

УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

**Хо Сінянь**

**УДК 378.637.016:78**

Кваліфікаційна наукова праця

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО САМОКОНТРОЛЮ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ І ХОРЕОГРАФІЇ У ПРОЦЕСІ  
ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

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

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, доцент

**Київ - 2023**

## АНОТАЦІЯ

*Хо Сінянь. Методика формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики і хореографії у процесі виконавської діяльності.*  
Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня вищої освіти доктора філософії з галузі знань 01 Освіта, за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ, 2023.

### Зміст анотації

У дисертації досліджено актуальну проблему формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики і хореографії у процесі виконавської діяльності. Самоконтроль розглядається як здатність людини до усвідомленої регуляції власної поведінки і діяльності з метою забезпечення відповідності їх результатів поставленим цілям, пред'явленим вимогам, нормам, правилам. Мета самоконтролю полягає в запобіганні помилкових дій чи операцій та їх виправленні. Важливу роль у процесах самоконтролю особистості відіграє її самооцінка.

Здатність до самоконтролю розглядається нами з позиції аксіологічного, компетентнісного, рефлексивного та творчо-діяльнісного підходу. В основі *аксіологічного підходу* цінність постає вибіркоким принципом, орієнтує простежити поняття самоконтролю з ракурсу наповнення різними смислами виконавської діяльності, надає можливість зрозуміти і віднайти взаємозв'язок із ідеалами і нормами як окремої особистості, так і культурного пласту людей, оскільки науковий погляд звернений до уявлень про цінності, їх природу, одиничність і множинність конкретних модифікацій, закономірності їх прояву у різних конкретних формах (ціннісні орієнтації, культура, спрямованість інтересів та ін.). *Компетентнісний підхід* до розгляду поняття самоконтролю у виконавській діяльності впроваджує пріоритетну орієнтацію на результати освіти, тобто відстежує достатнє володіння необхідними загальнокультурними і

професійними компетенціями, включаючи самовизначення, соціалізацію, розвиток індивідуальності та самоактуалізацію, що надає можливість спостерігати появу пласту конкурентоспроможних, мобільних, ініціативних професіоналів, максимально урахувавши запити та інтереси роботодавців в освітньому процесі, в тому числі у вищій професійній освіті. *Рефлексивний підхід* цінний тим, що у процесі рефлексивного сприйняття особистістю мистецьких творів, з одного боку, відбувається їх зовнішнє оцінювання та ціннісне пізнання як витворів мистецтва, що мають загальнолюдське значення, а з іншого, – відбуваються глибинні внутрішні процеси самопізнання. *Творчо-діяльнісний підхід* являє собою систему методологічних і теоретичних принципів дослідження, основним предметом яких постає творча діяльність, у ньому простежується основні позиції процесу проектування людиною своєї майбутньої виконавської діяльності, залежності між діями, характерологічними якостями і взаємозалежністю із життєвими обставинами, які обумовлюють вчинки людей, з вчинками, якими люди змінюють обставини власного життя, а також урахується специфіка прояву і активність у творчій діяльності.

Структура здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики і хореографії у процесі виконавської діяльності охоплює мотиваційно-адаптаційний, компетентнісно-інтегративний, виконавсько-проективний компоненти. *Мотиваційно-адаптаційний* компонент передбачає, що виконавська діяльність має бути вмотивованою, оскільки це визначатиме професійну активність, впливатиме на логарифм поточних і подальших вимог, що висуватиме сама собі особистість, а також міститиме адаптаційні елементи, які обумовлюватимуть й коригуватимуть діяльність, спрямовуючи її до «еталонного зразка» і закріплюючи позитивними емоціями. *Компетентнісно-інтегративний* компонент має спиратися на ядро, що утворюється сплавом загальних і спеціалізованих знань, провідних умінь і навичок в мистецькій галузі. Водночас, урахувавши світову тенденцію до ущільнення потоку інформації, швидкий темп появи, наростання і популяризації інноваційних технологій, допоміжних технічних гаджетів, ми усвідомлюємо, що для того,

щоб залишатися компетентним професіоналом і «сучасним» викладачем, необхідно проявляти внутрішню активність щодо їх засвоєння і впровадження у виконавську діяльність. *Виконавсько-проективний* компонент охоплює глибоке осягнення майбутніми учителями музики і хореографії усіх складових, на основі чого виникають початкові образи, уявлення про художній зміст і технічні особливості, проте на їх основі народжуються задуми майбутніх творчих інтерпретацій.

Основними принциповими положеннями дисертації є принцип урізноманітнення засобів та форм творчо-музичної діяльності студентів факультетів мистецтв, принцип рефлексивності, принцип спонукання майбутніх учителів музики та хореографії до творчого самовираження у виконавській діяльності.

Педагогічними умовами формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики і хореографії у процесі виконавської діяльності є: стимулювання здатності до самоаналізу майбутніх учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності, спонукання до креативного самовираження у музично-виконавській діяльності, забезпечення інтеграції мистецьких знань. Перша педагогічна умова як стимулювання здатності до самоаналізу майбутніх учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності забезпечує здатність самостійно аналізувати ті музичні фрагменти, вправи, музичні твори, що студент сприймає або виконує. Окрім того, фахова діяльність передбачає вивчення студентом факультету мистецтв поточного стану його виконавської діяльності, прогнозування результатів цієї роботи, розуміння причинно-наслідкових зв'язків, які уможливають свідомо будувати траєкторію свого творчого зростання і професійного удосконалення. Друга педагогічна умова як спонукання до креативного самовираження у музично-виконавській діяльності прогнозує виявлення креативного рівня на усіх етапах навчання. Сутнісною різницею буде лише те, що творчий сегмент як елемент новизни і оригінальності буде змінювати своє положення по траєкторії суб'єктивності-об'єктивності. Третя педагогічна умова як забезпечення

інтеграції мистецьких знань полягає в тому, що інтегральна модель мистецьких знань виступає міцним плацдармом для музиканта-виконавця, оскільки система художньої свідомості формується згідно з процесом культурного освоєння реальності. Важливим є те, що контекст оволодіння ціннісним простором мистецької освіти потенційно передбачає пошук інтегрованих знань. Отже, інтегративне мистецьке знання може існувати лише завдяки переходу від одних вузькоспеціалізованих понять і образів до інших, більш високого порядку.

Представлена методична модель формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності представляє від мети дисертаційного дослідження до формування означеного феномена повний технологічний цикл.

У процесі діагностувальної роботи з формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики і хореографії у виконавській діяльності визначено рівні сформованості означеного феномена, а саме: високий, достатній, середній та низький, яким надано якісні та кількісні характеристики. Отримані результати констатувального експерименту дозволили розробити і впровадити поетапну методику формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів і хореографії у процесі виконавської діяльності, а саме: проблемно-пошуковий, операційно-конструктивний та продуктивно-креативний етапи.

На першому, проблемно-пошуковому, етапі ми почали з формування потреби у фаховому саморозвитку студентів факультетів мистецтв, використовуючи для цього такі методи, які спонукали знайти відповіді на те, що заважає студентам підвищувати власну майстерність. Починаючи роботу другого, операційно-конструктивного, етапу над формуванням компетентісно-інтегративного компоненту ми розглядали зі студентами ЕГ об'єктивні можливості спостереження за цікавими сторінками творчого, мистецького та педагогічного процесів. На останньому, продуктивно-креативному, етапі формувального експерименту ми працювали над формуванням емоційної насиченості виконавсько-творчої діяльності, адже емоції допомагають

майбутнім педагогам у творчій діяльності щодо пошуку нестандартних інтерпретацій творів мистецтва.

Обробка отриманих результатів порівняльного аналізу дослідження уможливила виявлення позитивної динаміки рівнів сформованості здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики і хореографії у процесі виконавської діяльності. Результати дослідження доказали правомірність використання запропонованої методики в експериментальній групі, що підтверджує доцільність впровадження розробленої авторської методики.

**Ключові слова:** формування здатності до самоконтролю, майбутні вчителі музики і хореографії, виконавська діяльність, методика, дослідно-експериментальна робота, компонентна структура.

## ABSTRACT

**Huo Xingyany.** **The method of formation of self-control ability of future teachers of music and choreography in the process of performance.** Qualifying scientific work on manuscript rights.

Dissertation for obtaining the scientific degree of doctor of philosophy in the field of knowledge 01 Education, specialty 014 Secondary education (Musical art). Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov. Kyiv, 2023.

### Abstract content

The dissertation examines the actual problem of forming the ability to self-control future teachers of music and choreography in the process of performance. Self-control is considered as a person's ability to consciously regulate their own behavior and activities in order to ensure compliance of their results with the set goals, requirements, norms, and rules. The purpose of self-monitoring is to prevent and correct erroneous actions or operations. An important role in the processes of self-control of an individual is played by his self-esteem.

The ability to self-control is considered by us from the position of axiological, competence, reflexive and creative activity approach. In the basis of the axiological approach, value appears as a selective principle, orients to trace the concept of self-control from the perspective of filling with various senses of executive activity, provides an opportunity to understand and find the relationship with the ideals and norms of both an individual personality and a cultural stratum of people, since the scientific view is directed to ideas about values, their nature, singularity and multiplicity of specific modifications, regularities of their manifestation in various specific forms (value orientations, culture, orientation of interests, etc.). A competent approach to the consideration of the concept of self-control in executive activity implements a priority orientation on the results of education, i.e. monitors the sufficient possession of the necessary general cultural and professional competencies, including self-determination, socialization, individual development and self-actualization, which provides an opportunity to observe the emergence of a layer of competitive, mobile, proactive professionals, as much as possible taking into account the requests and interests of employers in the educational process, including in higher professional education. The reflexive approach is valuable in that in the process of reflective perception of works of art by a person, on the one hand, their external evaluation and value recognition as works of art that have universal significance, and on the other hand, deep internal processes of self-knowledge take place. The creative-activity approach is a system of methodological and theoretical principles of research, the main subject of which is creative activity, it traces the main positions of the process of designing a person's future executive activity, the dependence between actions, characterological qualities and interdependence with life circumstances that condition people's actions, with the actions by which people change the circumstances of their own lives, and the specifics of manifestation and activity in creative activity are also taken into account.

The structure of the self-control ability of future music and choreography teachers in the process of performance includes motivational-adaptive, competence-integrative, performance-projective components. The motivational-adaptive

component assumes that executive activity should be motivated, as this will determine professional activity, affect the logarithm of current and future demands that the individual will set for himself, and also contain adaptive elements that will condition and adjust the activity, directing it to the "reference sample" and fixing with positive emotions. The competence-integrative component should be based on the core formed by the fusion of general and specialized knowledge, leading abilities and skills in the art field. At the same time, taking into account the global trend towards the densification of the flow of information, the rapid pace of emergence, growth and popularization of innovative technologies, auxiliary technical gadgets, we realize that in order to remain a competent professional and a "modern" teacher, it is necessary to show internal activity regarding their assimilation and implementation in executive activity. The performance-projective component includes a deep understanding by future teachers of music and choreography of all components, on the basis of which initial images, ideas about the artistic content and technical features arise, but on their basis ideas of future creative interpretations are born.

The main principles of the dissertation are the principle of diversification of means and forms of creative and musical activity of students of the faculties of arts, the principle of reflexivity, the principle of encouragement to creative self-expression in performing activities.

Pedagogical conditions for self-control of future teachers of music and choreography in the process of performing activities are stimulation of the ability to self-analysis of future teachers of music and choreography in the process of performing activities, encouragement to creative self-expression in musical and performing activities, ensuring the integration of artistic knowledge. The first pedagogical condition for stimulating the self-analysis ability of future music and choreography teachers in the process of performing activities provides the ability to independently analyze those musical fragments, exercises, musical works that the student perceives or performs. In addition, the professional activity involves the study by the student of the Faculty of Arts of the current state of his performance, forecasting the results of this work, understanding the cause-and-effect relationships



that make it possible to consciously build the trajectory of his creative growth and professional improvement. The second pedagogical condition of encouragement to creative self-expression in musical performance predicts the discovery of a creative level at all stages of education. The essential difference will be only that the creative segment as an element of novelty and originality will change its position along the trajectory of subjectivity-objectivity. The third pedagogical condition for ensuring the integration of artistic knowledge is that the integral model of artistic knowledge acts as a strong bridgehead for the musician-performer, since the system of artistic consciousness is formed according to the process of cultural mastering of reality. It is important that the context of mastering the valuable space of art education potentially involves the search for integrated knowledge. Therefore, integrative artistic knowledge can exist only thanks to the transition from some highly specialized concepts and images to others of a higher order.

The presented methodological model of the self-control ability of future teachers of music and choreography in the process of performing activities provides for a complete technological cycle from the goal of the dissertation research to the formation of the specified phenomenon.

In the process of diagnostic work on the formation of the ability to self-control future music and choreography teachers in the process of performing activities, the levels of formation of the specified phenomenon were determined, namely: high, sufficient, medium and low, which were given qualitative and quantitative characteristics. The obtained results of the ascertainment experiment made it possible to develop and implement a step-by-step method of self-control of future teachers of music and choreography in the process of performing activities, which consists of three mutually determined stages, namely: problem-searching, operational-constructive, productive-creative.

At the first, problem-searching stage, we started with the formation of the need for professional self-development of students of the faculties of arts, for this we used methods that encouraged us to find answers to what prevents them from improving their own skills. Starting the work of the second, operational-constructive stage, on

the formation of the competence-integrative component, we considered with the EG students the objective possibilities of observing interesting pages of creative, artistic and pedagogical processes. At the last, productive-creative stage of the formative experiment, we worked on the formation of emotional saturation of performance-creative activity, because emotions help future teachers in creative activity, searching for non-standard interpretations of works of art.

The processing of the obtained results of the comparative analysis of the study made it possible to identify the positive dynamics of the levels of formation of self-control of future teachers of music and choreography in the process of performing activities. The results of the study proved the legality of using the author's method in the experimental group, which confirms the feasibility of implementing the developed author's method.

**Key words:** formation of the ability to self-control, future teachers of music and choreography, performance activity, methodology, research and experimental work, component structure.

## ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ДИСЕРТАЦІЇ ВІДОБРАЖЕНО У ТАКИХ ПУБЛІКАЦІЯХ

### Статті у фахових виданнях України

1. Хо Сінянь. Компетентнісний підхід у формуванні здатності до самоконтролю виконавської діяльності майбутніх учителів музики та хореографії. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 29. Київ: УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. С. 141-148. DOI 10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.18. <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/193>

2. Хо Сінянь. Виконавсько-проективна складова у структурі самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2023, № 7 (131). DOI 10.24139/2312-5993/2023.07/258-267 <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/%D0%A5%D0%BE-%D0%A1%D1%96%D0%BD%D1%8F%D0%BD%D1%8C.pdf>

### **Стаття у зарубіжному виданні**

3. Хо Сінянь. Діагностика сформованості здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності. (2023). DIAGNOSTICS OF FORMATION OF SELF-CONTROL ABILITY OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC AND CHOREOGRAPHY. Frankfurt. TK Meganom LLC. Paradigm of knowledge. 4(58). doi: 10.26886/2520-7474.4(58)2023.5 <https://naukajournal.org/index.php/Paradigm/article/view/2605/2555>

### **Праці апробаційного характеру**

4. Хо Сінянь. Компетентнісно-інтегративний конструкт сформованості здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії. Сучасна мистецька освіта: матеріали IV Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. С. 273-275.

5. Хо Сінянь. Мотиваційна спрямованість студентів факультетів мистецтв на виконання продуктивної діяльності з учнями. Сучасна мистецька освіта: матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. С. 210-212.

## ЗМІСТ

АНОТАЦІЇ .....	2
ЗМІСТ .....	12
ВСТУП .....	14
РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО САМОКОНТРОЛЮ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ І ХОРЕОГРАФІЇ .....	21
1.1. Теоретичні основи самоконтролю творчої діяльності майбутніх учителів музики і хореографії .....	21
1.2. Зміст та структура самоконтролю майбутнього вчителя музики і хореографії .....	40
Висновки до першого розділу .....	58
Список використаних джерел до першого розділу .....	60
РОЗДІЛ II МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО САМОКОНТРОЛЮ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ І ХОРЕОГРАФІЇ .....	68
2.1. Основні принципові положення формування здатності до самоконтролю студентів факультетів мистецтв .....	68
2.2. Методична модель формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики і хореографії у виконавській діяльності .....	86
Висновки до другого розділу.....	101
Список використаних джерел до другого розділу .....	103
РОЗДІЛ III ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО САМОКОНТРОЛЮ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ І ХОРЕОГРАФІЇ .... .....	111
3.1. Констатувальний етап експериментальної роботи з діагностики рівнів сформованості здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики і хореографії у виконавській діяльності .....	111

3.2. Експериментальна перевірка ефективності впровадження методики формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики і хореографії у виконавській діяльності .....	128
Висновки до третього розділу .....	152
Список використаних джерел до третього розділу .....	154
ВИСНОВКИ .....	158
ДОДАТКИ .....	164

## ВСТУП

**Актуальність проблеми дослідження.** В умовах розвитку сучасного світу, який рухається такими темпами, що складно прогнозувати довготривалий ефект наукових і технічних досягнень, спрямованість та «агрегація» інтересів до мистецьких знань, а також до оволодіння ними у майбутньому (знаннями та вміннями) поставатимуть тим незмінним орієнтиром, що уможливило прояв статусу професійної компетентності у відповідності до пануючих віянь і запитів суспільства, прояв адаптаційних здатностей студентів, а також прояв професійного резонансу як вибіркового відгуку на періодичні зовнішні впливи інформаційних подразників. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває здатність до самоконтролю власного психічного стану та поведінки.

Проблема самоконтролю є наскрізною в теорії та історії філософії, яка у контексті різних наукових парадигм осмислена як організація світобудови, існування суспільства як складного ієрархічного утворення щодо розвитку і становлення особистості. Здатність до самоконтролю може збільшувати амплітуду дій майбутніх учителів музики та хореографії при співпадінні зовнішніх впливів з певними значеннями і цінними знаннями, якими вже володіють студенти факультету мистецтв. Явище резонування інформації, або певної її частини, дозволить утримувати необхідний обсяг знань та досвіду для оперування ними і впливатиме на спроможність виносити об'єктивні судження чи приймати точні рішення у музичній та хореографічній педагогічній діяльності.

Теорія контролю і самоконтролю особистості розглядалася як вітчизняними (Л. Гримак, Ю. Лисюк Г. Нікіфоров, З. Оніпко, Ю. Приходько, Н. Побірченко, Т. Титаренко, В. Юрченко та ін.), так і зарубіжними вченими (Г. Гекгаузен, Д. Канеман, Р.-Б. Кеттелл, Ю. Куль, В. Мішель, М. Чіксентміхаї та ін.). У сфері музично-педагогічної освіти, питання, пов'язані з формуванням здатності до самоконтролю, представлені в роботах Т. Дорошенко, О. Єременко, А. Козир, В. Лабунця, Г. Падалки, А. Растригіної, О. Пехоти, О. Олексюк, О. Рудницької, З. Софроній, М. Ткач та ін. Специфічні особливості

розвитку хореографічного мистецтва (світового та національного) розглядається в дослідженнях Д. Бернадської; П. Білаша; В. Верховинця; Є. Зайцева, Ю. Колесниченко; О. Маншиліна, Д. Кондратюк, Л. Мови, А. Журавльової, Н. Батєєвої; Ю. Станішевського; О. Чепалова; Д. Шарикова; М. Шкарабана та ін.

Таким чином, актуальність проблеми формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики і хореографії у процесі виконавської діяльності обумовлена необхідністю розв'язання низки протиріч між:

- науково-педагогічним потенціалом самоконтролю студентів факультетів мистецтв і недостатньою розробленістю та впровадженням теоретико-методичних засад у виконавську діяльність майбутніх учителів музики та хореографії;

- високим попитом на висококваліфікованих учителів музичного мистецтва та хореографії і усталеною практикою підготовки студентів факультетів мистецтв;

- необхідністю переосмислення змісту самоконтролю студентів факультетів мистецтв університетів і недостатньою розробленістю методичного забезпечення у навчальному процесі.

Отже, недостатнє науково-теоретичне обґрунтування й методичне розроблення окресленої проблеми сприяли вибору теми дослідження *«Методика формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики і хореографії у процесі виконавської діяльності»*, а також обумовили її актуальність.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертація входить до плану наукових досліджень кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова і складає частину наукового напрямку «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів» (протокол № 5 від 26 грудня 2018 року). Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою

Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 6 від 22 грудня 2021 року).

**Мета дослідження** – розробити, теоретично обґрунтувати, експериментально перевірити та впровадити методику формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності.

*Об'єкт дослідження* – процес фахової підготовки студентів факультетів мистецтв закладів вищої освіти музично-педагогічного профілю.

*Предмет дослідження* – теоретико-методичні та практичні засади формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності.

Відповідно до мети було визначено такі **завдання** дослідження:

- на основі аналізу науково-теоретичних джерел з досліджуваної проблеми розкрити та визначити специфіку здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності у контексті аксіологічного, компетентнісного, рефлексивного та творчо-діяльнісного підходів;

- визначити зміст та сутність самоконтролю майбутніх учителів музики і хореографії у процесі виконавської діяльності на факультетах мистецтв;

- розробити компонентну структуру, критерії, показники та рівні сформованості здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики і хореографії у процесі виконавської діяльності;

- обґрунтувати основні принципові положення, розробити педагогічні умови та модель формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики і хореографії у процесі виконавської діяльності;

- розробити та експериментально перевірити поетапну методику формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики і хореографії у процесі виконавської діяльності, визначити динаміку цього процесу.



*Методологічну основу дослідження* складають принципові положення щодо пізнання; концептуальні положення філософії, педагогіки, психології, музикознавства щодо проблематики різних видів самоконтролю як соціально-педагогічного феномена в Україні.

*Теоретичну основу дослідження становлять* наукові положення філософії сучасної вищої освіти (В. Анрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, В. Лутай та ін.), науково-теоретичні концепції з теорії самоконтролю особистості (Г. Гекгаузен, Л. Гримак, Д. Канеман, Р.-Б. Кеттелл, Ю. Куль, Ю. Лисюк, В. Мішель, Г. Нікіфоров, З. Оніпко, Ю. Приходько, Н. Побірченко, Т. Титаренко, М. Чіксентміхаї, В. Юрченко та ін.), науково-методичні розробки у сфері мистецької освіти (Т. Дорошенко, О. Єременко, А. Козир, В. Лабунець, О. Отич, Г. Падалка, А. Растригіна, Є. Проворова, О. Олексюк, О. Рудницька, З. Софроній, М. Ткач, Д. Юник та ін.), хореографічної підготовки (Д. Бернадська, П. Білаш, В. Верховинець, А. Журавльова, Є. Зайцев, Ю. Колесниченко, Д. Кондратюк, О. Маншилін, Л. Мова, Ю. Станішевський, О. Чепалов, Д. Шариков та ін.).

**Методи дослідження.** Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань було задіяно сукупність теоретичних, емпіричних методів та методів математичної статистики. *Теоретичні методи:* систематизація та аналіз науково-теоретичної літератури з досліджуваної проблеми, конкретизація сутності та специфіки досліджуваного феномена, його структурний аналіз; наукове узагальнення описової методичної моделі сформованості здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності; контент-аналіз звітної документації та ін. *Емпіричні методи:* діагностувальні (письмові й усні опитування, анкетування, діагностично-творчі завдання, бесіди, тестування, інтерв'ювання); оцінювальні (експертне оцінювання, самооцінювання та ін.). *Методи математичної статистики:* математичне обрахування (в абсолютних і відсоткових значеннях) рівнів сформованості здатності до самоконтролю майбутніх

учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності; математичне обрахування отриманих експериментальних даних.

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

- розкрито сутність і специфіку здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності;

- розроблено компонентну структуру, окреслено критерії, показники та рівні сформованості здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності;

- розроблено педагогічні умови та модель формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності;

- розроблено послідовність етапів формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності.

*Уточнено:*

- визначення здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності;

- зміст аксіологічного, компетентнісного, рефлексивного та творчо-діяльнісного підходів сформованості здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності.

*Подальшого розвитку дістали:*

- особливості формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності.

**Практичне значення одержаних результатів** та висновків дисертаційного дослідження полягає у впровадженні в процес фахової підготовки та підтвердженні ефективності поетапної методики формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності згідно розроблених педагогічних умов та описової методичної моделі; у використанні результатів, висновків та інших матеріалів дисертаційної роботи для розроблення навчально-методичних посібників для

студентів факультетів мистецтв університетів. Виділені специфічні особливості підготовки студентів факультетів мистецтв до формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики і хореографії у процесі виконавської діяльності з урахуванням національних, ментальних і культурних особливостей, що дозволяє інтегрувати результати дослідження у світове освітнє мистецьке середовище.

**Апробація результатів дослідження** проводилась у процесі виступів і обговорень основних положень та результатів дослідження на науково-методичних і науково-практичних конференціях, педагогічних нарадах. Міжнародних: «Педагогічних читаннях пам'яті професора О. П. Рудницької» (Київ, 2019-2021), «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2019-2020); «Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії і практики» (Київ, 2020); Міжнародних читаннях пам'яті академіка Анатолія Авдієвського (2020-2023); на засіданнях кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського (Київ, 2020-2023) та щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів і докторантів Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (Київ, 2023).

*Упровадження* результатів дисертаційного дослідження здійснено в освітній процес: факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 187 від 17.10. 2023 р.), Волинського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 03-24/01/3091 від 22.11. 2023 р.), Рівненського державного гуманітарного університету (довідка № 01-12/33 від 21.11. 2022 р.).

**Вірогідність і аргументованість результатів дослідження** забезпечується методологічним і теоретичним обґрунтуванням його вихідних позицій; музикознавчим та психолого-педагогічним аспектами; використанням комплексу взаємопов'язаних методів, адекватних об'єкту, предмету, меті та завданням дослідження; проведеною дослідно-експериментальною роботою; результатами кількісної та якісної експериментальної перевірки розроблених

методичних рекомендацій; позитивними наслідками впровадження у навчально-виховний процес факультетів мистецтв університетів, розроблених методичних рекомендацій з проблеми формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності.

**Публікації.** Основні теоретичні положення і висновки дисертації відображено в 5 одноосібних публікаціях, 2 з яких надруковано в провідних фахових виданнях України з педагогіки, 1 – у міжнародному науковому виданні, 2 публікації – апробаційного характеру.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається: зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу та списку використаних джерел до кожного розділу, загальних висновків та додатків. Загальний обсяг дисертації становить: 180 сторінок, з них 164 сторінки – основного тексту. Робота містить 11 таблиць, 15 рисунків.

## РОЗДІЛ І

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО САМОКОНТРОЛЮ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ І ХОРЕОГРАФІЇ

#### 1.1. Теоретичні основи самоконтролю творчої діяльності майбутніх учителів музики і хореографії

З-поміж важливих напрямків модернізації фахової підготовки студентів факультетів мистецтв є створення умов та підготовка студентів до професійного самоуправління, однією із найважливіших функцій якого є самоконтроль. Проблема самоконтролю є вкрай важливою для становлення студента як повноцінного суб'єкта освітнього процесу, так як це безпосередньо пов'язано з оволодінням ним системою навчальних дій щодо контролю та оцінювання результатів своєї діяльності, вмінням самостійно оперувати ними щодо себе без сторонньої допомоги. Адже сформована здатність студента самостійно контролювати результати своєї навчальної діяльності є важливим чинником розвитку та саморозвитку самої особистості.

Дослідження проблеми розвитку особистості завжди перебувала й перебуває нині в центрі дослідницької уваги багатьох учених (психологів, педагогів), особливо в аспекті виявлення механізмів, які сприяють становленню людини як сформованої та зрілої особистості. Одним із таких механізмів якраз і є самоконтроль, дослідженню якого присвячено багато праць як зарубіжних, так і українських вчених (Г.Гекгаузен, І.Зязюн, Д.Канеман, Р.-Б. Кеттелл, Ю.Куль, В.Мішель, З.Оніпко, Т. Титаренко, М.Чіксентміхаї, та ін.) [24; 31; 34; 38; 47; 57; 58; 61; 64].

Наразі у психологічній науці доведено, що самоконтроль та мисленнєві зусилля є видами розумової діяльності, тому самоконтроль безпосередньо пов'язаний із мисленням людини. На підтвердження цієї думки наведемо дослідження відомого американо-ізраїльського психолога Данієля Канемана –

лауреата Нобелівської премії, фахівця у сфері когнітивної психології, теорії прийняття рішень та поведінкової економіки. У своїй відомій праці, яка присвячена проблемі дослідження мислення, учений послуговується двома режимами мислення – швидким та повільним, називаючи їх системами мислення (Система 1 та Система 2), які були запропоновані психологами Кейтом Становічем та Річардом Вестом [34, 24].

Схарактеризовуючи зазначені системи мислення, учений наголошує, що «Система 1 спрацьовує автоматично і швидко, з мінімальною кількістю зусиль чи взагалі без них, без відчуття вольового контролю. Система 2 зосереджує увагу на розумовій діяльності, що потребує розумових зусиль, зокрема складних обчислень. Функціонування Системи 2 часто пов'язують із суб'єктивними відчуттями діяльності, вибору та концентрації» [34, 24]. Тобто, Система 1 розглядається як «автоматична система», яка дозволяє мисленню реагувати раптово і швидко, тоді як Система 2 – «система зусиль», яка уможливорює мислити повільно, дозволяючи взяти «ситуацію під свій контроль».

Саме взаємодії цих двох систем й присвячено дослідження вченого, що розглядається автором як на підставі власних експериментальних досліджень, так і практичних напрацювань інших психологів (Р.Баумайстера, Ш.Фредеріка, М.Чіксентміхаї, В.Мішеля та ін.). З.Оніпко доводить, що самоконтроль та зосереджене мислення як види розумової діяльності тісно пов'язані між собою й потребують як концентрації уваги, так і відповідних зусиль, тому самоконтроль й забезпечується функціонуванням Системи 2 психіки людини.

Для дослідження зв'язку між самоконтролем та мисленням дослідники послуговувалися різними методами та методиками. Наведемо приклад одного із найвідоміших методів у психології – це «Зефірний тест» або «Маршмелоу-тест» (маршмелоу – різновид зефіру в англійській мові). Це була серія психологічних досліджень щодо відтермінованого задоволення, проведених професором Стенфордського університету Волтером Мішелем [67]. Сутність

цього методу полягала в тому, що дітей дошкільного віку залишали наодинці в кімнаті і пропонували їм поласувати на вибір одним зефіром або печивом прямо зараз, або зачекати 15 хвилин, коли дослідник повернеться в кімнату, і тоді отримати більшу винагороду – два зефіра або два печива. У кімнаті, в якій залишали дітей, не було ні іграшок, ні книжок, ні інших предметів, які б могли відвернути увагу дітей від солодощів, в той час дослідники спостерігали за поведінкою дітей крізь одностороннє скло.

Результати експерименту продемонстрували, що із 600 дітей, які взяли участь в експерименті, лише 200 з них встояли перед спокусою з'їсти зефір відразу і дочекалися повернення дослідника. Цікаво, що 10-15 років по тому «між учасниками експерименту, що встояли перед спокусою, та рештою з них утворився великий розрив. Піддослідні, що не піддалися спокусі, виявили більший самоконтроль під час виконання когнітивних завдань і їм ліпше вдавалося ефективно перемикаати увагу. У підлітковому віці вони з меншою вірогідністю вживали наркотики. Значна різниця виявилася і в інтелектуальних здібностях: діти, які в чотири роки демонстрували вищу міру самоконтролю, в тестах на інтелект набирали значну більшість балів» [цит. за З.Оніпко, 51].

Вельми продуктивним для виявлення рівня самоконтролю став відомий «Тест Самоконтролю за Кеттеллом». Англо-американський вчений у сфері вивчення психології особистості Реймонд Бернارد Кеттелл створив методіку психодіагностики особистості, теоретичним підґрунтям якої стала розроблена ним «Теорія особистості», одна з найбільш впливових теорій особистості в психології ХХ століття [58]. На думку вченого, кожна особистість представляє собою певну систему рис, з-поміж яких він виділяє 16 найбільш важливих рис, яким дає власну кваліфікацію. Це: динамічні риси, які призводять до певної дії; риси-здатності, які визначають ефективність цієї дії; риси темпераменту, які пов'язані з внутрішніми мотивами щодо особистісних реакцій. Зазначені властивості (рис) дослідник наділяє інтегральними характеристиками, оскільки вони поєднуються між собою спільними ознаками.

Застосовуючи метод факторного аналізу, дослідник показав, що особистісний простір можна звести до 12-16 біполярних факторів, які містять парні ознаки («стриманість – експресивність», «спокій – тривожність», «розслабленість – напруженість» та ін.) [58 та ін.]. Серед первинних факторів тесту, в контексті нашого дослідження нас цікавить фактор Q3: «низький самоконтроль – високий самоконтроль», який пропонується дослідником оцінювати за 12-ти бальною шкалою. Показниками низького самоконтролю (0-5 балів) дослідником визначено: низьку дисциплінованість, потурання своїм бажанням, залежність від настроїв, невміння контролювати свої емоції і поведінку. Тоді як показниками високого самоконтролю (6-12 балів) стали: цілеспрямованість, сильна воля, вміння контролювати свої емоції і поведінку.

Низький рівень самоконтролю вказує на слабку волю та слабо розвинений самоконтроль. Діяльність таких людей, зазвичай, є неупорядкованою та має імпульсивний характер. Люди з високими оцінками за цим фактором мають характеристики, які мають позитивну оцінку в соціумі: самоконтроль, наполегливість, відповідальність, схильність до дотримання морально-етичних норм поведінки тощо. Щоб відповідати зазначеним стандартам, від особистості вимагається концентрації певних зусиль, наявність чітких принципів, переконань та врахування суспільно значущої громадської думки. Важливо, що цей фактор є одним з найбільш важливих для прогнозування майбутньої успішності діяльності. Він відображує міру вольових характеристик особистості, характеризує усвідомленість людини в регулюванні сили «я» (фактор С) і сили «понад-я» (фактор G), тому особистості з високим рівнем за цим фактором схильні до організаторської (лідерської) діяльності, досягають професійного успіху там, де потрібні рішучість, врівноваженість, внутрішній самоконтроль, вміння працювати в команді тощо [58 та ін.].

Оскільки проблема самоконтролю є однією із важливих складових при дослідженні розвитку особистості, особливо її вольової сфери, тому вона потребує подальшого заглиблення в її сутність. Наразі в психолого-



педагогічному дискурсі існує багато підходів до визначення сутності поняття «самоконтроль», умов його розвитку, засобів функціонування тощо.

Розглянемо визначення поняття «самоконтроль» (англ. *self-control*) у різних довідкових джерелах. Так, у психологічному словнику-довіднику Ю.Приходько та В.Юрченко зазначається, що «самоконтроль – усвідомлення й оцінка *суб'єктом* власних дій, психічних процесів і станів. Самоконтроль визначається вимогами суспільства до *поведінки людини*. Здатність особистості до *самоконтролю* є одним із показників розвитку її вольової сфери» [38, 161].

У психологічному словнику за редакцією Н.Побірченко визначено, що «самоконтроль – здатність людини до усвідомленої регуляції власної поведінки і діяльності з метою забезпечення відповідності їх результатів поставленим цілям, пред'явленим вимогам, нормам правилам. У результаті самоконтролю здійснюється вибір допустимих і найбільш прийнятих форм реагування на обставини оточуючої дійсності» [39, 265].

В українському педагогічному словнику за авторством С. Гончаренка, «самоконтроль – усвідомлювана регуляція людиною своєї поведінки та діяльності для забезпечення відповідності їхніх результатів поставленим цілям, вимогам, нормам, правилам тощо. Мета самоконтролю полягає в запобіганні помилкових дій чи операцій та виправленні їх. Важливу роль у процесах самоконтролю особистості відіграє її самооцінка» [13, 296].

Наведені трактування самоконтролю відрізняються різносторонністю тлумачень, але спільне в них виявляється в тому, що більшість дослідників пов'язують самоконтроль з такими поняттями як «саморегуляція», «самооцінка», «самоуправління», визначають його як здатність особистості контролювати свій емоційний стан, свою поведінку, свої думки та є важливим компонентом в структурі *самосвідомості* людини.

Як відомо людська свідомість спрямована не тільки на зовнішній світ, на довкілля, а й на свій внутрішній світ, тобто на саму особистість, що є проявом самосвідомості людини. При цьому важливо розрізнити поняття «свідомість» та «самосвідомість», які є близькими, але не тотожними поняттями. Специфіка

самосвідомості виявляється в тому, що вона виступає як необхідний компонент в структурі особистості в цілому, так і, зокрема, в структурі її свідомості.

Як наголошує українська вчена-психолог Т.Титаренко, відмінність між цими поняттями полягає в тому, що «об'єктом свідомості є довкілля, а об'єктом самосвідомості є власне особистість в її життєвому світі, та, яка водночас пізнає і пізнається, оцінює і оцінюється. Самосвідомість як особлива, вища форма свідомості є здатністю безпосередньо відтворювати себе, сприймати себе зі сторони, рефлексувати з приводу своїх можливостей» [47, 151]. Тобто, якщо в свідомості людини фіксуються її усвідомлені зв'язки із зовнішнім світом, то в самосвідомості віддзеркалюється внутрішній світ особистості, усвідомлення її «самості», унікальності та неповторності, оцінка та самооцінка себе як суб'єкта життєдіяльності, свого місця в системі суспільних відносин тощо.

У філософському енциклопедичному словнику за загальною редакцією В.Шинкарука зазначається, що «самосвідомість особистості – усвідомлення індивідом своєї природної, інтелектуально-духовної, особистісної специфіки, національної і професійної приналежності, місця в системі суспільного виробництва, розподілу і відносин. ... Термін «самосвідомість особистості», вперше вижитий в давньоіндійському епосі (IX ст. до н.е.), зустрічається в давньокитайській та давньогрецькій філософії і на пізніших фазах історичного поступу – як феномен ідеалістичного та матеріалістичного пояснення світу та його вибудови відповідно до рівня пізнавальної духовно-практичної діяльності людини» [49, 564].

У структурі самосвідомості дослідники розрізняють самопізнання (самооцінку), емоційно-ціннісне ставлення до себе та саморегуляцію, яка відноситься до дієво-вольової сфери особистості. Всі зазначені компоненти перебувають між собою у тісній взаємозалежності й формуються відповідно до суспільних ідеалів. Між тим, як стверджує Т. Титаренко, «центральною компонентом самосвідомості є самооцінка, яка в певних сферах життя стає суто раціональною, а в інших проявляється як переживання, позитивне чи негативне

емоційне ставлення до себе» [47, 152]. Серед рівнів самосвідомості дослідниця виокремлює наступні – самовідчуття, самопочуття, самоспостереження, самоаналіз та самоконтроль. Зазначені рівні розміщуються за ступенем складності: від простих (*самовідчуття-самопочуття-самоспостереження*) до більш складних рівнів – *самоаналіз* як когнітивно-раціональне самопізнання та *самоконтроль*, який виступає як інструмент оптимізації самоаналізу.

Погоджуємося з думками вченої, що «здатність людини до самоконтролю є не лише свідченням розвиненості її регулятивних властивостей, зрілості вольової сфери, а й вагомим показником її адекватності, адаптованості, соціалізованості. Самоконтроль дозволяє не лише порівнювати та аналізувати, а й змінювати, вдосконалювати, коригувати і свої вчинки, і значущі стосунки, відстежувати емоційні реакції, гальмуючи негативні імпульси, вибираючи оптимальний спосіб поведінки. Коли зовнішні обставини стають несприятливими, дезорганізують діяльність, порушують емоційну рівновагу, самоконтроль дозволяє зосередитися, сконцентруватися та мобілізувати себе на подолання перешкод» [так само, 158-159].

Наголосимо, що самоконтроль протиставляється *імпульсивності* (від лат. *impulsus* – поштовх), що розглядається як схильність людини діяти під впливом зовнішніх обставин або емоцій, піддаючись спокусам та не обмірковуючи й не контролюючи свої вчинки та дії. Водночас побутує думка, що зайвий самоконтроль може суттєво обмежувати свободу людини, пригнічувати її спонтанність, не даючи можливості відчувати себе вільною, без зайвих упереджень тощо. Насправді ж контролю не може бути забагато, якщо контроль був правильним та виправданим. При цьому важливо враховувати баланс: якщо під час самоконтролю людина дуже напружується, налаштована негативно, її емоційний стан пригнічений, то в неї – неправильний самоконтроль. Якщо ж людина уважно контролює свій емоційно-психологічний стан, працює на позитиві, вміє розподіляти свої ресурси, чергуючи роботу з відпочинком тощо, то такий самоконтроль буде завжди корисним і ніколи не буде зайвим.

Підсумовуючи думки вчених щодо визначення самоконтролю в структурі самосвідомості особистості зазначимо, що він (самоконтроль) досить щільно пов'язаний із такими психологічними утвореннями як *самооцінка*, *саморегуляція* та *самоуправління*. Розглянемо побіжно сутність окреслених споріднених понять для розуміння взаємозв'язків між ними та самоконтролем особистості.

У психологічному словнику-довіднику Ю.Приходько та В.Юрченка зазначається, що «самооцінка – *цінність, значущість*, якою індивід наділяє себе загалом і окремі сторони своєї *особистості, діяльності, поведінки*. Самооцінка є відносно стійким структурним утворенням, компонентом «*Я-концепції*», *самосвідомості* і водночас процесом самооцінювання. ... Самооцінка формується на основі оцінок інших людей, оцінки результатів власної діяльності, а також у результаті співвідношення реального й ідеального уявлення про себе» [38, 162].

Зазвичай самооцінку визначають за *рівнем* (висока, середня, низька самооцінка); *реалістичністю* (завищена і занижена самооцінка); *специфікою прояву* (конфліктна і безконфліктна самооцінка) та іншими параметрами. Самооцінка передовсім є результатом дії розумових операцій (аналіз, порівняння, узагальнення тощо). Як зазначає Т.Титаренко, «будучи ядром особистості, самооцінка виступає регулятором спілкування, поведінки, життєдіяльності. Від неї вирішальним чином залежать взаємини людини з оточуючими, готовність приймати інших у всій їхній своєрідності, продуктивно розв'язувати конфлікти» [47, 163].

Поняття «*саморегуляція*» (self-regulation), на думку дослідниці, – це «*вміння людини керувати своїм енергетичним потенціалом, контроль над емоціями, збереження здатності критично мислити, вирішувати в критичній ситуації*» [так само, 163].

У психологічному словнику за редакцією Н.Побірченко *саморегуляція* визначається «як системна характеристика особистості, що відображає її здатність до стійкого функціонування в різних умовах життєдіяльності,

спрямованість на досягнення максимальної ефективності своєї власної діяльності, уміння і досвід контролю за своїм станом і діяльністю. За всієї різноманітності проявів саморегуляція має таку структурну організацію: а) прийняття суб'єктом мети, відповідної потреби, що виникла (мотивація); б) формування моделі сукупності значущих умов діяльності чи поведінки; в) формування і прийняття програми власне виконавчих дій; г) формування і прийняття системи критеріїв успішної діяльності чи поведінки; д) отримання інформації і критичний аналіз реально досягнутих результатів; е) оцінка відповідності реальних результатів критеріям успіху; є) прийняття рішення про необхідність і характер корекції діяльності чи поведінки» [39, 267].

Поняття «самоуправління» (self-government) є інтегральною категорією в *теорії контролю за дією* Ю.Куля (1985 р.), однієї з найбільш розроблених теорій щодо сутності самоконтролю. Вона ґрунтується на *теорії мотивації* німецького психолога Гайнца Гекгаузена, який вважав волю важливою складовою мотиваційного процесу, який реалізується під час дії та складається із чотирьох стадій. Перша стадія – *мотивація*, що формується під час прийняття рішення; друга – *воля*; третя – *власне дія*; четверта – *оцінка* результатів дії. Тобто мотивація, за Гекгаузеном, пов'язана з рішенням щодо вибору дії, а воля – з її ініціацією та виконанням [61].

Погоджуючись з думками Г.Гекгаузена, що вибір дії здійснюється на основі мотивів, а її реалізація пов'язана з волею, Ю.Куль пропонує ще враховувати роль *перешкод*, які виникають під час здійснення намірів. Учений відходить від традиційного розуміння *вольової регуляції*, яку частіше пов'язують з поняттям «самоконтроль» як свідомі зусилля, спрямовані на ціль; емоції як перешкоди; свідоме придушення конкуруючих мотивів тощо. Натомість учений у своєму розумінні самоконтролю швидше звертається до поняття «*саморегуляція*» – відсутність свідомих зусиль зі сторони людини; обмежене включення емоцій у процес виконання дії; мимовільне збільшення зусиль людиною при виникненні перешкод; спільна робота всіх компонентів вольової сфери, яка не потребує контролю зі сторони «Я» [61].

Процеси самоуправління розглядаються вченим як найвищий рівень складних когнітивних процесів. Залежно від того, на що націлений фокус цих процесів, Куль виділяє як *саморегуляцію*, що включає в себе саморозвиток, процеси інтеграції того, що відбувається з людиною як ззовні, так і всередині, так і *самоконтроль*, який пов'язаний із досягненням цілей, їх активацію та придушення нерелевантних цілей [60, 12].

Проведений теоретичний аналіз поняття «самоконтроль» та споріднених з ним понять «саморегуляція», «самооцінка», «самоуправління» засвідчив, що самоконтроль – є одним із важливих показників розвитку вольової сфери особистості, він визначає здатність людини приймати усвідомлені рішення та втілювати їх в життя, досягати поставлених цілей, зосереджуватися на подоланні перешкод, допомагає покращити взаємини з іншими тощо, контролюючи таким чином процес власної життєдіяльності.

Більшість дослідників-психологів (О.Белоконев, Г.Нікіфоров, В.Орлов, А.Широкова та ін.) зазначають, що самоконтроль відноситься до таких якостей, які можна розвивати в процесі професійної освіти і продовжувати удосконалювати в майбутньому в процесі виконання професійної діяльності. Так, Г.Нікіфоров самоконтролем людини називає установлення ступеню співпадінь між еталоном і контрольованою складовою й стверджує, що самоконтроль зводиться до звіряння інформації з певним еталоном, параметри якого спочатку теоретично представлені під час навчання, а потім перевіряються на практиці, після чого відбувається оцінка і коректування дій. Логічно виявляється така закономірність, що, якщо еталони будуть удосконалюватися в результаті практичної діяльності, то і якість самоконтролю зростатиме. Доречно також у даному контексті звернутися до біогенетичного закону (онтогенез повторює філогенез), відкритого Е.Геккелем, екстраполюючи який у виконавську діяльність, виникає можливість розгледіти філогенетичне – у макромасштабі та онтогенетичне – у біографічному мікромасштабі.

Окрім того, самоконтроль уможлиблює процес регулювання змісту кожної дії людини, визначаючи таким чином її ефективність для досягнення

кінцевого результату. Доведено, що самоконтроль відіграє важливу роль в саморозвитку особистості, адже сформована здатність до самоконтролю допомагає їй краще прогнозувати результат. Правильно розвинутий самоконтроль як важливий мотиваційно-особистісний ресурс дозволить студентам швидше адаптуватися до швидкозмінного світу, щоб стати успішним в особистісному житті та професійній діяльності.

Сучасна наука виділяє велику кількість концептуальних підходів у розгляді питання самоконтролю, фіксуючи зонтичність терміну, котрий охоплює декілька різних явищ і входить до складу різних структур, що підтверджує його міждисциплінарність. Однак, ураховуючи кількість і масштабність різноманітних ракурсів на досліджуваний денотат та обсяг дисертаційного дослідження, ми резюмуємо лише ключові позиції у світлі вивчення проблеми, більш детально зупиняючись на аксіологічному, компетентнісному, рефлексивному та творчо-діяльнісному підходах, які, на нашу думку, є найнеобхіднішими у висвітленні даної дефініції.

В основі *аксіологічного підходу* цінність постає вибіркоким принципом, орієнтує простежити поняття самоконтролю з ракурсу наповнення різними смислами виконавської діяльності, надає можливість зрозуміти і віднайти взаємозв'язок із ідеалами і нормами як окремої особистості, так і культурного пласту людей, оскільки науковий погляд звернений до уявлень про цінності, їх природу, одиничність і множинність конкретних модифікацій, закономірності їх прояву у різних конкретних формах (ціннісні орієнтації, культура, спрямованість інтересів тощо).

З позиції аксіологічного підходу наголошуємо на важливості ясного розуміння цінностей і норм, які є принципово важливим виявленням способів максимально ефективного управління поведінкою особистості та її самокерівництвом у різних соціокультурних обставинах, що у дорослому віці проявляється через самоконтроль у діяльності. Деякі з музикантів-дослідників (М. Каган та ін.) звертають увагу на специфічності появи такого явища як ціннісне маркування відрізків простору і часу, тобто таких часових

співвідношень, які залишаються незмінними з точки зору фізичної величини, але значно можуть різнитися у сприйнятті для окремого індивіда відповідно силі значущості для людини, особливо для музиканта, актора і танцюриста, режисера й диригента, які інтуїтивно прекрасно знають емоційно-смислову «ціну часу», кожного його відрізка у темпо-ритмічному співвідношенні з іншими його фрагментами. Відтак, самоконтроль у виконавській діяльності може набувати індивідуального забарвлення і суттєво змінювати адекватність сприйняття здійснених особистістю актів-операцій.

Зокрема, аксіологічний підхід передбачає дослідження не стільки самої цінності та ціннісної оцінки, скільки фокусує на цілісному та ціннісному ставленні особистості у процесі самоконтролю, «полюсами» якого є цінність і оцінка, таке відношення утворюється особливою формою зв'язку об'єкта і суб'єкта, де суб'єктом виступає особистість, а об'єктом може бути виконавська діяльність. Ціннісне відношення, розглянуте зі сторони суб'єкта, реалізується двояко – як віднесення до цінності об'єкта, який оцінюється, так і як його осмислення.

У роботі Д.Леонтєва наводиться факт, що здатність до самоконтролю є рисою-ознакою здорової особистості. Він зазначає, що самоконтроль базується на збалансованому розвитку шести регуляторних систем (логіка задоволення потреб; логіка поведінки; логіка схильностей, стереотипу, диспозиції; логіка соціальної нормативності; логіка смислу або життєвої необхідності; логіка вільного вибору) при домінування ролі вищих, специфічно людських регуляторних систем – логіки смислу і логіки вільного вибору. Кожна з цих систем включає «фільтр» ціннісних орієнтирів особистості.

Доцільно буде підкреслити, що прийнято розглядати три основні рівні цінностей – загальнолюдський рівень, «цінність певних груп людей» і рівень цінностей «специфічних індивідів», на кожному з яких цінність постає вибірковою установкою, похідною від потреб (або ототожнюється з ними), що уможливорює розглядати основні цінності як цілі, які призводять до самоактуалізації [66]. Відповідно до цього особистість одночасно може бути



залучена до усіх цих рівнів або ж демонструвати домінування якогось із них в певний період життя. Варто зазначити, що найвищим вважається загальнолюдський рівень, а початковим – рівень цінностей індивіда.

Чим більш детально і точно розроблено план або зазначено параметри «норми/ідеалу», тим детальнішим і точнішим можна здійснити контроль-злічення. Також серед основних ознак контролю фігурує визначення причин відхилення, тобто контроль спрямований на отримання інформації джерела і масштабів незбігання. Таким чином, контроль розповсюджується не лише на сам процес виконання, а також охоплює результати аналізу, на основі якого були обрані «норми». Відтак, самоконтроль ніби постає ключем, відмикаючим все більш далеких горизонтів прогресу, акмеологічного зростання особистості, що дозволяє вносити корективи у плани/ідеали/норми.

Зовні простежити процес можна буде лише за ступенем концентрації студента факультету мистецтв, відсіканні усього зайвого, а також в успішному оволодінні новими, в тому числі більш складними видами і формами виконавської діяльності, успішному рішенні нестандартних задач, дієвому подоланні нетипових, незнайомих ситуацій, в продуктивній самостійності, у розумінні основ діяльності в цілому, її важливих структурних моментів-цілей, умов, застосованих способів дій, необхідних корекцій, оцінки результатів, урахуванні як об'єктивних зовнішніх умов діяльності, так і своїх потенційних можливостей.

Здатність до самоконтролю дотично спостерігається і у силі прояву саморегуляції, зокрема, надмірний контроль буде невиправдано виснажувати, знижувати ефективність діяльності. Тому «внутрішній суд» над собою констатувати суб'єктивне значення діяльності, висвітлюючи такі сторони як активність і сутнісна універсальність індивіда. Також те, який шлях обирає студент задля виправлення виявленої ним помилки у діяльності теж впливатиме на якість саморегулювання, а час «звірення», який необхідний для подолання помилки може свідчити про рівень досконалості дії, що виконується. Чим швидше виправляється помилка, тим вищим є рівень автоматизму

самоконтролю у виконавській діяльності, тобто фіксується набуття певного «імунітету» проти помилок.

*Компетентнісний підхід* до розгляду поняття самоконтролю у творчовиконавській діяльності впроваджує пріоритетну орієнтацію на результати освіти, тобто відстежує достатнє володіння необхідними загальнокультурними і професійними компетенціями, включаючи самовизначення, соціалізацію, розвиток індивідуальності і самоактуалізацію, що надає можливість спостерігати появу пласту конкурентоспроможних, мобільних, ініціативних професіоналів, максимально урахуовуючи запити та інтереси роботодавців в освітньому процесі, в тому числі у вищій професійній освіті. Такий підхід у освітньому просторі зорієнтований на забезпечення якості підготовки у відповідності до вимог сучасного суспільства, що узгоджується не лише з потребою особистості інтегруватися у суспільну діяльність, а і потребу самого суспільства використовувати потенціал особистості. Локальні дослідження з проблем компетентності спеціаліста, в тому числі педагога, вчителя музичного мистецтва вивчалися І. Зимньою (висунула п'ять причин орієнтації на компетентнісний підхід в освіті), А. Марковою, Н. Кузьміною (продемонстрували, що компетентність педагога є інтегративною якістю його якості), Л. Мітіною (виявила складну структуру поняття «педагогічна компетентність»), Т. Дорошенко (досліджувала професійну компетентність вчителя музики, яка визначається змістом музично-освітньої діяльності в школі [15]) та іншими.

Компетентнісний підхід вбачається у якісній підготовці, що передбачає здатність застосовувати знання, уміння і особистісні якості для успішної діяльності в певній області і проявляється у когнітивній (знання, досвід); функціональній (уміння, володіння); особистісній (поведінкові умінні в конкретній ситуації); та естетичній площинах (наявність певних особистісних і професійних цінностей). Прийнято розрізняти *загальні*, до складу яких відносять інструментальні (когнітивні здатності, методологічні здатності, технологічні уміння, комп'ютерні навички та лінгвістичні уміння та професійні

компетенції), міжособистісті (здатність до самоконтролю та самокритики; робота в команді, навички міжособистісних відношень, здатність працювати у міждисциплінарній команді; здатність спілкуватися зі спеціалістами з інших областей; здатність сприймати різноманітність і міжкультурні відмінності; прихильність до етичних цінностей), системні компетенції (здатність застосовувати знання на практиці; дослідницькі навички; здатність навчатися; здатність адаптуватися до нових ситуацій; креативність; лідерство; здатність працювати самостійно; розробка і керівництво проектами; ініціативність; турбота про якість; стремління до успіху та ін.) та *спеціальні* (професійні) компетенції.

Так, виокремлюючи базові різновиди музичної діяльності (сприймання музики, виконання музики, створення музики, оцінювання музичних явищ), Т. Дорошенко розрізняє такі види *спеціальних* (фахових) музичних компетенцій: «когнітивно-перцептивні (накопичення фахових знань – музично-теоретичних, технологічних, методичних), які є теоретичною та методичною основою ефективної діяльності вчителя музики; практично-виконавські (сукупність музично-естетичного досвіду, музично-виконавських умінь: вокально-мовленнєвих, ритмічно-рухових, інструментальних), що зумовлюють практичну реалізацію технологічного арсеналу в процесі навчання; творчі (ітерпретаційні, імпровізаційні, проектувальні вміння, творча самостійність); ціннісно-орієнтаційні (формування нормативно-регулятивних механізмів оцінної діяльності – ціннісних орієнтацій, смаків, ідеалів, мотивів)» [15, 54].

*Рефлексивний* підхід є вкрай важливим у творчо-виконавській діяльності майбутніх учителів музики та хореографії. У психологічному словнику-довіднику 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». Відповідно «рефлексія педагога – це процес пізнання ним самого

себе як професіонала, свого внутрішнього світу, аналіз власних думок і хвилювань у зв'язку з професійно-педагогічною діяльністю, міркування про себе як про особистість, усвідомлення того, як його сприймають і оцінюють вихованці, колеги, інші люди» [36].

Коли відомого українського вченого-психолога В.Роменця спитали, що саме має пізнати людина в собі, вчений відповів: «людина пізнає в собі принаймні три складові, або три рівні своєї психіки, свого духу. Самопізнання полягає в тому, щоб побачити себе як неповторне, як індивіда, відчутти свою відмінність від інших людей. На першому рівні людина вбачає ці відмінності в буденних ознаках. ... Проте надалі виступає на перший план другий рівень самопізнання. Він полягає у тому, щоб знайти в собі всенародне, вселюдське, щоб побачити в людях щось спільне з тим, що є в тобі. ... Нарешті, коли людина виходить на цей рівень, на рівень вселюдського, з'являється можливість справжнього міжлюдського спілкування, ... коли людина демонструє вищий рівень своєї неповторності, унікальності. І саме людська творчість виявляє цю неповторну унікальність. Ось тут – третій рівень самопізнання. Творчість виявляє те, що суттєво відрізняє одну людину від іншої. Бо ми саме й шукаємо в творчості людини її неповторність» [40, 11-12].

У процесі рефлексивного сприйняття людиною мистецьких творів, з одного боку, відбувається їх зовнішнє оцінювання та ціннісне пізнання як творів мистецтва, що мають загальнолюдське значення, а з іншого, – відбуваються глибинні внутрішні процеси самопізнання. У мистецькій педагогіці узагальнене визначення мистецької рефлексії дала Г.Падалка, – це «усвідомлення власних психічних станів і процесів у зіставленні із переживаннями, відтвореними в художньому образі, роздуми людини над власним життям, заглиблення до власних почуттів у зв'язку зі змістом мистецького твору, у зіставленні об'єктивного змісту художніх образів з результатами самоаналізу власного внутрішнього життя» [35, 159].

На думку А.Козир, здатність до мистецької рефлексії є ознакою фахової майстерності майбутнього вчителя музики та хореографії. У зв'язку з цим, для

розвитку здатності студентів факультетів мистецтв до мистецької рефлексії вчені пропонують «використовувати серію завдань, що дозволяють йому здобути досвід, який би рефлексивно трансформувався в усвідомлення знань. Враховуючи те, що рефлексія є процесом самопізнання внутрішнього стану, а рефлексивна діяльність дозволяє майбутнім учителям музики виявити та усвідомити основні аспекти роботи (способи, проблеми, їх вирішення, отримані результати тощо), то серію завдань доцільно спрямовувати на виявлення рефлексивної самооцінки фахової діяльності» [26, 13].

*Творчо-діяльнісний підхід* являє собою систему методологічних і теоретичних принципів дослідження, основним предметом яких постає творча діяльність, у ньому простежується основні позиції процесу проектування людиною своєї майбутньої виконавської діяльності, залежності між діями, характерологічними якостями і взаємозалежністю із життєвими обставинами, які обумовлюють вчинки людей, з вчинками, якими люди змінюють обставини власного життя, а також урахується специфіка прояву і активність у творчій діяльності.

Творчо-діяльнісний підхід спирається на ідею індивідуального розвитку людини як базис для її професійного розвитку і творчих досягнень. Як слушно зауважує А.Козир, «цей підхід вимагає від педагога спеціальних зусиль, спрямований на скрупульозний підбір і організацію творчої діяльності студентів факультетів мистецтв, спрямовану на самопізнання, що дозволить, у свою чергу, передбачити вироблення у них умінь цілеспрямовано планувати, організовувати, регулювати, контролювати, аналізувати й оцінювати результативність творчої діяльності...спонукає до орієнтації мети, змісту, форм та методів навчання на творчий розвиток особистості» [26, 13-14].

Даний підхід інтенсифікує саме творчий аспект у синтезі із діяльнісним, що свідчить про проходження людиною репродуктивної стадії, обов'язкової для мистецьких напрямків, орієнтуючи до акмеологічних вершин творчості. Як справедливо зазначає С.Куценко, у творчо-діялісному підході до навчального процесу «домінує навчально-творча діяльність, спрямована на виконання

навчально-творчих завдань (вимагає від студента активного опрацювання і опанування засвоєних знань і вмінь) або вирішення творчої педагогічної ситуації (спонтанної або організованої педагогом проблеми в колективі, характерними рисами результату вирішення якої є оригінальність, неповторність і новизна)» [28, 151].

Беручи до уваги характерологічні погляди С.Рубінштейна, згідно яких зовнішні причини або зовнішні впливи завжди діють лише опосередковано крізь внутрішні умови. Під внутрішніми умовами науковець вбачав якості і стани особистості у їх сукупності, особистість розглядається одночасно і передумовою і результатом її діяльності), оскільки психічні якості особистості формуються і розвиваються в процесі діяльності. Загальним механізмом цього процесу стає перехід внутрішнього змісту поведінки, що виникає у особистісно значущій ситуації, у відносно стійкі якості особистості, за постійного впливу особистісних якостей на її поведінку. Окрім того, особистісні риси і якості складають нерозривну єдність, взаємодіють одні з іншими у конкретній діяльності людини. Значним для нашого дослідження є думки С.Рубінштейна, що в діяльності людини її психічні властивості на основі успадкованих задатків як передумов, обумовлюючих, але не визначаючих її розвиток, не тільки проявляються, але і формуються.

Учений відмічає, що для переходу в рису характеру мотив поведінки має набути стійкості, позаситуативності, але навіть у такому випадку він являє собою все ще лише можливість, адже вирішуючим моментом стає активність суб'єкта, спрямована на реалізацію власних мотивів у діяльності. Саме активність дозволяє впливати на формування здатності майбутнього вчителя до самоконтролю як складової характеру в реальних діях і вчинках, у тій внутрішній роботі, яка зав'язується навколо них і у них вплітається. Це явище втілюється у регуляторній функції психіки, тобто єдності певного внутрішнього стану, а також відображення дії, що входить у психічний акт. Єдність відображення індивідом реальності і регуляції його діяльності відбувається

засобом дії, де остання включається до структури психічних процесів, перетворює їх, впливає на їх формування.

Важливі форми регуляції виконавської діяльності у творчо-діяльнісному підході співвідносять з двома фундаментальними її характеристиками, а саме – предметністю і суб'єктністю. Ці характеристики відображають подвійну детермінацію самої діяльності зі сторони суб'єкта і зі сторони об'єкта. Іntenціонально сторона діяльності визначається смисловим змістом, що розповсюджується від полюса об'єкта «згори донизу» на всі рівні діяльності, згідно закономірностям процесів смислоутворення (рівні, які знаходяться вище, наповнюють нижчерозташовані неповторним суб'єктним забарвленням (мотиви, цілі, смисли). Наповнення діяльності предметністю іде ніби у зворотньому напрямку, «знизу догори», набуваючи предметного змісту діяльності, коли здійснюються смислові зв'язки під безпосереднім впливом особистісного смислу. У цьому контексті науковці І.Васильєв, В.Поплужний, О.Тихоміров вводять поняття «динамічна смислова система», яка відображає той факт, що розвиток смислу кінцевої мети, поточної мети і підмети, зародження задумів, а також формування смислів елементів і смислу ситуації в цілому, безперервно здійснюються у єдності та взаємодії пізнавального, творчого та емоційного аспектів.

Як відмічає Г.Нікіфоров, самоконтроль відноситься до обов'язкових ознак свідомості і самосвідомості, виступаючи до того ж умовою адекватного психічного відображення людиною свого внутрішнього світу й оточуючої її об'єктивної реальності. Багатоманітність механізмів самоконтролю представлено на різних рівнях функціонування психіки: від протікання окремих пізнавальних процесів до вибору мотивів поведінки. Зазначимо, що одним із негативних наслідків, таких як професійні невдачі, призводить саме несформованість самоконтролю, неуміння ним користуватися або небажання звернутися до нього (зневага його результатами). Це пояснюється тим, що самоконтроль націлений на своєчасне уникнення або виявлення уже здійснених помилок у діяльності, перевіряє правильність своїх дій, вчинків і адекватність

різних форм поведінки своїм правам і обов'язкам. Серед факторів, які спонукають до звернення до самоконтролю у діяльності виокремлюють: складність і умови практичної діяльності; характер мотивації; індивідуально-психологічні особливості. Також самоконтроль розглядається з позиції вікової динаміки і вікових особливостей, зв'язку його з цінностями і мотивами у процесі становлення особистості.

Таким чином, аксіологічний, компетентнісний, рефлексивний та творчо-діяльнісний підходи створюють методологічну основу для розгляду здатності до самоконтролю майбутнього вчителя музики та хореографії.

Самоконтроль розглядається нами як здатність людини до усвідомленої регуляції власної поведінки і діяльності з метою забезпечення відповідності їх результатів поставленим цілям, пред'явленим вимогам, нормам, правилам. Мета самоконтролю особистості полягає в запобіганні помилкових дій чи операцій та виправленні їх. Важливу роль у процесах самоконтролю особистості відіграє самооцінка особистості.

## **1.2. Зміст та структура самоконтролю майбутнього вчителя музики і хореографії**

Огляд вищезазначених наукових підходів дав нам можливість розробити і обґрунтувати структуру самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності у єдності мотиваційно-адаптаційного, компетентнісно-інтегративного і виконавсько-проективного компонентів. Обґрунтовуючи компонентну структуру самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії, відмітимо, що динаміка і форми вираження показників кожного з компонентів допоможуть визначити специфіку та їх індивідуальність прояву.

*Мотиваційно-адаптаційний* компонент передбачає, що виконавська діяльність має бути вмотивованою, оскільки це визначатиме професійну активність, впливатиме на логарифм поточних і подальших вимог, що



висуватиме сама собі особистість, а також міститиме адаптаційні елементи, які обумовлюватимуть й коригуватимуть діяльність, спрямовуючи її до «еталонного зразка» і закріплюючи позитивними емоціями. Критерієм мотиваційно-адаптаційного компонента ми визначили міру особистісної вмотивованості студентів факультетів мистецтв до виконання фахової роботи з учнями. Це підтверджує тлумачення О.Спіркіна, що кожний вчинок передбачає як передбачення майбутнього, яке витікає з пізнання їх відповідних зв'язків і відношення речей, так і програмування дій, які мають призвести до реалізації поставленої мети. Тому потреба у фаховому саморозвитку майбутніх учителів музики та хореографії зазначатиметься на способі змін своїх дій у виконавській діяльності, масштабі опанування суміжних полів професії, виступатиме джерелом активності, рушійною «пружиною» дій і здійснення актів, що суб'єктивно переживатиметься ними у вигляді бажань і потягів. Через потяг до саморозвитку студенти тягнутимуть до себе «інших» (більш компетентих у певних питаннях, «озброєних» новими знаннями і практичними вміннями), і тим самим опинятимуться у залежності від образу «уявного ідеального себе». Якщо ж потяг ставатиме усвідомленим, то він проявлятиметься через бажання і хотіння. У даному контексті доречно згадати вислів В.Сухомлинського, який відмічав, що «протириччя між багатством бажань з однієї сторони і обмеженістю сил, досвіду, можливістю для їх здійснення – з іншої, представляє складний процес самоствердження» [43, 55].

З огляду на це, відсутність певного елемента досвіду або усвідомлення студентами недостатньої професійної «підкованості» ініціюватиме поведінку, що спрямована на подолання подібних «перешкод» на шляху професійної самореалізації, спонукатиме їх до розширення своїх знань, до фахового саморозвитку, самоствердження. Як справедливо відмічає П.Сімонов високий ступінь кваліфікації, майстерне володіння своєю професією, задовольняє притаманну людині потребу у підготовленості, наголошуючи, що це може стати джерелом позитивних емоцій при виконанні будь-якої роботи. Потреба –

фундаментальне явище нервової діяльності, рушійна сила поведінки аж до перетворюючої світ діяльності людини.

Потреба у фаховому саморозвитку лежить у основі вольових якостей майбутніх учителів музики і хореографії, а ступінь задоволення потреби у професійній «озброєності» надаватиме їм риси впевненості, рішучості, стійкості у екстремальних чи нових ситуаціях, дозволятиме залишатися спокійними, незалежними, зберігаючими самовладання у складних і швидкозмінних обставинах, підпитуватиме почуття власної гідності. Натомість, недостатня фахова обізнаність повідомлятиме студенту риси тривожності, стурбованості своїм положенням серед людей, ревносного ставлення до успіхів інших, залежності від їх заступництва і підтримки. Також важливим є те, що схильність до наслідування у фаховому розвитку визначатиме міру самостійності здійснюємих студентом вчинків, а потреба у економії сил робитиме характер енергійним, цілеспрямованим, або, навпаки пасивним і лінивим. Як відмічає Л.Блок, коли виконавець вже здатен зрозуміти, що йому потрібно, він жадібно схоплює і засвоює те, що подає йому вчитель.

Згідно О. Вознюка, який відмічає, що «механізм кристалізації мотивації пов'язується із закріпленням ефективних стратегій, які виробляються у процесі взаємодії соціальних, ситуативних і внутрішніх особистісних чинників, та перенесенням їх на інші види діяльності й у внутрішній план свідомості» [12], мотиваційна складова відіграє велике значення.

Такий механізм О.Вознюк розуміє у звільненні від зовнішніх впливів і подолання стихійної поведінкової орієнтації. Він ураховує два рівні внутрішньої мотивації (ситуативну та ціннісну). Відтак важливим стає напрямок, який обере майбутній вчитель музики і хореографії для задоволення потреби у фаховому саморозвитку – адаптивний чи неадаптивний (надситуативний). У разі, якщо вибір здійснюється на користь адаптивної стратегії, то її сутність полягатиме у пристосуванні до ситуації, якщо ж на користь неадаптивної, то «активність переносить акцент на вплив суб'єкта на ситуацію та її зміну». Надситуативний мотив буде виступати як надлишковий,

якщо його розглядати з позиції вимог ситуації, однак така активність буде виступати констатацією феномену творчої діяльності [12, 440].

Відомим є той факт, що емоція активує стан, спонукаючи суб'єкта змінити поведінку у напрямку максимізації або мінімізації цього стану, що визначає підкріплюючу, перемикаючу і компенсаторну функції емоцій в організації цілеспрямованої поведінки (П.Симонов). Емоції можуть значно впливати на виконавську діяльність, змінюючи її направлення, підвищуючи або понижуючи її, оскільки все, що пов'язане із позитивними емоціями – приваблює, а з негативними – відштовхує. Тому вкрай важливо розумно організувати свою поведінку і встановлювати правильні взаємовідносини з іншими людьми, а саме зберігати у собі позитивне ставлення до мистецької роботи з учнями, адже сам процес творчої виконавської діяльності заключає у собі величезну емоційну віддачу і розрядку.

Саме мистецька сфера роботи як учителів музики, так і хореографії вимагає від них уважності, спостережливості, далекоглядності у «розпізнанні» потенціалу учнів, тому позитивне ставлення може фіксуватися у здатності до керування виконавськими процесами на макро- (весь колектив) та мікрорівні (індивідуальна чутливість до найменших змін у практичному навчанні учня) рівнях. Певним чином таке ставлення сприятиме появі дружніх стосунків всередині колективу і появі сприятливого психологічного клімату, що за певних обставин (співпадінні емоційних оцінок) може стати джерелом додаткових внутрішніх сил через емоційну активацію усіх членів колективу.

В обґрунтуванні даної теорії ми визнаємо ще і важливість позитивних педагогічних установок до мистецької роботи, які є регуляторами педагогічної діяльності, оскільки «формують у особистості цілісність поведінки і переживань у педагогічних ситуаціях; внутрішню організацію диспозиції і внутрішню упорядкованість педагога; послідовність поведінки і структурну стійкість дії вчителя», тобто є вирішуючим фактором, впливаючим на вибір професійної позиції педагога [6, 42].

*Компетентнісно-інтегративний* компонент має спиратися на ядро, що утворюється сплавом загальних і спеціалізованих знань, провідних умінь і навичок в мистецькій галузі. Водночас, ураховуючи світову тенденцію до ущільнення потоку інформації, швидкий темп появи, наростання і популяризації інноваційних технологій, допоміжних технічних гаджетів, ми усвідомлюємо, що для того, щоб залишатися компетентним професіоналом і «сучасним» викладачем, необхідно проявляти внутрішню активність щодо їх засвоєння і впровадження у виконавську діяльність. Критерієм компетентнісно-інтеграційного компонента ми вбачаємо ступінь здатності студентів факультетів мистецтв до інтегративного застосування знань та вмінь.

Мистецька інформаційна експансія детермінуватиме підвищення точності педагогічної поведінки у виконавській діяльності, що, в свою чергу, сприятиме економії енергії та особистісного ресурсу і уможливлуватиме використання свого творчого потенціалу в потрібному напрямку. Зовні це може проявлятися через приєднання нових сфер діяльності (акторська майстерність, сценічна діяльність, кіномистецтво, аніматорство та ін), розширення загального і мистецького тезаурусу (опанування лексики нових для студента музичних і хореографічних стилів і жанрів, течій, ознайомлення з особливостями творчості відомих постатей), інтерес до отримання додаткової освіти, участь у конференціях семінарах, відвідування тренінгових курсів, систематичне відвідування концертів, фестивалів, конкурсів, майстер-класів, зустрічей з відомими діячами мистецтва, тощо.

Інтерес до генерування мистецьких знань має реалізовуватися не хаотично, а бути організованим, систематизованим і цільовим, адже у вік інформаційних технологій все більшого значення набуває саме уміння орієнтуватися у інформаційному потоці. У даному контексті ми розділяємо і спираємося на модель Дж. Роулі [67], згідно якій існує чотирирівнева піраміда знань (ДІЗМ: дані, інформація, знання, мудрість). Відповідно, на першому етапі прояву такого інтересу у поле зору майбутнього учителя музики і хореографії попадає потік фактів, що містять мистецькі дані і визначаються як символи,

котрі являють властивості об'єктів, подій у їх оточенні (є продуктами спостереження), але поки не знаходяться у релеватному стані. Індикаторами прояву інтересу, де цей потік дотично стосується виконавської діяльності майбутнього учителя музики і хореографії, можуть бути зацікавленість мистецькими витворами, відвідування виставок, експозицій, музеїв різних видів мистецтва, прослуховування чи переглядання друкованої/аудіо-/відеопродукції, захопленість творчими досягненнями певної особистості, допитливість у питаннях щодо колабораційних проєктів різного масштабу (міжнаціональний, міжгалузевий, міжнародний та ін). Такий потік мистецьких фактів має накопичувальний ефект, до того ж, терміни його використання не мають меж.

Другим рівнем, згідно Дж. Роулі потік фактів перетворюється на інформацію, оскільки здійснюється генерування системи засобами контекстуалізації, категоризації, корекції, стиснення і відокремлення інформації [67]. На цьому рівні інтерес студентів факультетів мистецтв до розширення мистецьких знань, завдяки переходу із хаотичної маси у міцну теоретичну базу, яка зберігає, а за потреби вивільняє і опрацьовує необхідні дані, зміцнюється і набуває якісних характеристик. Іншими словами інтерес стає цілеспрямованим, вибірконим і допомагає долати більш складні завдання і бачити важливі виконавські моменти, спонукає дотримуватися точних практичних зауважень у вигляді коментарів-мистецьких термінів, а також бути суворим, послідовним і принциповим до дрібниць щодо особистісного вжитку професійних термінів, залучення найбільш якісних дефініцій теоретичних понять користувачем, звертатися до складних розгорнутих абстрактних понять, урахувати як об'єктивні зовнішні умови з позиції наявних у ній можливостей набуття освіченості, так і власні можливості.

Доречно буде зазначити, що вимоги щодо дотримання стилю виконання, які вбачають саме розширення мистецьких знань, видатного педагога Я.Мільштейна, а саме дослідження музичних стилей, проникнення вглиб до самих коренів твору, вивчення людини, яка його створила, епохи, яка виховала людину, життя епохи у всіх її проявах, а також, що знання стилевих

особливостей ніколи не зв'язує виконавця, а навпроти, надихає його, все це відкриває нові горизонти, знайомить з маловідомими творами, постійно розширюючи і підвищуючи художню культуру і мистецький кругозір майбутнього учителя музики і хореографії. Сутнісним для самоконтролю у даному випадку буде саме те, що розширюючи інформаційні межі мистецьких знань, разом з тим і з'являтиметься довіра до власних сил, впевненість.

На третьому рівні у піраміді Дж. Роулі виділяються вже знання-розуміння, тобто оброблена і усвідомлена інформація, чітке визначення галузі її застосування. Значним є те, що знання, як своєрідне «ноу-хау» уможливорює перетворення інформації на інструкцію. Дж. Роулі відмічає, що знання можна отримати шляхом передачі від іншого, або ж отримати їх з досвіду. Саме завдяки інтелектуальним діям знання допомагають підвищувати ефективність. [На останньому рівні, що завершує піраміду, науковиця розміщує мудрість як здатність підвищувати власну ефективність у діяльності, відмічаючи, що у поєднанні із цінностями мудрість перетворюється на судження. Іншими словами набуває статусу ідеалу, норми, зразка, а у нашому випадку – бездоганного мистецького виконання [67].

*Виконавсько-проективний* компонент охоплює глибоке осягнення майбутніми учителями музики і хореографії усіх складових, на основі чого виникають початкові образи, уявлення про художній зміст і технічні особливості, проте на їх основі народжуються задуми майбутніх творчих інтерпретацій. Цей компонент є заключним у структурі самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії, адже він «діє» лише у практичній діяльності та його критерієм постає міра емоційної насиченості виконавсько-творчої дії.

Прояв уміння якісного інтерпретування мистецьких творів є характерною ознакою виконавсько-проективного компонента. Він має демонструвати те, наскільки студенти уміють грамотно і точно прочитувати авторські вказівки, розуміти їх логіку розташування, вживатися у авторський задум, розмежовуючи технічну і художню сторону на початковому рівні і об'єднуючи їх у єдине ціле

на завершальному етапі. Важливим є і те, чи можуть майбутні учителі музики і хореографії на етапі «розбору» мистецького твору бачити і «тримати» кінцевий результат і усвідомлювати, визначати смислові реєстри кожного окремого елементу, їх сукупності, уміти підсилити чи завулюювати потрібні фрагменти та елементи, надати їм візуалізованої ясності або ж «заховати» для виділення іншого елементу. Таке уміння якісної інтерпретації є залежним від виконавського досвіду, від захопленості конкретним твором, від емоційного резонування із ним, від бажання донести своє бачення ідеї мистецького твору, поділитися важливими думками, емоціями й переживаннями, які супроводжують осягнення твору.

Важливо відмітити, що значні відмінності у музичному виконанні виявляються можливими навіть за умови «гранично точного слідування нотному запису. Для цього в арсеналі виконавця є широкий набір засобів музичного інтонування: темброва виразність, гучність, агогіка, акцентуація, характер ведення мелодичної лінії, внутрішня організація фактури, а також виконавський темпоритм, загальна архітектонічна та драматургічна організація музичного твору» [32, 54]. Як результат розкриття авторського задуму через прочитання нотного запису виконавцем, вже на цьому етапі виокремлюються індивідуально забарвленні властивості студентів факультетів мистецтв.

На основі здійсненої студентом факультету мистецтв роботи формується першочерговий виконавський образ, який в процесі репетицій може частково або суттєво трансформуватися. Важливо, що такий образ обов'язково спирається на теоретичний базис, але в процесі практичного співу набуває більшої ясності, оскільки кожна індивідуальність проявляє свою співацьку природу, техніку володіння голосовим апаратом, має різні адаптаційні навички, а також свої естетичні погляди щодо виконання музичного твору. Ми беремо до уваги і експресивну сторону інтерпретування, зокрема виокремлюючи такий психологічний ефект як зібраність. Так, перед початком виконання потрібно зібрати всю свою увагу і внутрішнім зусиллям волі якомога швидше переміститися в світ звуків, не допускаючи жодної метушні. За допомогою

самоконтролю за виконавськими діями необхідно досягати внутрішньої психологічної переустановки. Уміння зібратися і донести до глядача та слухача необхідний і достатній зміст мистецького твору є вкрай важливим саме у виконавських професіях, до яких відносяться професії вчителя музики і хореографії.

Якщо технічна сторона якісної інтерпретації мистецького твору вимагає зібраності під час навчання, коли студенти оволодівають руховими навичками, напрацьовуючи їх, удосконалюючи і приводячи до правильної координації, позбуваючись зайвих рухів (засвоєння просторового малюнку, широта рухів, жесту, збільшення міміки), то художня сторона інтерпретації на сцені не дає їм так багато часу для адаптації, приведення себе до необхідного стану емоційної збудливості і «включення» душевного пориву. Майбутні учителі музики і хореографії, зважаючи на часові обмеження виступу, мають одразу посилати величезну енергетику глядачам, «пробиваючи» простір (оркестрова яма, відсутність «живого спілкування» під час запису виступу/он-лайн режиму концерту тощо).

Таким чином, структура здатності до самоконтролю охоплює мотиваційно-адаптаційний, компетентнісно-інтегративний та виконавсько-проективний компоненти. Розглянемо цю компонентну структуру з позиції вже визначених нами підходів (аксіологічного, компетентнісного, рефлексивного та творчо-діяльнісного).

Розглядаючи сторони прояву самоконтролю у виконавській діяльності з позиції аксіологічного підходу, нами з'ясовано, що цей процес проходить в основних чотирьох площинах (за М.Каганом) – у формі цілепокладання або проектування, тобто конструювання силою уяви ідеального прообразу об'єкта, який необхідно створити на практиці і самого суб'єкта яким він хоче себе бачити; у пізнанні світу і самого себе у світі, оскільки лише на основі знання можлива продуктивна практика перетворення людиною світу і самого себе; у ціннісній орієнтації, що спрямовує дії суб'єкта, але без якої знання залишаються нереалізованими, а необхідні «моделі майбутнього» не виникнуть;



у духовному спілкуванні суб'єктів, сумісні дії яких тим ефективніше, чим вище ступінь їх узгодженості, взаєморозуміння, духовної єдності, що досягнене у ході їх діалогу.

Погоджуємося з думкою О. Олексюк та М. Ткач, що саме «ціннісна взаємодія музики, педагога і учня в музично-педагогічному процесі – провідний принцип творчого спілкування, спрямований на створення синтетично-діалогічної парадигми. ... Діалог сприяє вирішенню вельми важливого завдання – підводить майбутнього музиканта-педагога до розуміння того, що будь-яке судження про життєві та професійні явища, проблеми – це результат зусиль особистості, його душі, активного проникнення в сутність цих явищ. Саме в ситуації діалогу музика як носій Істини, Добра, Краси забезпечує гармонійне поєднання загальної і професійної підготовки майбутнього музиканта-педагога. ... Педагог і учень, перебуваючи на шляху спільного бачення світу музично-педагогічних цінностей, створюють у цьому процесі енергетичне поле музичної культури» [ 32, 42 – 43].

Аксіологічний підхід дозволяє простежити факт зміни відношення до праці, що призводить до змін ціннісної ієрархії видів діяльності, в яких індивід відповідно до засвоєних ним, пропущеним крізь призму власного «Я», соціокультурного досвіду і традицій, вбачає переважну сферу своєї реалізації. Тому самоконтроль надає значення суб'єктного начала діяльності, що детермінуються особистісною активністю, сутнісною універсальністю. З огляду на це, М.Рокич традиційно протиставляє цінності-цілі і цінності-засоби, відповідно виділяючи два класи цінностей: термінальні – переконання у тому, що яка-небудь кінцева мета індивідуального існування з особистісної або суспільної точок зору варта того, щоб до неї прагнути; інструментальні – переконання у тому, що будь-який образ дії є з особистісної та суспільної точок зору переважним у будь-яких ситуаціях. Термінальні цінності, на думку автора, носять більш стійкий характер, ніж інструментальні, до того ж, для них характерною є менша міжіндивідуальна варіативність [66]. Відтак, самоконтроль у творчо-виконавській діяльності може набувати індивідуального

забарвлення і суттєво змінювати адекватність сприйняття здійснених учителем музики і хореографії актів-операцій.

Слідуючи даній класифікації, Д.Леонтьєв серед термінальних цінностей протиставляє: конкретні життєві цінності – абстрактні цінності; цінності професійної самореалізації – цінності особистісного життя; індивідуальні цінності – цінності міжособистісних стосунків; активні цінності – пасивні цінності. Серед інструментальних цінностей науковець виділяє наступні дихотомії: етичні цінності – цінності міжособистісного спілкування – цінності професійної реалізації; індивідуалістичні цінності – конформістські цінності – альтруїстичні цінності; цінності самоствердження – цінності прийняття інших; інтелектуальні цінності – цінності безпосередньо-емоційного світовідчуття. Автор розміщує самоконтроль як серед конформістських цінностей, так і вбачає його у ряді інтелектуальних цінностей, поруч із обізнаністю і раціоналізмом.

Важливою позицією аксіологічного підходу є звернення до ідеалів, які людина визнає. Ідеали формують і визначають смисли, які людина вкладає у образи, предмети, діяльність. Підтвердження цьому вбачаємо у думках Ж.-П.Сартра, який проголошував наступне: «життя не має апріорного смислу. Допоки ви не живете своїм життям, воно нічого собою не являє, ви самі маєте надати йому смисл, а цінність є не що інше, як саме цей смисл, який ви обираєте» [68]. Розвиваючи цю думку, Ю.Орлов у своїй роботі «Сходження до індивідуальності» звертає увагу на те, що моральні норми постійно породжуються і підтримуються у людському спілкуванні, підкріплюючись і контролюючись різними емоціями (сором, страх, почуття провини). Такі вимоги зафіксовані у свідомості і відповідно у звичках, звичаях; слідування цим звичкам, звичаям і приписам поєднуються з сприятливими переживаннями, а відхилення – з неприємними. Якщо на самоконтроль дивитися «зсередини», то він можливий лише завдяки мисленню і уяві наслідків своїх дій.

Перефразовуючи вираз А.Тоффлера щодо людства, аксіологічний підхід дозволяє розглянути багаті та різноманітні можливості подальшого розвитку

майбутніх учителів музики та хореографії, але те, яке майбутнє вони оберуть, буде залежати від цінностей, які визначають процес прийняття ними рішень, від ясності розуміння і передбачення змін у цілісній архітектоніці цінностей, які регулюватимуть їх поведінку. Даний підхід включає в себе цінності, які концентруються навколо певного ідеалу, що може передбачити залучення різних класів цінностей (перш за все моральних та естетичних), що розглядають грані, рівні, аспекти у різних площинах. До них відносять суб'єктивні і об'єктивні цінності, внутрішні-зовнішні, імманентні-трансцендентні, автономні – гетерономні, вільні-пов'язані; вільні-нормативні та ін.

Компетентнісний підхід дозволяє впроваджувати пріоритетну орієнтацію на результати мистецької освіти, тобто відстежує достатнє володіння необхідними загальнокультурними і професійними компетенціями, включаючи самовизначення, соціалізацію, розвиток індивідуальності та самоактуалізацію. З цієї позиції здатність до самоконтролю є неодмінним ядром професійної компетенції, що розвивається у процесі професійної підготовки майбутнього суб'єкта праці і продовжує динамічно змінюватися у процесі виконання професійної діяльності. Здатність до самоконтролю є однією із найважливіших професійних якостей в професіях типу «людина-людина», оскільки обумовлює нормальний особистісно-професійний розвиток спеціаліста. З огляду на це, ми констатуємо той факт, що необхідно підтримувати оптимальний рівень самоконтролю, оскільки низький рівень, як і зверхрівень, неминуче призводить до професійних деформацій.

З позиції компетентнісного підходу, вихідним пунктом аналізу самоконтролю як цілісної системи є його зміст, рівні і форми ідеального відтворення. У постійному потоці діяльнісних актів виникають, проминають і ніби спливають одиничні стани, образи, думки, інтереси, але загальний стрій свідомості виконавця при самоконтролі залишається відносно стійким. Аналітичний спосіб дій, мисленнєве «розсічення» в процесі самоконтролю дає розуміння окремих його функцій, водночас представляючи собою єдине і неподільне, цілісне утворення, виявляючи у постійно змінному змісті дещо

інваріантне. Самоконтроль – це потік мисленнєвих, емоційних і вольових актів, в якому ніщо не залишається стійким, разом з тим, є і дещо загальне – логіка зв'язку елементів, а в певному розумінні і самі елементи, що знаходяться між собою у закономірних відношеннях. Відтак, одним з базових принципів даного підходу є принцип контекстуальності, що передбачає єдність знань і навичок і їх застосування з урахуванням соціальних, міжособистісних і предметних особливостей контексту.

Якщо зануритися у професійну специфіку навчання хореографії, то важливо пам'ятати, що щоденний постійний самоконтроль за дотриманням правил виконання поз танцю (особливо базових поз класичного танцю) розвиває координацію учнів. Успіх виконання багатьох позицій і положень багато в чому залежать від точного уявлення цієї дії до її виконання, тобто від заданої програми, від певного образ-коду, який складається, формується в поняття у виконавця під впливом показу викладача, словесного пояснення, багаточислених повторів, що напрацьовують умовні рефлекси. У такому тривалому процесі важливе місце посідає саме самоконтроль виконавця. Відсутність же контролю і вимогливості призводять до того, що при неправильній постановці корпусу, неправильному відчутті тієї або іншої пози, того чи іншого руху і при постійній роботі розвиваються зовсім не ті м'язи, які б допомогли засвоїти техніку виконання. Як наслідок – майбутній виконавець стикається з деформацією фігури, втрачається зовнішній вигляд, а з втратою форми зникає і перспектива. Тому самоконтроль під час хореографічного навчання, а у подальшому виконанні та навчанні наступного покоління танцівників є важливою компетенцією.

Подібні явища спостерігаються і у процесі музичного навчання, де відсутність самоконтролю щодо набуття спеціальних навичок, таких як вокально-хорові уміння і навички, диригентський жест, виконавська техніка гри на музичному інструменті та інші можуть призвести як до фізичного, так і психологічного травмування, особливо проявляючись у стресових ситуаціях, зокрема сценічній поведінці, оскільки потребують активації додаткових

ресурсів, що вимагатимуть доволіної уваги виконавця і автоматизму виконання професіональних навичок. Тому компетентність у вигляді здатності до самоконтролю стає беззаперечною.

Здатність до самоконтролю як вольового зусилля над собою формується лише в процесі реальної життєдіяльності особистості при активній її участі у цьому процесі. Самоконтролювання має індивідуальні форми прояву, ступінь його розвитку впливає на формування таких психологічних якостей людини, як стриманість, самовладання, витримка та ін, які є вкрай необхідними саме в педагогічній сфері. Різні види самоконтролю докладно представлені у монографії Г.Нікіфорова, зокрема, науковець розглядає їх за часовим принципом (антиципуючий, поточний, результуючий); за просторовим принципом (зоровий, слуховий, тактильний); за принципом доволіності (довільний, мимовільний). Відомий дослідник у психологічній сфері В.Петровський виокремлює ще явище когнітивного самоконтролю – цілеспрямованого керівництва змістами власної свідомості, зупиняючись на основних двох його аспектах – рефлексивному та вольовому. Рефлексивний розкривається як *cogito* (думка про власні думки), а вольовий – як доволіна увага суб'єкта до змісту власної свідомості (виділяються дві утворюючі – зосередженість і відволікання). Також В. Петровський відмічає, що з віком можливості саморегуляції підвищуються.

Таким чином, компетентнісний підхід спонукає людину до формування адекватних і, відповідно, подолання небажаних мотивів, обумовлений вибір мети діяльності і успішна реалізація програми по її досягненню здійснюються за обов'язкової участі самоконтролю. Разом з тим втрата доволіного самоконтролю в мотиваційній сфері тягне за собою регрес особистості, зростання елемента імпульсивності в поведінці людини (Л.Анциферова). Ще одним слушним спостереженням у даному підході ми вважаємо думку І.Чеснокової, яка зазначає, що іноді самоконтроль навмисно посилюється особистістю і може існувати лише завдяки самопримусу. Дана форма самоконтролю викликається об'єктивними умовами з урахуванням емоційного

фактору, який підвищує орієнтування особистості (новизна ситуації, присутність категорії людей, котра має певну знакову сигнальність для даної особистості, очікування від даної особистості відповідних дій тощо). Напруженість ситуації, посилююча самоконтроль особистості, може призводити її до внутрішньої зібраності і високому ефекту дії або, навпаки, емоційна напруженість порушує самоконтроль і, відповідно, демобілізує поведінку.

*Рефлексивний* підхід та рефлексивний аналіз і саморегуляція, які спрямовані на осмислення, оцінку (самооцінку) специфіки музично-виконавської діяльності актуалізують розвиток самосвідомості й скеровують студентів факультетів мистецтв до пізнання смислу і цінностей своєї професії. Це власне і є специфічним процесом самопізнання особистості, об'єктивних та суб'єктивних основ музично-виконавської діяльності, процедури її оцінювання та регулювання. Оскільки рефлексія пов'язана не тільки з пізнанням, а й із самопізнанням особистості, актуалізується пошук проєктивних методів пізнання, які досліджують неусвідомлені або частково усвідомлені, емоційно-оцінні аспекти ставлення магістрантів музичного мистецтва до світу музично-педагогічних цінностей й музичного виконавства, зокрема, виявлення особистісних «інтерпретацій» щодо них, навіть, якщо вони не є завжди об'єктивними, утім завжди є суб'єктивно значущими.

Як зазначають дослідники (О. Скар; О. Олексюк та М. Ткач та ін.) сутність проєкції як основного робочого механізму полягає в тому, що, коли майбутньому фахівцю пропонують навмисно максимально невизначену ситуацію чи завдання, він не може не проєктувати на себе кінцевий результат. Перебіг його думок – ключ до розуміння його відчуттів у комунікативному процесі та й усього того, що наповнює, пронизує його повсякденне життя на інтуїтивному та неусвідомлюваному рівнях. Перевагою є те, що результати, отримані за допомогою проєктивних методик, дають змогу аналізувати процеси не лише на рівні усвідомлення, а й «знімати» зріз неусвідомлюваний чи, приміром, інтуїтивний рівень спонтанних реакцій вчителя. Підтримуємо думку

О. Олексюк та М. Ткач, що саме «проективні методики є спеціальною технікою дослідження тих особливостей особи, які мало доступні безпосередньому спостереженню або опитуванню» [32, 91].

Доцільно також відмітити, що під впливом смислу кінцевої мети виконавської діяльності відбувається розвиток операційних смислів елементів ситуації. Одночасно смисл кінцевої мети визначає формування смислів проміжних цілей, які визначають вибірковість і регуляцію діяльності на стадії пошуку рішення, що спрямоване на звуження до конкретної дії. Так, смисловий зміст дії, необхідний для самоконтролю, включає в себе загальну мету дії, підцілі кожної його підсистеми, що в цілому оптимізує завдання майбутнього вчителя. При цьому механізми самоконтролю поступається властивість самоорганізації живих систем, тобто виникає специфічне «відношення» до самого себе, становлення «самості» та суб'єктивності в їх іманентних здатностях бути «для себе».

З позиції творчо-діяльнісного підходу, основою якого є творча діяльність, відбувається проектування особистістю своєї майбутньої виконавської діяльності, залежності між діями, характерологічними якостями і взаємозалежністю із життєвими обставинами, а також урахується специфіка прояву і активність у творчій діяльності. Саме тоді, коли особистість вже контролює власну психічну сферу, є носієм «внутрішніх» контрольних механізмів у процесі здійснення виконавської діяльності, мова йде про самоконтроль. У такому випадку об'єктом контролю для людини є її вчинки і дії, притаманні їй психічні явища (процеси, стани, якості).

Для процесу довільного самокерування характерними є стадії свідомого збору і обробки інформації, прийняття рішення, реалізації рішення і контролю. Із перерахованих стадій процесу довільного керування стає зрозуміло, що контроль являє собою заключну стадію. Відомо, що самоконтроль (А. Сперанська та ін.), здійснює регулюючу функцію діяльності. Він формується поступово, при цьому розширюється його обсяг, до якого все більше включаються нові сфери діяльності і відношень, а також, за схожих

обставин «сеанси» самоконтролю (особливо внутрішнього) не обмежуються лише повторною оцінкою здійснених вчинків, між тим, вони відточуються, удосконалюються норми, що використовуються, поступово перетворюючи їх в особистісні цінності, тим самим розвивається сама особистість, її воля, самосвідомість тощо. Все це закріплює, розвиває і до- або надлаштовує ціннісно-мотиваційну систему особистості, в результаті чого суб'єкт, за мірою накопичення досвіду, все більш чітко передбачає наслідки здійснених вчинків, а у подальшому й тих, які тільки плануються. Так відбувається перехід від ретроспективного до перспективного самоконтролю.

За цих умов здатність до самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії полягатиме у свідомому впливі індивіда на притаманні йому психічні явища (процеси, стани, властивості), на виконавську діяльність, власну поведінку з метою підтримання (збереження) або зміни характеру їх протікання. Цей процес має бути свідомим, але не завжди у всіх своїх фазах усвідомлений і цілеспрямований, а відповідно мати активний, творчий характер. Його особливістю буде конкретизація мотивів творчої діяльності, постановка відповідних цілей, вибір шляхів їх досягнення. Важливо розуміти, що як правило самоконтроль і саморегуляція підпорядковані вирішенню задач найближчого майбутнього, а загальна скерованість націлена на більш довготривалі перспективи і вибір життєвого шляху у відповідності до професійних задач. Тож необхідно зазначити, що фактичне відношення людини як суб'єкта обробки інформації до власної діяльності виявляється у переживанні нею почуття впевненості – невпевненості.

Учені приходять до схожих думок у даному питанні [24; 31; 34; 38; 47; 57; 58; 61; 64], вбачаючи самоконтроль важливою ланкою у керівництві та регулюванні особистісної творчої діяльності, де управління розуміється як більш широке поняття, а регулювання вбачається поодиноким випадком керування. Вони апелюють до понять норми і заданого постійного значення у цих процесах, пояснюючи, що у разі постійності величин завдяки самоконтролю відбувається «стабілізація», у випадку змінності величин



процеси регулювання суміщається з керівництвом. Але у будь-якому разі така своєрідна динамічна рівновага системи містить у своїй структурі контроль, до якого висуваються ключові вимоги: відстеження відповідності наявного запланованому та встановлення ступеню відхилення процесу виконання від наміченого плану.

Допоміжними індикаторами даного феномена ми вважаємо фіксатори зовнішньої і внутрішньої саморегуляції. До того ж, якщо зовнішню діяльність об'єктивно можна реєструвати і контролювати як спостерігачу, то внутрішні процеси, особливі дії, предметом яких для індивіда стають власні стани і якості (характеристика себе як суб'єкта діяльності, спілкування чи самосвідомості) складають центральну ланку управління змістом власної свідомості.

Якщо розглядати самоконтроль як розвинену здатність до саморегуляції у часовому параметрі, то він може бути попереднім, поточним і результативним, кожен з яких відповідним чином спонукатиме майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії до системно організованого процесу внутрішньої психічної активності по ініціації, побудові, підтримці і керівництву різними видами і формами довільної активності, що безпосередньо реалізуватиме досягнення визначених раніше цілей конкретного акту чи виконавської діяльності взагалі.

Отже, самоконтроль розглядається нами як здатність особистості до усвідомленої регуляції власної поведінки з метою забезпечення відповідності їх результатів поставленим цілям, пред'явленим вимогам, нормам, правилам. Здатність до самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії полягає у свідомому впливі індивіда на притаманні йому психічні явища, на творчо-виконавську діяльність, власну поведінку з метою збереження або зміни характеру їх протікання. Мета самоконтролю особистості полягає в запобіганні помилкових дій чи операцій та їхньому виправленні. Важливу роль у процесах самоконтролю особистості відіграє самооцінка, а особливістю її наявності буде конкретизація мотивів діяльності, постановка відповідних цілей, вибір шляхів їх досягнення.

## Висновки до першого розділу

Здійснений теоретико-методологічний аналіз формування здатності самоконтролю майбутніх учителів музики і хореографії у виконавській діяльності дозволив дійти таких висновків:

- для створення умов та підготовки студентів факультетів мистецтв до професійного самоуправління, однією із найважливіших проблем є проблема формування здатності до самоконтролю. Адже становлення студента факультету мистецтв як повноцінного суб'єкта освітнього процесу, охоплює оволодінням ним системою навчальних дій щодо контролю та оцінювання результатів своєї діяльності, вмінням самостійно оперувати ними щодо себе без сторонньої допомоги. Сформована здатність студента факультету мистецтв до самоконтролю дає змогу самостійно контролювати результати власної навчальної діяльності та є важливим чинником розвитку і саморозвитку особистості;

- здатність до самоконтролю розглянута нами з позиції аксіологічного, компетентнісного, рефлексивного та творчо-діяльнісного підходів, які, на нашу думку, є найнеобхіднішими у висвітленні даної дефініції. В основі *аксіологічного підходу* цінність постає вибіркоким принципом, орієнтує простежити поняття самоконтролю з ракурсу наповнення різними смислами виконавської діяльності, надає можливість зрозуміти і віднайти взаємозв'язок із ідеалами і нормами як окремої особистості, так і культурного пласту людей, оскільки науковий погляд звернений до уявлень про цінності, їх природу, одиничність і множинність конкретних модифікацій, закономірності їх прояву у різних конкретних формах (ціннісні орієнтації, культура, спрямованість інтересів тощо). *Компетентнісний підхід* до розгляду поняття самоконтролю у творчо-виконавській діяльності впроваджує пріоритетну орієнтацію на результати мистецької освіти, тобто відстежує достатнє володіння необхідними загальнокультурними і професійними компетенціями. Такий підхід в освітньому просторі зорієнтований на забезпечення якості підготовки у відповідності до вимог сучасного суспільства, що узгоджується не лише з

потребою особистості інтегруватися у суспільну діяльність, а й потребу самого суспільства використовувати потенціал особистості. *Рефлексивний підхід* цінний тим, що у процесі рефлексивного сприйняття особистістю мистецьких творів, з одного боку, відбувається їх зовнішнє оцінювання та ціннісне пізнання як витворів мистецтва, що мають загальнолюдське значення, а з іншого, – відбуваються глибинні внутрішні процеси самопізнання. *Творчо-діяльнісний підхід* являє собою систему методологічних і теоретичних принципів дослідження, основним предметом яких постає творча діяльність, у ньому простежується основні позиції процесу проектування людиною своєї майбутньої виконавської діяльності, залежності між діями, характерологічними якостями і взаємозалежністю із життєвими обставинами, які обумовлюють вчинки людей, з вчинками, за яких люди змінюють обставини власного життя, а також ураховується специфіка прояву і активність у творчій діяльності;

- обґрунтована структура самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії у процесі творчо-виконавської діяльності в єдності мотиваційно-адаптаційного, компетентісно-інтегративного і виконавсько-проективного компонентів. *Мотиваційно-адаптаційний* компонент передбачає, що виконавська діяльність має бути вмотивованою, оскільки це визначатиме професійну активність, впливатиме на логарифм поточних і подальших вимог, що висуватиме сама собі особистість, а також міститиме адаптаційні елементи, які обумовлюватимуть й коригуватимуть діяльність, спрямовуючи її до «еталонного зразка» і закріплюючи позитивними емоціями. *Компетентісно-інтегративний* компонент має спиратися на ядро, що утворюється сплавом загальних і спеціалізованих знань, провідних умінь і навичок в мистецькій галузі. Водночас, ураховуючи світову тенденцію до ущільнення потоку інформації, швидкий темп появи, наростання і популяризації інноваційних технологій, допоміжних технічних гаджетів, ми усвідомлюємо, що для того, щоб залишатися компетентним професіоналом і «сучасним» викладачем, необхідно проявляти внутрішню активність щодо їх засвоєння і впровадження у виконавську діяльність. *Виконавсько-проективний* компонент охоплює глибоке

осягнення майбутніми учителями музики і хореографії усіх складових виконавського процесу, на основі чого виникають початкові образи, уявлення про художній зміст і технічні особливості, проте на їх основі народжуються задуми майбутніх творчих інтерпретацій;

- надане авторське визначення самоконтролю фахової діяльності, яке розглядається нами як здатність особистості до усвідомленої регуляції власної поведінки з метою забезпечення відповідності їх результатів поставленим цілям, пред'явленим вимогам, нормам, правилам. Здатність до самоконтролю майбутніх учителів музики і хореографії полягає у свідомому впливі індивіда на притаманні йому психічні явища, на творчо-виконавську діяльність, власну поведінку з метою збереження або зміни характеру їх протікання. Мета самоконтролю особистості полягає в запобіганні помилкових дій чи операцій та їх виправленні. Важливу роль у процесах самоконтролю особистості відіграє самооцінка, а особливістю її наявності буде конкретизація мотивів діяльності, постановка відповідних цілей, вибір шляхів їх досягнення.

Основні матеріали розділу висвітленні у публікаціях автора [49; 50; 51].

### **Перелік використаних джерел до I розділу**

1. Авдієвський А.Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження. *Мистецтво у школі*: зб.ст., упор. І.М.Гадалова. К.: УДПУ, 1996. Вип. I. С. 80-83.
2. Андрущенко В. П., Лутай В. С. Про концептуальні засади філософії освіти. *Нова парадигма*: альманах наук. праць. Київ, 2004. Вип. 36. С. 8-20.
3. Антонова-Турченко О. Г., Дробот Л. С. Музична психотерапія: посібник-хрестоматія. Київ: ІЗМН, 1997. 260 с.
4. Афанасьєв Ю. Л. Соціально-культурний потенціал художньої діяльності. Львів: Світ, 1990. 159 с.

5. Берегова О. Комунікація в соціокультурному просторі України: технологія чи творчість? Київ: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2006. 388 с.
6. Бернадська Д. П. Феномен синтезу мистецтв в сучасній українській сценічній хореографії: автореф. дис... канд. мистецтвознавства: 17.00.01. Київ, 2005. 20 с.
7. Білаш П. М. Балетмейстерське мистецтво і становлення української сценічної хореографії у контексті розвитку європейської художньої культури 10-30 років ХХ ст.: автореф. дис. ... канд. мистецтвознав.: 17.00.01. Київ, 2004. 18 с.
8. Бистрицький Є., Зимовець Р., Пролєєв С. Комунікація і культура в глобальному світі. Київ: Дух і Література, 2020. 416 с.
9. Болгарський А. Г. Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*: зб. наук. пр. Київ, 2004. Вип. 1 (6). С. 7-14.
10. Бондар В. І. Педагогіка проектування освітнього середовища. *Вісник*: зб. наук. ст. Київ: НПУ, 2003. Вип. 5. С. 37-42.
11. Верховинець В. Теорія українського народного танцю. Київ: Муз. Україна, 1968. С. 111.
12. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика: Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. 708 с.
13. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
14. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2004. 352 с. (Альма-матер).
15. Дорошенко Т. В. Компетентнісний підхід у системі підготовки майбутнього вчителя музики початкової школи до професійної самореалізації. *Молодь і ринок*, 2010. № 4 (63). С. 51 – 54. URL: [https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2583/1/%d0%a1%d1%82%d0%b0%d1%82%d1%82%d1%8f\\_52.pdf](https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2583/1/%d0%a1%d1%82%d0%b0%d1%82%d1%82%d1%8f_52.pdf)

15. Дубасенюк О. А., Вознюк О. В. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога. Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2011. 114 с.
16. Єременко О. В. Теорія і методика розвитку музичного сприймання в учнів основної школи: методичний посібник. Суми: Сум. держ. пед. ун-т, 2003. 141с.
17. 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.
18. Зайфферт Д. Педагогика и психология танца. Заметки хореографа: Учебное пособие / Пер. с нем. В. Штакенберга. СПб.: Лань; Планета музыки, 2012. 128с.
19. Закон України «Про вищу освіту»: наук.-практич. коментар /за заг. ред. Кременя В.Г. К.: СДМ-студіо, 2002. 323 с.
20. Зязюн І. А. Безсвідомість. Підсвідомість. Творчість (з огляду установки Дмитра Узнадзе). *Мистецтво та освіта*. 2001. № 3. С. 3-9.
21. Иванов В. П. Мировоззренческие проблемы эволюции природы и становления человеческого мира. Человек и мир человека. Отв. ред. В. И. Шинкарук. К.: Наук. думка, 1977. С. 29-98.
22. Кант І. Критика практичного розуму /пер. з німецької [примітка, післямова І.Бурковського]. К.: Юніверс, 2004. 238 с. (Філософська думка).
23. Канеман, Деніел. Мислення швидко й повільно / пер. з англ. Максим Яковлев. 7-ме вид. Київ: Наш Формат, 2023. 480 с.
24. Козяр М. М., Коваль М. С. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Знання, 2013. 327 с.
25. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія]. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 378 с.
26. Кох И.Э. Основы сценического движения. Л.: Искусство, 1970. 566 с.

27. Куценко С. В. Творчо-діяльнісний підхід до навчання в процесі формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки*. 2014. Вип. 3. С. 149-154.
28. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання: метод. посіб. Харків: «Друкарня Мадрид», 2015. 178 с.: іл.
29. Мелехов А. В. Искусство балетмейстера. Композиция и постановка танца: учеб. пособие; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2015. 128с.
30. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика. О.П. Рудницька [та ін.]; заг. ред. О.В.Михайличенко, редактор Г.Ю.Ніколаї. Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2010. 255с.
31. Москаленко В. Г. Лекції по музичній інтерпретації: навчальний посібник. К.: Видавництво ТОВ «Типографія «Клякса», 2012. 272 с.
32. Олексюк О. М., Ткач М. М. Музично-педагогічний процес у вищій школі. Київ: Знання України, 2009. 123 с.
33. Оніпко З. С. До проблеми визначення самоконтролю особистості. *Психологія особистості. Габітус*. Вип. 33. 2022. С. 133 – 137. <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2022.33.23>.
34. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
35. Парфентьева І. П. Формування мистецької рефлексії майбутніх учителів музики: діагностичний етап експерименту. *Вісник Луганського національного університету імені Т.Шевченка. Педагогічні науки*. Вип. 8 (194). Частина друга. Луганськ, 2010. 174 с. С. 77-82.
36. Полубоярина І. І. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музики. *Науковий вісник Чернівецького унів-ту: зб. наук. праць*. Вип. 287: Педагогіка та психологія. Чернівці: Рута, 2006. С. 135-139.
37. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник: Навч. посіб. Київ: Каравела, 2012. 328 с.

38. Психологічний словник / ред. Н. А. Побірченко. Київ: Науковий світ, 2007. URL: [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O\\_Serhieienkova\\_IL.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf) (дата звернення 15.10.2023).
39. Роменець В. А. Історія психології: XIX - початок XX століття. навч. посіб. К.: Либідь, 2007. 830 с.
40. Свербілова Т., Малютіна Н., Скорина Л. Від модерну до авангарду: жанрова стильова парадигма української драматургії першої третини XX століття / За заг. ред. Л. Скорини. Черкаси, 2009. 595 с.
41. Станішевський Ю. О. Балетний театр України: 225 років історії. Київ, 2003. 438 с.
42. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю. К.: Рад. школа, 1984. 254с.
43. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень /Уклад.: О.І. Скопенко, Т.В. Цимбалюк. К.: Довіра, 2006. 789, [2] с. (Словники України).
44. Сучасний філософський словник /за ред. акад. В.П.Андрущенка. Київ: Вища школа, 2003. С. 156-289.
45. Сучасний танець. Основи теорії і практики: навч. посіб. / О. О. Бігус, О. О. Маншилін, Д. О. Кондратюк, Л. В. Мова, А. В. Журавльова, І. І. Герц, Н. П. Донченко, Н. П. Батєєва. Київ: Видавництво Ліра-К, 2016. 264 с.
46. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості: навч. посіб. 2-ге вид. Київ: Каравела. 2013. 372 с.
47. Ткач М. М. Становлення художнього світовідношення майбутнього музичного педагога у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2004. 21с.
48. Філософський енциклопедичний словник /Гол. редколегії В. І. Шинкарук; Є. К. Бистрицький та ін. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
49. Хо Сінянь. Компетентнісний підхід у формуванні здатності до самоконтролю виконавської діяльності майбутніх учителів музики та



хореографії. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. Вип. 29. К.: УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. С. 141-148. DOI 10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.18.

50. Хо Сінянь. Компетентнісно-інтегративна складова сформованості здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії. *Сучасна мистецька освіта: матеріали IV Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського*. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. С. 273-275.

51. Хо Сінянь. Мотиваційна спрямованість студентів факультетів мистецтв на виконання продуктивної діяльності з учнями. *Сучасна мистецька освіта: матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського*. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. С. 210-212.

52. Чепалов О. Хореографічний театр Західної Європи ХХ ст.: монографія. Харків: ХДАК, 2007. 343 с.

53. Шариков Д. І. Теорія, історія та практика сучасної хореографії: Монографія. Київ: КиМУ, 2010.

54. Шкарабан М. Людина однієї ненаписаної книги. *Український театр*. 2000. №1/2. С. 16-18.

55. Щолокова О. П. Художнє мислення в умовах педагогічної діяльності вчителя мистецтва. *Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр.* К.: НПУ, 2004. Вип. 5. С. 35-39.

56. Юник Д. Г. Увага як фактор формування виконавської надійності баяніста у ВНЗ муз.-пед. спеціальності. К.: УКіМ, 1993. С.17-23.

57. Cattell RB, Krug SE. The Number of Factors in the 16PF: A Review of the Evidence with Special Emphasis on Methodological Problems. *Educational and Psychological Measurement*. 46: 509-522.  
<https://doi.org/10.1177/0013164486463002>

58. Havrilova, L., Kozyr, A., Ishutina, O., Khvashchevska, O. & Chuhai, S. Analysis and Interpretation of Yuri Chugunov's Suite of Moods for Saxophone and Piano. OPUS ANPPOM's Electronic Journal. Vol 26, No 1.
59. Heckhausen, Jutta and Heckhausen, Heinz. Motivation and Action. Springer, 2018.
60. Kuhl, J. Action control: The maintenance of motivation states. Motivation, Intention and Volition / eds. F. Halisch, J. Kuhl. Berlin; New York: Springer, 1987. P. 279-291.
61. Kuhl, J., Fuhrman A. Decomposing self-regulation and self-control: The Volitional Components Inventory // In: Motivation and self-regulation across the life span. J. Heckhausen, C. Dweck (Eds.). New York, 1998. P.15 – 49.
62. Love, P. Modern dance terminology/ with a new intr. By E. King.– Pennington. (NJ); Princeton (NJ): A Dance horizons book: Princeton book company, 1997. 96 p.
63. Merriam-Webster's Collegial Dictionary. Springfield, Massachusetts: Merriam-Webster, Inc., 1998. 1559 p.
64. Haken H. Synergetics. Introduction and Advances Topics. Berlin. Heidelberg: Springer-Verlag, 2004.
65. Navickienė L. Emocinio Imitavimo Metodas. Vilnius, 2001. 128 p.
66. Rokeach M. Beliefs, Attitudes and Values. San Francisco, Josey-Bass Co, 1972. 214 p.
67. Rowley J. The wisdom hierarchy: representations of the DIKW hierarchy, Journal of information Science, 33 (2). 2007. pp. 163-180.
68. Ruszkowski J., Gornics E., Zurek M. Leksykon integracji europejskiej. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, 2004. 636 s.
69. William Forsythe. Denken in Bewegung/ Gerald Siegmund (Hrsg.). Berlin: Henschel-Verlag, 2004.
70. Senge P. The Fifth Discipline, New York, Doubleday. 1990. P. 95-146.
71. Tkach, M. M., & Oleksiuk, O. M. (2021). Value-based orientations as a normative regulatory mechanism for the formation of professional worldview of

future music teachers. *Linguistics and Culture Review*, 5(S2), 522-536.  
<https://doi.org/10.37028/lingcure.v5nS2.1388>

72. The dance encyclopedia /compiled and edited by Anatole Chujoy and P.W. Manchester; With an introduction by Lincoln Kirstein - revised and enlarged edition. New York: Simon and Schuster, 1967. 992 p.

## РОЗДІЛ II

### МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО САМОКОНТРОЛЮ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ І ХОРЕОГРАФІЇ

#### 2.1. Основні принципові положення формування здатності до самоконтролю студентів факультетів мистецтв

Здатність до самоконтролю майбутнього вчителя музики і хореографії передбачає його активність та ініціативність, які постійно перебувають у взаємодії і регулюють різні аспекти виконавської діяльності. Мова йде про донесення художньо-естетичного образу мистецького твору з одного боку, а з іншого – перманентній оцінці свого впливу на аудиторію і коригуванні можливих елементів вражень майбутніми вчителями музики і хореографії. Це може бути підсилення драматичних моментів внесенням мікропауз, які надають можливість публіці відчувати високі емоції митця, або ж навпаки, наростання певного настрою завдяки утриманню уваги аудиторії і доведення її до певного градусу почуттів.

Нам необхідно виокремити основні принципи мистецької освіти, які зможуть забезпечувати зміст фахової підготовки майбутнього вчителя музики та хореографії на основі постійного розвитку національної свідомості та соціокультурної відповідності студентів, особистісно-зорієнтованого підходу до організації освітнього процесу, інтегративності, проектування майбутньої продуктивної діяльності. Виокремлені нами принципи, на які спирається мистецька освіта як підсистема організованої вищої педагогічної освіти, є низкою принципів, в яких реалізується специфічна сутність, мета та завдання формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії у виконавській діяльності.

З цієї позиції основними принциповими положеннями дисертації виступають: *принцип урізноманітнення засобів та форм творчо-музичної діяльності студентів факультетів мистецтв, принцип рефлексивності, принцип спонукання до творчого самовираження у виконавській діяльності.*

Принцип *урізноманітнення засобів та форм творчо-музичної діяльності студентів* постає одним із основних принципів у виконавській діяльності. Ми ураховуємо те, що самоконтроль є такою динамічною характеристикою протікання психічних процесів, для якої притаманна найбільша втомлюваність психічних функцій. У разі стомлення студента факультету мистецтв контроль стає млявим, малорухливим або навпаки, хаотично рухливим, нестійким, відбувається розлад уваги.

Обґрунтовуючи даний принцип, ми спираємось на думку М.Варій, що «психічний стан детермінує кількісні та якісні характеристики психічних процесів, вираженість вияву психічних властивостей, суб'єктивних виявів стану... на рівні оптимальної психічної активності наявна повна свідомість, для якої характерна концентрована, вибіркова, така що легко перелаштовується, увага і висока продуктивність мнемічних процесів. У разі відхилення від цього рівня в той чи інший бік відбувається обмеження свідомості через звуження уваги й погіршення мнемічних функцій, порушується принцип гармонійності функціонування психіки» [8, 357]. Відповідно висунутий нами принцип урізноманітнення засобів та форм творчо-музичної діяльності студентів уможливорює збереження стану бадьорості кори головного мозку, своєрідного предстартового психічного стану, що забезпечує вибірковість сприймання, належний вияв у моторних і мисленневих процесах потребує зацікавленості, а також вимагає дотримання належної посильності завдань і мультимотивованої діяльності.

Ми ураховуємо думку Г.Кондратенко, яка серед провідних форм творчо-музичної діяльності студентів факультетів мистецтв виокремлює музично-сценічну діяльність як «різновид синтезованої музичної діяльності, що інтегрує в собі різні види мистецтва в умовах сценічного публічного виступу» [27]. Науковиця справедливо підкреслює, що така діяльність здійснюється у двох площинах – музично-виконавській та театралізованій. Згідно зазначеного, форми музично-виконавської діяльності можуть бути представлені студентами у поєднанні вокальної, інструментальної, вокально-інструментальної, хорової

діяльності у традиційних концертних і конкурсних програмних виступах, також це можуть бути форми академічної звітності, планові заходи університету, факультету і кафедр, фрагменти відкритих занять викладачів з різних фахових дисциплін.

Як зазначає Г.Кондратенко, театралізована форма може бути представлена через поєднання музично-виконавської (інтерпретація музичних творів), словесної (літературно-поетичної), акторської, режисерської, хореографічної діяльності [27]. У межах театралізованих форм студенти факультетів мистецтв матимуть можливість проявляти свою творчу позицію, що демонструватимуть у танцювально-музичних виставах, капусниках, різноманітних музично-розважальних і просвітницьких програмах, літературно-музичних композиціях, мистецьких проектах, фестивалях з наявністю театральної атрибутики, опорою на закони драматичної дії музичних вистав і прояву себе у різних акторських амплуа.

Доречно буде зазначити, що саме різноманітність творчо-музичних форм надає можливість формувати і удосконалювати самоконтроль, оскільки поле даної психічної активності підсилюється інтересами самих студентів, утворюючи мультикомплексні сплави потреб представити свою творчість у традиційних і незвичних для них способах. Важливо, що кожна з зазначених форм творчо-музичної діяльності передбачає розвиток самоконтролю, але ступінь відповідальності і мета заходів значно відображається на стані самих студентів факультетів мистецтв. Так, академічні форми звітності з різних дисциплін провідним завданням висувають вимогу для демонстрації навченості за окреслений період часу, де більшою мірою оцінюється технічна і художня сторона виконання. Тоді як у нетрадиційних формах допускається «вільне прочитання» і творчі колаборації, що уможлиблює розширення виконавського досвіду, залучення до нових форм співпраці.

Важливим моментом у дотриманні принципу урізноманітнення засобів та форм музично-творчої діяльності є абсорбування студентами факультетів мистецтв всього наявного різноманіття засобів танцювально-музичних форм.

Так, студенти мають можливість накопичувати і акумулювати власний досвід для подальшої пошуково-перетворюючої діяльності, виявляти ініціативність, виходити за межі заданого. Зокрема, засобами можуть бути наочні, аудіо, відео, комп'ютерна та MIDI техніка, класичні музичні інструменти у поєднанні із сучасними електроінструментами, звукопідсилююча та світло-апаратура. Маючи доступ до різноманітних засобів творчо-виконавської діяльності, студенти факультетів мистецтв стають активними користувачами творчої майстерні, специфічного мистецького тренажера, яка імітує різні навантаження на контроль і обставини (ситуації).

Доцільно буде зазначити і про такі форми роботи – як виконавська практика, що має декілька провідних спрямованостей – мистецька, організаційно-виховна, виробнича. Під час цих видів практики студенти різного рівня обдарувань мають можливість виявити свої виконавські, акторські, педагогічні та комунікативно-ораторські сторони. Мистецька практика провідним аспектом висуває набуття слухацького і естетичного досвіду, де студенти знайомляться з інструментарієм і доробком інших майстрів у галузі танцювально-музичного та інших видів мистецтв.

Організаційно-виховна практика має на меті навчити студентів факультетів мистецтв працювати з учнями у позашкільних закладах, оздоровчих таборах, де особливістю є стихійно утворений колектив, з можливістю вікового цензора. Сутнісним у даній ситуації є те, що майбутні вчителі музики та хореографії мають самотужки за достатньо обмежений термін часу створити творчий колектив, представити як самостійну, так і колективну творчу проєкцію. Окрім того, ускладнюючим і водночас, мотивуючим фактором є різний рівень музично-хореографічної підготовки вихованців. Квінтесенцією у практичній підготовці постає виробнича практика, умови якої є максимально наближеними до реальної робочої обстановки. Саме під час даної практики усі набуті навички з самоконтролю перевіряються в реальних ситуаціях. Перевагою є те, що студенти факультетів мистецтв одразу

можуть зрозуміти, які сторони навчання можуть бути підсилені в процесі подальшого навчання у закладі вищої освіти мистецького спрямування.

Даний педагогічний принцип є пов'язаним із ще одним принципом - *рефлексивності*, що спонукає до зіставлення цінностей внутрішнього життя із морально-світоглядними позиціями. Обґрунтовуючи даний принцип ми базуємося на перше положення закону ієрархічності, а саме чим більш давня психічна якість, що лежить у основі даної діяльності, тим значущою вона є для цієї діяльності. Найбільш фундаментальним у музично-виконавській діяльності є інтонаційний слух, який передбачає рефлексивні акти, які завжди пов'язані з набутими і визначеними еталонами слуху, своєрідними орієнтирами. Водночас, рефлексивність як вищий ступінь оцінювання має декілька площин свого пізнання через повернення студента до самого себе. У світлі цього зіставлення цінностей студентами факультетів мистецтв їх внутрішнього життя із морально-світоглядними позиціями є необхідним принципом музично-виконавської діяльності у процесі формування здатності до самоконтролю.

Важливим для нашого дослідження є погляд Г. Локаревої, яка простежує нормативно-регулятивні механізми сприйняття мистецьких творів крізь морально-світоглядну призму. Автор піднімає питання декількох пластів розуміння людиною змістів твору мистецтва, де регуляторами сприйняття інформаційної системи виступають «такі соціально-особистісні характеристики (утворення), як світогляд, системи особистісних ідеалів (суспільних, моральних, естетичних), ціннісні орієнтири, ставлення до життя в цілому, морально-емоційна сфера (чутливість), які характеризують вибірковість сприймання не тільки виду мистецтва і конкретного твору, але й того або іншого типу художньо-естетичної інформації певного твору» [31, 28].

Простежуючи вплив цих механізмів під час формування здатності до самоконтролю, студенти факультетів мистецтв будуть постійно звіряти те нове, з чим вони стикатимуться у майбутньому з внутрішніми цінностями, своїми власними критеріями. Провідна роль у цьому належить особистісним ідеалам, які вже набули статусу внутрішніх орієнтирів і виступають міцним ядром



морально-світоглядних позицій. Ми погоджуємося з Г. Локаревою щодо питання протиставлення емоційно-оцінної позиції до мистецького твору і власних суджень і бажань у процесі пізнавальної музично-виконавської діяльності, що спонукає до пошуку духовно-моральної константи, тобто до певних трансформацій і неодмінного удосконалення, яке в результаті переплавляється у особистісний досвід [31].

Доречно буде також урахувати позиції авторів [30; 32; 33; 46], що мають спільний погляд, простежуючи музично-хореографічний розвиток у тісному зв'язку із громадським життям конкретного періоду і тим пануючим естетичним світоглядом, який штовхає до пошуку нових технічних та виконавських прийомів. У першу чергу це соціальні умови, що детермінують ідейну та естетичну направленість, бо студенти факультетів мистецтв є виразниками конкретних ідей у своїй творчості. Науковці наочно демонструють як морально-світоглядні позиції відбивалися на прогресі композиторських пошуків, надаючи панівного значення певним стилям в окремі історичні періоди і поступовим змінам сюжетів, засобів виразності тощо.

Відповідно студенти факультетів мистецтв, які є представниками свого часу, також утворюють музично-хореографічну плеяду, чий смак та ідеали мають вагомий значення для виховання наступних поколінь слухачів. Але ідеї і погляди, які панують у суспільстві стають внутрішніми інструментами, інтеріоризуються у цінності лише за умови рефлексивності. До того ж, слід сказати і про роль музичної уваги, яка також підпадає під вплив внутрішніх ціннісних установ студентів-музикантів. Підтвердження цьому знаходимо у О.Костюка, який зазначає, що ставлення слухача до творів мистецтва «виявляється передусім у його музичних запитах, смаках та інтересах, які формуються в ході освоєння ним даного виду мистецтва і, в свою чергу, істотно впливають на перебіг та результати пізнавального акту. Суб'єктивний музичний образ визначається не лише тим, що дає людині твір, але й тим, що шукає вона у ньому» [28, 91].

Згідно зазначеному, установка-запит студентів факультетів мистецтв виявлятиме цінності внутрішнього життя, виступатиме тими фільтрами, які у своїй сукупності об'єднують уподобання, музично-естетичні переконання, утворюють мистецьку орієнтацію. Учений справедливо відмічає, що смак відіграє провідну роль у внутрішній структурі музичної активності слухача, а саме позначається на психічних силах, які керують його мистецькою «поведінкою». Перцептивний образ, що виникає у свідомості слухача, не є результатом «абсорбування» музики, а передбачає складну психічну діяльність суб'єкта, спрямовану на «привласнення» ним цього виду мистецтва, оволодіння його образно-емоційною мовою.

Проблему питання інтеріоризації цінностей ретельно дослідили Л.Долінська та Н.Максимчук, які спостережливо наголошують, що «засвоєння цінностей у великих соціальних групах завжди опосередковане цінностями малих груп, референтних для індивіда, а особистісні цінності є генетичних похідним від цінностей соціальних груп і спільностей різного масштабу. Селекція, присвоєння і асиміляція індивідом соціальних цінностей опосередковується його соціальною ідентичністю і цінностями референтних для нього малих контактних груп, які можуть бути як каталізатором, так і бар'єром у засвоєнні цінностей великих соціальних груп, в тому числі і загальнолюдських цінностей» [17, 19].

Це підкреслює той факт, що даний педагогічний принцип є обов'язковою засадою організації навчання студентів факультетів мистецтв для формування здатності до самоконтролю в процесі музично-виконавської діяльності, де малими контактними групами виступають навчальні групи, групи за спеціалізаціями, напрямками, загальні курси і весь викладацько-студентський склад факультетів, а великими соціальними групами є вузькоспеціалізовані групи музикантів та хореографів, музикознавці, мистецтвознавці, поціновувачі мистецтва загалом. Цінною у даному контексті є думка авторів, що «особистісні цінності виступають як своєрідні відносини з довкіллям, які узагальнені і перероблені досвідом соціальної групи. Тому вони фактично не

залежать від ситуативних факторів і, можливо, тому не завжди чітко усвідомлюються, зокрема до того часу, поки не стають об'єктом рефлексії» [17, 19]. Таким чином, рефлексивність для формування здатності до самоконтролю є просто необхідним актом, де самосвідомість студентів факультетів мистецтв допомагає зосередитися свої якості і оцінити їх, уявити про реальне і бажане Я, визначити рівень власних домагань, оцінити себе та інших, відстежити власні етапи музично-виконавської діяльності зі сторони.

Наступним педагогічним принципом ми висуваємо принцип *спонукання майбутніх учителів музики та хореографії до творчого самовираження у виконавській діяльності*. Цей принцип спрямовує студентів факультетів мистецтв до розкриття свого музично-творчого потенціалу, винаходження свого самовтілення у музично-виконавській діяльності. Це своєрідний шлях до себе, через набуття індивідуальності, що проявляється у музично-виконавському «авторстві», поступовому набутті творчого досвіду. Доречно зазначити про те, що самовираження може бути спонтанним на фоні відсутності стереотипів існуючих моделей. Тоді як акумулювання естетичних моделей і стереотипів музично-хореографічної діяльності детермінують виконавські самопрояви студентів факультетів мистецтв і виявляються за допомогою засвоєних зразків та штампів.

Виявлення своєї особливості і неповторності у музично-художньому самовираженні відображає індивідуальність свідомості завдяки почуттю самовтілення і дає студентам факультетів мистецтв чуттєвий досвід суб'єктивної самореалізації. Тому викладач має уважно спостерігати за студентами, виявляючи сильні сторони їх музично-хореографічної діяльності і надавати їм можливість відчувати себе особистістю, здатною до творчого самовираження і набуття нового особистісного статусу в студентському колективі. Здатність до творчого самовираження у виконавській діяльності позначається на самооцінці, мотивації, життєвій активності студентів і має прояви у двох основних параметрах: у зовнішніх проявах (самопрезентація) та у

розкритті внутрішніх характеристик, які детермінуються почуттями, переконаннями, здібностями, установками, можливостями (саморозкриття).

Самопрезентація відбувається через представлення іншим своїх індивідуально-особистісних особливостей, характеристик, з метою здійснити бажане уявлення про себе, пізнати і реалізувати потенційні можливості в процесі навчання. Тому доцільно буде орієнтувати студентів виражати себе не лише на основі засвоєних музичних моделей, але і виявляти певний ступінь незалежності від людей і обставин, що сприяє сценічному розкріпаченню і набуттю свободи емоційного прояву.

Дотримання даного принципу розглядає музично-хореографічну діяльність як сферу самоствердження та розвитку сутнісних сил студентів факультетів мистецтв. Це пояснюється тим, що творчий процес вимагає від студента певної особистісної творчої налаштованості – сконцентрованості, прояву емоційної активності і захопленості виконавською дією, бажанням поділитися власними творчими задумками й думками. Цю ідею простежуємо у педагогічній позиції О.Рудницької, яка орієнтує процес оволодіння студентами мистецької творчістю до «відкриття перед ними можливостей самовираження в суб'єктивно близькому виді мистецтва у найбільш зручний та бажаний для них спосіб, що дозволяє підвищити їхню пізнавальну активність, розвинути в них пізнавальний інтерес, бажання до опанування навчального предмета, любов до навчання, прагнення постійного самовдосконалення, задоволення від творчої роботи» [42, 53].

Нам імпонує твердження науковиці, що такий принцип відображає сучасні соціальні вимоги, оскільки навчити творчому акту неможливо, але стимулювати даний процес необхідно. Значущим у її погляді є питання об'єктивної і суб'єктивної новизни творчого самовираження. Акцентувати слід саме суб'єктивну новизну, адже це є сходинкою до «розвитку здатності до переживання почутті натхнення, окрилення, захоплення від діяльності, готовності помічати і формулювати альтернативи, брати під сумнів навіть авторитетні думки, бачити об'єкт з нового боку, доходити оригінальних

висновків, імпровізувати тощо» [42, 84-85]. У такий спосіб студенти факультету мистецтв набувають позитивного досвіду самопредставлення себе безпосередньо у виконавській діяльності, акумулюють самовпевненість у своєму виборі професії.

Необхідно відмітити і таку сторону самовираження у виконавській діяльності як суворе фіксування студентами творчих образів, що певною мірою відбувається через «привласнення», ототожнення себе з тим чи іншим мистецьким образом, станом, до якого направляє музично-хореографічний твір, що може значно звужувати поле творчого самовираження. Тому, поділяючи думку О.Вознюка, який плекає до думки, що розвиток особистості має проходити шляхом розширення рольового репертуару в процесі звільнення від рольової фіксованості [10, 440], ми вважаємо, що організація навчання має передбачати певну свободу у виборі репертуару, водночас орієнтувати студента факультету мистецтв до нових ролей за мірою його мистецького дорослішання і зрілості.

Цікавою є думка С.Пальчевського, що «творча робота – серцевина самоактуалізації та реалізації особистості, які вимагають від людини особливих внутрішніх якостей» [38, 236]. Відповідно зазначеного, пошук інтерпретації музичного твору є тією творчою майстернею, в якій студент може продемонструвати особливості свого музичного сприйняття, виявити такі сторони, які перегукуються з його власним внутрішнім світом, «свіжо» подати певні засоби музичної виразності або навіть зробити власну обробку чи аранжування відомого твору.

Варто звернути увагу і на той факт, що самовираження студентів факультетів мистецтв у виконавській діяльності представляє собою одну зі сторін регуляції міжособистісних відношень і вибудовує відношення людей один з одним. Це, в першу чергу стосується відношень між викладачем і студентом, студентом і колективом, студентом і представниками сфери музичного мистецтва. Обмеження рамками ситуації не визначає поведінку студентів, оскільки її стимули переломлюються крізь внутрішні умови –

індивідуальні і особистісні якості, логіку їх розвитку, особливості протікання мисленнєвих процесів. Тому дотримання даного педагогічного принципу спонукає студентів до відповідальності, автономності, самостійності, рефлексивності, установки на самоствердження, уміння критично мислити.

Доречним буде емоційна і особистісна відкритість партнерів, налаштування на актуальний стан один одного, відсутність оцінювання, довірливість, щирість вираження почуттів і станів. Досягнення духовного рівноправності відбувається при співпадінні ціннісних орієнтирів, що дає імпульс для енергії творчості у подальшому. У контексті зазначеного формування здатності до самоконтролю, установка на виявлення своїх ціннісних орієнтирів власним шляхом є нагальною характеристикою навчання студентів, тому спонукання майбутніх учителів музики та хореографії до творчого самовираження у виконавській діяльності буде позитивно впливати на даний процес і сприятиме ефективності його протікання.

Отже, основними принципами формування здатності до самоконтролю є принцип урізноманітнення засобів та форм творчо-музичної діяльності студентів факультетів мистецтв, принцип рефлексивності, принцип спонукання майбутніх учителів музики та хореографії до творчого самовираження у виконавській діяльності.

Педагогічними умовами формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики і хореографії у процесі виконавської діяльності є *стимулювання здатності до самоаналізу майбутніх учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності, спонукання до креативного самовираження у музично-виконавській діяльності, забезпечення інтеграції мистецьких знань.*

Перша педагогічна умова *стимулювання здатності до самоаналізу майбутніх учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності* забезпечує здатність самостійно аналізувати ті музичні фрагменти, вправи, музичні твори, що студент сприймає або виконує. Окрім того, фахова діяльність передбачає вивчення студентом факультету мистецтв поточного

стану його виконавської діяльності, прогнозування результатів цієї роботи, розуміння причинно-наслідкових зв'язків, які уможливають свідомо будувати траєкторію свого творчого зростання і професійного удосконалення.

Значення здатності до самоаналізу у фаховій діяльності студентів факультетів мистецтв важко переоцінити, адже природним інструментарієм контролю є здатність самостійно аналізувати ті музичні фрагменти, вправи, музичні твори, що студент сприймає або виконує. Окрім того, фахова діяльність передбачає вивчення майбутнім учителем музики та хореографії поточного стану його виконавської діяльності, прогнозування результатів цієї роботи, розуміння причинно-наслідкових зв'язків, які уможливають свідомо будувати траєкторію свого творчого зростання і професійного удосконалення.

Суголосно зазначеному звучать думки Л.Деркач та Л.Резанко, які досліджували питання самоконтролю у процесі засвоєння знань студентами. Автори розглядають самоконтроль як усвідомлене регулювання людиною своєї поведінки і діяльності для забезпечення відповідності їх результатів поставленим цілям, вимогам, нормам [15]. Тож, формування здатності до самоконтролю майбутнього вчителя музики та хореографії як чинника виконавської діяльності має проходити через налагодження ланцюжку саморегулятивних дій, де кожна наступна дія має усвідомлюватися студентом через співвідношення мети з отриманим результатом, оцінюванням затрачених сил і якості.

Від стану і узгодженості процесів збудження і гальмування конкретного студента суттєво залежить гострота, глибина і обсяг його музичного сприйняття та контроль за цим процесом. Доцільно відмітити той факт, що розвиток музичного сприйняття йде від суцільного (синкретичного) до диференційованого сприйняття і знову повертається до свого злиття, але вже з абсолютно новою якістю по відношенню до початкової. А це вимагає контролю виконавської діяльності самим студентом факультету мистецтв на кожному з цих етапів музичного сприйняття і є детермінованою саме послідовністю і якістю їх протікання. Доречно у даному контексті погодитися з думками

М.Гриньової та М.Кононової, які, досліджуючи саморегуляцію навчальної діяльності та професійного розвитку студентської молоді, висувають модель з програми обраних дій, вибору засобів і способів її здійснення, самоконтролю на основі поетапної рефлексії виконаних дій [13, 49]. Це підтверджує необхідність стимулювання здатності до самоконтролю фахової діяльності студентами факультетів мистецтв.

Продовжуючи обґрунтування даної педагогічної умови слід зазначити, що якщо на початковому етапі навчання студентів факультетів мистецтв фаховій діяльності переважає емоційно-цілісне сприйняття музичних творів, без виділення окремих деталей, то пізніше набуває сили емоційно-аналітичне сприйняття, в якому слухова увага відіграє найбільшу роль для якості і глибини розуміння музичної інформації. Заключним рівнем сприйняття за збереження емоційного компонента, надбудовується аналітико-синтетичне сприйняття. Відповідно самоаналіз виконавської діяльності студентами факультетів мистецтв має рухатися саме у цій послідовності.

Також варто зазначити і про присутність такого ефекту як інертність сприйняття, коли за тривалого звучання акорду або двозвуччя у результаті коливання уваги може виокремлюватися то один, то інший тон – акорд або гармонічний інтервал суб'єктивно мелодизується. Особливо яскраво такий ефект коливання уваги проявляється по відношенню до гармонічних секунд. Витиснення один іншого тонів у мелодичних інтервалах утворюють «змагання» один з іншим у боротьбі за увагу у гармонічних сполученнях.

У більш широкому розумінні дана педагогічна умова має охоплювати усі аспекти фахової діяльності, такі як планування, перебіг, контроль, коригування і подальше планування відповідно до результатів. Студенти факультетів мистецтв мають самостійно навчитися здійснювати аналіз і контроль своєї діяльності. Це може стосуватися комунікації, безпосередньо виконавської діяльності, організаційних питань, документації та іншого.

Друга педагогічна умова *спонукання до креативного самовираження у музично-виконавській діяльності* прогнозує виявлення креативного рівня на



усіх етапах навчання. Сутнісною різницею буде лише те, що творчий сегмент як елемент новизни і оригінальності буде змінювати своє положення по траєкторії суб'єктивності-об'єктивності. Відповідно, організація навчання студентів факультетів мистецтв має пробуджувати «творчу іскру», що забезпечується наступною педагогічною умовою через спонукання до креативного самовираження у музично-виконавській діяльності. Дана педагогічна умова є підсиленням педагогічних принципів, які перегукуються з нею. Важливо ураховувати той факт, що у виконавстві креативний рівень може проявлятися на усіх етапах навчання. Сутнісною різницею буде лише те, що творчий сегмент як елемент новизни і оригінальності буде змінювати своє положення по траєкторії суб'єктивності-об'єктивності.

Ступінь індивідуальності у кожному з проміжків такого креативного самовираження також може зазнавати змін. Ми співвідносимо даний прояв новизни «відкриття», «винаходу» студентами факультетів мистецтв у процесі виконавського практикування з суб'єктивним відчуттям, оскільки «нове» для студента може бути винайденим раніше іншими музикантами і існувати поза зоною його мистецьких знань. Відповідно у даній ситуації яскраво виступатиме суб'єктивна новизна для конкретного студента. Таке винайдення нового нюансу звучання, або розуміння певного фрагменту музичного твору можна прирівняти до «творчого інсайту», коли шляхом внутрішнього мистецького пошуку особистість відкриває істину.

Якщо дивитися з позиції світової музичної спадщини, то таке творче «ноу-хау», у більшості випадків не матиме об'єктивної оригінальності чи новизни. Але саме через такі спроби студент наближається до актуалізації свого справжнього музичного потенціалу. Ми ураховуємо думку О.Гусаченко, що творчий потенціал особистості «охоплює об'єктивно існуючі матеріальні цінності і суб'єктивні сили: ресурси людини (творчі здібності, енергетичну наповненість, рівень свідомості та підготовленості до того чи іншого виду діяльності), передбачає мобілізацію резервів людини» [14]. Окрім того, згідно автору, межі актуалізованих потенцій та особливості їх актуалізації

формується і детермінуються досвідом, утворюючи нові можливості, до того ж потенційні можливості завжди ширші та багатші актуалізованих.

Таким чином, можна стверджувати, що спонукання до креативного самовираження у музично-виконавській діяльності проявляє наявні виконавські навички, водночас, ці акти закладають основи для утворення більш якісних і нових утворень. Вони є детермінованими досвідом, що доводить необхідність спонукати студентів факультетів мистецтв до креативного самовираження. Це може бути досвід демонстрації імпровізаційних навичок в режимі реального часу, де градації гучності, наповненість звуку, фразування, агогіка, тембральні особливості та інші засоби музичної виразності стають тим інструментарієм, який заповнює музичну тканину і одночасно утворює «ескіз» наступного варіанту музичного продукту.

Ми ураховуємо і думку О.Павленка, який розглядає спрямованість творчого самовираження майбутнього вчителя музичного мистецтва, виділяючи його прогресивний і регресивний характер. Дослідник пояснює, що «прогресивне творче самовираження майбутнього вчителя музичного мистецтва проявляється у єдності зовнішніх і внутрішніх наслідків активності особистості, її загальному зростанні. Регресивне самовираження – це роз'єднаність або протиріччя зовнішніх і внутрішніх результатів, які призводять до виникнення особистісних втрат, застоїв, бар'єрів». Автор відмічає, що чим більш «зрозумілим є для самої людини її покликання, тим чіткіше виражене самовизначення, тим ймовірніше її самовираження» [35, 34].

Отже, існує інша сторона для впровадження даної педагогічної умови. Її сутність полягає у тому, щоб студенти факультетів мистецтв накопичували стільки власного змісту, що це буде їх підштовхувати до самовираження у музично-виконавській діяльності. Мова йде про акумуляцію творчих ідей, фактів, прикладів, що будуть пробуджувати у них креативну ініціативність. Бажання продемонструвати свій внутрішній світ і його грані свідчитиме про досягнення певної мистецької зрілості та наповненості.

Тому завданням педагога буде підтримати креативне волевиявлення студентів і допомогти віднайти ті шляхи реалізації, які якнайкраще продемонструють задуми, надбання і ідеї. Доречно буде запропонувати моніторити мистецькі заходи різного плану, масштабу і вимог до них. Це буде спрямування активності студентів до самостійної постанови конкретних завдань з наступним їх виконанням, відстеженням повного шляху від задуму до реалізації творчого продукту, стиканням з сторонніми чинниками. Слід максимально сприяти автономності креативного самовираження студентів, щоб вони відчували відповідальність кожного кроку і дії, який мають проходити у реальних умовах і бути до них готовими.

У такий спосіб напрацьовується специфічна творча впевненість і активність позиції виконавця, яку він має донести до публіки, водночас перевірити свою творчу позицію, її дотепність, слухність, переконливість. Варто сказати і про можливі негативні наслідки виступів, які послаблюють самовпевненість студентів як творчої одиниці, але можуть стимулювати до подолання подібних ситуацій. У таких випадках викладач має спонукати до повторного виступу і вираження себе із зазначенням елементів, які потребують удосконалення або перегляду.

Зокрема, це може бути внутрішнє налаштування перед виступом, підбір іншого репертуару, зміна підготовки і репетиційного розкладу, наявність попередньої «спроби» презентації себе за можливості. Поле самовираження не обмежується суто музичною стороною, це може бути проявлено у амплуа, зовнішньому вигляді, манері виступу, використанні окремих атрибутів, освітлення, додаткових спецефектів, через залучення інших виконавців до виступу, включення імпровізаційних сцен. Тому студенти факультетів мистецтв мають можливість підготувати різні формати представлення власної музично-виконавської діяльності як широкій публіці безпосередньо з концертного майданчику, так й імпровізованої сцени, трансляції чи запису музичного продукту, змішаних форматів та іншому.

Третя педагогічна умова *забезпечення інтеграції мистецьких знань* полягає в тому, що інтегральна модель мистецьких знань виступає міцним плацдармом для музиканта-виконавця, оскільки система художньої свідомості формується згідно з процесом культурного освоєння реальності. Ми виходимо з тієї позиції, що формування здатності до самоконтролю здійснюється завдяки багатьом музичним дисциплінам, кожна з яких підкріплюється іншою. Єдина інтегральна модель мистецьких знань виступає міцним плацдармом для музиканта-виконавця, оскільки система художньої свідомості формується згідно з процесом культурного освоєння реальності, з поступальним розвитком людської культури.

Ми поділяємо думку авторів [7; 18; 19; 20; 28; 31; 32; 33; 34; 47; 48; 109], що контекст оволодіння ціннісним простором мистецької освіти потенційно передбачає пошук інтегрованих знань. Важливо розуміти у даному вислові те, що інтегративне мистецьке знання може існувати лише завдяки переходу від одних вузькоспеціалізованих понять і образів до інших, більш високого порядку. Це дозволяє універсалізувати ті знання і уміння студентів факультетів мистецтв, які існують в межах однієї дисципліни чи блоку дисциплін.

Обґрунтовуючи дану педагогічну умову, слід зазначити, що інтеграція, згідно Л. Ліхницької, є «процес взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знання, який проявляється через єдність із протилежним йому процесом розчленування, розмежування, диференціації; процес, який об'єктивно детермінується взаємопроникненням різних видів і компонентів матеріально-виробничої і суспільно-політичної діяльності людей, а в своїх найглибших основах – матеріальною єдністю світу, всезагальним зв'язком, ізоморфізмом структур в якісно різноманітних об'єктах» [30, 6-7].

Варто сказати і про рівень міцності таких інтеграційних сполучень, оскільки у сфері виконавського мистецтва здатність до самоконтролю виконує функцію зв'язуючої сполуки, тому важливими у даному контексті стають такі її характеристики як направленість, енергія і тривалість. Закономірність буде проявлятися у тому наскільки «складні» і далекі спільні позиції зможе

знаходити студент факультету мистецтв. Доречно зазначити, що тривалість позначатиметься на ступені затребуваності таких новоутворень завдяки інтеграції мистецьких знань і колом їх впровадження. Енергія відбивається на легкості та важкості появи синтетичних інтеграційних знань на основі попередньої бази загальних і мистецьких фундаментів.

Доцільно буде врахувати думку О. Рудницької щодо теоретичного рівня інтеграції, завдяки якому студенти факультетів мистецтв краще засвоюють сутність різних понять, метафор, символів, художніх образів, закономірностей розвитку різних видів мистецтв і бачити загальну картину розгортання еволюційних процесів у музиці. Вагомою є думка науковиці щодо єдності теоретичного рівня інтеграції з емпіричним рівнем, який забарвлює такі знання особистісно-чуттєвими враженнями і активізує процеси сприйняття [42].

Для студентів-виконавців факультетів мистецтв саме такий рівень інтеграції мистецьких знань є найдоступнішим. Тому дотримання даної педагогічної умови має реалізовуватися саме у цьому напрямку і активно задіювати як теоретичний, так і емпіричний рівень інтеграції мистецьких знань, де слухова увага має бути активізована завдяки усвідомленості студентом теоретичного аспекту музичного твору, водночас бути відкритою у розумінні пошуку звукових характеристик і закріплення вдалих результатів на практиці. Це демонструє та підсилює нескінченність варіантів їх інтерпретаційних пошуків.

На думку дослідниці Т. Дорошенко, «цілісність інтегрованих структур як критерій якості інтеграційних процесів є відображенням провідної мети інтеграції – отримання емерджентних властивостей об'єктів інтеграції, що передбачають досягнення такого ефектну взаємозв'язку і взаємодії її елементів, що є неадативними щодо локальних ефектів. Наведемо конкретний приклад. Інтеграція процесів саморегуляції, самоконтролю, самопрезентації, самоперевірки тощо як складників загального процесу самореалізації особистості може вважатися ефективною, якщо ці процеси, зберігаючи свої

індивідуальні властивості, сприяють перербігу самореалізації як цілісного процесу» [18, 71].

Цікавою в контексті нашого дослідження є авторська концепція Л. Масол щодо інтеграції мистецьких знань, згідно якої дослідниця висуває певні групи інтеграторів, які встановлюють зв'язки між окремими уявленнями, не виключаючи широкі асоціативні ланцюжки [32].

Доцільним також вважаємо врахувати наукову позицію А. Козир щодо інтеграції мистецьких знань, яка вносить суттєві доповнення у даному питанні. Науковиця переконливо доводить, що для вищого рівня інтеграції характерним є взаємопроникнення у змісті та процесі. Авторка запевняє, що інтеграція спричиняє видозмінення практично усіх елементів дидактичної системи змісту, методів, форм навчання тощо. Вагомим є спостереження А. Козир щодо того, що такий зв'язок між елементами повинен бути природним і не порушувати логіку навчальних дисциплін. Це можливо лише завдяки ретельно відібраному навчальному матеріалу. Дослідниця вбачає недоліком здійснення інтеграції лише на теоретичному матеріалі, бо в такому разі відпадає можливість інноваційної мистецької діяльності [25].

Згідно викладених наукових положень, дана педагогічна умова має включати ці вагомні позиції для успішного формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі виконавської діяльності.

Отже, виокремлені принципіві положення і педагогічні умови мають забезпечити процес формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності.

## **2.2. Методична модель формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики і хореографії у виконавській діяльності**

Методична модель формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики і хореографії у виконавській діяльності охоплює компонентну структуру, критерії та показники, які доцільно розглянути більш докладно.

Критерієм мотиваційно-адаптаційного компонента ми визначили міру особистісної вмотивованості студентів факультетів мистецтв до виконання фахової роботи з учнями, а показниками: *потребу у фаховому саморозвитку; позитивне ставлення до мистецької роботи з учнями.*

Показник потреба у фаховому саморозвитку постає результатом самоактуалізації студента факультету мистецтв, адже в ньому втілюється унікальна комбінація психологічних якостей, індивідуального музично-хореографічного та соціального досвіду, отриманого на основі своєрідних способів реагування студента, що відобразатиметься у суб'єктивних передумовах мистецького професіоналізму, зокрема безпосередньо простежуватиметься у виконавській діяльності. Попередньо набута і напрацьована якість чутливого реагування, демонстрація свого бачення, розуміння музичного твору неповторно наповнюють суб'єктивними рисами інтерпретацію і витлумачення його студентом факультету мистецтв в процесі фахового навчання.

Згідно цьому майбутній вчитель музики та хореографії має знаходити і співставляти доречні внутрішньо-художні паралелі і взаємозв'язки, запускати механізми і спиратися на принципи існування художньої цілісності твору, в результаті чого виникає і формується своєрідна здатність встановлювати і долати кордони континуального і дискретного, аудіозвукового і візуально-графічного аспектів, варіантності та інваріантності звукового матеріалу, уміння долати внутрішні антиномії музичної мови. Саме це має розуміти студент, коли готується до представлення свого оригінального тлумачення (інтерпретації) музичного твору публіці, усвідомлено поєднуючи інтуїтивне і дискурсивне пізнання, регулюючи прояв у даному продукті рис власної емоційної екзальтації, структуруючи і конструктивно представляючи логіку ієрархії засобів музичної виразності, підсилюючи художньо-сміслову цілісність розгортання власного продукту творчості.

За цих обставин, як зазначають О. Олексюк та М. Ткач, «процес інтрепретування музичного матеріалу і його результат – інтрепретаційна версія

– спираються на творче «домислювання» закладеної у творі «програми дій» і мислення в межах більш широких стильових, жанрових, формотворчих «позицій». ... Внаслідок цього процес інтерпретування стає певною творчою процесуальністю, в якій актуалізуються духовні сутнісні сили з метою створення «у собі» глибинного, багатопланового слухового образ. При формуванні слухового образу вирішальну роль відіграють симультанні уявлення, цінність яких пов'язана з можливістю мисленнєвого охоплення музичного втору и як цілого» [34, 87].

Неповторність художнього висловлювання, важливість розпізнавання у музичному творі авторського «кодування» для того, щоб адекватно сбалансовувати типове і індивідуальне у продукті власної музично-виконавської діяльності набуває рис інтегративного характеру художньої індивідуальності. Адже формування музичного твору як самостійного художнього об'єкта пов'язано із виникненням авторської творчості і розмежуванням процесів створення, виконання і сприйняття музики. За цих умов музичний продукт можна вважати автономним, закінченим і більш або менш однозначно зафіксованим (у пам'яті, у нотах, у звукозаписі) художнім об'єктом, створеним магістрантом музичного мистецтва, який передає його самотність, оригінальність і специфічність.

Другим показником мотиваційно-адаптаційного компонента є позитивне ставлення до мистецької роботи з учнями. Зважаючи на те, що педагогічна діяльність відноситься до найбільш емоційно напружених професій, часто пов'язана з великою кількістю стрес-факторів, важливим показником адаптаційної складової описуваного компонента виступає саме збереження позитивного ставлення до роботи, що зовні може простежуватися в умінні мінімізувати негативні зовнішні впливи, успішно справлятися із ними, залишаючись у оптимальному психічному і фізіологічному стані, виконувати професійну діяльність тривалий час у гарному емоційному тонусі, у прояві гнучкого та відкритого характеру взаємодії з учнями, що сприяє утворенню професійно-творчого середовища. Тому готовність зосереджуватися на тих



завданнях, які висуваються студенту факультету мистецтв на кожному з етапів, відповідно до його темпу засвоєння навчання, має підкріплюватися внутрішньою мотивацією і ціннісними орієнтирами через механізм саморегуляції.

Спираючись на виведені Л.Виготським положення про онтогенез людини, який розглядається як процес розвитку її свідомості завдяки утворенню вищих психічних функцій, у музичній діяльності ми орудуємо даними поняттями через демонстрацію довільної уваги, цілеспрямоване і усвідомлене музичне сприйняття, опосередковане і довільне запам'ятовування музики, образне і логічне мислення, саморегуляцію власної виконавської діяльності, яка буде проявлятися саме у цих процесах, засобами компенсуючої дії одного зовнішнього впливу, збереження внутрішньої стабільності на певному, відносно постійному рівні. Так, розуміння мети своєї діяльності на кожному з етапів навчання поставатиме істотним фактором, що матиме системоутворююче значення для побудови усєї системи саморегуляції музичної діяльності студента факультету мистецтв.

Згадуючи свій досвід співацького навчання у роботі з К.Станіславським, С.Лемешев говорить про те, що режисер ніколи не пропонував готових рішень, не нав'язував своїх мізансцен, а шукав їх разом з виконавцем, непомітно і глибоко занурюючи у творчий процес. Але саме під час такого чергового занурення у роботу, співак помітив і упевнився у невідповідності між художньо-виконавськими устремліннями і вокальною технікою, що мала виражати голосом усе емоційне багатство і психологічні тонкощі робочого образу. Відтак, неуміння поєднувати сценічні переживання обраних героїв з правильним звуковеденням призводило до перенапруження звуку, його форсування, в результаті чого виконавець до кінця репетиції згасав і втомлювався емоційно, перевтомлював голос.

Даний факт підкреслює, що саморегуляція студентів факультету мистецтв має чітко фіксувати для виконавця ті червоні лінії, переходячи які він втрачає свою робочу форму, працездатність, особливо актуальним це є для співацького

навчання, оскільки голосовий апарат має обмежену часову витривалість, до того ж, вона є вкрай залежною від зовнішніх факторів середовища, часу доби і психологічного стану самого артиста-виконавця.

Ураховуючи те, що студенти часто ігнорують накопичене напруження і втому під час репетиційного процесу і звітності, не дотримуються правила, що відпочивати слід раніше, ніж ця втома відчувається, виконавська майстерність у даному показнику буде проявлятися через натренованість і компетентність майбутнього вчителя музики та хореографії здійснювати контроль свого стану, уважність до витрат своїх емоційних ресурсів під час долання екстремальної ситуації (концертний виступ), відстеження будь-якої скутості виконавського апарату, розкоординованості слухо-рухових зв'язків та іншого.

Відповідно, готовність до саморегуляції власної виконавської діяльності має виражатися зосередженістю, активністю і усвідомленістю, реалізуючись у ясності розуміння мети діяльності, націленості на виконання конкретного завдання, яке потрібно вирішити, виокремленні моделі значущих умов, програми і послідовності дій, оцінці результатів і коригуючих актах у разі невідповідності результатів мети, умов і способів її досягнення. Акцент у прояві готовності ставиться на регуляцію дій власної виконавської діяльності, взаємодію волі та емоцій, довільність викликання робочих станів навчання.

Критерієм компетентісно-інтегративного компонента ми визначили ступінь здатності студентів факультету мистецтв до інтегративного засвоєння знань та вмінь, а показниками: *інтерес до розширення мистецьких знань; опанування інноваційних технологій у роботі з учнями.*

Засобами впливу на формування професійної вправності майбутнього вчителя музики і хореографії завжди виступали індивідуальні прийоми педагогічної роботи з кожним окремим студентом, саме складання індивідуальних планів у навчальному процесі за музично-хореографічним напрямом. А це потребує постійного дослідження рівня фахового розвитку студента факультету мистецтв та корегування педагогічних прийомів і створення додаткових сприятливих умов для збереження й зростання їхніх

виконавських можливостей, розвитку неповторної виконавської індивідуальності, тощо. Прояв інтересу до розширення мистецьких знань, умінь та навичок є неодмінною умовою ефективного навчання студентів факультету мистецтв.

Інтерес до розширення мистецьких знань має реалізовуватися послідовно, бути організованим, цільовим, систематизованим, адже інформаційні технології зобов'язують нас все більшого значення приділяти саме умінню орієнтуватися у інформаційному потоці. Мистецька грамотність, яка з'являтиметься у результаті прояву людиною інтересу до поглиблення існуючих знань і введення у свою професійну інформаційну орбіту нових полів знань мистецької галузі, дозволить майбутнім учителям музики і хореографії скорочувати час прийняття рішень, тим самим адаптуючись до змінних умов виконавської роботи, виступаючи своєю «мембраною», «відсіюючи» зайве.

Таким чином, студент факультету мистецтв має чітко уміти співвідносити те, що пізнає, з тим, з чим він стикається у процесі виконавської діяльності, – до існуючої системи мистецьких категорій, класів, співвідносячи їх з сенсорними і перцептивними образами, еталонами у цілому, узагальнюючи власний мистецький досвід. Сутнісним є те, що дане співвідношення має бути не лише номінальним, а й фактичним та практичним.

Зважаючи на те, що мистецький понятійно-категоріальний апарат включає систему основних мистецьких понять, які виражають наукові узагальнення, що в свою чергу утворюють систему категорій виконавського мистецтва, студент факультету мистецтв, проявляючи виконавську майстерність, має посилено і плідно працювати над розумінням, уточненням термінологічних значень, усвідомлювати їх зміст, роль у конкретному мистецькому контексті, чітко фіксувати параметри змінних значень у ньому для того, щоб максимально коректно втілювати у власних інтерпретаціях мистецьких творів усі зазначені характеристики.

Професіоналізм як риса виконавської майстерності у даному контексті проявлятиметься у практичній і теоретичній площинах, взаємообумовленість

яких відобразатиме закономірні позитивні ефекти підготовчої до сценічної діяльності, занурення у опанування необхідної термінології і подальшої практичної роботи. Тому інколи пріоритети виконавської майстерності можуть проявлятися не стільки у кількості й оригінальності підбору вправ, а у володінні понятійно-категоріальним апаратом, тобто достатньою сукупністю естетичних, мистецьких, музичних понять і термінів, які дозволятимуть в узагальненій формі відобразити явища мистецької сфери, а також диференціювати чи посилювати/послаблювати за потреби певні зв'язки між ними, що стає можливим лише за фіксації суттєвих ознак і закономірностей. Чим більш точно студент факультету мистецтв буде орієнтуватися у виконавській специфіці, чим ясніше усвідомлювати семантичне визначення термінології, тим упорядкованіше буде його практична діяльність і відповідно досягатимуться більш високі виконавські результати.

Орієнтування у понятійно-категоріальному апараті уможлиблює підбір адекватної методики роботи над своїм виконавським апаратом, що є вкрай важливим саме для виконавської діяльності. Тому індивідуальний порядок підбору у кожному конкретному випадку специфічних вправ, режиму активної роботи і відпочинку, дозування роботи, динаміка і темп виконання вимагають від майбутнього вчителя музики та хореографії чіткого розуміння важливості кожного елемента як у теоретичній площині, так і практичній.

Другим показником компетентісно-інтегративного компонента ми визначили *опанування інноваційних технологій у роботі з учнями*. Як ми зазначали вище, сучасне суспільство потребує внесення змін навіть у існуючі універсальні форми навчання, тому звернення до інноваційних технологій майбутніх учителів музики і хореографії як до інструменту, за допомогою якого нова освітня парадигма може бути втілена у життя, суттєво впливатиме на засвоєння матеріалу учнями. Відтак, важливим проявом буде наявність у молодого педагога інноваційної позиції щодо роботи з учнями, для якої характерним є готовність «до перегляду і перебудови системи власної діяльності із урахуванням: змін його (вчителя) статусу від спеціаліста

виконавця до професіонала дослідника; розвинутої рефлексії в діяльності; спрямованістю на результат через пошук [40, 23].

Однак, визначення ефективності використання інноваційних технологій, парадигм (концепцій) у процесі виконавської діяльності неминуче стикається з визначенням меж стандартних у класичному тлумаченні методик, з усвідомленням майбутніми педагогами мети щодо бажання відійти від шаблонних механізмів, що більшою мірою обумовлено заданими незмінними параметрами і може значно різнитися від реальних умов професійної діяльності. Тоді як варіативність інноваційних технологій надає можливість майбутньому фахівцю обирати і конструювати педагогічний процес за будь-якою інноваційною моделлю, включаючи авторські, дозволятиме підвищувати інтерес і мотивацію учнів, що підтверджує важливість опанування інноваційних технологій у роботі з учнями.

У сучасній педагогічній науці серед ключових найбільш вживаних інноваційних психолого-педагогічних технологій виділяють: інформаційні (технології обробки інформації, в тому числі користування електронною технікою), проєктивні, діяльнісні, креативні, ігрові, особистісно-орієнтовані технології, коучінг та інші. Кожна з зазначених технологій може використовуватися у синтезі із універсальними класичними методиками або задіюватися у «чистому» вигляді, впроваджуватися у навчальний процес систематично, або ж разово, «пілотно». Окрім того, з'являється велика кількість авторських інноваційних методик, які побудовані на основі перевірених концепцій, водночас пристосовані і адаптовані до соціального контексту сьогодення.

Відповідно опанування інформаційними технологіями можна простежувати в умінні користуватися комп'ютерними, мультимедіа, мережевими і дистанційними технологіями, найпоширенішими пристроями, які охоплюють проєкційне та інтерактивне обладнання, техніку зв'язку і оргтехніку та ін. Проєктивні технології передбачають зміну способу досягнення мети, тому акцент переноситься саме на процес, тож від майбутніх учителів

музики і хореографії вимагається уміння в організації такого процесу пізнання. Застосування діяльнісних технологій дозволятимуть студентам максимально наближати учбовий процес до професійної діяльності. Впровадження креативних технологій уможливує демонстрацію польоту фантазії і нестандартний підхід у плеканні учнів як творчих особистостей. Ігрові технології показують уміння студентів факультетів мистецтв включати різноманітні групи ігрових методів і прийомів в організацію педагогічного процесу з чіткістю навчання.

Особливістю володінням інноваційними технологіями у роботі з учнями має стати адекватне і дозоване, доцільне використання новітніх досягнень науки і практики, що демонструватиме уміння мотивувати дії, самостійно орієнтуватися у отриманій інформації, формувати творче нешаблонне мислення дітей за рахунок розкриття їх природних здібностей. Це можна зафіксувати через організацію різних видів самостійної діяльності дітей: пошук інформації, представленої у електронному вигляді; створення авторських робіт (мультимедійні презентації); реалізацію різних видів інформаційної взаємодії з об'єктами, процесами, явищами та ін.

Також ми розділяємо думку І.Дичківської, що «успішність інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні. Однак включення педагога в інноваційний процес часто відбувається спонтанно, без урахування його професійної та особистісної готовності до інноваційної діяльності» (особливого особистісного стану, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії) [16, 276].

Відповідно до цього опанування інноваційними технологіями у роботі з учнями можна відстежити через: усвідомлення потреби використовувати дану технологію у власній практиці; освіченість у новітніх педагогічних технологіях, розуміння сутності новаторських методик, шляхів, способів такої роботи;

зорієнтованість на використання експериментальної діяльності (а також створення власної технології); володіння практичними навичками обраної інноваційної технології; готовність долати перешкоди і труднощі, пов'язані з організацією і впровадженням інноваційної технології.

Критерієм виконавсько-проективного компонента є міра емоційної насиченості виконавсько-творчої діяльності, а показниками: *уміння якісного інтерпретування мистецьких творів; здатність до саморегуляції виконавської діяльності.*

Уміння якісного інтерпретування мистецьких творів, що здійснюється на основі виникнення початкових образів про художній зміст і технічні особливості творів мистецтва. Уміння якісної інтерпретації є залежним від виконавського досвіду, від захопленості конкретним твором, від емоційного резонування із ним, від бажання донести своє бачення ідеї мистецького твору, поділитися важливими думками і емоціями, які супроводжують досягнення твору.

Особливої значущості у даному показнику ми надаємо рефлексивній складовій, яка суттєво проявляється у здатності до сценічного спілкування. Таке спілкування передбачає активність студента факультету мистецтв у двох площинах, які постійно перебувають у взаємодії і регулюють різні аспекти сценічного виступу. Мова йде про донесення художньо-естетичного образу мистецького твору з одного боку, а з іншого – перманентній оцінці свого впливу на аудиторію і коригуванні можливих елементів враження, що треба правильно оцінити. Сюди ж відносяться й імпровізаційні діалоги з публікою, які зближують виконавця зі слухачами, тим самим утворюючи єдиний мистецький простір.

Здатність до інтерпретування залежить від раніше сприйнятого і усвідомленого, від індивідуальної виконавської концепції. Уміння створювати задум майбутньої інтерпретації полягає і в тому, щоб визначити свій кут зору на те, як слід виконувати, сформулювати ведучу ідею такого бачення, переконливо аргументувати, урахувати попередню виконавську практику, тобто уміти

мислити концептуально. Така індивідуальна концепція спрямовує майбутнього вчителя музики та хореографії на творчі пошуки, що позначаються на продуктивності роботи над виразними і технічними засобами виконання мистецьких творів.

Обирати з множинності можливих варіантів на основі існуючої інформації і визначеного підходу, диференціювати і маркувати важливі епізоди, які потребують бездоганної «консервативності» виконання (найчастіше це відповідність нотному чи хореографічному запису) і такі, які дозволяють вносити своє особисте бачення, не змінюючи правильного відчуття загальної атмосфери твору відповідно задуму автора, усвідомлено керувати варіантами там, де є вибір, на користь більш доцільного, що буде найкращим в контексті часу і умов виконання. Також в умінні якісного інтерпретування мистецьких творів ми розглядаємо і те, що майбутні фахівці мають нести певну відповідальність за зворотну сторону творчості. Певна свобода творчого інтерпретування міститься як у тому, щоб сказати те, що ти думаєш, так і в тому, щоб не сказати цього в силу самоконтролю. «Переживання, винесені у світ і відсторонені від індивіда, які він створює, починають власне існування, вони вже не підконтрольні їх автору. Усвідомлення цієї відповідальності і рівень духовного розвитку автора складають основу для творчої діяльності» [12, 204].

Одним із індикаторів якісного інтерпретування ми вбачаємо у широті виконавського репертуару, до якого звертатиметься майбутній учитель музики і хореографії, оскільки це підтверджуватиме, що особистість може переналаштовуватися на різні епохи, стилі, жанри, творчість певного митця, може визнавати і доносити різноманітні образи і характери творів, залишатися відкритим до пізнання нових граней художнього смислу і знаходитися у творчому пошуку в процесі подальшої виконавської діяльності.

Якісне інтерпретування буде залежати від наявності навички у майбутніх учителів музики і хореографії самостійно визначати своє відношення до твору і умінні в загальних і конкретних, більш детальних рисах проектувати майбутню



інтерпретацію мистецького твору. Це виявляється через здатність студентів факультету мистецтв на основі раніше сприйнятого і усвідомленого напрацювати індивідуальну виконавську концепцію, ідейно-художній задум. Уміння створювати задум майбутньої інтерпретації полягає і в тому, щоб спланувати, як слід виконувати, сформулювати ведучу ідею такого бачення, урахувати попередній виконавський досвід.

У світлі цього логічним є розгляд такого показника, як *здатності до саморегуляції у виконавській діяльності*. Самоконтроль, виконуючи саморегулятивну функцію, відіграє велику організаційну роль, оскільки допомагає виявити досягнення і недоліки здійснених виконавських актів, встановити ступінь відхилення від існуючих у мистецтві і суспільстві, визнаних конкретно індивідом норм, правил, заданих значень, також виявити причини появи неточностей, дозволяючи своєчасно їх виправляти, фактично покращуючи результативність і продуктивність діяльності. Тому здатність до саморегуляції у виконавській діяльності майбутніх учителів музики і хореографії є важливою ланкою успішності і ефективності, а також орієнтиром їх подальшого професійного зростання.

Екстраполюючи учення І.Павлова щодо уявлень про регулятивний характер протікання різних психічних явищ у педагогічну площину, виділяємо вузловими механізмами саморегуляції, за якими можна простежити у виконавській діяльності студентів, аферентний синтез, прийняття рішення і акцептор дії. Відповідно наявність кожного з елементів буде фіксувати етапи і особливості протікання самоконтролю, де може здійснюватися саморегуляція. Так, на стадії аферентного синтезу забезпечується постановка мети, досягненню якої буде підкорена уся подальша логіка виконавської діяльності. Мета має бути сформульованою на основі передчасної зовнішньої та внутрішньої інформації, бути адекватною домінуючій мотивації індивіда і активно задіювати пам'ять. Прийняття рішення полягає у виборі адекватної програми реалізації поставленої мети. Акцептор дії виконує роль контролюючого апарата, який формується раніше, ніж з'являється результати,

що підлягають контролю, але без нього неможливо як віднаходити помилки, так і виправляти їх.

Як відмічає П.Сімонов, в процесі виконавської діяльності виконавець неусвідомлено використовує накопичення свого життєвого і професійного досвіду, в тому числі ті навички майстерності, які початково набувалися ним під контролем свідомості, але, будучи автоматизованими, перейшли у сферу підсвідомості, забезпечуючи творчу розкутість і можливість повністю зосередитися на втіленні змістової сторони свого задуму. Задум окреслює лише зону пошуку художнього виконання мистецького твору. Це рішення, як правило, виникає інтуїтивно на перших стадіях свого формування не контролюється свідомістю (серія можливих рішень вже піддіється свідомому відбору і вимогливій критиці).

Створення виконавської концепції, де ураховуються попередні знахідки роботи, а також відшукується еталон, до якого студент факультету мистецтв прямуватиме, детально пропрацьовуються усі елементи музичного твору, продумується цілісність подання такої ідеї і вибудовується основна лінія взаємодії технічної і художньої образності. Майстерне володіння мистецтвом втілює у собі розуміння високого рівня практичної діяльності, якій притаманний не лише творчий і вільний, але й естетичний характер. Ці слова О.Рудницької доводять, що процес створення художньо-інтерпретаційної версії студентом має орієнтуватися на найвищі, акмеологічні вершини мистецтва [42].

Для кращої наглядності подаємо критеріально-показникову структуру здатності до самоконтролю майбутнього вчителя музики та хореографії у виконавській діяльності у таблиці 2.1.

**Критерії та показники сформованості здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики і хореографії у виконавській діяльності**

<i>Компонент: Мотиваційно-адаптаційний</i>	
Критерій	Показники
Міра особистісної вмотивованості студентів факультетів мистецтв до виконання фахової роботи з учнями	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Прояв потреби у фаховому саморозвитку.</li> <li>2. Позитивне ставлення до фахової роботи з учнями.</li> </ol>
<i>Компонент: Компетентнісно-інтегративний</i>	
Критерій	Показники
Ступінь здатності студентів факультетів мистецтв до інтегративного засвоєння знань та вмінь	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Прояв інтересу майбутніх учителів музичного мистецтва до розширення мистецьких знань.</li> <li>2. Опанування інноваційними у роботі з учнями.</li> </ol>
<i>Компонент: Виконавсько-проективний</i>	
Критерій	Показники
Міра емоційної насиченості у процесі виконавсько-творчої діяльності	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Уміння якісного інтерпретування мистецьких творів.</li> <li>2. Здатність до саморегулювання у виконавській діяльності.</li> </ol>

Описана методична модель формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики і хореографії у процесі виконавської діяльності передбачає від мети дисертаційного дослідження, через наукові підходи

(аксіологічний, компетентнісний, рефлексивний, творчо-діяльнісний), компонентну структуру означеного феномена (мотиваційно-адаптаційний, компетентнісно-інтегративний, виконавсько-проективний компоненти, критерії і показники), основні принципові положення (принцип урізноманітнення засобів та форм творчо-музичної діяльності студентів факультетів мистецтв, принцип рефлексивності, принцип спонукання майбутніх учителів музики та хореографії до творчого самовираження у виконавській діяльності), розроблені педагогічні умови (стимулювання здатності до самоаналізу майбутніх учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності, спонукання до креативного самовираження у музично-виконавській діяльності, забезпечення інтеграції мистецьких знань), поетапну методика (проблемно-пошуковий, операційно-конструктивний, продуктивно-креативний), авторські методи дослідження (інтегративні, асоціативного пошуку, методи рандомізації, інтерактивні, тестування, тренінги, самостійного навчання, художньо-перцептивного аналізу, кейс-методи, творчого самовираження, ритмічні вправи, рольові ігри, міні-уроки, тощо), засоби і форми педагогічної роботи, представляє собою повний технологічний цикл.

Розроблена поетапна методика експериментальної роботи, згідно моделі формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики і хореографії у процесі виконавської діяльності здійснюється впродовж трьох етапів – проблемно-пошуковий, операційно-конструктивний та продуктивно-креативний. Кожен із етапів характеризувався відповідними навчальними завданнями з використанням засобів мультимедіа, сучасних комп'ютерних технологій, а також засобів педагогічного впливу.

## Висновки до другого розділу

Теоретико-методичний аналіз формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики і хореографії у процесі виконавської діяльності дозволив дійти таких висновків:

- основними принциповими положеннями дисертації виступають: принцип урізноманітнення засобів та форм творчо-музичної діяльності студентів факультетів мистецтв, принцип рефлексивності, принцип спонукання до творчого самовираження у виконавській діяльності. Принцип урізноманітнення засобів та форм творчо-музичної діяльності студентів постає одним із основних принципів у виконавській діяльності. Принцип рефлексивності, що спонукає до зіставлення цінностей внутрішнього життя із морально-світоглядними позиціями. Обґрунтовуючи даний принцип ми базуємося першим положенням закону ієрархічності, а саме чим більш давня психічна якість, що лежить у основі даної діяльності, тим значущою вона є для цієї діяльності. Принцип спонукання майбутніх учителів музики та хореографії до творчого самовираження у виконавській діяльності спрямовує студентів до розкриття свого музично-творчого потенціалу, винаходження свого самовтілення у музично-виконавській діяльності. Це своєрідний шлях до себе, через набуття індивідуальності, що проявляється у музично-виконавському «авторстві», поступовому набутті творчого досвіду;

- на основі визначеної компонентної структури розроблено критерії та показники здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності. Критерієм мотиваційно-адаптаційного компонента ми визначили міру особистісної вмотивованості студентів факультетів мистецтв до виконання фахової роботи з учнями, а показниками: потребу у фаховому саморозвитку; позитивне ставлення до мистецької роботи з учнями. Критерієм компетентісно-інтегративного компонента ми визначили ступінь здатності студентів факультету мистецтв до інтегративного засвоєння знань та вмінь, а показниками: інтерес до розширення мистецьких знань; опанування інноваційних технологій у роботі з учнями.

Критерієм виконавсько-проективного компонента є міра емоційної насиченості виконавсько-творчої діяльності, а показниками: уміння якісного інтерпретування мистецьких творів; здатність до саморегуляції виконавської діяльності;

- педагогічними умовами здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності є: стимулювання здатності до самоаналізу майбутніх учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності, спонукання до креативного самовираження у музично-виконавській діяльності, забезпечення інтеграції мистецьких знань. Перша педагогічна умова як стимулювання здатності до самоаналізу майбутніх учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності забезпечує здатність самостійно аналізувати ті музичні фрагменти, вправи, музичні твори, що студент сприймає або виконує. Окрім того, фахова діяльність передбачає вивчення студентом факультету мистецтв поточного стану його виконавської діяльності, прогнозування результатів цієї роботи, розуміння причинно-наслідкових зв'язків, які уможливають свідомо будувати траєкторію свого творчого зростання і професійного удосконалення. Друга педагогічна умова як спонукання до креативного самовираження у музично-виконавській діяльності прогнозує виявлення креативного рівня на усіх етапах навчання. Сутнісною різницею буде лише те, що творчий сегмент як елемент новизни і оригінальності буде змінювати своє положення по траєкторії суб'єктивності-об'єктивності. Третя педагогічна умова як забезпечення інтеграції мистецьких знань полягає в тому, що інтегральна модель мистецьких знань виступає міцним плацдармом для музиканта-виконавця, оскільки система художньої свідомості формується згідно з процесом культурного освоєння реальності;

- представлена методична модель здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики і хореографії у процесі виконавської діяльності передбачає від мети дисертаційного дослідження до формування означеного феномена представляє повний технологічний цикл;

- розроблена поетапна методика експериментальної роботи, згідно моделі формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики і хореографії у процесі виконавської діяльності, яка має три етапи – проблемно-пошуковий, операційно-конструктивний та продуктивно-креативний.

Основні матеріали розділу висвітлені в публікаціях автора [50; 51].

### **Перелік використаних джерел до II розділу**

1. Авдієвський А. Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження. *Мистецтво у школі*: зб.ст., упор. І.М.Гадалова. Київ: УДПУ, 1996. Вип. I. С. 80-83.
2. 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.
3. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студ. і викл. вищ. навч. закл. Київ: Либідь, 1998. 558 с.
4. Бернадська Д. П. Феномен синтезу мистецтв в сучасній українській сценічній хореографії: автореф. дис... канд. мистецтвознавства: 17.00.01. Київ, 2005. 20 с.
5. Білаш П. М. Балетмейстерське мистецтво і становлення української сценічної хореографії у контексті розвитку європейської художньої культури 10-30 років ХХ ст.: автореф. дис. ... канд. мистецтвознав.: 17.00.01. Київ, 2004. 18 с.
6. Блок Л. Д. Классический танец: История и современностью Вступ. ст. В.М. Гаевского. М.: Искусство, 1987. 556с.
7. Бондаренко А. І., Шульгіна В. Д. Музична інформатика: навч. посіб. А.І. Бондаренко, В.Д. Шульгіна. К.: НАКККіМ, 2010. 190 с.
8. Варій М. Й. Психологія особистості: Навч. пос. К.: Центр учбової літератури, 2008. 592 с.

9. Верховинець В. Теорія українського народного танцю. Київ: Муз. Україна, 1968. С. 111.
10. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика: Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. 708 с.
11. Горемичкін А. І. Основи музичної мови. Мелітополь: МДПУ імені Б.Хмельницького, 2005. 161с.
12. Гринчук І, Бурська О. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу: Навчально-методичний посібник. Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 224с.
13. Гриньова М. В., Кононова М. М. Саморегуляція навчальної діяльності та професійний розвиток студентської молоді: монографія. Полтава; Астроя, 2021. 384с.
14. Гусаченко О. П. Методика формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності: автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.02. НПУ ім. М. П. Драгоманова. К., 2019. 20 с.
15. Деркач Л. М., Резанко В. М. Психологія самоконтролю в процесі засвоєння знань студентами. Чернівці: Митець, 1999. 80 с.
16. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2004. 352 с. (Альма-матер).
17. Долинська Л. В., Максимчук Н. П. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя: навчальний посібник для студентів ВНЗ. Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О.В., 2008. 124 с.
18. Дорошенко Т. В. Інтеграційні процеси в ситемі підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ загальної музичної освіти учнів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, 2015. № 132. С. 70 – 75.
19. Дорошенко Т. В. Поліхудожня підготовка майбутнього музики як умова його успішної самореалізації. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. Ніжин,



20. Духовність особистості в системі мистецької освіти: зб. пр. наук. шк. д-ра пед. наук, проф. О.М. Олексюк. Київський ун-т ім. Б. Грінченка. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. 192 с.

21. Зайцева А. В. Художньо-комунікативна культура мабутнього вчителя музичного мистецтва: теорія, методологія, методичні аспекти: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 255 с.

22. 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.

23. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії: навч. посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. Київ: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу. 1997. 302с.

24. Климчук В. О., Горбунова В. В. Внутрішня мотивація учбової діяльності молоді: теорія, методика, програма розвитку: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 110 с.

25. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 378 с.

26. Козир А. В., Федоришин В. І. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.-методич. посіб. А.В. Козир, В.І. Федоришин. Київ: Вид-во НПУ ун-т імені М.П.Драгоманова, 2012. 263 с.

27. Кондратенко Г. Г. Формування творчої активності студентів педагогічного коледжу в процесі музично-сценічної діяльності: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. НПУ ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2007. 24 с.

28. Костюк О. Г. Сприймання музики і художня культура слухача. Київ: Наукова думка, 1965. - 121с.

29. Левчук Л. Т. Західноєвропейська естетика XX століття: Навч. посіб. Київ: Либідь, 1997. 224 с.

30. Ліхницька Л. М. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей молодших школярів з використанням музично-дидактичних ігор: методичні рекомендації. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. 114 с.

31. Локарева Г. В. Нормативно-регулятивні механізми сприйняття інформаційної системи твору мистецтва: світогляд та соціальний досвід. *Духовність особистості в системі мистецької освіти*: зб. пр. наук. шк. д-ра пед. наук, проф. О.М. Олексюк. Київський ун-т ім. Б. Грінченка. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. С. 27 – 34.

32. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посіб. для вчителів. Л.М.Масол, О.В. Гайдамака, Е.В.Белкіна, О.В. Калініченко, І. В. Руденко. Х.: Веста: Ранок, 2006. 256 с.

33. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика. О.П. Рудницька. Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2010. 255 с.

34. Олексюк О. М., Ткач М. М. Музично-педагогічний процес у вищій школі: наук.-метод. посіб. Київ: Знання України, 2009. 123 с.

35. Павленко О. Розвиток творчого самовираження майбутніх вчителів музичного мистецтва засобами інформаційних технологій. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*, (6). К.: Київський ун-т ім. Бориса Грінченка, 2022. С.32-37.

36. Падалка Г. М. Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти. За редакцією В.Г. Бутенка. Херсон: ХДПІ, 1995. 104с.

37. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274с.

38. Пальчевський С. С. Акмеологія: Навч. пос. для студентів вищих навч. закл. Київ: Кондор, 2008. 398 с.

39. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: Монографія. Авт. кол. О.А. Дубасенюк, О.Є.Антонова, С.С.

Вітвицька, Н.Г.Сидорчук, О.М. Спирін, Н.В. Якса та ін. За заг. ред. проф. О.А.Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2006. 316 с.

40. Решетченко, С., & Скубарєва, Т. Інтерактивні методи навчання як засіб успішної навчальної діяльності учнів. *Проблеми безперервної географічної освіти і картографії*, (33), 2021. С. 62-68.

41. Роджерс К. Клиенто-центрированная терапия. М.: Рефл-бук; Ваклер, 1997. 318 с.

42. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька. Навч. посібник. К.: 2002. 270 с.

43. Свербілова Т., Малютіна Н., Скорина Л. Від модерну до авангарду: жанрова стильова парадигма української драматургії першої третини ХХ століття / За заг. ред. Л. Скорини. Черкаси, 2009. 595 с.

44. Станішевський Ю. О. Вантух Мирослав Михайлович // Енциклопедія сучасної України: електронна версія / гол. ред. І. М. Дзюба та Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2016. URL: [https://esu.com.ua/search\\_articles.php?id=33094](https://esu.com.ua/search_articles.php?id=33094) (дата звернення 03.10. 2022).

45. Станішевський Ю. О. Балетний театр України: 225 років історії. Київ, 2003. 438 с.

46. Сучасний танець. Основи теорії і практики : навч. посіб. / О. О. Бігус, О. О. Маншилін, Д. О. Кондратюк, Л. В. Мова, А. В. Журавльова, І. І. Герц, Н. П. Донченко, Н. П. Батєєва. Київ : Видавництво Ліра-К, 2016. 264 с.

47. Теоретико-методологічні засади інтеграції змісту гуманітарної освіти у вищих навчальних закладах негуманітарного профілю: монографія [Онкович Г.В., Бойченко М.І., Дем'яненко Н.М., Донець З.Ф., Карачун В.Я., Кобченко В.І., Куляс П.П., Лесик Г.В., Олексюк О.М. та ін.]. За заг. ред. Г.В. Онкович. К.: Педагогічна думка, 2012. 336 с.

48. Трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького профілю: колективна монографія, під заг. ред. А.Козир. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2022 р. 377 с.

49. Філософсько-теоретичні та практико-зорієнтовані аспекти випереджаючої освіти для сталого розвитку. *Матеріали всеукраїнської наукової конференції*. 22 листопада 2012 р., м.Дніпропетровськ. Частина II. Наук. ред. О.Є.Висоцька. Дніпропетровськ: «Роял Принт», 2013. 256 с.
50. Хо Сінянь. Виконавсько-проективна складова у структурі самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2023, № 7 (131). DOI 10.24139/2312-5993/2023.07/258-267 <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/%D0%A5%D0%BE-%D0%A1%D1%96%D0%BD%D1%8F%D0%BD%D1%8C.pdf>
51. Хо Сінянь. Компетентнісно-інтегративний конструкт сформованості здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії. *Сучасна мистецька освіта: матеріали IV Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського*. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. С. 273-275.
52. Чепалов О. Хореографічний театр Західної Європи ХХ ст.: монографія. Харків: ХДАК, 2007. 343 с.
53. Шариков Д. І. Сучасна хореографія як феномен художньої культури ХХ століття: автореф. дис. ... канд. мистецтвознав.: 26.00.01. Київ, 2008. 20с.
54. Шариков Д. І. Теорія, історія та практика сучасної хореографії: Монографія. Київ: КиМУ, 2010.
55. Шкарабан М. Людина однієї ненаписаної книги // Український театр. 2000. №1/2. С. 16 – 18.
56. Шульгіна В.Д. Українська музична педагогіка: підручник [для студ. вищ. навч. закл.]. Вид. 3-тє, допов. К. : НАКККиМ, 2016. 264 с.
57. Ягоднікова В. В. Інтерактивні форми і методи навчання у вищій школі: навч.-метод. посіб. Київ: ДП «Видавничий дім «Персонал», 2009. 80 с.
58. Cattell, Raymond B. Personality: A Systematic Theoretical and Factual Study. McGraw-Hill, 1950. 689 p.

59. Cattell RB, Krug SE. The Number of Factors in the 16PF: A Review of the Evidence with Special Emphasis on Methodological Problems. *Educational and Psychological Measurement*. 46: 509-522.  
<https://doi.org/10.1177/0013164486463002>

60. Havrilova, L., Kozyr, A., Ishutina, O., Khvashchevska, O. & Chuhai, S. Analysis and Interpretation of Yuri Chugunov's Suite of Moods for Saxophone and Piano. *OPUS ANPPOM's Electronic Journal*. Vol 26, No 1.

61. Haken H. *Synergetics. Introduction and Advances Topics*. Berlin. Heidelberg: Springer-Verlag, 2004.

62. Integration Aspect of Training Teachers of Art Disciplines in Pedagogical Universities. T.Tkachenko, Olha Yeremenko, Alla Kozyr, Viktoriia Mishchanchuk, Wei Liming. *Journal of Higher Education Theory and Practice* Vol. 22(6) 2022. P. 138-147. Scopus. Rokeach M. *Beliefs, Attitudes and Values*. – San Francisco, Josey-Bass Co, 1972. 214 p.

63. Laban, R. *The mastery of movement; with a new pref. by Roland Laban*. 4th ed. rev. and enlarged L. Ullmann. Plymout: Northcote House, 1988. 196 p.

64. Cunningham, M. *The dancer and the dance: Merce Cunningham in conversation with Jacqueline Lesschaeve*. New York; London: Marion Boyars, 1985. 238 p.

65. *Knowledge in motion: perspectives of artistic and scientific research in dance/ Sabine Gehm, ed*. Bielefeld: Transcript, 2007.

66. *Konzepte der Tanzkultur: Wissen und Wege der Tanzforschung/ Margrit Bischof a. o., Hrsgs*. Bielefeld: Transcript, 2010.

67. Love, P. *Modern dance terminology/ with a new intr. By E. King*. – Pennington. (NJ); Princeton (NJ): A Dance horizons book: Princeton book company, 1997. 96 p.

68. Humphrey, D. *The Art of Making Dances /ed. by B. Pollack*. New York: Rinehart, 1964. 189 p.

69. William Forsythe. *Denken in Bewegung/ Gerald Siegmund (Hrsg.)*. Berlin: Henschel-Verlag, 2004.

70. The dance encyclopedia /compiled and edited by Anatole Chujoy and P.W. Manchester; With an introduction by Lincoln Kirstein - revised and enlarged edition. New York: Simon and Schuster, 1967. 992 p.

71. Rogers, F. Dance: A Basic Educational Technique /ed. by Frederick Rand Rogers. New York: Dance Horizons, 1980. 351 p.

72. Rowley J. The wisdom hierarchy: representations of the DIKW hierarchy, *Journal of information Science*, 33 (2). 2007. pp. 163-180.

73. Slyvko, S. (2018). Методична модель розвитку музично-слухової уваги студентів мистецьких спеціальностей. Наукові записки. Серія Психолого-педагогічні науки; (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя), (1), 60-66.

74. Stodelle, E. Dance Techniques of Doris Humphrey: An Its Creative Potential. Hightstown (NJ): Princeton Book Company Publishers, 2004. 170 p.

75. Tkach, M., Kozyr, A., Мумрык, М., Dubiuk, N., and Liming, W. (2023). General problems of higher music education, Ways of modernizing education and improving the research skills of young people, *Youth Voice Journal* Vol. II, pp. 59-70. ISBN (ONLINE): 978-1-911634-96-6, <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.18140.97925>

## РОЗДІЛ ІІІ

### ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО САМОКОНТРОЛЮ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ І ХОРЕОГРАФІЇ

#### 3.1. Констатувальний етап експериментальної роботи з діагностики рівнів сформованості здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики і хореографії у виконавській діяльності

На констатувальному етапі нашого експерименту ми перевіряли рівень сформованості здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності. У проведенні цього етапу взяли участь 314 респондентів з різних ЗВО.

Для визначення рівня сформованості здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики і хореографії у процесі виконавської діяльності ми розробили чотири рівні: *високий, достатній, середній та низький*. Вони допоможуть нам перевіряти стан сформованості та ефективність проведення експериментальних дій щодо здатності студентів до самоконтролю.

До *високого рівня* сформованості ми відносимо студентів, які мають достатню вмотивованість щодо фахового навчання, мають потребу у професійному саморозвитку, мають бажання працювати з дитячими мистецькими колективами. Ці студенти вдало використовують інноваційні технології при роботі з учнями, мають здатність до інтеграційного використання набутих знань та навичок, підвищують рівень власних знань з мистецьких дисциплін. Виступи цих студентів емоційно насичені, у них цікаві інтерпретації творів, що виконуються. Вони вміють регулювати елементи своєї виконавської діяльності.

*Достатній рівень* виявляється у студентів, які зацікавлені у фаховому навчанні, постійно поглиблюють свої знання, але мають проблеми у самостійному пошуку та засвоєнню інформації. Вони зацікавлені можливістю у

майбутньому працювати з дитячими мистецькими колективами, але на даний час у них не вистачає фахових вмінь та навичок. Ці студенти, за допомогою викладачів, можуть інтегрувати набуті знання з різних фахових дисциплін, вони мають інтерес до розширення мистецьких знань, але потребують конкретизації у пошуку інформації. Студенти достатнього рівня використовують у своїй роботі основні інноваційні технології, але у мінімальному обсягу. У виконавській діяльності студенти не завжди вдало передають емоційний стан твору, не помічають незначні помилки у своєму виконанні та потребують допомоги педагогів.

Студенти *середнього рівня* мають слабку мотивацію до фахової роботи з дитячими мистецькими колективами. Вони не націлені на підвищення рівня фахових умінь та навичок. Ці студенти не вміють без допомоги викладача самостійно готуватися до занять, з дитячими колективами працюють тільки у рамках навчальної практики. Інтеграція знань відбувається у них тільки за допомогою та підказками викладачів. Рівень мистецьких знань у цих студентів тільки у рамках навчальної програми. Інноваційні технології використовуються фрагментарно і у приметивному вигляді. Виконавська діяльність у студентів проходить з малою емоційною насиченістю, немає місця імпровізації та виконавської фантазії. Студенти не вміють аналізувати власні помилки, хоча можуть їх бачити.

*Низький рівень* сформованості здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності виявлений у студентів, які не мають вмотивованості у фаховій роботі з дітьми, вони не визначилися із фаховими пріоритетами, у них не виявлений фаховий розвиток. Студенти не виявляють бажання саморозвиватися. На практичних заняттях у них немає бажання займатися з мистецькими колективами. Інтеграція знань з різних фахових дисциплін у цих студентів відсутня. Також відсутнє бажання поглиблювати свої мистецькі знання. Інноваційні технології у навчанні не використовуються. У своїй виконавській діяльності ці студенти показують



формальне, малоемоційне ставлення до мистецьких творів. Виявити та аналізувати власні помилки вони не можуть.

При перевірці рівня сформованості *мотиваційно-адаптаційного* компоненту ми звертали увагу на міру особистісної вмотивованості студентів факультетів мистецтв до виконання фахової роботи з учнями. Ми відштовхувалися від того, що виконавська діяльність має бути вмотивованою, оскільки це визначатиме професійну активність, впливатиме на логарифм поточних і подальших вимог, що висуватиме сама собі людина, а також міститиме адаптаційні елементи, які обумовлюватимуть й коригуватимуть діяльність, спрямовуючи її до «еталонного зразка» і закріплюючи позитивними емоціями. Мотивація розглядалася нами з внутрішнього та зовнішнього боку щодо виконавської діяльності. Студентам потрібно було відчувати мотиваційні стимули як на етапі вибору мистецького твору, так і на всіх етапах підготовчої роботи: історично-пошукової, розбору музично-теоретичних та вокально-хорових труднощів, а також на етапі формування виконавського плану твору. Мотивація успішного виступу потрібна була для якісної презентації мистецького твору глядачам. І по завершенні, обов'язково потрібна мотивація для рефлексивного аналізу виступу для подальшого підвищення виконавської майстерності.

Перевіряючи рівень сформованості першого показника, *потребу у фаховому саморозвитку*, нами було проведення опитування щодо розуміння студентами важливості самостійної праці над опануванням фахових компетенцій. В сучасних умовах у ЗВО самостійна робота складає до 70% загального часу навчання. Тому з перших курсів необхідно зосереджувати увагу на вміння самостійно засвоювати фахові теоретичні питання та практичні навички. Ми наголошуємо, що саморозвиток можливий лише за умови бажання та наполегливості самої особистості.

При перевірці рівня сформованості потреби у фаховому розвитку ми проводили усні та письмові опитування, де ставилися питання про прагнення студентів до нових досягнень, успіху, самовдосконалення. Бралися за увагу

активна творча позиція, позитивне мислення, віра у свої виконавські можливості, розуміння сенсу фахового навчання (Додаток А). Студенти із задоволенням спілкувалися з нами, відповідали на питання, були зацікавлені у висвітленні результатів анкетування. Було відчутно, що навіть ті студенти, які ще не відчували у собі бажання розвиватися, із зацікавленням прислуховувались до наших рекомендацій щодо навчання. Так, аналізуючи анкету, ми прийшли до висновку що саме перше питання “Я маю зрозуміти себе” викликало у респондентів багато роздумів про те, про які фахові та особисті якості потрібно замислитися, що саме потрібно зрозуміти про свої професійні бажання та успіхи. На вислів “Я вірю в себе” позитивно відповіли лише 18% опитуваних. 33% студентів вагаються у власних силах і 49% не вірять у власні сили. Після обробки результатів анкетування ми провели бесіди зі студентами, щоб зрозуміти, чому у них слабка мотивація та зневіра у власних силах. Студенти приводили приклади негативних вражень після виступів у дитинстві, сварок батьків та викладачів при підготовці до виконавської діяльності.

У результаті високого рівня сформованості першого показника мотиваційно-адаптаційного компонента досягли лише 8% опитуваних. Ці студенти мали високу мотивацію у підвищенні своїх виконавських можливостей, мали віру в себе, рефлексували над своїми помилками.

Достатній рівень був виявлений у 13% респондентів, які мали бажання професійного саморозвитку, намагалися аналізувати власні помилки, прислухалися до порад викладачів.

Більше осіб виявили середній рівень сформованості – 47%. Вони не мали чіткої фахової мотивації, але намагалися підвищити свій професійний рівень. Власні помилки студенти аналізували лише за допомогою викладачів. Низький рівень сформованості першого показника мотиваційно-адаптаційного компонента був у 32% студентів, які не мали бажання саморозвиватися, у них була відсутня віра у власні сили, вони не прислухалися до порад викладачів щодо розвитку особистих виконавських можливостей.

При виявленні рівня сформованості другого показника мотиваційно-адаптаційного компоненту, *позитивного ставлення до мистецької роботи з учнями*, ми провели серію спостережень та бесід зі студентами, які в цей час проходили практику у закладах шкільної та позашкільної освіти. Ми відвідували уроки мистецтва, слідкували за роботою вокальних та хореографічних гуртків. Ми ставили питання не тільки студентам, а й керівникам практики, вчителям та керівникам творчих гуртків. Виявляли бажання працювати з дітьми, фахові навички практикантів, їх настрої при проведенні занять. Також було проведення анкетування з приводу позитивного ставлення до мистецької роботи з дітьми (Додаток Б). Виявилось, що багато студентів не замислювалися над тим, чи подобається їм мистецька робота із дітьми, у них немає цього досвіду. Таких студентів виявилось 75%. Були студенти (3%), які вже працюють із дітьми і мають власні творчі колективи. Вони вміють аналізувати власні практичні дії, мають бажання підвищувати свої професійні навички. 22% респондентів мають бажання працювати з дитячими творчими колективами, поліпшують свої фахові вміння і сумлінно ставляться до навчання.

Після практики у позашкільних навчальних закладах студенти написали есе зі своїми враженнями. Для порівняння ми провели усні бесіди також із учнями та їх батьками. Іноді результати опитування були діаметрально протилежними. При підрахунку балів ми визначили. Що високого рівня досягли лише 5% студентів. Вони зацікавлені власною творчою працею, ґрунтовно готуються до занять, вміють аналізувати та виправляти власні помилки. 17% студентів показали достатній рівень сформованості другого показника мотиваційно-адаптаційного компонента. Цим студентам подобається займатися творчою працею, вони знаходять спільну мову з дітьми, але не завжди можуть правильно сформулювати свої завдання. На середньому рівні студенти (42%) мали бажання працювати з дітьми, але їм не вистачало методичної та практичної підготовки. 37% студентів опинилися на низькому рівні сформованості позитивного ставлення до мистецької роботи з учнями.

У цій групі студенти були не підготовлені до практичної творчої роботи з дітьми. У них не було виявлено чіткої мотивації, бажання займатися мистецькою працею.

Таблиця 3.1

**Рівні сформованості першого, мотиваційно-адаптаційного, компонента на констатувальному етапі експерименту (314 респондентів)**

Показники / рівні	Низький		Середній		Достатній		Високий	
	о	%	о	%	О	%	О	%
Потреба у фаховому саморозвитку	100	31,85	148	47,13	41	13,06	25	7,96
Позитивне ставлення до мистецької роботи з учнями	115	36,62	131	41,72	53	16,88	15	4,78
<b>Середня вагова</b>	<b>108</b>	<b>34,39</b>	<b>140</b>	<b>44,59</b>	<b>47</b>	<b>14,97</b>	<b>19</b>	<b>6,05</b>

Рівні сформованості мотиваційно-адаптаційного компонента на констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи доводить, що високий рівень зафіксований лише у 7,96% по першому показнику, а по другому – 4,78%. У порівнянні, низький рівень по першому показнику (потреба у фаховому саморозвитку) становив 31,85%, а по другому показнику (позитивного ставлення до мистецької роботи з учнями) – 36,62%. Рівні сформованості мотиваційно-адаптаційного компонента на констатувальному етапі схематично зображено на рис. 3.1.

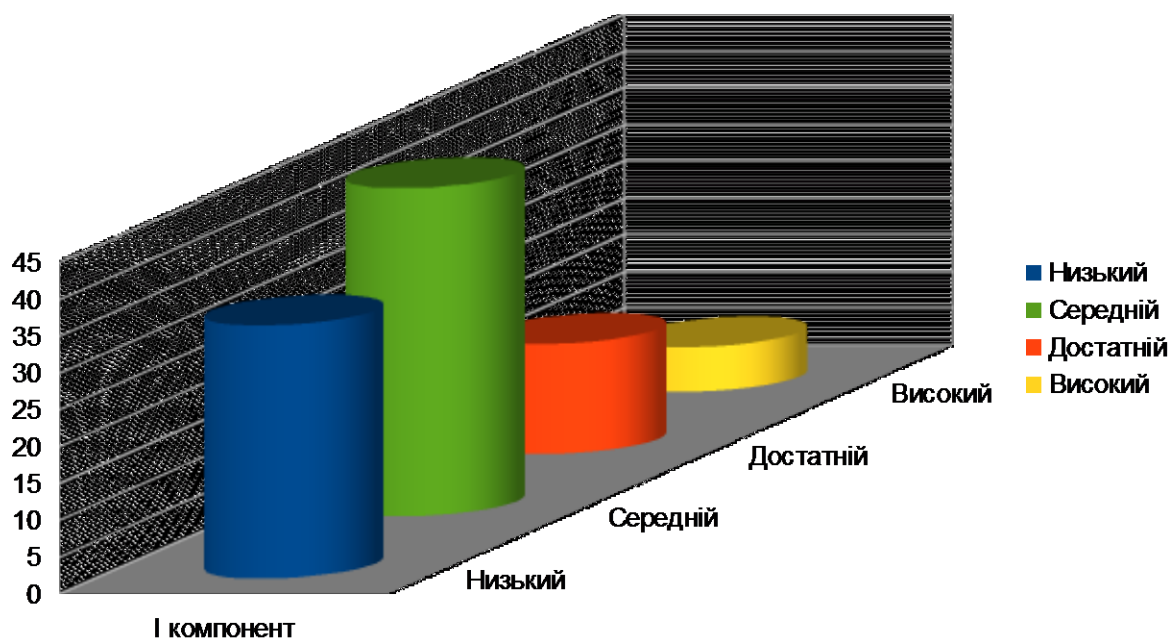


Рис. 3.1. Рівні сформованості мотиваційно-адаптаційного компоненту на констатувальному етапі експерименту

З таблиці та діаграми ми бачимо, що перший, мотиваційно-адаптаційний компонент сформований недостатньо. Більшість студентів факультетів мистецтв (79% - низький та середній рівні) недостатньо вмотивовані виконувати фахову роботу з учнями, вони не бачать потреби у фаховому саморозвитку та не мають позитивного ставлення до творчої роботи з учнями. Лише 21% респондентів (достатній та високий рівні) мають чітку мотивацію у фаховому навчанні та бажання працювати з дітьми, приділяють велике значення фаховому саморозвитку.

При перевірці сформованості другого, *компетенсно-інтегративного*, компонента ми звертали увагу на ступінь здатності студентів факультетів мистецтв до інтегративного застосування знань та вмінь, набутих при засвоєнні теоретичних компонентів. Ми перевіряли здатність студентів до самоконтролю у процесі виконавської діяльності, який є сполученням загальнопедагогічних та фахових компетенцій в мистецько-педагогічній освіті.

Розглядаючи перший показник, *інтерес до розширення мистецьких знань*, ми провели оглядову опитування-бесіду, де розглядали пізнавальний інтерес як форму пізнання, яка спрямована на дисципліни мистецького спрямування, що спонукає людину до різних видів творчої діяльності. Ми простежували у студентів: рівень зацікавленості фаховими дисциплінами (або тільки деякими з них); рівень пізнавального інтересу (теоретичного та практичного).

Виявилось, що більшість студентів мають зацікавленість тільки в деяких фахових дисциплінах, ігноруючи інші. Так, 24% опитуваних розповіли, що із задоволенням відвідують практичні хореографічні та вокально-хорові дисципліни, але не зацікавлені у вивченні музично-теоретичних дисциплін і не розуміють, для чого ці предмети включені до навчальної програми. 18% студентів (в основному з попередньою хормейстерською освітою) надіють перевагу таким дисциплінам, як Хоровий клас, Практикум роботи з хором, але уникають таких занять, як Основний музичний інструмент. 35% студентів (без попередньої музичної освіти) не мають навичок самостійної роботи та надають перевагу лише тим дисциплінам, які не потребують постійного самостійного опанування.

Рівень пізнавального інтересу теж викликав сумніви у доречності класичної методики викладання у сучасних умовах. Так, онлайн навчання націлене більше на теоретичний компонент навчальної програми, проте практичні навички вимагають більшого часу для самостійного опанування. У 19% студентів немає навичок пошукової роботи в інтернет-ресурсах. 25% не мають навичок використання комп'ютерних технологій при підготовці до практичних занять. 59% студентів не опанували роботу з інтернет-технологіями запису голосових та відеофайлів.

Проаналізував всі відповіді ми прийшли до висновку, що високого рівня досягли лише 6% студентів, які із зацікавленістю вивчали всі фахові дисципліни, вміли самостійно працювати над завданнями. 14% студентів мали достатній рівень сформованості першого показника комунікативно-інтегративного компоненту. Вони розуміли, що вивчення всього комплексу

фахових дисциплін допоможе в оволодінні майбутньою професією, але не всі опановували із однаковою прилежністю. 35% опонентів мають середній рівень сформованості інтересу до розширення мистецьких знань. Вони вибірково відвідують заняття, не розуміють важливості комплексного вивчення циклу мистецьких дисциплін. На низькому рівні опинилися 45 % студентів факультетів мистецтв, які ще не визначилися остаточно з обраною спеціальністю, мають сумніви у власних творчих досягненнях.

Перевірка другого показника компетентісно-інтегративного компонента, *опанування інноваційних технологій у роботі з учнями*, відбувалася при проходженні студентами різних видів практик на II-IV курсах. Використовувались методи опосередкованого спостереження під час репетиційної роботи з дитячими творчими колективами, бесіди з учнями, студентами та керівниками практик. Проаналізувавши відповіді ми зрозуміли, що студенти, займаючись із дітьми навчальною або мистецькою діяльністю, мало використовують сучасні інноваційні технології. 15% студентів при проведенні уроків хореографії використовували лише методи особистої ілюстрації. При поясненні теоретичних моментів студенти факультетів мистецтв найчастіше використовували методи бесіди, усного пояснення (19%). 31% студентів при усному поясненні використовували аудіо- та відеозаписи. Лише 10% студентів при поясненні використовували комп'ютерні та інтерактивні технології.

Також було проведено анкетування студентів після закінчення ними практик (Додаток В). У цій анкеті ми намагалися виявити рівень обізнаності студентів у використанні інноваційних технологій. Виявилось, що не всі студенти у повній мірі обізнані у новітніх технологіях. Так, на перше питання “Скільки разів протягом практики Ви застосовували інноваційні технології при підготовці та проведенні навчальної діяльності?” лише 6% студентів відповіли, що використовують їх постійно. 27% студентів під час практики лише один або два рази використовували інноваційні технології. На питання про причини невикористання цих технологій 37% студентів вказали на недостатню

комп'ютерну грамотність. У відповіді на останнє питання “Які інноваційні технології Ви використовували під час практики?” більшість студентів обрали ігрові та інтерактивні технології, що показує недостатній рівень обізнаності у розмаїтті інноваційних технологій.

Порівнюючи всі відповіді ми прийшли до висновку, що високого рівня досягли лише 7% студентів. Вони вільно володіли інноваційними технологіями, використовували їх у своїй практичній мистецькій діяльності. Достатнього рівня досягли 19% студентів. Вони мали навички володіння інноваційними технологіями, але не завжди вірно використовували їх на практиці. Студенти середнього рівня (42%) намагалися використовувати елементи інноваційних технологій (комп'ютерні презентації, відеокллажі), але робили це не завжди доречно. Але 32% респондентів взагалі не використовували інноваційні технології при роботі з дітьми. Вони це пояснювали тим, що не мали комп'ютера, не мали змоги працювати в інтернеті, не мали бажання.

Таблиця 3.2

**Рівні сформованості другого, компетентнісно-інтегративного, компонента на констатувальному етапі експерименту (314 респондентів)**

Показники / рівні	Низький		Середній		Достатній		Високий	
	о	%	О	%	о	%	о	%
Інтерес до розширення мистецьких знань	141	44,91	110	35,03	44	14,01	19	6,05
Опанування інноваційних технологій у роботі з учнями	101	32,16	132	42,04	59	18,79	22	7,01
<b>Середня вагова</b>	<b>121</b>	<b>38,54</b>	<b>121</b>	<b>38,54</b>	<b>52</b>	<b>16,56</b>	<b>20</b>	<b>6,36</b>



Рівні сформованості компетентнісно-інтегративного компонента на констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи схематично зображено на рис. 3.2.

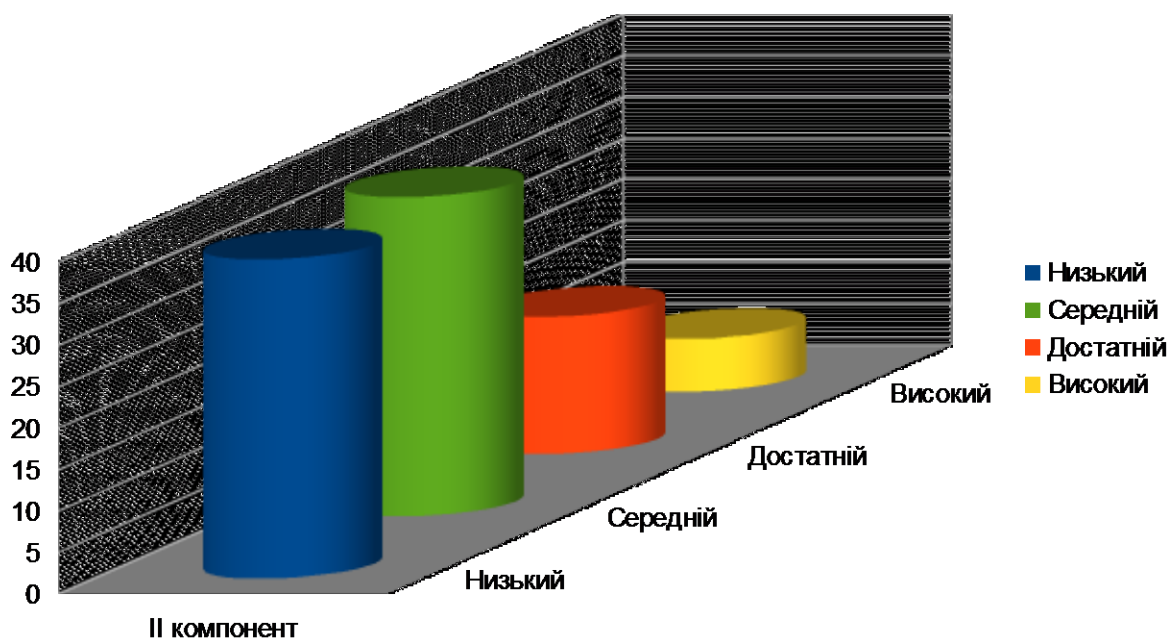


Рис. 3.2. Рівні сформованості компетентнісно-інтегративного компоненту на констатувальному етапі експерименту

З наведеного вище можемо зробити висновок, що сформованість другого, комунікативно-інтегративного, компонента перебуває в більшості на низькому та середньому рівнях (77%). Ці студенти не мають бажання або досвіду використання інтеграційних можливостей, не мають інтересу до розширення мистецьких знань. 23% студентів вміло користуються у навчанні та практиці інтеграційними мистецькими технологіями. Тому на часі перевірити нові, сучасні методики формування другого компонента здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності.

Оцінюючи сформованість третього, *виконавсько-проективного*, компонента ми розглядали ступінь емоційної насиченості виконавсько-творчої

діяльності майбутніх учителів музики та хореографії. Ми слідували за вмінням студентів аналізувати авторський задум та вказівки, їх логіку на початковому етапі роботи з твором мистецтва та робити власну інтерпретацію на завершальному етапі. Це уміння удосконалюється з набуттям виконавського досвіду та емоційним резонуванням з виконуєним твором. Оцінювалася технічна сторона якісної інтерпретації мистецького твору, володіння руховими навичками.

Працюючи над першим показником та оцінюючи сформованість уміння якісного інтерпретування мистецьких творів ми провели бесіди та оцінили якість написання анотацій на мистецькі твори. У бесідах ми оцінювали міру розуміння поняття “інтерпретація” у студентів факультетів мистецтв, можливості інтерпретування творів при збереженні мистецького контексту творів, що виконуються. Виявилось, що не всі студенти правильно розуміють термін “інтерпретація” і намагаються переробити твори за власним розсудом (17%). Інші, бажаючи показати власний погляд на твір, змінюють взагалі концепцію твору (21%). Деякі студенти факультетів мистецтв взагалі не вважають за потрібне робити власну інтерпретацію і лише виконують вказівки автору твору (21%). Лише 7% студентів мають навички інтерпретування творів та розуміють доцільність інтерпретації.

Так як наші студенти у подальшому будуть не лише вчителями музичного мистецтва, а й хореографії, у написанні анотації на хоровий твір ми включили і розділ сценічно-рухового втілення художнього задуму виконуємого твору. Проаналізував роботу студентів ми зрозуміли, що поєднання (інтеграція) вокального та хореографічного мистецтва у працях студентів майже немає. 18% студентів намагалися поєднати з вокальним виконанням елементарні рухи, 27% студентів навпаки, більше уваги приділили хореографічним рухам, що заважало якісному звучанню твору.

Поєднавши результати, ми прийшли до висновку, що високого рівня досягли лише 6% студентів, які мали навички якісного інтерпретування мистецьких творів. Достатній рівень був у 11% студентів, які мали навички

інтерпретування, але іноді робили помилки у використанні інтеграційних прийомів. На середньому рівні опинилися студенти (48%), які мали бажання зробити власну інтерпретацію мистецького твору, але у них не вистачало навиків. Але останні студенти (35%) навіть не мали бажання займатися інтерпретацією мистецького твору. Їх влаштовувало виконання по вказівках авторів твору та викладача.

Оцінюючи *здатність до саморегуляції виконавської діяльності* (другий показник виконавсько-проективного компонента) ми дивилися на творчий потенціал студентів, їх бажання виконувати твори, бути у складі виконавського колективу, працювати у ролі керівника творчого об'єднання. Також ми досліджували вміння управляти своїм емоційним станом під час роботи над мистецьким твором.

Для цього ми вели спостереження за роботою студентів над мистецькими творами на таких дисциплінах, як Хоровий клас, Практикум роботи з хором, Сольний спів, Хореографія. Нам потрібно було прослідити рівень володіння студентами таких якостей як, впевненість у власних творчих діях, вміння вирішувати складні творчі завдання, вміння спілкуватися із творчим колективом та доводити свою виконавську позицію. Також ми провели анкетування (Додаток Г). Студентам важко було визначити, які дії їм потрібно робити терміново, що робити необов'язково. Наприклад, не всі студенти факультету мистецтв вважали за потрібне занурюватися в історію створення мистецького твору (11%). Не визначилися студенти з тим, що важливіше — музично-теоретичний аналіз мистецького твору (37%) чи розбір виконавських труднощів (41%). Лише 7% респондентів вважали обов'язковим виконання всіх умов попередньої роботи над мистецьким твором.

У результаті ми змогли дійти висновку, що здатність до саморегуляції виконавської діяльності на високому рівні є лише у 8% студентів, які вміло керували творчим колективом, розподіляли етапи роботи над мистецьким твором, мали власну, цікаву інтерпретацію даного твору. Студенти, які творчо підходили до виконання поставлених завдань, але мали певні помилки у їх

виконанні, досягли достатнього рівня здатності до саморегуляції виконавської діяльності (14%). Більшість студентів (51%) хоч і мали певні творчі наміри, але не змогли їх втілити у життя, бо не мали певних навичок. Вони були нами розподілені до середнього рівня здатності до саморегуляції виконавської діяльності. Останні 27% студентів опинилися на низькому рівні сформованості другого показника виконавсько-проективного компонента. Ці студенти факультету мистецтв не виявили здатності до саморегуляції виконавської діяльності.

Таблиця 3.3

**Рівні сформованості третього, виконавсько-проективного, компонента на констатувальному етапі експерименту (314 респондентів)**

Показники / рівні	низький		середній		Достатній		Високий	
	о	%	о	%	о	%	о	%
Уміння якісного інтерпретування мистецьких творів	110	35,03	151	48,09	34	10,83	19	6,05
Здатність до саморегуляції виконавської діяльності	85	27,07	160	50,96	44	14,01	25	7,96
<b>Середня вагова</b>	<b>98</b>	<b>31,21</b>	<b>155</b>	<b>49,36</b>	<b>39</b>	<b>12,42</b>	<b>22</b>	<b>7,01</b>

Рівні сформованості виконавсько-проективного компонента на констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи доводить, що високий рівень зафіксований лише у 6, 05% по першому показнику, а по другому – 7, 96%. У порівнянні, низький рівень по першому показнику (уміння якісного інтерпретування мистецьких творів) становив 35, 03%, а по другому показнику (здатність до саморегуляції виконавської діяльності) – 27, 07%

Рівні сформованості виконавсько-проективного компонента на констатувальному етапі схематично зображено на рис. 3.3.

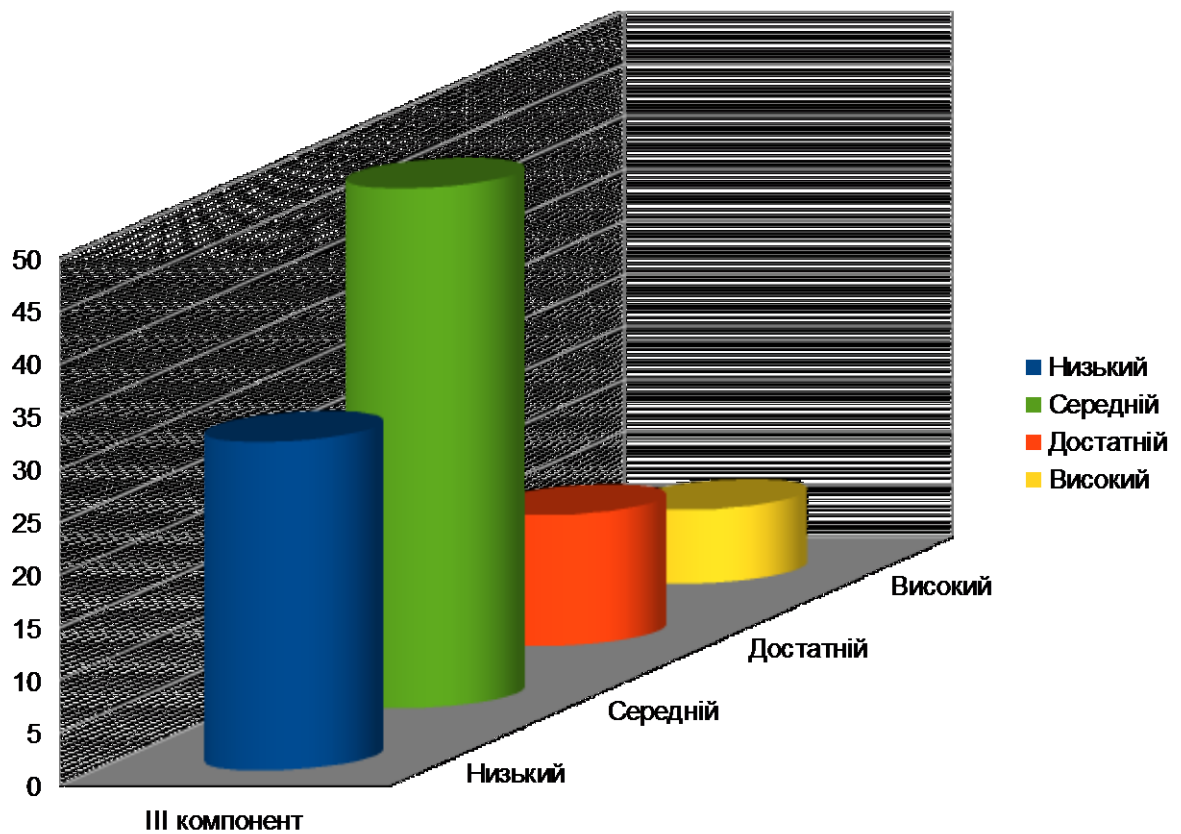


Рис. 3.3. Рівні сформованості виконавсько-проективного компоненту на констатувальному етапі експерименту

Після проведення констатувального етапу експерименту ми прийшли до висновку, що здатність до самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності не можна якісно сформувати класичними методами не змінюючи методику. Тому на формуальному етапі експерименту ми будемо працювати зі студентами факультету мистецтв, використовуючи сучасні методи роботи. Для наглядності ми всі дані виклали у таблиці 3.4 та діаграмах 3.4 та 3.5, де об'єднали дані всього констатувального експерименту.

**Рівні сформованості здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності на констатувальному етапі експерименту (314 респондентів)**

Компоненти / рівні	Низький		Середній		Достатній		Високий	
	о	%	О	%	О	%	о	%
Мотиваційно-адаптаційний компонент.	108	34,39	140	44,59	47	14,97	19	6,05
Компетентнісно-інтегративний компонент	121	38,54	121	38,54	52	16,56	20	6,36
Виконавсько-проективний компонент	98	31,21	155	49,36	39	12,42	22	7,01
<b>Середня вагова</b>	<b>109</b>	<b>34,71</b>	<b>139</b>	<b>44,28</b>	<b>46</b>	<b>14,65</b>	<b>20</b>	<b>6,36</b>

Рівень сформованості мотиваційно-адаптаційного компонента на констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи доводить, що високий рівень зафіксований лише у 6, 05%. Рівень сформованості компетентнісно-інтегративного компонента на констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи засвідчує, що високий рівень продемонстрували лише 6, 36% студентів. А рівень сформованості виконавсько-проективного компонента на констатувальному етапі експеримента становить лише 7, 01%. У порівнянні, низький рівень по першому, мотиваційно-адаптаційному компоненту становить 34, 39%, а по другому, компетентнісно-інтегративному компоненту – 38, 54%, а по третьому, виконавсько-проективному компоненту – 31, 71%. Рівні сформованості здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності на констатувальному етапі експерименту схематично зображено на рис. 3.4.

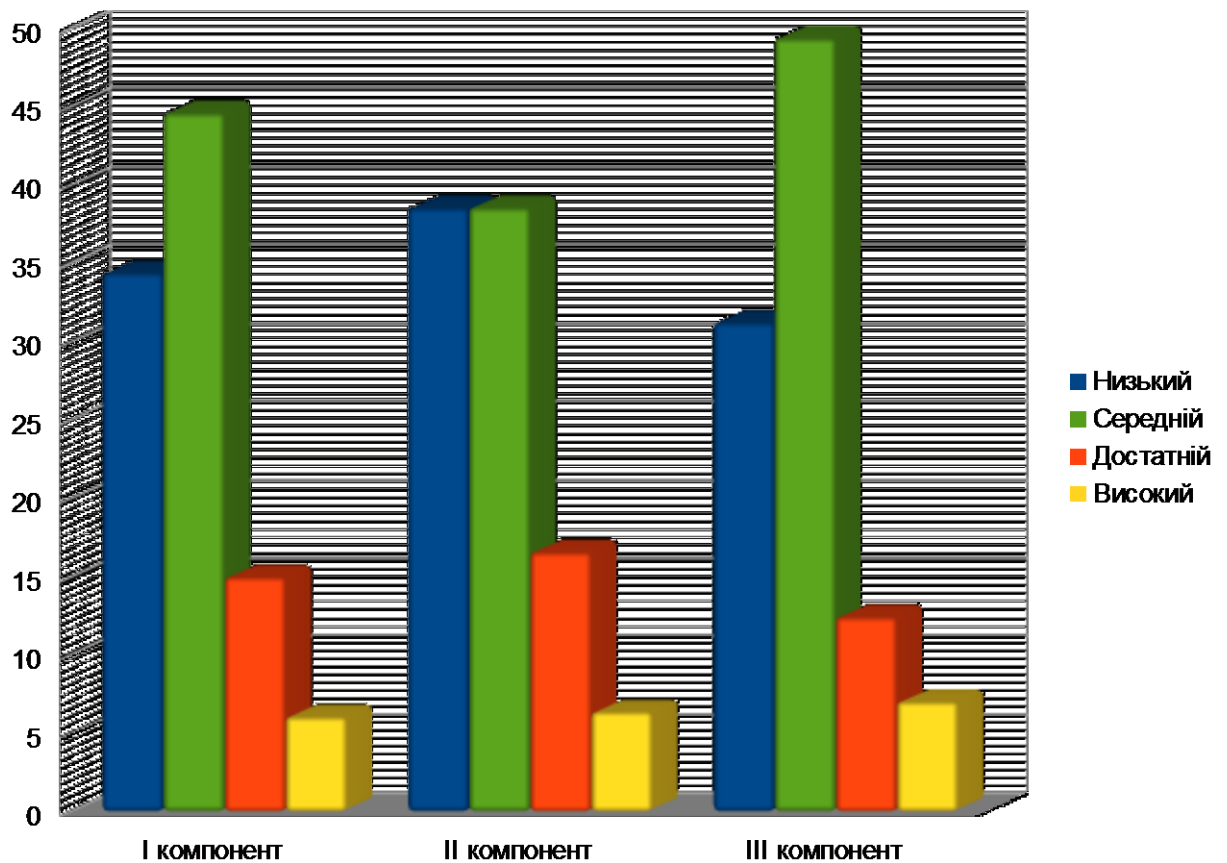


Рис. 3.4. Рівні сформованості здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики і хореографії у процесі виконавської діяльності на констатувальному етапі експерименту.

Порівняльна діаграма рівнів сформованості здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики і хореографії у процесі виконавської діяльності на констатувальному етапі експерименту (всі компоненти) зображена на рис. 3.5.

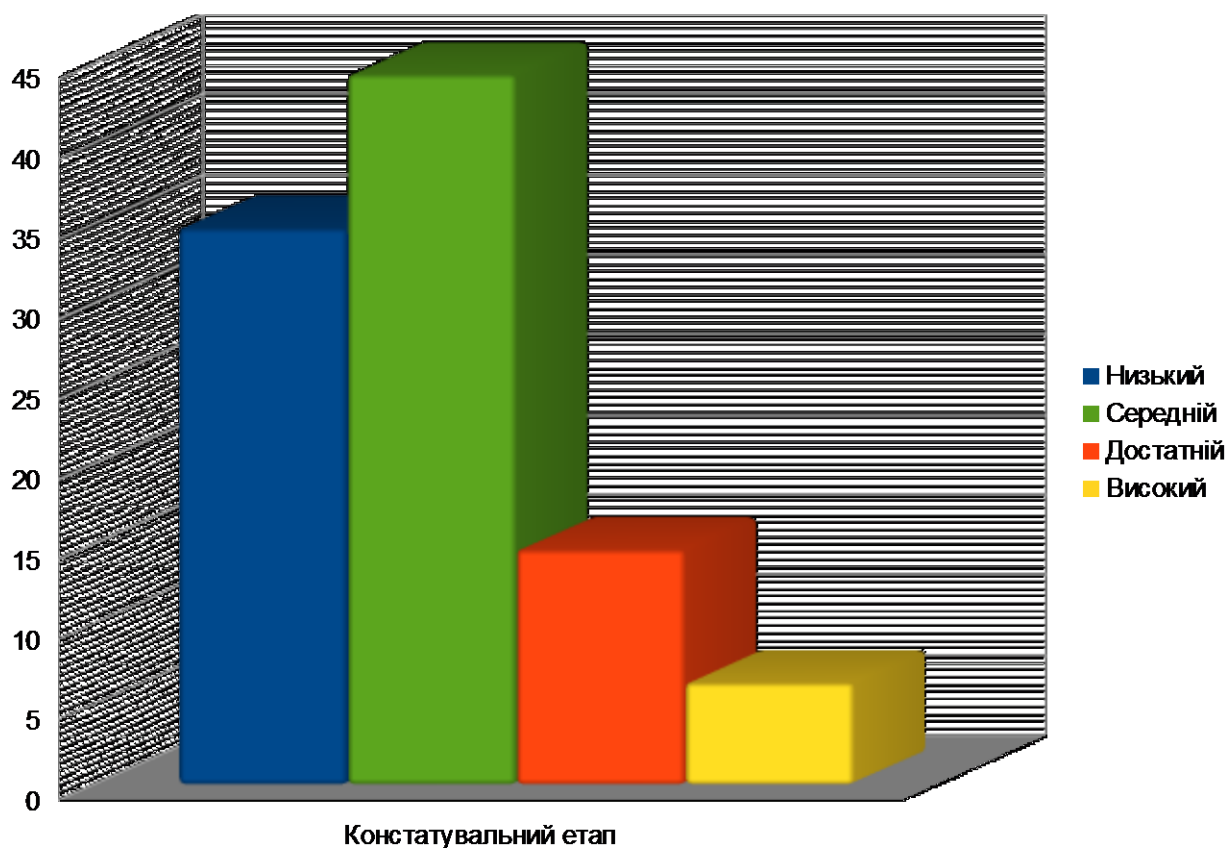


Рис. 3.5. Рівні сформованості здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності на констатувальному етапі експерименту (всі компоненти)

### **3.2. Експериментальна перевірка ефективності впровадження методики формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики і хореографії у виконавській діяльності**

Формувальний етап нашого експерименту ми розпочали з організації двох груп студентів – експериментальної та контрольної. Це необхідно для порівняння отриманих результатів експериментальних дій та визначення ефективності запропонованої авторської методики формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності.



Експериментальна група (32 студенти) оволодівала знаннями з використанням новітніх технологій та методик, які ми розробили у другій частині нашого дослідження за допомогою авторської методики.

Студенти контрольної групи (35 осіб) отримували ті ж самі знання, але вчилися по стандартних методиках.

Розподілення по групах відбувалося з урахуванням рівних знань, які було отримано за попередні роки навчання. Але ми не виключали використання методу *рандомізації* (метод випадковості).

Експериментальні дії на першому, *проблемно-пошуковому*, етапі ми почали з формування *потреби у фаховому саморозвитку*. Для цього ми зі студентами провели бесіду про якість їх знань, та питаннями спонукали знайти відповіді на те, що їм заважає підвищувати власну майстерність. Самі питання створювались таким чином, щоб студенти могли оцінювати рівень та якість своєї самопідготовки. Так, на питання “Скільки часу на тиждень Ви приділяєте фаховій самопідготовці?” більшість студентів надало відповідь “Не більше 2-3 годин”. На питання “Чи відслідковуєте Ви нові дослідження з напряму вокально-хорового та хореографічного мистецтва?” студенти відповіли, що більшість інформації отримують на заняттях. Тому ми провели декілька тренінгів, на яких навчили студентів орієнтуватися в інтернет-просторі та роботи аналіз сучасних досліджень, розподіляти час самопідготовки таким чином, щоб ці заняття були систематичними, упорядкованими та результативними. Завдання для навчальних тренінгів ми робили такими, щоб студенти мали можливість їх виконувати протягом дня або навіть тижня. Так, завдання “Ланцюжок знань” мав на меті складання плану пошуку:

- інформації з історії створення хорового твору, який вивчався в класі з хорового диригування, цікавих відомостей про авторів твору;
- різних варіантів виконання твору (сольного інструментального, сольного вокального, ансамблевого та ін.);
- різних інтерпретацій виконання даного твору.

Так як студенти робили розбір різних творів, то по закінченню тренінгу ми провели лекцію-презентацію, де представили кращі роботи. Особливо сподобалися глядачам творчі проекти творів “Мелодія” М.Скорика, “Адажіо” Т.Дж. Альбіноні, “Щедрик” українська народна пісня в обробці М.Леонтовича, “Зродились ми великої години” (сл. О. Бабія, муз. народна), “Дивная новина” укр.н.п. в обробці М.Леонтовича, “Гей ви, стрільці січовий” укр.н.п. в обробці М.Леонтовича, “Червона калина” (муз. Б.Янівського, сл. І.Франка). Студенти-доповідачі використовували сучасні комп’ютерні технології (наприклад — гіпертекст, перехід по гіперпосиланням), віртуальне виконання та концертний показ творів. Особливістю цих презентацій було використання елементів хореографії та сценічних дій при створенні виконавського плану мистецького твору.

Після проведення експериментальних дій ми запропонували студентам ЕГ та КГ написати есе на тему “Мій фаховий саморозвиток”, де майбутні вчителі мали можливість висловити власну думку щодо доречності додаткової самоосвіти, її ролі у фаховому зростанні. Виявилось, що студенти ЕГ більше уваги стали приділяти фаховому саморозвитку. Вони із задоволенням приймали участь у позанавчальних тренінгах, конкурсах, семінарах, спілкувалися з фахівцями, читали літературу. Студенти КГ у своїй більшості більший упор робили на засвоєнні знань, які пропонували викладачі на заняттях.

Працювати над формуванням *позитивного ставлення до мистецької роботи з учнями* ми почали з ознайомлення студентів з кращими зразками майстер-класів педагогів шкіл мистецтв, гуртків та вчителів мистецтва. Після перегляду кожного з майстер-класів йшло обговорення самих цікавих елементів роботи з дітьми. Так, студентам сподобався майстер-клас з виховання ритмічного відчуття (<https://www.youtube.com/watch?v=Rq0t9DUGCzM&t=49s>). Було жваве обговорення запропонованих ритмічних малюнків, одразу були розроблені власні ритмічні схеми. Студенти факультету мистецтв аналізували хід проведення майстер-класу і переносили його елементи на власне опрацювання складних ритмічних малюнків при роботі зі шкільною піснею та

хоровим твором на заняттях з Практикуму роботи з хором та у процес проходження педагогічної практики.

Активне обговорення було після перегляду майстер-класу “Вокально-хорова робота на прикладі твору “Щедрик” (<https://www.youtube.com/watch?v=BtXsTtQPC-M&t=606s>). Так як це — дуже відомий твір з різноманітним аранжуванням та інтерпретаціям, то і думок щодо виконання цього твору було багато. Йшла жвава дискусія з приводу вокальної репетиційної роботи, дикційних труднощів та ланцюгового дихання.

При перегляді майстер-класів з навчання народної та естрадної манер співу у студентів розпочалася жвава дискусія з використання хореографічних елементів при виконанні творів.

Також зі студентами ЕГ ми проводили бесіди, аналізували враження після закінчення практики у позанавчальних закладах освіти та школах, розбирали помилки у роботі з учнями, пропонували варіанти позитивного вирішення труднощів при роботі з дітьми.

По завершенні експериментальних дій ми запропонували студентам ЕГ та КГ розподілитися по мінігрупах, обрати одну з народних пісень та виконати її різними манерами співу з використанням елементів хореографії. Пісні повинні були бути нескладними для виконання учнями молодших та середніх класів ЗОШ.

Через тиждень був проведений концерт-огляд “Народна пісня – традиції та сучасність”, на який ми запросили учнів з вчителями музичного мистецтва. Вони були незалежними експертами цього творчого змагання. До уваги слухачів були представлені такі українські народні пісні, як “Ой, у лузі калина”, “Ой, на горі жито, сидить зайчик”, “Два веселі гуси”, “Подольночка”, “Ой, заграйте дударики”, “Ой, ходила дівчина”, “В полі-полі плужок ходить”, “Ой, сивая та і зозуленька”, “Котику сіренький”, “Ой на заріночку”, “Занадився журавель”, “Ой, ходить сон” та ін.

Підсумував всі бали після проведення конкурсу ми виявили якісну тенденцію до підвищення позитивного ставлення до мистецької роботи з

учнями у студентів ЕГ, в той же час у студентів КГ ця тенденція була незначною. Результати сформованості мотиваційно-адаптаційного компонента на формульовальному етапі експерименту представлені у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

**Рівні сформованості мотиваційно-адаптаційного компонента на проблемно-пошуковому етапі формульовального експерименту**

	низький				середній				Достатній				високий			
	КГ (32)		ЕГ(35)		КГ (32)		ЕГ(35)		КГ (32)		ЕГ(35)		КГ (32)		ЕГ(35)	
	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%
Потреба у фаховому саморозвитку	3	9,37	1	2,86	16	50	3	8,57	11	34,38	20	57,14	2	6,25	11	31,43
Позитивне ставлення до мистецької роботи з учнями	7	21,87	0	0	13	40,63	1	2,86	10	31,25	20	57,14	2	6,25	14	40
<b>Разом</b>	<b>5</b>	<b>15,63</b>	<b>1</b>	<b>2,86</b>	<b>15</b>	<b>46,87</b>	<b>2</b>	<b>5,71</b>	<b>10</b>	<b>31,25</b>	<b>20</b>	<b>57,14</b>	<b>2</b>	<b>6,25</b>	<b>12</b>	<b>34,29</b>

Рівні сформованості мотиваційно-адаптаційного компонента на формульовальному етапі дослідно-експериментальної роботи доводить, що високий рівень значно зріс, завдяки авторській методиці, та зафіксований на рівні 31, 43% по першому показнику, а по другому – 40, 0%. У порівнянні, низький рівень по першому показнику (потреба у фаховому саморозвитку) становить 2, 8%, а по другому показнику (позитивного ставлення до мистецької роботи з учнями) – 0%. Рівні сформованості мотиваційно-адаптаційного компонента на формульовальному етапі схематично зображено на рис. 3.6.

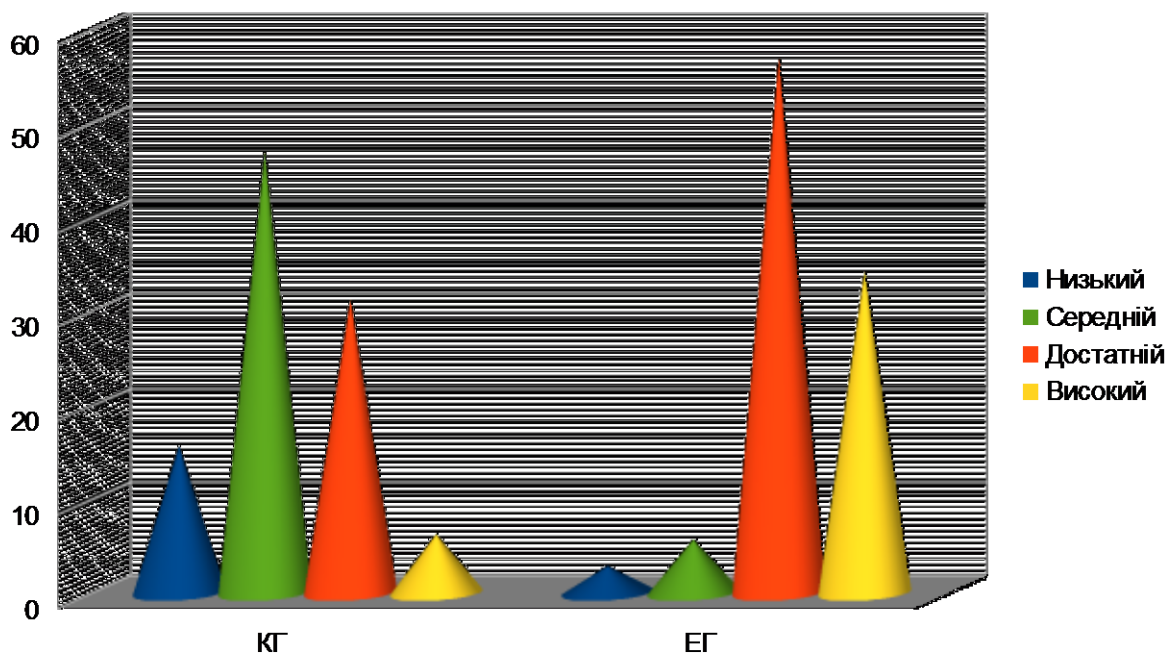


Рис. 3.6. Рівні сформованості мотиваційно-адаптаційного компонента на проблемно-пошуковому етапі формувального експерименту

Як ми бачимо, що у студентів ЕГ значно збільшилися показники високого та достатнього рівня, ніж у студентів КГ. Рівні сформованості мотиваційно-адаптаційного компонента на формувальному етапі дослідно-експериментальної роботи доводить, що достатній рівень значно зріс, він зафіксований на рівні 57, 14% по першому показнику, і по другому показнику теж 57, 14%.

Студенти КГ: ми бачимо, що низький рівень сформованості мотиваційно-адаптаційного компонента знизився лише на 18,76%, а середній суттєво не змінився (підвищився на 2,3%). Достатній рівень підвищився на 16,28%, а високий підвищився лише на 0,2%. Це підкреслює те, що на сучасному розвитку освіти та інформаційних технологій традиційні методи навчання не є ефективними.

Якщо порівнювати з результатами констатувального експерименту, та діаграми будуть виглядати так (див. рис. 3.7.)

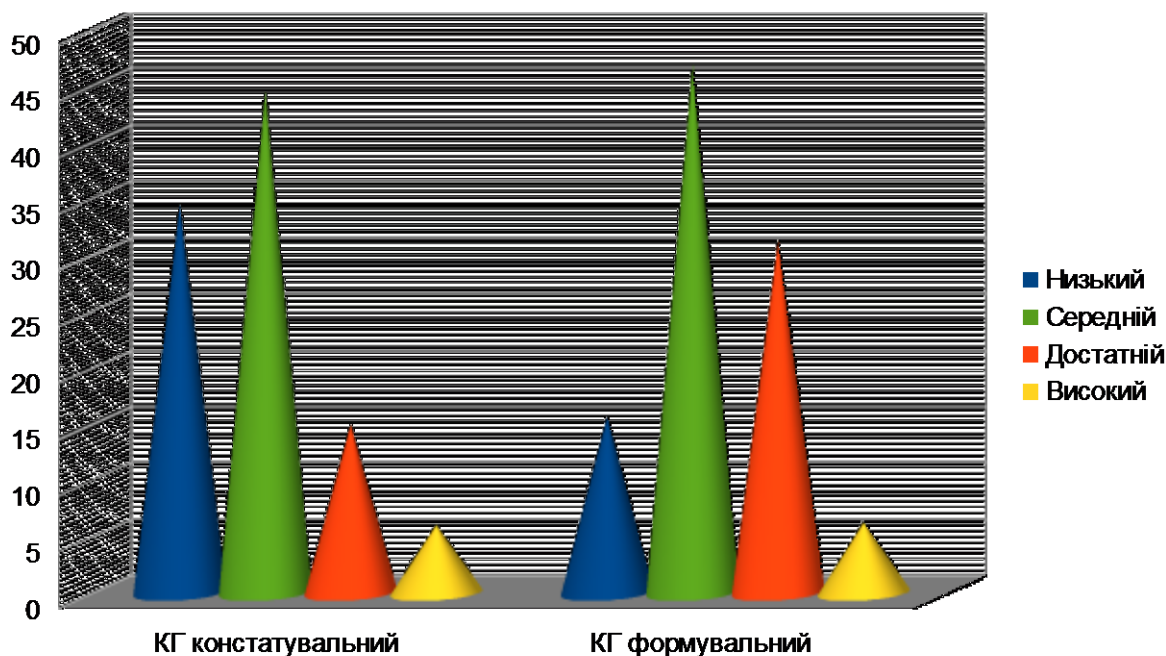


Рис. 3.7. Порівняльна характеристика констатувального та формувального експериментів за мотиваційно-адаптаційним компонентом

Студенти ЕГ: на цій діаграмі ми бачимо суттєві зміни у показниках рівнів сформованості мотиваційно-адаптаційного компонента. Низький рівень знизився на 31,53%. У той же час, середній, достатній та високий рівні збільшилися на 38,86%, 42,17% та 28,24% відповідно, що доводить ефективність нашої експериментальної методики по формуванню мотиваційно-адаптаційного компонента здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності (Див. Додаток Е).

Починаючи роботу другого, *операційно-конструктивного*, етапу над формуванням *компетентнісно-інтегративного* компоненту ми розглядали зі студентами ЕГ об'єктивні можливості спостереження за цікавими сторінками творчого, мистецького та педагогічного процесів. Обговорювали збудження та підтримку у дітей стану творчого пізнання, оволодіння естетичними, моральними та духовними цінностями.

При проведенні бесід та семінарів з Методики музичної освіти ми розглядали етапи розкриття у дитини емоційної відкритості, співпереживання,

що було б поштовхом для повного розкриття задуму мистецького твору при його виконанні. Пізнавальний інтерес студентів ми спрямовували на теоретичний зміст та практичне втілення набутих знань, а потім мотивували знаходити інші знання поза навчальним планом та опановувати їх самостійно.

Ми розробили та провели тренінг-тест (Додаток Г). Студенти факультету мистецтв самі повинні були задати собі питання, чого вони хочуть досягти у професійній діяльності, що їм потрібно для цього зробити і що заважає їм. Після заповнення таблиць ми провели серію диспутів, де обговорювали проблеми підвищення інтересу до розширення мистецьких знань. Диспути ми розподілили за результатами обробки тестів на чотири напрями: “Вокально-хорове виконавство”, “Інструментально-виконавська майстерність”, “Покликання – вчитель”, “Теоретичні аспекти музичної педагогіки”. Студенти, по закінченню проведення диспутів, зробили самоаналіз власних вражень що підвищило рівень їх рефлексії.

Фінальним етапом визначення рівня сформованості першого показника компетентісно-інтегративного компоненту стало проведення Брейн-рингу “Мистецтво об’єднує світ”. Ми зробили дві команди – ЕГ та КГ. Було розроблено питання, які створили такі блоки: “Методика музичного виховання”, “Вокально-хорове виконавство”, “Інструментальне виконавство”, “Хореографічна майстерність”. Всього було 20 питань (по 5 питань на блок). Студенти факультету мистецтв повинні були одночасно відповідати на одне й те ж саме питання. Якщо одна команда дала відповідь першою, їй нараховувався бал. Інша команда втрачала право відповіді на це питання. Ми слідували не тільки за командною грою, а й за участю кожного учасника в обговоренні відповідей.

Підрахувавши загальнокомандні та індивідуальні бали, ми прийшли до висновку, що високого рівня інтересу до розширення мистецьких знань досягли 34% студентів ЕГ та 9% студентів КГ. Ці студенти жваво реагували на кожне питання, вносили цікаві пропозиції, аргументовано відстоювали власну точку зору. Студенти достатнього рівня (46% ЕГ та 21% КГ) теж були активними, але

їх пропозиції відповідей були іноді поверхні, не заглиблені у сутність явища, яке розглядалося. Середній рівень виявився у студентів (20% ЕГ та 46% КГ), які давали свої варіанти відповідей, але вони часто виявлялися хибними. На низькому рівні залишилися 22% студентів КГ, які приймали участь у грі пасивно, не мали власних варіантів відповідей.

Працюючи над *опануванням інноваційних технологій у роботі з учнями* ми поставили собі завдання навчить студентів факультетів мистецтв розбиратися у різних видах інноваційних технологій, використовувати їх у своїй педагогічній діяльності. У вступних бесідах з використання інноваційних технологій ми зі студентами розбирали такі поняття, як *критичне мислення, емоційний інтелект, комунікативні та технічні навички, аналітичні здібності*.

Усі ці дефініції ми розглядали у ракурсі застосування при роботі з вокальними, інструментальними та хореографічними колективами, на уроках музичного мистецтва та в інших видах творчо-педагогічної діяльності. Теми бесід, серед інших запропонованих, обрали самі студенти: “Вчителі – не транслятори знань, помічники в оволодінні знаннями”, “Співпраця вчителів різних фахів та інтеграція навчальних дисциплін”, “Вчитель – учень – співпраця”, “Інформаційні технології – надбудова сучасної навчальної діяльності”.

Після цього була проведена серія навчальних практикумів, де демонструвалися та обговорювалися такі технології, як Adobe Photoshop, Adobe Spark, Canva, Genial та інші. Після кожного практикуму було обов’язкове обговорення матеріалів, зрозумілість їх використання, можливість їх використання у різних сферах діяльності. Це давало можливість студентам факультетів мистецтв більш ґрунтовно вникати у сутність та зміст кожної інформаційної технології.

На останок ми дали завдання обом групам провести заняття з використанням технології, яка найбільш сподобалася. Тему заняття можна було обирати самому, час заняття мав складати 15-20 хвилин. Після того, як студенти подали теми, ми розподілили їх на кожний день тижня. У понеділок



презентували свої роботи студенти, які працювали за темами «Історії музики та музичної педагогіки». У вівторок темою була «Диригентсько-хорова майстерність». Середа була присвячена проблемам інструментального виконавства, четвер – хореографічному мистецтву, а п'ятниця – методиці музичної освіти. Все проходило у форматі вільних лекцій, які мали можливість відвідувати не лише всі студенти спеціальності, а й вчителі, керівники гуртків, студенти музичних коледжів. Всі глядачі мали можливість оцінити кожний виступ та виставити бали від 1 до 12.

Найбільш сподобалися і глядачам і викладачам наступні міні-уроки:

- “Історія музичних інструментів”, складений на основі платформи AhaSlides, яка допомогла грати у вікторини, проводити опитування та спільний мозковий штурм. Присутні мали можливість відповідати анонімно, що допомагало студентам здолати сором'язливість та невпевненість у власних знаннях;

- “Дорогами музичної казки”, цей урок був зроблений за допомогою віртуальних технологій (вони не всім доступні, але студенти факультетів мистецтв змогли презентувати ці інформаційні технології). Була цікава віртуальна подорож у 3D-реальності, яка знайомила з творчістю М.Лисенка, К.Стеценка, М.Леонтовича, Е.Гріга, Є.Мандичевського, В.Сокальського, В.Птушкіна, Б.Фільц;

- “Музична вікторина”, де використовувалися технології Jigsaw. Урок був побудований як складання пазлу. Кожний музичний фрагмент мав своє місце у малюнку, який розкривали всі учасники.

Підсумовуючи всі дані, ми можемо зробити висновок, що студенти факультету мистецтв, які досягнули високого рівня сформованості другого показника, (а це 40% студентів ЕГ та 12,5% студентів КГ), вдало їх використовували у своїй діяльності. Вони опанували інноваційні технології при роботі з учнями, і показали високі результати. Достатній рівень сформованості компетентнісно-інтегративного компонента був у 45% студентів ЕГ та 19%

студентів КГ. Вони показали зацікавленість інноваційними технологіями, але не завжди вдало їх використовували.

Студенти середнього рівня (14% ЕГ та 47% КГ) недосконало оволоділи інноваційними технологіями у роботі з учнями і не могли якісно використовувати у своїй педагогічній діяльності. На низькому рівні опинились майже 22% студентів КГ.

Таблиця 3.6.

**Рівні сформованості компетентісно-інтегративного компонента на операційно-конструктивному етапі формульовального експерименту**

	Низький				Середній				Достатній				Високий			
	КГ (32)		ЕГ(35)		КГ (32)		ЕГ(35)		КГ (32)		ЕГ(35)		КГ (32)		ЕГ(35)	
	О	%	о	%	о	%	О	%	о	%	о	%	о	%	о	%
Інтерес до розширення мистецьких знань	7	21,86	0	0	15	46,88	7	20,00	7	21,88	16	45,71	3	9,38	12	34,29
Опанування інноваційних технологій у роботі з учнями	7	21,86	0	0	15	46,88	5	14,29	6	18,76	16	45,71	4	12,5	14	40,00
<b>Разом</b>	<b>7</b>	<b>21,86</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>15</b>	<b>46,88</b>	<b>6</b>	<b>17,14</b>	<b>7</b>	<b>21,88</b>	<b>16</b>	<b>45,71</b>	<b>3</b>	<b>9,38</b>	<b>13</b>	<b>37,15</b>

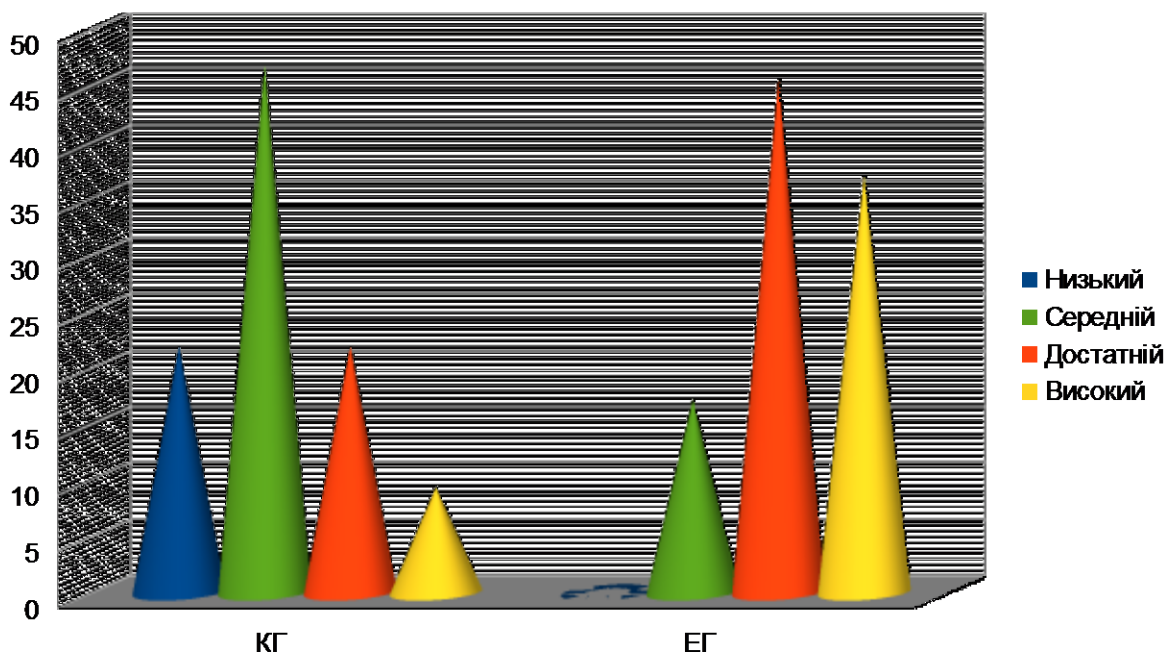


Рис. 3.8. Рівні сформованості компетентнісно-інтегративного компонента на проблемно-пошуковому етапі формувального експерименту

Студенти ЕГ, за висновками, показали більш якісні позитивні зміни, ніж студенти КГ. Так, рівні сформованості компетентнісно-інтегративного компонента на формувальному етапі дослідно-експериментальної роботи доводить, що високий рівень зафіксований у 34, 29% по першому показнику (інтерес до розширення мистецьких знань), а по другому показнику (опанування інноваційних технологій у роботі з учнями) – 40, 0%. У порівнянні, низький рівень по першому та другому показнику становив 0, 0%.

Нами зроблено порівняння з результатами констатувального експерименту, в результаті чого ми дійшли наступних висновків.

У студентів КГ низький рівень сформованості компетентнісно-інформаційного компонента знизився лише на 12,53%, середній рівень суттєво не змінився (підвищився на 2,31%). Достатній рівень підвищився лише на 6,91%, а високий майже залишився на тому ж рівні (підвищився на 3,33%). Це підкріплює нашу теорію, що сучасний розвиток освіти передбачає використання інноваційних технологій у викладанні дисциплін фахового циклу.

Порівняльний аналіз результатів констатувального і формувального експерименту в контрольній групі схематично зображено на рис. 3.9.

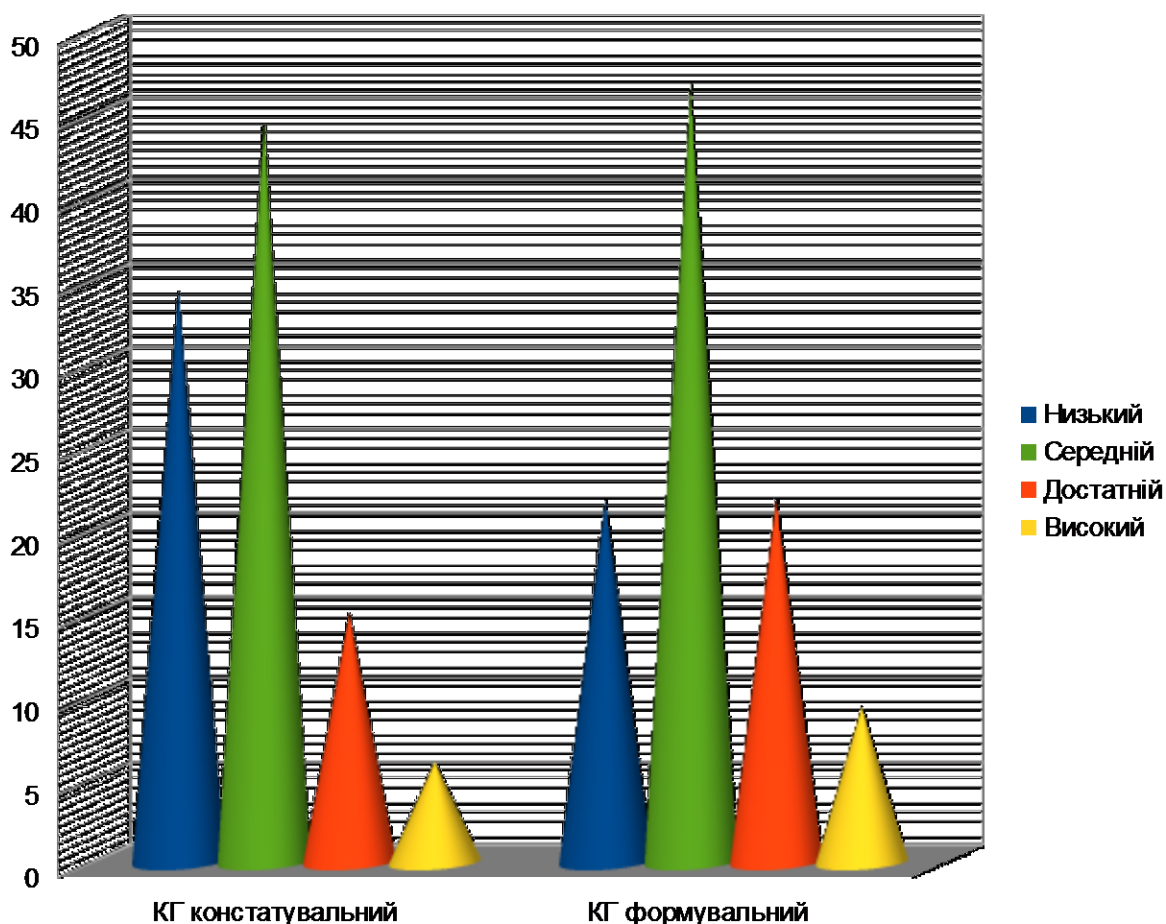


Рис. 3.9. Порівняльний аналіз результатів констатувального і формувального експерименту в контрольній групі

Натомість у студентів експериментальної групи на діаграмі 3.10, ми бачимо якісні зміни показників рівнів сформованості компетентісно-інформаційного компонента. Низький рівень повністю ліквідований, середній рівень знизився на 27,43%. Достатній та високий рівні збільшилися на 30,74% та 31,1% відповідно, що є показником ефективності нашої експериментальної методики по формуванню компетентісно-інформаційного компонента здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності.

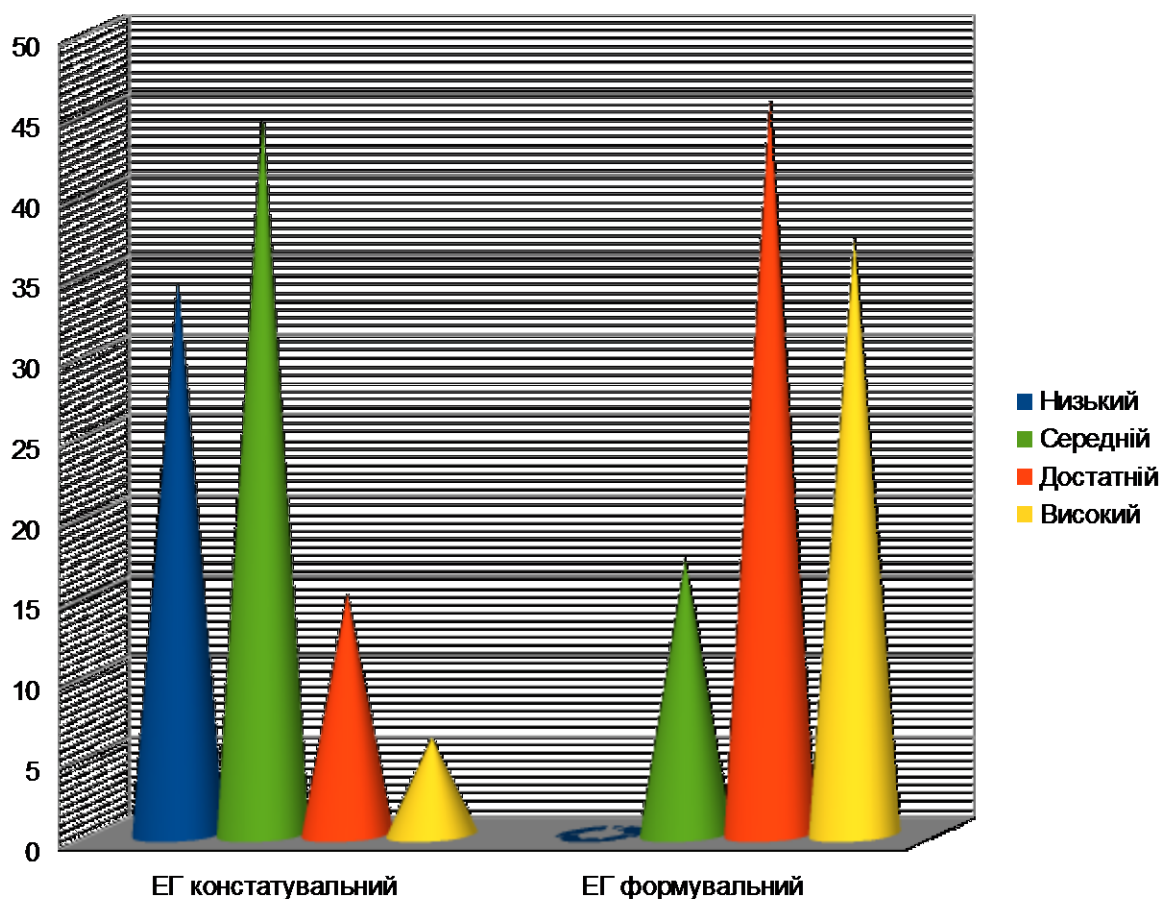


Рис. 3.10. Порівняльний аналіз результатів констатувального і формувального експерименту в експериментальній групі

На останньому, *продуктивно-креативному*, етапі формувального експерименту ми працювали над формуванням емоційної насиченості виконавсько-творчої діяльності. Емоції допомагають людині спілкуватися із зовнішнім світом та сприймати позитивно або негативно інших людей, явища, події. Емоції швидше, ніж свідомість впливають на людину. Емоції допомагають майбутнім педагогам у творчій діяльності, пошуку нестандартних інтерпретацій творів мистецтва. Емоції впливають також на натхнення, яке підсилює творчу уяву, прилив творчих сил.

Працюючи над *умінням якісного інтерпретування мистецьких творів*, ми звернули увагу на вміння студентів аналізувати манери та стилі виконання

мистецьких творів, робити висновки зі своїх вражень та пропонувати власне бачення виконуємого твору. Важливим було формування інтеграційних вмій інтерпретування (поєднання творів музичного мистецтва, художньої літератури, живопису, хореографії та ін.). Тому перші наші бесіди-диспути ми присвятили художньому аналізу творів мистецтва. Було декілька напрямів роботи:

1 - література – музика – хореографія – інше;

2 - живопис – музика – хореографія – інше;

3 - музика – хореографія – інше.

Ми виділили саме такі напрями для того, щоб у студентів сформувалось чітке бачення інтеграційної інтерпретації мистецького твору. Так, працюючи над першим напрямом, ми зі студентами обрали твори українських поетів ХХ – ХХІ ст.: Ліни Костенко, Максима Рильського, Олександра Олеся, Павла Тичини, Володимира Сосюри, Івана Драча та ін. (Додаток Д). Було розглянуто творчість митців, обговорення художнього змісту та образів. Наприкінці студентам було дано завдання обрати один з віршів та зробити презентацію цього твору з використанням інших видів мистецтв (музичних творів, хореографічних рухів та ін.)

Розбираючи варіанти інтегративного використання творів по другому напрямку, ми обрали картини видатних художників (Леонардо да Вінчі, Рафаель Санті, Дієго Веласкес, Пабло Пікассо, Вінсент Ван Гог, Мікеланджело та ін.) та після обговорення творчості кожного з митців запропонували презентувати огляд одного з полотен (Додаток Е). Студенти дуже вдало поєднували музичні фрагменти та хореографічні рухи при міні-доповіді про картини митців.

Останній напрям був присвячений саме музичним творам (вокальним та інструментальним). Обирали твори композиторів Й.С. Баха, В.А. Моцарта, Л. Ван Бетховена, Р.Вагнера, Й.Гайдна, Й.Брамса, Ф.Шуберта, Р.Шумана, Г.Генделя, Ф.Мендельсона, А.Дворжака, Ф.Ліста, Ф.Шопена, М.Леонтовича, М.Лисенка, В.Барвинського, Б.Лятошинського, Є.Козака, Г.Майбороди, С.Гулака-Артемовського та ін.

Студенти факультетів мистецтв на свій смак вибирали твори, робили доповіді (історичні аналізи) по цих творах та приймали участь у дискусіях. Після цього йшли вже знайомі презентації творів з використанням інтеграційних елементів.

Комісія, яка слідувала за всіма етапами цих тренінгів, обрала кращі презентації і ми зробили великий профорієнтаційний концерт для учнів шкіл та коледжів мистецтв. Прослідкувавши за всіма етапами тренінгів та обробивши результати, які ми отримали, можна зробити висновок, що наші дії позитивно вплинули на уміння якісного інтерпретування мистецьких творів у студентів ЕГ. Так, високого рівня досягли 40% студентів ЕГ і лише 16% студентів КГ. Студенти достатнього рівня (37% ЕГ та 22% КГ) на високому рівні володіли фаховими виконавськими вміннями, але не достатньо впевнено користувалися інтерпретаційними можливостями творів.

На середньому рівні опинилися студенти факультетів мистецтв, які при роботі зверталися до викладачів за допомогою у інтерпретуванні творів та інтеграційних можливостей цих творів (20% ЕГ та 41% КГ). Студенти, які не виконали поставлені завдання навіть за допомогою викладачів, залишилися на низькому рівні сформованості вміння інтерпретування мистецьких творів (3% ЕГ та 22% КГ).

Останнім етапом нашого формувального експерименту було формування *здатності до саморегуляції виконавської діяльності*. Зі студентами ми проводили бесіди, тренінги, дивились он-лайн та проводили аналіз майстер-класів видатних хормейстерів, хореографів, вчителів музичного мистецтва. Цими діями ми заохочували студентів самостійно оцінювати власну творчу діяльність, робити її високо результативною, досягати самоконтролю у виконавській діяльності.

У своїх експериментальних діях ми наголошували на те, що потрібно підвищувати рівень саморегуляції від фізіологічного (рівень індивіда) до мотиваційного (рівень особистості). Саме перехід до другого, вищого рівня спонукає студентів долати перешкоди до досягнення своєї виконавської мети,

проводити рефлексію діяльності, будувати чіткий план реалізації власних творчих задумів.

На навчальних тренінгах ми зі студентами намагалися підвищувати рівень управління власним психоемоційним станом. Для цього використовували вправи-асоціації. Наприклад, у вправі словесних асоціацій ми давали базове слово (“мати”, “земля”, “радість”, “сум”) і студенти повинні були по-перше, зробити ланцюжок слів, які б асоціювались з базовими словами, і по-друге, підібрати інструментальні твори та хореографічними рухами відтворити асоціативний ряд.

Інша вправа була націлена на підбір студентами факультетів мистецтв асоціативних слів за яскравими музичними образами (вокалізи або інструментальні твори) або за хореографічними рухами, які виконувалися без музичного супроводу.

Наостанок ми запропонували студентам факультетів мистецтв провести творче змагання, на якому потрібно було розподілитися на команди та презентувати виступ-емоцію. Студенти самі обирали, що показати глядачам і суддівська комісія обирала найкращі виступи. Дуже сподобалися виступи студентів факультетів мистецтв, які пропонували своє бачення таких емоційних станів, як: хвилювання, паніка, скорбота, щастя, ейфорія, драйв, шок, каяття, ніжність.

Проаналізувавши всі отримані дані ми дійшли до висновку, що студенти ЕГ підвищили свій рівень сформованості здатності до саморегуляції. Вони могли робити аналіз власної виконавської діяльності, ризиків, які пов'язані зі складністю твору чи його інтерпретації. Ці студенти вільно спілкувалися із творчими колективами, вмiли чітко давати творчі завдання та якісно їх вирішували. Так, на високий рівень вийшли 40% студентів ЕГ та 9% студентів КГ. Достатнього рівня досягли 37% ЕГ та 16% КГ. Ці студенти мали здатність до саморегуляції власної виконавської діяльності, але у роботі з колективом не завжди могли досягти поставлених цілей. Студенти середнього рівня (23% УГ та 47% КГ) потребували допомоги викладачів у підготовці до виконавської



діяльності, але мали бажання та намагалися підвищувати свій рівень саморегуляції виконавської діяльності. Студенти ж низького рівня (28% КГ) працювали, лише виконуючи вказівки викладачів, не проявляли власної зацікавленості в інтерпретуванні мистецьких творів.

Таблиця 3.8

**Рівні сформованості виконавсько-проективного компонента на продуктивно-креативному етапі формувального експерименту**

	Низький				Середній				Достатній				Високий			
	КГ (32)		ЕГ(35)		КГ (32)		ЕГ(35)		КГ (32)		ЕГ(35)		КГ (32)		ЕГ(35)	
	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%
уміння якісного інтерпретування мистецьких творів	7	21,87	1	2,86	13	40,63	7	20,00	7	21,87	13	37,14	5	15,63	14	40,00
здатність до саморегуляції виконавської діяльності	9	28,11	0	0	15	46,88	8	22,86	5	15,63	13	37,14	3	9,38	14	40,00
<b>Разом</b>	<b>8</b>	<b>25,00</b>	<b>1</b>	<b>2,86</b>	<b>14</b>	<b>43,75</b>	<b>8</b>	<b>22,86</b>	<b>6</b>	<b>18,75</b>	<b>13</b>	<b>37,14</b>	<b>4</b>	<b>12,5</b>	<b>14</b>	<b>40,00</b>

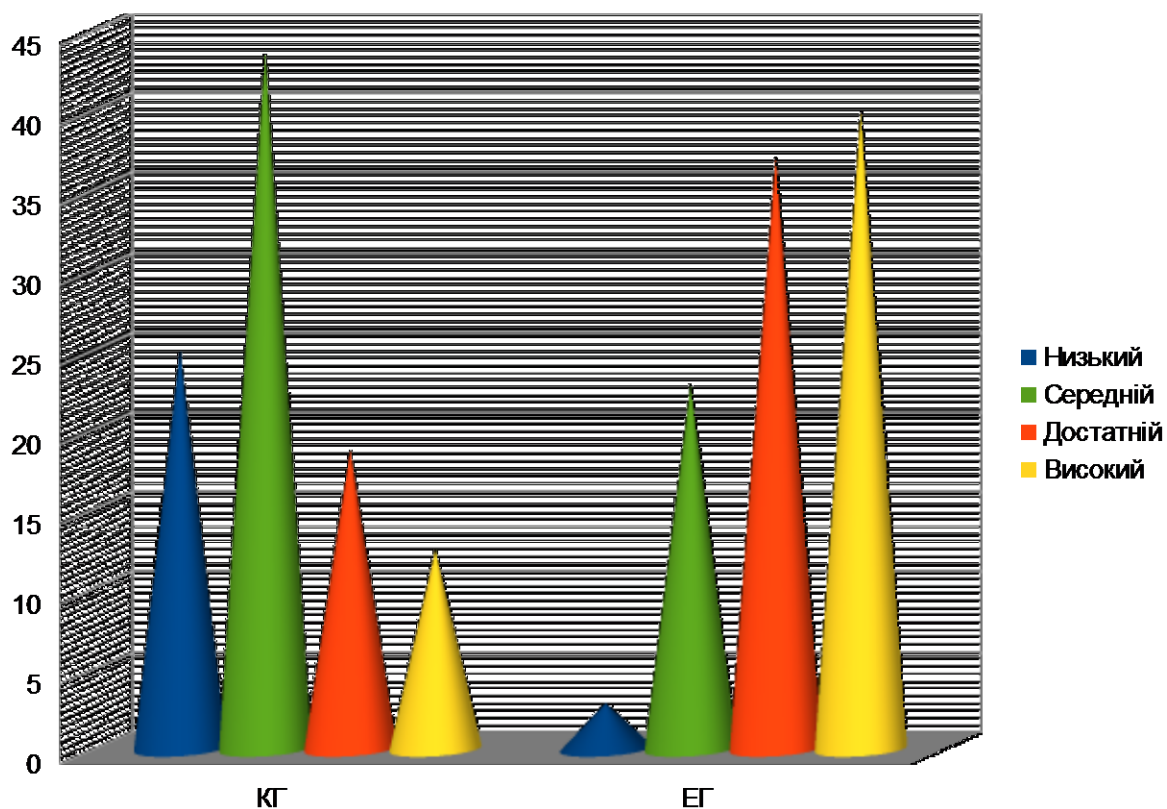


Рис. 3.11. Результати сформованості виконавсько-проєктивного компоненту на формувальному етапі експерименту

Як ми бачимо, студенти ЕГ, показали якісні позитивні зміни, тоді як у студентів КГ ці зміни мало помітні.

При порівнянні якості сформованості виконавсько-проєктивного компонента на формувальному та констатувальному етапах ми дійшли висновків, що у студентів факультетів мистецтв КГ зміни виявилися незначними. Низький рівень сформованості виконавсько-проєктивного компонента знизився лише на 6,21%, середній рівень знизився на 5,61%. Достатній рівень підвищився лише на 6,33%, а високий підвищився на 5,49%. Це доказує, що на сучасному етапі освіта потребує використання інноваційних технологій у викладанні дисциплін мистецько-фахового циклу.

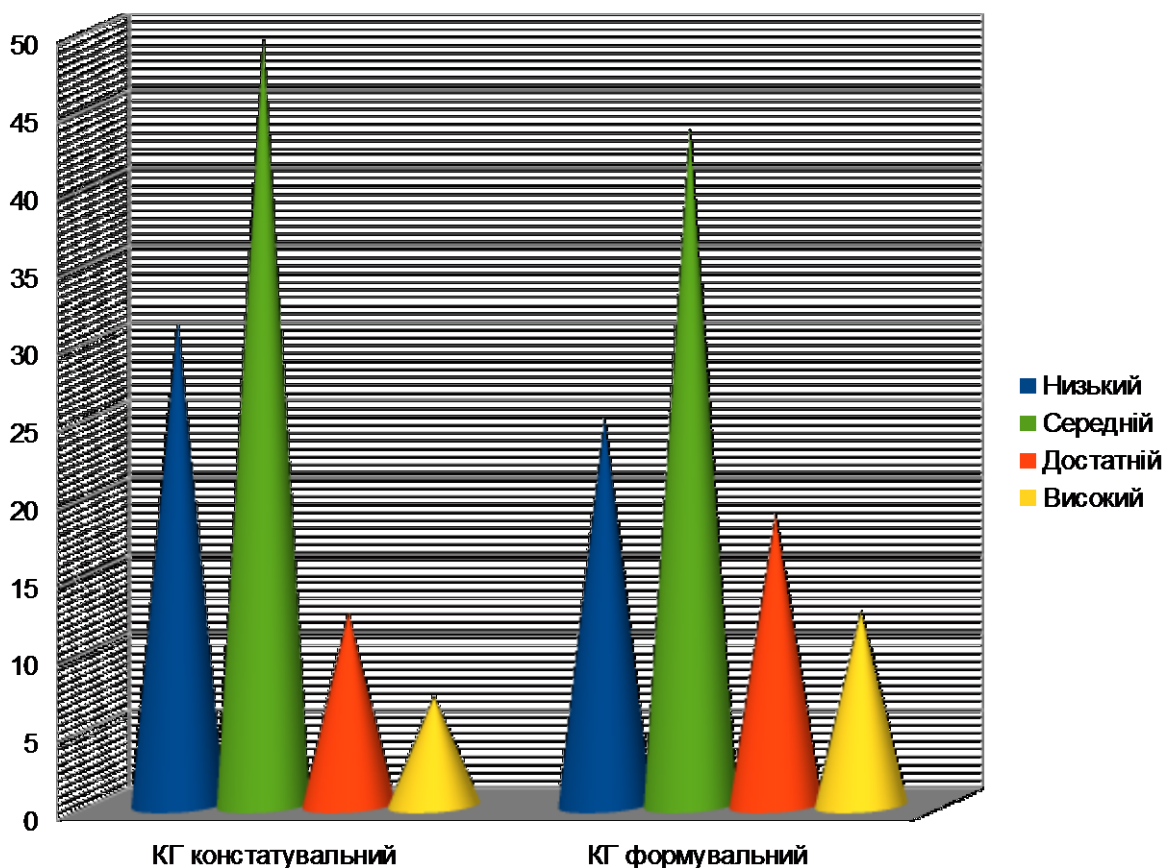


Рис. 3.12. Порівняльний аналіз результатів констатувального і формувального експерименту в контрольній групі

У студентів факультету мистецтв ЕГ на діаграмі 3.13 чітко визначені якісні позитивні зміни показників рівнів сформованості виконавсько-проективного компонента. Низький рівень впав на 28,35%, середній рівень знизився на 26,5%. Достатній та високий рівні у студентів збільшилися відповідно на 24,72% та 32,99%. Це є доказовою базою ефективності нашої експериментальної методики по формуванню виконавсько-проективного компонента здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності.

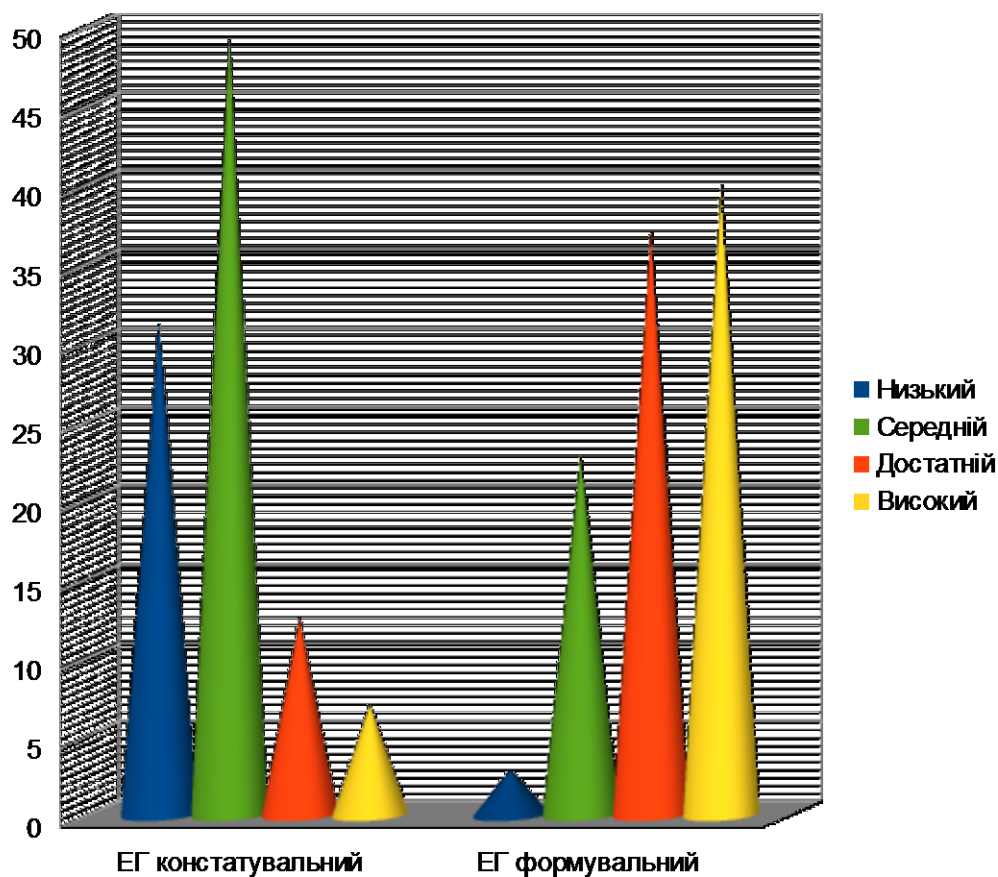


Рис. 3.13. Порівняльний аналіз результатів констатувального і формувального експерименту

Після проведення формувального етапу експерименту з формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності ми дійшли висновків, що наша методика довела свою ефективність в цьому напрямку роботи. Завдяки методам дослідження (інтегративні, асоціативного пошуку, методи рандомізації, інтерактивні, тестування, тренінги, самостійного навчання, художньо-перцептивного аналізу, кейс-методи, творчого самовираження, ритмічні вправи, рольові ігри, міні-уроки, тощо), нами досягнуто позитивних результатів у формуванні здатності до самоконтролю студентів факультетів мистецтв. Це доведено результатами формувального етапу дослідно-експериментальної роботи. Для прозорості ми продемонструємо порівняльні таблиці та діаграми.

Таблиця 3.9.

**Рівні сформованості здатності до самоконтролю майбутніх учителів  
музики та хореографії у процесі виконавської діяльності після  
проведення формувального етапу експерименту**

Етапи / рівні	Низький				Середній				Достатній				Високий			
	КГ (32)		ЕГ(35)		КГ (32)		ЕГ(35)		КГ (32)		ЕГ(35)		КГ (32)		ЕГ(35)	
	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%
Проблемно-пошуковий	5	15,63	1	2,86	15	46,87	2	5,71	10	31,25	20	57,14	2	6,25	12	34,29
Операційно-конструктивний	7	21,87	0	0	15	46,88	6	17,14	7	21,87	16	45,71	3	9,38	13	37,15
Продуктивно-креативний	8	25,00	1	2,86	14	43,75	8	22,86	6	18,75	13	37,14	4	12,50	14	40,00
<b>Разом</b>	<b>7</b>	<b>21,87</b>	<b>1</b>	<b>2,86</b>	<b>15</b>	<b>46,88</b>	<b>5</b>	<b>14,28</b>	<b>7</b>	<b>21,87</b>	<b>16</b>	<b>45,71</b>	<b>3</b>	<b>9,38</b>	<b>13</b>	<b>37,15</b>

З таблиці видно, що високий рівень здатності до самоконтролю студентів факультетів мистецтв на проблемно-пошуковому етапі зріс до 34, 29%, на операційно-конструктивному – до 37, 15%, на продуктивно-креативному етапі до 40%. Для наглядності представимо результати експериментальної роботи у вигляді діаграми на рис. 3.14.

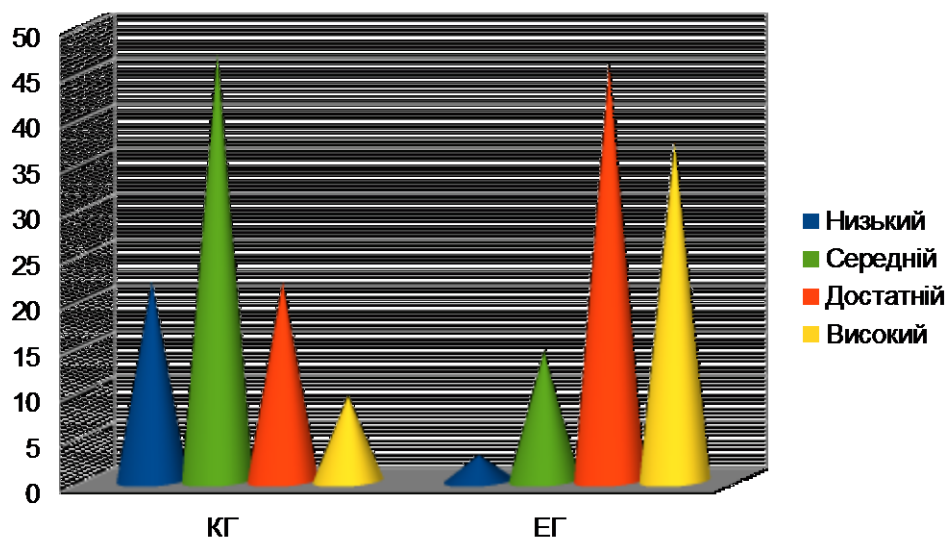


Рис. 3.14. Порівняльний аналіз результатів формувального експерименту в контрольній та експериментальній групах.

Щоб більш повніше продемонструвати доцільність нашої методики, ми порівняли результати констатувального та формувального експериментів окремо для КГ та ЕГ. На діаграмах чітко видно, що у КГ низький рівень знизився на 12,84%, середній рівень виріс на 2,6%, різниця достатнього рівня склала <7,22%, високий рівень виріс на 3,02% (див. Додаток Е, рис. 2).

Показники в експериментальній групі (ЕГ) підвищилися кількісно та якісно більше. Низький рівень знизився на 31,85%, середній – на 30%, а високий – на 30,79%. Так, наприклад, достатній рівень здатності до самоконтролю студентів факультетів мистецтв на проблемно-пошуковому етапі зріс до 57, 14%, на операційно-конструктивному – до 45, 71%, на продуктивно-креативному етапі до 37, 14%. Показники контрольної групи значно нижчі (достатній рівень здатності до самоконтролю студентів факультетів мистецтв на проблемно-пошуковому етапі дорівнював 31, 25%, на операційно-конструктивному – 21, 87%, на продуктивно-креативному етапі до 18, 75%).

Для наглядності представимо результати експериментальної роботи у вигляді діаграми на рис. 3.14.

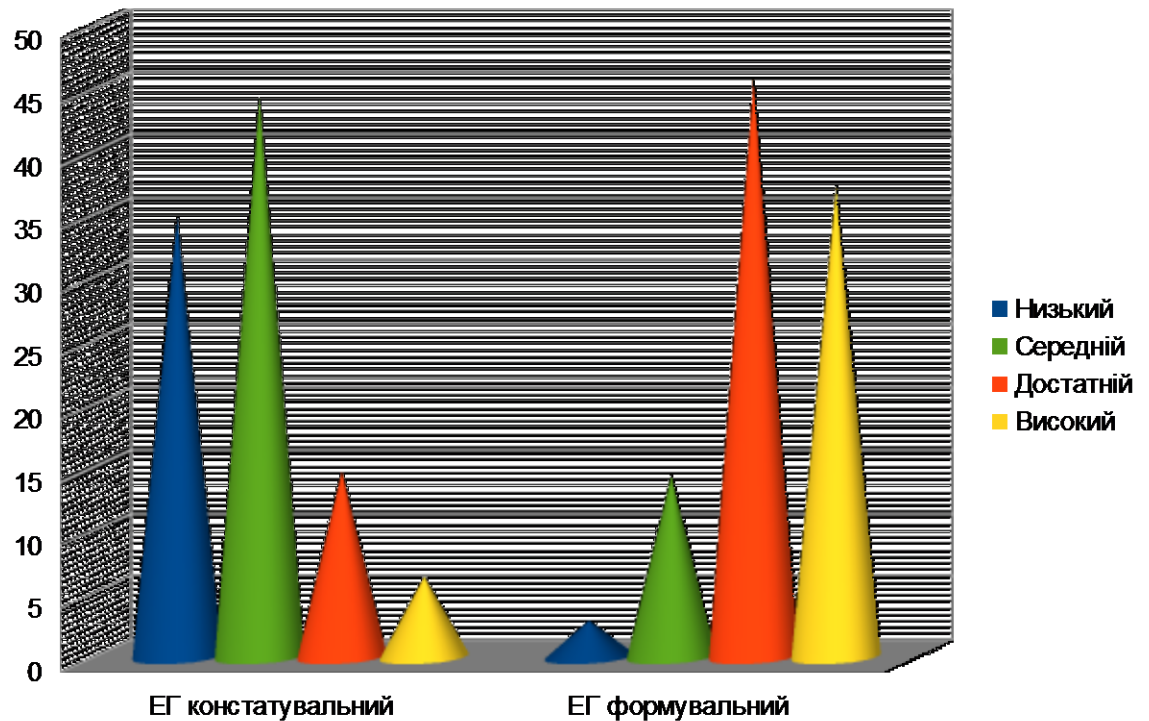


Рис. 3.14. Порівняльний аналіз сформованості здатності до самоконтролю у контрольній та експериментальній групі

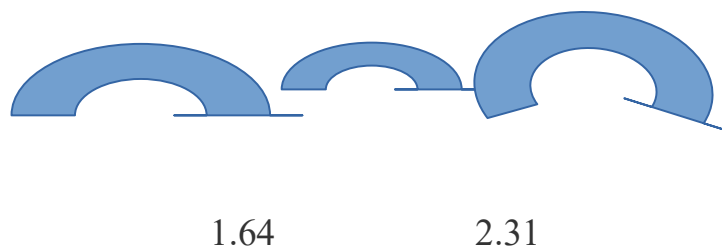
Остаточну перевірку зростання позитивного рівня сформованості здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності в експериментальній групі ми перевірили математичним методом Критерія Фішера.

Цей критерій використовується у випадках, коли потрібно перевірити рівність дисперсій двох наших груп — експериментальної та контрольної.

Результати автоматичного розрахунку

Групи	"Є ефект": завдання вирішено	"Немає ефекту": завдання не вирішене	Суми
	Кількість піддослідних	Кількість піддослідних	
1 група	10 (31.3%)	22 (68.7%)	32 (100%)
2 група	29 (82,9%)	6 (17.1%)	35 (100%)

**Вісь значущості: зона незначущості ?      зона значущості**



**Відповідь:  $\varphi^*_{\text{емп}} = 4.506$**

**Отримане емпіричне значення  $\varphi^*$  знаходиться у зоні значущості.  $H_0$   
відкидається**

Статистичні методи перевірки ефективності методики формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності доказали правомірність використання саме цієї методики.

### **Висновки до третього розділу**

Проведена дослідно-експериментальна робота з формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики і хореографії дозволила зробити наступні висновки:

- дослідно-експериментальна робота з формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики і хореографії в процесі виконавської діяльності охопила три етапи: констатувальний, формувальний, контрольний. На констатувальному етапі експериментального дослідження, відповідно до визначених критеріїв та показників сформованості здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики і хореографії нами були розроблені та



охарактеризовані рівні означеного феномена: високий, достатній, середній, низький та надали їм якісні та кількісні характеристики;

- за результатами констатувального експерименту високий рівень сформованості здатності до самоконтролю становив у середньому 7,01 %. Отримані результати констатувального експерименту дозволили розробити і впровадити в освітній процес поетапну методику формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів і хореографії у процесі виконавської діяльності, а саме: проблемно-пошуковий, операційно-конструктивний та продуктивно-креативний етапи.

Так, на *першому*, проблемно-пошуковому, етапі ми почали роботу з формування потреби у фаховому саморозвитку студентів факультетів мистецтв, використовуючи такі методи, які спонукали знайти відповіді на те, що заважає студентам підвищувати власну майстерність. Починаючи роботу *другого*, операційно-конструктивного, етапу над формуванням компетентісно-інтегративного компоненту ми розглядали зі студентами ЕГ об'єктивні можливості спостереження за цікавими сторінками творчого, мистецького та педагогічного процесів.

На *третьому*, продуктивно-креативному, етапі формувального експерименту ми працювали над формуванням емоційної насиченості виконавсько-творчої діяльності, адже емоції допомагають майбутнім педагогам у творчій діяльності щодо пошуку нестандартних інтерпретацій творів мистецтва. При цьому були використанні інтегративні методи, асоціативного пошуку, методи рандомізації, інтерактивні, тестування, навчальні тренінги, самостійного навчання, художньо-перцептивного аналізу, кейс-методи, творчого самовираження, ритмічні вправи, рольові ігри, міні-уроки тощо.

Обробка отриманих результатів порівняльного аналізу дослідження уможливила виявлення позитивної динаміки рівнів сформованості здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики і хореографії у процесі виконавської діяльності. Результати дослідження довели правомірність використання запропонованої методики в експериментальній групі, що

підтверджує доцільність впровадження в освітній процес факультетів мистецтв університетів розробленої авторської методики.

Основні матеріали розділу висвітлені в таких публікаціях [26; 27].

### **Перелік використаних джерел до III розділу**

1. Авдієвський А. Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження. Мистецтво у школі: зб.ст., упор. І.М.Гадалова. Київ: УДПУ, 1996. Вип. I. С. 80-83.

2. Боборикін В. Ю. Духовні основи саморозвитку особистості. Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості: Зб. праць. Розділ III. Київ, 1994.

3. Великий тлумачний словник української мови. Укладач і головн. ред. В.Т. Бусел. К., Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.

4. Гусаченко О. П. Методика формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. НПУ ім. М.П.Драгоманова. Київ, 2019. 20 с.

5. Деркач Л. М., Резанко В. М. Психологія самоконтролю в процесі засвоєння знань студентами. Чернівці: Митець, 1999. 80 с.

6. Долинська Л. В., Максимчук Н. П. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя: навчальний посібник для студентів ВНЗ. Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О.В., 2008. 124 с.

7. Дорошенко Т. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання на уроках елементів хореографії. Проблеми мистецької освіти: Збірник науково-методичних статей. Вип. 4. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2009. С. 107 – 110. URL : [http://lib.ndu.edu.ua/dspace/bitstream/123456789/193/1/311\\_Problevi\\_mistechkoi\\_osviti.PDF](http://lib.ndu.edu.ua/dspace/bitstream/123456789/193/1/311_Problevi_mistechkoi_osviti.PDF)

8. Доскач Світлана. Особливості мотивації особистісного зростання майбутніх педагогів. *Педагогіка та психологія: Науковий вісник Чернівецького університету: Чернівці, 2005. Рута, Випуск 244. 207с.*
9. Зайфферт Д. Педагогика и психология танца. Заметки хореографа: Учебное пособие. Пер. с нем. В. Штакенберга. СПб.: Лань; Планета музыки, 2012. 128 с.
10. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії: навч. посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. Київ: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу. 1997. 302 с.
11. Климчук В. О., Горбунова В. В. Внутрішня мотивація учбової діяльності молоді: теорія, методика, програма розвитку: Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 110 с.
12. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія]. Київ: НПУ імені М. Драгоманова, 2008. 378 с.
13. Краснощок Інна. Професійно-особистісний саморозвиток майбутнього вчителя як складова педагогічної освіти. *Рідна школа*. К. 2007. №4 (927).
14. Ліхницька Л. М. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей молодших школярів з використанням музично-дидактичних ігор: методичні рекомендації. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. 114 с.
15. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посіб. для вчителів. Л.М.Масол, О.В. Гайдамака, Е.В.Белкіна, О.В. Калініченко, І. В. Руденко. Х.: Веста: Ранок, 2006. 256 с.
16. Паньків Л. І. Формування художніх орієнтацій старшокласників у процесі музично-театральної діяльності: теорія, методологія, методика: монографія / за наук. ред. О. П. Щолокової. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. 377 с.
17. Педагогічний словник, за ред. дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. С. 93–95.

18. Пилипенко Н. М. Вплив кризи професійного становлення на саморозвиток особистості. *Педагогіка і психологія*. 2005. №2 (47).

19. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: Монографія. Авт. кол. О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, С.С. Вітвицька, Н.Г. Сидорчук, О.М. Спирін, Н.В. Якса та ін. / За заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. 316 с.

20. Решетченко, С., & Скубарєва, Т. Інтерактивні методи навчання як засіб успішної навчальної діяльності учнів. *Проблеми безперервної географічної освіти і картографії*, (33), 2021. С. 62-68.

21. Роджерс К. Клиенто-центрированная терапия. М.: Рефл-бук; Ваклер, 1997. 318 с.

22. Словник української мови: В 11-ти т. Видавництво Наукова думка; Під ред. Назарової І.С., Петровської О.П. та ін. Т.9. К.: 1978. 916 с.

23. Теоретико-методологічні засади інтеграції змісту гуманітарної освіти у вищих навчальних закладах негуманітарного профілю: монографія [Онкович Г.В., Бойченко М.І., Дем'яненко Н.М., Донець З.Ф., Карачун В.Я., Кобченко В.І., Куляс П.П., Лесик Г.В., Олексюк О.М. та ін.]. За заг. ред. Г.В. Онкович. Київ: Педагогічна думка, 2012. 336 с.

24. Трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького профілю: колективна монографія, під заг. ред. А.Козир. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2022 р. 377 с.

25. Філософський словник /За ред. В. І. Шинкарука. 2 вид., перероб. і доп. К.: Голов.ред. УРЕ, 1986. 800 с.

26. Хо Сінянь. Діагностика сформованості здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності. (2023). *DIAGNOSTICS OF FORMATION OF SELF-CONTROL ABILITY OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC AND CHOREOGRAPHY*. Frankfurt. TK Meganom LLC. *Paradigm of knowledge*. 4(58). doi: 10.26886/2520-7474.4(58)2023.5 <https://naukajournal.org/index.php/Paradigm/article/view/2605/25>

27. Хо Сінянь. Виконавсько-проективна складова у структурі самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2023, № 7 (131). DOI 10.24139/2312-5993/2023.07/258-267

<https://pedscience.sspu.edu.ua/wpcontent/uploads/2023/12/%D0%A5%D0%BE%D0%A1%D1%96%D0%BD%D1%8F%D0%BD%D1%8C.pdf>

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

29. William Forsythe. Denken in Bewegung/ Gerald Siegmund (Hrsg.). Berlin: Henschel-Verlag, 2004.

30. The dance encyclopedia /compiled and edited by Anatole Chujoy and P.W. Manchester; With an introduction by Lincoln Kirstein - revised and enlarged edition. New York: Simon and Schuster, 1967. 992 p.

## ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретико-методичне узагальнення і запропоновано нове вирішення проблеми формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики і хореографії у процесі виконавської діяльності. Проведене дослідження та виконання всіх поставлених завдань дає підстави зробити наступні висновки.

1. У результаті аналізу наукової літератури з'ясовано, що для створення умов підготовки студентів факультетів мистецтв до професійного самоуправління, однією із найважливіших проблем є проблема формування здатності до самоконтролю. Адже становлення студента факультету мистецтв як повноцінного суб'єкта освітнього процесу охоплює оволодінням ним системою навчальних дій щодо контролю та оцінювання результатів своєї діяльності, вмінням самостійно оперувати ними щодо себе без сторонньої допомоги.

Здатність до самоконтролю розглянута нами з позиції аксіологічного, компетентнісного, рефлексивного та творчо-діяльнісного підходів, які, на нашу думку, є найнеобхіднішими у висвітленні даної дефініції. В основі *аксіологічного підходу* цінність постає вибіркоким принципом, орієнтує простежити поняття самоконтролю з ракурсу наповнення різними смислами виконавської діяльності, надає можливість зрозуміти і віднайти взаємозв'язок із ідеалами і нормами як окремої особистості, так і культурного пласту людей, оскільки науковий погляд звернений до уявлень про цінності, їх природу, одиничність і множинність конкретних модифікацій, закономірності їх прояву у різних конкретних формах (ціннісні орієнтації, культура, спрямованість інтересів тощо). *Компетентнісний підхід* до розгляду поняття самоконтролю у творчо-виконавській діяльності впроваджує пріоритетну орієнтацію на результати мистецької освіти, тобто відстежує достатнє володіння необхідними загальнокультурними і професійними компетенціями. Такий підхід у освітньому просторі зорієнтований на забезпечення якості підготовки у відповідності до вимог сучасного суспільства, що узгоджується не лише з

потребою особистості інтегруватися у суспільну діяльність, а і потребу самого суспільства використовувати потенціал особистості. *Рефлексивний підхід* цінний тим, що у процесі рефлексивного сприйняття особистістю мистецьких творів, з одного боку, відбувається їх зовнішнє оцінювання та ціннісне пізнання як витворів мистецтва, що мають загальнолюдське значення, а з іншого, – відбуваються глибинні внутрішні процеси самопізнання. *Творчо-діяльнісний підхід* являє собою систему методологічних і теоретичних принципів дослідження, основним предметом яких постає творча діяльність, у ньому простежується основні позиції процесу проектування людиною своєї майбутньої виконавської діяльності, залежності між діями, характерологічними якостями і взаємозалежністю із життєвими обставинами, які обумовлюють вчинки людей, з вчинками, якими люди змінюють обставини власного життя, а також ураховується специфіка прояву і активність у творчій діяльності.

2. Сформована здатність студента факультету мистецтв до самоконтролю дає змогу самостійно контролювати результати власної навчальної діяльності та є важливим чинником розвитку й саморозвитку особистості. Здатність до самоконтролю розглядається нами як здатність особистості до усвідомленої регуляції власної поведінки з метою забезпечення відповідності їх результатів поставленим цілям, пред'явленим вимогам, нормам, правилам. Здатність до самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії полягає у свідомому впливі індивіда на притаманні йому психічні явища, на творчо-виконавську діяльність, власну поведінку з метою збереження або зміни характеру їх протікання. Мета самоконтролю особистості полягає в запобіганні помилкових дій чи операцій та їх виправленні. Важливу роль у процесах самоконтролю особистості відіграє самооцінка, а особливістю її наявності буде конкретизація мотивів діяльності, постановка відповідних цілей, вибір шляхів їх досягнення.

3. У процесі дослідження нами була обґрунтована структура самоконтролю майбутніх учителів музики і хореографії у процесі виконавської діяльності в єдності мотиваційно-адаптаційного, компетентнісно-інтегративного та виконавсько-проективного компонентів. *Мотиваційно-*

*адаптаційний* компонент передбачає, що виконавська діяльність має бути вмотивованою, оскільки це визначатиме професійну активність, впливатиме на логарифм поточних і подальших вимог, що висуватиме сама собі особистість, а також міститиме адаптаційні елементи, які обумовлюватимуть й коригуватимуть діяльність, спрямовуючи її до «еталонного зразка» і закріплюючи позитивними емоціями. *Компетентнісно-інтегративний* компонент має спиратися на ядро, що утворюється сплавом загальних і спеціалізованих знань, провідних умінь і навичок в мистецькій галузі. Водночас, урахуваючи світову тенденцію до ущільнення потоку інформації, швидкий темп появи, наростання і популяризації інноваційних технологій, допоміжних технічних гаджетів, ми усвідомлюємо, що для того, щоб залишатися компетентним професіоналом і «сучасним» викладачем, необхідно проявляти внутрішню активність щодо їх засвоєння і впровадження у виконавську діяльність. *Виконавсько-проективний* компонент охоплює глибоке осягнення майбутніми учителями музики і хореографії усіх складових, на основі чого виникають початкові образи, уявлення про художній зміст і технічні особливості, проте на їх основі народжуються задуми майбутніх творчих інтерпретацій.

Критерієм мотиваційно-адаптаційного компонента ми визначили міру особистісної вмотивованості студентів факультетів мистецтв до виконання фахової роботи з учнями, а показниками: потребу у фаховому саморозвитку; позитивне ставлення до мистецької роботи з учнями. Критерієм компетентнісно-інтегративного компонента ми визначили ступінь здатності студентів факультету мистецтв до інтегративного засвоєння знань та вмінь, а показниками: інтерес до розширення мистецьких знань; опанування інноваційних технологій у роботі з учнями. Критерієм виконавсько-проективного компонента є міра емоційної насиченості виконавсько-творчої діяльності, а показниками: уміння якісного інтерпретування мистецьких творів; здатність до саморегуляції виконавської діяльності. Це дозволило нам



визначити рівні сформованості здатності до самоконтролю у виконавській діяльності, а саме: високий, достатній, середній та низький.

4. Основними принциповими положеннями дисертації виступають: принцип урізноманітнення засобів та форм творчо-музичної діяльності студентів факультетів мистецтв, принцип рефлексивності, принцип спонукання до творчого самовираження у виконавській діяльності. Принцип урізноманітнення засобів та форм творчо-музичної діяльності студентів постає одним із основних принципів у виконавській діяльності. Принцип рефлексивності, що спонукає до зіставлення цінностей внутрішнього життя із морально-світоглядними позиціями. Обґрунтовуючи даний принцип ми базуємося першим положенням закону ієрархічності, а саме чим більш давня психічна якість, що лежить у основі даної діяльності, тим значущою вона є для цієї діяльності. Принцип спонукання майбутніх учителів музики та хореографії до творчого самовираження у виконавській діяльності спрямовує студентів до розкриття свого музично-творчого потенціалу, винаходження свого самовтілення у музично-виконавській діяльності. Це своєрідний шлях до себе, через набуття індивідуальності, що проявляється у музично-виконавському «авторстві», поступовому набутті творчого досвіду.

Педагогічними умовами формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики і хореографії у процесі виконавської діяльності є: стимулювання здатності до самоаналізу майбутніх учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності, спонукання до креативного самовираження у музично-виконавській діяльності, забезпечення інтеграції мистецьких знань. Перша педагогічна умова як стимулювання здатності до самоаналізу майбутніх учителів музики та хореографії у процесі виконавської діяльності забезпечує здатність самостійно аналізувати ті музичні фрагменти, вправи, музичні твори, які студент сприймає або виконує. Окрім того, фахова діяльність передбачає вивчення студентом факультету мистецтв поточного стану його виконавської діяльності, прогнозування результатів цієї роботи, розуміння причинно-наслідкових зв'язків, які уможливають свідомо будувати

траєкторію свого творчого зростання і професійного удосконалення. Друга педагогічна умова як спонукання до креативного самовираження у музично-виконавській діяльності прогнозує виявлення креативного рівня на усіх етапах навчання. Сутнісною різницею буде лише те, що творчий сегмент як елемент новизни і оригінальності буде змінювати своє положення по траєкторії суб'єктивності-об'єктивності. Третя педагогічна умова як забезпечення інтеграції мистецьких знань полягає в тому, що інтегральна модель мистецьких знань виступає міцним плацдармом для музиканта-виконавця, оскільки система художньої свідомості формується згідно з процесом культурного освоєння реальності. Представлена методична модель формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики і хореографії у процесі виконавської діяльності представляє від мети дисертаційного дослідження до формування означеного феномена повний технологічний цикл.

5. Розроблена поетапна методика експериментальної роботи, згідно моделі формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики і хореографії у процесі виконавської діяльності, яка має три етапи – проблемно-пошуковий, операційно-конструктивний та продуктивно-креативний. Дослідно-експериментальна з формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії в процесі виконавської діяльності охопила три етапи: констатувальний, формувальний, контрольний. На констатувальному етапі експериментального дослідження, відповідно до визначених критеріїв та показників сформованості здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики та хореографії нами були розроблені та охарактеризовані рівні означеного феномена: високий, достатній, середній, низький та надали їм якісні та кількісні характеристики.

За результатами констатувального експерименту високий рівень сформованості здатності до самоконтролю становив у середньому 7,01 %. Отримані результати констатувального експерименту дозволили розробити і впровадити поетапну методику формування здатності до самоконтролю майбутніх учителів і хореографії у процесі виконавської діяльності, а саме:

проблемно-пошуковий, операційно-конструктивний та продуктивно-креативний етапи.

На першому, проблемно-пошуковому, етапі ми почали з формування потреби у фаховому саморозвитку студентів факультетів мистецтв, використовуючи такі методи, які спонукали студентів знайти відповіді на те, що їм заважає підвищувати власну майстерність. Починаючи роботу другого, операційно-конструктивного, етапу над формуванням компетентісно-інтегративного компоненту, ми розглядали зі студентами ЕГ об'єктивні можливості спостереження за цікавими сторінками творчого, мистецького та педагогічного процесів. На останньому, продуктивно-креативному, етапі формувального експерименту ми працювали над формуванням емоційної насиченості виконавсько-творчої діяльності, адже емоції допомагають майбутнім педагогам у творчій діяльності щодо пошуку нестандартних інтерпретацій творів мистецтва.

Обробка отриманих результатів порівняльного аналізу дослідження уможливила виявлення позитивної динаміки рівнів сформованості златності до самоконтролю майбутніх учителів музики і хореографії у процесі виконавської діяльності. Результати дослідження доказали правомірність використання запропонованої методики в експериментальній групі, що підтверджує доцільність впровадження в освітній процес факультетів мистецтв університетів розробленої авторської методики.

## ДОДАТКИ

*Додаток А*

### **Анкета для виявлення бажання студентів факультету мистецтв до фахового саморозвитку**

Відповідаючи на питання анкети, виставте собі бали:

4 – повністю відповідає дійсності;

3 – скоріше відповідає, ніж ні;

2 – скоріше не відповідає;

1 – не відповідає.

1. Я маю зрозуміти себе.
2. Я завжди маю час для саморозвитку, навіть, якщо багато справ.
3. Коли в мене виникають труднощі, це посилює мою активність.
4. Я провожу рефлексію своєї діяльності, що дає мені можливість оцінити себе.
5. Я прислухаюся до зауважень та побажань викладачів та аналізую власні дії.
6. Я веду спостереження за ростом свого фахового зростання.
7. Я читаю додаткову фахову літературу.
8. Я висловлюю свої думки у дискусійних моментах.
9. Я вірю в себе.
10. Я прагну бути досвідченим фахівцем.
11. Я аналізую досягнення інших людей.
12. Я намагаюся професійно розвиватися.
13. Я отримую задоволення від фахового навчання.
14. Я люблю практичні заняття з фаху.
15. Я бажаю кар'єрного росту.

55 і більше балів – активна реалізація потреби в саморозвитку;

36 - 54 балів – відсутня чітка система саморозвитку;

15 - 35 балів – потрібно активізувати свій саморозвиток.

**Анкета «Позитивне ставлення до мистецької роботи з дітьми»**

1. Подобається Вам робота з дітьми?

- Так;
- ні;
- ще не визначився (-лася).

2. Чи завжди Ви можете доступно пояснити завдання для учнів?

- Так;
- ні;
- іноді.

3. Як Ви готуєтеся до проведення занять (уроків)?

- Самостійно;
- за допомогою інтернет-ресурсів;
- звертаюся за допомогою до викладачів.

4. Чи аналізуєте Ви власні помилки при проведенні занять?

- Так;
- ні;
- іноді;
- тільки коли мені наголошують на це.

5. Чи можете Ви об'єктивно оцінити свої практичні навички?

- Так;
- ні;
- іноді.

6. Який навчальний предмет Вам більше до вподоби? Чому?

---

7. Яку з причин Ви вважаєте поважною для неприсутності на занятті?

- хвороба;
- поганий настрій;
- невідповідність до заняття;

— інше \_\_\_\_\_

8. Як Ви домогаєтеся дисципліни при проведенні занять?

— суворістю;

— цікавим проведенням заняття;

— запрошенням керівника або вчителя;

— інше \_\_\_\_\_

### Анкета готовності студентів до використання інноваційних технологій

1. Скільки разів протягом практики Ви застосовували інноваційні технології при підготовці та проведенні навчальної діяльності?

- 1 - 2 раз
- іноді
- постійно

2. Назвіть основні причини, які унеможливають чи гальмують використання інноваційних технологій у Вашій практичній діяльності:

- недостатнє інтернет-забезпечення;
- недостатня комп'ютерна грамотність;
- вважаю, що інноваційні технології не є досконалыми;
- брак часу на підготовку до практичної діяльності.

3. Чим Вас приваблюють інноваційні технології?

- Поглиблюють інтерес до викладацької діяльності;
- надають можливість краще проявити себе у педагогічній сфері;
- задовольняють бажання підвищити рівень власної професійної компетентності.

4. Які інноваційні технології Ви використовували під час практики:

- інтерактивні;
- проектні;
- здоров'язберезувальні;
- інформаційно-комунікативні;
- ігрові;
- особистісно-зорієнтовані.

**АНКЕТА «САМОРЕГУЛЯЦІЯ МИСТЕЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ»  
(модифікована анкета Д.А. Богданова та С.Т. Посохова)**

Анкета дозволяє виявити рівень саморегуляції у мистецькій діяльності.

В анкеті представлені 6 найбільш характерних творчих ситуацій з варіантами вибору відповіді для кожної з них: «треба», «не треба», «буду», «не буду».

Уявіть собі, що за певний термін потрібно вивчити хоровий твір, опрацювати його з курсовим хором та підготувати виступ. В анкеті представлені 13 ситуацій, в яких ви можете опинитися. Ваше завдання - визначити, чи потрібно в кожній із цих ситуацій робити певні дії.

Ситуація	Треба робити	Не треба робити	Буду робити	Не буду робити
Занурення в історію створення твору				
Розбір музично-теоретичного аналізу				
Опрацювання інтонаційних труднощів				
Опрацювання дикційних та артикуляційних труднощів				
Складення виконавського плану				
Робота над власною інтерпретацією				

Обробка результатів. Обробка відповідей здійснюється за допомогою підрахунку коефіцієнта саморегуляції. Кожному варіанту вибору присвоюється числове значення: «треба» - 8 балів, «буду» - 6 бали, «не треба» - 4 балів, «не буду» - 2 бали.



Напишіть власні фахові бажання, та розпишіть завдання, які Вам потрібно виконати і що Вам заважає це робити. Приклади наведені у таблиці.

<b>Бажання</b>	<b>Що потрібно робити</b>	<b>Що заважає</b>
Хочу гарно співати	Слухати видатних співаків	Замало часу
Хочу навчитися керувати мистецьким колективом		
Хочу займатися науковою роботою		
Хочу приймати участь у мистецьких фестивалях		

**1. Ліна Костенко****Про красу та вдячність**

Вечірне сонце, дякую за день!  
 Вечірне сонце, дякую за втому.  
 За тих лісів просвітлений Едем  
 і за волошку в житі золотому.  
 За твій світанок, і за твій зеніт,  
 і за мої обпечені зеніти.  
 За те, що завтра хоче зеленіть,  
 за те, що вчора встигло одзвеніти.  
 За небо в небі, за дитячий сміх.  
 За те, що можу, і за те, що мушу.  
 Вечірне сонце, дякую за всіх,  
 котрі нічим не осквернили душу.  
 За те, що завтра жде своїх натхнень.  
 Що десь у світі кров ще не проліто.  
 Вечірне сонце, дякую за день,  
 за цю потребу слова, як молитви.

**Про найдорожчих**

Та все писав: «На спомин». Не «На згадку».  
 Бо згадка що? Зітхнеш — і одлетить.  
 А спомин — це таке щось неповторне,  
 таке щось невимовне і сумне,  
 що коли він крилом своїм огорне,  
 то це уже ніколи не мине.  
 Це цілий світ, якийсь інакший вимір,  
 який ніколи нас не полиша.  
 А може, спомин — це далекий вирій,  
 де вже посмертно гріється душа?..  
 То де ж вона зігріється вже зараз?!  
 До кого ж вона крильми припаде?  
 Ярину вб'ють, Наталка вийде заміж,

Катруся                   десь                   в                   Ельзасі                   пропаде.  
 І           мати           вмруть,           і           батька           вже           не           стане,  
 І           хата                           буде                           інша                           на                           горі.  
 І           хто           тепер           ті           фото           вже           дістане,  
 кому                   вони                   на                   світі                   дорогі?  
 Верба                   усохне,                   і                   спиляють                   грушу,  
 Зелене                   море                   зроблять                   із                   Дніпра.  
 Ще           брат           живий,           та           він           глухий           на           душу,  
 Є братова, але вона стара.  
 Є                   обеліски,                   плити,                   і                   колони,  
 і                   урочисті                   квіти                   роковин.  
 І           хто           ми           є?           Усі           усім           мільйони.  
 А хтось комусь однісінький-один.  
 Тому                   ми                   люди.                   І                   життя                   навколо.  
 Тому                   є                   людство.                   Нація.                   Сім'я.  
 Нема           на           світі           в           тебе           вже           нікого.  
 Але у тебе є на світі я.

### Про наші крила

А           й           правда,           крилатим           грунту           не           треба.  
 Землі                   немає,                   то                   буде                   небо.  
 Немає                   поля,                   то                   буде                   воля.  
 Немає                   пари,                   то                   будуть                   хмари.  
 В           цьому,                   напевно,                   правда                   пташина...  
 А           як           же           людина?           А           що           ж           людина?  
 Живе           на           землі.           Сама           не           літає.  
 А           крила                   має.           А           крила                   має!  
 Вони,           ті           крила,           не           з           пуху-пір'я,  
 А           з           правди,           чесноти           і           довір'я.  
 У           кого           —           з           вірності           у           коханні.  
 У           кого           —           з           вічного                   поривання.  
 У           кого           —           з           щирості           до           роботи.  
 У           кого           —           з           щедрості           на           турботи.  
 У           кого           —           з           пісні,           або           з           надії,  
 Або           з           поезії,           або           з           мрії.

Людина нібито не літає...  
А крила має. А крила має!

## 2. Максим Рильський

### Спинилось літо на порозі...

Спинилось літо на порозі  
І дише полум'ям на все,  
І грому гордого погрози  
Повітря стомлене несе.  
Умиється зелене літо  
І засміється, як дитя, —  
Весни ж і весняного цвіту  
Чи я побачу вороття?  
Чи весняні здійсняться мрії?  
Чи літо не обманить їх?  
Чи по степу їх не розвіє,  
Мов пух на вербах золотих?

### Тріпоче сокіл...

Тріпоче сокіл, сріблом потемнілим  
Знімаючись у вогку височінь, —  
І любо впасти на зелену тінь  
Натрудженим і наболілим тілом.  
Доми, давно порівняні до скринь,  
Людські слова з їх розмахом несмілим...  
Дай, серце, волю нетерплячим крилам,  
Затріпочи, розвійся і полинь!  
А серце так: ти ж той листок єдиний  
На гілці всеземної деревини,  
Ти ж тільки частка, лінія одна!  
Зумій же чуть, як переходять соки  
Крізь дерево плодоче та високе,  
Спізнай, яка у цілім глибина!

### 3. Олександр Олесь

#### Лебединій зграї

Ви в ірій линете від сірого туману,  
Від сірих днів, від суму і нудьги  
На срібло чистес спокійного лиману,  
На пишні береги.

Не жаль вам тих, що сміло гинуть по дорозі  
Від пург і бур скажених і сліпих:  
Вам ірій мріється крізь сльози,  
А сонце суше їх.

І скільки вас в борні розбилось об граніти,  
І скільки вас сконало серед мук, —  
Але і смерть була безсила вас спинити  
І вбить ваш вільний дух.

Летіть!.. Коли ж ви будете бенкет справляти,  
Згадайте мертвих словом жалібним...  
І наперед, ніж келих сповнений підняти,  
Ударте в дзвін по ним!

#### Моїй матері

Приснилося, що я вернувсь додому.  
Іду, дивлюсь: мій край, моя земля,  
Сміються в сонці золотому  
Річки, і села, і поля.

Ось-ось прийду до хатоньки моєї,  
Де мати жде мене й не жде,  
Я скрикну “Матінко!” до неї,  
Вона на груди упаде.

І будуть литись теплих сліз потоки  
І в них бринітимуть слова:  
“Я ждала, ждала цілі роки  
І в’яла, сохла, як трава...”

Іду зеленою межею,  
Кругом хвилюються жита,

І в'ється щастя над душею —  
І на плечі нема хреста...  
Прокинувсь в морі раювання  
І все збагнув, і похолов...  
Іду дорогою вигнання,  
І по сліду моєму — кров.

### Результати формувального експерименту

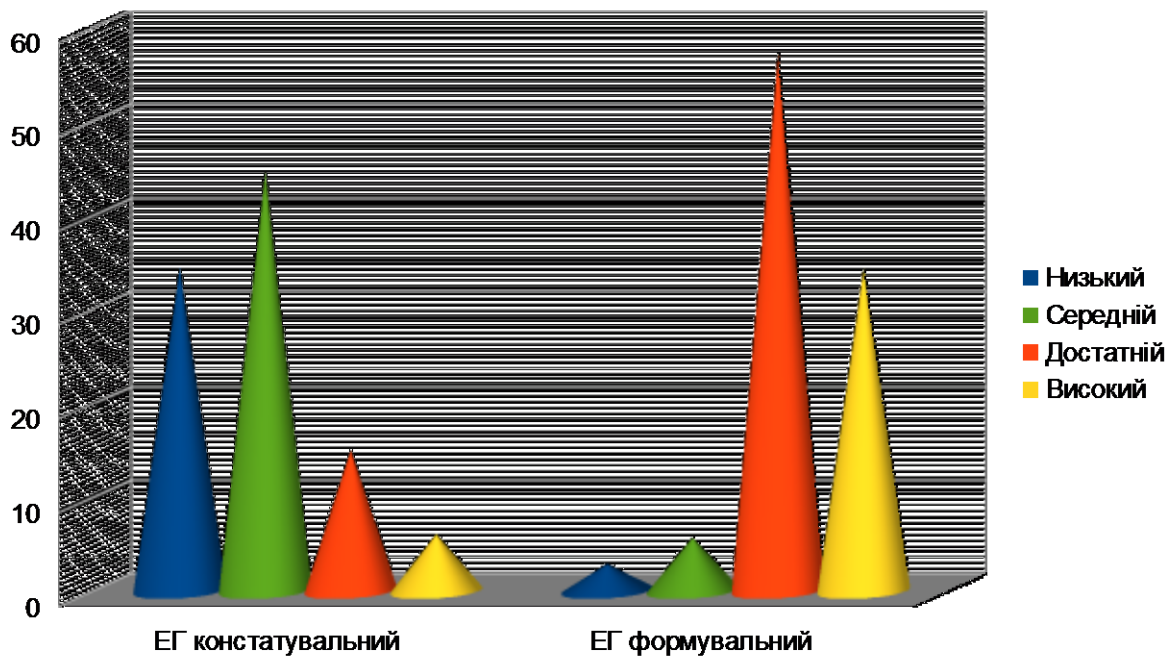


Рис. 1. Рівні сформованості компонентів здатності до самоконтролю студентів факультетів мистецтв після I етапу формувального експерименту

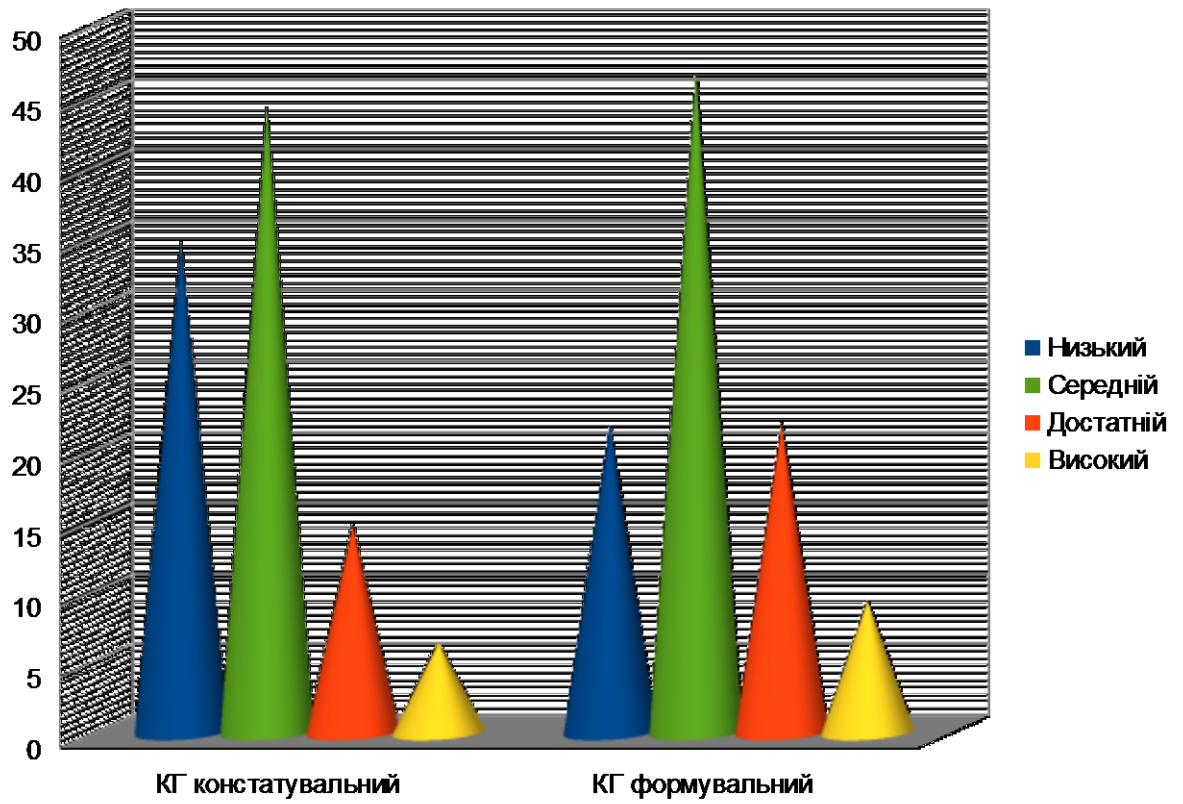


Рис. 2. Порівняльний аналіз сформованості здатності до самоконтролю в контрольній та експериментальній групах



### Картини художників

Леонардо да Вінчі  
«Джоконда»



Пабло Пікассо  
«Дівчина перед дзеркалом»



Сальвадор Далі  
«Постійність пам'яті»



Клод  
«Латаття»

Моне



Сандро Боттічеллі  
«Венера»



Мікеланджоло  
Буонарроті  
«Створення Адама»

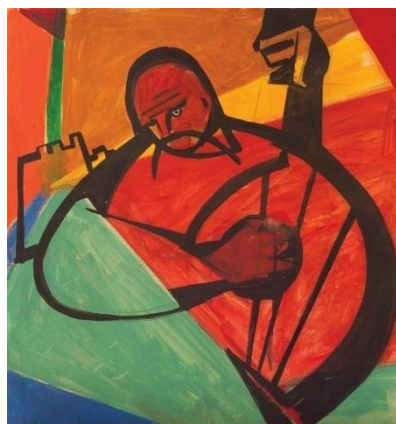




Марія Примаченко  
«Квіти вирости коло  
четвертого  
енергоблоку»



Алла Горська «Козак  
Мамай»



Катерина Білокур  
«Цар-Колос»



Тарас Шевченко  
«Катерина»



Іван Марчук  
«Пробудження»



Казимир Малевич  
«Чорний Квадрат»



Михайло Бойчук  
"Українка"



Микола Пимоненко  
«Святочне  
ворожіння»

