторією, вони не губились при поясненнях власного творчого проєкту, що інтегрує музику, рух і художню інтерпретацію, та при відповідях на питання щодо нього. Швидко вирішувати творчі завдання могли лише 9, 0% студентів, а зробити алгоритм розробки власного проєкту інтегрованого уроку мистецтва – лише 11, 0%. Навчальну інформацію легко засвоювали 18, 0% опитуваних, а ось адаптація до незвичних умов навчання була легкою лише для 7, 0% студентів. Підсумовуючи всі проведені нами експериментальні дії ми прийшли до висновку, що високий рівень сформованості першого показника когнітивно-цільового компоненту виявився лише у 15, 0% студентів. Середній рівень опанували 31, 5 % респондентів, на низькому рівні опинилися 53, 5 % опитуваних.

Для виявлення рівня сформованості *другого показника*, здатність до інтегрування та комбінування мистецьких знань з урахуванням поставлених музично-хореографічних цілей, ми розробили схему аналізу даних, де студентам пропонувалося оцінити самостійно рівень сформованості цього показника.

Таблиця 3.1.2.

	Вміння інтегрувати види мистецтв на уроках музичного мистецтва (перерахувати види мистецтв)	Вміння комбінувати різні види мистецтв (перерахувати)	Знання про інтегрований урок-проект мистецтва
Вільно володію навичками			
Маю деякі труднощі			
Бачив, як це працює, але сам ще не робив			
Не володію навичками			
Мені це не цікаво			

Для того, щоб відповісти на ці питання, ми зі студентами проводили евристичні бесіди та бліц-питання. Виявилось, що вільно володіють навичками роботи з проектування інтегрованого уроку музичного мистецтва лише 14, 0 % студентів. Вони вдало комбінують різні види мистецтв у своїх розробках, мають навички роботи з новітніми комп'ютерними технологіями, чітко уявляють кінцеву мету проекту. Ці студенти опинилися на високому рівні сформованості другого показника. Студенти, які мали середній рівень сформованості, працювали вдало з інтеграційними елементами, але не мали чіткого алгоритму роботи над проектом, їм була потрібна допомога викладачів. Таких студентів виявилось 24, 0 %. Низький рівень був у студентів, які могли працювати над творчим проектом лише за алгоритмом, який їм дали викладачі. На цьому рівні опинилося майже 62, 0 % студентів. Ці студенти не мали власних ідей, або не мали бажання працювати над творчими проектами, ставилися до виконання завдання формально, без ентузіазму і творчого пошуку.

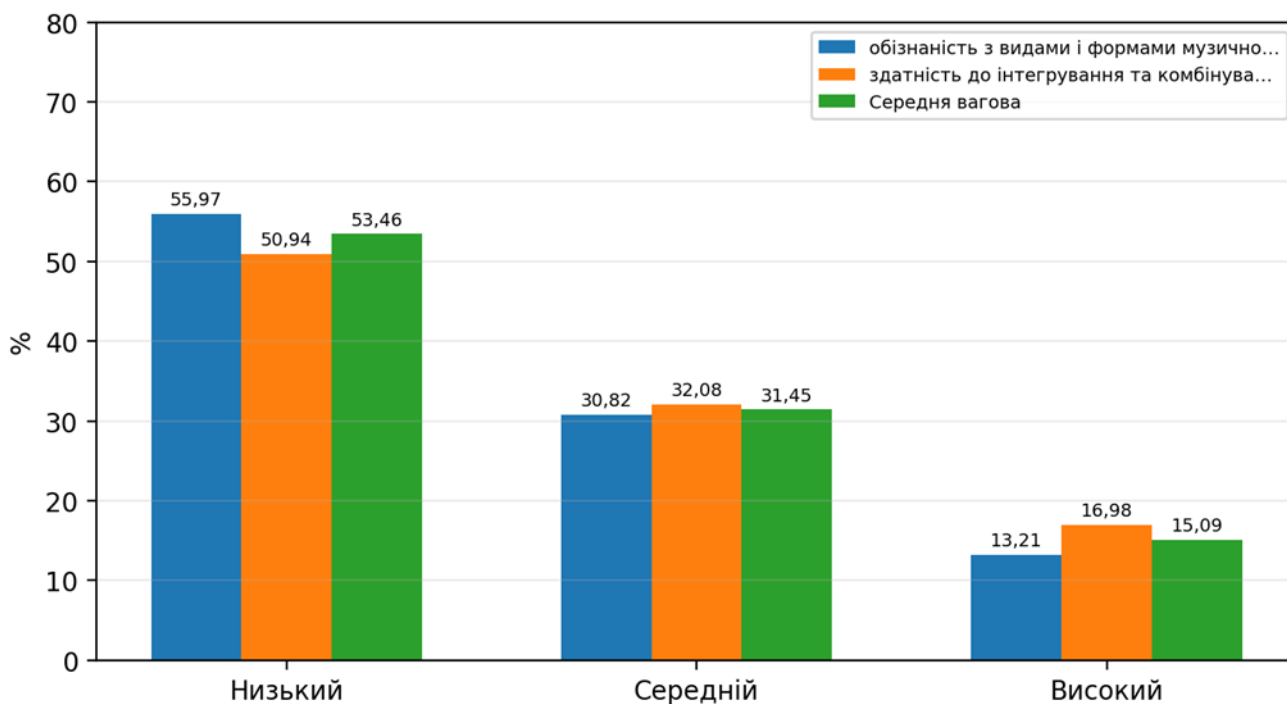
У результаті діагностування виявилось, що у студентів недостатньо сформований когнітивно-цільовий компонент. Студенти в своїй більшості виявляють фрагментарність і поверховість професійних знань, недостатню обізнаність із видами та формами музично-пластичної діяльності, невміння їх застосувати у процесі проектування інтегрованого уроку музичного мистецтва, залежність від зовнішніх підказок викладача, відсутність аргументованої самооцінки тощо. Вони не володіють в повній мірі функціональними можливостями цифрових технологій для оптимізації виконавського процесу, у них не сформована системність, аналітичність та гнучкість творчого мислення, присутня шаблонність у розв'язанні виконавських завдань тощо. Всі результати представлені у таблиці 3.1.3. та виведено в діаграмі 3.1.2.

Рівень сформованості когнітивно-аналітичного компонента на констатувальному етапі експерименту (159 респондентів)

Таблиця 3.1.3.

Показники/рівні	низький		середній		високий	
	о	%	о	%	о	%
обізнаність з видами і формами музично-пластичної діяльності на уроках мистецтва	89	55,98 %	49	30,82 %	21	13,20 %
здатність до інтегрування та комбінування мистецьких знань з урахуванням поставлених музично-хореографічних цілей	81	50,94%	51	32,08 %	27	16,98 %
середня вагова	85	53,46 %	50	31,45 %	24	15,09 %

Діаграма 3.1.2.



Виявлення рівня сформованості третього, *емоційно-вольового*, компонента здійснювалося у процесі музично-виконавської та хореографічної діяльності за такими *показниками*: здатність до емоційної саморегуляції у процесі підготовки та публічного виконання; вольова стійкість і здатність до мобілізації внутрішніх ресурсів в умовах сценічної діяльності.

Перший показник – здатність до емоційної саморегуляції у процесі підготовки та публічного виконання діагностувалася за допомогою методики діагностики емоційного інтелекту Н. Холла (Додаток В), спрямованої на оцінювання здатності усвідомлювати та керувати власними емоціями, а також авторської карти педагогічного спостереження за проявами емоційної стійкості студентів під час репетиційної та концертної діяльності. Ми перевіряли здатність студентів контролювати свій емоційний стан, керувати переживаннями,

підтримувати емоційну рівновагу, відновлювати працездатність після хвилювання, усвідомлено використовувати прийоми саморегуляції.

Нами була розроблена експертна карта спостереження, де оцінюються такі прояви:

- контроль емоцій перед виходом на сцену;
- швидкість відновлення після виконавської помилки;
- концентрація уваги під час виконання;
- здатність завершити виступ без втрати художньої виразності;
- витримка в непередбачуваних сценічних ситуаціях;
- мобілізація після зауважень викладача або невдалого виконання.

Після ретельного аналізу отриманих даних нами було встановлено, що переважна більшість студентів (більше 60, 0%) виявила низький рівень сформованості емоційно-вольового компонента за цим показником. Студенти цього рівня продемонстрували недостатню здатність до усвідомлення та регуляції власного емоційного стану під час підготовки й виконання музичних або хореографічних творів. Сценічне хвилювання має деструктивний характер і негативно впливає на якість виконання. У складних виконавських ситуаціях спостерігаються розгубленість, емоційна нестійкість, надмірна тривожність, невпевненість у власних силах, труднощі з концентрацією уваги. Студенти практично не володіють техніками емоційної саморегуляції або застосовують їх несвідомо й епізодично. Виникнення помилок під час виконання призводить до посилення емоційної напруги та подальшого погіршення результату.

Середній рівень за цим показником виявився у 32, 0% студентів. Студенти продемонстрували, що загалом здатні контролювати власний емоційний стан, проте ця здатність має ситуативний характер і значною мірою залежить від складності виконавського завдання та зовнішніх умов. Перед публічним виступом вони все ж можуть відчувати помірне хвилювання, однак поступово

відновлюють емоційну рівновагу в процесі виконання. Вони володіють окремими прийомами емоційної саморегуляції (дихальні вправи, позитивне самоналаштування, концентрація уваги), але використовують їх недостатньо системно й усвідомлено. У більшості випадків студенти здатні підтримувати продуктивний емоційний стан, хоча у стресових ситуаціях потребують додаткової психологічної підтримки викладача. І на високому рівні опинилися лише 7, 0% студентів, які продемонстрували високу здатність до усвідомленого керування власним емоційним станом у процесі репетиційної та концертної діяльності. Сценічне хвилювання ними сприймається як природний чинник виконавської діяльності, тому він ефективно трансформується у творчу мобілізацію. Вони виявляють емоційну стійкість, впевненість у власних можливостях, здатність швидко відновлювати психологічну рівновагу після помилок або непередбачуваних ситуацій. Систематично й усвідомлено використовують техніки емоційної саморегуляції, підтримуючи оптимальний психоемоційний стан протягом усього виконавського процесу, що забезпечує стабільність, художню виразність та якість публічного виконання.

Діагностика за *другим показником* – вольова стійкість і здатність до мобілізації внутрішніх ресурсів в умовах сценічної діяльності, була спрямована на виявлення рівня розвиненості вольових якостей (здатність до самодисципліни, наполегливості, концентрації уваги, витримки, цілеспрямованості та доведення виконавського задуму до якісного результату), стресостійкості і психологічної готовності до сценічної діяльності (готовність ефективно діяти в умовах сценічного хвилювання або непередбачуваних ситуацій, зберігаючи якість виконання та психологічну рівновагу).

В якості діагностичного інструментарію ми спиралися на оптимальне поєднання відомих стандартизованих зарубіжних психодіагностичних методик, адаптованих до специфіки музично-виконавської та хореографічної діяльності майбутніх учителів і валідність яких підтверджена численними дослідженнями,

з авторською картою педагогічного спостереження під час репетицій і концертних виступів. Це психодіагностичні методики:

1. *Emotion Regulation Questionnaire* (ERQ) (J. Gross, O. John) – для діагностики здатності до емоційної саморегуляції. Це одна з найавторитетніших і найчастіше використовуваних методик у сучасній психології емоційної регуляції. Вона оцінює дві ключові стратегії: когнітивну переоцінку (адаптивну) та експресивне пригнічення емоцій [].

2. *Brief Self-Control Scale* (June P. Tangney, Roy F. Baumeister, Angie Luzio Boone) – діагностує здатність до самоконтролю, стримувати імпульсивні реакції та досягати довгострокових цілей; *Grit Scale* (A. Duckworth) – виявляє наполегливість, послідовність інтересів, здатність довготривало працювати для досягнення мети; *Connor–Davidson Resilience Scale* (CD-RISC) (Kathryn M. Connor, Jonathan R. T. Davidson) – для оцінювання вольової стійкості та здатності до мобілізації внутрішніх ресурсів [].

Такий комплексний підхід дозволяє не лише оцінити загальні психологічні властивості студентів, а й простежити, як вони проявляються безпосередньо в умовах музично-виконавської та хореографічної діяльності, що істотно підвищує валідність результатів педагогічного дослідження.

Результати діагностики за другим показником виявилися наступні: низький рівень продемонстрували – 60, 0% студентів. Студенти характеризуються недостатньою здатністю до емоційної саморегуляції під час репетиційної та концертної діяльності. Вони часто відчувають інтенсивне сценічне хвилювання, тривожність, невпевненість у власних виконавських можливостях, що негативно позначається на якості виконання. Емоційне напруження призводить до втрати концентрації уваги, порушення виконавської координації, збільшення кількості технічних і художніх помилок. Такі студенти практично не використовують прийоми емоційної саморегуляції або застосовують їх несистемно й малоефективно. За результатами методики *Emotion Regulation Questionnaire*

(ERQ) у них переважає стратегія пригнічення емоцій (*expressive suppression*) при недостатньому використанні когнітивної переоцінки (*cognitive reappraisal*), що свідчить про низьку ефективність емоційної регуляції.

Середній, нестійкий рівень емоційної саморегуляції продемонстрували – 33, 0 % студентів. У більшості випадків вони здатні контролювати власний емоційний стан, хоча в умовах високої відповідальності або непередбачуваних сценічних ситуацій можуть втрачати емоційну рівновагу. Використовують окремі техніки саморегуляції (самонавіювання, дихальні вправи, концентрацію уваги, позитивне мислення), однак не завжди роблять це свідомо та систематично. За результатами ERQ спостерігається приблизна збалансованість між використанням стратегій когнітивної переоцінки та емоційного пригнічення, хоча ефективність їх застосування ще недостатньо висока.

Високий рівень виявився лише у незначній кількості студентів – 6, 0%, які усвідомлено контролюють власний психоемоційний стан, ефективно керують сценічним хвилюванням і підтримують оптимальний рівень емоційної активності, необхідний для творчої самореалізації. У складних виконавських ситуаціях демонструють емоційну стійкість, впевненість, психологічну врівноваженість і швидко відновлюють продуктивний стан після помилок або несподіваних обставин. За результатами методики *Emotion Regulation Questionnaire* (ERQ) у них переважає стратегія когнітивної переоцінки, тоді як використання емоційного пригнічення є помірною або мінімальною, що свідчить про сформовані механізми емоційної саморегуляції та високий рівень психологічної готовності до виконавської діяльності.

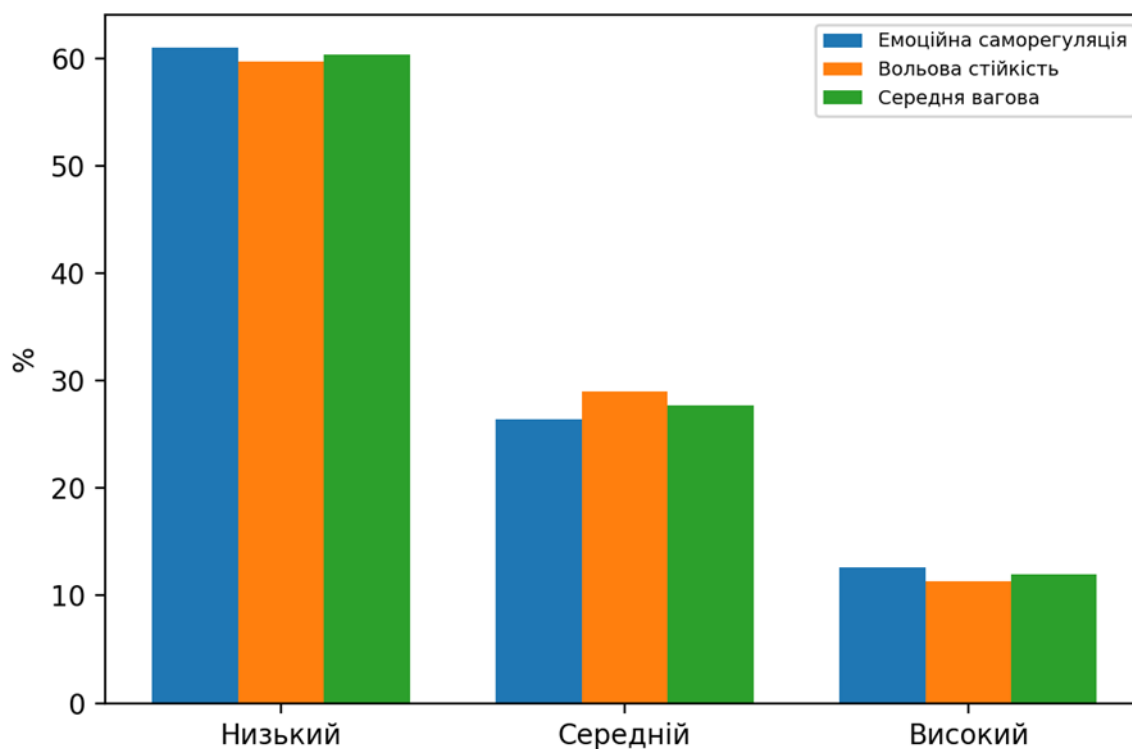
Результати діагностики емоційно-вольового компонента за цими показниками представлені у таблиці 3.1.4. та виведено в діаграмі 3.1.3.

Рівень сформованості емоційно-вольового компонента на констатувальному етапі експерименту (159 респондентів)

Таблиця 3.1.4.

Показники /рівні	низький		середній		високий	
	о	%	о	%	о	%
здатність до емоційної саморегуляції у процесі підготовки та публічного виконання	97	61,0%	42	26,4%	20	12,6%
вольова стійкість і здатність до мобілізації внутрішніх ресурсів в умовах сценічної діяльності	95	59,7%	46	29,0%	18	11,3%
Середня вагова	96	60,35	44	27,70	19	11,95

Діаграма 3.1.3.



Діагностика сформованості діяльнісно-рефлексивного компонента проводилася у межах педагогічного спостереження за процесом об'єднання організації мистецького проєкту з чітким алгоритмом творчих дій щодо підготовки мистецького проєкту. Ми оцінювали спроможність студентів розробляти етапи мистецького проєкту, використовувати інтерактивні методи та інструменти, планувати організацію командної діяльності для представлення цього проєкту.

Аналіз *першого показника*, спроможність студентів до моделювання уроків мистецтва з використанням мультимедійних технологій, ми проводили базуючись на методах спостереження, оцінювання результатів та обробки статистичних даних. Ми аналізували якість використання студентами у проєктах синтезу мистецтв, що уможливило створення якісно нового виду проєкту. Оцінювались такі складові проєкту: ідейно-світоглядна єдність, образний план, композиція, організація кола учасників проєкту. Також ми спостерігали емоційну реакцію, сприйняття проєкту глядачами, його багатоплановість, багатогранність розвитку ідеї. Також ми дивилися на соціально-виховні та творчі можливості проєкту, який використовував синтез мистецтв.

Проаналізував всі вихідні дані ми зробили висновок, що моделювання проєктів виявилось надскладним для студентів. Так, на мистецькому рівні опинилися лише 3% студентів, які змогли виділити у своєму проєкті ключові параметри:

- історичний та національно-культурний контексти;
- показ взаємодії різних видів мистецтв;
- гармонізація форм композиційних елементів проєкту.

Ці студенти вільно володіли сучасними інформаційними технологіями, логічно структурували хід роботи над проєктом, відмінно володіли теоретичними фаховими компетенціями.

Студенти достатнього рівня (12%) мали розуміння сучасного мистецького процесу, могли вільно виокремити всі кроки роботи над мистецьким проєктом, але об'єднати все в одному контексті самостійно не могли, потребували допомоги викладачів. Студенти проявляли творчу ініціативу, вміло залучали до свого проєкту інших учасників експерименту.

На відтворювальному рівні сформованості першого показника організаційно-процесуального компонента опинилися 49% студентів, які працювали над проєктом, лише виконуючи чіткі вказівки викладачів. Вони не були ініціаторами творчих дій, були невпевнені у темі проєкту та у послідовності роботи над цим проєктом. Студенти не могли чітко визначити його ідею: яким був задум, яку проблему потрібно розкрити, на яку аудиторію розрахований даний проєкт. 36% студентів залишилося на вихідному рівні сформованості першого показника. Вони не мали чіткої мети та плану підготовки проєкту, не вміли скоординувати дії своєї команди та управляти безпосередньо проєктною роботою.

Сформованість *другого показника* діяльнісно-рефлексивного компонента, володіння комплексом інтегрованих музично-хореографічних умінь для здійснення різнобічної мистецької комунікації, ми перевіряли за допомогою методів індивідуальних співбесід, спостережень за практичними заняттями та звітами студентів по творчих проєктах. Ми оцінювали рівень єднання навчальних вимог пізнавального, мотиваційного та творчо-практичного характеру, дивились на реальні можливості студентів у плані матеріально-технічного забезпечення. Виявилось, що у багатьох студентів не було технічної можливості поглиблено вивчити інформаційний контекст створення мистецького проєкту. Тому вони робили свої проєкти більш одноплановими та малоінтегрованими.

Ми слідкували за здатністю студентів до цілісного інтегративного осягнення мистецького проєкту, можливістю реалізації міждисциплінарних зв'язків через музичну творчість, імпровізаційністю у роботі над проєктом,

здатністю до саморозвитку та самонавчання у нестандартних освітніх умовах. Виявилось, що багато студентів (67,0 % - низький рівень) мало розрізнені знання про поняття «інтеграція» та застосування інтегрованих методів у роботі над мистецьким проєктом. На середньому рівні студенти (31%) вміли проводити організаційні дії для здійснення художньої комунікації при створенні мистецького проєкту, але у них були недостатні закріплені музично-педагогічні компетенції, вони не завжди у своїй роботі використовували інтегрування різних видів мистецтв. Студенти високого рівня (2%) мали достатній рівень теоретичних знань, у них були сформовані практичні компетенції, вони вільно користувалися комплексом інтегрованих мистецько-виконавських та хореографічних умінь для здійснення різнобічної художньої комунікації та організаційних дій.

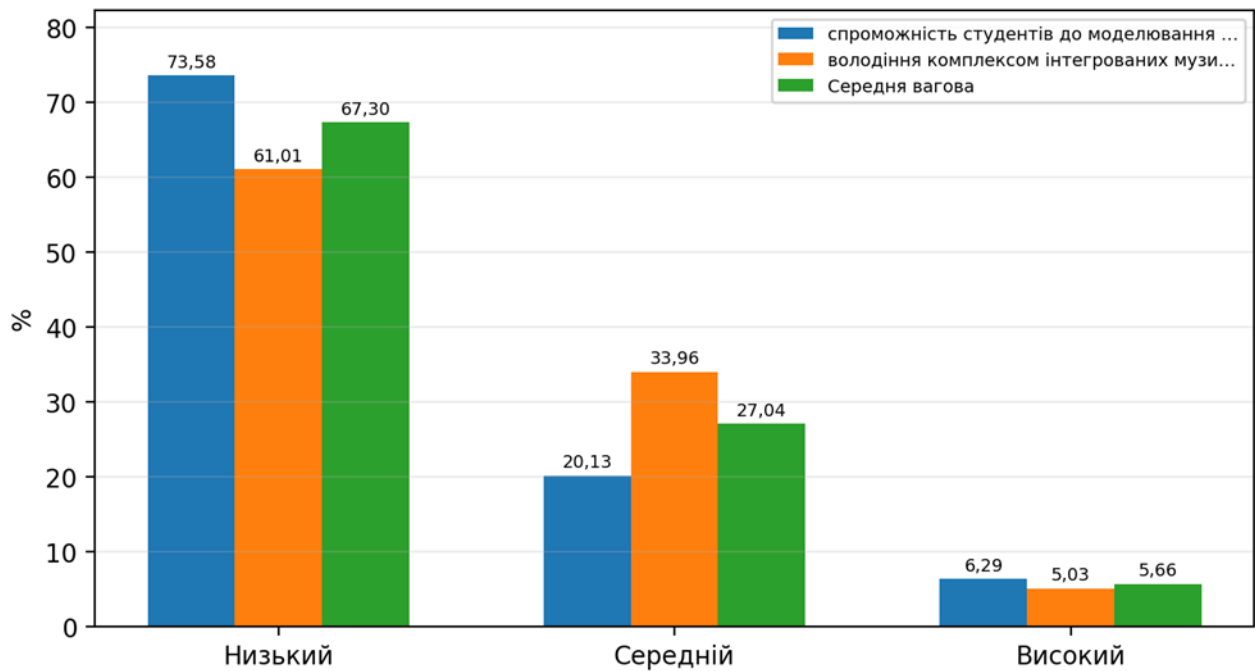
Загальні результати представлено у таблиці 3.1.5. та діаграмі 3.1.4.

Рівень сформованості діяльнісно-рефлексивного компонента на констатувальному етапі експерименту (159 респондентів)

Таблиця 3.1.5.

Показники/рівні	низький		середній		високий	
	о	%	о	%	о	%
спроможність студентів до моделювання уроків мистецтва з використанням мультимедійних технологій	117	73, 58%	32	20, 12 %	10	6, 3 %
володіння комплексом інтегрованих музично-хореографічних умінь для здійснення різнобічної мистецької комунікації	97	61, 0%	54	33, 96 %	8	5, 04%
Середня вагова	107	67,30 %	43	27,04 %	9	5,66 %

Діаграма 3.1.4.



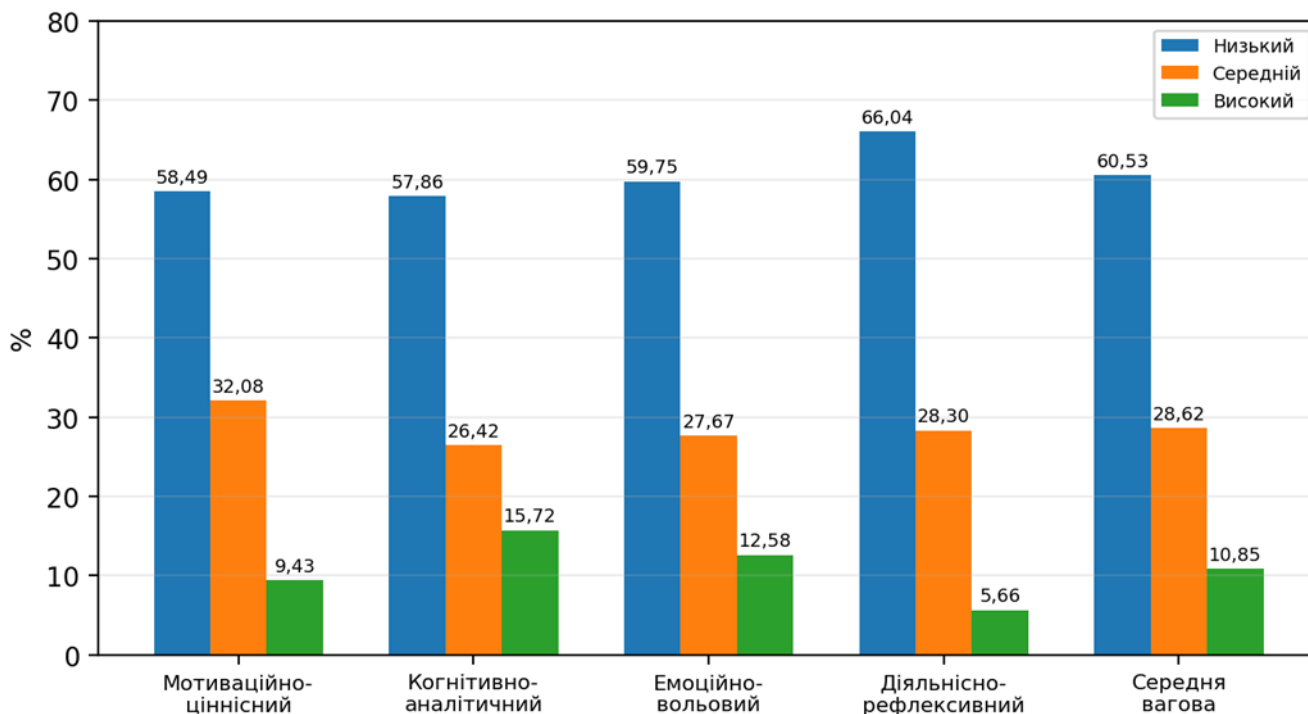
Педагогічна діагностика готовності майбутніх учителів музики і хореографії до саморегуляції виконавської діяльності за всіма компонентами засвідчила, що наявний рівень студентів є зовсім недостатнім для якісної фахової роботи. Більшість респондентів мають низький або середній рівні. У них фрагментарні знання про професію та усвідомлення її важливості для суспільства, відсутній або малий інтерес до творчої роботи, немає позитивного ставлення до фаху, сформованість професійних компетенцій на низькому рівні. Більш показова інформація представлена у таблиці 3.1.7. та в загальній діаграмі готовності майбутніх учителів музики і хореографії до саморегуляції виконавської діяльності на констатувальному етапі експерименту (діаграма 3.1.6.).

Рівень готовності майбутніх учителів музики і хореографії до саморегуляції виконавської діяльності на констатувальному етапі експерименту (259 респондентів)

Таблиця 3.1.7

Компоненти/рівні	низький		середній		високий	
	о	%	о	%	о	%
мотиваційно-ціннісний	93	58,5 %	51	32,07 %	15	9,43 %
когнітивно-аналітичний	92	57,86 %	42	26,41 %	25	15,73 %
емоційно-вольовий	95	59,75 %	44	27,67 %	20	12,58 %
діяльнісно-рефлексивний	105	66,0 %	45	28,3 %	9	5,7 %
середня вагова	96	60,53 %	46	28,62 %	17	10,85 %

Діаграма 3.1.6.



3.2. Формувальний етап експериментального дослідження та результати впровадження методики формування готовності майбутніх учителів музики та хореографії до саморегуляції виконавської діяльності

Для проведення формувального етапу нашого експерименту нам потрібно було розділити студентів на дві групи — експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ). Експериментальна група починає навчатися з використанням інноваційних технологій навчання, тоді як контрольна група продовжує навчатися на класичною схемою. По закінченні формувального етапу експерименту ми зможемо визначити, чи має позитивний ефект наша методика навчання. Результати експериментального дослідження будуть проаналізовані за допомогою статистичних методів для визначення статистичної значущості отриманих результатів. До кожної з груп (ЕГ та КГ) ми відібрали по 49 студентів.

Перший етап формувального експерименту, *мотиваційно-усвідомлений*, був направлений на формування першого компонента — мотиваційного-ціннісного, який є важливою складовою формування особистісно-професійної зорієнтованості. Ми дивились на те, куди спрямована навчальна діяльність студентів, які вони цілі ставлять перед собою.

Опрацьовуючи зі студентами ЕГ перший показник, фахову спрямованість навчання, ми працювали над поглибленням знань про професію та усвідомленням її важливості для суспільства, ми ставили на меті посилити інтерес та позитивне ставлення до фаху та підвищити рівень засвоєння професійних компетенцій. Для цього ми використовували метод бесід та бліц-опитувань. У студентів ми намагалися розкрити внутрішні спонукальні сили, які б мотивували їх до творчої діяльності. Також ми працювали над усвідомленням студентів цінностей роботи вчителя музики та хореографії. Ми розуміли, що цілеспрямованість та вмотивованість студентів допоможе їм у досягненні

навчальних цілей. На прикладах видатних педагогів та виконавців ми доводили, що внутрішні цінності людини сприяють отриманню задоволення від виконаної якісно роботи.

У процесі бесід ми доводили студентам, що їх внутрішні потреби та розвиток впливають на критерії вибору цінностей у фаховій діяльності, на прийняття виконавських рішень, на якість роботи над мистецько-освітніми проектами. Тому після проведення всіх експериментальних заходів ми дали завдання обом групам студентів — зробити доповідь-презентацію (на 5-7 хвилин) на тему “Як я себе бачу у професії вчителя музики та хореографії”. Студенти проявили креативність у підготовці та власне виступах. Були показані як класичні доповіді з комп’ютерними презентаціями, так і творчі виступи — міні-вистави, пантоміми, виконання пісень з власними словами по темі завдання, хореографічні номери. При оцінюванні ми спиралась на емоційність виступів, ступінь розкриття теми, оригінальність. На мистецькому рівні опинилися студенти (21% ЕГ та 12% КГ), які мали високу мотивацію у навчанні, активно брали участь в організації та проведенні заходу, поставили собі цілі і досягнули їх, демонструючи проекти. Їх виступи були неординарними, цікавими, логічно побудованими. Студенти, які досягли достатнього рівня (51% ЕГ, 34% КГ) старанно готувалися до виступів, у них було бажання досягнути успіху при демонстрації проектів, їх виступи були логічно побудовані, але була відсутня оригінальність творчого задуму. Відтворювальний рівень був у студентів (23% ЕГ та 37% КГ), які намагалися виконати завдання, але вимагали допомоги викладачів. Їх проекти були побудовані по шаблону, виступи були малоемоційними, логіка побудови виступу не завжди прослідковувалася. На вихідному рівні залишилися 5% студентів ЕГ та 17% студентів КГ, які були неспроможні виконати поставлене завдання, вони губилися при виступах, які являли собою лише читання тексту.

Другий показник, наявність потреби у саморозвитку у процесі мистецько-проективної діяльності, ми почали формувати з проведення міні-лекцій та обговорень питань, пов'язаних з поняттям мистецького проекту, його плануванням, розробкою та демонстрацією. Ми пропонували студентам для обговорення та розбору нюансів проведення різні види мистецьких проектів: художні виставки, театральні вистави, музичні концерти, перформанс, цифрові види мистецтв (інтерактивна інсталяція, відео-арт) та ін. При обговоренні та проведенні дискусій ми показували, що різні види мистецьких проектів мають одну спільну складову — це конкретна мета проекту (яка визначає його зміст та спрямованість ідеї), цільова аудиторія та чіткий план реалізації даного проекту (ретельне планування не тільки сценарію, а й бюджету, виконавців, термінів).

Зі студентами ЕГ ми відвідували різні мистецькі події, приймали участь у підготовці ювілейних концертів, урочистих свят та гумористичних інсценізацій. Після цього обов'язково йшло обговорення всіх позитивних та негативних сторін у підготовці, помилок та шляхів їх виправлення.

Після проведення всіх експериментальних дій обом групам (ЕГ та КГ) було дано завдання розробити та провести мистецький проект на тему “Мистецтво у боротьбі за незалежність України”. Студентів ми не ставили у рамки тільки одного виду проектів, тому демонстрацію проводили у декілька етапів.

Окремо ми виділили такі види представлених проектів:

- театральні міні-вистави;
- концерти;
- міні-виставки;
- інсталяції.

Оцінювались креативність та інноваційність проектів, застосування нових та нестандартних підходів до форми представлення проектів. Ми виділяли вміння студентів взаємодіяти з аудиторією, залучати її до творчого процесу, отримувати зворотній зв'язок.

Найбільш яскравими виявилися такі проєкти:

- міні-виставка поробок із залишків військового обладнання на тему “Відгуки війни”;
- театральна міні-вистава із залученням всіх видів мистецтва “Народження кохання”;
- концерт одного твору (М.Скорик “Мелодія”), де студенти показали багатогранність та багатозначність популярного твору нашого відомого українського композитора;
- інтерактивна інсталяція “Посмішка дитини”, де також було поєднання декілька видів мистецтв — музика, хореографія, пантоміма, візуальні види мистецтва;
- мистецький фестиваль “Україна у світі”, де дуже цікаво було представлено роботи студентів, які під час війни були вимушені виїхати за кордон та продовжувати навчання он-лайн.

Підсумовуючи результати всіх представлених проєктів ми зробили висновок, що більшість студентів виконали завдання, але на різних рівнях. Так, мистецький рівень сформованості другого показника мотиваційно-ціннісного компонента на орієнтаційно-когнітивному етапі формувального експерименту мали 41% студентів ЕГ та 12% студентів КГ групи. Вони показали достатній емоційно-естетичний досвід, сформованість культури почуттів та позитивне ставлення до мистецьких цінностей. Ці студенти вдало оперують художньо-практичними вміннями, опанували фахові компетенції, мають досвід самостійної організації навчально-творчого процесу.

Студенти, які досягли достатнього рівня сформованості другого компонента (39% ЕГ та 29% КГ), мають розуміння зв'язків різних видів мистецтва з культурними традиціями та рівнем життєдіяльності людини, вони цінують культурні традиції як власного народу так і народів світу. Все це було відображено у їх проєктах. Але не завжди вдало було поєднання цих традицій

власно у проєкті. Обираючи тему для свого проєкту студенти достатнього рівня не завжди опиралися на ціннісно-сміслові та навчально-пізнавальні компетентності, також мало використовували комунікативні навички спілкування з аудиторією.

На відтворювальному рівні опинилися студенти (20% ЕГ та 44% КГ), у яких ще не відбулася повністю сформованість культурної компетентності. Вони обирали цікаві елементи з національної та світової культури, але проаналізувати їх не були спроможні. Ці студенти достатньо вдало орієнтувалися в культурній та духовній складовій сучасного українського мистецтва, але виділити головне для свого проєкту не змогли без допомоги викладачів. Система саморозвитку та самостійного аналізу власних мистецьких дій у них ще не розвинута до позитивного рівня.

Студенти вихідного рівня (17% КГ) у своїй роботі не показали вдале застосування технології інтеркультурної взаємодії. Вони не змогли повністю реалізувати план свого проєкту. При демонстрації вони губилися, не змогли продемонструвати навички публічного виступу. Їх проєкти були нецікавими, одноманітними, без використання новітніх технологій та інтеграції різних видів мистецтв.

Проаналізувавши сформованість першого компонента ми прийшли до висновків, що наші експериментальні дії дали позитивний результат у підготовці майбутніх учителів музики і хореографії до реалізації мистецько-освітніх проєктів.

Більш детально результати представлено у таблиці 3.2.1. та діаграмі 3.2.1.

Рівень сформованості першого, мотиваційно-ціннісного, компонента на першому, орієнтаційно-когнітивному, етапі формувального експерименту (49 осіб КГ, 49 осіб ЕГ)

Таблиця 3.2.1.

Показники /	рівні вихідний		відтворювальний достатній				мистецький									
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ				
	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%				
фахова спрямованість навчання	10	16,95	3	5,08	22	37,29	14	23,73	20	33,9	30	50,85	7	11,86	12	20,34
наявність потреби у саморозвитку у процесі мистецько-проективної діяльності	10	16,95	0	0	26	44,07	12	20,34	17	28,81	23	38,98	6	10,17	24	40,68
Середня вагова	10	16,95	1	1,69	24	40,68	13	22,03	19	32,2	27	45,76	6	10,17	18	30,52

Діаграма 3.2.1.

На другому, аналітично-поглиблюючому, етапі ми працювали над емоційною складовою при створенні мистецького проєкту, емпатійного розвитку дії проєкту, рефлексивного осмислення її післядії, формували системність, аналітичність та гнучкість творчого мислення.

При формуванні першого показника, обізнаність з видами і формами мистецько-освітніх проєктів, а також способами їх розробки, ми робили акценти на знанні рідної мови, навичок мовлення та норм ораторської мовної культури, на знанні української символіки. На фахових лекціях ми акцентували увагу на формування та розвиток художньо-творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя музики та хореографії, проводили тренінги по вмінню аналізувати та інтегрувати твори різних видів мистецтв.

Для оцінки сформованості першого показника ми визначили такі критерії:

- вміння операційного мислення;
- навички пошуку інформації, необхідної для створення мистецького проєкту;
- уміння проводити аналіз добутої інформації та експериментувати з її оформленням;
- навички швидкого прийняття рішень у нестандартних творчих ситуаціях;
- навички як самостійної роботи, так і роботи у групі;
- вміння проявляти ініціативу, виявляти креативні рішення.

На практичних заняттях з фахових дисциплін ми аналізували поняття “проєкт”, розглядали різні його тлумачення. Проєкти ми аналізували з наступних позицій: культурна взаємодія учасників проєкту; актуальність та врахування соціокультурних проблем при створенні проєкту; вікові, етнічні та соціокультурні особливості художніх смаків різних груп суспільства (для кого створюється проєкт); саморозвиток особистості, розширення креативного середовища.

Тому після проведення всіх експериментальних дій ми дали завдання обом групам (ЕГ та КГ) розробити та представити на обговорення власні мистецькі проєкти на тему “Символіка України”. Ми спеціально дали розширену тему, щоб студенти змогли самостійно визначитись, яку частину цієї теми вони візьмуть, якими засобами вони будуть її розкривати. Приклад проєкту ми надали, але притримуватися лише цього зразку не було обов’язковим.

Ми з групою експертів оцінювали роботу студентів за такими параметрами - креативність, інформативність використаних джерел, потенціал для подальшої роботи, загальний рівень презентації. Студенти також провели самоаналіз власних виступів та зробили роботу над помилками (Додаток Г).

Після пропрацювання всіх видів завдань ми зробили висновки, що студенти ЕГ більш якісно виконали мистецькі проекти. Так, на вищому, мистецькому, рівні опинилися 37% студентів ЕГ та лише 14% студентів КГ. Вони мали чітку цільову установку на власний проект, презентували цінності мистецької спадщини України, показали їх важливість для сьогодення. У своїх виступах вони презентували цікаві ідеї, використовували сучасні технології, пропонували нестандартні форми презентації проектів.

Студенти, які досягли достатнього рівня (51% ЕГ та 25% КГ) пропонували нові форми презентації своїх проектів, але вони не завжди були доцільними, при підготовці проектів ці студенти мали гарну взаємодію з іншими учасниками проекту, ознайомлювалися з новими інформаційними технологіями та інтернет-продуктами, але не завжди вдало їх втілювали у власний проект. Вони прикладали зусилля у пошук інформації, самостійно її обробляли, мали декілька варіантів реалізації власних проектів. Студенти, які мали відтворювальний рівень сформованості першого показника когнітивно-цільового компонента (12% ЕГ та 48% КГ) не змогли самостійно визначити основну ідею проекту, його зміст та форми роботи над проектом. Вони працювали з одним видом мистецтва, не створюючи інтегративних поєднань. Їм легше було працювати самостійно, ніж у групі. При самооцінці проектів ці студенти не змогли побачити та проаналізувати власні помилки. Не дивлячись на те, що студенти КГ вчилися за стандартною програмою і підвищили свій рівень, все ж таки 13% з них залишилися на вихідному рівні. Вони поставилися до завдання не відповідально, не змогли працювати у творчій групі. Всі етапи підготовки проекту вони здійснювали під керівництвом викладачів.

Формування *другого показника*, здатність до інтегрування та комбінування мистецьких знань з урахуванням поставлених проєктивних цілей, ми розпочали з розбору когнітивних процесів, які ми опозиціонуємо як ментальні операції для сприйняття та обробки інформації, яку ми отримуємо. Також ми акцентували

увагу на розвитку абстрактного мислення, вчили швидко приймати нестандартні рішення, вирішувати творчі ситуації. На тренінгах ми вчилися якісно обробляти інформацію — виділяти головне, аналізувати текст. Також ми вчилися розв’язувати нестандартні творчі ситуації, шукати шляхи подолання труднощів при організації мистецького проекту. Також когнітивні методи ми використовували під час роботи з творчим колективом у якості керівників, допомагали їм розробляти стратегії роботи з творчою групою та шукати ефективні інноваційні рішення.

При самоаналізі творчих дій студенти аналізували свої дії при підготовці проектів, обмінювались думками, що дало розвиток критичного мислення у студентів.

Після проведення експериментальних дій зі студентами ЕГ ми дали завдання обом групам заповнити таблицю-опитувальник “Інтеграція та комбінування мистецьких знань”.

Таблиця 3.2.3.

Види мистецтв	З яким видом мистецтва комбінуєте	Мета інтеграції мистецтв	З яким видом мистецтва Вам легше проводити інтеграцію
Музичне			
Образотворче			
Театральне (кіно)			
Циркове			
Просторові види (архітектура, скульптура, декоративно-ужиткове та ін.)			

Виявилось, що не всі студенти уявляли багатогранну інтеграцію мистецтв. У студентів КГ найчастіше студенти об'єднували музичне мистецтво з хореографічним або театральним. Студенти ЕГ використовували більш складні інтеграційні композиції.

Після заповнення цієї таблиці-опитувальника ми з ЕГ зробили бліц-конференцію, де розібрали всі варіанти інтеграції та комбінування мистецтв. Фінальним завданням для обох груп було створенні міні-проєкту на вільну тематику. Умовою виконання завдання було використання якомога більшої кількості видів мистецтв.

Студентам сподобалося це завдання. Результати виявилися кращими, ніж при аналізі першого показника. Студенти проявили креативність, глибину творчого задуму. Кращими виявилися міні-проєкти на тему “Класика під куполом цирку”, “Кіноподорож у майбутнє”, “Спів архітектури”. В процесі роботи над проєктами студенти засвоювали нові знання, оволодівали новими навичками. Мистецького рівня досягли респонденти (39% ЕГ та 14% КГ). Які досягли поставлених цілей, використовували когнітивні можливості для планування, організації та підготовки проєктів.

У процесі виконання завдання вони розв'язували різноманітні творчі завдання. Використовували логічне мислення, проявляли аналітичні здібності та креативність у побудові сценарію проєкту. Студенти, які досягли достатнього рівня (53% ЕГ та 31% КГ) підвищили свій рівень когнітивних здібностей. У них поліпшилась увага до деталей проєкту, проявилось більше бажання до засвоєння нових знань. Ці студенти ставили перед собою творчі завдання і вдало їх вирішували, у них покращилась здатність до критичного мислення на самоаналізу. У самому проєкті були незначні помилки та недоліки. Студенти відтворювального рівня (8% ЕГ та 46% КГ) слабо проявляли свої когнітивні здібності, вони ставили перед собою цілі, які потім не могли досягти, вони не

проявляли креативність у логічній побудові сценарного плану. Інтеграція мистецтв у них майже не виявлялася. На вихідному рівні залишилися 10% студентів КГ.

Рівень сформованості другого, когнітивно-цільового, компонента на другому, ціннісно-саморегулятивному, етапі формувального експерименту (59 осіб КГ, 59 осіб ЕГ)

Таблиця 3.2.4.

Показники /	рівні вихідний		відтворювальний		достатній		мистецький					
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ				
	о	%	о	%	о	%	о	%				
обізнаність з видами і формами мистецько-освітніх проєктів, а також способами їх розробки	8	13,56	0	0	28	47,46	7	11,86	15	25,42	30	50,85
здатність до інтегрування та комбінування мистецьких знань з урахуванням поставлених проєктивних цілей	6	10,17	0	0	27	45,76	5	8,47	18	30,51	31	52,54
Середня вагова	7	11,86	0	0	28	47,46	6	10,17	16	27,12	31	52,54

Діаграма 3.2.2.

На третьому, рефлексивно-оцінювальному, етапі ми формували у студентів ЕГ здатність до організаційних та процесуальних дій при роботі над мистецько-освітніми проєктами. Було розроблено та проведено тренінги по регуляції порядку творчої діяльності у підготовчому процесі роботи над даними проєктами.

Працюючи над першим показником — спроможністю студентів до моделювання проєктів — ми обговорювали види структур проєктів, розподілу обов'язків членів творчої групи, опрацюванню плану послідовних дій. Ставилися питання ефективності впровадження того чи іншого виду мистецької діяльності при роботі над різними видами проєктів — комп'ютерних презентацій, концертних виступів, вистав, шоу, фестивалів або конкурсів та ін. При проведенні тренінгів ми чітко розподілили моменти, на які слід звернути увагу при роботі над любим видом мистецько-освітнього проєкту. Це:

- визначення та опрацювання етапів роботи над проєктом;
- виокремлення необхідних дій та процедур для кожного етапу роботи над проєктом;
- розподіл обов'язків між членами творчої групи;
- зазначення методів, які будуть використані при роботі над проєктом.

Також студенти розробляли таблицю застосування інтерактивних технологій при роботі над проєктом (Додаток Г). Вони спілкувалися з іншими проєктними групами, звертали увагу на труднощі та недоліки власних проєктів.

Ми проводили Круглі столи, диспути, робили аналіз мистецьких проєктів всеукраїнського та міжнародного рівнів. Після всіх зазначених експериментальних заходів ми запропонували студентам обох груп (ЕГ та КГ) розробити мистецько-освітні проєкти за тематичним планом дисципліни «Сценічно-виконавська майстерність». Студенти самостійно розібрали теми, які їм були до вподоби. На цьому етапі студентами потрібно було лише провести підготовчу роботу до проєкту і представити її у вигляді презентації. Найцікавішими виявилися проєкти: «Роль музики у створенні сценічної атмосфери», «Прийоми статурності і фіксації у сценічних формах виступів», «Процес взаємодії артистів на сцені», «Репетиційна робота над сценічним образом».

Для обробки результатів ми поєднали висновки журі, глядацької аудиторії та власно наші. В основному всі дані співпали. Так, мистецького рівня досягли студенти (44% ЕГ та 13% КГ), які показали майстерній рівень володіння фаховими компетенціями. Вони показали у своїх проєктах зв'язки культурної взаємодії, привертали увагу до актуальних проблем у мистецько-педагогічній освіті, висвітили актуальність мистецьких проєктів на навчанні майбутніх учителів музики та хореографії.

Студенти достатнього рівня (38% ЕГ та 25% КГ) свої проєкти презентували на високому рівні, але мало використовували синтез мистецтв, та новітні інформаційні технології. Студенти, які мали відтворювальний рівень сформованості першого показника організаційно-процесуального компонента на третьому етапі формування експерименту (19% ЕГ та 43% КГ) зробили примітивні проєкти з використанням традиційних технологій обробки і презентування інформації. Ці студенти не вміли працювати у групі і приймати спільні рішення. У них виникали конфлікти з приводу творчих різотлумачень фактів проєкту. На вихідному рівні залишилися 19% студентів КГ.

Другий показник організаційно-процесуального компонента, володіння комплексом інтегрованих мистецько-педагогічних умінь для здійснення різнобічної художньої комунікації та організаційних дій, ми формували на практичних та індивідуальних заняттях з фахових дисциплін. Опрацьовувалися такі організаційні дії, як:

- обговорення творчих можливостей мистецько-освітнього проєкту у фаховій підготовці сучасних учителів музики та хореографії;
- розробка виховної складової проєкту, яка націлена на формування патріотизму, почуття гідності, високих моральних якостей в складних умовах воєнного часу;
- використання при підготовці проєкту всіх набутих фахових компетенцій;
- розробка емоційної складової проєкту.

При підготовці до практичних занять ми підкреслювали важливість використання мистецької інтеграції у творчих проєктах. При виконанні самостійних завдань ми обговорювали зі студентами ЕГ необхідність формування у них широкого мистецького світогляду, вивчення надбань не тільки українського музичного та хореографічного мистецтва, а й світової мистецької культури. У своїх експериментальних діях ми робили акцент та творчий розвиток студентів за допомогою полімистецьких засобів, орієнтувалися на розкриття внутрішнього світу студентів, розкривали їх особисті якості: творчу ініціативу, здатність до рефлексії, потребу у самовдосконаленні.

Підготовчу роботу над мистецько-освітнім проєктом ми розбили на декілька блоків, таких як:

- *історико-теоретичний*, де ми систематизували знання з теорії та історії музичного та хореографічного мистецтв, вивчали історію теми нашого проєкту, його теоретичні складові та нюанси, працювали над глибоким усвідомленням сутності та специфіки різних видів мистецтва та їхнім художнім відображенням у нашому проєкті. Також ми виконували аналітичні дії та дії по синтезу мистецтв, здійснювали інтонаційно-смісловий та художньо-педагогічний аналіз мистецько-освітнього проєкту. На цьому етапі ми використовували загальні методи художньо-пізнавальної діяльності, методи імпровізації, індукції та дедукції;

- *виконавський*, де йшла практична підготовка до демонстрації проєкту. Ми розглядали різні варіанти формування сценарію нашого проєкту: виконання на музичному інструменті (соло або ансамбль), спів (соло або ансамбль), диригування інструментальним або вокальним ансамблем, сольні або ансамблеві хореографічні етюди. Також в цьому блоці робився акцент на показ художньо-виконавської інтерпретації теми проєкту;

- *методичний*, на якому ми виділяли навчально-методичні елементи проєкту. Ми допомагали студентам ЕГ добирати та застосовувати необхідні фахові

компетенції. Також ми встановлювали суб'єкт-суб'єктні зв'язки між учасниками проєкту та прогнозували встановлення цих зв'язків між глядачами та виконавцями проєкту. Нами чітко зазначалися концептуальні підходи до логіки побудови нашого проєкту;

- *фінальний*, де ми поєднували всі складові і дивилися на гармонічність цього поєднання.

Після проведення всіх експериментальних дій ми запропонували студентам ЕГ та КГ зробити мистецько-освітній проєкт по темах державних іспитів студентів випускних курсів. Магістранти обирали самі команди, з якими робили ці випускні проєкти. На виконання цього проєкту ми студентам дали час — 2 місяці. Для обробки результатів було сформовано незалежне журі з викладачів кафедри та стейкхолдерів. Проєкти були представлені професійно і майстерно майже у 75% студентів. Але детальний розбір виявив, що мистецького рівня досягли 47% студентів ЕГ на 17% студентів КГ. В цих проєктах було гармонійне поєднання всіх видів мистецтв, чітка структура проєкту, часовий баланс, глибина поданого матеріалу.

Достатній рівень ми дали студентам (43% ЕГ та 31% КГ), які змогли донести головний задум проєкту до глядача, чітко побудували план роботи над проєктом, але мали незначні помилки у подачі матеріалу. 10% студентів ЕГ та 34% студентів КГ набули відтворювального рівня сформованості другого показника організаційно-процесуального компонента на третьому, усвідомлено-творчому етапі формувального експерименту. Студенти слабо володіли сучасними мистецькими практиками, вони не користувалися сучасними інформаційними технологіями. Логічна побудова проєкту у них була нестійка. На вихідному рівні залишилося 18 % студентів КГ. Вони не мали теоретичного обґрунтування головної теми проєкту, не показали розвиток концепції власного проєкту. У них ми не виявили самостійних креативних творчих рішень, їх проєкти були неоригінальними, не було інтеграції різних мистецьких галузей.

Більш детальний аналіз представлений у таблиці 3.9 та діаграмі 3.8.

Рівень сформованості третього, організаційно-процесуального, компонента на третьому, усвідомлено-творчому, етапі формувального експерименту (59 осіб КГ, 59 осіб ЕГ)

Таблиця 3.2.5.

Показники /	рівні вихідний		відтворювальний		достатній		мистецький					
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ				
	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%
спроможність студентів до моделювання проектів	11	18,64	0	0	25							
	42,37	11	18,64	15	25,42	22	37,29	8	13,57	26	44,07	
володіння комплексом інтегрованих мистецько-педагогічних умінь для здійснення різнобічної художньої комунікації та організаційних дій	11											
	18,64	0	0	20	33,9	6	10,17	18	30,51	25	42,37	10
	16,95	28	47,46									
Середня вагова	11	18,64	0	0	23	38,98	8	13,57	16	27,13	24	
	40,67	9	15,25	27	45,76							

Діаграма 3.2.3.

Ми закінчили проведення формувального етапу нашого експерименту і прийшли до висновків, що наша експериментальна методика підготовки майбутніх учителів музики і хореографії до реалізації мистецько-освітніх проектів дала позитивні результати.

Рівень підготовленості майбутніх учителів музики і хореографії до реалізації мистецько-освітніх проектів після проведення формувального етапу експерименту (49 осіб КГ, 49 осіб ЕГ)

Таблиця 3.2.6.

компоненти/ рівні	вихідний		відтворювальний		достатній		мистецький						
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	о	%	о	%	о
	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о
	%	о	%										
мотиваційно-ціннісний	10	16,95	1	1,69	24	40,68	13	22,03	19				
	32,2	27	45,76	6	10,17	18	30,52						
когнітивно-цільовий	7	11,86	0	0	28	47,46	6	10,17	16				
	27,12	31	52,54	8	13,56	22	37,29						
організаційно-процесуальний	11	18,64	0	0	23	38,98	8	13,57	16				
	27,13	24	40,67	9	15,25	27	45,76						
Середня вагова	9	15,25	0	0	25	42,37	9	15,25	17	28,82	27		
	45,76	8	13,56	23	38,99								

Діаграма 3.2.4.

Після підведення підсумків ми провели контрольний етап нашого експерименту, в якому зробили порівняння сформованості всіх компонентів на всіх етапах нашого експерименту.

Перший, мотиваційно-ціннісний, етап виявив, що студенти КГ підвищили свої показники у порівнянні після проведених традиційних навчальних дій. Так, вихідний рівень понизився на 16,64%, відтворювальний рівень став нижчим на 2,95%. Достатній рівень підвищився на 14,83%, а мистецький рівень став вище на 4,76%.

Діаграма 3.2.5.

В той же час у студентів ЕГ показники стали набагато позитивнішими. Так, вихідний рівень знизився на 31,9%, відтворювальний рівень став менше на 21,6%, достатній рівень став вище на 28,39%, а мистецький рівень підвищився на 25,11%.

Діаграма 3.2.6.

З цього ми робимо висновок, що експериментальні дії по формуванню першого показника були більш ефективними, ніж традиційні методики.

При порівнянні сформованості другого компонента на констатувальному та формувальному етапах нашого експерименту у студентів КГ ми виявили дуже незначний позитивний ріст. Так, вихідний рівень знизився на 10,53%, в той же час відтворювальний рівень став трохи більшим, він зріс на 4,99%. Достатній рівень підвищився на 3,18%, а мистецький рівень став вище на 2,36%.

Наглядно результати представлено у діаграмі 3.12

Діаграма 3.2.7.

Розглядаючи результати студентів ЕГ ми впевнено можемо сказати, що наші експериментальні дії дали позитивний результат. Так, вихідний рівень зник повністю (знизився на 22,39%). Відтворювальний рівень став меншим на 32,3%. Тим часом достатній рівень зріс на 28,6%, а мистецький рівень став більшим на 26,09%.

Всі деталі висвітлено у діаграмі 3.2.8.

Діаграма 3.2.8.

Третій компонент, організаційно-процесуальний, ми порівнювали для фіксації позитивних зрушень у підготовленості майбутніх учителів музики і хореографії до реалізації мистецько-освітніх проектів. Так, у студентів КГ позитивні зрушення є, але відсоток відхилення від нульового зрізу незначний. Вихідний рівень у цих студентів знизився на 13,41%, відтворювальний рівень став менше всього на 5,04%. Достатній рівень підвищився на 5,51%, а мистецький рівень збільшився на 12,94%.

Це свідчить про недосконалість традиційних методик фахового навчання майбутніх учителів музики та хореографії, особливо в умовах сьогодення: змішаного або он-лайн навчання.

Діаграма 3.2.9.

Порівнюючи результати підготовленості майбутніх учителів музики і хореографії до реалізації мистецько-освітніх проектів на третьому етапі експерименту у студентів ЕГ ми побачили суттєві позитивні зрушення. Так, вихідний рівень зник зовсім (став менше на 32,05%). Відтворювальний рівень став нижче на 30,45%. Тим часом достатній рівень виріс на 19,05%, а мистецький — на 43,45%.

Діаграма 3.2.10

Ми підводимо підсумок і робимо останні підрахунки по ефективності нашої експериментальної методики підготовки майбутніх учителів музики і хореографії до реалізації мистецько-освітніх проектів. Порівнюючи результати студентів КГ можемо сказати, що результати після констатувального та формульовального етапів змінилися несуттєво. Вихідний рівень став менше на 14,09%, відтворювальний рівень знизився на 0,87%. Достатній рівень мав підвищення на 7,97%, а мистецький рівень піднявся на 6,99%.

Наглядно ми це бачимо у діаграмі 3.16

Діаграма 3.2.11.

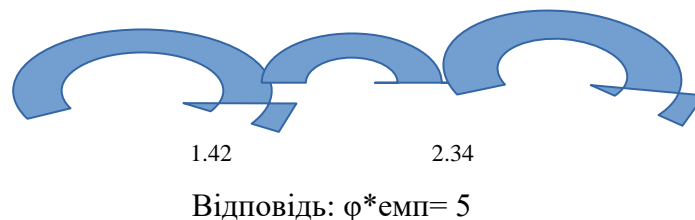
При порівнянні рівня підготовленості майбутніх учителів музики і хореографії до реалізації мистецько-освітніх проектів у студентів ЕГ ми виявили значний ріст позитивних показників. Вихідний рівень зник (знизився на 29,34%). Відтворювальний рівень зменшився на 27,99%. Достатній рівень піднявся на 24,91%. Мистецький рівень став вищим на 32,42%. тому ми можемо зробити висновок, що наші експериментальні дії були достатньо ефективними для того, щоб задіювати їх у навчальний процес майбутніх учителів музики та хореографії.

Остаточна перевірка позитивного рівня підготовленості майбутніх учителів музики і хореографії до реалізації мистецько-освітніх проектів була проведена нами математичними методами, а саме - критерієм Фішера.

Результати автоматичного розрахунку

	КГ		ЕГ	
	n	доля	n	доля
Ефекту немає	34	0,58	9	0,15
Ефект є	15	0,42	40	0,85
Всього	49		49	
Значення $\phi 1$	1,42	Значення $\phi 1$	2, 34	

Вісь значущості: зона незначущості ? зона значущості



Отримане емпіричне значення ϕ^* знаходиться у зоні значущості. H_0 відкидається

Статистичні методи перевірки ефективності методик підготовленості майбутніх учителів музики і хореографії до реалізації мистецько-освітніх проектів доказали правомірність використання саме цих методів.

Список використаних джерел до третього розділу:

1. Андрощук І. Проектна культура: сутність та особливості. URL: <https://zbirnik.mixmd.edu.ua/index.php/artedu/article/view/177>
2. Бабій К. Нетрадиційний урок за проектною технологією. Управління школою. 2007. №1.
3. Бодрова Т. О. Педагогічне проектування у підготовці магістрів музичного мистецтва. *Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей*: зб. Матеріалів XI Міжнар. Педагогічно-мистецьких читань пам'яті О. П. Рудницької. Вип. 5 (9). Чернівці: Зелена буковина, 2014. С. 199 – 202.
4. Бодрова Т. О., Степанова Л. П., Данілова Л. А. Наскрізна програма практичної підготовки студентів освітнього ступеня бакалавра спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Збірник наскрізних програм практик студентів за спеціальностями університету. Ч. 1 / редкол. В. П. Андрущенко, Р. М. Вернидуб та ін. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. С. 435-443.
5. Бодрова Т. О., Степанова Л. П., Козинко Л. Л., Полатайко О. М. Наскрізна програма практичної підготовки студентів освітнього ступеня магістра спеціальності 025 Музичне мистецтво. Збірник наскрізних програм практик студентів за спеціальностями університету. Ч. 1 / редкол. В. П. Андрущенко, Р. М. Вернидуб та ін. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. С. 485-499.
6. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне : Волинські обереги, 2012. 192 с.
7. Горбенко С. С. Навчально-наукова діяльність студентів з методики музичного виховання : навчально-методичний посібник. Київ : Освіта України, 2010. 180 с.

8. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм. Історико-методологічні та теоретичні аспекти. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.
9. Гумінська О. Використання мультимедійних засобів – оновлення методики викладання мистецтв. / Мистецтво та освіта. 2009. №4, 3.
10. Давидовський К. Семантика мистецького проєкту (на прикладі творчих ініціатив київського інституту музики ім. Р. М. Глієра 1990–2000-х років). Прикладна культурологія і культурні практики. URL: <https://cutt.ly/SwXS95Bl>
11. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
12. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир : Житомирський держ. пед. ун-т, 2003. 192 с.
13. Енциклопедія освіти / АПН України / голов. ред. В. Г. Кремін. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1036 с. Entsyklopediya osvity (2008). [Encyclopaedia of education] / APN Ukrayiny / holov. red. V. H. Kremin. Kyiv, Ukraine: Yurinkom Inter.
14. Забарна А. Інформаційні технології. Бібліотека «Шкільний світ». 2004.
15. Зотов О. В. Проєкт, управління проєктом: основні поняття, суб'єкти державного управління. Державне управління: удосконалення та розвиток. 2010. № 8. URL: <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1 &z=171>
16. Зузяк Т., Мозгальова Н., Грінченко Т. (2025) До питання фахової підготовки майбутніх учителів хореографії: герменевтичний підхід. Мистецтво в культурі сучасності: теорія і практика навчання. зб. наукових праць Вип.5. Том 1. С.27-35.
[https://doi.org/10.31652/3041-1017-2025\(5-1\)-03](https://doi.org/10.31652/3041-1017-2025(5-1)-03)

17. Івановська Н. В., Шульгіна В. Д., Яковлев О. В. Соціокультурне проектування в мистецтві: теорія та практика : підручник. Київ: Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв, 2018. 196 с.
18. Кнорр Н. Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках. *Сучасна школа України*. 2012. №1.
19. Мелашенко К. Технологія проектного навчання. *Завуч*. 2006. № 134.
20. Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати: практико-зорієнтований збірник / С. М. Шевцова, І. Г. Єрмаков. Київ: Департамент, 2003. 430 с.
21. Мішеченко В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики в умовах вищого навчального закладу. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. № 6 (Ч. 1), 2012. С. 251-257.
22. Мозгальова Н.Г. (2022). Методологічні засади формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх вчителів музичного мистецтва та хореографії. *Наукові перспективи*. №10 (28). С. 324 – 335. [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-10\(28\)-324-335](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-10(28)-324-335)
23. Обух Л. В. Концептуалізація поняття «Музичний проєкт академічного мистецтва». *Науковий вісник Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*. 2019. Вип. 125. С. 89–103.
24. Олексюк О. М., Ткач М. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва : Навч. посіб. Київ : Знання України, 2004. 264 с.
25. Падалка Г. М. Музична освіта в Україні: концептуальні аспекти. Теорія та методика мистецької освіти. *Наукова школа Г. М. Падалки*. Колективна монографія, під наук. ред. А. В. Козир. Вид. друге, доповн. Київ : НПУ імені М. П Драгоманова, 2011. 40 с.
26. Пехота О. М., Єрмакова І П. Основи наукових досліджень. 2-ге вид., переробл.і доповн. Київ : Знання, 2013. 287 с.

27. Поплавський М. Мистецький проєкт: дискурс художньої культури початку нового тисячоліття (у точці перетину – crossover point). *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2019. № 1. С. 248–254.
28. Порожня Л. Метод проєктів у навчальній діяльності. *Директор школи*. 2006. №42.
29. Проєктна діяльність у сфері культури. URL: <https://ocnt.com.ua/proyektna-diyalnist-u-sferikultury/>
30. Робота над мистецьким проєктом. *Мистецтво в школі*. 2011. №1.
31. Ткач, М. М., & Ларікова, Л. А. (2024). Мультиmodalні методи навчання у фаховій підготовці студентів мистецьких спеціальностей. *Академічні візії*, (36). <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/1455>
32. Шкаверо І. Комп'ютерні технології як засіб художнього виховання. // *Шкільний світ*. 2010. №4(34).
33. Філіпенко А. С. Основи наукових досліджень. Конспект лекцій : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2005. 208 с.
34. Хе Сюефей. Удосконалення музичної підготовки майбутнього вчителя хореографії в умовах вищої школи : дис. ... канд пед. наук : 13.00.02. Київ, 2019.
35. Юрченко Л. Інформаційно-комунікаційні технології на уроках музичного мистецтва. *Шкільний світ*. 2010. № 3(21).
36. Яковлев О. Зміст соціокультурного проєктування в інформаційну добу: досвід Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв. *Культура України. Серія: Культурологія* : зб. наук. пр.. Харків : ХДАК, 2016. Вип. 52. С. 201–212.
37. Яцишин Р. Метод проєктів у художньо-естетичному вихованні учнів. *Мистецтво та освіта*. 2009. №1.