

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА**

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

УДК 378.016:784]:7.071.2-027.236(043.3)

**ВАН СЯ**

**ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ВИКОНАВСЬКОЇ  
САМОЕФЕКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО  
МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ**

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії.  
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,  
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

Ван Ся

Науковий керівник:  
**Падалка Галина Микитівна,**  
доктор педагогічних наук

Київ 2022

## АНОТАЦІЯ

**Ван Ся. «Формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокального навчання»** – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво). Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Київ, 2022.

У дисертації здійснено теоретичний аналіз та запропоновано нове вирішення проблеми формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокального навчання, яке полягає у визначенні та теоретичному обґрунтуванні сутності, змісту, структури поняття «художньо-виконавська самоефективність майбутніх учителів музичного мистецтва», функцій означеної якості, а також розробці та експериментальній перевірці принципів, педагогічних умов, методів і прийомів її формування.

Актуальність дослідження зумовлено потребами радикальної модернізації підготовки висококваліфікованих фахівців до здійснення завдань музично-естетичного виховання школярів, про що зазначено в концепції «Нової української школи, в Законі України «Про освіту» [2017]. Водночас аналіз літератури з означеної проблеми недостатність її дослідження. Таким чином, доцільність дослідження мотивується необхідністю розв'язання суперечностей між: підвищенням соціально-виховної ролі вчителя мистецтва в сучасному суспільстві та недооцінкою його музично-виконавської діяльності у художньому розвитку учнівської молоді; потребою удосконалення виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва та недостатньою увагою до формування художньо-виконавської самоефективності як одного з провідних чинників досягнення успішності його професійної діяльності; значенням художньо-

виконавської самоефективності вчителя у професійній діяльності та недослідженістю методико-педагогічних засад її формування.

У вступі дисертаційної роботи обґрунтовано актуальність обраної для дослідження проблеми, її зв'язок із діючими освітніми нормативно-правовими документами; визначено мету, об'єкт, предмет, завдання, гіпотезу, методи дослідження; висвітлено наукову новизну та практичне значення результатів дослідження, наведено відомості про їх апробацію й упровадження.

У першому розділі – «Теоретичні основи дослідження проблеми формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва» висвітлено стан розробки проблеми професійної самоефективності, визначено сутність, зміст і структуру поняття «художньо-виконавська самоефективність учителя музичного мистецтва», її функції у музично-естетичному вихованні школярів.

Виявлено, що досягнення науковців у дослідженні проблеми самоефективності особистості стосуються визнання її ролі в житті та професійній діяльності людини. Для нашого дослідження особливо значущими виступають висновки щодо впливу самоефективності вчителя на результати навчання учнів, на здатність до впровадження інноваційних технологій у навчальний процес.

У процесі аналізу науково-методичної літератури виявлено також, що питання формування вокально-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва досліджено досить широко. Суттєвого значення надається творчому розвитку, формуванню інтерпретаційної майстерності, вокально-технічних умінь і навичок студентів. Водночас аналіз вітчизняних та зарубіжних джерел з педагогіки мистецтва засвідчив відсутність спеціальних досліджень з проблеми художньо-виконавської самоефективності учителя музичного мистецтва.

Художньо-виконавську самоефективність учителя музичного мистецтва трактуємо як особистісне динамічне утворення, що виражає

впевненість у власних виконавських можливостях, готовність до створення виразної інтерпретації музичного твору, зумовлює здатність учителя засобами виконавської діяльності захопити учнів музичним мистецтвом, вплинути на розвиток їх художньої свідомості.

Структура художньо-виконавської самоефективності учителя є цілісним утворення, що складається із таких компонентів, як мотиваційно-когнітивний, емоційно-вольовий, контрольно-оцінювальний, творчо-активізуючий компонент та комунікативно-регулятивний. У єдності і взаємовпливі визначені компоненти відтворюють прагнення учителя музичного мистецтва до найвищого розвитку, позитивного сприйняття й оптимістичної самооцінки власних художньо-виконавських умінь, виражають здатність учителя до досягнення високих результатів у виконавській діяльності та її застосуванні у музично-виховному процесі школярів.

Встановлено, що провідними функціональними особливостями художньо-виконавської самоефективності учителя музичного мистецтва виступають такі, як мистецька, що передбачає спрямування зусиль на створення високохудожньої інтерпретації музики, а також педагогічна, змістом якої виступає забезпечення впливу мистецтва на духовно-естетичний розвиток учнів.

У другому розділі «Науково-методичні засади формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва» визначено методологічні підходи і принципи, що виступають як концептуальні засади розроблення педагогічних умов, методів і прийомів формування художньо-виконавської самоефективності студентів. Провідними методологічними орієнтирами визначено культурологічний системний, творчо-діяльнісний, аксіологічний, акмеологічний, персоналізаційний та полісуб'єктний підходи. Результативність формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокального навчання зумовлює також впровадження

принципів конструктивного цілепокладання; професійного самовизначення; актуалізації позитивного досвіду.

Відповідно до визначених методологічних орієнтирів та принципів розроблено педагогічні умови формування художньо-виконавської самоефективності студентів. Розширення комунікативної компетентності – педагогічна умова, впровадження якої передбачає стимулювання студентів до продуктивної взаємодії з іншими, розвиток умінь досягнення художньо-творчого контакту з різною аудиторією слухачів у процесі виконавської діяльності. Спонування майбутніх учителів до творчої самореалізації виступає другою педагогічною умовою, дотримання якої сприяє розвитку здатності студентів до виконавської самопрезентації, активізації ініціативності, здатності до оригінальної інтерпретації музичних творів. Третю педагогічну умову спрямовано на формування у студентів здатності до емоційної саморегуляції у прилюдних виступах. Четверта педагогічна умова передбачає орієнтування студентів на позитивну самооцінку, активізацію впевненості у можливості перспективного розвитку власних виконавських умінь та умова поглиблення уявлень студентів щодо успішного становлення виконавської культури.

Продуктивність методичного забезпечення процесу формування художньо-виконавської самоефективності студентів досягається на основі впровадження різних видів аналітичного пізнання й оцінювання музичних творів; урізноманітнення форм художньо-творчого спілкування; порівняння педагогічних досягнень учителів музичного мистецтва з різним досвідом виконавської діяльності; творчої розробки й апробації різних форм музичного просвітництва.

У третьому розділі дисертації «Експериментальне дослідження динаміки формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва» висвітлено зміст, хід та результати констатувального та формувального експериментів.

Для визначення стану та рівнів сформованості художньо-виконавської самоєфективності студентів було розроблено відповідні критерії і показники. Застосування критерію «міра мотиваційно-емоційної відкритості до формування художньо-виконавської самоєфективності» мало зафіксувати яскравість, стабільність інтересу майбутніх учителів музичного мистецтва до оволодіння означеною якістю. Показники: вияв стабільного, яскравого бажання до самовдосконалення у мистецтві вокального виконавства; - вияв постійного інтересу до творчо-виконавського спілкування зі школярами (систематична участь у музично-просвітницьких заходах, шкільних концертах тощо). Критерій «міра здатності до когнітивно-аналітичної діяльності» застосовувався з метою виявлення у студентів умінь аналітичного опрацювання вокального репертуару, розвитку виконавської майстерності та артистично-сценічної культури. Показники: широта знань в галузі художньої культури, вокального мистецтва та усвідомлення можливості їх практичного застосування; диференційованість сприймання ознак виконавської майстерності. За допомогою третього критерію «міри здатності до об'єктивного оцінювання мистецьких явищ» визначалась готовність до адекватного оцінювання при одночасній зорієнтованості на його оптимістичну спрямованість. Показники: - об'єктивність виконавської самооцінки; - адекватність оцінки художньо-виконавської майстерності інших. Міра художньо-творчої активності як один із критеріїв сформованості художньо-виконавської самоєфективності студентів мав свідчити про здатність до самостійного створення виразної інтерпретації вокального твору. Показники: вияв ініціативності, оригінальності виконавської трактовки музики; здатність до збереження творчого самопочуття в умовах прилюдного виконання. За допомогою критерію «міра комунікативної результативності музично-виконавської діяльності» експертне журі оцінювало здатність майбутніх учителів до відчуття реакції слухачів на виконувану музику, уміння встановити художній контакт зі слухачами. Показники: схильність студента до демонстрації своїх виконавських

досягнень; здатність до коригування виконавської діяльності відповідно до реакції слухацької аудиторії.

Застосування розроблених у процесі дослідження критеріїв і показників уможливило визначення рівнів сформованості художньо-виконавської самоефективності – високого, середнього і низького.

У результаті констатувального експерименту було встановлено значне переважання кількості студентів з низьким рівнем сформованістю художньо-виконавської самоефективності. Серед найсуттєвіших вад виявлено такі, як відсутність інтересу студентів до творчого самовиявлення у процесі сценічної діяльності, до прилюдної демонстрації виконавських умінь, схильність майбутніх учителів музичного мистецтва до заниженої виконавської самооцінки, до нівелювання власних виконавських досягнень, формального ставлення до перспектив вокального саморозвитку. Більшість студентів не надають значення умінням встановити художній контакт зі слухачами під час виступу.

Отримані результати констатувального експерименту призвели до висновку про те, що питання формування художньо-виконавської самоефективності знаходяться на периферії уваги фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

У процесі формувального експерименту було визначено оптимальні етапи формування художньо-виконавської самоефективності студентів - мотиваційно-активізуючий, творчо-комунікативний та рефлексивно-прогностичний, спрямовані на: послідовне стимулювання мотивації студентів до формування художньо-виконавської самоефективності; спонукування до артистично-творчого самовиявлення в процесі прилюдного виконання музики та застосування виконавських умінь в удосконаленні художньо-творчого спілкування зі школярами; активізацію позитивних орієнтирів самооцінювання виконавської діяльності та здатності до проєктування виконавського саморозвитку.

Експериментальна перевірка ефективності запропонованих методів і прийомів роботи зі студентами як найрезультативніші з-поміж інших виявила такі, як «мотиваційний тренінг», «аналітико-порівняльне спостереження», «полемічно-контекстне обговорення», «виконавська самопрезентація», «варіантне опрацювання виконавської та художньо-педагогічної інтерпретації музики», «прогностична саморецензія».

Проведений кількісний, якісний і статистичний аналіз даних формувального експерименту засвідчив позитивну динаміку в рівнях підвищення художньо-виконавської самоефективності студентів експериментальної групи, що дає підстави для визнання дієвості запропонованих принципів, змодельованих педагогічних умов та методів формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва.

*Ключові слова:* майбутні вчителі музичного мистецтва, художньо-виконавська самоефективність, вокальне навчання, педагогічні умови, методика.

## SUMMARY

**Wang Xia. "Formation of artistic and performing self-efficacy of future music teachers in the process of vocal training".** Qualifying scientific work on the rights of the manuscript. The dissertation on competition of a scientific degree of the doctor of philosophy in branch 01 Education/Pedagogy on a specialty 014 Secondary education (musical art). National Pedagogical Dragomanov University, Kiev, 2022.

In the dissertation the theoretical analysis have carried out and the new decision problem of formation art-performing self-efficacy future musical art teachers in the course of vocal training which consists in definition and the theoretical substantiation of essence, maintenance, structure of concept quality, as well as the development and experimental testing of principles, pedagogical conditions, methods and techniques of its formation.



The relevance of the study is due to the need to radically modernize the training of highly qualified professionals to carry out the tasks of musical and aesthetic education of schoolchildren, as stated in the concept of the New Ukrainian School, the Law of Ukraine "On Education" (2017). At the same time, the analysis of the literature on the problem of artistic and performing self-efficacy, theoretical and methodological principles of its formation in the process of professional training of students of pedagogical universities shows the inadequacy of its scientific development. Thus, the study's expediency is motivated by the need to resolve contradictions between: increasing the social and educational role of art teachers in modern society and underestimation of their musical performance in the artistic development of student youth; the need to improve the performance training of future music teachers and insufficient attention to the formation of artistic and performing self-efficacy as one of the leading factors in achieving success in professional activity; the importance of artistic and performing self-efficacy for teachers in professional activities and unexplored methodological and pedagogical principles of its formation.

In the introduction of the dissertation, the relevance of the problem chosen for research, its connection with the current educational regulations is substantiated; the purpose, object, subject, tasks, hypothesis, research methods are defined; the scientific novelty and practical significance of the research results are highlighted, the information about their approbation and implementation is given.

The first section - "Theoretical foundations of the formation of artistic and performing self-efficacy of future music teachers" highlights the state of development of the problem of professional self-efficacy, defines the essence, content and structure of "artistic and performing self-efficacy of music teachers", its functions in music and aesthetic education.

It is revealed that the scientist's achievements in the study of the problem of self-efficacy of the individual relate to the recognition of their role in life and professional activity. Particular importance for our study are the conclusions about the impact

of teacher self-efficacy on student learning outcomes, the ability to implement innovative technologies in the learning process.

During process of analysis of scientific and methodological literature, also revealed that the issue formation of vocal and performing skills future music teachers is widely studied. Significant importance attached to creative development, the formation of interpretive skills, vocal and technical skills and abilities of students. At the same time, the analysis domestic and foreign sources on art pedagogy showed the absence special research on the problem of artistic and performing self-efficacy music teachers.

In our study, we interpret the artistic and performing self-efficacy of a music teacher as a personal dynamic formation that expresses confidence in one's own performing abilities, readiness to create a clear interpretation of a musical work, determines the teacher's ability to captivate students with musical art and influence their artistic consciousness.

The structure artistic and performing self-efficacy the teacher is a holistic education, consisting of such components as motivational-cognitive, emotional-volitional, control-evaluation, creative-activating component and communicative-regulatory. In unity and interaction, certain components reproduce the desire of a music teacher to the highest development, positive perception and optimistic self-esteem of their own artistic and performing skills, express the teacher's ability to achieve high results in performance and its application in the musical educational process of students.

Established that the leading functions artistic and performing self-efficacy music art teachers are such as art, which involves efforts to create a highly artistic interpretation of music, as well as pedagogical, the content of which is to ensure the impact of art on spiritual and aesthetic students development.

The second section "Scientific and methodological principles of formation artistic and performing self-efficacy future music teachers" defines methodological approaches and principles that act as conceptual principles of developing pedagogical conditions, methods and techniques for forming artistic and

performing self-efficacy of students. Leading methodological guidelines are culturological, systemic, creative, axiological, acmeological, personalization and polysubjective approaches. Effectiveness formation of artistic and performing self-efficacy future teachers of music in the process of vocal training also determines the implementation of the principles of constructive goal setting defined in research process; professional self-determination; actualization of positive experience.

In accordance with the defined methodological guidelines and principles, pedagogical conditions for the formation of artistic and performing self-efficacy of students have developed. Expansion of communicative competence is a pedagogical condition, the introduction of which involves stimulating students to productive interaction with others, the development of skills to achieve artistic and creative contact with different audiences in the performance process. Encouraging future teachers to creative self-realization is the second pedagogical condition, compliance with which promotes the development of students' ability to perform self-presentation, activation of initiative, the ability to original interpretation of musical works. The third pedagogical condition aimed at forming students' ability to emotional self-regulation in public speeches. The fourth pedagogical condition involves the orientation of students to optimistic, positive self-esteem, activation confidence in the possibility of effective development of their performing skills. We also attach great importance to the introduction of the fifth condition, according to which special attention should be paid to deepening students' ideas about the future development of performing culture.

Productivity of methodological support the process formation of artistic and performing self-efficacy students is achieved on the basis of the introduction of various types of analytical knowledge and evaluation of musical works; diversification forms of artistic and creative communication; comparison pedagogical achievements music teachers with different experience performing activity; creative development and testing various forms musical education.

The third section of the dissertation "Experimental study of the dynamics of the formation of artistic and performing self-efficacy of future teachers of music" highlights the content, course and results of ascertaining and formative experiments.

Appropriate criteria and indicators have developed to determine state and levels formation of artistic and performing self-efficacy students. The application criterion "a measure of motivational and emotional openness to the formation of artistic and performing self-efficacy" was to capture the brightness, stability interest of future teacher's music to master this quality. Indicators: manifestation of stable, bright desire for self-improvement in the art of vocal performance; showing constant interest in creative and performing communication with students (systematic participation in music and educational events, school concerts, etc.). Criterion "measure of ability to cognitive-analytical activity" was used to identify students' skills analytical processing vocal repertoire, development of performing skills and artistic and stage culture. Indicators: breadth of knowledge in the field art culture, vocal art and awareness possibility their practical application; differentiation perception signs of performing skills. The third criterion "measure of ability to objectively evaluate artistic phenomena" have used to determine the readiness for adequate evaluation while focusing on its optimistic orientation. Indicators: objectivity executive self-assessment; the adequacy assessment artistic and performing skills of others. The measure of artistic and creative activity as one of the criteria formation artistic and performing self-efficacy was to indicate the ability of students independently create clear interpretation of a vocal work. Indicators: manifestation initiative, originality performing interpretation of music; the ability to maintain creative well-being in public. Using the criterion "measure communicative effectiveness of music performance", the expert jury assessed the ability of future teachers to feel the reaction of students to the performed music, the ability to establish artistic contact with students. Indicators: student's propensity to demonstrate their performance achievements; the ability to adjust performance according to the reaction of the audience.

The application of the criteria and indicators developed in the process of research made it possible to determine the levels of formation artistic and performing self-efficacy - high, medium and low.

As a result of the ascertaining experiment, a significant predominance of the number of students with low formation of artistic and performing self-efficacy was established. Among the most significant shortcomings identified such as the lack of interest of students in creative self-expression in the process of stage activities, in public demonstration of performing skills. A significant part of students avoids tasks for self-study vocal works, the manifestation of creative initiative in modeling the music interpretation. The tendency future music art teachers to underestimated performance self-esteem, to level their own performance achievements; formal attitude to the prospects of vocal self-development is recorded. Most students do not attach importance to the ability to establish artistic contact with the audience during the performance.

The obtained results of the observational experiment led to the conclusion that the issues of formation of artistic and performing self-efficacy are on the periphery attention of professional training future music art teachers.

In the process of formative experiment, the optimal stages formation artistic and performing self-efficacy students were determined motivational-activating, creative-communicative and reflexive-prognostic, aimed at: consistent stimulation of students' motivation to form artistic-performing self-efficacy; incentives for artistic and creative self-expression in the process of public music performance and the use of performing skills in improving artistic and creative communication with students; activation positive guidelines for self-assessment of executive activity and ability to design executive self-development.

Experimental verification effectiveness of the proposed methods and working techniques with students as the most effective among others revealed such as "motivational training", "analytical and comparative observation", "polemical-contextual discussion", "performing self-presentation", "variant elaboration of

performing and artistic - pedagogical interpretation of music", "prognostic self-review".

The quantitative, qualitative and statistical analysis the data of formative experiment showed positive dynamics in the levels of increasing artistic and performing self-efficacy students of the experimental group, which gives grounds for recognizing the effectiveness proposed principles, simulated pedagogical conditions and methods of forming artistic and performing self-efficacy future music teachers.

*Key words:* future teachers of musical art, artistic and performing self-efficacy, vocal training, pedagogical conditions, methods.

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

### *Статті у фахових виданнях України*

1. Ван Ся. Функції художньо-виконавської самоефективності учителя музичного мистецтва у педагогічному процесі / Наукові записки / Ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. Випуск 195. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2021. С.164-167.

2. Ван Ся. Творчість і оцінювання як чинники становлення художньо-виконавської самоефективності вчителя музичного мистецтва / Мистецька освіта : зміст, технології, менеджмент: зб. наук. пр. / Арт академія сучасного мистецтва імені С. Далі, Інститут ПТО НАПН України; редкол. В. Ф. Орлов (голова). Київ : Вид-во ТОВ «Тонар», 2020. Випуск 15. Серія: Педагогічні науки. С. 203-217. URL: <https://zbirnik.mixmd.edu.ua/index.php/artedu/article/view/201>

3. Ван Ся. Художньо-виконавська самоефективність як професійна якість учителя музичного мистецтва / Мистецька освіта : зміст, технології, менеджмент: зб. Наук. пр. / Арт академія сучасного мистецтва імені С. Далі,

Інститут ПТО НАПН України; редкол. В. Ф. Орлов (голова). Київ : Вид-во ТОВ «Тонар», 2019. Випуск 14. Серія: Педагогічні науки. С. 94-104.

URL: <https://zbirnik.mixmd.edu.ua/index.php/artedu/article/view/51>

*Статті у зарубіжних виданнях*

4. Padalka Galuna, Pankiv Liudmyla, Wang Xia, We Qirui, Zhang Shengwen, Hu Tingting. Issues of training art teachers in the context of educational innovations. Revista on line de Politica e Gestao Educacional, Araraquara, Brasil, v. 25, n. esp. 3. P. 1717-1733, set. 2021. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.V.25iesp.3.15592>. URL: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15592/11456> (Web of Science).

5. Padalka Galyna, Pankiv Liudmyla, Wang Xi, Zhang Shengwen, We Qirui. Unconventional approaches in the training of musicians-performers in higher educational institutions of Ukraine. Topical issues of higher humanitarian and art education: History, theory, practice. Monograph edited by prof. Oleh Mikhailychenko. Bo Basen. Germany. LAP LAMBERT Academic Publishing. 2021. P. 210-224.

6. Padalka Galyna, Pankiv Liudmyla, Wang Xi, Zhang Shengwen, We Qirui. Approches non conventionnelles dans la formation des musiciens-interpretes dans les etablissements d'enseignement superieur d'Ukraine. Questions d'actualite sur l'enscignement superieur humanitaire et artistique: Histoire, theorie, pratique. Monographie editee par le prof. Oleh Mikhailychenko/ monographie editee par le prof. Oleh Mikhailychenko. Bo Basen /Allemagne. AV Akademikerverlag. 2021. 233 p. P. 248-266. URL: [https://fileview.fwdcdn.com/?url=https%3A%2F%2Fmail.ukr.net%2Fapi%2Fpublic%2Ffile\\_view%2Flist%3Ftoken%3DIDBAQWFKOCDXpEQ70LjkCOuk85mnoL8z3P6-R86Ua\\_vF0L2Xr4QQoMNHWHawiG5P17YvZnqNrniQlekAGCfb1TBN95e55SckN9zzE\\_E%253A44AkTYbgYmpS-zqs%26r%3D1664987517780&default\\_mode=view&lang=uk#start=5](https://fileview.fwdcdn.com/?url=https%3A%2F%2Fmail.ukr.net%2Fapi%2Fpublic%2Ffile_view%2Flist%3Ftoken%3DIDBAQWFKOCDXpEQ70LjkCOuk85mnoL8z3P6-R86Ua_vF0L2Xr4QQoMNHWHawiG5P17YvZnqNrniQlekAGCfb1TBN95e55SckN9zzE_E%253A44AkTYbgYmpS-zqs%26r%3D1664987517780&default_mode=view&lang=uk#start=5)

*Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації*

7. Ван Ся. Художньо-виконавська самоєфективність учителя музичного мистецтва: сутність, міст, структура. Модернізація наскрізної виконавської

підготовки учнівської молоді в сучасній мистецькій освіті: зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. С.16-18.

8. Ван Ся. До питання художньо-виконавської самоєфективності вчителя музичного мистецтва. Теорія і практика естетичного виховання у закладах освіти: Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (21 травня 2021 року, м. Кропивницький) /за ред. О. С. Радул, Кропивницький. С.27-29.

**THE MAIN PROVISIONS OF THE DISSERTATION ARE  
REFLECTED IN THE SUCH PUBLICATIONS**

*Articles in professional publications of Ukraine*

1. Wang Xia. Functions of the artistic and performing self-efficacy of the music teacher in the pedagogical process / Scientific notes / Ed. col.: V. F. Cherkasov, V. V. Radul, N. S. Savchenko and others. Issue 195. Series: Pedagogical Sciences. Kropyvnytskyi: RVV Central State University named after V. Vinnichenko, 2021. P.164-167.

2. Wang Xia. Creativity and assessment as factors in the formation of artistic and performing self-efficacy of a music teacher / Art education: content, technologies, management: coll. of science pr. / Art Academy of Contemporary Art named after S. Dali, Institute of Vocational Education and Training National Academy of Sciences of Ukraine; editor V.F. Orlov (head). Kyiv: "Tonar" Publishing House, 2020. Issue 15. Series: Pedagogical sciences. P. 203-217. URL: <https://zbirnik.mixmd.edu.ua/index.php/artedu/article/view/201>

3. Wang Xia. Artistic and performing self-efficacy as a professional quality of a music teacher / Art education: content, technologies, management: coll. Science pr. / Art Academy of Contemporary Art named after S. Dali, Institute of Vocational Education and Training National Academy of Sciences of Ukraine; editor V.F. Orlov (head). Kyiv: "Tonar" Publishing House, 2019. Issue 14. Series: Pedagogical sciences. P. 94-104.



URL: <https://zbirnik.mixmd.edu.ua/index.php/artedu/article/view/51>

*Articles in foreign publications*

4. Padalka Galuna, Pankiv Liudmyla, Wang Xia, We Qirui, Zhang Shengwen, Hu Tingting. Issues of training art teachers in the context of educational innovations. *Revista on line de Politica e Gestao Educacional*, Araraquara, Brasil, v. 25, n. esp. 3. P. 1717-1733, set. 2021. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.V.25iesp.3.15592>. URL: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15592/11456> (Web of Science).

5. Padalka Galyna, Pankiv Liudmyla, Wang Xi, Zhang Shengwen, We Qirui. Unconventional approaches in the training of musicians-performers in higher educational institutions of Ukraine. *Topical issues of higher humanitarian and art education: History, theory, practice*. Monograph edited by prof. Oleh Mikhailychenko. Bo Basen. Germany. LAP LAMBERT Academic Publishing. 2021. P.210-224.

6. Padalka Galyna, Pankiv Liudmyla, Wang Xi, Zhang Shengwen, We Qirui. *Approches non conventionnelles dans la formation des musiciens-interpretes dans les etablissements d'enseignement superieur d'Ukraine. Questions d'actualite sur l'enscignement superieur humanitaire et artistique: Histoire, theorie, pratique*. Monographie editee par le prof. Oleh Mikhailychenko/ monographie editee par le prof. Oleh Mikhailychenko. Bo Basen /Allemagne. AV Akademikerverlag. 2021. 233 p. P. 248-266. URL: [https://fileview.fwdcdn.com/?url=https%3A%2F%2Fmail.ukr.net%2Fapi%2Fpublic%2Ffile\\_view%2Flist%3Ftoken%3DIDBAQWFKOCDXpEQ70LjkCOuk85mnoL8z3P6-R86Ua\\_vF0L2Xr4QQoMNHWHawiG5P17YvZnqNrniQlekAGCfb1TBN95e55SckN9zzE\\_E%253A44AkTYbgYmpS-zqs%26r%3D1664987517780&default\\_mode=view&lang=uk#start=5](https://fileview.fwdcdn.com/?url=https%3A%2F%2Fmail.ukr.net%2Fapi%2Fpublic%2Ffile_view%2Flist%3Ftoken%3DIDBAQWFKOCDXpEQ70LjkCOuk85mnoL8z3P6-R86Ua_vF0L2Xr4QQoMNHWHawiG5P17YvZnqNrniQlekAGCfb1TBN95e55SckN9zzE_E%253A44AkTYbgYmpS-zqs%26r%3D1664987517780&default_mode=view&lang=uk#start=5)

*Scientific works certifying the approval of the dissertation materials*

7. Wang Xia. Artistic performance self-efficacy of a music teacher: essence, bridge, structure. *Modernization of end-to-end executive training of students in modern art education: coll. of the materials of the International Scientific and Practical Conference*, Kyiv: NPU named after M.P. Drahomanov, 2021. P.16-18.

8. Wang Xia. To the issue of artistic and performance self-efficacy of a music teacher. Theory and practice of aesthetic education in educational institutions: Materials of the All-Ukrainian scientific and practical conference (May 21, 2021, Kropyvnytskyi) / edited by O. S. Radul, Kropyvnytskyi. P. 27-29.

## ЗМІСТ

<b>АНОТАЦІЇ .....</b>	<b>2</b>
<b>ЗМІСТ .....</b>	<b>19</b>
<b>ВСТУП .....</b>	<b>21</b>
<b>РОЗДІЛ I. Теоретичні основи дослідження проблеми формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва .....</b>	<b>29</b>
1.1. Теоретичний аналіз досліджень професійної самоефективності студентів особистості .....	29
1.2. Вокальне навчання майбутніх вчителів музичного мистецтва як предмет педагогічного аналізу.....	46
1.3. Сутність, зміст, компонентна структура та функції художньо- виконавської самоефективності вчителя музичного мистецтва .....	65
Висновки до першого розділу .....	84
Список використаних джерел до першого розділу .....	87
<b>РОЗДІЛ II. Науково-методичні засади формування художньо- виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва .....</b>	<b>103</b>
2.1. Наукові підходи та принципи формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва .....	103
2.2. Педагогічні умови та методи формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва .....	125
Висновки до другого розділу .....	151
Список використаних джерел до другого розділу .....	154
<b>РОЗДІЛ III. Експериментальне дослідження динаміки формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва .....</b>	<b>162</b>

3.1. Діагностика рівня сформованості художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва (Констатувальний експеримент) .....	162
3.2. Експериментальна перевірка методичної моделі формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокального навчання .....	182
Висновки до третього розділу .....	213
Список використаних джерел до третього розділу .....	214
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	219
<b>ДОДАТКИ</b> .....	223

## ВСТУП

Завдання, що постають перед реформування системи освіти в Україні та Китаю, цілеспрямовують модернізаційні процеси у вищій школі на радикальне удосконалення підготовки висококваліфікованих фахівців. Компетентність, здатність до творчого самовиявлення, прагнення до успіху у професійній діяльності виступають важливими якостями майбутніх фахівців, визначають стратегічну мету освіти, як підкреслюється про це в Законі України «Про освіту» (2017), Національній доктрині розвитку освіти (2002), Державній національній програмі «Освіта» (1993). Отже, домінантним напрямом вищої педагогічної освіти постає підготовка майбутніх учителів до такої професійної діяльності, в якій знайшли би відтворення активність студентів, їх здатність до особистісного самовизначення та саморегуляції власних дій, професійна конкурентоспроможність.

Аналіз тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти у світі свідчить про розширення вимог до професійної підготовки вчителя, зокрема про підвищення рівня його предметно-фахової компетентності. Сказане особливо стосується підготовки вчителів мистецтва, провідним завданням яких у сучасному суспільстві виступає реалізація виховного потенціалу мистецтва. Вирішення означеного завдання передбачає підготовку учителів музичного мистецтва, здатних до досягнення високих результатів у виховному процесі засобами художнього спілкування. Значну роль при цьому відіграє виконавське мистецтво учителя, його виконавська самоефективність.

Проблема самоефективності – одна з актуальних проблем підготовки сучасної психології і педагогіки. Вагомий внесок у дослідження проблеми самоефективності особистості внесли зарубіжні вчені А.Бандура, М. Єрусалем, Р.Шварцер, В.Ромек, Т.Гордєєва та ін. Питання педагогічної

самоефективності вчителя музики та педагогічних умов її формування ґрунтовно представлено у роботах української вченої Т.Кремешної.

Водночас, аналіз останніх досліджень свідчить, що проблема художньо-виконавської самоефективності вчителя музичного мистецтва не стала поки що предметом спеціального наукового пошуку. Отже, склались суперечності між:

- підвищенням соціально-виховної ролі вчителя мистецтва в сучасному суспільстві та недооцінкою його музично-виконавської діяльності у художньому розвитку учнівської молоді;

- потребою удосконалення виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва та недостатньою увагою до формування художньо-виконавської самоефективності як одного з провідних чинників досягнення успішності його художньо-виховної діяльності;

- значенням самоефективності у виконавській діяльності та науковою невизначеністю означеного феномена, а також нерозробленістю методико-педагогічних засад її формування.

Актуальність обраної проблеми та необхідність розв'язання означених суперечностей зумовили вибір теми дослідження: «Формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокального навчання».

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

Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова і становить складову комплексного дослідження з теми «Вдосконалення фахової та методичної підготовки вчителя музики до практичної професійної діяльності». Тему дисертаційного дослідження «Формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокального навчання» Спеціальність 014 Середня освіта (музичне мистецтво) затверджено рішенням Вченої ради

Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова  
затверджено 31.10.2019 (протокол № 3).

**Мета дослідження:** розробити, науково обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови та методику формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокального навчання.

*Об'єкт дослідження:* процес фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих закладах музично-педагогічної освіти.

*Предмет дослідження:* педагогічні умови та методика формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокального навчання.

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

1) проаналізувати стан вивчення обраної проблеми в контексті гуманітарно-педагогічного знання;

2) визначити сутність, зміст та структуру поняття «художньо-виконавська самоефективність вчителя музичного мистецтва»;

3) розробити критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості художньо-виконавської самоефективності студентів в галузі вокального мистецтва;

4) визначити та обґрунтувати педагогічні умови, а також змодельовати методику формування художньо-виконавської самоефективності студентів в процесі вокального навчання;

5) експериментально перевірити педагогічні умови та поетапну методику формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музики в процесі вокального навчання.

**Методологічну та теоретичну основу дослідження** становлять: провідні позиції гуманістичного (В.Сухомлинський), особистісного (І. Зязюн, Г.Костюк, І. Бех), суб'єктного (А. Брушлинський), культурологічного (М. Каган) підходів до розвитку особистості; психологічні засади проблеми самоефективності особистості (Дж. Адам, А.Бандура, В.Ромек та ін.) та специфіки музично-виконавського мистецтва (В.Медушевський, В.Москаленко, Є.Назайкінський та ін.), що дозволяють



з'ясувати сутність, зміст художньо-виконавської самоефективності учителя музичного мистецтва та розробити критерії її сформованості; педагогічні дослідження з теорії та практики музичного навчання в системі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (Л.Арчажникова, А.Козир, О.Єременко, О.Олексюк, О.Отич, Г.Падалка, О.Реброва, О.Ростовський, О.Рудницька, О. Щолокова та ін.) та специфіки викладання мистецьких дисциплін у середній школі (Н.Гродзенська, Л.Масол, Н.Мозгальова, В.Шацька, та ін.), а також висновки музично-психологічних досліджень (Л.Бочкар'єв, О.Костюк, Б.Теплов та ін.)

Нормативну основу дослідницького пошуку склали документи Болонського процесу, Ради Європи, ЮНЕСКО, вітчизняні державні документи щодо розвитку освіти та науки.

**Методи дослідження.** Для досягнення мети та розв'язання висунутих завдань було використано теоретичні методи: аналіз наукової літератури, її систематизація та узагальнення з метою визначення та обґрунтування поняття “художньо-виконавська самоефективність”, розкриття специфіки виконання музики учителем в учнівській аудиторії, розробки та обґрунтування принципів, педагогічних умов, методики формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх фахівців у процесі вокального навчання; емпіричні: педагогічне спостереження, тестування, анкетування, проведення бесід та інтерв'ю, констатувальний та формувальний експерименти з метою виявлення результативності експериментальної роботи; статистичні: математичних обчислень результатів експериментального дослідження для досягнення їх вірогідності; *екстраполяції* для поширення висновків щодо педагогічних умов та методів формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокального навчання.

*Гіпотеза дослідження:* процес формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва можна забезпечити на основі посилення мотиваційної спрямованості на її розвиток,

актуалізації позитивного досвіду артистично-творчої самопрезентації, закріплення творчих орієнтирів самоствердження та відстоювання своєї індивідуальності самооцінювання.

**Наукова новизна** отриманих результатів дослідження полягає в тому, що вперше: актуалізовано проблему самоефективності вчителя музичного мистецтва в контексті виконавської діяльності; визначено сутність, зміст, структуру, функції художньо-виконавської самоефективності, а також критерії, показники та рівні її сформованості як суттєвої професійної якості, що передбачає досягнення впевненості вчителя музичного мистецтва у своїх виконавських можливостях та перспективах професійного саморозвитку; розроблено, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено організаційно-методичну модель формування художньо-виконавської самоефективності, що базується на акмеологічному цілепокладанні професійного самовизначення студентів. Подальшого розвитку дістали ідеї діяльнісного, персоналізаційного та креативно-спрямованого забезпечення професійної підготовки педагогів-музикантів, методичні засади їх вокального навчання.

**Практичне значення** отриманих результатів полягає у можливості застосування основних теоретичних положень та методичних рекомендацій у практиці підготовки студентів педагогічних університетів до художньо-виховної роботи зі школярами; у доцільності використання запропонованих критеріїв та показників сформованості у практиці оцінювання виконавських здобутків студентів; у ефективності впровадження матеріалів дослідження у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; у оновленні навчальних програм, написанні навчальних та методичних посібників.

**Апробація результатів дослідження** проводилась у процесі виступів і обговорень основних положень та результатів дослідження на науково-методичних і науково-практичних конференціях, педагогічних нарадах. Міжнародних: «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2019), II Міжнародній науково-практичній конференції (Суми, 2019 р.),

«Модернізація наскрізної виконавської підготовки учнівської молоді в сучасній мистецькій освіті» (м. Київ, 8 лютого 2021 р.); педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О. П. Рудницької (м. Київ, 1.12 2020 р., 1.12.2021 р.); науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського «Сучасна мистецька освіта» (м. Київ, 4.03.-5.03.2020 р. 4.03.2021 р.). Всеукраїнських: «Проблеми музично-естетичного виховання учнів мистецьких закладів освіти» (м. Київ, 26 березня 2020 р.); «Теорія і практика естетичного виховання у закладах освіти» до 100-річчя заснування Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка та з нагоди 90-річчя відомого українського педагога, вченого, організатора естетичного виховання молоді, професора Сергія Гавриловича Мельничука (м. Кропивницький, 21.05 2021 р.); на засіданнях кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені А.Авдієвського, щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів і докторантів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, 2019-2021).

Матеріали дослідження *впроваджено* в освітній процес національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (довідка № 397 від 16.09.2022 р.), Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені В.Винниченка (довідка № 70-н від 23.09.2021), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка № 1205 від 10.10. 2022р.).

Особистий внесок здобувача в статті, підготовленій у співавторстві, полягає у розкритті значення та педагогічних підходів до формування художньо-виконавської самоєфективності в системі вокальної підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів.

**Публікації.** Тематика дисертації відображена у 8 публікаціях, з яких 3 – одноосібних у фахових виданнях України, 1 – у зарубіжному періодичному виданні, індексованому в міжнародній науковій базі Web of Science (у

співавторстві), 2 – у зарубіжних монографіях (у співавторстві), 2 одноосібних – у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з розділів, списків джерел до кожного розділу (разом 250 найменувань, з них іноземними мовами – 21 праця). Робота містить 6 таблиць та 2 рисунки. Загальний обсяг дисертації складає 241 сторінку, з них основного тексту 187 сторінок.

## РОЗДІЛ І

### Теоретичні основи дослідження проблеми формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва

#### 1.1. Теоретичний аналіз досліджень професійної самоефективності студентів

Дослідження проблеми самоефективності студентів узгоджується із напрямками пошуку модернізації системи вищої освіти, із виявленням шляхів інтеграції до Європейського освітнього простору.

Уперше поняття “самоефективність” було введено американським вченим А.Бандурою, який розглядав його як певний конструкт очікування, зумовлений мотиваційними спонуканами особистості, її усвідомленістю щодо своєї спроможності якісно виконувати діяльність, вирішувати завдання, що при цьому виникають, розв’язувати ускладнені ситуації. А.Бандура наголошує, що самоефективність виявляється у перспективному виробленні стратегії і способів поведінки. Самоефективність залежна від когнітивних характеристик особистості, які впливають на регулювання її поведінкових реакцій. Водночас самоефективність відтворює переконаність індивіда про сформованість своїх здібностей і умінь у певній сфері діяльності і сприяє розвитку його мотивації [130; 131].

Посилаючись на вчення А.Бандури, Л.Х’елл доводить, що розширення або обмеження, звуження можливостей вибору тієї чи іншої діяльності, а також зусилля, які має докласти суб’єкт діяльності для подолання перешкод, залежать від оцінювання ним власної самоефективності. Більше того, уявлення щодо своєї ефективності можуть впливати з достатньою силою на спосіб мислення, мотивацію, переконання, успішність та емоційний стан особистості [110]. Загалом, у цілому ряді досліджень [7; 8; 130; 132; 109; 143]

знаходимо твердження про те, що самоефективність виступає центральною детермінантою людської поведінки.

У роботах зарубіжних учених проблема самоефективності особистості набула широкого розголосу [7; 130; 143]. Вчені підкреслюють значущість цієї категорії для оцінювання здатності людей до усвідомлення власних здібностей і застосування їх в оптимальний спосіб. А.Бандура, зокрема, зауважував, що навіть досить скромні здібності при умілому їх використанні сприяють досягненню людиною високих результатів. І водночас наявність навіть високо розвинених умінь і здібностей не гарантує успішності діяльності, якщо сам індивід не вірить в ефективність їх використання у практичній діяльності [130].

Подальші емпіричні пошуки, присвячені вивченню впливу самоефективності на результативність певної діяльності, доводять, що наявність самоефективності сприяє досягненню її продуктивності. Так, досліджуючи означену проблему, А.Стайкович и Ф.Лутанс, дійшли висновку, що між самоефективністю особистості й результативністю діяльності існує прямий зв'язок [143, с. 240-261].

А.Бандура підкреслював, що переконаність у своїй успішності може позитивно вплинути на результат діяльності [19]. Ця ідея була доведена також багатьма дослідниками соціальної компетентності, які стверджували, що самоефективність виступає фактором збереження психічного здоров'я людини, засобом розвитку здатності протистояти складним життєвим обставинам. Зауважимо, що у сучасних дослідженнях саме такий ракурс вивчення проблеми самоефективності представлено недостатньо.

Послідовники теорії А.Бандури [7; 19; 137; 143] дотримуються думки щодо самоефективності як детермінанти саморегуляції особистості, акцентуючи увагу на тотожності самоефективності поняттю особистої переконаності людини в своїй успішності, в тому, що в неї є необхідні для цього уміння і здібності, віра в свої можливості, в своїй здатності досягати мети діяльності попри всі перешкоди. В роботах означених авторів

лейтмотивом проходить думка про самоефективність як оптимістичне переконання людини стосовно своєї здатності тримати під контролем перебіг подій, виходити зі скрутних життєвих ситуацій. Важливо також підкреслити, що дослідники [11; 134; 137] наполягають на тому, що самоефективність стосується часто не тих подій, що вже відбулися, а тих, що ще передують, тих, які відбудуться у майбутньому.

Спроба узагальнити наведені концептуальні позиції призводить до висновку про те, що підґрунтям самоефективності виступає оптимістична переконаність людини у своїй здатності здійснювати контроль над подіями, крім того, самоефективність стосується також майбутньої діяльності.

Серед інших підходів звертає на себе увагу точка зору Е.Шепелевої [120] щодо визначення феномена самоефективності. Дослідниця відокремлює її від Я-концепції і впевненості. Згідно Е.Шепелевої, Я-концепція виступає комплексним конструктом, у складі якого є когнітивна, афективна і поведінкова складові. Провідною виступає когнітивна складова, яка виростає на ґрунті успішного досвіду виконання діяльності.

Нашим уявленням щодо самоефективності більшою мірою відповідає позиція Н.Парфьонової [74], яка досліджує самоефективність у контексті успішності навчання. Згідно результатів її дослідження, становлення самоефективності характеризується зростанням адекватності уявлень щодо своєї самоефективності, узгодженість судження з об'єктивним станом речей, з оцінкою інших.

В.Ромек, підкреслює, що самоефективність входить до структури впевненості в собі як одна з її складових [81, с. 132-146]. При цьому дослідник зауважує, що впевненість у собі – узагальненіша характеристика порівняно із самоефективністю. Остання відрізняється більшою специфічністю і вузькістю стосовно виконуваної суб'єктом діяльності. Ми не у всьому погоджуємось із цим твердженням, вважаючи, що самоефективність має узагальнено особистісний характер, зв'язок її із впевненістю носить характер взаємовпливу і взаємозалежності, тобто самоефективність не існує

поза впевненістю в собі. У свою чергу, впевненість виступає частковим проявом самоефективності.

У теоретичних підходах С.Р.Пантилеєва [73] підкреслюється, що ставлення до себе характеризується не тільки раціональним оцінюванням. Великого значення набуває і емоційно-ціннісне ставлення, яке усвідомлюється і переживається особистістю як стійкі почуття, що мало залежать від зовнішніх оцінок. Нам імponує точка зору дослідника, особливо в тій частині, де йдеться про емоційне переживання як необхідний компонент самоефективності. На наш погляд, ставлення до результатів своєї діяльності виступає не тільки у вигляді раціональної оцінки, а й емоційного сприйняття адекватності і результативності поведінки. Такий підхід найбільшою мірою узгоджується з нашими уявленнями щодо самоефективності як чинника успішної діяльності.

Т.Гордеєва вважає, що самоефективність – складний феномен, який включає уявлення людини про свій потенціал і здатність бути продуктивним у діяльності і, крім того, впевненість у спроможності зреалізувати себе в цій діяльності, досягнувши очікуваного об'єктивного і суб'єктивного результату [21].

Досліджуючи проблеми самоефективності, вчені прагнуть якнайглибше осмислити її функції. Так, Р.Кричевський пов'язує самоефективність із здатністю особистості мобілізувати інтелектуальні резерви для того, щоб тримати під контролем події і обставини життя [52, С.47-50]. Крім того, за думкою науковця, самоефективність допомагає спрямувати поведінкові зусилля на самоконтроль, на прогресивний особистісно-професійний саморозвиток. Підкреслимо, що самоефективність у Р.Кричевського трактується як один із засобів саморозвитку особистості, що водночас впливає на професійне її становлення.

Загалом у сучасній науці панує думка про те, що самоефективність виявляється у різних сферах життя, таких як професіоналізація, емоційне



наповнення діяльності, її вмотивованість, створення основи для подолання стресових ситуацій, соціальної адаптації.

У роботах вчених акцентується увага на необхідності формування у майбутніх фахівців готовності успішно вирішувати проблеми, що актуалізуються у процесі майбутньої професійної діяльності студентів [27; 28; 30; 68; 110; 121]. У дослідженні Т.Васильєвої [16] професійна самоефективність розглядається як цілісне динамічне, багатокomпонентне утворення, що складається із взаємопов'язаних уявлень про власні професійні компетентності і включає оцінку ступеня сформованості в себе таких різновидів компетентностей, як спеціальна, соціальна, інструментальна, предметно-інформаційна, особистісна і компетентність у вирішенні практичних ситуацій. Т.Васильєва також зауважує, що професійну самоефективність пов'язано з показниками загальної самоефективності, мотивацією навчання у ЗВО, різними компонентами самовідношення та когнітивно-поведінковими стратегіями подолання важких ситуацій, а також з готовністю працювати за спеціальністю [16, с. 5].

Проблема самоефективності фахівця в сучасних дослідженнях виступає також як така, що уможливорює порівняння ступеню відповідності реального процесу навчання і його результатів із ідеальною моделлю, освітнім стандартом. Якість освіти вчені інтерпретують як системну характеристику, що відтворює критерії оцінювання результатів освіти [31]. В свою чергу, визначення якості освіти, а також критеріїв її вимірювання становить складне завдання. Зазвичай, найважливішим критерієм якості роботи вищого закладу освіти виступає рівень підготовленості випускників, що визначається найчастіше як наявність достатніх теоретичних знань та умінь застосувати їх у практичній діяльності. Традиційна педагогіка обґрунтовує принцип зв'язку теорії з практикою як один із провідних в системі функціонування вищої школи. Проте, систематичні спостереження за діяльністю випускників доводять, що означений принцип спрацьовує далеко не завжди, оскільки обсяг теоретичних знань випускників значно перевищує

їхні практичні вміння та здатність застосовувати інформацію, отриману в процесі навчання, на практиці. Тоді виникає питання: “Яким чином об’єктивізувати вимірювання якості підготовки випускників, що може стати показником їх готовності до професійної діяльності?”.

Опитування викладачів, здійснене нами в різних регіонах України і Китаю, свідчать про те, що переважна більшість з них вважає, що об’єктивні результати можна отримати, якщо застосовувати систематизований контроль навчального процесу. Зокрема, впровадження модульного навчання, де підведення підсумків навчання здійснюється регулярно, сплановано, з достатнім ступенем періодичності, дає можливість з великою вірогідністю оцінити переваги і вади підготовленості кожного студента до майбутньої професійної діяльності. Більшість викладачів розглядають оцінку як достатньо вагомий показник відповідності рівня підготовки студента поставленій меті, як результат впливу викладача [29; 91; 92]. При цьому відмітимо, що на жаль, оцінка студентом, а не тільки викладачем готовності до професійної діяльності далеко не завжди береться до уваги, хоч саме суб’єктивна оцінка студентів становила би цілком певний інтерес у визначенні готовності їх як майбутніх фахівців до практичної роботи. С.Пантилеєв [73] підкреслює, що суб’єктивне ставлення до виконуваної діяльності реалізується у процесі звернення до внутрішніх резервів, до можливостей власного особистісного розвитку, до потенціальної здатності оптимального вибору дій і визначення загальної стратегії поведінки. Саме такий підхід зумовлено самоефективністю особистості, підкреслює С.Богомазов [11] і саме самоефективність окреслює уявлення людини про свою здатність впоратись із конкретною діяльністю [50].

Увагу науковців привертають питання ролі самоефективності у різних сферах професійної діяльності, визначаються характеристичні ознаки професійної діяльності, на продуктивність яких великий вплив справляє самоефективність особистості. Так, В. Кобець присвятив своє дослідження дослідженню ролі самоефективності як самооцінювальної характеристики

готовності менеджера до професійної діяльності [50, с. 24-30]. Автор виходить з того, що готовність майбутнього менеджера є складним конструктом, який включає такі компоненти: когнітивний (знання, уміння, навички, досвід, практичної роботи, який стане в нагоді студентам в майбутній професійній діяльності); мотиваційно-ціннісний (цінності, інтерес до обраної професії, переконаність у власній самоефективності); регулятивно-поведінковий (наявність мети, прагнення до успіху, до його досягнення, самоуправління і самоконтроль).

Як видно із запропонованої структури, важливими складниками професійної самоефективності визначаються ті, що сприяють досягненню успішності у виконанні професійних дій.

У роботах Р.Омко робиться наголос на комунікативній складовій професійної самоефективності. Підкреслюється, що самоефективність є залежною від самооцінки комунікативної готовності фахівця, яка в свою чергу, має свідчити про те, що він володіє досвідом спілкування, а цей досвід узгоджується із впевненістю щодо своєї здатності до взаємодії з іншими людьми. Самоефективність у даному випадку свідчить про те, що означені фахівці соціально адаптовані, здатні продуктивно контактувати з іншими, впевнені в собі. Важливо, щоб при цьому попередній досвід спілкування не ігнорувався, а враховувався для підвищення комунікативної компетентності фахівця [68].

Для нашого дослідження важливими виступають спостереження щодо складових комунікативної компетентності професіонала. Зокрема, у дослідженні О.Ігнатюка виокремлюються як значущі такі, як володіння стратегією і тактикою конструктивної взаємодії з іншими на рівні усвідомленого знання; наявність вербальних і невербальних навичок спілкування; уміння управляти собою; уміння уникати конфліктних ситуацій [44].

Продуктивним вважаємо підхід до вивчення феномену самоефективності, який застосовує М.Гайдар. Вчений пропонує таку

трактовку особистісної самоефективності, як поєднання уявлень індивіда щодо наявності в себе професійно значущих якостей з його впевненістю в тому, що у різних ситуаціях, які виникають у процесі професійної діяльності, він буде в змозі активізувати і кваліфіковано застосувати цілісний комплекс цих якостей, забезпечивши на цій основі успішність виконання поставлених завдань [19].

Професійна самоефективність неодмінно включає показники, що свідчать про здатність особистості до самооцінки. Досягнення успіху в професійній діяльності неможливе поза процесами самопізнання, саморефлексії [136, 138, 143]. У цьому контексті дослідники підкреслюють, що підготовка студентів до професійної діяльності як важливий компонент має включати систему спонукань до самопізнання і самооцінювання, оскільки провідна роль у внутрішньому світі людини належить самосвідомості. Розуміючи під самосвідомістю здатність до усвідомленого сприйняття і оцінювання самого себе, сформованість думки про себе, ряд авторів [131, 135, 144] зауважує, що саме самосвідомість активізує спроможність індивіда до організації власної діяльності, розбудови взаємостосунків із оточенням і його спілкування з ними.

Самосвідомість розглядається як чинник становлення професійної самоефективності, як складний, розгорнутий у часі і системно організований процес пізнання особистістю себе, як своєрідний стимул інтегрування внутрішнього досвіду окремої людини з зовнішнім досвідом людства, спрямований на досягнення успіхів у професійній діяльності. Самосвідомість виступає саморегулятором поведінки фахівця, сприяє формування цілісного «Я» як професіонала. Професійна самосвідомість – це образ себе і ставлення до себе, самосприйняття як професіонала [16, 19, 20, 81]. При цьому надзвичайно важливо дбати про те, щоб майбутні фахівці отримували задоволення від результатів своєї навчальної діяльності, щоб процес навчання був забарвлений позитивними емоціями, які б активізували його зусилля на оволодіння професією.

Поряд із самовідомістю вчені віддають належне ролі компетентності у становленні професійної самоефективності, вважаючи обізнаність у професії, досвід професійної діяльності – основою становлення професійної самоефективності [16, 20, 50, 52]. Згідно досліджень психологів категорія «самоефективність» відтворює уявлення людини щодо своєї здатності діяти у конкретних ситуаціях [73, с. 439], або оцінювання власної поведінкової компетентності, тобто уміння поводити себе таким чином, щоб отримати бажаний результат [20, с. 193].

Водночас, ряд авторів [46; 51] доводить, що далеко не тільки компетентність є важливою складовою самоефективності. Основу самоефективності становлять саме мотиваційні чинники, що стають умовою регулювання поведінки особистості, детермінуючим фактором працездатності, цілеспрямованості у досягненні результативності професійної діяльності. Ми поділяємо точку зору про те, що шлях до вирішення означеної проблеми можна знайти в контексті переосмислення питань мотиваційних спонук до оволодіння професійною діяльністю [56; 57], тобто через дослідження процесу становлення інтересу до професійної діяльності.

С.Н. Гончар [20] розглядає самоефективність як професійну якість майбутніх педагогів-психологів, підкреслюючи, що знаходження внутрішнього ресурсу подолання слабкості індивіда, становлення його як справжнього суб'єкта життєдіяльності – першочергове завдання психологічної і педагогічної науки. Сучасному суспільству потрібні фахівці, що можуть дати адекватну оцінку як власному потенціалу, так і результатам реальної діяльності, зокрема, професійної. Важливо знайти внутрішні резерви, забезпечити їхню актуалізацію з метою побудови стратегії життєдіяльності, досягнення професійної майстерності. Все це можливо за певних умов, головною з яких виступає розвиток самоефективності. Поза самоефективністю особистість навряд чи зможе досягти високих результатів

у професійній діяльності, - стверджується в дослідженнях С.Гончар [20, с. 23-27].

Ф.Байбанова визначає самоефективність як цілісне динамічне багатокomпонентне утворення, що передбачає уявлення фахівця про наявність у нього відповідних якостей і впевненість у тому, що він зуміє кваліфіковано використати комплекс особистісних якостей для досягнення успіхів у професійній діяльності [7, с. 27].

Досліджуючи проблеми самоефективності особистості як ресурсної якості у студентів гуманітарного профілю, С.Лебединська підкреслює актуальність пошуку навчальних технологій, які б сприяли становленню студентів як активних суб'єктів майбутньої професійної діяльності. спроможного оцінити власні можливості, спрямовуючи їх на досягнення максимальних для себе результатів. Авторка вважає, що самоефективність студентів як особистісна характеристика виявляється в різних сферах професійної діяльності, демонструючи віру у власні сили, переконаність стосовно власної результативності, здатність осмислювати минулий досвід, уміння долати труднощі. Аналіз результатів означеного дослідження дозволяє визнати необхідність розвитку самоефективності студентів у ЗВО, що стане підставою для подальшої професійної самореалізації [55, с. 60-65].

Самоефективність студентів, за Лебединською, слід розглядати як сприйняття особистістю себе як суб'єкта, здатного діяти ефективно і достойно виходити з ускладнених ситуацій, долати внутрішні і зовнішні перешкоди. Ми загострюємо увагу на тезі щодо низької самоефективності, яка характеризується уникненням складних ситуацій, пасивним копіюванням поведінки інших, очікуванням невдач, негативно забарвленими емоціями.

Питання професійної самоефективності розглядаються також в контексті підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності [12; 50; 20; 17]. При цьому вирішуються такі завдання, як визначення технологій розвитку самоефективності студентів у процесі навчання; з'ясування ставлення майбутніх фахівців до досягнення життєвих цілей у зіставленні із

труднощами навчального процесу; виявлення особливостей самооцінювання студентами своєї ефективності. В результаті експериментальних досліджень було виявлено, що переважна більшість студентів оцінює свою ефективність достатньо низько, що справляє не найкращий вплив на мотивацію до навчання, вибір стратегії навчальної діяльності. Студенти виявляють слабку готовність до подолання труднощів, що виникають у процесі навчання.

Проаналізовані нами дослідження містять висновки щодо необхідності формування самоефективності у студентів у процесі навчання. Саме такий підхід може стати важивою умовою для особистісної і професійної самореалізації студентів у майбутньому.

У роботах дослідників С.Богомазова, С.Гончар підкреслюється, що відчуття самоефективності зростає значно швидше, коли навчальні успіхи досягаються самостійно, коли студент може повірити в себе, у свою здатність досягати необхідних результатів. Більше того, самостійність у діяльності, що призводить до успіху, справляє своєрідну захисну реакцію від невдач у майбутньому [12; 20].

Ми схильні поділити думку дослідників про те, що після досягнутих успіхів очікування ефективності діяльності зміцнюється, а негативний вплив часткових поразок нівелюється. Звернімо також особливу увагу на висновок дослідження М.Гайдара, де підкреслюється, що висока самоефективність сприяє реалізації внутрішнього потенціалу студента, допомагає йому зреалізуватися як цілісна гармонійна особистість у майбутній професійній діяльності, зберігаючи при цьому психічне і фізичне здоров'я [19, с. 115].

Значущими для нашого дослідження є роботи, присвячені виявленню ролі самоефективності в діяльності вчителя. Відомо, що особливий внесок у дослідження питань самоефективності учителя зроблено А.Бандурою. Вчений вважав, що ефективність учителя, або ефективність викладання пов'язано з переконаністю про свої можливості впливати на результати навчання учнів [132]. У своїх працях науковець довів, що переконаність учителя стосовно своєї ефективності виступає достатньо вагомим чинником,

який визначає його поведінку. Якщо вчитель вважає себе ефективним, таким, що зможе успішно проводити уроки, то з великим ступенем вірогідності він і насправді зможе успішно виконувати свої педагогічні функції.

П.Гавора зауважує, що переконаність у власній самоефективності залежить від багатьох обставин, зокрема, від емоційного стану, від орієнтації на досвід Іншого [138, с. 17-30].

Цікавими спостереженнями й узагальненнями відзначається дослідження Т.Гускі [138, с. 63-69], в якому зазначається, що вчителі з розвиненим почуттям ефективності здатні до виконання ускладнених педагогічних завдань, виявляють порівняно з іншими меншу тривожність.

Важливими для нашого дослідження виступають спостереження С.Гібсона, М.Демо [137, с. 256-258], в результаті яких стверджується, що вчителі, які досягли порівняно високого рівня самоефективності, демонструють добре розвинену готовність до продуктивного планування педагогічної діяльності, до сприйняття нових ідей і підходів, до навчання учнів. У контексті професійної підготовки майбутніх учителів науковий інтерес становлять роботи, в яких прослідковується вплив самоефективності учителя на результати навчальної діяльності учнів [135, с. 17-34].

Узагальнені висновки проаналізованих досліджень свідчать про те, що:

- по-перше, самоефективність учителя спонукає учнів до прояву позитивної поведінки, через те її можна вважати чинником покращення якості навчання;

- по-друге, найрозповсюдженішими є два різновиди самоефективності. Одну з них пов'язано з конкретними очікуваннями стосовно допомоги учням, другу – з особистісними оцінками учителя власних педагогічних умінь;

- по-третє, прослідковується залежність між самоефективністю учителя і виявленням наполегливості при зіткненні з певними труднощами, ускладненнями у професійній діяльності. При цьому вчені відмічають, що самоефективність є характерною для вчителів, що більш схильні до впровадження педагогічних інновацій у навчальний процес.



В.Собкін, Д.Адамчук, досліджуючи проблеми самоефективності учителя і її впливу на успішність навчальної діяльності учнів, дійшли висновку, що самоефективність визначає ступінь наполегливості при оволодінні і при виконанні професійних дій. Вчені наполягають, що самоефективність – це віра в ефективність власних дій і очікування успіху від їхньої реалізації. За думкою авторів, поняття самоефективності є близьким до поняття впевненість в своїх можливостях [91; 92].

У численних дослідженнях емпіричного характеру з'ясовується, що ефективність діяльності педагога значною мірою залежить від впевненості щодо власного впливу на результати навчальних досягнень учнів [134; 139]. Спостереження учителів-практиків підтверджують, що переконаність учителя у власній здатності високопрофесійно проводити уроки сприяє його успішності у педагогічній діяльності.

А.Можавезі, досліджуючи вплив самоефективності вчителя на педагогічні його досягнення, пише про те, що самоефективність є особливою особистісною системою, яка контролює переважну частину діяльності людини, в тому числі й належне використання професійних знань і вмінь. Переконаність у власній ефективності - важливий компонент діяльності. Від означеної переконаності залежить, яким чином люди будуть намагатися вирішити ситуацію і скільки часу вони витратять на це. Самоефективність впливає на характер емоцій, які або сприяють досягненню мети, або навпаки, заважають виконанню дій [143, с. 489].

Продуктивний розгляд проблеми педагогічної самоефективності знаходимо у дослідницьких пошуках Т.Кремешної [54]. Роботи Т.Кремешної присвячені розгляду особливостей формування самоефективності у вчителів музики, що становить особливий інтерес для нашого дослідження. Т.Кремешна виходить з того, що професійна самоефективність учителя музичного мистецтва включає як узагальнені, так і специфічні характеристики, зроджені особливостями його діяльності. Так, звертає на себе увагу виокремлення дослідницею емоційного фактору, як такого, що

характеризує специфіку діяльності вчителя мистецтва. Т.Кремешна обґрунтовує припущення стосовно зв'язання вчителем рівня власної самоефективності з рівнем емоційної напруги в умовах стресових ситуацій. А звідси, вважає авторка, для вчителя музичного мистецтва вкрай важливою є здатність до саморегуляції емоційного стану, уміння володіти собою у процесі професійної музично-педагогічної діяльності.

Продуктивною є думка дослідниці щодо мотивів становлення професійної самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва. До них вона відносить ті, що пов'язані з усвідомленням потреби в педагогічній діяльності. Важливого значення набувають мотиви престижності професії, її оцінюванням у суспільстві. На нашу думку, важливими для студентів виступають виокремлені Т.Кремешною мотиви можливості творчого саморозкриття у професії педагога-музиканта. Зауважимо як плідний підхід, позицію Т.Кремешної щодо взаємоузгодження професійної самоефективності з творчим становленням майбутнього вчителя.

Діяльність учителя мистецтва характеризується особливо інтенсивним зв'язком із творчістю. Проте, такий аспект розгляду не знайшов достатнього висвітлення у науковій літературі. Водночас звертають на себе увагу дослідження самоефективності як вираження творчого начала у професійній діяльності. В цьому контексті значущою виступає дисертаційна робота С.Богомазова [11], присвячена визначенню сутності поняття “творча самоефективність”, а також окресленню педагогічних умов її становлення у процесі інформаційно-пошукової діяльності. В результаті дослідження автор дає, на нашу думку, достатньо ґрунтовне визначення творчій самоефективності як особистісно важливій метаякості суб'єкта навчально-професійної діяльності, що передбачає сукупність уявлень про власні творчі потреби, здатності переборювати труднощі і готовності діяти продуктивно в ситуація невизначеності з орієнтацією на творчий результат. Безперечно, творчість в межах інформаційно-пошукової діяльності має відмінності від мистецької творчості, проте, загальні позиції щодо її сутності зберігаються.

Зокрема, науковий інтерес становить визначення творчої діяльності як пошуку виходу із ситуації невизначеності в орієнтації на творчий результат. Такий підхід може знайти відбиток у пошуках специфіки самоефективності, її прояву і у творчій мистецькій діяльності, зокрема, у музично-виконавському мистецтві.

Проблема самоефективності особистості торкається різних сфер професійної діяльності, в тому числі суттєвий науковий інтерес становили би дослідження функцій самоефективності в галузі мистецької діяльності, зокрема, в сфері музично-виконавського мистецтва. На жаль, нам не пощастило знайти досліджень, безпосередньо пов'язаних із науковим пошуком сутності, специфіки прояву самоефективності при виконанні музичних творів. Проте, цілий ряд ґрунтовних досліджень стосовно виконавської надійності музиканта, комунікативних засад виконавського мистецтва, акмеологічних чинників впливу на якість художньої інтерпретації, гедоністичних характеристик виконавського процесу опосередковано торкаються означеної проблеми. Проаналізуємо провідні позиції означених досліджень, зокрема в тій їх частині, що узгоджуються із центральною проблематикою нашого дослідження.

В річищі акмеологічних підходів до музичного навчання студентів звертають на себе увагу наукові досягнення А.Козир, згідно яких акмеологічна орієнтація навчального процесу виступає чинником найповнішої актуалізації особистісних ресурсів студентів, починаючи від стартового рівня навчання до досягнення досконалого володіння професійною майстерністю [51, с.30-35].

Продовжуючи акмеологічний напрям пошуку оптимальних підходів до удосконалення музичної підготовки майбутніх учителів музики, В.Федоришин [108] наполягає, що оптимізація професійного навчання студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів має орієнтуватися на творчість, упровадження новаторських підходів. Майбутні учителі музики повинні оволодіти здатністю до творчого самовираження і,

що особливо підкреслює автор, до творчої інтерпретаційної діяльності на основі актуалізації мотиваційно-рефлексивних стимулів самовдосконалення у фаховій діяльності.

У дослідницьких пошуках Д.Юника [125] піднімаються питання забезпечення виконавської надійності музикантів, що певним чином стосується досліджуваної нами проблеми художньо-виконавської самоефективності учителя музичного мистецтва. Д.Юник визначає умови надійності виконавського процесу, зокрема такі, як попередня підготовленість концертної програми, виявлення почуття завадостійкості до ускладненої ситуації прилюдного виступу. Важливого значення надає дослідник здатності музиканта до саморегуляції виконавського процесу підчас сценічної діяльності. Для нашого дослідження важливим є також висновок дослідника щодо необхідності застосування творчого підходу виконавця у процесі підготовки твору до концертного виступу. Дослідник оперує такими поняттями, як самонастройка на художнє безпомилкове відтворення музичних образів, самоконтроль за виконавським процесом і самокорекція художньо-образного відтворення музичних образів, інтерпретує процес саморегуляції виконавської діяльності як оцінювання взаємовідповідності часткових та остаточних результатів інтерпретації музичних образів підчас сценічного виступу, успішність якого, в свою чергу, зумовлюється здатністю виконавця до усвідомленого подолання стресів на основі мобілізації резервних можливостей виконавця.

У дослідженнях Л.Василенко [15], присвячених пошуку гедоністичних засад вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, знаходимо позиції, що опосередковано торкаються предмету нашого дослідження – художньо-виконавської самоефективності. Зокрема, розгляд задоволеності студентів вокальною діяльністю може створити підстави для виявлення характеристичних ознак самоефективності студентів-вокалістів у виконавській діяльності. Згідно Л.Василенко задоволеність виступає як емоційний стан студента у процесі вокального виконання музичних творів,

своєрідне переживання радості, насолоди як від змісту художніх образів, так і від результатів творчого самвтілення, успішності докладених естетичних зусиль. Дослідниця підкреслює, що зміст задоволеності навчальною діяльністю у класі вокалу визначається характером значущості діяльності для суб'єкта виконання, ступенем вмотивованості виконавського процесу, а також результатом зіставлення між зусиллями, докладеними до виразного відтворення тексту музичного твору, та художніми досягненнями у виконавській інтерпретації музики. Запропоноване дослідницею розуміння задоволеності може стати в нагоді у дослідженні змісту виконавської самоефективності вокаліста на ґрунті пошуку спільних характеристик між почуттям естетичної насолоди та самоефективності у художній діяльності.

В контексті нашого дослідження заслуговують на увагу також обґрунтовані Л.Василенко принципи, що визначають провідні підходи до вокальної підготовки студентів на гедоністичних засадах, зокрема такі, як спонукання майбутніх учителів до самопізнання, забезпечення позитивної атмосфери навчання, мобілізації потенційних сил майбутнього вчителя музичного мистецтва.

А.Зайцева [40], досліджуючи проблему формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики, обґрунтовує ряд положень, що можуть сприяти науковому аналізу педагогічних підходів до формування самоефективності творчої особистості у виконавській діяльності. Йдеться, зокрема, про необхідність включення особистісно значущих почуттів студента у процес спілкування на ґрунті мистецтва, яке уможлиблює підвищення художньо-творчої самооцінки майбутнього учителя музичного мистецтва. У контексті формування самоефективності студентів як виконавців вокальних творів значущим видається положення щодо ролі їх здатності до самопрезентації, уміння створити позитивний імідж, виявити артистичні здібності.

Загалом теоретичний аналіз досліджень професійної самоефективності студентів уможлиблює визначення провідних орієнтирів для окреслення

сутності, змісту і компонентної структури “художньо-виконавської самоефективності” як необхідної професійної якості сучасного учителя музичного мистецтва, а також актуалізує необхідність виявлення потенціальних можливостей вокального навчання у розвитку в художньо-виконавської самоефективності студентів.

Підводячи підсумки сказаному, підкреслимо, що проблема самоефективності виступає однією з актуальних у педагогічній теорії і практиці і такою, що потребує подальших досліджень. Актуальність проблеми зумовлено процесами оновлення концептуальних позицій щодо підготовки майбутніх фахівців у системі вищої освіти, однією з яких виступає звертання до самоефективності як особистісної характеристики, що зумовлює успішність майбутньої діяльності студентів.

## **1.2. Вокальне навчання майбутніх учителів музичного мистецтва як предмет педагогічного аналізу**

Проблему вокального навчання достатньо повно розглянуто у науково-методичній літературі. Провідні фахівці цієї галузі музичного розвитку особистості особливо велику увагу приділяють питанням розвитку співацького голосу. У численних роботах підкреслюється значущість вокально-голосової підготовки для виконавця і для професійної діяльності вчителя музики [60; 65; 84; 99; 100, 101; 105; 117; 122; 125; 127; 138]. Спираючись на фізіологічні аспекти теорії голосоутворення і моторики, автори підкреслюють значущість розвинених голосових даних для досягнення виразності співу, для емоційного самовираження співака. Б.Багадуров [10], зокрема, глибоко занурюється у специфіку вокального звукодобування, розкриває провідну роль педагога-вокаліста у взаємодії з тим, хто навчається сольного співу. Велике значення автор надає дотриманню традицій вокальної школи академічного співу. У працях Д.Аспелунда [6] особлива увага приділяється методам постановки дихання,

зауважується необхідність особливого підходу до оволодіння співаком змішаним співацьким диханням при домінуванні костоабдомінального, підкреслюється значення оволодіння різновидами атак співацького звуку (особливо м'якої атаки) та формування високої співацької позиції звука (співацької форманти).

Важливим здобутком методичних пошуків Л.Дмитрієва [37] є твердження щодо необхідності врахування однорегістрового вирівнювання голосового апарату, наявності чіткої співацької дикції, ґрунтовне оволодіння способами техніки виконання у єдності з прийомами усвідомленої передачі художнього образу. Л.Дмитрієв виступає прихильником емпіричного методу вокального навчання, який він називав методом показу і наслідування, тобто “Співай так, як я співаю”. Оцінюючи застосування емпіричного методу, автор вбачав його переваги в тому, що такий спосіб навчання надзвичайно доступний, він змушує учня не тільки усвідомлено, а навіть й інтуїтивно знаходити потрібні прийоми. При цьому в учня активізуються різні чинники – і слух, і зір, і емоційна сфера від почутого хорошого звучання голосу. Все це надихає учня, мобілізує на подолання складного завдання. Водночас Л.Дмитрієв не закриває очі на вади такого способу навчання. Він пише про те, що позитивний бік методу полягає у цілісності впливу на учня, а негативний - в тому, що педагог не завжди має досконалу вокальну форму. Через те автор вважає, що означений метод доцільніше застосовувати у єдності з іншими.

Особливий інтерес становлять методичні досягнення українського педагога-вокаліста Д.Євтушенка [41], в сферу педагогічних інтересів якого входили питання практичної роботи зі студентами, що готують себе до професійної сценічної діяльності. Видатний педагог підкреслював значення таких, здавалось би, виконавсько-технічних деталей, як «проточність дихання», ступінь закругленості («прикритості» звуку), головного резонування, співацької опори тощо. Д.Євтушенко не втомлювався пояснювати учням, що голосовий апарат співака, його «інструмент» на

відміну від інших музикантів-виконавців (піаністів, скрипалів, баяністів та ін.), – людський організм, «схований» всередині і може бути проконтрольований виключно через суб'єктивні внутрішні відчуття. Через те, підкреслював педагог, слід надавати перевагу емпіричним методам вокального навчання, які допомагають викладачу «прокласти містки» між своїми відчуттями і відчуттями студента.

Викладені вище міркування і досягнення яскравих представників вокальної педагогіки пройшли випробування часом. Використання їхніх методичних порад дозволяє і сучасним педагогам досягати ефективних результатів у вокальному навчанні учнів. Так, розглядаючи можливості емпіричного методу вокального навчання, аналізуючи його переваги і недоліки, С.Новіков [65] рекомендує в разі необхідності прослуховування твору у виконанні педагога можливо замінити прослуховуванням аудіозаписів, тим самим ознайомлюючи учнів із досягненнями світового вокального мистецтва.

Звертає на себе увагу дослідження В.Смельянова [40], який пропагує поетапні підходи до розвитку вокального голосу, сприяючи розширенню діапазону співака. Рекомендується починати розвиток з примарних тонів (середина діапазону голосу), потім застосовувати “тренінг” руху вгору до ноти, яку співак бере спокійно, далі – слід вправлятися у русі вниз через усі регістри так само до тієї ноти, що береться спокійно. В.Смельянов наголошує на необхідності використання різних режимів роботи гортані (у відповідності до традицій європейського академічного співу, здійснення голосоутворення із застосуванням активного фонаційного видиху, здійснення голосоутворення із співацьким вібрато та управлінням його амплітудою і частотою).

Сучасні автори надають особливого значення формуванню координації органів голосоутворення, яке досягається у процесі систематичного і цілеспрямованого тренування. При цьому підкреслюється, що мета вокального навчання – досягнення «естетики академічного співу», що є результатом досягнення співвідношення стаціонарних і перехідних процесів



роботи дихання і гортані у порівнянні із побутовим мовленням [40; 63; 84; 101].

У цілому ряді досліджень доводиться продуктивність фонетичного методу як способу впливу на становлення співацького голосу за допомогою фонем, тобто окремих звуків мови – голосних і приголосних [105; 117; 122; 127]. Огляд літератури доводить, що означений метод є одним із найрозповсюдженіших у практиці роботи із вокалістами-початківцями. З використанням означеного методу пов'язують також розвиток дикції, поступовий перехід з мовленнєвих голосних на співацькі.

Заслуговує на увагу також метод внутрішнього інтонування, використання якого особливо ефективно в разі розучування складних у теситурному або інтонаційному відношенні творів (окремих фрагментів). Дослідники рекомендують також означений метод для вироблення високої співацької позиції звуку [125; 126; 127]. Хороші наслідки спостерігаються при застосуванні методу внутрішнього інтонування при повторенні і виконавському удосконаленні вокального репертуару [117; 122; 127]. Простежуючи історію вокального мистецтва, Б.Гнидь [28] наводить приклади застосування методу внутрішнього приспівування в італійській вокальній школі. Рекомендується застосовувати означений метод у самостійній рботі студентів над вокальним твором. Так, Ю.Юцевич вважає, що спів вимагає від учня здатності вчитись подумки. Важливо, щоб співак міг уявити собі те, що йому треба проспівати, особливо перед початком співу [127].

Підведення підсумків аналізу численних досліджень, уможливилює виокремлення найзначущих, на наш погляд, навчальних аспектів роботи над вокальною технікою, висвітлених в науковій літературі, а саме:

- розвиток вокальних навичок (відпрацювання співацького дихання, досягнення природного звукоутворення; формування чіткої артикуляції);

- удосконалення якості звучання голосу (тембрових характеристик, достатнього звуковисотного і динамічного діапазонів, точності вокального інтонування, чіткості дикції);
- досягнення взаємозв'язку між слуховим сприйняттям звукового образу, вокально-слуховим його уявленням і відтворенням голосом.

Звичайно, розвиток музичного мистецтва зумовлює необхідність подальшого розроблення шляхів методичного забезпечення роботи над вокальною технікою. Водночас узагальнення вже досягнутого в цьому питанні сприятиме осмисленню теоретичної основи наступних науково-педагогічних пошуків.

Предметом дослідження науковців в галузі вокального навчання виступають також питання формування вокально-виконавської культури студентів, при цьому підкреслюється, що розвиток вокальної техніки – необхідний, проте, не достатній елемент професійної підготовки вокаліста [5; 35; 39; 56]. Зокрема, О.Плеханова [76] зауважує, що категорія «вокально-виконавська культура» містить численні складові професійного співу і виступає визначальним показником хорошого співака і обдарованого музиканта. Говорячи про високий рівень вокально-виконавської культури, дослідниця підкреслює значення і міцної технічної бази, і інтерпретаційної майстерності, поєднаних в художню цілісність.

У.Линсьєян визначає виконавську культуру особистості як сукупність художньо-образного тлумачення виконуваних творів у єдності із технічною досконалістю, що ґрунтуються на традиціях і новаторських підходах до відтворення задуму композитора, форми, стилю, жанру музичного твору, сприяючи розкриттю творчого потенціалу співака на рівні естетичної свідомості (інтереси, смаки, потреби, здібності, ціннісні орієнтації, світогляд), та естетично спрямованої діяльності [56].

М.Сидорова [88], аналізуючи специфіку розвитку виконавської культури студентів-вокалістів, передбачає необхідність дотримання таких педагогічних принципів, як послідовність, єдність технічного і художнього,

індивідуальність підходу, актуалізації здатності до внутрішньої побудови звуку-образу. О.Стахевич надає особливого значення застосуванню пояснювально-ілюстративних, репродуктивних, евристичних, фонетичних методів роботи зі студентами у класі вокалу [97].

Досліджуючи проблему формування вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки, Ван Цзяньшу [115] особливо високо оцінює роль педагога в цьому процесі, звертаючи пильну увагу на його професійно-творчий статус, який, за думкою Ван Цзяньшу, передбачає високий рівень особистісних якостей, професійних знань, умінь і навичок педагога в єдності із професійними знаннями, уміннями і навичками виконавця. Дослідник наголошує, що для педагога-вокаліста неабияке значення має здатність моделювати творчий розвиток вихованця, планувати його виконавську діяльність і аналізувати досягнуті учнем результати.

У дослідженнях Н.Дрожжиної [35], Ма Цзюнь [114], М.Сидорової [88] дослідницька увага зосереджується на питаннях музично-творчої взаємодії у процесі вокальної діяльності – співпраця з концертмейстером, спільні творчі підходи у ансамблевому співі тощо, обґрунтовуються ефективні форми вокально-творчої взаємодії.

Вокально-виконавська культура трактується також як наслідок творчої самореалізації, самовиявлення співака [114; 116; 136].

У багатьох дослідженнях звертається увага на роль музичного репертуару як основи навчально-творчого процесу [4; 15; 28], обстоюється ідея використання комплексного добору творів, де домінують класична, фольклорна музика, творчість сучасних авторів. Звертає на себе увагу дослідження Л.Каменецької, в якому піднімаються питання високохудожнього виконання майбутнім учителем музики, популярної серед сучасних школярів та юнацтва [46].

У дослідженнях з вокальної педагогіки актуалізуються питання, пов'язані із засудженням авторитарного підходу в навчанні студентів [4; 29; 97]. Зокрема, негативно оцінюється такий спосіб викладання, при якому урок

у виконавському класі перетворюється на тренаж, на бездумне відпрацювання вузькоспеціальних вокальних умінь [97; 99; 104].

Авторитарний підхід до підготовки вокалістів орієнтує майбутнього фахівця на наслідування, на дотримання заданого ззовні виконавського зразка, справедливо підкреслюється в дослідженні Ван Цзяньшу [115]. На жаль, лишаючись без звичної опіки педагога, випускник не в змозі адаптуватись до потреб сучасного викладання, доречно зауважує Е.Фролова [109].

Одним із способів подолання авторитарного способу виконавської підготовки вокалістів виступає метод порівняльного аналізу. Сутність його автори вбачають у зіставленні різних інтерпретацій того самого вокального твору, і наступному аналітичному осмисленні художньо-виконавської сутності кожної з них [35; 106; 115; 116]. Застосування методу порівняльного аналізу сприятиме вивільненню творчої ініціативи виконавців, вважають науковці, активізуватиме формування культури вокально-музичного слуху і художнього смаку, що в свою чергу позначиться і на вокально-технічному вдосконаленні співака.

В останні роки збільшилася кількість робіт, в яких досліджуються питання використання інформаційно-технічних засобів у вокальному навчанні. Так, заслуговує на увагу прийом прослуховування власного виконання в запису в контексті спонукання студентів до самоконтролю власного звучання голосу і виконавського тлумачення твору, розвитку самокритичності та усвідомленого виправлення власних недоліків вокального звучання [39, с. 55]. Зокрема, С.Новіков підкреслює, що студент, почувши в запису свій голос, дуже часто не впізнає його, а натомість гостро відчуває почуті вади виконавства. Головне, що при цьому зауваження педагога стають наочними, зрозумілішими, вимоги набувають конкретного смислу [65].

Розвиток вокально-виконавської культури передбачає обізнаність студентів у функціях і можливостях інтерпретації, у закономірностях

мистецтва як образного відображення дійсності. Отже, важливого значення набуває формування художнього досвіду співаків, ознайомлення їх з різними видами мистецтва, усвідомлення єдності їх образної сутності (4; 97; 102).

Сольному співу як різновиду музичного виконавства присвячено цілий ряд історико-теоретичних досліджень. Зокрема, в дослідженні О.Стахевича [98] розглядається сутність співу *bel canto*, його значення у становленні оперного мистецтва ХІХ сторіччя, можливості формування означеної манери співу в студентів-вокалістів. Проблемам розвитку української вокальної школи присвячено дослідження Л.Гринь [27]. Досліджуючи принципи вокального навчання видатних українських педагогів-вокалістів, таких як О.Мишуга, О.Муравйова, М.Микиша та ін., дослідниця приходиться до висновку щодо мистецьких засад української вокальної педагогіки. Зокрема, наголошується, що сутність вокального навчання – далеко не тільки розвиток голосового апарату, головне – глибоке розуміння і переживання музичних образів. Педагогічне кредо українських педагогів-вокалістів полягає у наданні переваги загальнохудожньому розвитку співака, а вже потім – його голосовим можливостям. Л.Гринь [27] акцентує думку щодо надзвичайної важливості музичної і загальної мистецької культури вокаліста, підкреслюючи ставлення видатних педагогів до першочерговості виховання співака-музиканта, співака-митця, спроможного насамперед відтворити художньо-образний сенс вокального твору.

Ю.Грищенко [29], досліджуючи питання історії становлення української вокальної школи, підкреслює як здобутки педагогічної думки вимоги щодо синтезу педагогічного і виконавського компонентів діяльності вчителя, значення особистісних підходів до вокального розвитку учнів, доцільність поєднання теоретичного і практичного спрямування навчальної діяльності майбутніх співаків. Крім того, окреслюючи досягнення музично-драматичної школи М.Лисенка, Ю.Грищенко звертає увагу на національні витоки української вокальної школи, що має становити основу художнього впливу навчального процесу на професійне становлення співака. У

дослідженні Н.Шевченко [120] узагальнюється сутність і зміст співацьких манер як характерної особливості розвитку української музики кінця ХХ, початку ХХІ століть, що визначає педагогічні підходи у формуванні стильової культури виконання вокалістів. Певний інтерес для нашого дослідження становлять також висновки щодо професійної підготовки вчительських кадрів у різних країнах [1; 129].

В ряді досліджень піднімаються питання підготовки співаків до прилюдних виступів. Підкреслюється, що робота над сценічним втіленням вокального навчального репертуару передбачає не тільки застосування прийомів впливу на голосовий апарат (співацьке дихання, звукоутворення, артикуляція, дикція тощо), а дотримання засад методології артистичного виховання [3]. Важливо, щоб студенти опанували мистецтвом створення сценічних образів [14]. Питання підготовки до прилюдних виступів достатньо повно викладено у дослідженнях Л.Гринь [28]. Авторка зазначає, що увага з боку викладача до музично-сценічної поведінки сприятиме розвитку у студентів здатності до цілеспрямованої координації емоційних проявів із зовнішніми ознаками виразності вокального виконання, такими як міміка, акторська декламація тощо. Цьому сприятиме використання спеціально розроблених завдань.

Досліджуючи проблеми підготовки майбутніх учителів музики до концертно-просвітницької діяльності, Т.Жигінас [40] торкається і питань сценічно-педагогічної культури, її формування у студентів. Запропоновані нею музично-інтерпретаційні та мовленнєві вправи, музично-сценічні етюди, застосування тренінгу на сценічне піднесення виконавської і словесної інтерпретації творів сприяють розвитку в майбутніх учителів артистичних умінь, які слід розцінювати як важливий компонент їхньої педагогічної майстерності. Важливо, щоб студент був у змозі виявити творчий підхід до музичної і художньо-педагогічної інтерпретації твору, міг продемонструвати вміння переключатися з мовленнєвого режиму на вокально-виконавський.

У дослідженнях О.Матвєєвої [61] запропоновано методи і прийоми формування вокально-виконавської надійності студентів, які зорієнтовано на вироблення у них настанови на досягнення впевненості у сценічних виступах, виявлення спроможності до психологічної адаптації в умовах виконання музики перед аудиторією. Особливою ефективністю, на нашу думку, відрізняються пропозиції дослідниці, які стосуються включення до навчального репертуару майбутніх учителів музики творів, що найбільшою мірою узгоджуються із індивідуальними художньо-смаковими перевагами студентів. При цьому важливо, щоб студенти залучались до пізнання нових естетично привабливих елементів музичного твору. Хороших наслідків можна очікувати і від застосування розробленого О.Матвєєвою адаптивного тренінгу, який передбачає вирішення студентами складних ситуацій, які містять стрес-фактори, емоціогенні умови. Формуванню надійності сценічного виконання, за О.Матвєєвою, сприяє дозвіл викладача на допущення незначних помилок у прилюдному виступі, що нівелює психологічну напруженість, затисненість студента-виконавця. Виокремлені О.Матвєєвою педагогічні умови формування виконавської надійності вокалістів, такі як орієнтація на свідомий вибір естетично привабливого навчального репертуару, залучення студентів до уявного відтворення музичного тексту у найдрібніших деталях, застосування в навчальному процесі ситуацій якомога більше наближених до прилюдних виступів, - збагачують теоретичні й практичні здобутки в галузі формування артистичних якостей вокалістів.

І.Силантьєва [89], привертаючи увагу до психологічних засад вокально-сценічного перевтілення, стверджує необхідність застосування спеціальних тренувальних вправ для розвитку правильного дихання в умовах сценічного виступу, здатності до виразного інтонування фрази, чіткості дикції. На наш погляд, особливо продуктивними у методичному відношенні є наступні міркування авторки. По-перше, скоординована робота означених умінь забезпечує художню виразність сценічного образу, який створює

вокаліст. По-друге, важливим моментом сценічного виступу дослідниця вважає також імпровізаційні уміння, що сприяють досягненню психологічного розкріпачення в умовах прилюдного виступу, сприяють зняттю зайвої напруги, вивільненню творчої енергії і спрямуванню її на виразне донесення художнього змісту твору до аудиторії. Спонтанний характер імпровізації активізує уяву, тим самим опосередковано впливаючи на перетворення у роль, у сценічний образ.

Ген Цзінхен [116] розглядає проблеми сценічної свободи як умови успішного виступу співака. Дослідник підкреслює, що для створення сценічного образу є необхідним відпрацювання правильної співочої установки, наявність почуття форми і навіть зовнішній вигляд. Досягнення означених елементів сприяє формуванню артистичної впевненості, сценічної витримки, здатності протистояти негативним проявам сценічного страху, зайвого хвилювання в умовах прилюдного виступу. Означені підходи ми вважаємо особливо продуктивними у формуванні виконавської самоефективності вокаліста.

Перспективи подальшого наукового пошуку відкривають дослідницькі висновки Ван Ченя [14], в яких зазначається про те, що найсуттєвішою властивістю вокально-виконавського процесу слід вважати артистизм. Саме завдяки артистизму досягається повноцінне втілення авторського змісту вокального твору. На основі артистичного виконання передається суб'єктивне ставлення до художніх образів. Артистизм співака актуалізує його вплив на аудиторію. Візуально-персоніфікована демонстрація твору унаочнює його художні образи, сприяє досягненню художньої переконливості виконання. Створений співаком сценічний образ опосередковано може свідчити про сформованість його мистецької культури, глибину проникнення до художньої сутності твору, донесенню до слухачів його образної сутності. Являючи собою єдність співацької культури та сценічної, артистизм виступає важливою характеристикою професіоналізму учителя-виконавця.



Важливим напрямом професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва вчені визнають педагогічну спрямованість викладання фахових дисциплін.

У фундаментальному дослідженні А.Менабені [62] доведено, що виконавські здібності вчителя музики мають узгоджуватись із готовністю до педагогічної діяльності. Особливу увагу дослідниця звертає на велике голосове навантаження, що є характерним для вчителя-практика. Крім того, що вчитель музики виступає як виконавець, його професійна діяльність включає розвиток вокальних навичок учнів, організацію різних видів їхньої діяльності на уроці, словесні пояснення тощо, що визначає серйозне голосове напруження. На жаль, підкреслює А.Менабені, велике голосове навантаження вчителів музики часто супроводжується низьким рівнем їхніх знань щодо гігієни голосу.

Серйозний внесок у дослідження проблеми педагогічної спрямованості музично-фахового навчання майбутніх учителів музики зроблено українськими вченими. Зокрема, Г.Падалка розглядає методичну підготовку студентів як навчальний процес, що сприяє опануванню взаємодії учителя і школярів, спрямованої на художній розвиток учнів. Педагогічна спрямованість фахового навчання передбачає усвідомлення майбутніми вчителями виховного потенціалу мистецтва, а також формування у студентів готовності до використання методів і організаційних форм музичного навчання учнів [71, с. 69]. У роботах В.Орлова педагогічна майстерність викладача мистецьких дисциплін визнається необхідним компонентом професійної підготовки. Наукові розвідки вченого включають визнання необхідності оволодінням майбутніми вчителями методами й прийомами, широкою палітрою педагогічних умінь і навичок, що сприяють всебічному розвитку учнів засобами мистецтва. Важливого значення В.Орлов надає формуванню у майбутніх вчителів мистецьких дисциплін комунікативної культури, здатності до рефлексії як педагогічних якостей, що забезпечують результативність виховних зусиль засобами мистецтва. За справедливим

твердженням В.Орлова, педагогічна майстерність учителя являє собою синтез особистісних якостей, що сприяє досягненню ефективності педагогічного процесу [69, с. 12]. Такий підхід уможливорює подальший пошук методів і форм педагогічної спрямованості вокального навчання студентів в системі вищої мистецької освіти. У дослідженнях Н. Овчаренко [66; 67] зауважується, що проблема підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності є однією з ключових у системі модернізації мистецької освіти. Висновки Н.Овчаренко щодо стимулювання готовності майбутніх учителів не тільки до привласнення цінностей вокального мистецтва, а й до розвитку компетентності у процесі вокальної підготовки набувають в сучасних умовах особливої педагогічної доцільності. Дослідниця наголошує, що мета професійної підготовки студентів до вокально-педагогічної діяльності полягає в оволодінні як виконавською майстерністю, так і педагогічними вміннями формування в учнів естетичного ставлення до мистецтва, розвитку їхніх співацьких умінь та навичок, активізацією ціннісного ставлення до вокального мистецтва.

Визначаючи вокальну підготовку як основу удосконалення педагогічної майстерності, Г.Стасько [96] підкреслює необхідність спрямування роботи зі студентами у вокальному класі як на розвиток вокальних умінь і навичок, так і, що надзвичайно важливо, на збагачення знаннями і досвідом організації вокального навчального процесу в загальноосвітній школі, досконале оволодіння методикою вокального розвитку дітей, роботи з дитячими голосами. Вчитель має бути компетентним у питаннях специфіки звукоутворення в дитячому віці, особливостей співацького дихання, дикції та артикуляції, володіти методами роботи над досягненням чистого інтонування, а головне – формування емоційно-естетичного ставлення учнів до музики, до співу.

Науковий інтерес становлять висновки О.Плеханової [76] щодо формування вокально-педагогічної культури учителя музики у процесі

підготовки в системі вищої освіти. Вокально-педагогічну культуру вчителя музики дослідниця уявляє як інтегративну якість особистості, що містить ціннісне ставлення до людської спадщини в різних галузях співацької діяльності, компетентність у сфері вокальної педагогіки, власну виконавську вокальну майстерність, а також творчу активність у вокально-педагогічній діяльності. О.Плеханова називає творчий компонент вокально-педагогічної культури системоутворюючим, надаючи тим самим першочергового значення творчій активності у професійній діяльності учителя музичного мистецтва. Плідні висновки щодо специфіки формування вокально-педагогічної культури вчителя знаходимо у дослідженні А.Філіппова [107]. Науковець підкреслює значущість сценічного мовлення як дієвого засобу переходу від мовленнєвого звукоутворення до співацького, тим самим створюючи основу для об'єднання різних видів вокальної діяльності.

У науково-методичній літературі піднімаються також питання впливу вокального навчання на формування таких особистісних якостей, як творча активність, впевненість, емоційність тощо. Зокрема, розгляд ключових проблем творчого становлення особистості у процесі вокального навчання знаходимо у дослідженнях Р.Сладкопєвця [90], який підкреслює зрілі вимоги до професійної підготовки співака. Автор підкреслює, що випускник вищого навчального закладу має бути естетично розвиненою особистістю, знати вокальний репертуар, овоїти тонкощі виконання класичних і сучасних вокальних творів, оволодіти різними техніками і стилями виконавства, артистичними уміннями. Автор наголошує, що становлення особистості вокаліста, його професійна підготовка неможлива поза розвитком художньо-творчого потенціалу, що передбачає застосування комплексної програми навчання, яка об'єднує спеціально розроблені творчі завдання на активізацію пізнавальної і виконавської діяльності вокалістів. Важливого значення Р.Сладкопєвєц надає залученню студентів до аналізу ціннісного сенсу художніх творів, що вивчаються у класі вокалу, у єдності з актуалізацією власного ставлення вокаліста до виконуваного твору. При цьому важливо

спонукати студентів до врахування вражень видатних майстрів минулого і сьогодення. Науково-практичний інтерес становлять пропозиції автора щодо індивідуально-корекційної роботи, спрямованої на активізацію самостійного художньо-творчого пошуку вокалістів. Привертають увагу розроблені Р.Сладкопєвцем творчі завдання, що мають цілісний характер впливу на особистість, як-от: розширення знань студентів в галузі музичного мистецтва з наступним їх застосуванням і втіленням у виконавському процесі; ознайомлення майбутніх фахівців із методиками постановки голосу і старих майстрів, і сучасних вокальних шкіл. Пропонується також розбір зі студентами типових помилок, що гальмують творчі процеси виконання вокальних творів. Активізація самостійно-ініціативної думки студента щодо усунення недоліків власного голосоутворення, сценічного втілення художніх образів, інтерпретаційних вад тощо має носити індивідуально-корекційний характер. Застосування такого підходу, за справедливим твердженням Р.Сладкопєвця, дозволяє уникнути факторів, нівелюючих творчу особистість вокаліста. Плідною думкою автора слід вважати спрямованість навчання на пошук художньої досконалості у вокально-виконавському процесі. Заслуговує схвалення думка автора про те, що активізація творчих засад навчання сприятиме формуванню установки студента на постійний, протягом життя, творчий саморозвиток.

У ряді досліджень [25; 38; 46] піднімаються окремі питання впливу вокальної діяльності на формування індивідуальності учня. У міркуваннях зазначених акторів окреслимо перспективні для наукового пошуку позиції. Зокрема, вважаємо продуктивним підхід, згідно якого пізнання індивідуальності має носити цілісний характер, дотримуватись єдності вивчення проявів студента як об'єкта пізнання і як суб'єкта. Такий підхід актуалізує можливість рефлексивного осмислення вокальної діяльності студентом як засіб його професійного само становлення.

Важливим для нашого дослідження виступає також твердження, згідно якого пізнання індивідуальності визначається специфікою його професійної

діяльності [39]. Розглядаючи проблеми формування готовності студентів до самореалізації у вокальній діяльності, Л.Трутнєва [106] загалом не виходить за межі питань вибору доцільного саме для даної особистості репертуару, уваги до розвитку художньо-образного мислення студентів тощо. Проте, ряд позицій дослідницьких пошуків Л.Трутнєвої заслуговують на увагу. Зокрема, маємо на увазі виокремлення дослідницею психолого-педагогічних умов самореалізації у вокальній діяльності, як-от: активізація мотивації майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку і самоудосконалення; дотримання принципів засад особистісно-орієнтованого підходу у процесі вокального навчання студентів; формування настанови студентів на об'єктивне оцінювання своїх вокально-виконавських якостей. Вважаємо педагогічно доцільними висновки щодо ролі розвитку музикальності, а також вокальної техніки для стимулювання студентів до самореалізації. Розвиток артистизму, творчої фантазії, образного мислення, за справедливим твердженням Л.Трутнєвої, опосередковано впливають на спонукання студентів до самореалізації у процесі вокального виконавства.

Розглядаючи питання індивідуально-групових форм вокальної підготовки студентів, Є.Серебрякова [87] підкреслює, що індивідуальність кожної особистості диктують відповідний підхід до її вокального розвитку. Якщо обмежитись виключно індивідуальною формою навчання, може виникнути небезпека формування виконавської особистості студента подібної до особистості викладача, підготувати виконавця, який би повторював викладача і в художньому, і в технічному плані. Цьому сприяє застосування сумнозвісного “натаскування”, обмеження ініціативи студента, ігнорування його індивідуальної природи, нівелювання темпераменту. Певною мірою цьому можна протистояти, застосовуючи поряд із індивідуальним й індивідуально-групові форми навчання. Спілкування з іншими студентами уможлиблює виявлення індивідуального стилю. Викладач вокальних дисциплін має пам'ятати про вимогу – не «підправити природу учня», а самому зуміти «розчинитись в учні» [87, с. 159].

У дослідженнях Є.Фролової [109] знаходимо висновки, отримані крізь призму художньо-педагогічної спрямованості вокальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва на основі особистісно-орієнтованого підходу. Дослідниця наголошує, що основними компонентами вокального розвитку студентів має стати формування вокальної техніки, розвиток музичного мислення на основі аналітичної і вокально-слухової роботи, а також формування педагогічної установки, зокрема опанування методикою вокально-педагогічної діяльності. Згідно Є.Фролової [110], кожний з названих компонентів змісту вокального навчання ґрунтується на врахуванні індивідуальних особливостей студента. Особливо значущим має стати розвиток мотивації майбутніх учителів, при якій спрямованість на результат та інтерес до процесу навчання мають домінувати над зовнішніми мотивами (хороша оцінка, уникнення неприємностей тощо). Такий вектор мотивації позитивно впливає на результативність вокально-навчального процесу в цілому.

Н.Шереметьєва [122] при вивченні впливу вокальної музики на людину дійшла таких висновків. По-перше, слухання вокальної музики у досконалому виконанні регулює функціональний стан організму людини, тобто нормалізує рівень уваги, сприйняття, позитивного мислення, моторної активності, мотивації, емоційного стану. По-друге, створюючи для людини можливість прослуховування вокальних творів у виконанні співаків, що досконало володіють своїми голосами, можна доволіно вплинути на позитивний її функціональний стан. Вважаємо, що означені міркування можна опосередковано застосовувати при розробленні педагогічних засобів формування самоефективності людини, зокрема художньо-виконавської самоефективності вокаліста.

Цікаві спостереження щодо впливу вокальної діяльності на формування особистісних якостей знаходимо у висловлюваннях провідних співаків, творчість яких сягнула вершин виконавського мистецтва. Так, наприклад, корифей українського вокального мистецтва Б.Гнидь згадував, як

його мати, співаючи українські пісні, зуміла прищепити йому такі якості, без яких неможливе становлення художника-творця, а саме – спостережливість і особливо чуйне ставлення до людей з усіма їхніми радощами і болями [23, 12]. Ж.Адам [130], аналізуючи творчість видатних оперних співаків, підкреслює природність відчуття музики у Пласідо Домінго, здатність підкорити слухачів яскравим почуттям, безпосередністю і щирістю – якостями, які сформувались, за власним зізнанням співака, під впливом переживання музики. Артистична манера, в якій немає місця афектації, гри на публіку, виразна відточеність фразування, неабияка сценічна принагідність - наслідок прийняття співаком на себе переживань і почуттів, втілених у музиці.

Звертаючи увагу на взаємозв'язок мотивації, вокальної діяльності та творчого зростання митця, З.Стемпняк [99] наводить приклад з інтерв'ю Дмитра Хворостовського, коли співак наголошував, що при виборі тієї чи іншої партії вирішальну роль відіграє внутрішня відповідь на питання: «Чи допоможе нова партія моєму творчому зростанню?».

Загалом, педагогічний аналіз проблеми вокального навчання студентів в системі вищої мистецької освіти показав, що в полі зору науковців знаходяться питання історії вокального мистецтва та методики вокального навчання; педагогічної спрямованості викладання вокальних дисциплін у педагогічних університетах, формування готовності студентів до виконавської діяльності в умовах загальноосвітньої школи. Особливо плідно вивчено питання формування вокальної техніки студентів, розвитку вокально-виконавської культури, формування артистизму майбутніх співаків. В контексті нашого дослідження, присвяченого проблемі формування художньо-виконавської самоефективності, особливо значущими виступають роботи з питань формування особистісних якостей студентів, таких, як емоційність, впевненість, здатність свідомо регулювати емоційний стан під час прилюдного виступу тощо. На жаль, порівняно з іншими, цим питанням приділено значно менше уваги. Підкреслимо, що дослідження проблеми

формування художньо-виконавської самоефективності у процесі вокального навчання потребує виявлення розвивальних і виховних можливостей означеного різновиду виконавської діяльності. “Що забезпечує результативність виховного процесу у класі вокалу?” , “ На які особливості вокального виконавства може спертись викладач постановки голосу, дбаючи про розвиток самоефективності студента?” – важливі питання, відповідь на які сприятиме визначенню педагогічних умов і методів навчання студентів у контексті нашого дослідження.

У фундаментальних роботах А.Бандури, основоположника теорії самоефективності особистості, знаходимо міркування, які опосередковано торкаються сформульованих нами питань. Зокрема, вчений вважав, що уявлення щодо своєї ефективності не є глобальними диспозиціями, а суттєво залежні від ситуацій, від обставин, від характеру діяльності. Він підкреслює можливість існування розмаїття образів самоефективності, які можуть виникати в різних варіантах діяльності, змінюючись від одних обставин поведінки до інших [132, с. 475], і саме через те дослідник вважав доцільнішим, вивчаючи особистісну ефективність, звертатись не до узагальнених характеристик діяльності, а до специфічних її різновидів [132, с. 7].

Вивчаючи означені позиції, ми також схилиємося до думки щодо необхідності виокремлення самоефективності у кожному виді діяльності, оскільки у різних ситуаціях очікування індивіда можуть бути суттєво відмінними. При цьому наголосимо, що характеристику певної самоефективності, в даному випадку - художньо-виконавської, недоцільно виключати з поля зору. У процесі дослідження ми дійшли висновку, що художньо-виконавська самоефективність у різних видах виконавської діяльності буде мати певні відмінності, залежні від образної сутності того чи іншого мистецтва. Водночас її принципіві, узагальнюючі характеристики лишаться незмінними.



Сказане актуалізує пошук специфічних характеристик вокального виконавства як діяльності, що може стати засобом формування художньо-виконавської самоефективності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Будучи одним з різновидів художньої творчості і складовою мистецтва в цілому, вокальне виконавство характеризується узагальненими мистецькими ознаками. Водночас вокальна виконавська діяльність є специфічним різновидом мистецтва, підпорядковуючись суверенним законам. Відтворюючи дійсність специфічними засобами співацького голосу, використовуючи систему специфічних засобів виразності (тембр, діапазон голосу, дихання, дикція тощо), вокальне виконавство містить свої можливості формування виконавської самоефективності співака. Реалізація означених можливостей має становити підґрунтя наукового пошуку педагогічних шляхів формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва.

### **1.3. Сутність, зміст, компонентна структура та функції художньо-виконавської самоефективності вчителя музичного мистецтва**

Сучасний вчитель музичного мистецтва – це кваліфікований фахівець у галузі педагогіки і мистецтва, здатний відповідально ставитись до музичного розвитку учнівської молоді та систематичного удосконалення власної майстерності. Впевненість у власній спроможності захопити дітей мистецтвом, вміння ефективно використати для цього власні музично-виконавські ресурси, ефективність у застосування методів і прийомів художньої взаємодії з учнями – характерні особливості його професійної діяльності. Віддзеркаленням означених якостей виступає самоефективність учителя музичного мистецтва.

Психологічні характеристики самоефективності як особистісної якості сягають понять усвідомлення власних здібностей людини, спроможності проектувати власну поведінку, в цілому - здатність свідомо змінювати себе

відповідно до власних уявлень щодо досягнення досконалих результатів своєї діяльності. Теоретичні засади теорії самоефективності особистості ґрунтуються на визнанні самоефективності як уміння особистості створювати модель такої власної поведінки, якої вимагає продуктивне вирішення ситуації чи виконання певного завдання [8, с. 390].

Самоефективність учителя музичного мистецтва має передбачати поряд із педагогічною і музично-фахову компетентність, яка в свою чергу, містить художньо-виконавські чинники впливу на музичну свідомість учнів, їхній творчий розвиток. Художньо-виконавська самоефективність учителя музичного мистецтва виступає суттєвим фактором досягнення його професійної успішності, результативності професійної діяльності.

Отже, в результаті дослідження ми дійшли висновку, що самоефективність – це *особистісне динамічне утворення, що передбачає наявність оптимістичного уявлення щодо власної успішності, переконаність у ефективності власної діяльності. Самоефективність учителя виявляється у професійній педагогічній діяльності, у організації навчально-виховного процесу, у спілкування з учнями. Відповідно під художньо-виконавською самоефективністю учителя музичного мистецтва розуміємо особистісне динамічне утворення, яке виражає його впевненість у власних виконавських можливостях, готовність до створення виразної інтерпретації музичного твору, зумовлює здатність донести до учнів музичний твір у всій повноті його художніх переваг, захопити їх власним виконанням.*

Структура художньо-виконавської самоефективності учителя музичного мистецтва є цілісним утворенням, що включає такі компоненти, як мотиваційно-когнітивний, емоційно-вольовий, контрольо-оцінювальний, творчо-активізуючий, комунікативно-регулятивний. При визначенні складових художньо-виконавської самоефективності ми орієнтувались на роль провідних чинників людської активності, що визначають результативність діяльності. Розглянемо їх послідовно.

Особливо суттєву роль у структурі художньо-виконавської самоефективності учителя музичного мистецтва відіграє мотиваційно-когнітивний компонент. Художньо-виконавська самоефективність учителя передбачає наявність сформованої потреби до виступів у дитячій аудиторії, до художнього спілкування з учнями на ґрунті мистецтва, оволодіння здатністю донести до юних слухачів зміст музичних образів у всій повноті естетично-образної цінності, привернути увагу дітей до кращих сторінок музичної культури людства. Для цього вчитель сам має володіти широким мистецьким тезаурусом, мати сформований досвід спілкування з кращими зразками музичної літератури, зокрема дитячої, опанувати знаннями психології музичного виконавства, сприймання музики, творчої взаємодії в процесі спільної художньої діяльності.

Проблема мотивації у досягненні максимально високих результатів в діяльності – одна з провідних у теорії самоефективності особистості [131; 138; 141]. Високі досягнення завжди корелюють із високою вмотивованістю особистості. Зокрема, суттєвих результатів від навчального процесу можна очікувати в тому випадку, коли особистісна мотивація студентів співпадає з прагненням досягти ефективності в майбутній професійній діяльності, з очікування успіху у виконавстві, з досягненням суспільного визнання. В умовах динамічного розвитку суспільства, переоцінки ціннісних орієнтирів розвитку мистецтва становлення виконавської самоефективності студентів особливо потребує актуалізації мотиваційних вимірів навчання.

У сучасній літературі [7; 8; 41] мотивацію розглядають як процес, що складається з трьох рівнозначущих компонентів – спрямованості, активації і підтримки. Згідно цієї думки, мотивація – це внутрішній процес збудження, активування, підтримки і спрямування поведінки, до досягнення мети. Мотивацію характеризують також як процес, що стимулює і підтримує поведінкову активність на певному рівні [54; 81]. Розпосюдженою є і точка зору, згідно якої мотивація розглядається як система факторів (потреби, мотиви, мета, наміри, прагнення тощо), що детермінують поведінку [43].

Розповсюдженим є висновок щодо мотивації як сукупності чинників психологічного характеру, що пояснюють поведінку людини, її спрямованість і активність [72]. На думку вчених, мотивація відповідає за інтенсивність, спрямованість і тривалість зусиль, необхідних для досягнення мети.

Мотивація виступає в якості детермінанти спрямованості особистості на успіх, на досягнення стабільних високих результатів діяльності [123]. Згідно цієї логіки, мотивація досягнення самоефективності у виконавській діяльності – це прагнення розвинути максимально власні здібності у інтерпретаційному відтворенні задумів композитора. Вмотивованість як складова художньо-виконавської самоефективності спрямована на досягнення успіху, відчуття своєї значущості як виконавця на тлі переживання позитивних емоцій. Сформована мотивація означає здатність розчинитись у виконанні музики, передачі її змісту, відтворенні художніх емоцій.

Отже, проблему мотивації як чинника досягнення успіху в будь-якій діяльності достатньо плідно розглянуто в літературі. Водночас детальніший її розгляд зумовлено сучасними особливостями реформування і перетворення музично-педагогічної практики. Зміна пріоритетів в суспільстві, розвиток мистецтва детермінує пошук нових факторів стимулювання мотивації як чинника становлення виконавської самоефективності студентів.

До внутрішніх мотивів самоствердження майбутніх учителів музичного мистецтва відноситься також потреба у отриманні знань, поглиблення і систематизації, прагнення до розширення світогляду. Інформація щодо закономірностей інтерпретації музики, щодо досягнення рівня високохудожнього розкриття в процесі виконавства змісту музичних образів виступає достатньо значущою в контексті прагнення студентів до успіху, до формування своєї самоефективності.

Бажання розширити обізнаність у різних сферах мистецтва, особливостях розвитку сучасних його форм, знання щодо стильових ознак

мистецької творчості, особливостей використання жанрових підходів у виконавській діяльності мають характеризувати процес становлення самоєфективності майбутніх учителів в галузі виконавського мистецтва.

Пізнавальна мотивація студентів музично-педагогічних факультетів містить також прагнення щодо розширення власної обізнаності у дитячому репертуарі для слухання, у спроможності вичленити найцікавіші моменти, що уможлиблюють вплив на естетичність сприйняття учнів. Специфіка художньо-виконавської самоєфективності вчителя музичного мистецтва стосується знання щодо психологічних засад збереження творчого самопочуття в умовах прилюдних виступів, досягнення надійності виконання в концертних виступах перед аудиторією юних слухачів.

Прагнення до формування виконавської самоєфективності включає потребу у пізнанні педагогічних засобів організації слухацької уваги учнів, знання специфічних для сучасності форм слухання музики, залучення дітей до сприйняття і переживання художніх образів не тільки популярної, а й класичної музики.

Потреба в самоосвіті – характерний елемент мотивації студентів до формування самоєфективності у виконавській діяльності. Розширення ерудиції як в питаннях розвитку мистецтва, так і оволодіння психологічними знаннями щодо управління сприйманням учнів – важливі ознаки структури виконавської самоєфективності учителя музичного мистецтва. Навчальна самоєфективність окреслює внутрішню готовність студентів до постійного збагачення знань, розширення ерудиції, постійне оволодіння новими формами самоосвіти, що стає основою прагнення до самовдосконалення, досягнення успішності у виконавській діяльності.

Зішлемося в питаннях навчальної активності на висловлювання А.Бандури, де стверджується, що люди з розвиненою самоєфективністю схильні до набуття знань, що постійна самоосвіта розцінюється як джерело досягнення життєвого успіху [132, С.77].

Характеризуючи пізнавальну складову мотиваційно-когнітивного компонента, підкреслимо, що повноцінне відтворення музики неможливе поза знанням щодо формоутворювальних засобів музичної виразності. Виконуючи вокальний твір, студент осягає інтонаційну виразність музики, теоретично осмислює твір, простежує за розвитком музичної думки композитора, і, аналізуючи окремі елементи твору (виразність гармонії, динаміки, мелодії тощо), з'ясовує зміст художніх образів. Усвідомлення відповідності створеного у процесі виконавства художнього образу твору естетичним закономірностям мистецтва, відчуття успішності результату роботи над інтерпретацією твору неможливе також поза розвинутим когнітивним компонентом виконавської самоефективності, який містить: знання суб'єкта щодо власних особливостей, вокальних можливостей, музичних здібностей. Когнітивна обізнаність майбутнього вчителя музичного мистецтва має сягати, крім того, знання щодо способів отримання, поповнення і оновлення знань. Отже, когнітивні процеси сприйняття, опрацювання й застосування інформації грають важливу роль у становленні художньо-виконавської самоефективності студентів.

Таким чином, мотиваційно-когнітивний компонент виражає прагнення до вирішення проблем оптимальним способом, стремління досягти найвищого ступеню реалізації власних виконавських можливостей, успішності у виконавській діяльності. Це прагнення опосередковується раціональним усвідомленням корисності музично-виконавської діяльності, визнанням ролі власного «Я» у процесі виконавства, ефективності власних художньо-виконавських зусиль у музичному розвитку дітей. Когнітивний контекст означеного компоненту художньо-виконавської самоефективності учителя музичного мистецтва передбачає розвиненість мислення, активність пам'яті, процесів пізнання, що стимулюють мотиваційні чинники досягнення успіху. Загалом, мотиваційно-когнітивний компонент характеризує твердість намірів учителя щодо створення оптимальної виконавської інтерпретації музики, усвідомлене ставлення до художньо-виконавської ефективності як

потужного засобу впливу на музично-естетичний розвиток учнів, переконаність у наявності в себе потрібних для цього знань, умінь та навичок.

Важливого значення у структурі художньо-виконавської самоефективності надаємо емоційно-вольовому компоненту. Емоції супроводжують будь-яку людську діяльність, емоційна активність, яскравість емоційного відгуку, повнота вираження емоційного ставлення тощо – важливі ознаки мистецтва музичного виконання [98; 127]. Музика, завдяки звуковій і часовій природі, здатна до передачі людських переживань у їхньому розвитку і русі, зміні, посиленні і спаді, до відтворення людських настроїв, емоційного боку інтелектуальних і вольових процесів, таких як енергійність і стриманість, серйозність і легковажність, імпульсивність і стабільність. Сприймання і виконання музики справляє потужний емоційний вплив на людину завдяки звуковій основі, яка містить величезний обсяг інформації. Завдяки емоційній природі музика стає активним засобом комунікації в суспільстві, розкриваючи думки, почуття, переживання, емоційне забарвлення суспільного життя, відтворює враження від краси природи. Загалом музика втілює безконечне розмаїття емоційних переживань людини. Музика здатна надзвичайно повно передати багатство духовного життя людини.

Емоційний зміст музичного тексту передається інтонацією, не випадково тому Б.Асаф'єв назвав музику «мистецтвом інтонованого смислу». Вокальне виконавство завдяки можливостям людського голосу здатне надзвичайно повно передати емоційний зміст твору. Порівняно з іншими різновидами виконавського мистецтва вокальне відтворення справляє особливо потужний вплив на людину.

Отже, переживання музики є насамперед емоційним переживанням, пізнання музики виступає передусім емоційним пізнанням. Здатність до переживання музики і емоційного її відтворення складає серцевину, основу музично-виконавського мистецтва. Через те становлення самоефективності

виконавця, а тим більше в сфері вокального мистецтва, неможливе поза актуалізацією емоційного переживання музичної тканини.

Крім того, успішність музично-виконавської діяльності зумовлено наявністю вольових якостей особистості, до яких відносимо такі, як рішучість, впевненість, самостійність, цілеспрямованість, витримку тощо. При цьому треба зважати на те, що музично-виконавська діяльність є специфічною за змістом вольової діяльності, особливо це стосується ситуацій, у яких розгортається процес вольової поведінки.

Однією з них є необхідність постійного, багаторічного щоденного «подолання себе» в процесі занять з оволодіння музично-виконавською майстерністю, основу якого складає складний вольовий акт, узгодження «я хочу» з «я повинен».

Вольова поведінка є необхідною також в ситуації сценічних виступів незалежно від того, де вони відбуваються - перед публікою досвідчених слухачів, перед екзаменаційною комісією у процесі академічного звіту, або перед шкільною аудиторією. Перед виконавцем постає завдання – не тільки донести музичний зміст у всій його художній повноті, а й захопити слухачів власним емоційно-естетичним ставленням до музики, переконати їх у перевагах своєї інтерпретації. Якщо ж йдеться про учнівську аудиторію, для учителя-виконавця вольові зусилля необхідні не тільки для того, щоб художньо виконати музичний твір, захопити дітей своїм відчуттям музики, а й, можливо, вплинути на зміну їхніх негативних установок щодо “серйозної” музики, зібрати увагу юних слухачів, сконцентрувати її навколо достоїнств визнаних шедеврів класичного мистецтва.

І, нарешті, вольові зусилля виконавця активізуються для того, щоб доволіно подолати естрадне хвилювання, спрямувати його на емоційно-виразне відтворення образного змісту музики. Хвилювання має стати фактором, що позитивно впливає на творчий процес. Вольові зусилля активізуються для того, щоб не розгубити досягнуте протягом репетицій, щоденного інтерпретаційного опрацювання твору. Проблема подолання



естрадного хвилювання – одна з найскладніших у підготовці музиканта-виконавця. Вирішення її потребує віднайдення способів довільного спрямування вольових зусиль на збереження в умовах прилюдного виконання творчих досягнень щоденної роботи.

Отже, майстерність музиканта-виконавця, успішність його виконавської діяльності, суспільне визнання передбачає свободу емоційно-образного мислення, яскравість естетичних переживань, творчу виповненість інтерпретаційної фантазії. Проте, всього цього неможливо досягнути поза вольовими зусиллями, поза довільною регуляцією психічного стану і художньо-виконавських дій у змінних ситуаціях професійної діяльності. Взаємодія емоцій і волі в даному випадку має двобічний характер. Емоції виступають як фактор впливу на характер протікання вольових процесів, в свою чергу, вольові зусилля є регулятором емоційного стану музиканта і у виконавському процесі, і під час творчого опрацювання інтерпретації.

Враховуючи сказане, вважаємо, що емоційно-вольовий компонент художньо-виконавської самоєфективності виступає детермінантою здатності учителя музичного мистецтва до позитивного сприйняття перебігу та результатів процесу інтерпретації музики, гедоністичного переживання виконуваного музичного твору, переконаності у власних можливостях реалізувати емоційно-виховний вплив художнього виконавства. Виконавське піднесення музики в дитячій аудиторії в учителя з високим рівнем самоєфективності позбавлене негативних емоцій страху, невпевненості, незадоволення, сприймається як акт успішного художнього контакту з учнями. Вольові зусилля при цьому набувають позитивного емоційного спрямування, виражають стійку впевненість у можливостях художнього впливу на музичну свідомість учнів, у спроможності захопити їх музикою у власному виконанні. Емоційна віра у власні виконавські та музично-педагогічні можливості доповнює мотиваційно-когнітивні характеристики художньо-виконавської самоєфективності учителя музичного мистецтва.

Важливим компонентом структури виконавської самоефективності учителя музичного мистецтва виступає також такий, як контрольно-оцінювальний. Художньо-виконавську самоефективність особистості пов'язано із оцінювальними процесами, зокрема щодо порівняння себе, своєї поведінки, результатів діяльності із іншими. Великого значення набуває самооцінка як результат зіставлення власних можливостей, здібностей, особистісного потенціалу із досягненнями у опануванні виконавського мистецтва.

У сучасній літературі відображено різні підходи до виявлення ролі самоконтролю і самооцінки у виконавській діяльності, які пов'язують із проявом самосвідомості, критичності, самодисципліни [70; 95]. Найчастіше самоконтроль визначають як здатність до аналізу діяльності, її результатів, уміння виправляти допущені помилки [66; 78].

Для музиканта-виконавця характерними є два різновиди самоконтролю - довільний і мимовільний. Перший передбачає усвідомлений характер постановки виконавських завдань і способів їх досягнення, другий здійснюється поза сферою свідомості виконавця.

У музиканта-виконавця самоконтроль пов'язано з такими характеристиками, як воля, увага, зосередженість. Особливу роль у виконавській діяльності відіграє емоційний самоконтроль, на основі якого досягається емоційна стабільність. Здатність контролювати емоції у професійній діяльності не означає повного пригнічення їх. Важливо, щоб учитель-виконавець навчився керувати емоціями, знижувати їхню інтенсивність, позбавлятися негативних переживань, уміння досягати внутрішньої рівноваги.

Самоконтроль передбачає здатність до регулювання емоційного стану у стресових ситуаціях, вольові імпульси при цьому відіграють також суттєву роль. Якщо вчитель, виконуючи музичний твір перед слухацької аудиторією школярів, здатен усвідомити характер власного емоційного стану, встановити певний баланс між переживанням образного змісту твору і

негативними емоціями страху, зайвого хвилювання, тоді йому набагато легше контролювати перебіг емоцій, спрямовуючи їх у потрібне рiчище. В ряді випадків самоконтроль набуває характеру внутрішнього діалогу із самим собою.

Регулювальна функція контролю за власною діяльністю дозволяє ефективніше виконувати професійні завдання. Крім того, самоконтроль стимулює впевненість у собі, що стає запорукою успішності у виконавській і педагогічній різновидах діяльності. Важлива функція самоконтролю – активізація психологічної гнучкості, здатності до адаптування у непередбачуваних обставинах.

Самоконтроль має величезне значення в удосконаленні і розвитку суто вокальних умінь і навичок. А.Г. Менабені [61, С. 15] підкреслює, що студент має розуміти і контролювати глибинний смисл вокального явища (співацького дихання, тембру, динаміки, атаки, дихання тощо), причини утворення різної якості звучання, власні дії, необхідні для утворення потрібного звучання і усунення інтонаційних недоліків. Самоконтроль виконавця-вокаліста ґрунтується на з'ясуванні причинно-наслідкових залежностей між потрібним, очікуваним звучанням і наявним, а це, по суті зумовлює успішність вокально-виконавської діяльності [62, с. 75].

Загалом самоконтроль виявляється у перевірці власних дій і впливів на оточення, у контролюванні власних емоцій і психологічних станів; у стійкості і протистоянні стресам; у здатності втримувати спокій і рівновагу. Важлива ознака самоконтролю – регулювання діяльності у процесі зіставлення результату із особливостями діяльності, зокрема, затраченими зусиллями на її здійснення. Самоконтроль також пов'язано з критичним ставленням до себе і до інших.

Підкреслимо, що в основі самоконтролю лежать оцінні судження особистості, насамперед, самооцінка як чинник забезпечення самоефективності. Глибоке розуміння змістового і операційного боку професійної діяльності, системне усвідомлення взаємозв'язку музично-

виховного процесу і виконавської ефективності у педагогічній діяльності, уявлення щодо оптимальних завдань залучення учнів до мистецтва ґрунтуються на здатності учителя до самооцінки.

У досягненні самоефективності виконавської діяльності роль оцінювальних процесів надзвичайно суттєва, оскільки виконавство – це не тільки творчість, а й об'єкт ціннісного ставлення до музики. Художній процес виконавської інтерпретації сповнено емоційно-ціннісного смислу. Саме через те виконавець - своєрідний посередник між слухачем і автором, ціннісне ставлення якого до музики визначає спрямованість сприйняття слухача.

У педагогічній діяльності роль оцінювальних процесів виконавської діяльності особливо зростає, набуває нових характерологічних ознак. Оцінювальні підходи вчителя-виконавця включають не лише інтерпретацію авторського тексту, а й зорієнтовані на моделювання слухацького сприйняття учнів. Очікувана реакція юних слухачів на твір певним чином спрямовує характер виконавської трактовки музичних образів. Прогнозована оцінка дітей впливає на особливості виконавського піднесення музики учителем. Ефективність, успішність виконавської діяльності вчителя залежить і від його вміння адекватно оцінити, передбачити характер реакції школярів на той чи інший твір, на особливості його виконавської інтерпретації. Здатність до самоконтролю, вміння адекватно оцінити слабкі і сильні сторони своїх виконавських можливостей і педагогічних результатів виступають надзвичайно значущими складовими художньо-виконавської самоефективності учителя музичного мистецтва.

Таким чином, контрольно-оцінювальний компонент передбачає здатність учителя до оцінювання власних інтерпретаційно-художніх здібностей, а також вражень слухачів щодо його художньо-виконавських умінь. Спроможність самооцінки досягнень у музичному виконавстві, зокрема, виступів перед юними слухачами, спрямовує музичне спілкування з учнями, допомагає знайти потрібну лінію педагогічної поведінки, виступає

корелятом розвитку художньо-виконавської самоефективності. Художньо-виконавська самоефективність визначається здатністю оцінити результати власної музично-інтерпретаційної та педагогічної діяльності, не применшуючи при цьому свої досягнення. Оптимістична самооцінка мистецько-виконавської компетентності, педагогічної поведінки, творчих можливостей і досвіду взаємодії з учнівською молоддю надихає на продуктивну діяльність, нові і нові звершення. Позитивність думки, яку складає про себе учитель, та вміння побачити кращі свої риси «очима» інших стимулює почуття самоповаги, самоприйняття, усвідомлення цінності своєї діяльності, корисності, власної успішності. І навпаки, занижена самооцінка викликає боязкість, невпевненість у своїх виконавських уміннях, у власних можливостях художнього впливу на учнів, що в решті решт знижує рівень самоефективності, перешкоджає успішності музично-педагогічної діяльності вчителя.

Художньо-виконавська самоефективність як необхідний включає також творчо-активізуючий компонент. Здатність до творчості, до творчого самовиявлення, до творчої самореалізації притаманна успішному виконавцю, оскільки інтерпретаційний процес за своєю суттю – джерело творчої енергії. Для мистецтва виконання особливо характерним є саме творчий аспект.

Інтерпретація музики передбачає потужне прагнення до творення, до виявлення свого розуміння, суб'єктивного бачення художніх образів, до творчої самореалізації у виконавському процесі. Як процес інноваційної діяльності, ефект якої досягається прагненням особистості втілити власні уявлення про життя, духовно-внутрішні цінності у продукті творчості, творче самовідтворення виконавця відображає його прагнення в інтерпретації художніх образів свого «Я», свого світогляду і світопереживання. Тільки той, хто настроєний на творчий пошук, зможе створити інтерпретацію, сповнену художніх цінностей. Виконавець, налаштований виключно на механічне відтворення, скрупульозне слідування, копіювання авторського тексту ніколи не стане ефективним у інтерпретаційній діяльності. Володіння

творчими вміннями, здатність до концентрації творчих зусиль і енергії – характерні ознаки художньо-виконавської самоефективності особистості.

Творчість у процесі інтерпретації передбачає раціональне і емоційне відображення сутнісної природи особистості виконавця у поєднанні з рефлексивним оцінюванням результатів самовираження у художніх образах. Великого значення набуває інтуїтивне осягнення способів і результатів творчого самовираження виконавця в інтерпретації твору. Для досягнення ефективності творчого процесу інтерпретації неабияке значення мають уява і фантазія виконавця, що сприяють моделюванню результатів самовідтворення, виникненню творчих ідей, художніх планів.

Необхідними умовами активізації творчих підходів до інтерпретації музичних творів слід вважати наявність постійної установки на творчу діяльність. Важливо, щоб виконавець був сповнений бажання створити щось нове, оригінальне, націлений на те, щоб по-своєму вирішити художньо-інтерпретаційні завдання. Постійне прагнення до творчості стає потужним стимулом становлення виконавської самоефективності.

Крім того, звернімо увагу на роль гедоністичного забарвлення процесу творчості. Успіху досягає той виконавець, якому подобається виявляти ініціативу, який отримує насолоду від пошуку нових нюансів трактовки музичних творів.

Художньо-виконавська самоефективність передбачає також впевненість у власних творчих можливостях. Надто висока самокритичність, страх перед творчою беспорядністю сковують ініціативу, нівелюють дію уяви і фантазії. Прискіплива самооцінка стоїть на заваді творчого самовиявлення в інтерпретації музики.

Отже, творчо-активізуючий компонент свідчить про спроможність учителя застосовувати нові, оригінальні підходи до виконання музичних творів, причому не тільки нових, маловідомих широкому загалу. Художньо-виконавська самоефективність в контексті творчо-інтерпретаційного компоненту виражає здатність до оригінального тлумачення музичних

творів, що вже мають традиції виконавської інтерпретації. Готовність до впровадження інноваційних підходів у організацію слухання музики школярами, спроможність до створення творчої стратегії у художньо та педагогічно вивіреному піднесенні музики характеризує творчо-інтерпретаційну складову самоефективності. Віра у власні творчі можливості, переконаність у результативності власних творчих дій породжує творчу енергію, спрямовує її на досягнення високих цілей – зробити шедеври музичного мистецтва надбанням кожного школяра.

Загалом творчо-інтерпретаційний компонент художньо-виконавської самоефективності учителя музичного мистецтва виражає готовність до прийняття нестандартних рішень як у музично-виконавських, так і у педагогічних діях, що призводять до результативності художнього розвитку учнів.

Структура художньо-виконавської самоефективності учителя музичного мистецтва як необхідний включає також і комунікативно-регулятивний компонент.

Зауважимо, що виконавська діяльність учителя музичного мистецтва досягне виховної мети лише в тому разі, коли між учителем і учнями буде досягнуто художній контакт. Через те вчитель має забезпечити ефективне протікання процесу комунікації з юними слухачами, йому має бути притаманна зорієнтованість у творчих ситуаціях спілкування зі школярами, здатність до регулювання процесу ефективного сприймання музичних творів учнями.

Вчитель має бути свідомим того, що на ньому лежить велика відповідальність – прищепити дітям любов до мистецтва, виховати у них здатність до повноцінного сприймання музичних творів. При цьому слід враховувати, що ставлення школярів до музики, до художніх творів великих композиторів часто опосередковується ставленням до самого учителя. Саме тому особливого значення поряд із виконавськими здібностями набуває здатність учителя до встановлення продуктивних художніх взаємозв'язків з

учнями, уміння досягти взаєморозуміння зі школярами при організації слухання музики.

У контексті сказаного надзвичайно актуальною постає проблема художньо-педагогічного спілкування вчителя з учнями, зокрема, у процесі виконавського піднесення музичних творів. Для вчителя музичного мистецтва спілкування – це багатогранна форма взаємодії, як із музикою, художньо-музичними образами, створеними композитором; так і через музику – з учнями, зі світом їхніх художніх уявлень і цінностей.

Активність сприйняття школярами художніх творів у виконанні учителя, безпосередність їхньої реакції на звучання музики породжує духовний зв'язок із учителем-виконавцем. Артистизм, захопленість вчителя художніми образами, майстерність інтерпретації становить основу доброзичливого оцінювання і схвалення юних слухачів, що в свою чергу, стимулює вчителя до подальших пошуків у створенні творчо-інтерпретаційних проєктів виконавського тлумачення музики, викликає у нього почуття задоволення, впевненості у своїх музично-педагогічних можливостях.

Комунікативна складова художньо-виконавської самоєфективності учителя виражається в умінні захопити дітей музикою, причому саме в процесі інтерпретації, а не тільки шляхом словесних пояснень. Педагогічні наміри учителя мають розчинитись у щирому і безпосередньому донесенні музики до художньої свідомості учнів.

Підкреслимо, що певного значення у цьому набуває здатність учителя створити свій виконавський імідж в очах юних слухачів. Художній контакт між учителем-виконавцем і слухачами виникає тоді, коли діти довіряють учителю, коли він виступає в їхніх очах як мистецький авторитет, коли вони переконані у виконавських можливостях учителя. При цьому вчитель не має демонструвати зверхність, нехтування естетичними уподобаннями учнів, поки що незрілими їхніми естетичними смаками. По-справжньому виразне виконання демонструє щире переконання вчителя у художніх достоїнствах



обраного ним тлумачення музичних образів. Не бездумне повторення загальноприйнятих, усталених канонів трактовки відомих мистецьких творінь, а щире ставлення і до музики, і до тих, хто її сприймає – основа досягнення художньої взаємодії між учителем музичного мистецтва й учнями.

Для вчителя-виконавця важливо адекватно оцінити свої виконавські здібності, не применшуючи їх. Справити вплив на слухачів зможе той, хто переконаний у правильності обраного ним художнього спрямування трактовки, у доцільності обраних засобів виконавської виразності, у виразності створеної інтерпретації художніх образів.

Особливої уваги потребує вміння учителя регулювати власний емоційний стан, коригувати свою поведінку. При спілкуванні з учнями неприпустимим є дратівливий тон, переважання негативних емоцій. Учителю-виконавцю має подбати про встановлення довірливих взаєностосунків, досягнення взаємоповаги. Неспроможність дітей зосередитись на уважному сприйнятті музики протягом тривалого її звучання не має стати перешкодою на шляху досягнення взаємоповаги. Від учителя залежить вибір виконавського репертуару, який був би під силу несформованому музичному сприйманню учнів. Так само і трактовка музичного твору має враховувати особливості сприймання учнів певної вікової категорії. Здатність до тактовного підкреслення тих чи інших художніх деталей твору – ознака сформованої художньо-виконавської самоефективності учителя. Самоефективність учителя, який виступає перед учнівською аудиторією, виявляється також в умінні спрямовувати реакцію дітей на музику, в разі потреби відповідно скоригувати власне виконання (звичайно, в межах хорошого смаку).

Загалом, комунікативно-регулятивний компонент художньо-виконавської самоефективності вчителя музичного мистецтва зорієнтовано на створення та реалізацію виконавської інтерпретації музичного твору

відповідно до ситуації її сприймання іншими, зокрема, розрахованої на можливості сприймання учнів певного віку.

Художньо-виконавська самоефективність учителя музичного мистецтва сприяє виконанню певних функцій у музично-педагогічному процесі. До провідних з них відносимо мистецьку і педагогічну.

Мистецька функція художньо-виконавської самоефективності полягає у спрямуванні зусиль учителя музичного мистецтва на створення високохудожньої інтерпретації музики. Реалізація означеної функції передбачає концентрацію можливостей учителя-виконавця у системі пізнавальних, оцінювальних і творчих мистецьких дій.

Художньо-виконавська самоефективність виявляється в опануванні знань в галузі мистецтва, його різновидів, художніх напрямів, стильових і жанрових характеристик. Важливо, щоб учитель володів широким обсягом виконавського репертуару, зокрема дитячого, мав різнобічні за характером твори в своєму виконавському репертуарі, прагнув до його постійного оновлення і збагачення. Мистецька функція художньо-виконавської самоефективності виявляється у здатності до глибокого усвідомлення і творчого відтворення образного змісту музичного твору, у виявленні свого ставлення до музики у процесі її виконання.

Пізнання музичного мистецтва, оцінювання художніх достоїнств і переваг музичних творів, творче опрацювання музичних образів і виразне їх відтворення у інтерпретації мистецьких творів знаходяться у сфері функціональних проявів художньо-виконавської ефективності учителя музичного мистецтва.

Педагогічна функція художньо-виконавської самоефективності учителя музичного мистецтва передбачає забезпечення впливу мистецтва на духовний, естетичний, музичний розвиток учнів. Високий рівень художнього виконання справляє дію актуалізації почуттів учнів, спрямування їх емоцій в річище духовного контексту відтворених композитором явищ дійсності. Завдяки мистецькій художньо-виконавській самоефективності учителя, його

спроможності яскраво відтворити в інтерпретації музичного твору гуманістичні цінності, закладені у змісті музичних образів, збагачується внутрішній світ вихованців, активізується їх прагнення до досягнення глибинної сутності моральної краси людини.

Художньо-виконавська самоєфективність учителя музичного мистецтва виявляється у розповсюдженні високих художніх цінностей, сприяє протистоянню руйнаціям розважальної індустрії у середовищі школярів, пробуджує стремління учнів до естетичного зростання. Здатність учителя на високому художньому рівні виконати мистецький твір актуалізує потужний емоційно-розвивальний вплив музики на свідомість школярів, збагачення їх почуттів.

Педагогічна функція художньо-виконавської самоєфективності учителя музичного мистецтва передбачає забезпечення впливу мистецтва на духовний, естетичний, музичний розвиток учнів. Високий рівень художнього виконання справляє дію актуалізації почуттів учнів, спрямування їх емоцій в річище духовного контексту відтворених композитором явищ дійсності. Завдяки мистецькій художньо-виконавській самоєфективності учителя, його спроможності яскраво відтворити в інтерпретації музичного твору гуманістичні цінності, закладені у змісті музичних образів, збагачується внутрішній світ вихованців, активізується їх прагнення до досягнення глибинної сутності моральної краси людини.

Художньо-виконавська самоєфективність учителя музичного мистецтва виявляється у розповсюдженні високих художніх цінностей, сприяє протистоянню руйнаціям розважальної індустрії у середовищі школярів, пробуджує стремління учнів до естетичного зростання. Здатність учителя на високому художньому рівні виконати мистецький твір актуалізує потужний емоційно-розвивальний вплив музики на свідомість школярів, збагачення їх почуттів.

## Висновки до першого розділу

1. Аналізуючи роботи дослідників проблеми самоефективності, ми дійшли висновку, що досягнення науковців у вирішенні означеної проблеми можна узагальнити таким чином. Насамперед, звертає на себе увагу продуктивність ідей щодо визначення сутності, змісту поняття “самоефективність”, її діяльнісних функцій. Дотримуючись дещо відмінних позицій в цих питаннях, переважна більшість науковців сходиться, по-перше, на визнанні самоефективності як здатності до усвідомлення власних можливостей щодо якісного виконання діяльності, успішного вирішення завдань, розв’язання складних ситуацій. У роботах науковців наголошується, що самоефективність виявляється як перспективне бачення стратегії і способів поведінки. Особливого значення вчені надають ролі мотиваційних спонук у становленні самоефективності особистості. Важливим для нашого дослідження виступає також твердження щодо залежності самоефективності не тільки від раціональних, а й від емоційних характеристик особистості. Значущими результатами сучасних досліджень є розробка питань професійної самоефективності. Вагомого значення науковці надають комунікативній складовій професійної самоефективності. Звертає на себе увагу акцентування ролі самопізнання, саморефлексії у становленні професійної самоефективності, активізації самоконтролю, зіставлення результатів професійної діяльності із ідеальною моделлю, порівняння власних досягнень у професійній діяльності з досвідом подібної діяльності інших. І нарешті, здобутком сучасної науки є розроблення питань педагогічної самоефективності як різновиду професійної самоефективності. Нашу дослідницьку увагу привертають, зокрема, висновки щодо взаємозв’язку між педагогічною самоефективністю і переконаністю педагога щодо своїх можливостей впливати на результати навчання учнів, а також між розвиненим сприйняттям власної ефективності і готовністю учителя застосовувати інноваційні методи у педагогічній діяльності.

Водночас, аналіз наукової літератури засвідчив відсутність досліджень з питань художньо-виконавської самоефективності учителя музичного мистецтва.

2. В результаті аналізу педагогічної літератури з проблем вокального навчання в системі вищої школи з'ясовано, що шляхи формування вокальної майстерності майбутніх фахівців досліджено досить повно. Найцінніші методичні здобутки стосуються насамперед питань формування вокально-виконавської культури співаків, яка розглядається як наслідок їх творчої самореалізації. Великого значення надається обізнаності вокалістів у мистецтві, врахуванню індивідуальних інтересів, смаків, ціннісних орієнтацій студентів. Звертається увага на роль музичного репертуару як основи формування вокально-виконавської культури. Широко розглянуто проблеми сценічної свободи, артистизму як складової вокально-виконавської культури співака.

Серйозними досягненнями відзначаються також дослідження з питань розвитку вокально-технічних умінь і навичок студентів. Отримані науковцями результати стосуються методів і прийомів відпрацювання окремих вокальних навичок (співацьке дихання, дикція, артикуляція); удосконалення якості звучання голосу (тембрових барв, динамічних характеристик, звуковисотного діапазону, чистоти інтонування); шляхів забезпечення взаємовпливу між вокально-слуховими уявленнями та відтворенням музично-звукових образів.

Важливим напрямком досліджень, що знайшли відбиток у проаналізованій літературі, слід вважати педагогічну спрямованість вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, що виражається у застосуванні підходів, які б сприяли результативності майбутньої професійної діяльності студентів.

Загалом, результати науково-методичних пошуків засвідчують високий потенціал вокального навчання у розвитку таких особистісних якостей

майбутнього вчителя музичного мистецтва, як творча активність, комунікативні здібності, емоційна витримка.

3. На основі системного аналізу вітчизняних та зарубіжних джерел з педагогіки та мистецтвознавства визначено сутність та зміст художньо-виконавської самоєфективності майбутніх учителів музичного мистецтва як особистісного динамічного утворення, що виражає впевненість у власних виконавських можливостях, готовність до створення виразної інтерпретації музичного твору, зумовлює здатність донести до учнів музичний твір у всій повноті його художніх переваг, захопити їх власним виконанням.

Структура художньо-виконавської самоєфективності учителя є цілісним утворенням, що складається із взаємопов'язаних компонентів. Мотиваційно-когнітивний компонент виражає прагнення досягти найвищого ступеню у реалізації власних інтерпретаційних можливостей, у розширенні мистецького тезаурусу, в результативності своїх художньо-виконавських зусиль щодо музичного розвитку школярів. Емоційно-вольовий компонент виступає основою здатності учителя до позитивного сприйняття перебігу та результатів процесу виконання музики, переконаності у власних можливостях щодо емоційно-виховного впливу на школярів. Контрольно-оцінювальний компонент передбачає оптимістичність виконавської самооцінки. Творчо-активізуючий компонент свідчить про здатність учителя до оригінального тлумачення музичних творів, готовність до впровадження інноваційних підходів в організацію слухання музики школярами. Комунікативно-регулятивний компонент зорієнтовано на врахування реакції слухачів у прилюдній діяльності, створення та реалізацію учителем виконавської інтерпретації музичного твору відповідно до ситуації її сприймання учнями певного віку.

4. Встановлено, що провідними функціями художньо-виконавської самоєфективності учителя музичного мистецтва виступають такі, як мистецька, що передбачає спрямування зусиль на створення

високохудожньої інтерпретації музики, та педагогічна, змістом якої виступає забезпечення впливу мистецтва на духовно-естетичний розвиток учнів.

### Список використаних джерел до першого розділу

1. Абазовик Е. Ю. Особенности профессиональных стандартов подготовки учителей в Англии [Электронный ресурс] / Е. Ю. Абазовик. – 2010. – Режим доступа: <http://netreforme.Org/news/osobennosti-professionalnyih-standartovpodgotovki-uchiteley-v-anglii>.
2. Андрущенко В. П. Аксіологічна платформа педагогічного процесу (проблема формування) / В. П. Андрущенко // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часопис. – 2013. – № 3(50). – Додаток 1 : Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Т.1. 338 с.
3. Антипова Л. А. Сценические формы воплощения репертуара и создание концертной программы педагога / Л. А. Антипова // Вокальное образование начала XXI века. – М.: Новый ключ, 2008. – С. 11–17.
4. Антонюк В. Г. Культурологічний зміст українського вокального мистецтва / В. Г. Антонюк // Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського. – 2008. – № 1. – С. 29–39.
5. Антонюк В. Г. Формування індивідуального виконавського стилю: культурно-антропологічний аспект / В. Г. Антонюк. – К.: Управлінська ідея, 1999. – 24 с.
6. Аспелунд Д.Л. Развитие певца и его голос /Д.Л. Аспелунд.-М.; Л.: Музгиз, 1952. - 191с.
7. Ф.А. Байбанова. Динамические особенности личностной самоэффективности будущего педагога // Фундаментальные исследования. – 2014.–№11-12.–С.2719-2723; URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=36052>.
8. Бандура А. Теория социального научения: пер. с англ. СПб.: Евразия, 2000. 320 с.

9. Бандура А., Левин К. Гештальт-психология и социально-когнитивная теория личности: пер. с англ. М.: Прайм, 2007. 128 с.
10. Багадуров В. А. Очерки по истории вокальной методологии. В 3 ч. Ч. 3 / В. А. Багадуров. – М.: Музгиз, 1937. – 256 с.
11. Богомазов С.В. Значение творческой самооффективности в профессиональном самоопределении будущего бакалавра // Профессиональное самоопределение молодёжи инновационного региона: проблемы и перспективы: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. Красноярск: СФУ, 2014. С. 20-26.
12. Богомазов С.В. Становление творческой самооффективности будущего бакалавра в информационно-поисковой деятельности. Дис. канд. пед. наук. Красноярск, Сибирский государственный технологический университет, 2016 г. – 284 с.
13. Баранников А. В. Содержание общего образования: Компетентностный подход. М.: ГУ ВШЭ, 2002.
14. Ван Чень. Формування вокально-виконавського артистизму студентів магістратури у музично-педагогічних ВНЗ / Ван Чень // Наука і освіта : наук.-практ. журнал. – 2016. – № 6. – С. 65-70.
15. Василенко Л.М. Гедоністичні засади вокальної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва: теорія та методика: [монографія] /Л.М.Василенко. –Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – 336 с.
16. Васильева Т. И. Динамика профессиональной самооффективности будущего педагога-психолога: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 20 с.
17. Гавриленко Л. М. Методика формування основ вокальної культури молодших школярів у школах мистецтв: автореф. ... канд. пед. наук, спец : 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / Л.М. Гавриленко ; Нац. університет ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2010. – 20 с.
18. Гайдар К. М. Новые противоречия и проблемы в системе подготовки профессиональных психологов //Психология - XXI век. Роль и место



психолога в современном образовательном пространстве / науч. ред. К. М. Гайдар. Воронеж: ВГУ, 2007. С. 4 -14.

19. Гайдар М.И. Развитие личностной самооффективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07 /Гайдар Марк Игоревич; [Место защиты: Кур. гос. ун-т].- Воронеж, 2008.- 260 с.: ил. РГБ ОД, 61 09-19/135).

20. Гончар С. Н. Самоэффективность как профессиональное качество будущих педагогов-психологов //Педагогическое мастерство: материалы междунар. науч. конф. (г Москва, апрель 2012 г.). М.: Буки-Веди, 2012. С. 250-253.

21. Гордеева Т. О. Гендерные различия в академической и социальной самооффективности и ко-пинг-стратегиях у современных российских подростков // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2006. № 3. С. 78-85.

22. Гордеева Т.О., Шепелева Е.А. // Вести. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. - 2006. - № 3. - С. 78 -85.

23. Гнидь Б. П. Історія вокального мистецтва / Б. П. Гнидь. – Київ : НМАУ, 1997. – 320 с.

24. Го Суншан. Типологічні риси вокальної музики С. Рахманінова: жанрово-стильовий підхід : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03 «Музичне мистецтво» / Суншан Го ; Одеська національна музична академія імені А. В. Нежданової. – Одеса, 2012. – 17 с.

25. Гребенюк Н. Є. Вокально-виконавська творчість: дис. ... д-ра мистецтвознавства : спец. 17.00.03 / Наталія Євгеніївна Гребенюк. – Київ, 2000. – 369 с.

26. Григоренко О. Г. Роль психологии в воспитании профессиональных музыкантов-вокалистов / О. Г. Григоренко // Вокальное образование начала XXI : материалы научно-практ. конференции. – М.: Новый ключ, 2008. – С. 24–27.

27. Гринь Л. О. Історичний аспект розвитку української вокальної школи ХХ сторіччя [Електронний ресурс] /Л. О. Гринь //Вісник запорізького

національного університету. – 2012. – № 1(17). – Режим доступу: <http://stattionline.org.ua/pedagog/80/14012-istorichnij-aspekt-rozvitku-ukraïnskoï>

28. Гринь Л. О. Педагогічні умови використання вокального мистецтва у професійній підготовці актора музично-драматичного театру: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. О. Гринь. – Київ, 2013. – 20 с.

29. Грищенко Ю. В. Розвиток професійної вокальної освіти в Україні (кінець ХІХ – початок ХХ століття) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Ю. В. Грищенко ; Національна акад. пед наук України, інст. пед. освіти і освіти дорослих. – Київ, 2011. – 22 с.

30. Даофен Сі. Методика використання інноваційних технологій у підготовці майбутніх учителів музики до співацької діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / 427 Даофен Сі ; Націон. педаг. університет ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2015. – 23 с.

31. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионализма. М.-Воронеж: МПСИ, Деком, 2004.

32. Дін Чен. Формування вокальних навичок майбутнього вчителя музики на традиціях Китаю та України: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Дін Чен ; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2013. – 20 с.

33. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики / Л. Б. Дмитриев. – М.: Музыка, 1968. – 675 с.

34. Добровольская Н. Н. Что надо знать учителю о детском голосе / Н.Добровольская, Н. Орлова. – М.: Музыка, 1972. – 32 с.

35. Дрожжина Н. В. Вокальне виконавство в системі музичного мистецтва естради : дис. ... канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.03 / Наталія Володимирівна Дрожжина ; Харківський державний університет мистецтв ім. І. П. Котляревського. – Харків, 2008. – 218 с.

36. Емельянов В. В. Развитие голоса. Координация и тренинг / В. В. Емельянов. – 6-е изд. – С-Пб : Лань ; планета музыки, 2010. – 192 с. 157.
37. Євтушенко Д. Г. Роздуми про голос: нотатки педагога-вокаліста / Д. Г. Євтушенко. – Київ: Музична Україна, 1979. – 91 с.
38. Єрошенко О. В. Емоційна сфера у вокальній творчості: музичноестетичні та виконавські аспекти: автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03 «Музичне мистецтво» / О. В. Єрошенко ; Харківський державний університет мистецтв ім. І. П. Котляревського. – Харків, 2008. – 19 с.
39. Жданов В. Ф. Исследование индивидуальных особенностей студентов-вокалистов первого года обучения / В. Ф. Жданов // Вокальное образование начала XXI века : материалы научно-практ. конференции. – М.: Новый ключ, 2008. – С. 53–61.
40. Жигінас Т. В. Методичні засади підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика музичного виховання» /Т. В. Жигінас ; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2007. – 18 с.
41. Зайцева А. В. Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва: теорія, методологія, методичні аспекти: монографія /Алла Віталіївна Зайцева. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2017. – 255 с.
42. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. М.-Воронеж: РАО, МПСИ, РГППУ, 2003.
43. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
44. Ігнатюк О. А. Формування готовності майбутнього спеціаліста до професійного самовдосконалення : теорія і практика : моногр. / О. А. Ігнатюк. - Х. : НТУ «ХПІ», 2009 - 432 с.

45. Кабрин В. И. Коммуникативный мир и транскомуникативный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования. М.: Смысл, 2005. 248 с.
46. Каменецька Л. М. Формування культури виконання популярної вокальної музики у старшокласників: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / Л. М. Каменецька; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2009. – 20 с. 197.
47. Клименко Ю. Г. Приемы актерской психотехники в развитии сценического самочувствия вокалистов подготовительного и первого курсов /Ю. Г. Клименко // Вокальное образование начала XXI века : материалы научнопракт. конференции. – М.: Новый ключ. – 2008. – С. 70–73. 202.
48. Климов Е. А. Психология профессионала // Е. А. Климов. Избранные психологические труды. М.-Воронеж: РАО, МПСИ, РГППУ, 2003.
49. Клочко В. Е., Галажинский Э. В. Инновационный потенциал личности: системно-антропологический контекст // Вестник Том. гос. ун-та. 2009. № 325. С. 146-151.
50. Кобец В. Н. Концепция самоэффективности и её использование в процессе подготовки будущих менеджеров // Теорія і практика управління соціальними системами. Х.: НТУ «ХП», 2012, - № 3, - С. 24 - 30.
51. Козир А.В. Система принципів фахової підготовки викладачів мистецьких дисциплін / А. В. Козир // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. - 2013. - № 10(1). - С. 30-35. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vluf\\_2013\\_10\(1\)\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vluf_2013_10(1)_7)).
52. Кричевский Р. Л. Самоэффективность и акмеологический подход к исследованию личности // Акмеология. 2001. № 1. С. 47-52.
53. Косарева Е. Ю. Система формирования профессионального самосознания педагогов в процессе непрерывного профессионального образования: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2003.

54. Крешна Т. І. Педагогічна самоефективність майбутніх учителів музики: фактори та шляхи формування / Т. І. Крешна // Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі. - 2017. - № 2. - С. 133-135. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/maed\\_2017\\_2\\_25](http://nbuv.gov.ua/UJRN/maed_2017_2_25)).
55. Лебединская С. В. К вопросу изучения самоэффективности личности как ресурсного качества у студентов гуманитарного профиля // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 2. С. 60-65.
56. Линьсян У. Развитие исполнительской культуры студентов-вокалистов в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» [Электронный ресурс] / У. Линьсян; Моск. государственный университет культуры и искусств. – М., 2010. – 24 с. : Режим доступу: [http://files.msuc.org/avtoreferats/210.010.03\\_avtoreferatks\\_linsyanpd](http://files.msuc.org/avtoreferats/210.010.03_avtoreferatks_linsyanpd).
57. Лымарева Т. В. Вокально-исполнительская интерпретация как художественный текст : дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.02 / Татьяна Васильевна Лымарева ; С-Пб гос. консерватория имени Н. А. Римского-Корсакова. С-Пб, 2009. – 192 с.
58. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996.
59. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998.
60. Маруфенко О. В. Формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Олена Вікторівна Маруфенко; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2006. – 265 с.
61. Матвеева О. В. Сценічне хвилювання як детермінанта вокально-виконавської надійності майбутніх учителів музики / О. В. Матвеева // Наука і сучасність : зб. наук. праць Національного пед. університету імені М. П. Драгоманова. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – Т. 55. – С. 64-71.

62. Менабени А. Г. Методика обучения сольному пению: учебное пособие для студентов пед. институтов / Антонина Григорьевна Менабени. – Москва : Просвещение, 1987. – 95 с.
63. Можайкіна Н. С. Методика викладання вокалу: навчально-методичний комплекс / Н. С. Можайкіна. – Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – 80 с.
64. Морозова Е. С. Теоретический анализ явлений самоэффективности, самореализации и самоактуализации работника // Молодой ученый. — 2016. — №12. — С. 785-787. — URL <https://moluch.ru/archive/116/31607/> (дата обращения: 14.03.2020).
65. Новиков С. Б. Вокальная подготовка будущих учителей пения на начальном этапе [Электронный ресурс] / С. Б. Новиков. – 2011. – Режим доступа: [http://www.art-in-school.ru/iskusstvo\\_i\\_obra/](http://www.art-in-school.ru/iskusstvo_i_obra/).
66. Овчаренко Н. А. Система базових понять дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності / Н. А. Овчаренко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : науково-методичний журнал. 2013. Вип. 1–2. – С. 34–41.
67. Овчаренко Н. А. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності / Н. А. Овчаренко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : науковометодичний журнал. – 2014. – Вип. 1–2. – С. 60–64
68. Омко Р. Т. Поняття готовності до професійної діяльності на сучасному етапі розвитку психологічної науки. // Проблеми сучасної психології. К.: 2011. Випуск 3.
69. Орлов В. Ф. Педагогічна майстерність викладача мистецьких дисциплін : навчально-методичний посібник / В. Ф. Орлов, О. О. Фурса, О. В. Баніт. – Київ : Едельвейс, 2012. – 272 с.
70. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього професійного навчання: теоретичний і методичний аспект :

монографія / О. М. Отич ; за наук. ред. І. Я. Зязюна. – Чернівці : Зелена буковина, 2009. – 752 с.

71. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – Київ : Освіта України, 2010. – 274 с.

72. Падалка Г. Н. Теория и практика формирования эстетических идеалов и вкусов будущих учителей / Г. Н. Падалка, О. П. Рудницька та ін. // Мистецька освіта в Україні: теорія і практика; заг. ред. О. М. Михайліченко. – Суми : СумДПУ ім. А. Макаренка, 2010. – 255 с.

73. Пантилеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М.: Изд-во МГУ, 1991.

74. Парфёнова Н. Б. Психологические особенности развития уверенности в младшем школьном возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1993.

75. Первин Л., Джон О. Психология личности: Теория и исследования. М.: Аспект Пресс, 2001.

76. Плеханова О.Е. Технология формирования вокально-педагогической культуры учителя музыки в процессе вузовской подготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Екатеринбург, 2006. - 23 с.

77. Пляченко Т. М. Методика викладання вокалу : Програма навчального курсу для студентів мистецького факультету, спец. «Музична педагогіка і виховання», освітньо-кваліфікаційний рівень: спеціаліст / уклад. Т. М. Пляченко. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. – 32 с.

78. Попова М.В. Роль личностных качеств студентов в профессиональном обучении вокальному искусству // Материалы межвузовской научно-практической конференции «Высшая школа: опыт, проблемы и перспективы». М.: РУДН, 2010. Т.1. - с.344-354.

79. Прядко О. М. Методика розвитку співацького голосу у майбутніх педагогів-музикантів: автореф дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Олена Михайлівна Прядко ; Кам'янець-Подільський національний університет ім. Івана Огієнка. – Київ, 2009. – 22 с.

80. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Центр, 2002.
81. Ромек В. Г. Понятие уверенности в себе в современной социальной психологии // Психологический вестник. 1996. Ч. 2, вып. 1. С. 132-146.
82. Ромек В. Г. Русская версия шкалы общей само-эффективности Р. Шварцера и М. Ерусале-ма // Иностранная психология. 1996. № 7. С.71-76.
83. Розінова Л. В. Теоретико-методичні основи підготовки вчителів у педагогічних університетах : монографія / Л.В.Розінова – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2010. – 249 с.
84. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посібник / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
85. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник / О. П. Рудницька. – Київ , 2002. – 270 с.
86. Сегеда Н. А. Міжкультурна комунікативна компетентність як ознака професійно-педагогічної якості викладача вищої школи / Н. А. Сегеда // Нова педагогічна думка. – 2011. – № 3. – С. 65–69.
87. Серебрякова, Е. А. Индивидуально-групповая форма вокальной подготовки студентов музыкальных факультетов: дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Серебрякова. М., 2005. Елена Андреевна Серебрякова. – М., 2005. 250 с.
88. Сидорова М. Б. Формирование профессиональной культуры вокалистов в вузе культуры и искусств: педагогические приоритеты современности / М. Б. Сидорова // Вокальное образование начала XXI века: сборник научных трудов. – М.: Новый ключ, 2008. – С. 160–163.
89. Силантьева И. И. Путь к интонации: Психология вокально-сценического перевоплощения / И. И. Силантьева. – М.: КМК, 2009. – 644 с.
90. Сладкопеев Р. В. Психолого-педагогические условия реализации личностно-ориентированного подхода в процессе формирования творческого потенциала вокалиста / Р. В. Сладкопеев // Вокальное образование начала XXI столетия: м-лы научно-практ. конференции. М.: Новый ключ, 2008. 183с.



91. Собкин В. С., Адамчук Д. В. Современный учитель: жизненные и профессиональные ориентации. Труды по социологии образования. Т. XVIII. Вып. XXX. - М.: ФГБНУ ИУО РАО, 2016.
92. Собкин В. С., Адамчук Д. В. К вопросу о профессиональной компетентности школьного учителя // Преподавание истории и обществознания в школе. - 2016. - №4. - С. 33-39.
93. Соломаха С. О. Розвиток педагогічної майстерності викладачів музичного мистецтва та світової художньої культури : посібник / Світлана Олександрівна Соломаха. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 158 с.
94. Соломія Крушельницька: Спогади, матеріали, листування / Упоряд., вступ. ст. та прим. М. Головащенко. – К., 1978. – Т. 1.
95. Сетдикова Ю.Б. Эстетические аспекты вокально-исполнительского творчества: генезис и современные тенденции: Автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.04. - М., 2006. - 25с.
96. Стасько Г. Є Вокальна підготовка майбутнього вчителя як основа удосконалення педагогічної майстерності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Г. Є. Стасько. – Київ, 1995. – 24 с.
97. Стахевич А. Г. *Bel canto* в западноевропейской опере XIX века, творчество, исполнительство, педагогика / Александр Гигорьевич Стахевич. – LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012. – 416 с.
98. Стахевич О. Г. Основы вокальной педагогики. Курс лекций : навч. пос. для студ. дир.-хор. фак. муз. та пед. вузів. Ч. 1. Природно-наукові теорії сольного співу / О. Г. Стахевич. – Харків: ХДАК ; Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2002. – 92 с.
99. Стемпняк З. Постановка голоса в подготовке учителей в Польше. Психика и человеческий голос /З. Стемпняк // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы VII Международной научно-практической конференции, М., 17–18 апреля 2014 г. ; науч. ред. В. И. Казаренков. – М.: РУДН, 2014. – С. 648–655.

100. Стулова Г. П. Акустические основы вокальной методики: учебное пособие / Г. П. Стулова. – С.-Пб: Лань; планета музыки, 2015.– 144 с.
101. Ткаченко Т.В. Теоретико-методичні основи формування вокально-звукової культури майбутнього вчителя музики у процесі професійної підготовки : 471 автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Т. В. Ткаченко ; Київський національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2010. – 43с.
102. Тоцька Л. О. Компонентна структура вдосконалення вокальної підготовки студентів – майбутніх вчителів музики [Електронний ресурс] / Л. О. Тоцька. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/vchu/N148/N148p113-117.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N148/N148p113-117.pdf).
103. Трифонова И. А. Академическое вокальное искусство как социокультурный феномен: дис. ... канд. филос. наук : 24.00.01 / Ирина Александровна Трифонова; ТГУ. – Тюмень, 2011. – 183 с.
104. Трифонова И. А. Вокально-педагогическая подготовка учителя музыки: эстетический аспект проблемы [Електронний ресурс] / И. А. Трифонова // Электронный научный журнал учреждения Рос. академии образования «Институт художественного образования». – 9 с. – Режим доступу: [http://www.arteducation.ru/AE-magazine/archive/nomer-1-2011/trifonova\\_07\\_03\\_2011.pdf](http://www.arteducation.ru/AE-magazine/archive/nomer-1-2011/trifonova_07_03_2011.pdf).
105. Тренина П. Л. Из опыта педагога-вокалиста / Полина Львовна Тренина. – М.: Музыка, 1976. – 112 с.
106. Трутнева Л. В. О проблеме самореализации учителя музыки в вокальной деятельности / Л. В. Трутнева // Известия Рос. Гос. педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 73–2. – С. 197–202.
107. Филиппов А. В. Педагогическая система формирования готовности студентов к вокально-педагогической деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 [Електронний ресурс] / Аркадий Владимирович Филиппов. – Москва, 474 2005. – 237 с. – Режим доступу:

<http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskayasiste-ma-formirovaniya-gotovnosti-studentov-k-vokalno-pedagogicheskoi-deyate>.

108. Федоришин, В.І. Теорія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах : автореферат дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / В. І. Федоришин ; наук. консультант А. В. Козир ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. - Київ, 2014. - 44 с.

109. Фролова Е. М. Психологические и физические аспекты развития вокальных навыков студентов-инструменталистов / Е. М. Фролова // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы VII Международной научно-практической Конференции, М., 17–18 апреля 2014 г. ; науч. ред. В. И. Казаренков. – М.: РУДН, 2014. – С. 705–710.

110. Фролова Е.М. Специфика художественного мышления учителя музыки [Текст] / Е.М. Фролова // Развитие идей Д.Б. Кабалевского в современном музыкальном образовании. Сб. научных трудов. - М., 2010. — С. 40-43.

111. Фролова Е.М. Психолого-педагогические аспекты вокального развития студентов в условиях вузовского образования [Текст] / Е.М. Фролова // Образовательная и профессиональная траектория педагога-музыканта. Сб. научных статей. - М., 2013. - С.64-70.

112. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 37-51.

113. Хьелл Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) /Л. Хьелл, Д. Зиглер. - СПб.: Питер [и др.], 1997. - С. 390 - 426.

114. Цзюнь Ма. Формування вокального слуху майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Ма Цзюнь ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2011. – 20 с.

115. Цзяньшу Ван. Формування вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук, спец. : 13.00.02 /Ван Цзяньшу; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2013. – 20 с.

116. Цзінхен Ген. Формування сценічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами естрадного співу: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Ген Цзінхен ; Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгманова. – Київ, 2015. – 24 с.
117. Чеботаренко О. В. Культурологические аспекты исполнительской формы в музыке : дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.01 / Ольга Валериевна Чеботаренко. – Одесса, 1998. – 151 с.
118. Чен Дін. Формування вокальних навичок майбутнього вчителя музики на традиціях Китаю та України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02. 20 с.
119. Чуньпен Лі. Методика формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Лі Чуньпен; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгманова. – Київ, 2013. – 20 с.
120. Шевченко Н. С. Синтез співацьких манер в українській музиці кінця ХХ – початку ХХІ століть : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.03 / Наталія Степанівна Шевченко; Одеська національна музична академія ім. А. В. Нежданової. – Одеса, 2015. – 16 с.
121. Шепелева Е. А. Особенности учебной и социальной самоэффективности школьников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: МГУ, 2008.
122. Шереметьева Н.Н. Восприятие вокальной музыки и ее воздействие на человека // Психолог. – 2015. – № 3. – С. 68 - 88.
123. Шкуляр О. Д. Голос людини та вокальна робота з ним: монографія . У 2 ч. Ч. 1 / О. Д. Шкуляр, Г. Є. Стасько, М. Ю. Сливоцький та ін. – Івано-Франківськ : Вид-во ПНУ ім. В. Стефаника, 2010. – 351 с.
124. Эльконин Б. Д. Ключевые компетенции как образовательный результат: теоретический подход //Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. Самара, 2001. С. 4-18.

125. Юник Д. Г. Виконавська надійність музикантів: зміст, структура і методика формування: [монографія] /Дмитро Григорович Юник. – К.: ДАКККіМ, 2009. – 338, [2].
126. Юссон Р. Певческий голос. Исследования основных физиологических и акустических явлений певческого голоса /Р. Юссон. М.: Музыка, 1974. 262 с.
127. Юцевич Ю. Є. Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу: навч.-метод. посібник для викладачів і студентів мистецьких навчальних закладів, учителів шкіл різного типу /Ю. Є. Юцевич. – К.: ІЗМН, 1998. – 160 с.
128. Вокальная техника и ее парадоксы: монография / В. И. Юшманов. – 2-е изд. – С.-Пб.: ДЕАН, 2002. 128 с.
129. Ярославцева Л. К. Опера. Певцы. Вокальные школы Италии, Франции, Германии и XVII–XX веков / Л. К. Ярославцева. – Москва, 2004. – 200 с.
130. Adam J. Kruse. Preservice Music Teachers' Experiences With and Attitudes Toward Music Genres / Adam J. Kruse // Journal of Music Teacher Education. – 2015, June 24. – DOI:10.1177/1057083714530721. – P. 1–13.
131. Bandura A. (1991 b). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50. PP. 248-287.
132. Bandura A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company. 1997.
133. Bandura A. *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change*. *Psychological Review*. 1977.
134. Bunch M. *Dynamics of Singing Voice*. Wien: Springer-Verlag, 1995. -196 с.
135. Caprara G. V., Barbaranelli C., Steca P., Malone P. S. Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level // *Journal of School Psychology*. 2006. No.44. P. 473-490.
136. Gavora P. Slovak Pre-Service Teacher Self-Efficacy: Theoretical and Research Considerations // *The New Educational Review*. 2010. Vol. 21. No. 2. P. 17-30.).

137. Gibson S., & Demo M. H. Teacher efficacy: A construct validation // Journal of Educational Psychology. 1984. No. 76. P. 256-582.
138. Guskey T. R. Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation // Teaching and Teacher Education. 1988. No. 4. P. 63-69.
139. Hogset C. Singing technique. Well Tempered Press. - Boca Raton, Florida 1996. - 23 c.176. \* Troup G.J. The physics of the singing voice // Physics reports. No. 5. -Amsterdam, 1981. - C. 379-401.
140. Hoy A. W., Spero R. B. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures // Journal of Teaching and Teacher Education. 2005. No. 21. P. 343-356.
141. Hyeckhauzen H. Motivation und Handeln. Heidelberg, 1980. 286 p
142. Jerusalem M., Schwarzer R. Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. Washington, 1992. PP. 195-213.
143. Mojavezi A. The Impact of Teacher Self-efficacy on the Students' Motivation and Achievement // Theory and Practice in Language Studies. 2012. Vol. 2. No. 3. P. 483-491.
144. Stajkovic A. D., Luthans F. Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis// Psychological Bulletin, Sep 1998, vol. 124, № 2, p. 240-261.

## РОЗДІЛ II

### Науково-методичні засади формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва

#### 2.1. Методологічні підходи та принципи формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва

Ефективність формування художньо-виконавської самоефективності майбутнього вчителя музичного мистецтва значним чином визначається адекватністю методологічних підходів, на які спирається пропонована нами методична система. Під методологічними підходами розуміємо сукупність провідних теоретичних позицій, що визначають загальні світоглядні орієнтири та основи стратегії дослідження, а також педагогічні засоби її реалізації в практичній діяльності. До методологічних підходів формування виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва відносимо такі, як: *культурологічний; системний, творчо-діяльнісний, аксіологічний, акмеологічний, персоналізаційний, полісуб'єктний*. Розглянемо їх послідовно.

Культурологічний підхід складає основу усвідомлення студентами власної самоефективності у виконавській діяльності крізь призму культурного самостановлення. Педагогічна підтримка полягає у забезпеченні освітнього середовища, сповненого гуманістичним спрямуванням дій студентів. Важливо виповнити навчальну діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва сенсом служіння людству, спонукати студентів до глибокого осягнення ролі мистецтва у виховному процесі, розвинути їх прагнення до поширення цінностей мистецтва в середовищі учнів. Всі складові навчального процесу у ВЗО мають бути пронизані баченням

перспективи майбутньої виконавської діяльності студентів як засобу втілення найвищих духовних цінностей у процес художнього розвитку учнівської молоді, у спонукання школярів до глибокого переживання мистецьких шедеврів світу, сповнених гуманістично-образного змісту. Культурологічний підхід виступає фундаментом формування майбутнього фахівця як вільної особистості, здатної до самовизначення, до самоосвіти і саморозвитку, до встановлення стосунків з іншими на засадах культури спілкування, ведення творчого діалогу.

Формування виконавської самоєфективності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах культурологічного підходу також сприяє інтегруванню в єдиному процесі мистецько-фахового, психолого-педагогічного та загальнокультурного блоків навчання. Згідно культурологічного підходу формування художньо-виконавської самоєфективності майбутніх учителів музичного мистецтва орієнтує на розширення не тільки освіченості, здобуття знань в галузі мистецтва і виконавської діяльності, а й насамперед, на формування власної культури як цілісного особистісного надбання, на освоєння елементів художньої культури.

Системний підхід виступає методологічною основою дослідження проблеми формування художньо-виконавської самоєфективності майбутніх учителів музичного мистецтва на рівні філософського узагальнення.

У філософії проблеми системності піднімались ще в XVIII сторіччі. У XIX ст. розвиток біології, соціології, техніки зумовили дослідження можливостей системного підходу в науці. Досягнення науково-технічної революції і розвиток кібернетики в першій половині XX століття сприяли більш ретельному вивченню системного підходу. В сучасній філософській науці система розглядається як цілісність, елементи якої настільки об'єднані між собою, що стосовно зовнішнього виступають як єдність, що зумовлює її автономність і самостійність існування в навколишньому світі. З погляду



логіки, система розглядається як сукупність, об'єднання взаємопов'язаних у певному порядку елементів (частин) цілісного утворення [30; 41].

Системний підхід до організації будь-якої діяльності передбачає її розгляд як певної системи. Педагогічна діяльність не становить виключення. З позицій системного підходу педагогічна діяльність теж виступає складною динамічною системою. Кожен компонент системи – це самостійна складова, що має специфічне призначення, що реалізується в її функції. При цьому функцію розглядаємо як певну характерну дію або комплекс характерних дій.

Кожен компонент системи виконує свою функцію виключно при наявності іншого компоненту, або інших компонентів. В свою чергу, кожен з компонентів системи може існувати в ній за умови виконання для неї цілеспрямованої дії. Зауважимо, що таку дію він буде в змозі виконувати тільки тоді, коли інші компоненти будуть здатні сприймати цю дію. Функції, що утворюють процеси системи, є її змістом, а структура – формою. Разом вони об'єктивно зумовлені і складають систему в цілому.

Отже, під системою ми розуміємо сукупність елементів, що є взаємопов'язаними, зумовлюють один одного та утворюють цілісність. У нашому дослідженні педагогічною системою ми вважаємо упорядкований процес взаємопов'язаних і взаємозумовлених принципів, педагогічних умов, форм, методів і прийомів, а також етапів формування художньо-виконавської самоефективності студентів. Визначаючи принципи, педагогічні умови, методи та прийоми формування виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва, орієнтуємось на такі характеристики системного підходу, як структурність, ієрархічність, взаємозалежність зовнішніх і внутрішніх чинників методичної системи.

Системний підхід в нашому дослідженні стає також і основою визначення художньо-виконавської самоефективності як інтегративної особистісної характеристики, і розгляду освітнього процесу вищого навчального закладу як педагогічної системи.

Отже, з одного боку, визначаємо художньо-виконавську самоєфективність як інтегративну особистісну характеристику, виходячи при цьому з розуміння особистості як складної, багаторівневої системи, що складається із взаємопов'язаних і взаємозалежних компонентів, кожен з яких виконує свою функцію. Так, мотиваційно-когнітивний компонент передбачає прагнення до досягнення найвищого ступеню реалізації студентом своїх виконавських можливостей, емоційно-вольовий спрямовує на позитивне сприйняття результатів власної виконавсько-творчої діяльності, контрольньо-оцінювальний свідчить про оптимістичність виконавської самооцінки, творчо-активізуючий компонент виражає спроможність студентів до оригінального тлумачення музичних творів, а комунікативно-регулятивний передбачає здатність до успішності виконавського виступу перед юними слухачами. Виконуючи специфічну функцію, кожен компонент водночас виступає складовою цілісної системи художньо-виконавської самоєфективності.

З іншого боку, формування художньо-виконавської самоєфективності виступає як освітній процес, що також характеризується системністю. Підкреслимо, що мистецька освіта є динамічною педагогічною системою, в якій процеси формування, розвитку, виховання, навчання становлять єдине ціле з принципами, педагогічними умовми, методами і формами їх організації і протікання, де взаємопов'язані структурні компоненти об'єднано єдиною метою. В такому сенсі можна уявити собі процес формування виконавської самоєфективності студентів у вигляді цілісної методично-організаційної моделі, що складається з цільового, змістового, операційно-діяльнісного і результативного компонентів. І знову-таки кожна із складових моделі має бути спрямованою на виконання певних функцій та завдань, сприяючи досягненню єдиної мети – формуванню художньо-виконавської самоєфективності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Важливим методологічним орієнтиром формування художньо-виконавської самоєфективності виступає творчо-діяльнісний підхід, що

передбачає залучення студентів до активної творчості, спрямованої на їх саморозвиток і самореалізацію. Освоюючи мистецтво вокального виконавства, майбутні вчителі вчать вибудовувати самих себе через активні дії, через творче самовиявлення у художній діяльності. Викладач, організовуючи навчальну діяльність на засадах творчо-діяльнісного підходу, неодмінно враховує мистецькі і професійно-педагогічні інтереси, соціальні запити студентів, спрямовує вокальне навчання на свідоме, цілеспрямоване подолання студентами труднощів, на досягнення свободи у творчому процесі освоєння тонкощів вокального виконавського мистецтва [11; 60]. Застосування творчо-діяльнісного підходу спрямовано в першу чергу на самостановлення особистості, а не на накопичення знань, умінь та навичок у вокальному виконавстві. Відчуття впевненості, переконаності у власних виконавських можливостях згідно творчо-діяльнісного підходу формується у процесі активної діяльності. Студенти виступають активними учасниками навчального процесу, а не пасивними «вловлювачами» інформації, «відтворювачами» рекомендацій викладача. Тільки інтенсивна діяльність, що постійно ускладнюється, набуваючи творчого спрямування, систематичне пізнання себе і саморегуляція виконавських дій, можуть забезпечити успіх у формуванні мистецької самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва. Важливо передбачити необхідність залучення студентів до прийняття художньо-творчих рішень в ситуаціях вибору, усвідомлення можливостей вибору оптимального художнього варіанту, набуття власного досвіду творчості в галузі мистецтва інтерпретації. Саме з впровадженням творчо-діяльнісного підходу пов'язано становлення художньо-виконавської мотивації студентів, готовність до моделювання дій, до самоконтролю і самооцінювання. Здатність до рефлексивного осягнення власних виконавських здобутків, до об'єктивного аналізу переваг і резервів виконавського самовдосконалення, до проєктування виконавського саморозвитку не можуть бути актуалізовані поза опорою на творчо-діяльнісний підхід.

Персоналізаційний підхід в контексті нашого дослідження передбачає спрямування фахового навчання студентів на формування виконавської самоефективності як особистісної, неповторної якості. Персоналізаційний підхід передбачає уважне ставлення до внутрішніх спонук становлення впевненості студентів у власних виконавських можливостях, збагачення їхнього духовного потенціалу як основи здатності до глибокого осягнення й відтворення в інтерпретації образного змісту твору, а також готовності донести його в процесі виконання до художньої свідомості юних слухачів. В центрі навчальної уваги викладача – особистість студента, його неповторний, унікальний психологічний склад. Студент має виступати як суб'єкт навчальної діяльності, дидактичні рекомендації викладача відтворюються крізь призму особистості студента, його світосприймання й самооцінку, оминаючи зайву фіксацію уваги на недоречностях виконання, невдалих діях, технічно-виконавських огріхах.

Обґрунтовуючи персоналізаційний підхід як одну з важливих методологічних засад формування художньо-виконавської самоефективності студентів, ми спираємось на дослідження вчених, які стверджують, що саме персоналізаційний підхід сприяє забезпеченню єдності особистісного і суспільного у підготовці сучасного педагога.

В сучасній літературі персоніфікація визначається як прагнення людини бути самою собою [24], як процес становлення особистісних цінностей за рахунок проникнення смислів і цінностей Іншого у власний світ, у власні уявлення щодо навколишньої дійсності. Важливо, що персоналізаційний підхід спонукає до реалізації себе в професійній діяльності на основі самопізнання своїх цінностей та істинного «Я», розкриття свого «Я» через виконавську діяльність [23; 27].

Застосування персоналізаційного підходу сприяє створенню сприятливої атмосфери для творчої взаємодії викладача зі студентом, спрямоване на створення умов для вільного виконавського волевиявлення студента, досягнення партнерської співпраці з викладачем на уроці. Творче

самовираження студента при цьому цінується більше, ніж виконавська демонстрація загально визнаних установок вокального звучання. Стосунки студента з викладачем вибудовуються на фундаменті емпатійності, відсутності критики. Великого значення надається активізації самостійності студента у виборі виражальних засобів інтерпретації, у загальнообразному її спрямуванні.

Персоналізаційний підхід в контексті формування художньо-виконавської самоєфективності зорієнтовано на неодмінне врахування емоційного стану студента-виконавця, співвіднесення вокальних завдань на занятті з особистісними виконавськими перевагами кожного студента. Викладач має виступати в ролі порадики, помічника, консультанта, а не диктатора. Більше того, сповідуючи цінності персоналізаційного підходу в формуванні виконавської самоєфективності майбутнього вчителя музичного мистецтва, викладач намагається уникати непосильних студенту завдань [5], концентрує увагу насамперед на достоїнствах, перевагах самостійно прийнятих студентом виконавських рішень.

Персоналізаційний підхід спрямовує розуміння суб'єкта навчання як складної, багаторівневої системи, що сприяє досягненню рівноваги емоційного стану та зумовлює постійний пошук нових форм організації власної життєдіяльності. Персоналізаційний підхід орієнтує зміст і організацію процесу формування виконавської самоєфективності на надання студентам можливості самостійного вибору способів навчання, орієнтації у процесі виконавської підготовки на індивідуальну траєкторію музичної освіти, узгодження способів досягнення виконавської майстерності з власними індивідуальними можливостями та потребами. Впровадження персоналізаційного підходу передбачає опору на внутрішній особистісний потенціал майбутнього вчителя музичного мистецтва і на основі цього створення перспективних проєктів виконавських досягнень майбутнього фахівця.

Застосування персоналізаційного підходу до формування художньо-виконавської самоєфективності студентів пов'язане з використанням гнучких організаційних форм вокального навчання, з урахуванням майбутніх потреб професійної діяльності, а також особистісних потреб. Важливо також, щоб студенти зіставляли персональні потреби з потребами сучасного суспільства, з реалізацією художньо-педагогічних функцій учителя музичного мистецтва.

Полісуб'єктний підхід органічно доповнює персоналізаційний у процесі формування художньо-виконавської самоєфективності студентів. У нашому дослідженні означений підхід розглядається методологічною основою навчання, при якому особистість виступає як система характерних для неї ставлень, як носій взаємовідносин і взаємодій соціальної групи, продукт і результат спілкування з людьми, що оточують її. З позицій полісуб'єктного підходу можливо певним чином по-новому осмислити реалії сучасної практики викладання мистецько-фахових дисциплін у педагогічних університетах. Означений підхід дозволяє викладачу музично-фахових дисциплін переглянути зміст своєї діяльності, усвідомити методи і форми своєї взаємодії зі студентами з нової точки зору, побачити нові перспективи і стратегії художньо-педагогічної діяльності. Зокрема, йдеться про переваги полісуб'єктного підходу в забезпеченні можливості становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва як повноцінного суб'єкта саморозвитку [19; 58]. В контексті формування художньо-виконавської самоєфективності студентів виконання цього завдання потребує обґрунтування нових концептуальних положень і розроблення конкретних ефективних методів і прийомів вокального навчання студентів.

В роботах багатьох сучасних дослідників вирішуються питання впровадження нового типу взаємодії між педагогом та учнями [2; 14; 34]. Полісуб'єктний підхід спрямовано на виявлення умов, принципів, закономірностей і психологічних механізмів такої взаємодії.

У сучасному освітньому середовищі загострюється проблема реалізації взаємодії, заснованої на суб'єкт-суб'єктних стосунках. Ефективність

педагогічної праці визначається нині можливістю переходу на такий рівень, який сприяє розвитку суб'єктності всіх учасників освітнього процесу. Традиційно у музичній педагогіці учитель виступає як зовнішній фактор, що впливає ззовні на систему художнього розвитку учня. З позицій полісуб'єктного підходу музичне навчання має носити характер взаємовпливу. Протиставлення вчителя і учнів, викладача і студентів, відмова від розгляду їх взаємовпливу у спільної діяльності значно звужують можливості освітнього процесу в умовах сучасності [37; 46; 59].

Опора на полісуб'єктний підхід як методологічну основу дослідження проблеми формування художньо-виконавської самоєфективності студентів дозволяє виявити закономірності функціонування і удосконалення системи «викладач-студент». Суб'єктність кожного з них виявляється у трьох сутнісних характеристиках, до яких відносимо:

- самовпорядкування, що найяскравіше виявляється у цілеспрямованості. Ця властивість характеризує спроможність людини приводити свої якості і особливості у відповідності до якостей навколишнього світу;

- самоспонування, що відображається у вольових якостях. Ця властивість визначає здатність людини стати витокком спонукального ряду, що має призвести до змін у собі. Цю властивість пов'язано із здатністю людини управляти своїм життям;

- саморозвиток, що виявляється у активності, зокрема, у творчій виконавській активності. Ця властивість активізує здатність до постійних позитивних змін у собі, спроможності виходу за межі тих труднощів, що постають перед особистістю.

Отже, пропонуємо таке визначення суб'єктності. Суб'єктність – це системна якість, в якій реалізується прагнення людини до виявлення і реалізації себе у просторі власного внутрішнього світу, а також у просторі навколишнього світу, що сприймається як «свій дім». Суб'єктність в контексті художньо-виконавської самоєфективності виступає як динамічна і

взаємодоповнююча єдність внутрішніх уявлень щодо прекрасного і естетичних орієнтирів мистецької спільноти.

Полісуб'єктною можна назвати не всяку взаємодію між людьми. Слід розрізняти різні рівні взаємодії. Найнижчий рівень характеризується тим, що учасники взаємодії не усвідомлюють ні себе, ні іншого в якості суб'єктів, не бачать цінності ні в собі, ні в іншому. Як приклад, можна навести художньо-педагогічну діяльність викладача, який, визнаючи достатньо низький рівень власних виконавських можливостей, не задумуючись, використовує жорсткий вплив на характер інтерпретації музичного твору студентом, подавляючи його творчу ініціативу. Студент відповідає йому також негативним ставленням. Другий рівень полісуб'єктного спілкування характеризується також активним впливом викладача, але при цьому і студент, і викладач досить високо оцінюють виконавський потенціал одного одним. І, нарешті, високий рівень полісуб'єктного спілкування характеризується здатністю кожного з партнерів до оцінки іншого як до рівноправного партнера.

Загалом, полісуб'єктний підхід лежить в основі такої форми безпосередньої взаємодії суб'єктів одного з одним, яка здатна забезпечити їх взаємну зумовленість художньо-творчих дій, особливий ступінь взаєморозуміння, найсприятливіші умови для розвитку художньо-виконавської самоєфективності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Аксіологічний підхід як методологічна основа формування художньо-виконавської самоєфективності студентів дозволяє розглядати навчальний процес з позицій естетичних цінностей мистецтва, завдань і сенсу музично-виховної діяльності вчителя, гуманістичної мети педагогічної праці. Означений підхід виступає своєрідною ланкою зв'язку між теорією і практикою, між практичним і абстраговано-теоретичним рівнями пізнання і ставлень особистості до навколишнього світу і самої себе. Аксіологічний підхід сприяє реалізації цінностей людського життя, виховання і навчання, педагогічної діяльності, освіти в цілому. Аксіологічні підходи, засновані на



гуманістичних цінностях, виступають методологічною основою розвитку педагогіки мистецтва та удосконалення музично-освітньої практики. В сучасних умовах розвитку мистецької освіти актуалізується необхідність аналітично-оцінювального осмислення загальних закономірностей розвитку мистецтва як носія цінності [15]. Важливого значення слід надавати також процесу формування системи ціннісних орієнтацій у мистецькій педагогічній освіті, можливих шляхів проникнення філософської теорії цінності до процесу її методологічного обґрунтування.

Застосування аксіологічного підходу уможлиблює обґрунтування відповідей на питання: «Який вплив справляють ціннісні парадигми на практичну діяльність учителя музичного мистецтва?» , « Яку роль відіграє ціннісне ставлення студентів у опануванні мистецтвом інтерпретації музики?», «Яким чином художньо-ціннісні орієнтири спрямовують творче самовиявлення студента у процесі виконавської діяльності?». Прогнозування моделей ефективної музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, такої, що відповідала би потребам сьогодення, також потребують опори на аксіологічний підхід.

Відповіді на гострі питання формування виконавської самоефективності значною мірою криються в аксіосфері педагогіки музичної освіти. До них можемо віднести такі, як:

- визначення сутності ціннісної основи художньо-виконавської самоефективності студента, її сутності, змісту та функцій;
- розробка практичних методів формування аксіологічного ядра художньо-виконавської самоефективності студентів;
- виявлення засад ціннісної взаємодії між виконавцем і музичним твором як носієм цінності, а також між викладачем і студентом як суб'єктами ціннісного пізнання музики.

Оскільки когнітивна парадигма в системі формування художньо-виконавської самоефективності сьогодні переживає певну кризу [36], виникає потреба за допомогою аксіологічного підходу розширити, збагатити

зміст виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва ціннісним контекстом. Основною проблемою у вирішенні цього завдання виступає необхідність подолання суперечностей між динамізмом розвитку сучасного мистецтва, що відтворює нову ієрархію цінностей і нормативними вимогами музично-педагогічної освіти, що ще й досі визначають спрямування музично-педагогічної освіти.

У контексті нашого дослідження застосування аксіологічного підходу уможлиблює виявлення і підсилення ціннісного ядра мистецтвознавчої, педагогічної й психологічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, що власне і визначає його високу ефективність і значущість в системі музично-виконавської підготовки студентів.

Спрямування навчального процесу на формування у студентів художньо-виконавської самоефективності – динамічний процес, мета якого передбачає досягнення їх готовності до оцінювання художніх явищ, до самооцінювання художньо-виконавської майстерності та виконання художньо-виховних функцій майбутньої педагогічної діяльності. Застосування аксіологічного підходу орієнтує навчально-виховний процес з фахових дисциплін у вищих закладах освіти на створення умов для самовизначення студентів і як виконавців, і як педагогів. Важливо взяти до уваги, що майбутні учителі покликані допомогти учням, у яких художньо-ціннісні орієнтири поки що відрізняються незрілістю, визначитись у сучасному широкому просторі художньо неоднозначних цінностей, привернути їх увагу до високих зразків музичного мистецтва, зокрема і завдяки власним виконавським умінням.

Акмеологічний підхід в контексті формування виконавської самоефективності має виступати основою поглиблення уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва щодо своїх виконавських можливостей, завдань і перспектив художнього саморозвитку, щодо удосконалення педагогічних умінь в галузі музичного виховання школярів. Опора на акмеологічний підхід уможлиблює безперервність процесу розвитку і

саморозвитку майбутнього фахівця і як особистості, і як професіонала. Акмеологічний підхід важливо розцінювати як фундамент підвищення у студентів впевненості в собі, в своїх можливостях щодо виконавського удосконалення та реалізації педагогічного потенціалу [34; 37;46] .

Мета застосування акмеологічного підходу – підвищення результативності фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, пошук методів розвитку їх творчого потенціалу, способів формування готовності до вирішення все складніших завдань естетичного виховання сучасних школярів в умовах суспільного оновлення. Застосування акмеологічного підходу передбачає: - теоретичне і практичне обґрунтування системи методів і засобів, які дозволяють реалізовувати розвиток студентів в системі мистецької освіти як особистості і професіонала; - особистісно-професійний розвиток і саморозвиток фахівців в умовах виконавської підготовки; - актуалізацію професійно-розвивальних ресурсів музично-фахового навчання;- розробку практично зорієнтованих технологій і методичного інструментарію формування впевненості студентів у власних виконавських можливостях.

Застосування акмеологічного підходу націлює на пошук шляхів і способів досягнення вершин у інтерпретації дитячого репертуару, донесення його у всій багатогранності художньої виразності до естетичної свідомості учнів.

Акмеологічний підхід спрямовує дослідження на створення проєктивних траєкторій становлення виконавської самоефективності студентів. Акмеологізація вокального навчання в даному випадку зумовлює розроблення викладачем і вибір тих цінностей, які стануть основою досягнення вершин музично-виконавської самоактуалізації студента.

Крім того, акмеологічний підхід в системі формування художньо-виконавської самоефективності студентів сприяє забезпеченню посиленої мотивації до оволодіння вокальною майстерністю, до реалізації творчого

потенціалу, до використання особистісних ресурсів для якнайкращого втілення особистих можливостей у практичній професійній діяльності.

Отже, акмеологічний підхід зумовлює ґрунтовний розгляд проблеми самовизначення і самореалізації людини в професійній діяльності, в системі особистісного і професійного становлення. Важливого значення набуває акмеологічний підхід у вирішенні питань динамічного становлення зрілої особистості, у вивченні шляхів досягнення вершин професіоналізму. Вирішення проблеми максимального використання творчого потенціалу студентів також безпосередньо залежить від застосування акмеологічного підходу. Застосування акмеологічного підходу у формуванні виконавської самоефективності студентів мотивується завданнями теоретичного і практичного обґрунтування системи педагогічних засобів, що сприяють їх особистісно-професійному розвитку і саморозвитку, актуалізації педагогічних ресурсів досягнення майбутніми вчителями найвищих результатів у музично-виконавській діяльності.

Розглянуті методологічні підходи у взаємодії і взаємозумовленості становлять концептуальну основу навчального процесу, спрямованого на формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва, сприяють визначенню необхідних педагогічних умов та продуктивній розбудові оптимальної технології виконавської підготовки студентів у вищих закладах освіти мистецького профілю. Означені підходи не тільки не суперечать, а й взаємодоповнюють один одного й виступають як теоретичний фундамент для розробки концепції і методики формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Формування художньо-виконавської самоефективності студентів забезпечується також дотриманням певних принципів, під якими ми розуміємо основні вихідні теоретичні позиції, вимоги, що зумовлюють досягнення висунутих педагогічних завдань. До провідних принципів формування означеної якості відносимо такі, як: *принцип конструктивного*

*цілепокладання; принцип професійного самовизначення; принцип актуалізації позитивного досвіду.*

Принцип конструктивного цілепокладання виступає орієнтиром проєктувальної діяльності студентів в системі виконавської підготовки, базовою основою мотиваційного спрямування її на забезпечення впевненості майбутніх учителів музичного мистецтва у власних можливостях, у досягненні високих результатів у вокальному навчанні.

Модернізаційні процеси в галузі мистецької освіти не можуть оминати проблеми розвитку у студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів здатності чітко уявляти собі сенс майбутньої діяльності, усвідомлювати проблеми і труднощі музично-виконавської підготовки та самостійно вирішувати їх. Педагогічне цілепокладання виступає ключовим засобом до відповідного спрямування навчальної діяльності студентів. Говорячи про конструктивне цілепокладання, ми підкреслюємо значущість структурної організації цілепокладальних мотивів виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Вважаємо, що уміння конструктивного цілепокладання відіграють ключову роль у формуванні художньо-виконавської самоєфективності студентів.

Аналіз наукової літератури з даного питання дозволив визначити, що проблемою цілепокладання плідно займалися вітчизняні та зарубіжні вчені [21; 40; 71]. Дослідники розглядають цілепокладання як необхідну складову педагогічної діяльності, як основу досягнень професіоналізму вчителя, як важливий компонент взаємодії з учнями. Цілепокладання виявляється у плануванні навчальних занять, їх структуризації, у перспективному плануванні індивідуальної навчальної траєкторії студента [48; 52]. Підкреслюється, що планування завжди має здійснюватись, виходячи з завдань навчально-виховного процесу на певному етапі та з урахуванням змісту конкретного навчального матеріалу [62].

Цілепокладання в контексті нашого дослідження ми розглядаємо як встановлення студентом і викладачем мети формування виконавської

самоефективності, поетапного виокремлення конкретних завдань цього процесу. При цьому необхідно враховувати як спрямування освітніх стандартів навчання, так і внутрішніх умов викладання фахових дисциплін.

Цілепокладання у виконавській підготовці студентів має характеризуватись творчим характером. І викладач, і студент визначають і обґрунтовують для себе той чи інший вибір мети навчання, враховуючи при цьому психолого-педагогічну специфіку навчання музики, а також сучасні вимоги до виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Цілепокладання в системі формування художньо-виконавської самоефективності студентів як один із найважливіших елементів їх навчальної діяльності виступає системоутворювальним компонентом, що сприяє об'єднанню інших у цілісне уявлення про бажаний результат. Ж.Нюттен, зокрема, підкреслює, що мета власної діяльності має співпадати із загальною метою діяльності [48]. В річищі нашого дослідження ця думка набуває такого характеру: мета формування художньо-виконавської самоефективності у вокальному мистецтві має узгоджуватись із метою вокальної навчальної діяльності студентів – досягнення високого рівня розвитку виконавських умінь. Усвідомлену постановку мети початкової діяльності завжди пов'язано з появою намірів, прийняттям рішень, довільної поведінки студентів. Цілепокладання формується у процесі взаємодії з реальністю, кінцевий результат узгоджується із уявленнями про власні можливості, про власний виконавсько-творчий потенціал. Отже, цілепокладання ми розглядаємо як процес самостійного, усвідомленого, вмотивованого висунення і формулювання мети формування художньо-виконавської самоефективності, вибору засобів досягнення цієї мети та аналізу умов, в яких здійснюється навчальний процес.

Конструктивними компонентами цілепокладання в системі формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі дослідження визначено такі:

1) Прогнозування результатів формування художньо-виконавської самоефективності у процесі навчальної вокально-виконавської діяльності, що в контексті нашого дослідження передбачає усвідомлення і формулювання одного із вагомих результатів вокального навчання студента. Важливого значення набуває також прогнозування засобів досягнення запланованого результату, діагностику умов майбутньої діяльності з досягнення мети, визначення ідеальних засобів її досягнення (необхідних знань, оптимальних навчальних дій і вмінь, прийомів і методів навчання).

2) Власне діяльність з досягнення результатів художньо-виконавської самоефективності (цілереалізація), що визначається умовами та способами просування до мети, які обираються студентами відповідно до критеріїв сформованості виконавської якості (в даному випадку самоефективності у художньо-виконавській діяльності).

3) Корекція прогностичного планування на основі рефлексії, що передбачає усвідомлення студентами причинно-наслідкових зв'язків між метою, методами, засобами, умовами та результатами діяльності, а також ліквідацію неузгодженості між обраною метою і отриманим результатом. Серйозного значення надається визначенню і внесенню потрібних змін в процес формування художньо-виконавської самоефективності.

Готовність студентів до конструктивного цілепокладання передбачає, по-перше, наявність мотивів, що сприяють здійсненню цілепокладання і усвідомленню особистісного сенсу мети - формування художньо-виконавської самоефективності. При цьому бажано, щоб цілепокладання супроводжувалось стійкими позитивними емоціями. По-друге, важливо, щоб студенти оволоділи системою знань щодо різновидів мети діяльності, способів їх постановки, засобів досягнення, методів і шляхів корекції. По-третє, необхідно, щоб студенти вчилися приймати, усвідомлювати, виокремлювати, а також цілком самостійно висувати кінцеву мету і поточні завдання, які в існуючих умовах мають сприяти формуванню художньо-виконавської самоефективності. І нарешті, важливо спонукати студентів до

оцінювання кінцевого результату і результативності поточних дій, виявляти причини відхилень від бажаного, очікуваного результату, зіставляти власні можливості з умовами досягнення мети, а також знаходити можливості вирішення ситуації іншими способами.

Застосування принципу конструктивного цілепокладання зумовлює отримання індивідуальних характеристик художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва.

В контексті нашого дослідження особливо важливого значення набуває принцип професійного самовизначення. Формування художньо-виконавської самоефективності нерозривно пов'язано із самовизначенням студентів, тобто з їх самоствердженням, самореалізацією і самоудосконаленням як фахівців. Під професійним самовизначенням майбутнього вчителя музичного мистецтва розуміємо самостійне й усвідомлене знаходження сенсу художньо-педагогічної діяльності, виявлення майбутніми учителями значення і функцій музично-виконавської майстерності учителя в естетичному вихованні учнівської молоді.

Професійне самовизначення виступає багатовимірним процесом і зумовлюється активізацією внутрішніх ресурсів, сил, настанов особистості. З цих позицій професійне самовизначення можна інтерпретувати як «Я-концепцію» студента, що вітворює його розуміння, переживання і наміри щодо майбутньої професійної діяльності. В контексті формування художньо-творчої самоефективності професійне самовизначення уможливорює формування фахівця, що володіє високою мобільністю, широкою орієнтацією в сфері музики та виконавського мистецтва.

Теоретичні засади дослідження проблеми самовизначення особистості було закладено Б.Ломовим [41], який розглядав співвідношення внутрішньої і зовнішньої зумовленості активності людини. Внутрішня зумовленість, в якій відтворюються зовнішні впливи, і є ключем для розуміння самовизначення особистості.



Ми наголошуємо, що саме активність самовизначення зумовлює розвиток самоефективності, формування здатності позитивно сприймати свої дії в галузі художньо-виконавської діяльності, об'єктивно оцінювати їх роль у музично-виховній роботі зі школярами.

Важливого значення у процесі самовизначення особистості слід надавати також процесам саморегуляції [51; 52; 63; 72]. Процеси саморегуляції у становленні художньо-виконавської самоефективності передбачають мобілізацію особистісних ресурсів студентів, адаптацію їх до умов навчання, підготовки до музично-педагогічної діяльності, спонукають до аналізу власних творчих можливостей і співвіднесення їх з вимогами художньо-творчої інтерпретації музики, з корекцією планів особистої життєдіяльності й майбутньої професійної діяльності. Отже, принцип професійного самовизначення сприяє формуванню потреби у систематизації уявлень студентів щодо професійної діяльності, досягненні не тільки педагогічної, а й виконавської майстерності в ній, готовності розглядати себе як особистість, що постійно розвивається і здатна самостійно знаходити сенс у залученні школярів до мистецтва. Формування художньо-виконавської самоефективності на основі принципу професійного самовизначення передбачає усвідомлення своїх властивостей і можливостей у реалізації завдань естетичного виховання учнівської молоді.

Феномен професійного самовизначення достатньо складний, через те існують різні підходи до його розгляду. Так, А. Минуллїна, О. Гурьянова, Л.Мітіна [44; 45] особливу увагу звертають на довготривалість цього процесу. Дослідники підкреслюють, що професійне самовизначення не може бути зведене до одномоментного вибору й усвідомлення професійних цінностей. Н.Овчаренко в центр уваги професійного самовизначення ставить активність суб'єкта, його схильність до опори на вокальні мистецькі цінності, на усвідомлення свого вокально-виконавського і педагогічного призначення в житті [49]. У дослідженнях Н.Чепелевої [62] професійне самовизначення розглядається як вибіркова основа особистісного самовизначення, як

постійне оцінювання особистістю власних можливостей і вибір оптимальної поведінки в сфері професійної діяльності.

Аналіз досягнень вітчизняної і зарубіжної науки дозволяють виокремити ряд важливих моментів, на які варто спиратись у формуванні художньо-виконавської самоефективності студентів:

- необхідно підтримувати активність студентів, їх прагнення до самостійності у виконавській діяльності;
- важливо враховувати довготривалість процесу професійного самовизначення, не прискорювати отримання результатів;
- певного значення набуває виявлення специфіки кожного етапу навчання у наближенні студентів до професійного самовизначення;
- при розробленні і застосуванні практичної технології формування художньо-виконавської самоефективності студентів суттєву увагу слід приділити ціннісній основі навчання;
- професійне самовизначення слід розглядати в зв'язку із самореалізацією студентів як в суто виконавській, так і у сфері педагогічної діяльності;

Принцип актуалізації позитивного досвіду власної виконавської діяльності полягає у спонуканні студентів до відновлення в пам'яті вражень про емоційне переживання ситуації успіху, вдалий виступ, про досягнення образної виразності виконання, глибоке розкриття змісту музичного твору, про отримання схвальної реакції слухачів. Актуалізація досвіду в нашому дослідженні розглядається як переведення в дію, в стан активності минулих вражень щодо власної виконавської діяльності. Важливо, що при актуалізації позитивного досвіду відбувається перехід знань, умінь і почуттів із прихованого, латентного стану в явний, існуючий в даний момент [32].

Отже, позитивний досвід виявляється як особистісна якість, як наслідок переосмислення пережитих почуттів у процесі виконання музики, як досвід творчої самоорганізації студентів. Структурно позитивний виконавський досвід студента включає:

- пізнавальний компонент (досвід самоорганізації у пізнанні та спілкуванні),
- мотиваційний компонент (досвід досягнення успішності, виразності виконання, здатності справити враження на слухачів),
- діяльнісний компонент (досвід творчого самовиявлення у процесі виконання музичних творів).

В результаті актуалізації позитивного досвіду здійснюється цільова педагогічна підтримка впевненості студента у власних силах, збагачення позитивного ставлення студентів до власних художньо-творчих можливостей, здатності до самостійної, художньо виправданої інтерпретації музики. Мета застосування принципу актуалізації позитивного досвіду виконавської діяльності у формуванні художньо-виконавської самоефективності - приведення майбутніх учителів музичного мистецтва на такі позиції, де вони могли би самостійно і відповідально ставитись до формування виконавських умінь як необхідної складової професійної діяльності, до глибинного усвідомлення цінностей виконавства у музично-виховному процесі.

Специфічність принципу актуалізації позитивного досвіду полягає насамперед у створенні умов спонукання студентів до творчого вибору, а не в наданні рекомендацій щодо художніх засобів відтворення образного змісту твору чи у моделюванні певної його інтерпретації. Загалом, актуалізація позитивного досвіду виконавської діяльності в системі формування художньо-виконавської самоефективності студентів зумовлено змістом виконавської підготовки.

Актуалізація досвіду виконавської діяльності має сенс тоді, коли він виступає результатом осмислення, усвідомлення минулого переживання студентом особливостей досягнення успіху на основі самоорганізації не тільки інтерпретування музики, а й спілкування зі слухачами в усьому різноманітті його творчих різновидів – на академічному концерті, у процесі здійснення концертно-просвітницької діяльності, на уроці, підчас проведення

педагогічної практики тощо. Крім того, актуалізація досвіду у позитивних його характеристиках розцінюється в нашому дослідженні як основа проєктування і впровадження у навчальний процес творчих ситуацій, спрямованих на розвиток художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва. Важливим завданням актуалізації позитивного досвіду є стимулювання студентів до збагачення знань щодо художньо-виконавської діяльності та способів творчого розвитку і саморозвитку, формування рефлексивно-аналітичних умінь, адекватної самооцінки.

Застосування принципу актуалізації позитивного досвіду сприяє підсиленню переконаності студентів у своїх можливостях мобілізувати мотивацію до набуття виконавської майстерності, допомагає спрямувати інтелектуальні і емоційно-творчі ресурси, музично-технічні можливості на здійснення контролю за навчанням, за динамікою розвитку виконавських умінь. Важливо, щоб відновлюючи в пам'яті минулий успішний досвід, студенти переконувались у своїх можливостях і здібностях, творчому потенціалі і його реалізації у виконавському процесі, у художньо-творчому спілкуванні, у здатності зреалізувати себе повною мірою, досягти очікуваного ефекту виконавської діяльності у майбутньому процесі виховання школярів. Спроможність осягати минулий досвід, акцентовано сприймати його позитивні моменти позитивно впливає на виникнення віри в свої сили, на активізацію переконаності студентів у власній результативності.

У зарубіжних дослідженнях А.Бандури [69], П.Гавори [70], Г.Мооре [72] доводиться, що самоефективність не є статичною, незмінною величиною, що вона формується з плином часу в тому випадку, коли реалізується особистий досвід досягнень. Саме особистий досвід подолання труднощів, його усвідомлення допомагає студентам повірити у власну спроможність досягати необхідних результатів і захищає від деструктивних впливів на виконавську діяльність в майбутньому. Успіх підвищує оцінку своєї діяльності, а повторювані негаразди підривають цю віру. Після досягнутих

успіхів очікування ефективності підкріплюється, минулий позитивний досвід послаблює негативний вплив випадкових неприємностей. При цьому викладач має домагатись, щоб студент сприймав успіх як результат сумлінних зусиль, як ефект від наполегливої роботи.

Не тільки власний досвід, а й досвід інших, спостереження за тим, як інші студенти успішно справляються із вирішенням виконавських завдань стає значущим при формуванні художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва. Ефективним може стати сприйняття позитивного досвіду інших, особливо тоді, коли власний досвід виконавської діяльності є відносно обмеженим.

## **2.2. Педагогічні умови та методи формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва**

У процесі дослідницького пошуку нами було виокремлено провідні педагогічні умови, дотримання яких активно сприяє ефективному формуванню у студентів художньо-виконавської самоефективності. До них віднесено такі, як: *розширення комунікативної компетентності студентів, спонукання студентів до творчого самовиявлення у процесі вокальної діяльності, стимулювання стресостійкості студентів у процесі прилюдних виступів, закріплення позитивних орієнтирів реалістичної самооцінки студентом виконавських умінь, поглиблення уявлень щодо перспективного розвитку власних виконавських умінь.*

Розширення комунікативної компетентності студентів – необхідна педагогічна умова ефективного формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва. Комунікативну компетентність вважаємо однією з важливих характеристик особистості, впевненої у своїх творчо-інтерпретаційних можливостях, здатної до встановлення художнього контакту зі слухачами, спроможною зреалізувати

себе у виконавській діяльності. Комунікативна компетентність дозволяє студенту зреалізувати свої потреби у соціальному визнанні.

У сучасній освіті зростає увага до проблем збагачення особистісної компетентності, під якою розуміють здатність і готовність особистості до діяльності, заснованої на знаннях та досвіді, до набуття їх у процесі навчання, зорієнтовані на самодостатню участь особистості у пізнавальних процесах та на ефективне включення до практичної діяльності [6; 13; 28; 30].

Під комунікативною компетентністю вчені-дослідники розуміють здатність встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. До складу компетентності включають певну сукупність комунікативних знань і вмінь, що сприяють ефективному протіканню комунікативного процесу [10; 25; 26; 50]. У дослідженнях зазначається, що комунікативна компетентність – це сукупність комунікативних умінь, таких, як володіння соціальною перцепцією, здатністю розуміти, а не тільки бачити психічний стан людини за зовнішніми ознаками, уміння «подавати себе» у спілкуванні з іншими, уміння мовного і позамовного контакту з оточенням [35; 39; 65]. Підкреслюється, що комунікативна компетентність є інтегративною здатністю доцільно взаємодіяти з іншими на засадах гуманістичних принципів, на основі врахування комунікативних можливостей інших.

Структуру комунікативної компетентності складають різнопланові елементи. Водночас у цьому розмаїтті слід надати перевагу таким, як комунікативні знання, комунікативні вміння, комунікативні здібності [50]. С.Знаменська визначає комунікативну компетентність як систему внутрішніх ресурсів особистості, необхідних для здійснення людиною ефективних комунікативних дій в широкому діапазоні ситуацій міжособистісного спілкування [26, с. 12]. Йдеться про когнітивні можливості людини у сприйманні, оцінюванні й інтерпретації ситуацій, плануванні комунікативних дій у спілкуванні з людьми, правила регулювання комунікативної поведінки, її коректування. Узагальнюючи сказане щодо

розуміння «комунікативної компетентності, виокремимо такі підходи до розуміння означеного поняття, як здатність особистості вступати в соціальні контакти, регулювати повторювані ситуації взаємодії, а також досягати в процесі міжособистісних стосунків висунути комунікативну мету; спиратись на міжособистісний досвід, базою формування якого виступають процеси соціалізації; здатність до взаємодії з іншими з врахуванням їхніх комунікативних можливостей.

В системі формування художньо-виконавської самоефективності студентів розширення комунікативної компетентності означає спонукання студентів до виконавської діяльності у змінних умовах, перед різною аудиторією слухачів за ознаками мистецької обізнаності, розвиненості ціннісних орієнтирів, музичної підготовленості. Комунікативна компетентність передбачає уміння висувати і вирішувати завдання комунікативного характеру – визначати мету художнього спілкування з аудиторією слухачів (ознайомлення слухачів із музичними творами як надбанням художньої культури, розкриття їх змісту, формування художніх орієнтирів слухачької аудиторії, демонстрація власних виконавських можливостей та виконавське самоствердження на цій основі тощо). Суттєвою характеристикою комунікативної компетентності виступає також здатність адекватно оцінювати ситуацію, враховувати наміри і способи комунікації партнера (художньо-естетичні очікування слухачів, особливості уваги слухачів в ситуації слухання музики на уроці мистецтва чи в процесі концертного слухання музики тощо). Важливо, щоб студент-виконавець був свідомий щодо можливості внесення коректив у сценічну поведінку в залежності від реакції глядачів. Для учителя має стати характерним уміння скоординувати виконавську трактовку твору відповідно до реакції школярів.

Загалом, в результаті дослідження ми дійшли висновку про те, що необхідними професійно-комунікативними якостями для досягнення високого рівня художньо-виконавської самоефективності вчителя музичного мистецтва мають стати:

- дієва емпатія, що дозволяє досягти єдності у сприйманні музично-образного змісту твору учителем і учнями, в основі якої лежить спільність емоційних переживань;

- музично-сценічна відкритість, що забезпечує здатність гнучкого пристосування виконавця до потреб слухацької аудиторії;

- виконавсько-педагогічна ініціативність, що допомагає вчителю спрямовувати слухацькі можливості і потреби учнів в рідше високих естетичних орієнтирів, дозволяє учителю плановано і толерантно вводити недосвідчених слухачів у світ високого мистецтва.

Розширенню комунікативної компетентності активно сприяє застосування методів комунікативно-текстологічного аналізу музичних творів, комунікативної імпровізації, моделювання ситуацій творчо-виконавського спілкування зі слухачами.

Метод комунікативно-текстологічного аналізу зорієнтовано на розгляд твору з точки зору його художньої привабливості для певної слухацької аудиторії. Обираючи той чи інший твір для концертного виступу, студент-виконавець має передбачити, яку реакцію викличе цей твір на аудиторію, які моменти варто підкреслити у виконанні, щоб зберегти увагу слухачів. які художні деталі твору справлять найбільше враження.

Метод моделювання творчо-виконавського спілкування зі слухачами спрямовано на формування умінь передбачення оптимальної організації виконавського виступу в залежності від слухацьких можливостей аудиторії. Йдеться не тільки про вибір відповідного твору, а й про спрямування його інтерпретації, врахування сприймального потенціалу слухачів – загалом про встановлення художнього контакту зі слухачами.

Метод комунікативної імпровізації передбачає актуалізацію здатності студента-виконавця відчувати реакцію слухачів на власне виконання, в разі необхідності скоректувати виконання окремих моментів твору з метою підсилення емоційного враження у слухачів.



Метод спостереження за діяльністю музикантів-педагогів, різних за досвідом виконавської діяльності, спрямовано на вибір тактики спілкування зі слухачами. Аналіз способів встановлення художньо-творчого контакту зі слухачами у різних виконавців сприяє аналітичному осмисленню власних дій, активізації ставлення до вибору кращих з них, в решті решт - досягненню впевненості у власних діях.

Підкреслимо, що рівень комунікативної компетентності студента напряму залежить від його самоосвіти. Саме самостійне розширення знань виконання спеціальних тренінгів стає основою збагачення комунікативної ерудиції та досягнення ефективності практичного застосування набутих знань.

Однією з найдієвіших форм розширення комунікативної компетентності студента-виконавця вважаємо залучення студентів до систематичної участі у музично-просвітницьких заходах. Важливо передбачити підготовку майбутніх учителів до організації музично-просвітницької діяльності з різною віковою аудиторією.

Музичне просвітництво розглядаємо як прилюдну художньо-творчу діяльність, здійснювану у формі виконання музичних творів, їх словесного коментування з метою залучення широкого кола слухачів до музичного мистецтва, формування художньої свідомості, культури й високих духовних орієнтирів особистості й суспільства. Базовою домінантою успішності музично-просвітницької діяльності студентів вважаємо розвиненість їх художньо-комунікативних якостей. У процесі музично-просвітницької діяльності студенти оволодівають уміннями комунікативної взаємодії в ролі ведучого концертно-просвітницької програми, в ролі музиканта-виконавця, в ролі сценариста, режисера. При цьому активізується здатність майбутніх учителів вступати в контакт і керувати увагою аудиторії, вирішувати непередбачувані ситуації в разі їх виникнення. У процесі музично-просвітницької практики студенти вчаться робити самостійні висновки, знаходити рішення і розв'язання суперечностей, що виникають у процесі

спілкування зі слухацькою аудиторією. Музично-просвітницька діяльність сприяє оволодінню навичками артистизму і сценічного виступу, умінню налагодити зворотній зв'язок з аудиторією, активізувати особистісне ставлення слухачів до музики [43; 55; 56].

Розширенню комунікативної компетентності студентів сприяє також залучення їх до підготовки різних видів музично-просвітницької роботи – проведення тематичних концертів, концертів-бесід, концертів-театралізованих вистав тощо. Урізноманітнення змістового наповнення різних форм музично-просвітницької діяльності (впровадження історико-стильових програм, монографічних, національно-творчих і т.п.) потребує від студентів продумування і знаходження оптимальних підходів до встановлення контакту зі слухачами, тим самим сприяючи розширенню їх комунікативної компетентності. Загалом участь студентів у різних видах музично-просвітницької діяльності реалізує можливість застосовувати на практиці отримані знання щодо комунікативної компетентності, тим самим забезпечуючи їх дієвість.

Спонування до творчої самореалізації у процесі вокальної діяльності – необхідна умова, дотримання якої сприяє активізації і подальшому розвитку художньо-виконавської самоефективності студентів. Здатність до самореалізації суттєво впливає на життєдіяльність особистості, виявляється у особистісному зростанні, у створенні виконавської кар'єри, у досягненні вокальної майстерності. В контексті формування художньо-виконавської самоефективності творча самореалізація виступає засобом задоволення майбутнього вчителя музичного мистецтва потреби бути тим, ким він себе бачить у майбутньому. Крім того, творча самореалізація допомагає студентам задовольнити прагнення до якомога повного розвитку своїх вокальних можливостей у різних формах виконавського мистецтва. Спонування до творчої самореалізації як одна з дієвих умов формування художньо-виконавської самоефективності студентів сприяє визначенню і розкриттю сутнісних сил особистості, розвитку її можливостей і здібностей,

що здійснюється у спілкуванні з іншими людьми. Творча самореалізація об'єктивізує здійснення студентом своїх професійних планів у межах гармонії з собою і з оточенням, сприяє переходу уявлень і цінностей свого внутрішнього світу до життя у зовнішньому світі, від самопізнання до практичних дій.

Творча самореалізація виступає особливим різновидом акмеологічного розвитку на основі постійного і послідовного здійснення творчих пошуків, спонукає студентів до виходу за межі власних можливостей, максимальне знаходження свого професійного покликання через змінювальні процеси в собі самому, в досягненні акме. Використовуючи термін «самореалізація», ми не ототожнюємо його з такими, як «самоактуалізація», «самовідтворення», «самоздійснення», «саморозкриття», «самоствердження», вважаючи, що «самореалізація» включає наведені поняття, що визначають певні етапи сходження до творчої самореалізації особистості.

Орієнтація на творчу самореалізацію в контексті формування художньо-виконавської самоефективності студентів має передбачати спонукання студентів до саморозкриття, що ґрунтується на виявленні свого художньо-творчого потенціалу. Важливо також активізувати прагнення студентів до самовираження, яке в свою чергу пов'язане із знаходженням засобів демонстрації, самопред'явлення себе, своїх виконавських досягнень суспільству, слухачам, учням. Самореалізацію спрямовано також на самоздійснення, що передбачає вирощування себе у певній системі цінностей, на самоактуалізацію як на цілеспрямовану діяльність по досягненню необхідного, затребуваного суспільством рівня. Важливим результатом творчої самоактуалізації у сфері вокальної підготовки є самоствердження, досягнення визнання, відстоювання своєї індивідуальності.

Визначаючи творчу самореалізацію засобом формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва, ми ґрунтуємось на твердженні, згідно якого особистість, що свідомо прагне до самореалізації – це самоактуалізована особистість, яка максимально повно

втілює людську сутність у пізнанні власного покликання [7; 9; 29]. Самореалізація – процес безперервного руху до ідеалу досконалості [12, с. 5]. Важливим для спрямування дослідницького пошуку методики формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва виступає позиція Є.Морозової, яка вважає провідним стимулом творчості прагнення особистості до самореалізації [47]. Подібної думки дотримується і В.Петрушин, згідно якого особистісна самореалізація виступає вищою метою людини через розгортання потенціальних здібностей і перетворення їх у конкретні актуальні досягнення [51, с. 98].

Вокальна підготовка містить активний потенціал творчого розвитку студентів, художньої індивідуалізації їх як виконавців. Дослідники специфіки вокального виконавства, такі як С.Шереметьєва [64], О.Стахевич [60], О.Шуляр [66] та ін. детально розглядають особливості формування вокальних умінь і навичок учнів, питання історії становлення методик вокального навчання і тощо. Проте, впровадження в практику формування художньо-виконавської самоефективності результатів означених досліджень не може повною мірою забезпечити творчу самореалізацію студентів. Необхідно посилити увагу до спеціальної організації процесу вокальної підготовки, яка б спонукала студентів до творчої самореалізації, до визначення провідних засад змісту означеної підготовки.

В процесі дослідження нами було визначено ряд методичних позицій, застосування яких активізує самореалізацію студентів у вокальному навчанні.

Насамперед, звернімо увагу на потребу дотримання циклічного характеру самореалізації. Йдеться про зродження у студентів потреби в творчій самореалізації нового рівня вже після того, коли отримано задоволення в першій. Підвищення, якісно новий характер потреб у творчій самореалізації забезпечує їх систематичний розвиток, позитивно впливаючи на становлення художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Важливого значення набуває також виявлення оптимальної послідовності процесу творчої самореалізації студентів у процесі опанування вокально-виконавським мистецтвом. Ми пропонуємо таку логіку розгортання цього процесу. Перша фаза - творча активність студентів має репродуктивно-наслідувальний характер, друга – пошуково-інтерпретаційний, третя – творчо-виконавський. Інакше кажучи, творча самореалізація студентів спочатку відбувається в межах відтворення, самостійного аналізу переваг і вад інтерпретаційного прочитання вокального твору. Далі (друга фаза) - студент залучається до осмислення, вибору і створення на цій основі власної інтерпретації. Третя фаза передбачає залучення студентів до самостійного моделювання виконавської трактовки музичного твору та втілення його в звучанні.

У спонуканні студентів до творчої самореалізації значну роль ми відводимо забезпеченню творчої взаємодії, що становить одну із засад вокально-виконавського мистецтва. Йдеться, по-перше, про прагнення якнайповніше передати образний зміст твору, закладений композитором, тобто мається на увазі своєрідна «взаємодія» виконавця і автора вокального твору. По-друге, важливим чинником спонукання до творчої самореалізації виступає творча взаємодія між викладачем і студентом, наявність взаєморозуміння, контакту між педагогом і учнем. Атмосфера взаєморозуміння і довіри, обмін думками, художньо-емоційними переживаннями створює особливе комунікативне середовище, що становить підґрунтя для виявлення студентом власних художньо-творчих намірів. Зауважимо при цьому, що спонукання студентів до творчої самореалізації активно відбувається в умовах спілкування із Іншим, в тому разі, коли професійна його майстерність має для студента художньо-ціннісний сенс, коли викладач виступає для студента творчим авторитетом.

Ефективним для спонукання студентів до творчої самореалізації є також метод моделювання художньо-педагогічних ситуацій, з яким пов'язано майбутню професійну діяльність. При цьому студент має залучатись і до ролі

своєрідного режисера музичного заняття чи просвітницького заходу. Студент має передбачити також дії педагога-виконавця. Особливо важливим стимулом до творчої самореалізації стає входження в роль слухача, що оцінює виконання. Оволодіваючи означеними ролями, студент не тільки інтуїтивно, а й усвідомлено прагне до творчої самореалізації.

Отже, спонукання студентів до творчої самореалізації містить значний потенціал формування їх художньо-виконавської самоефективності. Саме творчі знахідки, віднайдення нового, того, чого не було раніше у практиці власного вокального навчання, сприяє укріпленню впевненості студента у своїх силах. Водночас активізація почуття впевненості спирається на творчу спроможність студентів. Досягнення високого рівня художньо-виконавської самоефективності і високого рівня творчої результативності є взаємопов'язаними, зумовлюють одне одного. Творча діяльність неодмінно супроводжується відчуттям впевненості [17]. Через те так важливо всіляко підтримувати оригінальність інтерпретаційно-творчого мислення студентів, постійно спонукати їх до виявлення ініціативи у прийнятті виконавсько-творчих рішень. Хороших наслідків можна досягти, залучаючи студентів до самостійного опрацювання вокальних творів - усвідомлення образного змісту, знаходження засобів вокальної виразності для виконавської передачі емоційно-творчого ставлення до музики.

Стимулювання стресостійкості студентів у процесі прилюдних виступів – одна з педагогічних умов, дотримання якої зумовлює успішність формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва. Подолання зайвого сценічного хвилювання – актуальна проблема методики музичного навчання, що знаходиться на перетині психології і педагогічної практики. З одного боку, публічний виступ завжди виступає кульмінацією виконавської підготовки, своєрідною демонстрацією власних виконавських здобутків, досягнення високого рівня художньо-виконавської самоефективності студента. З іншого - стресовий фактор, його руйнівна сила виявляється найбільше саме в умовах прилюдної

демонстрації власних виконавських здобутків, нівелюючи виконавські досягнення студента.

Проблеми подолання естрадного хвилювання, «страху перед сценою», «досягнення оптимального сценічного стану», «емоційна регуляція сценічного самопочуття» тощо – різні грані виявлення стресового характеру прилюдної виконавської діяльності. Для вчителя музичного мистецтва проблема нівелювання зайвого хвилювання в умовах виступу перед школярами набуває також суттєвої актуальності. Самоефективним не може бути вчитель, який втрачає здатність до емоційної саморегуляції в роботі з дітьми, який не в змозі знівелювати стресові характеристики виконавської діяльності «на людях». Негативні форми хвилювання, що виникають під час виконавської демонстрації школярам музичних творів на уроці, чи у позакласній діяльності, можуть призвести до втрати контакту учителя з учнями, руйнації художньо-творчого взаєморозуміння.

Стрес пов'язано з особливим станом тривоги, переляку, що виникають при екстремальних обставинах діяльності [22,33,61]. Стрес розглядають також як феномен усвідомлення, що виникає при порівнянні вимог до особистості з її здатністю виконати ці вимоги [3].

Питання, як психологічно підготувати учнів до концертних виступів, яким чином розвинути у них здатність до втримання творчого настрою, збереження виконавських досягнень у виступах перед слухацькою аудиторією - предмет предметом особливої уваги дослідників в галузі музичної освіти. Її вирішенню присвячено праці Л.Бочкарьова [15], В.Петрушина [51], В. Самітова [57], Ю.Цагареллі [61]. Автори підкреслюють, що виконавська надійність музиканта не є вродженою якістю, це набута властивість, яка характеризується художньо-образним відтворенням змісту музичного твору, його безпомилковим виконанням у сценічних або інших умовах підвищеної емоціогенності. Ю.Цагареллі, зокрема, зауважує, що стресова ситуація позначається напруженістю, особливим станом тривожності, який сприяє зниженню ефективності діяльності [61, с. 81].

Визначаючи причини виникнення такого стану, дослідник приходять до висновку, що порівняння вимог і здатності особистості до їх виконання найчастіше призводять до стресового стану. В.Петрушин підкреслює, що переживання ситуації концертного виступу призводить до виникнення дисбалансу між художніми очікуваннями виконавця і реальним сприйняттям і відтворенням музики в умовах прилюдного виконання. Шукаючи причини підвищеної емоціогенності виконавців в умовах сцени, дослідник приходять до висновків щодо ролі таких факторів, як вроджена схильність до емоційної збудливості, зовнішні обставини, що впливають на протікання виконавської діяльності, здатність людини до подолання стресу [51, с. 32].

Плідними в контексті нашого дослідження виступають міркування щодо недостатньої розвиненості компонентів життєстійкості (здатність до самоконтролю, до прийняття ризику, до підвищеної зосередженості тощо) як чинника, що викликає негативні почуття страху у підвищених емоціогенних умовах діяльності [31].

У науковій літературі можна знайти певну кількість пояснень щодо діапазону переживань сценічного хвилювання. Так, В.Григор'єв вважає, що стрес може бути інформаційним, коли виникає дефіцит інформації і свідомість не встигає приймати необхідні рішення в ситуації підвищеної відповідальності і стиснутих часових термінів, в ситуації невпевненості у своїх силах, наприклад при виконанні складних пасажів, складних виконавсько-технічних епізодів тощо. Стрес, підкреслює В.Григор'єв може виникати також в умовах підвищеної емоційності, що межує з панічним станом, коли виникає загроза успішної організації виконавського процесу. Через подібні обставини виконавець може відчувати негативні емоції, які свою чергу, можуть призвести до збоїв у пам'яті, а також у всій виконавсько-руховій системі, до втрачання виразності виконання [22, с. 54].

Л.Бочкар'єв звертає увагу на можливість дезорганізації роботи свідомості, гальмування здатності до регуляції діяльності. Такий стан може бути викликаний труднощами як художнього, так і технічного порядку. На



заваді творчого сценічного самопочуття можуть стати також такі фактори, як завищена планка виконавського ідеалу і недооцінка власних можливостей [15, с. 10-17]. Студенти, що прагнуть до формування художньо-виконавської самоефективності особливо мають взяти до уваги ці психологічні міркування.

Загалом причиною негативних психічних станів підчас сценічного виступу є високий рівень напруженості, відхід від звичних норм життєдіяльності, а також недостатність розвитку здатності до актуалізації особистісного механізму подолання сценічного стресу. Інакше кажучи, стресовий стан позначається втратою саморегуляції. Стрес характеризується підвищеною емоційністю самопочуття, коли виникає загроза успішності виступу. При цьому виникають негативні емоції, що може призвести до порушень пам'яті, до збоїв у руховій сфері, до втрати виразності інтерпретації. Спільним і в негативному самопочутті, і в позитивному переживанні є підвищений рівень напруги, руйнування звичних норм життєдіяльності.

Найчастіше стресовий стан виражається у підвищеній екзальтації, у розладах пам'яті, у виникненні дратівливості, тривожності тощо. Втрачання контролю, суперзбудження, некерованість, відключеність – ознаки стресової ситуації в умовах прилюдної виконавської діяльності. Отже, формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва має необхідно включати розвиток у студентів стресостійкості.

Розвинута сценічна стресостійкість у музично-виконавській діяльності передбачає здатність до усвідомлення свого психоемоційного стану в екстремальних обставинах концертного виступу, а також контролювання свого виступу на основі досягнення вищого ступеню зосередженості, концентрації й утримання уваги при максимальній свободі та комфортності виконання музично-інтерпретаційних завдань.

Розвиток здатності зберігати творче самопочуття в умовах підвищеної емоційної напруги – питання не одноразової підготовки, а тривалої роботи, докладання значних вольових зусиль [68].

Досліджуючи питання подолання стресового стану під час прилюдного виконання музики, ми дійшли висновку, що досягнення оптимального сценічного стану має стати невід’ємною складовою навчального процесу у виконавському класі, важливим завданням вокальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. При цьому ми виходимо з припущення про те, що розвиток художньо-виконавської самоефективності ґрунтується на здатності студента керувати психофізіологічним станом. Опора на власні індивідуально-психологічні властивості дозволяє студенту виявити, розкрити власні внутрішні резерви досягати виразності виконання в умовах підвищеної емоційності виступу перед слухацькою аудиторією. Для того, щоб майбутній учитель умів адаптуватись до підвищеної емоційної напруги в умовах концерту, в умовах виконання музичних творів перед слухачами, він має свідомо ставитись до характерних ознак та можливих наслідків виникнення стресового стану. Отже, найперше, необхідно ознайомити студента з характерними ознаками стресового стану, зокрема, в процесі прилюдної діяльності.

Важливим аспектом розвитку стресостійкості студентів є також актуалізація глибоко вмотивованого ставлення їх до виконавської діяльності. Важливо зважати на те, що стрес може справляти вплив не лише негативного характеру, а пробуджувати приховані творчі сили. Через те педагогічно доцільним може стати спонукання студентів до усвідомлення ролі виконавської діяльності в майбутній професійній роботі студента, її значення у музично-виховному процесі. У майбутніх учителів важливо активізувати прагнення до того, щоб стати транслятором високого мистецтва в масову свідомість. Таке спрямування має становити «ядро» виконавського артистизму, тоді це сприятиме подоланню негативних факторів тривожності в процесі прилюдних виступів. Завдання викладача, що прагне сформувати

художньо-виконавську самоєфективність студента, - стимулювати його до постійного самовдосконалення у створенні сценічного образу, у донесенні образного змісту музики до школярів, спрямування художніх намірів не тільки на самореалізацію, а й на досягнення високої мети професійної діяльності – служінню системі художнього розвитку молодого покоління, створенню духовного потенціалу суспільства.

Важливо також, щоб майбутні вчителі вчилися доволіно активізувати виконавську увагу, зосереджувати її на розкритті музичного образу, на виконавській його інтерпретації. У процесі сценічного виконання важливо, щоб студент зосереджував зусилля на емоційному змісті твору, на донесенні його до слухачів. Довільна увага, що виникає в результаті докладання вольових зусиль, увага, що є наслідком зацікавленості, знижує можливість виникнення негативних форм сценічного хвилювання. Отже, в контексті активізації зосередженості у процесі формування художньо-виконавської самоєфективності студентів виокремимо два аспекти виконавської роботи над музичним твором.

Перший - це опрацювання музичного твору на стадії розучування. Тут необхідно зорієнтувати студента на досягнення художньої виразності інтерпретації змісту музичного твору, що потребує значної зосередженості, активізації виконавської уваги і до окремих деталей, і до цілісного охоплення музичного змісту.

Другий аспект – досягнення ефективності виконавської творчості в процесі прилюдного виступу, в умовах сценічного виступу. Тут особливо важливо активізувати здатність до зосередження на музичному образі. Основна увага має поглинатись твором, бажанням найвиразніше передати його зміст у виконанні. Зосередженість на художньому образі, на інтерпретаційних завданнях нівелює зайве хвилювання, страх перед публікою.

Серйозного значення у подоланні боязкості прилюдного виконання набуває репетиційний етап підготовки до виступу. Підготовча

передконцертна репетиція має також передбачати ряд моментів, що допомагають студенту позбутись зайвого хвилювання у виступі. Насамперед, важливо спрямувати ставлення студентів до тих, хто буде слухати твір у його виконанні. Якщо це академічний концерт чи екзамен, де оцінку виставляє компетентна комісія, що помічає кожен виконавський огріх, хвилювання перед виступом зростає. Якщо це виступ перед юними слухачами, наприклад, у концертно-просвітницькій лекції – хвилювання набуває дещо іншого відтінку. Прагнення донести до юних слухачів повноту змісту, який вклав композитор у своє творіння, надає сценічному хвилюванню мотив, забарвлений творчим піднесенням. Водночас зростає і відповідальність, тому що можливий збій на академічному заліку чи складанні модулю комісія, що складається з викладачів, може зрозуміти, простити, віднести це на рахунок хвилювання, а при виконанні в дитячій аудиторії - викличе явну негативну реакцію слухачів.

Важливим є також актуалізація відповідального ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до виконавської діяльності, до професійного виконавського самовдосконалення. Бажано, щоб студент оцінював виступ, як певну сходинку до досягнення виконавських висот. Це потребує мобілізації сил, уважного й відповідального ставлення до художньої інтерпретації музики. Чим яскравішу емоційну реакцію викликає зміст музичного твору, чим більше захоплений виконавець музикою, тим менше негативних емоцій викликає у нього виконання перед публікою.

У процесі репетиційного опрацювання музичного твору необхідно також активізувати прагнення до якнайкращої демонстрації студентом своїх виконавських досягнень. Якщо публічний виступ забарвлюється мотивом продемонструвати свої вміння, показати себе, естрадна тривожність поступається місцем оптимістичному сценічному самопочуттю. Необхідний момент - актуалізація впевненості студента у своїх виконавських можливостях. Зусилля викладача мають бути спрямовані на те, щоб студент сам був переконаний, що він в змозі виразно виконати твір, захопити

слухачів своїм співом, продемонструвати виконавську майстерність: «Я вмію добре співати!», «Я в змозі справити враження на слухачів!» Звернімо увагу ще на один бік виникнення естрадного хвилювання, пов'язаний з наявністю конфлікту між власними завищеними претензіями («Покажу, на що я здатен!») і реальними можливостями. Це протиріччя ускладнює ситуацію зайвого хвилювання. Через те важливо, щоб студент усвідомлював свої можливості, співвідносив їх, наприклад, з певним етапом формування виконавської майстерності, зі свідомим спрямуванням виконавських очікувань на демонстрацію тих чи інших вокально-виконавських умінь.

Результативність виступу на сцені зумовлена також з такими, здавалось би, дріб'язковими деталями передконцертних репетицій, як попереднє ознайомлення співака з концертним залом, його акустикою, продумуванням зовнішнього вигляду – концертного одягу, особливостей виходу на сцену, вітання з публікою, подальшої сценічної поведінки тощо. Отже, не варто нехтувати перед концертом і такими моментами, передбачення й врахування яких зумовлює успішність виступу.

У формуванні стресостійкості значну роль відіграє набуття виконавського досвіду в умовах прилюдної діяльності. Досвід особистості розглядаємо як сукупність знань, умінь і навичок, набутих у процесі власної практики. Відповідно виконавський досвід учителя музичного виступає як практичні уміння творчого виразного виконання музичних творів в умовах прилюдної діяльності, концертних виступів, у процесі художнього спілкування зі школярами на уроках. У виконавському досвіді відтворюються музичні здібності, естетичні інтереси, здатність до довільного регулювання художньо-творчого самопочуття під час прилюдного виконання музичних творів. Процес набуття досвіду супроводжується переживанням сенсу виконавської діяльності вчителя, активізацією здатності до довільної уваги, зосередженості на образному тлумаченні музики. Набуття позитивного досвіду виконавської діяльності передбачає також активізацією почуття впевненості у власних творчих можливостях, у достатньо високій

розвиненості виконавської техніки, у здатності встановити контакт зі слухачами. Виконавський досвід уможливорює отримання висновків з пережитих почуттів у процесі сценічних виступів. Досвід сприяє кристалізації індивідуальних особливостей виконавської діяльності, в тому числі й способів подолання зайвого хвилювання в умовах виконання на людях. Збагачення і розширення досвіду прилюдної виконавської діяльності сприяє усвідомленню майбутнім учителем музичного мистецтва себе як суб'єкта музично-виконавської діяльності, спонукає до удосконалення у професійному й особистісному аспектах. У досвіді відтворюються індивідуально-особистісні характеристики стресостійкості, а отже відкривається перед студентом можливість оцінити результативність власних зусиль з формування виконавської надійності.

Необхідність впровадження четвертої умови - закріплення позитивних орієнтирів реалістичної самооцінки студентом виконавських умінь - зумовлено потребою досягнення впевненості в собі, в своїх творчих можливостях. Оцінювання складає основу самоефективності особистості, через те важливо спонукати студентів і до оцінювання інших, і до оцінювання власних досягнень.

Художньо-виконавська самоефективність передбачає сформованість умінь щодо оцінювання власних дій, результатів виконавської діяльності, досягнень в галузі інтерпретації музики. При цьому підкреслимо, що самооцінка має бути зорієнтована на визначення позитивних аспектів, на рефлексію, позбавлену приниження, применшення результатів. Досягти успіхів у становленні виконавської самоефективності в мистецтві неможливо поза усвідомленням власних можливостей, здібностей, позитивних особистісних рис, а також об'єктивним виявленням достоїнств і переваг свого виконання.

Переживання успіху, радість, натхнення – неодмінні супутники творчості у виконавській діяльності [53]. Важливо, щоб вокальний розвиток студентів супроводжувався переживанням задоволення від виконання

музики, від успішної демонстрації своїх досягнень. Формування виконавської самоефективності передбачає, щоб майбутні вчителі у процесі самооцінки звертали увагу на те, чи досягнуто мету виконавського відтворення музики, чи ні, тому що головне в генезі задоволення – досягнення мети. Позитивний емоційний тон вражень окрилює, спонукає до наступних, ще більших звершень.

Самоефективність формується в умовах досягнення високого рівня задоволення діяльністю. Достатньо висока самооцінка викликає новий приплив сил, спрямування їх на досягнення мети, при цьому рівень творчовиконавських домагань підвищується, зусилля активізуються, студент прагне досягти того, що спочатку здавалось недосяжним.

Звернімо увагу також на те, що в процесі творчої діяльності нерідко виникають сумніви, тривога. Сумніви як складний психічний стан заважають досягненню високої самооцінки. Невпевненість, неусвідомленість, незадоволеність тим, що зроблено, є наслідком критичного мислення. Водночас сумніви можуть стати поштовхом до активізації творчої діяльності. Позитивна роль сумнівів виявляється у спонуканні до перегляду своєї позиції, точки зору на ту чи іншу проблему, як засіб подолання завищеної самооцінки, як засіб активізації творчих сил. Науковці підкреслюють, що сумнів може підвищувати або знижувати якість виконання дій [20]. Важливо, щоб викладач з вокалу умів індивідуально підійти до студента, враховувати ситуацію, в якій формується самооцінка, посилюючи його сумніви щодо виконання чи, навпаки, сприяючи їх зменшенню. В ряді досліджень наголошується, що помірні сумніви, навіть тривожність можуть справити конструктивний вплив. Підкреслювалось, що люди, які постійно сумніваються у результатах своєї діяльності, особи з високим ступенем тривожності вирішують інтелектуально-творчі завдання інтенсивніше, ніж ті, хто завжди задоволений своїми досягненнями [20]. Всупереч цьому в дослідженнях доводиться, що лише досить невисокий рівень сумнівів сприяє виконанню дій, але зростання, інтенсифікація сумнівів, яке призводить до їх

домінування, не піддається свідомій регуляції [54]. Сумніви в такому разі породжують невпевненість, а це, в свою чергу, знижує, гальмує процес становлення самоефективності особистості.

Зважаючи на досягнення сучасної психології, зокрема, психології музичної діяльності, а також результати власних досліджень, ми дійшли висновку про те, що сумніви в результатах власних досягнень справляють неоднозначний вплив. Якщо сумнів – результат зіткнення з вибором різних можливостей, тоді він може виступити спонукою до нових творчих пошуків, до удосконалення діяльності. Якщо ж сумнів виростає до меж скептицизму, тоді помічається негативний вплив на творчі можливості студента у виконавській діяльності, оскільки знижується впевненість, що призводить до гальмування творчості.

В процесі дослідження ми дійшли висновку, що основою внутрішньої об'єктивної самооцінки може стати усвідомлення студентом образу свого «Я», бачення студента таким, яким він уявляє себе і тепер, і в майбутньому, таким, яким він є, або міг би стати, якби хотів. Процес співвіднесення, порівняння уявлюваного образу свого «Я» з реальними обставинами зумовлює мотиви виконавської діяльності, її спрямованість, виступає основою не тільки для об'єктивної самооцінки, а й подальшого самоздійснення. При залученні студента до самооцінювання важливо його націлити на вибір тих аспектів особистісного розвитку, які є результатом самооцінювання саме достоїнств, переваг, досягнень виконавського самооцінювання. Важливо зосередити увагу на тих рисах, з якими пов'язано успішність діяльності. Самооцінка має опосередковуватись зіставленням з очікуваннями виконавських успіхів, з рівнем виконавських домагань. Вона підвищується, якщо ці очікування справджуються, якщо домагання реалізуються, і понижується, якщо студент не досягає того, на що сподівався, розраховував у виконавстві. Інакше кажучи, основу об'єктивної самооцінки має складати співвідношення між реальними досягненнями студента і його очікуваннями. Той, хто досягає в реальності характеристик,



що визначають для нього ідеальний образ «Я», той має високу самооцінку. Якщо ж студент відчуває розрив між цими показниками, його самооцінка відзначатиметься низьким рівнем.

Самооцінка має стосуватись не тільки виконавської, а й педагогічної діяльності, адже майбутні професійні досягнення студентів пов'язано з музично-виховним процесом учнівської молоді, з уміннями вплинути на духовний розвиток школярів засобами виконавського мистецтва. Від того, наскільки високо студент оцінює власний педагогічний потенціал, залежить рівень його спрямованості на майбутню професійну діяльність.

У цих процесах підтримка викладача, його схвальне ставлення до успіхів студента, до його просування у вокальній та педагогічній майстерності сприяє зменшенню непотрібної самокритичності студента, його невпевненості в собі, у здатності до опанування вокально-виконавською майстерністю. Бажано, щоб викладач підкреслював досягнення студента, звертав увагу насамперед на кращих моментах виконавської діяльності. Тоді й самооцінка студента набуватиме позитивних характеристик.

Виникає питання: «Що має стати в центрі виконавської самооцінки студента? Які ознаки виконавської трактовки музичного твору мають в першу чергу привернути увагу студента в процесі художньої рефлексії?».

З-поміж інших ми виокремлюємо три аспекти рефлексивної уваги майбутнього вчителя музичного мистецтва. Насамперед, самооцінювання має передбачати визначення якості виконання, його художньої виразності, розкриття образного змісту виконуваного твору. До цього параметру входить і емоційність ставлення до музичного матеріалу, і відповідність створеного студентом образу об'єктивному змісту твору, і дотримання стильових параметрів композиторського творіння.

Самооцінювання має торкатись також вокально-голосових умінь студента. його досягнень в цій галузі. Важливо, щоб студент-вокаліст був здатний об'єктивно оцінити успіхи у вокально-голосовій підготовці, звернути увагу на особливості тембрового забарвлення звучання голосу, позитивні

зрушення у розвитку особливостей співацького дихання, розширення діапазону тощо.

Суттєвого значення набуває також рефлексивне усвідомлення успішності студентом виконавського розвитку як засобу оволодіння важливою складовою майбутньої педагогічної діяльності. Оцінюючи власні здобутки в галузі вокально-виконавського мистецтва, майбутній учитель має брати до уваги не тільки суто виконавські здобутки, а й власну здатність до впливу на емоційно-естетичний розвиток школярів засобами вокального виконавства.

Поглиблення уявлень студентів щодо перспективного розвитку власних виконавських умінь визначаємо як п'яту педагогічну умову досягнення результативності у формуванні художньо-виконавської самоефективності студентів.

Проблема життєвих перспектив людини – один із актуальних напрямів досліджень в сучасній педагогіці і психології. Наукові дослідження сутності життєвих перспектив людини довели їх провідну роль у становленні особистості [42].

Серед найважливіших досягнень, що безпосередньо стосуються змісту нашого дослідження, визначимо такі, як теза щодо необхідності узгодження життєвої мети з можливостями, здібностями, системою знань і досвіду особистості. Адекватність життєвої мети особистісному потенціалу виступає запорукою її досягнення [73]. Важливо також, щоб життєва мета достатньо повно відтворювала уявлення особистості про своє теперішнє і минуле, щоб індивід чітко уявляв собі мету своєї діяльності в контексті свого життєвого шляху [42]. Підкреслимо, що формування художньо-виконавської самоефективності передбачає здатність студента розрізнати поняття «тимчасової перспективи», «професійної перспективи», «перспективи розвитку виконавських здібностей» тощо.

Звертання до наукових джерел дозволяє визначити, що життєвий шлях – це не просто розгортання життєвих планів, закладених в дитинстві і ранній

юності. Це соціально детермінований процес, на кожному етапі якого виникають новоутворення. Цілісність і безперервність цього процесу значною мірою визначається його метою [73].

Плідною для нашого дослідження виступає позиція В.Бурлачука і О.Коржової, які доводять, що індивід включається у сукупність причин і наслідків свого життя не тільки як залежний від зовнішніх обставин, але і як той, хто активно їх перетворює, як особистість, що свідомо визначає лінію і позицію свого життя [16, с. 251]. Таким чином, життєві перспективи відтворюють не тільки раз і назавжди закріплену позицію, а і її змінні параметри, залежні від конкретних обставин, що можуть виражати необхідне розгортання життєвих планів, їх розширення й удосконалення. В контексті формування художньо-виконавської самоефективності означена позиція відкриває шлях до конструктивного визначення майбутнім учителем музичного мистецтва планів щодо виконавського удосконалення, до систематичного збагачення виконавського тезаурусу, до постійного і систематичного набуття виконавських умінь, що в решті решт стає основою для укріплення відчуття впевненості у власних художньо-творчих можливостях.

Необхідність впровадження означеної педагогічної умови - поглиблення уявлень щодо перспективного розвитку власних виконавських умінь - мотивується власне сутністю самоефективності як особистісного надбання, що є наслідком віри в майбутнє, переконаності у можливості досягнення мети.

Водночас варто зважити на те, що досягнення мети – далеко не завжди супроводжується успіхами і перемогами. Практика доводить, що для ряду студентів виконавське майбутнє нерідко уявляється й очікується з тривогою й острахом: « Чи зможу я виконати цей твір?», « Чи під силу мені подолання технічних труднощів?», « Чи достатньо в мене розвинена художньо-емоційна чутливість для відтворення образної сутності вокального твору?». Отже, необхідно зважати на можливі перешкоди в оптимістичному плануванні

студентом виконавських перспектив. Викладач має враховувати ці обставини і активізувати у студентів налаштованість на успішність переборення можливих труднощів, всіляко підтримувати впевненість студента в його спроможності досягти виконавського успіху. Важливо зберегти позитивну регульовальну функцію перспективного планування студентом свого виконавського розвитку.

Усвідомлення високого призначення майбутньої діяльності в сфері виконавського мистецтва, педагогіки, планування навчальної діяльності, визначення шляхів досягнення майстерності надає вокальній підготовці студентів перспективного сенсу. В свою чергу, усвідомлення перспективи власного удосконалення спонукає майбутніх учителів до визначення своїх можливостей у оволодінні професійною діяльністю, сприяє кристалізації впевненості в собі, укріпленню віри в самореалізацію, в досягнення самоефективності.

Для того, щоб активізувати здатність майбутніх учителів до перспективного розвитку, важливо широко застосовувати різноманітні форми художніх звітів, де студенти могли би продемонструвати свої досягнення, показати себе як здібні співаки, як творчі особистості. У процесі застосування таких форм навчальної діяльності студенти вчаться подавати себе, у них з'являється можливість уявити собі потреби подальшого виконавського становлення.

Зважаючи на те, як слухачі сприймають їх мистецтво, студенти отримують змогу спланувати подальші підходи до корекції й розвитку виконавських здобутків, вчаться мистецтву привернути увагу слухачів до музики, до найяскравіших моментів її інтерпретації. Участь студентів у різних концертних виступах, актуалізуючи схильність до самопрезентації, водночас орієнтує їх творче становлення на перспективний розвиток, на планування послідовного художньо-виконавського зростання. Всіляко підтримуючи прагнення майбутніх учителів до участі в конкурсах, олімпіадах, виступах просвітницького характеру, викладач опосередковано

спонукає їх до виявлення резервів покращення, подальшого оволодіння виконавської майстерністю, досягнення високого рівня творчої самопрезентації. Чітке уявлення щодо перспектив свого художнього зростання актуалізує віру студентів у своє творче призначення, у правильність обраного шляху, у можливість досягнення мети вокального навчання, у здійсненні життєвих планів.

При цьому перспективи саморозвитку мають торкатись не тільки професійного вокального навчання, а й розвитку особистісних рис. Аналітичне осмислення концертних виступів інших, порівняння їх із своїми кращими досягненнями, відкриває шлях до самоствердження, до подальшого творчого саморозвитку. Загалом, спонукання до перспективного саморозвитку сприяє формуванню у майбутніх вчителів самоефективності у сфері виконавської і педагогічної діяльності.

Отже, обґрунтування методологічних орієнтирів, принципових позицій, педагогічних умов і методичного забезпечення дають підстави для визнання широких можливостей вокальної підготовки студентів у педагогічному університеті для формування їх художньо-виконавської самоефективності, специфічність якого передбачає: циклічний характер художньо-педагогічного впливу на розвиток творчих якостей студента; дотримання послідовності процесу від спостереження і аналізу діяльності інших через пошукову діяльність до творчих форм активізації впевненості, віри студентів у власні виконавські можливості; забезпечення співтворчості між викладачем і студентом в усіх різновидах інформаційно-пізнавальної, аналітично-оцінювальної, музично-творчої взаємодії.

Запропоновану модель формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва відображено на рис. 2.1 на с. 150.

**МЕТА– формування художньо-виконавської самоефективності  
майбутніх учителів музичного мистецтва**

**Компоненти художньо-виконавської самоефективності:**

мотиваційно-  
когнітивний

емоційно-  
вольовий

контрольно-  
оцінювальний

творчо-  
активізуючий

комунікативно-  
регулятивний

**КРИТЕРІЇ:**

- міра мотиваційно-емоційної відкритості до формування художньо-виконавської самоефективності
- міра здатності до когнітивно-аналітичної діяльності
- міра здатності до об'єктивного оцінювання мистецьких явищ
- міра художньо-творчої активності
- міра комунікативної результативності виконавської діяльності

**методологічні підходи:**

- Культурологічний, системний,
- творчо-діяльнісний,
- персоналізаційний,
- полісуб'єктний,
- аксіологічний,
- акмеологічний

**ПРИНЦИПИ:**

- конструктивного цілепокладання
- професійного самовизначення
- актуалізації позитивного досвіду

**педагогічні умови:**

розширення комунікативної компетентності студентів;

спонукання студентів до творчого самовиявлення у процесі вокальної діяльності;

стимулювання стресостійкості студентів у процесі прилюдних виступів;

закріплення позитивних орієнтирів реалістичної самооцінки студентом виконавських умінь;

поглиблення уявлень щодо перспективного розвитку власних виконавських умінь.

**МЕТОДИ:**

- аналітико-порівняльне спостереження
- полемічно-контекстне обговорення
- мотиваційний тренінг
- варіантне опрацювання інтерпретації музичного твору
- артистична самопрезентація
- прогностична саморецензія
- розробка музично-просвітницьких сценаріїв та їх рольова апробація

Рис. 2.1. Модель формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва

## Висновки до другого розділу

1. Аналітичне осмислення концептуальних засад дослідження проблеми формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва зумовив обґрунтування в якості повідних таких методологічних підходів, як культурологічний; системний, творчо-діяльнісний, аксіологічний, акмеологічний, персоналізаційний, полісуб'єктний. Культурологічний підхід передбачає створення гуманістично спрямованого навчального середовища, стимулювання студентів до формування виконавської майстерності крізь призму культурного саморозвитку, усвідомлення майбутніми учителями виховного потенціалу мистецтва та досягнення творчої взаємодії з іншими на засадах культури спілкування. Системний підхід виступає основою інтерпретації художньо-виконавської самоефективності як інтегративної особистісної характеристики, а також аналізу процесу її формування як цілісної сукупності методологічних підходів, принципів, педагогічних умов, методів, прийомів та етапів, кожен з яких може здійснювати притаманну йому функцію лише при активності інших. Творчо-діяльнісний підхід орієнтує вокальну підготовку студентів на активний саморозвиток і самореалізацію у процесі творчості, що активізує почуття впевненості у власному виконавському потенціалі. Опора на персоналізаційний підхід зумовлює ставлення до студента як суб'єкта навчання, спонукання його до пізнання свого «Я» у процесі вокального навчання, співвіднесення виконавської майстерності з індивідуальними перевагами. Полісуб'єктний підхід, органічно доповнюючи персоналізаційний, забезпечує музичному навчанню характер взаємовпливу між викладачем і студентом, активізує взаємну зумовленість художньо-творчих дій та досягнення взаєморозуміння. Аксіологічний підхід становить основу аналітично-оцінювальної взаємодії між викладачем і студентом як суб'єктами ціннісного пізнання музики, сприяє усвідомленню ціннісного ядра мистецтвознавчої, виконавської і

вокально-педагогічної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності. Акмеологічний підхід забезпечує стимулювання студентів до досягнення найвищих результатів у вокальній підготовці, закріплення позитивних орієнтирів реалістичної самооцінки студентом виконавських умінь, підвищення впевненості майбутніх учителів у своїх виконавських та педагогічних можливостях.

2. Результативність формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки зумовлюється впровадженням принципів конструктивного цілепокладання, професійного самовизначення, актуалізації позитивного досвіду. Принцип конструктивного цілепокладання активізує мотиваційне спрямування вокального навчання на розвиток впевненості студентів у можливості досягнення високого рівня готовності до виконавської і педагогічної діяльності на основі прогнозування результатів вокальної підготовки, проектування її перебігу та відповідної корекції. Принцип професійного самовизначення націлює студентів на визначення й усвідомлення функцій музично-виконавської діяльності учителя у реалізації виховного впливу мистецтва на художню свідомість школярів. Принцип актуалізації позитивного досвіду передбачає утвердження впевненості студентів у можливості зреалізувати себе як педагога-виконавця, досягнення на основі відновлення в пам'яті минулого переживання успіху в інтерпретації музики, у встановленні художнього контакту зі слухачами.

3. Педагогічні умови, розроблені відповідно до визначених методологічних орієнтирів та принципів формування художньо-виконавської самоефективності студентів, включають: - розширення комунікативної компетентності, що сприяє формуванню здатності студентів до продуктивної взаємодії з іншими у змінних умовах, до встановлення художнього контакту у процесі виконавської діяльності з різною аудиторією слухачів;- спонукання майбутніх учителів до творчої самореалізації, що активізує знаходження студентами способів виконавського самопред'явлення себе, своїх вокальних



досягнень, самоствердження, отримання визнання та відстоювання своєї індивідуальності; - стимулювання стресостійкості, яке ґрунтується на здатності майбутніх учителів до емоційної саморегуляції у непередбачуваних ситуаціях виконавської діяльності, у концертних виступах; - закріплення позитивних орієнтирів самооцінювання, що інтенсифікує процес формування художньо-виконавської самоефективності завдяки активізації віри студентів в майбутнє, переконаності у досягненні мети; - поглиблення уявлень студентів щодо перспективного розвитку власних виконавських умінь, що стимулює студентів до позитивного оцінювання своїх можливостей в опануванні виконавським мистецтвом та музично-виховною діяльністю.

4. Методичне забезпечення визначених принципів і педагогічних умов формування художньо-виконавської самоефективності студентів включає застосування різновидів аналітичного осмислення й оцінювання музичних творів (комунікативно-текстологічний, прогностично-розвивальний, рефлексивний аналіз); моделювання різних форм творчо-виконавського спілкування; методи і прийоми комунікативної імпровізації; спостереження і зіставлення результатів діяльності музикантів-педагогів з різним досвідом практичної роботи; розробка сценаріїв та рольова апробація різних форм музично-просвітницької діяльності (тематичних концертів, концертів-бесід, театралізованих концертів, впровадження історико-стильових програм, монографічних, національно-творчих тощо).

5. Обґрунтування методологічних орієнтирів, принципових позицій, педагогічних умов і методичного забезпечення дають підстави для визнання широких можливостей вокальної підготовки студентів у педагогічному університеті для формування їх художньо-виконавської самоефективності, специфічність якого передбачає: циклічний характер художньо-педагогічного впливу на розвиток творчих якостей студента; дотримання послідовності процесу від спостереження і аналізу діяльності інших через пошукову діяльність до творчих форм активізації впевненості, віри студентів у власні виконавські можливості; забезпечення співтворчості між викладачем

і студентом в усіх різновидах інформаційно-пізнавальної, аналітично-оцінювальної, музично-творчої взаємодії.

### Список використаної літератури до другого розділу

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. 335 с.
2. Абульханова, К. А. (2011). Соотношение индивидуальности и личности в свете субъектного подхода. Мир психологии. Научно-методический журнал, 1, 22-31.
3. Адоевцева И.В. Становление элементов педагогического артистизма у будущих учителей музыки: Автореф. дис. канд. пед. наук. Кострома: КГУ, 2001. 22 с.
4. Алексеев А.Д. Творчество музыканта-исполнителя: На материале интерпретаций выдающихся пианистов прошлого и настоящего. М.: Музыка, 1991. 104 с.
5. Антонюк В. Г. Формування індивідуального виконавського стилю: культурно-антропологічний аспект / В. Г. Антонюк. – Київ: Управлінська ідея, 1999. – 24 с.
6. Бабайцев А.Ю. Коммуникация // Новейший философский словарь. 3-е изд., исправл. Минск: Книжный Дом, 2003. С. 497-498.
7. Базаева, Ф. У. Самореализация как философская, психологическая и педагогическая категория [Текст] / Ф. У. Базаева // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. – Екатеринбург, 2009. – № 9. – С. 47-54.
8. Байбанова Ф.А. Динамические особенности личностной самоэффективности будущего педагога // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 11-12. – С. 2719-2723; URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=36052>

9. Байлук, В. В. Сущность самореализации личности и ее структуру [Текст] / В. В. Байлук // Педагогическое образование в России. – М., 2011. – № 4. – С. 12-17.
10. Батаршев А.В. Психодиагностика способности к общению, или как определить организаторские и коммуникативные качества личности. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 176 с.
11. Бараш А.Б. Поэма о человеческом голосе. Знакомство с искусством академического вокала. Монография. М.: Издательский Дом «Композитор», 2005.
12. Боброва Э.В. Педагогическое сопровождение самореализации студента вуза в музыкально-исполнительской деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2006.
13. Богомазов С.В. Становление творческой самоэффективности будущего бакалавра в информационно-поисковой деятельности. Дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Красноярск, Сиб. государственный технологический университет, 2016 г. – 284 стр. Спец.: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования.
14. Бондарева Е.Ю., Сафиуллина Т.Р., Нуриева Э.Н. Акмеологические аспекты развития профессионализма у современного педагога высшей школы // Инновационная наука. 2016. № 12-3. С. 42–47.
15. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности. М.: «Классика-XXI», 2008.
16. Бурлачук, Л. Ф., Коржова Е. Ю. Психология жизненных ситуаций. [Текст] / Л.Ф. Бурлачук. М., 2005. - 263 с.
17. Бухарцева, Н. Г. Образование как средство самореализации личности в условиях глобализации [Текст] /Н. Г. Бухарцева //Педагогическое образование в России. – М., 2011. – № 4. – С. 28-33.
18. Васильева Т. И. Динамика профессиональной самоэффективности будущего педагога-психолога: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.

19. Вачков, И. В. (2007). Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию. Вопросы психологии, 3, 16-29.
20. Гальберштам А.М. Взаимосвязь профессиональной рефлексии и эффективности музыкально-исполнительской деятельности студентов. М., 2001.
21. Головаха, Е.И. Жизненные перспективы и ценностные ориентации личности [Текст]/ Е.И. Головаха // Психология личности в трудах отечественных психологов. - СПб., 2001. – 356 с.
22. Григорьев В.Ю. Исполнитель и эстрада. — М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2006.
23. Дедюхина, О. В. Творческая самореализация музыканта-педагога в процессе профессиональной адаптации: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 [Текст] / О. В. Дедюхина. Ниж. Новгород, 2005. – 21 с.
24. Дерябо, С. Д. (2002). Феномен субъектификации природных объектов Автореферат докт. дис., М, 2002.
25. Зотова И.Н. Коммуникативная компетентность как аспект социализации подростков в условиях информатизации общества //Актуальные социально-психологические проблемы развития личности в образовательном пространстве XXI века». – Кисловодск, 2006. 109 с.
26. Знаменская С.В. Теоретические аспекты изучения проблемы развития коммуникативных умений // Материалы научно-методической конференции. – Ставрополь: СГУ, 2003. – С. 36–37
27. Егорова Н. В. Профессионально-творческая самореализация будущих учителей музыки в воспитательной среде педагогического вуза : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 [Текст] / Н. В. Егорова. – Курск, 2008. 23 с.
28. Емельянова Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. – М.: Просвещение, 1995. – 183 с.
29. Михайлова, И. Г. Самореализация в художественной деятельности [Текст] / И. Г. Михайлова // Мир психологии. – М., 2010. – № 4. – С. 91-102.

30. Каган М.С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений. М.: Политиздат, 1988. 320 с.
31. Капустин Ю.В. Музыкант-исполнитель и публика. Л.: Музыка, 1985. 160 с.
32. Карпов, А. В. Рефлексия в структуре метакогнитивной организации субъекта [Текст] /А. В. Карпов // Материалы всерос. науч. конф., посвященной 200-летию ЯрГУ им. П. Г. Демидова / отв. за вып. М. М. Кашапов. – Ярославль: Изд-во Яр-ГУ, 2003. – С. 3-7.
33. Клименко Ю. Г. Приемы актерской психотехники в развитии сценического самочувствия вокалистов подготовительного и первого курсов / Ю. Г. Клименко // Вокальное образование начала XXI века : материалы научнопракт. конференции. – М.: Новый ключ. – 2008. – С. 70–73. 202.
34. Козир А.В. Система принципів фахової підготовки викладачів мистецьких дисциплін / А. В. Козир // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. - 2013. - № 10(1). - С. 30-35. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vluf\\_2013\\_10\(1\)\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vluf_2013_10(1)_7)).
35. Колмогорова Н.С. Коммуникативная компетентность как цель и следствие становления направленности личности: Автореф. дис. канд. пед. наук. Барнаул, 2004. 22 с.
36. Кремешна Т. І. Педагогічна самоєфективність майбутніх учителів музики: фактори та шляхи формування / Т. І. Кремешна // Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі. - 2017. - № 2. - С. 133-135. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/maed\\_2017\\_2\\_25](http://nbuv.gov.ua/UJRN/maed_2017_2_25)).
37. Кричевский Р. Л. Самоэффективность и акмеологический подход к исследованию личности // Акмеология. 2001. № 1. С. 47-52.
38. Кудрявцев, В. Т., Уразалиева, Г. К. (2005). Предпосылки личностного роста в развивающем образовании. Вопросы психологии, 4, 52-62.
39. Леонтьев А.А. Психология общения: Учеб. пособие. 3-е изд. М.: Смысл : АCADEMIA, 2005. 368 с.

40. Литвинова, Н. Ю. Психологическое сопровождение социально-психологических дезадаптаций ресурсами рефлексии, креативности, целеполагания [Текст] / Н. Ю. Литвинова // Актуальные проблемы альтернативной и социальной педагогики, клинической психологии, психиатрии: традиции и перспективы междисциплинарного взаимодействия : материалы науч.-практ. конф. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2011. – С. 134 – 143.
41. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.444 с.
42. Мандрикова, Е.Ю. Современные подходы к изучению временной перспективы личности [Текст]/ Е.Ю. Мандрикова // Психологический журнал. - 2008. - Т. 29, №4. – С. 54-65
43. Мельникова Л.Л. Методика формирования профессиональной готовности преподавателя колледжа искусств к концертно-просветительской работе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2005.
44. Минуллина, А.Ф., Гурьянова, О.А. Тренинг личностного роста [Текст]: Методическое пособие / А.Ф. Минуллина.- Казань: Издательство «Бриг», 2015. - 96 с.
45. Митина, Л. М. (2010). Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы. М.: ПИ РАО; МГППУ.
46. Педагогическая акмеология: коллективная монография / под. ред. О.Б. Акимовой. Екатеринбург, 2012.
47. Морозова Е. С. Теоретический анализ явлений самоэффективности, самореализации и самоактуализации работника // Молодой ученый. — 2016. — №12. — С. 785-787. — URL <https://moluch.ru/archive/116/31607/> (дата обращения: 14.03.2020).
48. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспективы будущего. М.: Смысл, 2004. 608 с.

49. Овчаренко Н. А. Особистісно-орієнтована професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності / Н. А. Овчаренко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : науково-методичний журнал. – 2014. – Вип. 1–2. – С. 60–64 (Входить до наукометричної бази Index Copernicus, РІНЦ).
50. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. – М.: Издательство МГУ, 1998 – 348 с.8
51. Петрушин, В. И. Психология карьеры [Текст] / В. И. Петрушин. – М.: Академический проект; Альма Матер, 2004. – 208 с.
52. Ральникова, И.А. Жизненные перспективы личности (психологический контекст) [Текст]: монография / И.А. Ральникова. Барнаул, 2002. - 152 с. 43.
53. Репецкая, А. В. Рефлексивно-личностное самоопределение как формирование готовности к самореализации [Текст] / А. В. Репецкая, Ю. А. Репецкий // Психология. – 2013
54. Ромек В. Г. Понятие уверенности в себе в современной социальной психологии // Психологический вестник. 1996. Ч. 2, вып. 1. С. 132-146.
55. Рудой Е.Л. Профессиональная подготовка педагога-музыканта в сфере культурно-просветительской деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2015.
56. Ручимская С.В. Феномен просветительства в профессиональной подготовке педагога-музыканта: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2010.
57. Самітов В.З. Специфіка інтерпретаційного мислення музиканта-виконавця (психофізіологічний аспект): [монографія] / Віктор Захарович Самітов. – К.: ДАКККіМ, 2007. – 200 с.
58. Серых, А. Б. (2009). Развитие субъектности как условие формирования психологической готовности будущего педагога к профессиональной деятельности. В кн. Е.А. Леванова (ред.) Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования (вып. 24, с. 60-63). Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта.

59. Слободчиков, В. И., Исаев, Е. И. (1995). Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс.
60. Стахевич О. Г. Основи вокальної педагогіки. Курс лекцій : навч. пос. для студ. дир.-хор. фак. муз. та пед. вузів. Ч. 1. Природно-наукові теорії сольного співу / О. Г. Стахевич. – Харків : ХДАК ; Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2002. – 92 с.
61. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: Дис... д-ра психол. наук: 19.00. 03. – Казань, 1989. – 425 с.
62. Чепелева Н. В. Самопроектирование как фактор развития личности //Актуальні проблеми психології. 2014. № 2. Вип. 8. С. 4–15
63. Чеснокова, И. И. (1977). Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977.
64. Шереметьева Н.Н. Восприятие вокальной музыки и ее воздействие на человека // Психолог. – 2015. – № 3. – С. 68 - 88.
65. Шишов С.Е. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? / С.Е. Шишов, И.Г. Агапов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – III-IV. – С. 58–62.
66. Шкуляр О. Д. Голос людини та вокальна робота з ним : монографія . У 2 ч. Ч. 1 / О. Д. Шкуляр, Г. Є. Стасько, М. Ю. Сливоцький та ін. – Івано-Франківськ : Вид-во ПНУ ім. В. Стефаника, 2010. – 351 с.
67. Юник Д.Г. Виконавська надійність музикантів: зміст, структура і методика формування: монографія / Дмитро Григорович Юник. – К.: ДАККіМ, 2009. – 340 с.
68. Юник Д. Г. Виконавська надійність митців музичного мистецтва: концептуальний аспект. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. 2011. С. 121–151.
69. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. Psychological Review. 1977.



70. Gavora P. Slovak Pre-Service Teacher Self-Efficacy: Theoretical and Research Considerations // *The New Educational Review*. 2010. Vol. 21. No. 2. P. 17-30.)
71. Machlis J. *The Enjoyment of Music: An Introduction to Perceptive Listening*. W.W.Norton & Company.inc. New York, 1970. 501 p.
72. Moore G. *The Unashamed accompanist*. Julia Mac Rae Books. A division of Walker Books, 1990. 126p.
73. Stajkovic A. D., Luthans F. Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis// *Psychological Bulletin*, Sep 1998, vol. 124, № 2, p. 240-261)

## РОЗДІЛ III

### **Експериментальне дослідження динаміки формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва**

Мета експериментального дослідження – перевірка змодельованих педагогічних умов, принципів та методів - формування художньо виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва, визначення оптимальних етапів цього процесу. Експериментальне дослідження включало взаємопов'язані частини – констатувальну, контрольну та формувальну.

#### **3.1. Діагностика рівнів сформованості художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва (Констатувальний експеримент)**

Програма констатувального експерименту включала розробку критеріїв сформованості художньо-виконавської самоефективності студентів, Застосування визначених критеріїв і показників сприяло об'єктивності виявлення рівнів сформованості означеної якості студентів. Завданням констатувального етапу експериментального дослідження стало також з'ясування загального стану сформованості художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва.

В результаті дослідницького пошуку критеріями і показниками сформованості художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва визначено такі, як міра мотиваційно-емоційної відкритості до формування художньо-виконавської самоефективності, міра здатності до когнітивно-аналітичної діяльності, міра спрямованості студентів на інтерпретаційно-оцінювальну діяльність особистості, міра здатності до

об'єктивного оцінювання мистецьких явищ, художньо-творчої активності, а також міра комунікативної результативності виконавської діяльності.

*Міра мотиваційно-емоційної відкритості* до формування художньо-виконавської самоефективності передбачає інтенсивність прагнення майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-виконавської самоефективності, стабільність інтересу до оволодіння мистецтвом вокального виконавства, до формування впевненості у своїх художньо-виконавських можливостях як необхідної ознаки виконавських досягнень. Критерій мотиваційно-емоційної відкритості мав свідчити про високий рівень позитивного ставлення студентів до майбутньої педагогічної діяльності, бажання застосовувати свої виконавські уміння у естетичному вихованні школярів, про щире ставлення студентів до соціально-ціннісних основ музично-педагогічної професії. Першим показником, що уможлиблював би конкретизоване визначення ступеню мотиваційно-емоційної відкритості студентів, було обрано активність, дієвість, цілеспрямованість мотиваційно-вольових устремлінь студента до досягнення досконалості у власному вокально-виконавському розвитку, вияв постійного бажання до самовдосконалення, до досягнення вершин у виконанні музики різних художніх напрямів, стилів і жанрів. Другим показником було обрано вияв постійного інтересу до професійно-педагогічного самовизначення. До уваги брались вияв бажання до участі у музично-просвітницьких заходах, до участі у шкільних концертах, також характер ставлення до педагогічної практики.

*Міра здатності до когнітивно-аналітичної діяльності* як критерій сформованості художньо-виконавської самоефективності мав свідчити про оволодіння студентом уміннями аналітичного усвідомлення закономірностей розвитку художньої культури, спрямованість майбутнього вчителя на розширене пізнання й глибоке осмислення пріоритетних ознак виразності виконання та провідних закономірностей становлення вокально-виконавської майстерності. Першим показником означеного критерію визначено такий, як

широта знань в галузі мистецтва, прагнення до їх систематичного поповнення і, що особливо важливо, усвідомлення можливості їх практичного застосування у виконавській діяльності, зокрема у вокальному виконавстві. Другий показник мав свідчити про оволодіння студентом музично-аналітичними вміннями, здатності до диференційованого сприймання характерних ознак виконання вокального твору. Студенти мали продемонструвати спроможність виявлення виразного значення окремих художніх деталей твору, відчутти, зафіксувати і розкрити художньо-виразну функцію окремих виконавських прийомів, зокрема, способів вокального відтворення образно-художнього змісту твору.

Третій критерій сформованості художньо-виконавської самоефективності учителів музичного мистецтва сформульовано як *міра здатності до об'єктивного оцінювання мистецьких явищ*. Йдеться про визначення ступеню розвитку у студентів умінь оцінювальної діяльності. Важливо, щоб оцінка студентами якості виконавської інтерпретації музичного твору не нівелювалась схильністю до применшення художніх переваг, чи навпаки їх невиправданим перебільшенням. При аналізі результатів власної виконавської діяльності важливо орієнтувати студентів насамперед, на виявлення художніх достоїнств, у виконавському самооцінюванні має переважати оптимістичне забарвлення. Показниками третього критерію визначено, по-перше, адекватність виконавської самооцінки, її позитивна спрямованість; по-друге, адекватність художньо-виконавської майстерності інших також при загальній її позитивній спрямованості.;

*Міра художньо-творчої активності* – четвертий критерій сформованості художньо-виконавської самоефективності студентів, на основі якого визначається здатність майбутніх учителів до самостійного моделювання інтерпретаційної концепції музичного твору, схильності до оригінального виконавського тлумачення образного змісту твору, прагнення до творчої самореалізації у процесі прилюдного виконання музичних творів.

Показниками в даному випадку виступають: - вияв ініціативності у створенні інтерпретації музики; - здатність до збереження творчого самопочуття в умовах прилюдних виступів.

*Міра комунікативної результативності музично-виконавської діяльності* – критерій, за допомогою якого визначається здатність до встановлення художнього контакту зі слухачами у процесі виконавської діяльності. Ми виходили з того, що для досягнення успіху в концертній діяльності виконавцю необхідно вміти відчувати реакцію слухачів, відреагувати на неї в межах хорошого смаку, вплинути на сприйняття музики власним виконанням. Для учителя музичного мистецтва означені уміння є особливо важливими для того, щоб захопити учнів музикою, повести їх за собою. Показниками результативності виконавської діяльності в умовах і прилюдних виступів мають стати схильність виконавця до артистичної самопрезентації, бажання продемонструвати виконавські досягнення та здатність до регулювання виконавської діяльності у процесі прилюдного виступу в залежності від реакції слухацької аудиторії.

Таблиця 3.1

*Критерії та показники стану сформованості художньо-виконавської ефективності учителя музичного мистецтва*

№	КРИТЕРІЇ	ПОКАЗНИКИ
1	Міра мотиваційно-емоційної відкритості до формування художньо-виконавської самоефективності	- стабільна спрямованість на досягнення досконалості у вокально-виконавському розвитку - вияв постійного інтересу до професійно-педагогічного самовизначення
2	Міра здатності до когнітивно-аналітичної діяльності	- широта знань в галузі мистецтва, прагнення до їх систематичного поповнення - оволодіння музично-аналітичними вміннями

3	Міра здатності до об'єктивного оцінювання мистецьких явищ	<ul style="list-style-type: none"> <li>- адекватність виконавської самооцінки, її позитивна спрямованість</li> <li>- адекватність оцінювання художньо-виконавської майстерності інших, її позитивна спрямованість</li> </ul>
4	Міра художньо-творчої активності	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вияв ініціативності у створенні інтерпретації музики</li> <li>- здатність до збереження творчого самопочуття в умовах прилюдних виступів</li> </ul>
5	Міра комунікативної результативності музично-виконавської діяльності	<ul style="list-style-type: none"> <li>- схильність до артистичної самопрезентації</li> <li>- здатність до регулювання виконавської діяльності у процесі прилюдного виступу в залежності від реакції слухацької аудиторії</li> </ul>

Системне застосування означених критеріїв і показників уможливило визначення рівнів сформованості у майбутніх учителів музичного мистецтва художньо-виконавської самоефективності.

Для виявлення стану сформованості художньо-виконавської самоефективності студентів було засновано комплекс методів дослідження, а саме: педагогічного спостереження, аналіз педагогічної документації, проведення бесід зі студентами і викладачами, опитування студентів, викладачів, учителів загальноосвітніх закладів, інтерв'ювання, анкетування, тестування, аналіз навчальних програм з мистецьких дисциплін, діагностичних ситуацій, експертна оцінки виконання творчих завдань, аналіз та самоаналіз концертних виступів студентів, аналіз результатів модульно-рейтингового контролю, методи математичної статистики.

Так, у процесі педагогічного спостереження було зібрано початкові емпіричні дані щодо практики формування художньо-виконавської самоефективності студентів. Було встановлено, що цим питанням у процесі викладання фахових дисциплін майже зовсім не приділяється увага. Більше половини з опитуваних викладачів не надають значення цим питанням, інші навіть не знайомі з проблемою самоефективності, не усвідомлюють сутності терміну «самоефективність». Водночас в процесі спостереження за

проведенням занять та бесід з викладачами було з'ясовано, що питанням формування артистизму, сценічної витривалості студентів, підготовки їх до концертних виступів, тобто до діяльності, що потребує від виконавців самоефективності, опосередковано все ж таки знаходяться в полі зору викладачів. Недоліками підготовки студентів до прилюдної виконавської діяльності викладачі назвали:

- індивідуальні особистісні характеристики студентів-виконавців, такі як невпевненість в собі, невміння зібратись, мобілізувати творчі сили перед концертом;
- недостатню підготовленість виконавської програми, що призводить у студентів до збоїв, неочікуваних помилок як інтерпретації музики, так і виконавсько-технічних засобах виразності.
- непередбачувані обставини проведення концерту ( перенесення термінів, неочікуваний склад комісії, слухацької аудиторії тощо).

Аналіз навчальних програм, зокрема з «Постановки голосу» також засвідчив недооцінку формування самоефективності як необхідної професійної якості майбутніх фахівців у галузі як виконавської, так і педагогічної діяльності. Укладачі навчальних програм справедливо опікуються проблемами розвитку у майбутніх учителів музичного мистецтва вокальної культури, формування правильного голосоутворення, дихання, досягнення образної виразності виконання, володіння виражальними функціями пауз, цезур, акцентування тощо. Проте, проблеми розвитку виконавської самоефективності студентів знаходяться на периферії уваги.

З метою максимально можливого уникнення випадкових факторів при спостереженні практичної діяльності та аналізі програмних матеріалів було застосованого метод порівняльного опитування викладачів музично-фахових дисциплін, студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів та шкільних учителів музичного мистецтва (Див. Додаток Є).

Викладачам, учителям та студентам було поставлено ті самі (з незначними модифікаціями) питання щодо усвідомлення значення художньо-

виконавської самоефективності для досягнення майбутніми фахівцями вокального професіоналізму та розвитку впевненості студентів у своїх виконавських можливостях на індивідуальних заняттях.

З'ясувалось, що на питання: «Чи усвідомлюєте Ви необхідність формування художньо-виконавської самоефективності для досягнення студентами професіоналізму у вокальній діяльності?» схвально відповіло лише 12% з опитаних викладачів, інші – або заперечують значення цієї якості для досягнення професіоналізму випускників, або не можуть визначитись з відповіддю. На питання: «Чи приділяється на індивідуальних заняттях з постановки голосу увага до розвитку впевненості студента у своїх вокальних можливостях?» більшість з опитаних викладачів (76%) відповіла “не завжди”.

Студенти на питання: «Чи усвідомлюєте Ви значення художньо-виконавської самоефективності для досягнення професіоналізму у вокальній діяльності? відповіли таким чином. Більшість опитуваних ( 74%) зазначили - “не можу визначитись”; схвально відповіли – 11% опитуваних, решта відповіла - “ні”.

Опитування вчителів-практиків дало такі результати. На питання: «Чи усвідомлюєте Ви значення художньо-виконавської самоефективності для демонстрації музичних творів школярам?» “так” - відповіли 14% , “не можу визначитись” – 70%, “ні” - зазначило 16% опитуваних. На питання: « Чи приділялась на індивідуальних заняттях з постановки голосу увага до розвитку у Вас впевненості у своїх вокальних можливостях? “так” позначило 13 % , “ні” 17%, “не можу визначитись” – 70% опитуваних.

Таким чином, порівняльне опитування викладачів, студентів і учителів-практиків засвідчило недостатність уваги до формування художньо-виконавської самоефективності студентів. Ні викладачі, ні студенти, що нині навчаються, ні ті, що раніше навчались, а нині вже працюють, не надають серйозного значення формуванню означеної якості.



Методом письмового та усного опитування визначалась також сформованість художньої ерудиції студентів, широти їх знань в галузі мистецтва, прагнення до їх систематичного поповнення і практичного застосування у виконавській діяльності (Див. Додаток Б). Питання адресувались також і викладачам, і студентам, і вчителям з метою перепроверки відповідей і стосувались вони обізнаності у різних жанрах та стильових напрямках розвитку музичного мистецтва, а також місця дитячого репертуару в індивідуальних навчально-виконавських програмах студентів. Аналіз відповідей призвів до таких висновків.

Студенти мистецьких факультетів педагогічних університетів достатньо повно обізнані у питаннях розвитку музичної культури, мають різносторонні знання в різних галузях мистецтва, у особливостях виразних можливостей різних жанрів та стильових напрямків. Наведемо приклади відповідей, які було високо оцінено експертним журі. Так, на питання щодо характерних ознак вокальної музики епохи романтизму студент Д. зазначив: «Художня образність вокальних творів композиторів-романтиків відзначається глибоким психологізмом, задушевністю. Для цих творів є характерним витончений мелодизм, який важливо підкреслити у виконання». Учителька музичного мистецтва загальноосвітньої школи М.Києва, колишня випускниця мистецького факультету педагогічного університету, зауважила, що в роботі з учнями різних класів вона прагне до того, щоб викликати у них інтерес, насамперед, до шедеврів класичної музики, щоб розкрити їм красу фольклорних зразків, щоб зрозумілою і привабливою для них стала сучасна музика академічних жанрів, а не тільки популярних.

Дитячий репертуар, його опрацювання, майже повністю відсутні на індивідуальних заняттях з постановки голосу. У відповідях простежується думка щодо другорядності цієї роботи. Викладачі і студенти схильні вважати, що виразність вокального звучання творів з шкільного репертуару може бути досягнута студентами самостійно, якщо вони опанують відповідними вміннями у процесі роботи над основним репертуаром.

Про недостатність теоретичної обізнаності та здатності до аналітичного мислення у питаннях теорії виконавства свідчать також результати тестування уявлень студентів щодо роботи над художньою виразністю вокальних творів. Так, твердження «Спочатку важливо переконатись у точному відтворенні тексту, потім приступати до художнього його опрацювання» і «Елементи художнього і технічного опрацювання невіддільні один від одного» знайшли, на жаль, майже однакову кількість прихильників (48% і 52%).

Одним з суттєвих показників мистецької ерудиції студентів як характерної ознаки художньо-виконавської самоефективності ми вважали знання теорії вокального виконавства. У процесі констатувального експерименту з метою визначення теоретичної обізнаності студентів в питаннях вокального виконавства перед студентами було поставлено питання щодо ролі вокального фразування, дикції, тембрового забарвлення голосу та інших характеристик вокального звучання у досягненні виразності виконання (Див. Додаток В). Аналіз відповідей засвідчив, що цими питаннями підготовки студентів викладачі недостатньо опікуються. У практиці вокального навчання зазвичай перевага надається демонстрації викладачем характеру звучання. Від студентів вимагається точне відтворення відповідної манери співу, натомість усвідомленню значущості тієї чи іншої манери співу, теоретичній обізнаності в питаннях вокального виконавства і студенти, і викладачі майже не надають значення.

Важливим критерієм сформованості виконавської самоефективності студентів було визначено міру здатності до об'єктивного оцінювання мистецьких явищ. З метою перевірки цієї здатності було застосовано діагностичні завдання, де студентам пропонувалось схарактеризувати кращі моменти своїх прилюдних виступів, виокремити ті характеристики виконавських умінь, які за думкою студента, бажано закріпити і розвивати в майбутньому. Оскільки художньо-виконавська самоефективність значною мірою формується під впливом оцінювання іншими, однією зі складових

діагностичного завдання стало визначення студентом тих моментів виступу, що були схвалені викладачем, іншими студентами, однокурсниками. Якщо йшлося про аналіз виконання перед шкільної аудиторією, студент мав звернути увагу й схарактеризувати реакцію юних слухачів.

При розробці і застосуванні діагностичних завдань передбачалось виявлення установки на позитивність самооцінювання, через те студентам пропонувалось в результаті самоаналізу виявити саме позитивні зрушення у своєму вокальному розвитку і за тривалий період навчання (минулий рік), і на минулому уроці з постановки голосу.

Змістом діагностичних завдань стало також виявлення позитивного спрямування студентів на подальше вдосконалення у вокально-виконавській діяльності. З цією метою студентам пропонувалось виявити перспективи виконавського самовдосконалення.

При аналізі результатів виконання запропонованих завдань експертне журі звертало увагу не лише на адекватність виконавської самооцінки, а й на її позитивну спрямованість.

В результаті аналізу результатів виконання діагностичних завдань було виявлено у переважної більшості студентів схильність до заниженої самооцінки виконавських досягнень. Переважна оцінка, яку виставляли собі студенти за останній прилюдний виступ (Див. Додаток Г), не перевищувала трьох балів. Студенти досить докладно характеризували вади свого виконавства. Відмічали, наприклад, невиразність фразування, невідповідність тембрового забарвлення голосу образному настрою, недоліки в голосоведінні тощо. Так, студент В., характеризуючи якість свого останнього прилюдного виступу, зазначив: « Виступ був не досить вдалим. Я не зміг повністю відтворити авторський задум твору, передати образний настрій, тому що від хвилювання у мене збивалось дихання, я допускав помилку у використанні цезур». Аналогічними виявились результати виконання діагностичного завдання у студентки Р., яка ретельно схарактеризувала такі вади, як нечіткість дикції, розходження з

акомпанементом під час виступу. На завершення самоаналізу підкреслила, що їй ще далеко до виконавської майстерності.

Уявлення щодо перспектив вокального розвитку у більшості студентів виявились розпливчастими, нечіткими. Студенти, виконуючи завдання на визначення кращих характеристик своєї вокально-виконавської майстерності, зокрема тих, які бажано закріпити і розвивати в процесі вокальних занять, переважно обмежувались узагальненими установками: « Треба сумлінніше ставитись до вокального навчання», « Для будь-якого вокаліста і для мене, зокрема, необхідно розвивати артистизм, вміння триматися на сцені, систематично працювати над удосконаленням голосового апарату».

У виконанні діагностичного завдання щодо реагування на зауваження викладачів експерти відмітили, що студенти у переважній більшості уважно ставляться до зауважень і побажань викладачів: « Думка викладача – основа для удосконалення вокально-виконавських умінь», «Викладач - мій перший поціновувач і порадник», « Всі зауваження викладача слід приймати з вдячністю», «Хто б, що не говорив, а останнє слово – за моїм викладачем». Аналізуючи характеристики викладачів, студенти відмічали: « Зауваження стосувались насамперед звуковедення», «Викладач звернув увагу на недостатнє використання виразних можливостей динамічних відтінків», « Мені було зроблено зауваження щодо нерозвиненості сценічної витримки». При цьому експертним журі було відмічено, що майже ніхто зі студентів не зумів навести приклади схвалення викладачем виступу, підбадьорення, високої оцінки. Більше того, як засвідчили результати виконання діагностичного завдання, студенти вважають, що критика з боку викладачів в процесі аналізу концертних виступів студентів має переважати над схвальною оцінкою: « Я вдячний, що викладач ставиться до мене дуже вимогливо», «Зайве захвалювання – шлях до бездіяльності», «Викладач мене ніколи не хвалить, і це – правильно. Вимогливість – це повага до учня».

При аналізі виконання діагностичного завдання щодо ставлення студентів-виконавців до реакції школярів було відмічено наступне. Майбутні

учителі в переважній більшості звертають увагу на реакцію школярів, вважають важливим педагогічним завданням - домогтись того, щоб діти вміли уважно прослухати виконання від початку до кінця. Водночас неуважність, розосередженість школярів під час слухання музики студенти пов'язують здебільшого не з прорахунками власного виконання, а з недостатнім музичним розвитком дітей, їхньою невідповідністю до сприймання класичних творів, нерозвиненістю музичного сприйняття.

Важливого значення при експертному оцінюванні надавалось здатності студентів до виявлення перспектив самовдосконалення. Одне з діагностичних завдань передбачало виявлення спроможності студентів до усвідомлення пріоритетних орієнтирів розвитку вокальної майстерності. Отримані дані свідчили, що більшість студентів не переймається проблемами вокального саморозвитку. Покладаючись в основному на думку і досвід викладача. Характерні відповіді: «Викладач краще розуміє, чого мені не вистачає у вокальному розвитку», « Вважаю, що сперше треба порадитись з викладачем, йому видніше, чого мені бракує, і над чим працювати в подальшому», « Викладач з його величезним педагогічним досвідом краще зуміє намітити перспективи мого індивідуального розвитку у питаннях вокального виконавства» і т.п.

В процесі констатувального експерименту було застосовано також діагностичні завдання з метою виявлення міри здатності до художньо-творчої активності студентів. Важливо було, зокрема, з'ясувати, наскільки студенти спроможні до втілення оригінальних підходів при створенні виконавської інтерпретації музики. Діагностичне завдання творчого спрямування передбачало самостійне створення студентом виконавської інтерпретації одного з творів індивідуальної навчальної програми. При оцінюванні виконання завдання до уваги бралась насамперед оригінальність трактовки.

В результаті з'ясувалось, що тільки дуже незначна кількість студентів (7%) змогли виявити прагнення до оригінального тлумачення вокального

твору. Переважна більшість учасників експерименту виявили розгубленість при виконанні завдання. З'ясувалось, що студенти звикли орієнтуватись на рекомендації викладача і щодо інтерпретації музичного твору, і щодо специфіки необхідного вокального звучання. Вияв самотійності викликає у них певні труднощі: «Не знаю, так я співаю, чи треба якось інакше». Студенти очікують схвалення від викладачів, не схильні до творчої ініціативи у створенні виконавської трактовки.

Суттєвим показником художньо-творчої активності майбутніх учителів музичного мистецтва як одного з критеріїв сформованості художньо-виконавської самоефективності ми вважали також здатність до збереження творчого самопочуття в процесі прилюдних виступах. Для перевірки означеної якості було застосовано такий метод дослідження, як створення діагностичних ситуацій. Переваги означеного метода полягають у можливості виявити і зафіксувати ті чи інші характеристики в дії, в реальному виконавстві. Експериментатор отримує змогу отримати певні відомості не тільки зі слів студента, а з його реальної поведінки. Так було створено діагностичні ситуації: «Виконання вокального твору перед аудиторією юних слухачів різних вікових категорій», «Виконання вокального твору перед екзаменаційною комісією», «Виконання вокального твору перед конкурсним журі». Створені діагностичні ситуації носили елементи рольової гри між студентом-виконавцем та іншими студентами, які виступали в ролі юних слухачів, комісії та експертного журі. Оскільки «критиками» виступали однокурсники, студенти не відчували зайвого напруження при вирішенні діагностичних ситуацій.

В результаті було отримано такі дані. По-перше, студенти виявляють зайве хвилювання у прилюдному виступі незалежно від авторитетності слухачів. По-друге, ступінь здатності студентів-виконавців до подолання стресу залежить від того, кого вони сприймають в ролі музичних критиків. В ситуації, де інші студенти виступають в ролі слухачів-школярів, студенти-виконавці виявляють більшу розкутість, більшу здатність до подолання

зайвого хвилювання (біля 62%). В ситуаціях виступу перед «екзаменаційної комісією» або перед «конкурсним журі» зафіксовано меншу кількість студентів ( біля 50%), що можуть доволіно управляти емоційним станом під час виступу. Очевидячки, в цих випадках “спрацьовує” фактор авторитетності музичних критиків.

При визначенні здатності майбутніх вчителів до артистичної самопрезентації та до регулювання виконавської діяльності у процесі прилюдного виступу в залежності від реакції слухацької аудиторії було застосовано метод педагогічного спостереження. Викладачам вокалу було запропоновано порівняти якість виконання студентом того самого вокального твору в класі постановки голосу і перед дитячою аудиторією в процесі проведення педагогічної практики. Було зафіксовано такі розходження. По-перше, у виступах не перед уявною, а перед реальною аудиторією слухачів у студентів-виконавців спостерігається підсилене бажання до виконавського самовиявлення, до артистичної подачі виконавського матеріалу ( у 65% учасників експерименту). Присутність слухачів ніби “надихає” виконавців на яскраве піднесення образів, вияву емоцій, бажання справити враження на слухачів. По-друге, було помічено, що студенти-практиканти при виступах перед учнями, на жаль, майже зовсім не звертають увагу на реакцію школярів, не намагаються скоректувати виконання у відповідності із можливостями їхнього сприймання. Студенти або не вважають за потрібне «пристосовувати» виконавську концепцію до можливостей сприймання учнів певного віку, або не вміють цього робити в педагогічно доцільних межах, не виходячи за рамки художньо виправданої виразності виконання. Лише у 5% від загальної кількості учасників експерименту експертна комісія змогла зафіксувати у процесі звучання музики бажання виконавців внести додаткові «штрихи» у виконанні, щоб сконцентрувати слухацьку увагу школярів.

В результаті аналізу отриманих діагностичних даних було визначено три рівні сформованості художньо-виконавської самоефективності студентів

–високий, середній, низький. Високий рівень сформованості художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва характеризується такими ознаками. Студенти зацікавлюються проблемами самоефективності, достатньо емоційно виявляють своє схильне ставлення до розвитку у себе відповідних якостей. Характерним для них є ознайомлення з рекомендованою викладачем літературою щодо самоефективності особистості. Студенти високого рівня виявляють стабільний інтерес і наполегливість у оволодінні вокально-виконавською майстерністю. Вони усвідомлюють значення впевненості в собі для успішності прилюдного виступу. Наведемо приклади висловлювань студентів з цього приводу: «Мені так хочеться розвинути впевненість у своїй здатності до виразного співу настільки, щоб не втратити це відчуття в процесі концертного виступу!», «Я завжди сумніваюсь, чи правильно я виконую вказівки викладача, намагаюсь будь-що дотримуватись їх, але коли я співаю “на людях ” мені далеко не завжди це вдається. Через те так важливо навчитись в будь-яких умовах досягати ефективності виконання», «Я раніше не чула про самоефективність, тим більше про виконавську самоефективність, а тепер я розумію, що ця якість необхідна кожному артисту, учителю, співаку тощо – всім професіоналам, тим, хто хоче чогось досягти в житті».

У студентів високого рівня сформованості художньо-виконавської самоефективності простежується також достатньо позитивне ставлення до педагогічної діяльності до роботи з дітьми в майбутньому. Більше того, студенти, віднесені до високого рівня, соціально відкриті до опанування педагогічної професії, усвідомлюють її значення в суспільстві, переконані, що досягнення ефективності в процесі музично-виховної роботи зі школярами неможливе поза оволодінням учителем виконавським мистецтвом. Для досягнення цього студенти виявляють наполегливість в навчанні, їх вольові зусилля відзначаються цілеспрямованістю на оволодіння професією і в контексті вокального виконавства, і в галузі педагогіки. Студенти високого рівня сформованості художньо-виконавської



самоефективності прагнуть до професійно-педагогічного самовизначення. З інтересом ставляться до участі у поза аудиторних заходах, до виступів в концертах, до проведення музично-просвітницької роботи, до проведення уроків музичного мистецтва в школі у процесі педагогічної практики.

Студенти високого рівня досить повно обізнані в питаннях мистецтва, цікавляться питаннями збагачення власного виконавського репертуару творами різних стилів і жанрів, не цураються також вивчення і ретельного виконавського опрацювання творів шкільної програми.

Майбутні учителі схильні до аналітичного усвідомлення засобів виконавської виразності, їх ролі у створенні художніх образів. З інтересом ставляться до осмислення теоретичних засад вокального виконавства. Намагаються зрозуміти, знаходити відповіді на питання щодо функцій окремих вокальних прийомів у досягненні високих образно-емоційних характеристик виконання. Для студентів цього рівня характерним є бажання виявити стильові ознаки розучуваного твору, з'ясувати способи їх виконавського відтворення у конкретному вокальному творі.

Студенти високого рівня сформованості художньо-виконавської самоефективності виявляють схильність до оцінювання мистецьких явищ. Їхні оцінювальні судження відзначаються певністю, переконаністю, різнобічністю. Студенти охоче вступають в полеміку, намагаються, доводячи свою думку, навести переконливі аргументи, знайти доречні порівняння. При самооцінюванні виконання студенти не схильні применшувати достоїнства, але і не обходять увагою огріхи виконання. Наприклад, в інтерв'ю після заліку, оцінюючи свій виступ, студентка Л. зауважила: « Загалом я досить вдало співала – порівняно впевнено, навіть артистично трималась на сцені. Мені пощастило передати особливий ліризм романсу, емоційну проникливість його образів. У вокальній техніці також не було збоїв. В цілому я задоволена результатами виступу, сподіваюсь, що комісія також схвалить мій виступ. А якщо й були якісь вади, то я ще тільки на другому курсу, в мене попереду ще багато часу, щоб досягти досконалості у

виконавському мистецтві». У оцінюванні інших, наприклад, виступів однокурсників, студенти означеного рівня також намагаються не тільки виявити об'єктивність, а й знайти щось краще, підкреслити вдалі моменти виконання, підбадьорити своїх товаришів.

Звертає на себе увагу прагнення студентів високого рівня сформованості виконавської самоефективності до самостійності, до створення виконавської концепції розучуваних творів без допомоги викладача. Діагностичні завдання на моделювання інтерпретації розучуваних творів студенти цього рівня виконують в орієнтації на оригінальність, прагнуть до вияву ініціативності у образному тлумаченні музичного тексту, до емоційно-творчого самовиявлення.

Крім того, для студентів високого рівня сформованості художньо-виконавської самоефективності характерним є здатність втримати емоційну рівновагу під час прилюдного виступу, не втратити набуте в процесі індивідуальних занять з постановки голосу. Для них властивим є артистичність виконання, розкутість сценічної поведінки, бажання продемонструвати слухачам свої виконавські досягнення.

Сценічне виконання вокальних творів у студентів означеного рівня сформованості самоефективності характеризується умінням встановити творчий контакт зі слухачами. Студенти «вловлюють» реакцію слухачів, часто навіть неусвідомлено враховують слухацькі запити і спрямовують виконання таким чином, щоб захопити слухачів, щоб твір сподобався їм, щоб виконання справило на них враження. В інтерв'ю після концерту в школі студентка дала такі пояснення: «Під час виступу на сцені мені здається, що моя виконавська увага роздвоюється. З одного боку, як щосили намагаюсь зосередитись на виконавському процесі, на образі, не відволікатись на незначущі речі типу – хтось вийшов із залу, щось заторохтіло за вікном тощо. З іншого, як нібито опосередковано спостерігаю за тим, як мене слухаю. Навіть не тільки спостерігаю, а просто відчуваю, що подобається слухачам, і намагаюсь закріпити в них це враження. Яким чином? Можливо, трохи

скорочую паузу, або акцентовано проспівую якість слово чи склад, або трохи уповільнюю темп. Проте, все це я намагаюсь зробити так, щоб не спотворити виконавську концепцію, щоб зберегти емоційно-сміслові відтінки образу.

На жаль, високий рівень сформованості художньо-виконавської самоефективності продемонструвало лише 11% із загальної кількості учасників констатувального експерименту.

Середній рівень сформованості художньо-виконавської самоефективності було зафіксовано у тих студентів, що не виявляли інтересу не тільки до розвитку означеної якості у себе, а й до цієї проблеми взагалі. Їх міркування стисло можна сформулювати таким чином: « Навіщо мені ці деталі виконавства, краще за час навчання я постараюсь розвинути голосовий апарат»; « Художньо-виконавська самоефективність – це щось складне, не для мене. Від співу я отримую задоволення, а теоретичні роздуми – хай ними займаються філософи, а не вокалісти», « Я поки що не дуже уявляю себе в ролі педагога-вокаліста, мої професійні плани пов'язано насамперед із виконавством» тощо.

При цьому студенти середнього рівня виявляють досить широку обізнаність в мистецтві, часто відвідують концерти відомих співаків, прослуховують в запису вокальні твори, можуть схарактеризувати стильові особливості виконуваних творів, звертають увагу на дотримання жанрових підходів при розучуванні виконавського програмного матеріалу.

Проблеми теорії вокального виконавства студентів означеного рівня цікавлять обмежено, вони схильні до того, щоб переймати манеру співу. Рекомендовану викладачем або «з голосу» викладача. До аналізу розучуваних творів ставляться позитивно, хоч питання аналітичного осмислення виражального значення динаміки, ритмової організації музичного твору, вибору темпу тощо ставляться не уважно, покладаючись переважно на інтуїтивне відчуття, що іноді призводить до помилкових художніх рішень.

В питаннях художнього оцінювання студенти середнього рівня сформованості художньо-виконавської самоефективності виявляють нестабільність – іноді надані ними оцінки якості вокального виконання є слухними, адекватними, але часто і трапляються помилкові, невиправдані судження. І знову-таки студенти більше покладаються на свої безпосередні відчуття, ніж на аргументовані докази: «Мені подобається – і все! А чому – важко сказати».

До оцінювання власної діяльності, виконавської результативності ставляться неохоче, не применшують достоїнства власного виконання, але і не вип'ячують, не підкреслюють їх: «Хай краще інші скажуть щось хороше про мене», «Не гоже себе розхвалювати» і т.п. До оцінювання виконавських здобутків студентів-колег ставляться без інтересу: «Хто як вміє, так і співає», «Кожен має знати свої переваги і вади, нема чого лізти зі своїми порадами» і подібні до наведених характеристики співу інших, що характеризуються розпливчастістю, невизначеністю, непевністю було зафіксовано при опитуванні студентів тощо.

Студенти середнього рівня виявляють схильність до прийняття самостійних художніх рішень, але при цьому для дуже важливим є думка авторитетної особи, зокрема, викладача: «Як порадить викладач, такі динамічні відтінки і буду застосовувати», «Я поки що тільки вчуся, тому у виконанні орієнтуюсь не тільки на свої відчуття, а й головне – на рекомендації викладача». Щодо такого показника художньо-творчої активності студентів, як здатність до збереження творчого самопочуття в умовах прилюдних виступів, то у студентів середнього рівня було відмічено нестабільність виступів. В ряді випадків експертне журі зафіксувало вияв виконавської надійності, але і невдалі виступи, розгубленість, збої у виконанні перед публікою також мали місце.

Такою ж нестабільністю відзначалась здатність студентів середнього рівня сформованості художньо-виконавської самоефективності до

налагодження художньо-творчого контакту зі слухацькою аудиторією у процесі виконання вокальної музики.

У цілому ряді випадків студенти, віднесені нами до цього рівня реагували на виявлення уваги слухачами, намагались скоректувати виступ таким чином, щоб зацікавити виконанням слухачів, а в інших випадках – не брали до уваги характер сприймання музики слухачами. Бажання продемонструвати свої вміння, справити враження на слухачів також виявлялось нестабільно. Той самий студент міг продемонструвати в ряді випадків піднесений настрій на сцені, в інших – байдуже ставився до результатів виступу.

Студенти, віднесені до низького рівня сформованості художньо-виконавської майстерності, не виявляли ні інтересу до розвитку в себе цієї якості, ні пізнавально-аналітичних умінь в галузі мистецьких явищ, ні музичної ерудиції. Їх не цікавить професійне самовизначення, навчальні інтереси обмежуються отриманням диплому. Ці студенти не схильні до творчості, до творчого самовиявлення ні в класі, ні на сцені. Педагогічну практику вони зазвичай вважають непотрібним, обтяжливим додатком професійної підготовки. Виступів на сцені студенти всіляко намагаються уникати. Спів на екзаменах, заліках тощо відзначається формальним ставленням до музики, до демонстрації своїх виконавських можливостей. Студенти факультетів мистецтв цього рівня не відчують потреби у спілкуванні з кращими зразками музичного мистецтва, дуже рідко або майже зовсім не відвідують концерти, не мають виражених інтересів в галузі музичного мистецтва, не готові до оцінювання своєї виконавської майстерності чи інших.

Результати констатувального зрізу експерименту з вивчення стану сформованості художньо-виконавської самоєфективності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахового навчання зображено в таблиці 3.2 на с. 182. До діагностичного експерименту були залучені респонденти вищих

навчальних закладів мистецької освіти України (N=64 студентів 3-4 курсів різних ВЗО).

Таблиця 3.2

*Констатувальний зріз стану сформованості художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва*

*N=64 студентів 3-4 курсів різних ВЗО*

Рівні	високий		середній		Низький	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Критерії						
Міра мотиваційно-емоційної відкритості до формування художньо-виконавської самоефективності	8	12.5	26	40.6	30	46.9
Міра здатності до когнітивно-аналітичної діяльності	12	18.8	22	34,3	30	46.9
Міра здатності до об'єктивного оцінювання мистецьких явищ	5	7.8	28	43.8	31	48.4
Міра художньо-творчої активності	6	9.3	12	18.8	46	71,9
Міра комунікативної результативності музично-виконавської діяльності	7	10.9	20	31.3	37	57.8
Середнє значення %	11.9		33.8		64.3	

**3.2. Експериментальна перевірка методичної моделі формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокального навчання (формувальний експеримент)**

Формувальний експеримент було спрямовано на:

1) перевірку дієвості принципів конструктивного цілепокладання, професійного самовизначення та актуалізації позитивного досвіду, що стосуються активізації мотиваційних настанов на розвиток впевненості студентів у власних вокально-виконавських можливостях, їх здатності зреалізувати себе у виконавській, а також музично-виховній діяльності;

2) перевірку змодельованих педагогічних умов художньо-виконавської самоефективності, що зорієнтовані на оволодіння студентами комунікативною компетентністю, методами творчої самореалізації, закріплення здатності до позитивного самооцінювання та бачення перспектив виконавського саморозвитку, поглиблення уявлень студентів щодо перспективного розвитку власних виконавських умінь.

3) визначення педагогічно доцільних етапів, методів, форм і прийомів формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва.

В процесі організації формувального експерименту було створено:

- експериментальну групу, в якій заняття проводились викладачами-експериментаторами за розробленою дисертанткою методикою;
- контрольну групу, в якій заняття проводились тими ж самими викладачами-експериментаторами, але за традиційною методикою.

Формувальний експеримент було проведено в НПУ імені М.Драгоманова. Експеримент тривав протягом чотирьох навчальних років. Отримані результати дістали перепроверку у проведенні експериментальних занять в різних педагогічних університетах, де заняття проводили викладачі, дотримуючись заздалегідь розроблених інструкцій. Всього в експерименті взяли участь 64 студенти, 8 викладачів. В контрольній групі – 32, в експериментальній – 32.

Ми вважали за необхідне вирівняти обидві групи за кількістю і за складом студентів, що мали приблизно однакові показники сформованості художньо-виконавської самоефективності, встановлені в результаті констатувального експерименту.

Оскільки результати в ЕГ та КГ дещо відмінні, було використано критерій Пірсона, щоб переконатися, що ці групи на початок експерименту не мали статистично значущих відмінностей.

Обчислення здійснювали за формулою (3.1):

$$\chi^2 = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^{c=3} \frac{(n_1 P_{2i} - n_2 P_{1i})^2}{P_{1i} + P_{2i}}$$

де  $n_1$  – кількість студентів ЕГ,

$n_2$  – кількість майбутніх вчителів музики КГ,

$c$  – кількість рівнів сформованості художньо-виконавської самоефективності,

$P_{1i}$  – кількість студентів ЕГ, яким притаманний  $i$ -тий рівень готовності сформованості художньо-виконавської самоефективності

$P_{2i}$  – кількість майбутніх вчителів музики КГ, яким притаманний  $i$ -тий рівень сформованості художньо-виконавської самоефективності.

При цьому до уваги брався критерій  $\chi^2_{\text{критичне}}$  (таблична величина критерію при  $\alpha = 0,05$  і  $\alpha = 0,01$ , тобто при імовірності  $p = 0,95$  і  $p = 0,99$  відповідно) і вирахований за даними експерименту критерій  $\chi^2_{\text{фактичне}}$ .

Якщо  $\chi^2_{\text{фактичне}} < \chi^2_{\text{критичне}}$ , то нульова гіпотеза приймається. Якщо  $\chi^2_{\text{фактичне}} > \chi^2_{\text{критичне}}$ , то приймається альтернативна гіпотеза з відповідною імовірністю.

При обчисленні ми отримали такі значення  $\chi^2_{\text{фактичне}}$ :

- за критерієм 1– 0,04;

- за критерієм 2– 0,08;

- за критерієм 3– 0,002;

- за критерієм 4– 0,01.

- За критерієм 5-0.06

За результатами обчислення бачимо, що  $\chi^2_{\text{фактичне}}$  (максимальне значення 0,04) менше за критичне значення при  $c-1=2$  ступенях свободи, яке складає 5,99 при вірогідності допустимої помилки менше 5%, тобто  $p = 0,95$ . Таким чином, частотні показники результатів обстеження майбутніх вчителів музики КГ та ЕГ за усіма критеріями статистично не відрізняються і обрані нами групи можуть бути використані як КГ та ЕГ для подальших досліджень



Таблиця 3.3

*Кількісні показники сформованості художньо-виконавської самоефективності студентів в ЕГ та КГ на початку експерименту (особи - %)*

Показники	Рівні готовності (%)					
	Високий		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
<b>Критерій 1. Міра мотиваційно-емоційної відкритості до формування художньо-виконавської самоефективності</b>						
- стабільна спрямованість на досягнення досконалості у вокально-виконавському розвитку	4 13,	3 11,1	18 52,2	19 53,3	10 34,8	10 35,6
- вияв постійного інтересу до професійно-педагогічного самовизначення	2 6,5	2 5,6	7 23,9	7 23,3	23 71,8	23 71,8
<b>Кількісне узагальнення показникових проявів за рівнями</b>	<b>6</b> <b>12,</b>	<b>5</b> <b>11,9</b>	<b>25</b> <b>34,4</b>	<b>26</b> <b>34,1</b>	<b>33</b> <b>52,9</b>	<b>33</b> <b>54,0</b>
<b>Критерій 2. Міра здатності до когнітивно-аналітичної діяльності</b>						
- широта знань в галузі мистецтва, прагнення до їх систематичного поповнення	3 10,9	3 11,1	10 30,4	11 31,1	19 58,7	18 57,8
- оволодіння музично-аналітичними уміннями	2 7,6	2 5,6	10 34,8	9 33,3	21 57,6	21 65,6
<b>Кількісне узагальнення показникових проявів за рівнями</b>	<b>5</b> <b>8,3</b>	<b>5</b> <b>7,4</b>	<b>20</b> <b>27,5</b>	<b>20</b> <b>26,7</b>	<b>40</b> <b>64,1</b>	<b>39</b> <b>65,9</b>
<b>Критерій 3. Міра здатності до об'єктивного оцінювання мистецьких явищ</b>						
- адекватність виконавської самооцінки, її позитивна спрямованість;	3 10,9	3 10,0	11 32,6	10 30,0	18 56,5	19 60
- адекватність оцінювання художньо-виконавської майстерності інших, її позитивна спрямованість	2 5,4	2 6,7	22 59,8	22 58,9	8 34,8	8 34,4
<b>Кількісне узагальнення показникових проявів за рівнями</b>	<b>5</b> <b>9,8</b>	<b>5</b> <b>10,0</b>	<b>123</b> <b>44,6</b>	<b>120</b> <b>44,4</b>	<b>126</b> <b>45,6</b>	<b>123</b> <b>45,6</b>
<b>Критерій 4. Міра художньо-творчої активності</b>						
- вияв ініціативності у створенні інтерпретації музики;	2 5,4	2 5,6	24 26,1	22 24,4	63 68,5	63 70,0
- здатність до збереження творчого самопочуття в умовах прилюдних виступів	6 6,5	6 6,7	18 19,6	20 22,2	68 73,9	64 71,1
<b>Кількісне узагальнення показникових проявів за рівнями</b>	<b>11</b> <b>6,0</b>	<b>11</b> <b>6,1</b>	<b>42</b> <b>22,8</b>	<b>42</b> <b>23,3</b>	<b>131</b> <b>71,2</b>	<b>127</b> <b>70,6</b>

<b>Критерій 5. Міра комунікативної результативності музично-виконавської діяльності</b>						
- схильність до артистичної самопрезентації	5	5	11	13	16	14
	<b>9.8</b>	<b>9.8</b>	<b>41.2</b>	<b>46.5</b>	<b>50.0</b>	<b>43.7</b>
- здатність до регулювання виконавської діяльності у процесі прилюдного виступу в залежності від реакції слухацької аудиторії	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>17</b>	<b>19</b>	<b>7</b>	<b>11</b>
	<b>18</b>	<b>21.8</b>	<b>53.1</b>	<b>59.4</b>	<b>21.8</b>	<b>18.8</b>
<b>Кількісне узагальнення показникових проявів за рівнями</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>28</b>	<b>31</b>	<b>23</b>	<b>25</b>
	<b>14.6</b>	<b>15.8</b>	<b>47.2</b>	<b>52.9</b>	<b>38.2</b>	<b>31.3</b>

Вокальне навчання студентів у процесі формуального експерименту згідно змодельованої методики передбачало три етапи. Розкриємо послідовно їх змістово-методичне наповнення.

У процесі проведення *першого (мотиваційно-активізуючого)* етапу студентів переслідувалась мета – стимулювання інтересу студентів до розвитку художньо-виконавської самоефективності, усвідомлення студентами значущості цієї особистісної якості у досягненні високих результатів майбутньої професійної діяльності, ролі вокально-виконавської самоефективності у музично-естетичному вихованні школярів.

Тривалість першого етапу – один навчальний рік.

Розробляючи методику занять зі студентами на першому етапі формування художньо-виконавської самоефективності, ми виходили з того, що мотиваційна сфера особистості у цьому процесі відіграє значну роль. Прагнення до самоствердження у професійній діяльності, до досягнення успіху в опануванні вокально-виконавського мистецтва, мотиви престижу, самореалізації тощо – виступають дієвими стимулами навчальної діяльності.

На жаль, зміст навчальних дисциплін в вищих закладах освіти мистецького профілю не передбачає нині формування у майбутніх фахівців реалізації потрібної мотиваційної настанови на формування художньо-виконавської самоефективності. не завжди студенти уявляють собі специфіку майбутньої діяльності як педагогів, що володіють достатньою мірою мистецтвом виконання вокальних творів. Через те важливим було запропонувати необхідні методи і прийоми, що стимулювали б інтерес

студентів до виконавської самоефективності, ознайомлювали б студентів зі специфікою майбутньої діяльності. Ми вважали, що основою такої методики має стати контекстне навчання. Йдеться, зокрема, про розробку і впровадження методів, створення навчальних ситуацій, що спонукають студентів вже в процесі навчання до усвідомлення в достатньо повній мірі особливостей майбутньої професійної діяльності. При контекстному навчанні важливо, щоб майбутні вчителі були обізнані зі специфікою виконавської діяльності вчителя, щоб орієнтири майбутньої діяльності стали своєрідним дороговказом на шляху пізнання пріоритетів професійної діяльності, зокрема ролі художньо-виконавської самоефективності в цьому процесі.

При розробленні методів і прийомів активізації мотиваційного ставлення студентів до формування художньо-виконавської самоефективності ми виходили з того, що кожен з студентів приходить до університету вже з певною професійною мотивацією. Отже, важливо враховувати в кожному окремому випадку зміст навчальних очікувань студента з метою їх подальшого розвитку, а в разі потреби – індивідуальної корекції.

Протягом першого етапу апробувались такі методи і прийоми, як «аналітико-порівняльне спостереження», «полемічно-контекстне обговорення», «мотиваційний тренінг».

Аналітико-порівняльне спостереження передбачає залучення студентів до ознайомлення з різними виконавськими трактовками того самого вокального твору, з різними виконавськими стилями відомих співаків, зіставлення виконавської манери колег-студентів. Мета застосування означеного методу полягала в тому, щоб активізувати увагу студентів до ролі особистісних якостей співаків, зокрема сформованості у них художньо-виконавської самоефективності, у досягненні ними вершин виконавської майстерності.

Студентами пропонувалось прослухати той самий твір у виконанні різних співаків. Аналітичне усвідомлення виконавської манери співу, особливостей виконавського стилю, характерних ознак інтерпретації має бути зорієнтованим на такі питання, як виявлення :

- виконавської індивідуальності співака, специфічних ознак його виконавської майстерності;
- оригінальності інтерпретації, самостійності, відтворення власного бачення співаком художньо-образного задуму композитора;
- емоційної яскравості інтерпретації, здатність захопити власним емоційним ставленням слухачів.

В результаті проведення формувального експерименту було зафіксовано у більшості студентів достатньо високий розвиток здатності до виконання завдань аналітично-порівняльного характеру. Для прикладу наведемо одне з кращих виконань завдання на аналітичне порівняння вокальної майстерності таких знаних співаків, як Андреа Бочеллі, Анна Нетребко, Юсиф Эйвазов. Прослухавши в запису концерт названих співаків, студентка відмітила у Андреа Бочеллі прекрасний і унікальний тембр голосу – одночасно м'який і сильний, героїчний і проникнений, глибокий і ліричний. Студентка писала, що унікальний тембр і артистичність Андреа Бочеллі “наводять на аналогії з незрівняним Карузо”, що співак повною мірою продемонстрував здатність до творчого виявлення оригінальних виконавських задумів. Специфічним для Анни Нетребко студентка визначила незвичайно красивий голос, яскраву артистичність, здатність емоційно вжитись в роль і повести за собою слухачів. У азербайджанського співака Юсифа Єйвазова студентка відмітила, крім насиченого тембру голосу, артистичності ще й виконавську енергетику, що змушує публіку перейматись глибиною розкриття вокального образу в єдності з літературним і музичним текстами.

Аналітичні порівняння допомагали студентам уточнити свої виконавські наміри, активізувати музичні уявлення та переконатись у

значенні для співака такої професійної якості. як художньо-виконавська самоєфективність. Отже, узагальнюючи результати впровадження методу «аналітико-порівняльне спостереження», підкреслимо його дієвість в усвідомленні майбутніми фахівцями такої важливої складової виконавської майстерності, як художньо-виконавська самоєфективність. Не тільки артистичність, розвиненість вокальних даних, а й переконаність у своїх виконавських можливостях, активізація сценічно-виконавської енергетики – запорука успіху у вокальній діяльності. В результаті формувального експерименту було відпрацьовано орієнтовний план порівняльного аналізу інтерпретацій:

- попереднє ознайомлення з музичним і літературним текстом твору;
- прослуховування твору у різному виконанні;
- виявлення специфіки виконавського стилю кожного з прослуханих співаків.

На першому, мотиваційно-активізуючому етапі, було застосовано також метод «музично-критичного обговорення». Мета впровадження означеного методу – активізувати зацікавлене ставлення студентів до формування художньо-виконавської самоєфективності на основі зіставлення різних думок, на основі здатності відстоювати свою думку, аргументовано доводити її слушність. Складовими впровадження методу музично-критичного обговорення стали «творча дискусія», «навчально-рольові дебати», що передбачали обговорення групою студентів питань ролі самоєфективності у досягненні вокальної майстерності. При виборі теми дискусивного обговорення передбачалось, що її учасники отримають змогу вільно виявляти свої думки щодо ролі самоєфективності у вокально-виконавській діяльності, відстоювати свою позицію на основі взаєморозуміння, взаємодії, співробітництва. У процесі обговорення художніх достоїнств і вад виконавських виступів окремих співаків студенти відпрацьовували вміння формулювати, аргументувати свою думку, відстоювати її і водночас уважно ставитись до міркувань інших учасників

цієї форми роботи, приймати в разі потреби чужу позицію. Мета проведення дискусії - формування адекватної самооцінки студентів, усвідомлення значущості самоефективності в досягненні вокально-виконавського професіоналізму, в разі потреби - зміна індивідуальних установок студентів щодо ролі впевненості, переконаності в своїх виконавських можливостях у процесі подальшого вокального зростання. Попереднє отримання теоретичних відомостей щодо ролі художньо-виконавської самоефективності мало перерости у переконання студентів у процесі обговорення, забезпечувати актуалізацію відповідної мотивації, сприяти розвитку ціннісних орієнтацій в контексті сутності і змісту вокальної майстерності. Запропонована тематика творчих дискусій включала такі, як наприклад: «Індивідуальність вокаліста – це ...», «Творчі портрети відомих співаків», «Відтворення авторського задуму чи творче самовиявлення?», «Художньо-виконавська самоефективність співака: плюси і мінуси» тощо.

У процесі проведення дискусій підтримувалось рольове входження в обговорення проблеми. Студент мав вміти і відстояти власну позицію, і ввійти в роль Іншого, довести протилежність думки щодо художньо-виконавської самоефективності.

Різновидом дискусійного обговорення став метод «навчально-рольових дебатів». Відмінність його від творчої дискусії полягала в тому, що студенти дискутували не між собою, а мали спільно “протистояти” позиції викладача. Наприклад, у проведенні навчально-рольового дебату на тему: «Самоефективність – шлях до майстерності» викладач доводив, що в основі самоефективності – самовпевненість, яка не тільки не сприяє оволодінню виконавською майстерністю, а дезорієнтує співака-початківця, відволікає його від сумлінної праці, створює психологічні перешкоди до виявлення недоліків своєї підготовки, правильних уявлень щодо перспектив подальшого вокально-виконавського розвитку. Студентам пропонувалась довести протилежну думку щодо самоефективності, в основі якої лежить віра

початківця у можливість досягнення вокальних успіхів, яка окрилює навчання, надихає учнів. спонукає до творчості.

На першому, мотиваційно-активізуючому етапі, було апробовано також метод *мотиваційного тренінгу*, мета якого - формування у студентів інтересу, прагнення до художньо-виконавської самоефективності, внутрішньої мотивації до розвитку цієї важливої професійної якості. Важливо було активізувати усвідомлення студентами значення виконавської самоефективності для продуктивності, творчого наповнення професійної діяльності, як в галузі виконавства, так і в сфері педагогічної роботи. Мотиваційний тренінг складався з двох блоків – теоретичного і практичного.

У процесі освоєння теоретичного блоку тренувальних занять студенти мали знайти відповідь на питання стосовно ролі самоефективності у виконавській діяльності. З метою спонукання студентів до формування художньо-виконавської самоефективності було розроблено серію питань і завдань, що потребували від студентів продуманих відповідей, зосередженості на проблемах самоефективності, активізації мисленнєвих зусиль.

Наведемо приклади питань з теоретичного блоку тренувальних занять і відповідей на них студентів. Так, у відповідях на питання: «Що таке впевненість в собі?» думки студентів виявились схожими, але неоднозначними. Ряд студентів висловився таким чином: «Впевненість в собі – це переконаність в тому, що в кожному з нас міститься щось більше, ніж нам це відомо», «У кожного є і нереалізовані можливості, і перспектива їх реалізації, зокрема, у сфері виконавства».

Водночас на питання, яке опосередковано містило високу оцінку самоефективності у досягненні виконавської майстерності: «Чому той, хто вірить в себе, швидше досягне успіху у будь-якій діяльності, у виконанні музики зокрема?», було отримано неоднозначні відповіді, на зразок: «Я не зовсім впевнена у правильності цієї думки. Буває, що виконавець переконаний у своїй талановитості, а насправді виявляється, що він просто

зарозумілий, а його виконання не витримує критики»; « Хай краще інші тебе оцінять, ніж сам себе вихваляєш».

На питання: «Де виконавець буде відчувати себе розкутішим: у виступі перед авторитетною комісією чи в умовах дружнього художньо-творчого спілкування?» студенти відповіли практично однотайно, віддавши перевагу умовам дружнього спілкування.

Вправа на вибір правильної відповіді містила завдання: «Виберіть правильну, на Ваш погляд, відповідь на питання: «Що таке віра в себе?» Спробуйте сформулювати свою відповідь». Студенти не всі і не завжди змогли визначитися із правильною відповіддю, але сам процес роздумів, підбирання потрібного результату справляє тренувальний ефект. Із вдалих, на думку експертів, відповідей можна навести такі: « Впевненість в собі – це віра в те, що ми здатні на те, чого ми від себе навіть не очікуємо!»; « У кожної людини є прихований потенціал!», « Людину можна всього навчити, якщо вона саме хоче цього, і процес навчання тоді відбувається у прискореному темпі».

Наступний крок – модифікація завдання відповідно до музично-виконавського мистецтва. Попередньо наведені думки студенти трансформували таким чином: « Якщо зараз мені не під силу виконання того чи іншого вокального твору, то згодом я обов'язково зумію його виразно виконати», або « Навіть у складних умовах прилюдного виступу треба завжди на себе покладатися, вірити в успіх!».

Теоретичний блок мотиваційного тренінгу містив також питання щодо активізації самооцінки, зокрема: «Як Ви себе оцінюєте: як творчу особистість чи як посередність?», « Ви хочете стати індивідуальністю у виконавському мистецтві чи одним із натовпу?». Завдяки спрямуванню питань, що містили ефект «наведення» на правильну відповідь, було отримано очікуваний результат.

Загалом мотиваційний тренінг передбачав розширення знань студентів щодо мотиваційних засад формування художньо-виконавської



самоефективності, збагачення критично-мисленнєвих можливостей, упорядкування відомостей студентів щодо ролі самоефективності, віри в себе, впевненості в своїх майбутніх виконавських досягненнях у формуванні виконавської майстерності.

У процесі мотиваційного тренінгу відпрацьовувалось також ставлення майбутніх учителів до ролі художньо-виконавської самоефективності у майбутній професійно-педагогічній діяльності. Першочергового значення надавалось завданням, що передбачили, по-перше, усвідомлення студентами пріоритетів музично-виховної роботи зі школярами, по-друге, усвідомлення ролі виконавської майстерності педагога у музично-освітньому процесі. Питання мотиваційного тренінгу було сформульовано таким чином: «Мета уроків музичного мистецтва передбачає: - досягнення, насамперед, обізнаності школярів у питаннях світової музичної культури чи розвиток емоційного ставлення до музики?», « Що важливіше навчити учня грати, співати, чи захопити його музичним мистецтвом?», « Чому деякі діти після закінчення музичної школи не підходять до музичного інструменту, не цікавляться концертним життям, не відвідують концерти тощо?». Відповідаючи на ці і подібні питання у процесі тренінгу студенти мали задуматись над значенням змісту мотивації у навчанні. Визначаючи пріоритетні завдання музичної освіти, студенти опосередковано зіставляли їх з власними музично-навчальними устремліннями.

Важливого значення у процесі мотиваційного тренінгу надавалось також мотивуванню студентів до розвитку виконавської майстерності, зокрема, формуванню художньо-виконавської самоефективності. Питання стосувались усвідомлення планів майбутньої професійної діяльності студентів ( «Де б Ви хотіли (плануєте) працювати після закінчення ВЗО: - викладати в музичній школі; - викладати в вокальній студії; - викладати в загальноосвітній школі; - присвятити себе виконавсько-артистичній діяльності. При цьому кожен із студентів мав визначитись з відповіддю на

питання: «В яких з названих різновидів діяльності художньо-виконавська самоефективність має особливо суттєве значення?»

Таким чином, теоретична частина мотиваційного тренінгу (питання щодо значення художньо-виконавської самоефективності, пошук на відповіді на них, уточнення та кристалізація власної думки) сприяла виробленню певної позиції, вмотивованого ставлення до формування цієї важливої складової професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Практичний блок мотиваційного тренінгу було спрямовано теж на актуалізацію мотиваційних основ самоефективності студентів у галузі виконавства, але вже в процесі осмислення і виконання практичних дій. До їх числа ввійшли завдання на вивчення, осмислення і зіставлення досвіду інших в галузі виконавського мистецтва зі своїм. Ми виходили з того, що порівняння активізує здатність студенти до об'єктивного оцінювання власних можливостей у виконавстві, що в свою чергу може виступити мотиваційним стимулом до розвитку художньо-виконавської самоефективності, до удосконалення вокально-виконавських умінь на її основі. Зміст завдань передбачав: - аналітичне осмислення достоїнств власного прилюдного виступу, виявлення ролі виконавської самоефективності у досягненні успіху; - прослуховування студентом у запису свого варіантів виконання того самого вокального твору, виявлення відмінностей та ролі відчуття впевненості в кожному варіанті ; - аналіз виконавських переваг інших студентів у процесі прилюдних виступів та з'ясування шляхом опитування ролі виконавської самоефективності у їхніх вокальних досягненнях.

Практична частина мотиваційного тренінгу включала також створення і застосування проблемно-рольових ситуацій. Перед студентом висувалось завдання - виконати вокальний твір, спробувати знайти вихід із негативних обставин, що “неочікувано” виникли під час концертного виступу (виконавець забув текст; виконавець не може втримати хвилювання при

виході на сцену , при зустрічі з публікою; виконавець не зважає на партію концертмейстера, його спів розходиться з акомпанементом). Входячи в роль, шукаючи вихід із негативних обставин, студент має відчуття значення впевненості в собі, віри в успіх, у свої виконавські можливості.

Результатом першого етапу формування художньо-виконавської самоєфективності студентів стало суттєве підвищення мотивації студентів до формування цієї важливої професійної якості. Усвідомлене ставлення до виконавських умінь майбутнього вчителя, прагнення розвинути в собі якості, що сприяють досягненню вокальної виконавської майстерності, прагнення до самоєфективності - досягнення першого, мотиваційно-активізуючого етапу.

Другий етап формування художньо-виконавської самоєфективності студентів (*творчо-комунікативний*) передбачав розробку і перевірку результативності методів і прийомів вокального навчання, які б сприяли активізації творчого ставлення студентів до виконання вокальної музики, а також до музично-виховної роботи зі школярами. Тривалість етапу – два роки, протягом другого і третього навчальних курсів.

Важливим показником художньо-виконавської самоєфективності студентів виступає їх здатність до творчої самореалізації. Враховуючи результати констатувального експерименту, що засвідчили переважно низький рівень творчого розвитку студентів, було розроблено і апробовано методи і прийоми активізації творчих якостей майбутніх учителів музики як необхідної складової їх художньо-виконавської самоєфективності. Оскільки творчі підходи майбутньої професійної діяльності студентів опосередковуються їх здатністю до продуктивного спілкування, відпрацювання методів спонукання студентів до творчої самореалізації відбувалось на основі комунікативного забезпечення вокальної навчальної діяльності.

Специфіка умов вокальної підготовки педагога-музиканта у ВЗО має сприяти виявленню в студентів суб'єктних властивостей, спрямованих на

розкриття власної індивідуальності, реалізацію творчого потенціалу. З метою подолання творчої пасивності у процесі вокального навчання було розроблено педагогічні підходи, які б поєднували і можливості творчого розвитку студентів, і активізували б комунікативні можливості навчального процесу, спонукаючи майбутніх учителів до творчої самореалізації. Завдання формування художньо-виконавської самоефективності висувають проблему інтеграції і творчих, і комунікативних засад навчального процесу. При цьому важливо знайти таке спрямування процесу вокального навчання, при якому в умовах комунікативної взаємодії не нівелювалась індивідуальність студентів-виконавців. Інакше кажучи, спеціальна організація вокальної підготовки, що переслідує мету – формування художньо-виконавської самоефективності студентів, має передбачати розкриття творчого потенціалу студентів у формах і індивідуальної, і спільної творчості.

Розроблені нами “персоніфіковані творчі завдання” та “комунікативно-творчі ситуації” передбачали усвідомлення студентами позиції, згідно якої процес творчої самореалізації – це процес послідовного руху до ідеалу можливої досконалості. Основний орієнтир – постійне підвищення якості творчого результату - сприяє розвитку впевненості студентів у своїх виконавських можливостях. Усвідомлене прагнення до самореалізації у виконавсько-творчій діяльності максимально наближує особистість до набуття самоефективності у вокальному виконавстві, у пізнанні свого педагогічного призначення.

Прагнення до досконалості вважаємо одним зі стимулювальних мотивів творчості, результатом якої є формування самоефективності. Студенти не можуть досягти високого рівня самоефективності, якщо вони не налаштовані на творчу самореалізацію.

В процесі формувального експерименту було розроблено і застосовано метод «активного спонукання до творчої самореалізації», який передбачав залучення студентів до діяльнісного здійснення своїх можливостей в галузі виконавства, логіка якого розгортається від репродуктивно-наслідувальної

активності через пошуково-виконавську до творчого рівня самореалізації. Студентам експериментальної групи було запропоновано творчі завдання, зорієнтовані на потреби і можливості кожного. Виконання персоніфікованих завдань мало сприяти активізації індивідуальних творчих можливостей студентів в галузі виконавства. До розробки персоніфікованих творчих завдань висувались певні вимоги, спрямовані на: активізацію персонального ціннісно-естетичного ставлення студента до музичного образу твору; усвідомлення студентом виражальної специфіки музичної мови вокального твору; активізацію творчої уяви виконавця; врахування індивідуальних музичних здібностей студентів - особливостей інтонаційного слуху, музичної пам'яті, емоційної чутливості, почуття ритму; досягнення єдності у художньо-образному і вокально-технічному виконанні музики.

Застосування персоніфікованих творчих завдань також передбачало забезпечення творчої свободи студента над самостійним створенням виконавської інтерпретації твору; активізацію прагнення студента до артистичного виконання вокального твору; усвідомлення особистого значення художнього образу для виконавця.

Зміст персоніфікованих творчих завдань включав:

- самостійне створення виконавської інтерпретації вокального твору після ознайомлення з його виконанням відомими співаками (стадія творчого пошуку);
- самостійне створення не менше двох варіантів виконавської інтерпретації того самого твору вокального твору (стадія творчої самореалізації у музичному виконавстві);
- самостійне створення варіантів вербальної художньо-педагогічної інтерпретації виконуваного твору (стадія творчої самореалізації у педагогічній діяльності).

Стадійний характер виконання персоніфікованих творчих завдань породжує у студентів потребу досягнення нового рівня творчості, що

опосередковано націлює на самореалізацію, на розвиток особистісної самоефективності.

При виконанні персоніфікованих творчих завдань необхідно враховувати і застосовувати різні форми співтворчості, що є притаманною вокально-виконавському процесу. Творча самореалізація студентів-виконавців розгортається в комунікативному середовищі між: студентом-виконавцем, композитором і автором літературного тексту; студентом-виконавцем і слухачами; студентом-виконавцем і викладачем.

Так, приступаючи до створення інтерпретації вокального твору, студент має проникнутись творчими намірами композитора, перейнятись його розумінням і емоційним прочитанням літературного тексту, прагненням якнайповніше відтворити поетичний образ у музиці. Виконавська творчість студента опосередковується уявним «спілкуванням» із композитором, своєрідною співтворчістю з ним. Від глибини співпереживання залежить не тільки точність відображення авторських задумів, стильова достовірність виконавської трактовки, а й, насамперед, її емоційна забарвленість, образна переконливість, творче спрямування інтерпретації.

Суттєвого значення вже на етапі створення інтерпретації музики відіграє орієнтація на слухацьку аудиторію, нехай поки що уявна комунікативна взаємодія зі слухачами. Виконавець завжди передбачає, на кого розрахована інтерпретація, які моменти виконання варто акцентувати, як донести до слухачів образний зміст твору, захопити їх музикою в певній інтерпретації. Інакше кажучи, інтерпретаційна творчість виконавця опосередковується можливою, бажано передбачуваною, реакцією слухачів. Отже, комунікативне середовище «виконавець-слухачі» містить суттєві резерви спрямування студента у процесі навчання до творчої самореалізації, до стимулювання відчуття самоефективного виконавця, який веде за собою слухачів. В цьому контексті доречним буде послатись на інтерв'ю з Д.Хворостовським, який підкреслив значення публіки у творчій активізації співака: « Перед виступом я завжди намагаюсь уявити собі тих, хто прийде

на мій концерт, їхню реакцію, ті фрагменти, які можуть особливо сподобатись...» [<https://rg.ru/2017/10/11/hvorostovskij-hochu-chtoby-znali-moj-golos-a-ne-spletni-pro-menia.html>].

Творча взаємодія з викладачем – також надзвичайно важлива характеристика навчального процесу, від особливостей якої залежить інтенсивність формування художньо-виконавської самоєфективності студентів. Від педагога вимагається не тільки обізнаність в питаннях вокальної педагогіки, не тільки виконавська майстерність, яка б уможлиблювала якісний «показ» потрібного виконання. Надзвичайно важливим є здатність викладача до психологічної підтримки студента, до глибокого проникнення в сферу психолого-педагогічних засад вокального навчання майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Комунікативний супровід з боку педагога має відзначатись розумінням найтонших нюансів психічного стану студента в даний момент, здатністю до усвідомлення особистісних якостей студента. Саме від викладача значною мірою залежить поступальний розвиток впевненості студента у перспективах свого творчого розвитку, у виконавських можливостях. З-поміж інших методів і прийомів роботи зі студентом в класі вокалу зупинимо увагу на застосуванні методу “навчально-діалогової бесіди”. Означений метод в контексті формування художньо-виконавської самоєфективності спрямовано на з’ясування думки студента, на отримання даних щодо психологічного підтексту артистичного самопочуття, на поглиблення розуміння викладачем відчуттєвих особливостей формування вокально-технічного апарату, виконавських устремлінь студента. Цілеспрямовані спостереження засвідчують застосування в практиці переважно такого способу спілкування, при якому викладач вокалу дає вказівки, поради, рекомендації, а студент їх вислуховує, засвоює, втілює в свою практику виконавства. Запровадження навчально-діалогової бесіди спрямовано на активізацію творчої позиції студента, на спонукання його до актуалізації власної думки. Пропонуємо розглядати навчально-діалогову бесіду в класі вокалу між викладачем і

студентом як одну з форм творчо-комунікативної діяльності. Обмін думками і висловлюваннями між викладачем і студентом має бути спрямованим на отримання спільних висновків щодо виконання музичного твору, використання тих чи інших засобів вокальної виразності, досягнення художнього втілення музичного образу.

В результаті формувального експерименту було зафіксовано, що впровадження навчально-діалогової бесіди уможливорює індивідуальний підхід з боку викладача до кожного студента, сприяє оперативності реагування викладача і студента на зміст висловлених думок щодо вокально-виконавського навчання, прийняття творчих рішень. Застосування навчально-діалогової бесіди справляє вплив також на активізацію у студентів відчуття власної значущості, інтенсифікує процес вироблення відповідних вокально-виконавських умінь.

Було відмічено також, що застосування навчально-діалогової бесіди сприяє підвищенню вокально-педагогічної компетентності викладачів вокальних дисциплін. В процесі формувального експерименту відпрацьовано рекомендації для викладачів щодо оптимальних умов проведення навчально-діалогових бесід у процесі вокального навчання. Ми вважали необхідним, по-перше, уважно вислухати студента; розпитати його щодо психологічної основи вокально-виконавських відчуттів. При цьому важливо стимулювати студента до розгорнутих, докладних висловлювань щодо загального психологічного фону самопочуття; щодо виконавських намірів, підтримати навіть найменші нюанси самопочуття впевненості студентів в своїх виконавських можливостях. Оцінюючи ситуацію з позиції студента, викладач має намагатись ототожнити свої відчуття зі студентськими.

Спостереження і аналіз проведення експериментальних занять у процесі формувального експерименту уможливили уточнення ряду позицій застосування методу навчально-діалогових бесід. Було визначено, зокрема, що повага, доброзичливість по відношенню до студента, його висловлювань



і практичних дій – неодмінний супутник досягнення навчальної продуктивності навчально-діалогової бесіди на уроці вокалу. Викладач має всіляко уникати нівелювання позитивних сторін самооцінки студента, з повагою ставитись до художніх запитів студента, підтримувати прагнення до досягнення найвищих результатів у вокальному розвитку. Дбати про психологічний комфорт студента у процесі навчання – першочергове завдання для педагога, що опікується формуванням у студента художньо-виконавської самоефективності. Викладач має бути настроєним таким чином, щоб сприймати відповіді студентів, як так само важливий бік навчання, що і пояснення педагога. Викладач використовує питання далеко не тільки з метою з'ясування обізнаності студентів, але й для того, щоб надати студенту можливість поміркувати, розвинути, глибше пізнати основи виконавського мистецтва, шляхи досягнення виконавської майстерності. В процесі експерименту ми дійшли висновку щодо бажаної реакції педагога на роздуми студентів. Зокрема, не слід заперечувати, використовуючи фрази типу: «Невірно!», «Неправильно!», «Ви помиляєтесь!». Якщо йдеться про формування самоефективності у процесі навчання, для того, щоб не спонукати студента приховувати істинні свої думки, краще використовувати вирази на зразок: «Спробуйте знайти й інші відповіді на питання», «Які можуть бути ще пропозиції?», «Як можна зробити по-другому?» тощо.

Загалом, при застосуванні методу навчально-діалогової бесіди необхідно всіляко нівелювати гальмівні фактори, такі як нетерпимість викладача до помилкових суджень студента, нав'язування власної позиції, невміння вислухати співбесідника. При проведенні навчально-діалогової бесіди студент має перебувати в психологічно комфортному стані, стресові відчуття – неприпустимі. Студент має вільно, не боячись різких зауважень, не соромлячись, висловлювати свою думку, робити висновки.

Отримані в процесі експерименту дані свідчать про те, що викладачі в практиці викладання надають перевагу висловлюванню власних

рекомендацій, ніж слуханню думки студентів. Застосування методу навчально-діалогової бесіди сприяє нівелюванню цих похибок у викладанні.

Крім сказаного, перевагою запропонованого методу є вплив на формування педагогічних умінь студентів, тобто майбутні вчителі отримують змогу розвиватись не лише як суто виконавці, а й як майбутні вокальні педагоги, для діяльності яких характерною стає виконавська самоефективність.

В процесі проведення другого, творчо-комунікативного етапу експерименту, особлива увага зверталась також на формування здатності до виконавської самопрезентації як важливої ознаки художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Ми розглядаємо самопрезентацію як акт самовиявлення, поведінки, спрямованої на створення хорошого враження про себе, як здатність вплинути на процес формування свого образу, уміння подати себе в якнайкращому вигляді. Самопрезентація уможлиблює використання можливості заявити про себе прилюдно, повідомити всім про свої досягнення, наміри, можливості. Основний сенс самопрезентації – показати все, на що здатний суб'єкт самопрезентації, виявити значущі професійні результати, досягнуті студентом у різних видах навчальної, творчо-виконавської діяльності, педагогічної практики, показати здатність до професійного зростання і як виконавець, і як учитель. Педагогічна професія, тим більше педагога-музиканта. педагога-виконавця – професія публічна. Загальний вигляд учителя, манера поведінки, рухів – об'єкт прискіпливої уваги учнів. Важливо тому систематично і послідовно розвивати у студентів здатність до самопрезентації

В процесі формувального експерименту студенти засвоюють, що в контексті формування художньо-виконавської самоефективності оволодіння мистецтвом самопрезентації відіграє неабияку роль. Перше враження щодо особистості, її поведінки ґрунтовно фіксується у свідомості тих, хто її оточує, надовго визначаючи характер ставлення, змінити який надалі

виявляється нелегкою справою. Структура самопрезентації вчителя-виконавця передбачає ряд складових, що виявляються в процесі спілкування з оточенням, зі слухацькою аудиторією, з учнями. В процесі формувального експерименту було виокремлено такі провідні компоненти самопрезентації, освоєння яких студентами сприяло успішності цього процесу, особливо в умовах прилюдної діяльності:

а) Рухова поведінка: манера пересуватись в звичних умовах, а особливо по сцені, чи в інших умовах виступу перед класом, перед школярами. До уваги слід брати темпо-ритмові характеристики рухання, улюблені пози, тілесні позиції. Студенти переконались, що дотримання рекомендацій щодо рухової поведінки особливо важливо у виступах перед шкільною аудиторією. Якщо при співі перед екзаменаційною комісією означені деталі далеко не завжди беруться до уваги, то в умовах педагогічної практики чи проведення концертно-просвітницьких заходів у межах формувального експерименту рухова манера поведінки виконавця прискіпливо фіксуються юними слухачами. Через те важливо було в процесі проведення експерименту формувати здатність студентів до відпрацювання, здавалось би, найдрібніших і незначущих деталей сценічної поведінки. Перед студентами, що брали участь в експерименті, висувались питання: «Як швидко Ви рухаєтесь по сцені в процесі співу під час проведення концертно-просвітницького заходу?», «Чи застосовуєте темпо-ритмові варіанти рухової поведінки?», «Чи узгоджується характер рухів з образним спрямуванням виконуваного твору?» тощо. Як певні вади у ряду студентів було зафіксовано надто підвищену рухливість, що призводить до відволікання уваги недосвідчених слухачів.

б) Жестикулярна виразність виступає одним із засобів ставлення виконавця-педагога до образного змісту твору, до матеріалу, що викладається у процесі словесного супроводу виконання. Особливості руху рук у процесі сценічного виступу або виконання перед учнями на уроці студенти зазвичай не усвідомлюють, жестикуляція відбувається автоматично.

Через те на доречність жестикулювання при співі зверталася особлива увага студентів викладачами-експериментаторами.

в) Виразність міміки містить високу силу впливу. Школярі чутливі до міміки співака, яка відтворює внутрішній сенс образу, а також стан співака в момент виконання. Важливо свідомо відпрацьовувати міміку в процесі вокально-виконавської самопрезентації.

г) В процесі експерименту студенти мали засвоїти також, що під час виступу відбувається начебто діалог зі слухачами, виконавець-учитель має вловлювати смисл міміки слухачів, їхні погляди, особливості слухання.

д) Під час виступу трапляються різні несподіванки. Навіть, якщо Ви щось забули – не втрачайте присутності духу, не подавайте вигляду, зберігайте емоційно-образний настрій виконання.

ж) При підготовці до виступу бажано зробити відеозапис, що уможливить погляд на себе зі сторони (зі всіма перевагами і вадами).

Третій етап (*рефлексивно-прогностичний*) було спрямовано на спонукання студентів до виявлення кращих характеристик власної виконавської практики, а також актуалізацію їх здатності до виявлення перспектив власного виконавського розвитку.

Для активізації процесу усвідомлення позитивних моментів власного досвіду, їх збереження і подальшого розвитку було впроваджено метод «аналітичного осмислення виконавського досвіду». З цією метою студентам експериментальної групи було запропоновано опитувальник, в ході опрацювання якого студенти мали відповісти на поставлені питання типу:

«Чи використовували Ви виконавський показ для інтенсифікації музично-виховного процесу під час педагогічної практики? Назвіть переваги цього різновиду діяльності вчителя музичного мистецтва?»

У відповідях на це питання було зафіксовано наступне. Більшість студентів вважає, що сучасне технічне забезпечення навчального процесу у школі дозволяє вчителю музичного мистецтва широко використовувати кращі зразки виконання класичної і сучасної музики в запису, не вдаючись до

власного виконання. У процесі проведення експерименту викладачі переконували майбутніх учителів музичного мистецтва в тому, що досягнення особливого міжособистісного контакту, емоційного співпереживання музичних образів можливо виключно при виконанні музики самим педагогом.

Виконавське мистецтво учителя стає в нагоді також тоді, коли треба продемонструвати учням звучання пісні, яка розучується з учнями на уроці.

Наведемо приклад ще одного питання-завдання. Студентам було запропоновано підкреслити характеристики вокального розвитку, якими вони вже оволоділи, однією речкою, а якими ще треба оволодіти – двома. Сенс цієї роботи полягав в тому, щоб зорієнтувати увагу студентів на свідоме сприйняття своїх здобутків в галузі розвитку вокальних даних, зокрема, володіння навичками голосоутворення, дихання, артикуляції тощо.

Після проведення відповідної навчальної роботи студенти, що брали участь у формульованому експерименті, достатньо повно й усвідомлено відповідали на ці питання, відзначаючи такі свої вміння, як доречність застосування різних видів атаки звуку; вміння розподіляти дихання на всю музичну фразу, досягнення в галузі рухливості голосу, чистоту інтонування і тощо.

У процесі формульованого експерименту особлива увага зверталась на усвідомлення студентами значення розвитку вокальних навичок для досягнення виконавської майстерності. Проведення бесід на відповідні теми, необхідних роз'яснень, зіставлення виконавської майстерності різних співаків сприяло усвідомленню студентами позиції, згідно якої оволодіння технічними прийомами розцінюється як необхідна основа досягнення культури виконання. Студенти, відповіді яких було високо оцінено, зазначали, що оволодіння способами звукоутворення, артикуляцією, різновидами співацького дихання тощо необхідні співаку насамперед для того, щоб повно розкрити все багатство художнього змісту вокального твору. Прикладом може слугувати відповідь студентки Б.: «Образний зміст

музичного і поетичного текстів розкривається голосом співака, тому так важливо оволодівати вокальними навичками».

В ході експерименту викладачі спонукали студентів також до наведення прикладів роботи над собою в напрямку оволодіння виконавською практикою. Це давало змогу активізувати прагнення студентів до формування виконавсько-художньої самоефективності, зважаючи при цьому на свої реальні можливості.

Загалом в результаті застосування методів і прийомів «аналітичного осмислення виконавського досвіду» студенти продемонстрували достатньо усвідомлене ставлення до оцінювання ролі виконавської майстерності вчителя музичного мистецтва, змогли назвати кращі власні досягнення у своєму вокально-технічному розвитку як необхідній основі становлення художньо-виконавської культури.

На рефлексивно-прогностичному етапі проведення формувального експерименту відпрацьовувалась також здатність майбутніх учителів музичного мистецтва до моделювання свого вокально-виконавського розвитку як необхідного підґрунтя художньо-виконавської самоефективності. З цією метою було розроблено і застосовано ігровий метод «прогностична саморецензія», що передбачав написання студентом уявної рецензії на свої прилюдні виступи. В саморецензії мали бути підкреслені кращі характеристики вокально-виконавської майстерності студентів, які би стосувались особливостей виконання вокального твору (розкриття художнього образу, творче спрямування інтерпретації, вокально-технічні особливості втілення виконавського задуму. Важливого значення надавалось також здатності передбачити слухацьку реакцію школярів.

Щоб зорієнтувати майбутніх учителів музичного мистецтва на виявлення бажаних ознак майбутніх вокально-виконавських досягнень, було запропоновано питання-підказки, на зразок: «Які риси індивідуально-творчої роботи над виконанням музичного твору характерні для Вас?», «Чи розвинено у Вас психологічну готовність до прилюдних виступів?», «Як Вам

вдалось втримати слухацьку увагу школярів?», « Чи використовували Ви відеозапис при підготовці до прилюдного виступу?», «Назвіть найкращі моменти здійсненої Вами самостійно виконавської інтерпретації» тощо. У саморецензії студенти мали також уявно визначити місце, форми виконання музики перед шкільною слухацькою аудиторією; вказати назви творів, які будуть виконуватись, а також мету виконавського спілкування з учнями.;

Студенти виявили інтерес до виконання завдання щодо написання «прогностичної саморецензії», хоч спочатку ряд питань викликав певні труднощі у відповідях. Так, не всі студенти одразу змогли уявити собі виконавські дії, спрямовані на втримання слухацької уваги школярів під час звучання твору, складним для майбутніх учителів виявились питання щодо характеристики індивідуально-творчого характеру виконання тощо.

Залучення до написання прогностичної саморецензії спонукало до перегляду студентами власних установок щодо своєї художньо-виконавської самоефективності, активізувались їх уявлення щодо власної готовності самостійно вирішувати інтерпретаційно-творчі завдання, підвищилась впевненість у своїй здатності до подолання страху в процесі прилюдних виступів.

При підведенні підсумків формувального експерименту було зафіксовано такі результати.

Таблиця 3.4

**Кількісні показники сформованості художньо-виконавської самоефективності студентів в ЕГ та КГ на кінець експерименту (особи / %)**

Показники	Рівні готовності (абс / %)						
	Високий		Середній		Низький		
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	
<b>Критерій 1. Міра мотиваційно-емоційної відкритості до формування художньо-виконавської самоефективності</b>							
-стабільна спрямованість на	-	12	6	14	17	6	9

досягнення досконалості у вокально-виконавському розвитку;	39,1%	17,8%	43,5%	53,3%	17,4%	28,9%
- вияв постійного інтересу до професійно-педагогічного самовизначення	15	3	9	9	8	19
	45,7%	11,1%	29,3%	28,9%	25,0%	60,0%
<b>Кількісне узагальнення показникових проявів за рівнями</b>	<b>27</b>	<b>9</b>	<b>23</b>	<b>26</b>	<b>14</b>	<b>28</b>
	<b>42,3%</b>	<b>14,0%</b>	<b>36,5%</b>	<b>41,5%</b>	<b>21,2%</b>	<b>44,5%</b>
<b>Критерій 2. Міра здатності до когнітивно-аналітичної діяльності</b>						
- широта знань в галузі мистецтва, прагнення до їх систематичного поповнення	13	5	11	13	8	14
	40,5%	16,4%	34,5%	41,1%	25,0%	43,5%
- володіння музично-аналітичними уміннями	9	3	16	9	7	16
	27,2%	10,0%	51,1%	40,0%	21,7%	50,0%
<b>Кількісне узагальнення показникових проявів за рівнями</b>	<b>22</b>	<b>8</b>	<b>27</b>	<b>22</b>	<b>15</b>	<b>30</b>
	<b>27,5%</b>	<b>10,7%</b>	<b>37,3%</b>	<b>33,3%</b>	<b>35,2%</b>	<b>55,9%</b>
<b>Критерій 3. Міра здатності до об'єктивного оцінювання мистецьких явищ</b>						
- адекватність виконавської самооцінки, її позитивна спрямованість;	9	4	11	11	10	17
	29,3%	12,3%	37,0%	34,4%	33,7%	53,3%
- адекватність оцінювання художньо-виконавської майстерності інших при загальній її позитивній спрямованості;	6	2	18	20	8	10
	18,5%	6,7%	58,7%	63,3%	22,8%	30,0%
<b>Кількісне узагальнення показникових проявів за рівнями</b>	<b>15</b>	<b>6</b>	<b>29</b>	<b>31</b>	<b>18</b>	<b>27</b>
	<b>33,7%</b>	<b>17,7%</b>	<b>42,4%</b>	<b>46,7%</b>	<b>23,9%</b>	<b>35,6%</b>
<b>Критерій 4. Міра художньо-творчої активності</b>						
- вияв ініціативності у створенні інтерпретації музики;	9	3	13	8	9	20
	29,3%	8,9%	42,4%	26,7%	28,3%	64,4%
- здатність до збереження творчого самопочуття в умовах прилюдних виступів	10	3	10	11	12	18
	30,4%	11,1%	32,6%	31,1%	37,0%	57,8%
<b>Кількісне узагальнення показникових проявів за рівнями</b>	<b>19</b>	<b>6</b>	<b>23</b>	<b>19</b>	<b>21</b>	<b>38</b>
	<b>30,1%</b>	<b>10,0%</b>	<b>37,5%</b>	<b>28,9%</b>	<b>32,6%</b>	<b>61,1%</b>
<b>Критерій 5 Міра комунікативної результативності музично-виконавської діяльності</b>						
- схильність до артистичної самопрезентації	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>14</b>	<b>6</b>	<b>11</b>	<b>24</b>
	<b>21,8%</b>	<b>6%</b>	<b>43,7</b>	<b>18,7%</b>	<b>34,4</b>	<b>75,0</b>
- здатність до регулювання	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>19</b>	<b>14</b>	<b>4</b>	<b>15</b>



виконавської діяльності у процесі прилюдного виступу в залежності від реакції слухацької аудиторії	29.3%	11.1%	28.9%	43.7%	12.5%	46.9%
<b>Кількісне узагальнення показникових проявів за рівнями</b>	<b>16</b>	<b>5</b>	<b>33</b>	<b>20</b>	<b>15</b>	<b>39</b>
	<b>25.5%</b>	<b>17.1%</b>	<b>36.3</b>	<b>31.2%</b>	<b>23.5</b>	<b>60.9</b>

Для перевірки змін у сформованості художньо-виконавської самоефективності студентів у результаті формувального експерименту в експериментальній та контрольній групах було застовано критерій Пірсона. Обчислення проводилися за формулою (3.1) критерія Пірсона.

Результати обчислень представлено у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5.

### **Порівняння результатів між контрольною та експериментальною групою на початок і кінець експерименту за критерієм Пірсона**

<b>Показники</b>	$\chi^2_{\text{фактичне}}$ на початок експерименту	$\chi^2_{\text{фактичне}}$ на кінець експерименту	$\chi^2_{\text{критичне}}$ П $\alpha=0,05$	$\chi^2_{\text{критичне}}$ П $\alpha=0,01$
<b>Критерій 1. Міра мотиваційно-емоційної відкритості до формування художньо-виконавської самоефективності</b>				
-стабільна спрямованість на досягнення досконалості у вокально-виконавському розвитку	0,16	10,78	5,99	9,21
-вияв постійного інтересу до професійно-педагогічного самовизначення	0,09	32,17	5,99	9,21
<b>Кількісне узагальнення показникових проявів за рівнями</b>	<b>0,04</b>	<b>14,55</b>	5,99	9,21
<b>Критерій 2. Міра здатності до когнітивно-аналітичної діяльності</b>				
- широта знань в галузі мистецтва, прагнення до їх систематичного поповнення	<b>0,02</b>	14,59	5,99	9,21
- оволодіння музично-аналітичними вміннями	0,41	18,58	5,99	9,21

<b>Кількісне узагальнення показникових проявів за рівнями</b>	<b>0,08</b>	<b>11,20</b>	5,99	9,21
<b>Критерій 3. Міра здатності до об'єктивного оцінювання мистецьких явищ</b>				
- адекватність виконавської самооцінки, її позитивна спрямованість	0,23	10,51	5,99	9,21
- адекватність оцінювання художньо-виконавської майстерності інших при загальній її позитивній спрямованості	0,23	6,73	5,99	9,21
<b>Кількісне узагальнення показникових проявів за рівнями</b>	<b>0,002</b>	<b>22,32</b>	5,99	9,21
<b>Критерій 4. Міра художньо-творчої активності</b>				
- вияв ініціативності у створенні інтерпретації музики		26,06	5,99	9,21
- здатність до збереження творчого самопочуття в умовах прилюдних виступів	0,20	12,32	5,99	9,21
<b>Кількісне узагальнення показникових проявів за рівнями</b>	<b>0,01</b>	<b>17,90</b>	5,99	9,21
<b>Критерій 5. Міра комунікативної результативності музично-виконавської діяльності</b>				
- схильність до артистичної самопрезентації	<b>0.03</b>	<b>14.28</b>	5.99	9.21
- здатність до регулювання виконавської діяльності у процесі прилюдного виступу в залежності від реакції слухацької аудиторії	<b>0.15</b>	<b>12.34</b>	5.99	9.21
<b>Кількісне узагальнення показникових проявів за рівнями</b>	<b>0.18</b>	<b>16.42</b>	5.99	9.21

За результатами обчислення з таблиці 3.5 видно, що на кінець експерименту значення  $\chi^2_{\text{фактичне}}$  :

- за критерієм 1 – 14,55;
- за критерієм 2– 11,20;
- за критерієм 3– 22,32;
- за критерієм 4– 17,90;

- За критерієм 5- 16,42.

Отже, по кожному з критеріїв відбулися статистично значущі зміни, оскільки  $\chi^2_{\text{фактичне}} > \chi^2_{\text{критичне}}$ .

Отримані дані засвідчують, що розроблені та впроваджені принципи, педагогічні умови, методи і прийоми забезпечують результативність формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва з ймовірністю 99%.

Таблиця 3.6

### Динаміка готовності художньо-виконавської самоефективності студентів

Рівні	Експериментальна група		Динаміка	Контрольна група		Динаміка
	Конст. етап	Формув. етап		Конст. етап	Формув. етап	
	%	%		%	%	
<b>Критерій 1. Міра мотиваційно-емоційної відкритості до формування художньо-виконавської самоефективності</b>						
Високий	12,7	43,8	<b>+31,1</b>	11,9	19,6	<b>+7,7</b>
Середній	34,4	37,0	<b>+2,6</b>	34,1	41,9	<b>+7,8</b>
Низький	52,9	19,2	<b>-33,7</b>	54	38,5	<b>-15,5</b>
<b>Критерій 2. Міра здатності до когнітивно-аналітичної діяльності</b>						
Високий	8,3	27,5	<b>+19,2</b>	7,4	10,7	<b>+3,3</b>
Середній	27,5	37,3	<b>+9,8</b>	26,7	33,3	<b>+6,6</b>
Низький	64,1	35,1	<b>-29</b>	65,9	55,9	<b>-10</b>
<b>Критерій 3. Міра здатності до об'єктивного оцінювання мистецьких явищ</b>						
Високий	9,8	27,2	<b>+17,4</b>	10	12,2	<b>+2,2</b>
Середній	44,6	44	<b>+-0,6</b>	44,4	48,1	<b>+3,7</b>
Низький	45,6	26,8	<b>-18,8</b>	45,6	39,6	<b>-6</b>
<b>Критерій 4. Міра художньо-творчої активності</b>						
Високий	6	29,9	<b>+23,9</b>	6,1	10	<b>+3,9</b>
Середній	22,8	37,5	<b>+14,7</b>	23	28,9	<b>+5,9</b>
Низький	71,2	32,6	<b>-38,6</b>	70,6	61,1	<b>-9,5</b>
<b>Критерій 5. Міра комунікативної результативності музично-виконавської діяльності</b>						
Високий	8.8	25.0	<b>+16.2</b>	12.2	16.4	<b>+4.2</b>
Середній	31.4	38.8	<b>+7.4</b>	32.6	39.4	<b>+6.8</b>

Низький	59.8	28.2	<b>-31.6</b>	58.4	44.2	<b>-14,2</b>
---------	------	------	--------------	------	------	--------------

Наочну інтерпретацію змін показників готовності художньо-виконавської самоєфективності студентів представлено на рис. 3.1.

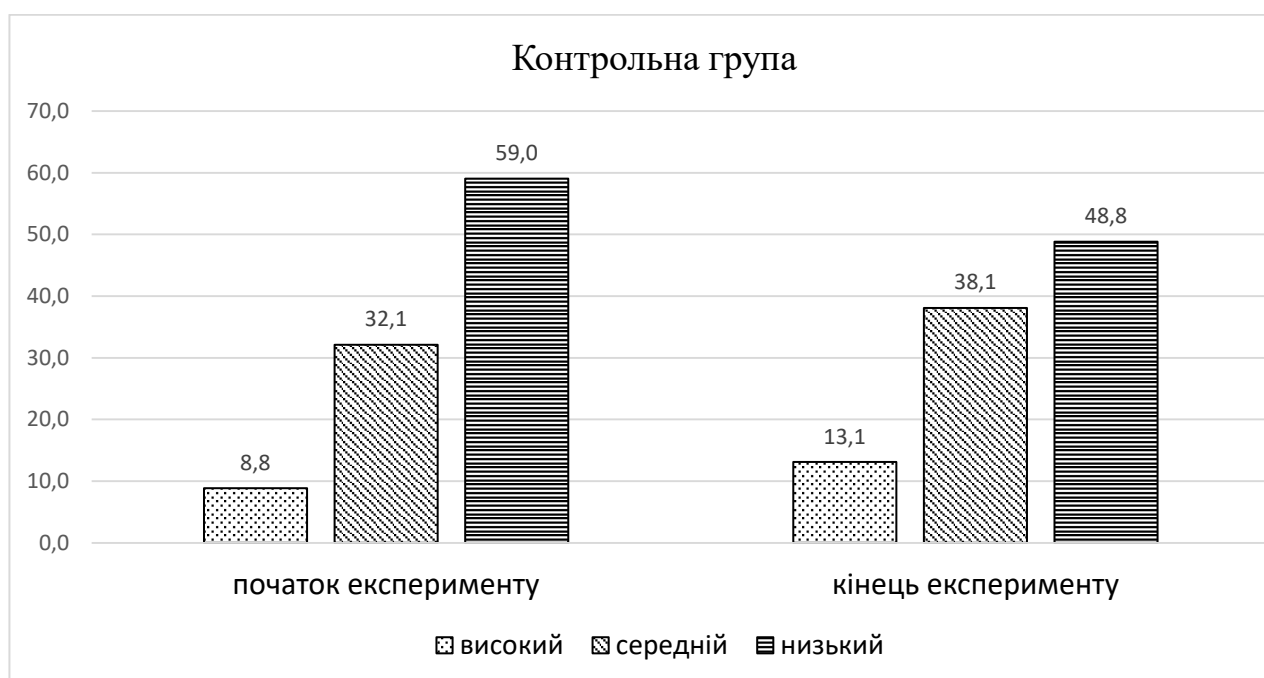
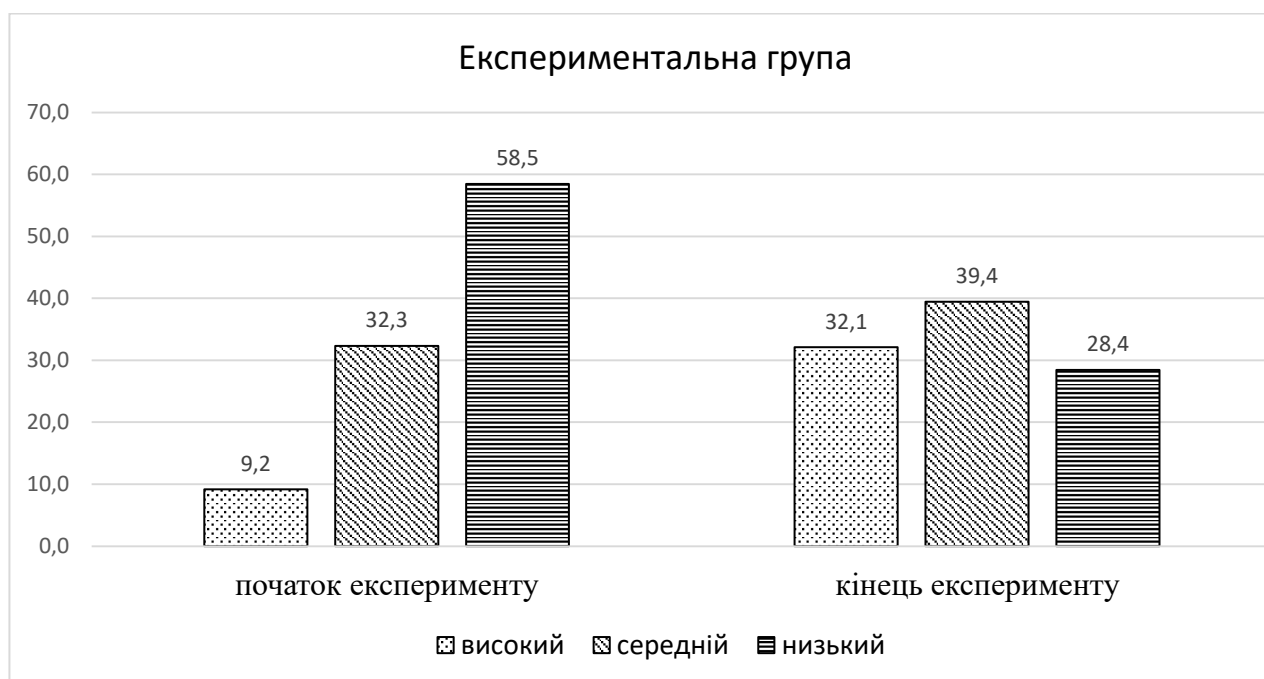


Рис. 3.1. Динаміка рівнів готовності художньо-виконавської самоєфективності студентів

## Висновки до третього розділу

У третьому розділі дисертації представлено результати проведення констатувального та формувального експериментів з формування у майбутніх учителів музичного мистецтва художньо-виконавської самоефективності, а саме:

1. За допомогою визначених в процесі дослідження критеріїв, таких як міра мотиваційно-емоційної відкритості до формування художньо-виконавської самоефективності, міра здатності до когнітивно-аналітичної діяльності, міра здатності до об'єктивного оцінювання мистецьких явищ, міра художньо-творчої активності та міра комунікативної результативності музично-виконавської діяльності було визначено, наскільки яскраво студенти уявляють значення самоефективності у досягненні вокальної майстерності, у професійному самовизначенні; володіють аналітичними вміннями в галузі музичного мистецтва. При вимірюванні рівнів сформованості художньо-виконавської самоефективності до уваги брались також такі характеристики, як широта мистецької ерудиції, здатність до адекватного оцінювання творів мистецтва та виконавської майстерності співаків, позитивна спрямованість самооцінки. Важливого значення надавалось виявленню рівня здатності майбутніх учителів до самостійного створення інтерпретації, до збереження творчого самопочуття в умовах прилюдних виступів. Особливе місце займало виявлення схильності студентів до артистичної самопрезентації, здатності налагодити художній контакт із юними слухачами.

2. Визначені рівні сформованості художньо-виконавської самоефективності студентів - високий, середній та низький - призвели до висновку про те, що проблеми розвитку виконавської самоефективності знаходяться на периферії уваги вокального навчання майбутніх учителів музичного мистецтва у ВЗО. Найістотніші недоліки стосуються відсутності інтересу студентів до сценічної діяльності, до демонстрації виконавських

умінь та виявлення творчої ініціативи в інтерпретації музики, заниженої виконавської самооцінки, формального ставлення до вокального саморозвитку.

3. У процесі формувального експерименту було з'ясовано оптимальну послідовність формування художньо-виконавської самоефективності студентів, що уможливило визначення необхідних етапів цього процесу: мотиваційно-активізуючого, творчо-комунікативного, рефлексивно-прогностичного.

4. Порівняння навчальних результатів в експериментальній та контрольній групах, їх перевірка за допомогою методів математичної статистики засвідчили продуктивність запропонованих принципів, змодельованих педагогічних умов та методів формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва.

### Список використаних джерел до третього розділу

1. Артемова А. В. Индивидуально-групповой подход в процессе освоения вокального искусства учащимися колледжей США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 [Електронний ресурс] / Алина Васильевна Артемова. – М., 2006. – 151 с. – Режим доступу: <http://www.dissercat.com/content/individualno-gruppovoi-podkhod-v-protseesse-osvoeniya-vokalnogo-iskusstva-uchashchimisya>.
2. Байбородова, Л. В. Методология и методы научного исследования [Текст] : учебное пособие / Л. В. Байбородова, А. П. Чернявская. - Ярославль: РИО ЯГПУ 2014. - 283 с.
3. Гіззатуллина Н. Н. Компетентносный подход – новая модель образования / Н. Н. Гиззатуллина, Р. А. Фахрутдинова // Тенденции развития науки и образования: Сб. научных трудов, по материалам международной научно-практической конференции 30 апреля 2016 г. Часть 1. Изд. НИЦ «Л-Журнал», 2016. – 60 с., DOI: 10.18411/lj2016-4-08.

4. Загвязинский, В. И. Исследовательская деятельность педагога [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. - М.: Академия, 2008. - 173 с.
5. Єрошенко О. В. Основи вокальної методики: програма та метод. матеріали до курсу / уклад.: О. В. Єрошенко. – Харків: ХДАК, 2005. – 22 с.
6. Жданов В. Ф. Исследование индивидуальных особенностей студентов-вокалистов первого года обучения / В. Ф. Жданов // Вокальное образование начала XXI века : материалы научно-практ. конференции. – М.: Новый ключ, 2008. – С. 53–61.
7. Корнилова Т.В., Новикова М.А. Самооценка в структуре интеллектуально – личностного потенциала человека [Текст] / Т.В. Корнилова, М.А. Новикова // Психологический журнал, 2011. Т. 32. №2. С. 25-35.
8. Макарова Е. В. Робоча програма з навчальної дисципліни «Постановка голосу» для студентів галузі знань 0202 «Мистецтво» спеціальності 7.020204 «Музичне мистецтво» [Електронний ресурс] / розробники Е. В. Макарова, В. Г. Яковенко ; Київський ун-т ім. Бориса Грінченка, 2014–2015 рр. – Режим доступу: [http://library.kubg.edu.ua/4875/1/Макарова\\_Яковенко\\_Постановка%20голосу%20\\_ОКР%20Спеціаліст\\_.pdf](http://library.kubg.edu.ua/4875/1/Макарова_Яковенко_Постановка%20голосу%20_ОКР%20Спеціаліст_.pdf). 98 ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА (СЕРІЯ: ПЕДАГОГІКА) № 4 (55), 2016 ISSN 2078-1687 (Print)
9. Маруфенко О. В. Формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 /Олена Вікторівна Маруфенко ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2006. – 265 с.
10. Молчанова О.Н. Самооценка: стабильность или изменчивость? [Текст] / О.Н. Молчанов // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2006. Т. 3, № 2. С. 23–51.

11. Можайкіна Н. С. Методика викладання вокалу у вузі: програма та методичні рекомендації для студентів магістратури / Н. С. Можайкіна: – Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 48 с.
12. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2014. 608 с.
13. Овчаренко Н. А. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: теорія та методологія: монографія / Н. А. Овчаренко. – Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2014. – 400 с.
14. Пляченко Т. М. Методика викладання вокалу: Програма навчального курсу для студентів мистецького факультету, спец. «Музична педагогіка і виховання», освітньо-кваліфікаційний рівень: спеціаліст / уклад. Т. М. Пляченко. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. – 32 с.
15. Пляченко Т. М. Постановка голосу: навчальна робоча програма / уклад. Т. М. Пляченко; Кіровоградський державний пед. університет ім. В. Винниченка. – Київ: НПУ, 2006. – 27 с.
16. Полатайко О.М. Формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процеси інтерпритації творів мистецтва: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Полатайко О. М. Київ, 2010, 245 с.
17. Поливанова К.Н., Вопилова И.Е., Козьмина Я.Я., Нисская А.К., Сивак Е.В. Самоэффективность как содержательная основа образовательных программ для родителей [Текст] / К.Н. Поливанова, И.Е. Вопилова, Я.Я.Козьмина, А.К. Нисская, Е.В. Сивак// Вопросы образования, 2015. №4. С. 184-200.
18. Растригіна, А. М., Забіляста, Л. Л. (2019). Гартування професійної майстерності майбутнього фахівця-вокаліста як фактор реалізації новітньої парадигми освіти. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 176, 16–23.
19. Реброва, О. Є. (2017). Крос-навчальна інтеграція когнітивних процесів у виконавському досвіді майбутніх учителів хореографічних та музичних



дисциплін. Науковий часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Сер. 14: Теорія і методика мистецької освіти, 22 (27), 12–19.

20. Серебрякова Е. А. Индивидуально-групповые формы вокальной подготовки студентов музыкальных факультетов: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 [Электронный ресурс] / Елена Андреевна Серебрякова. – Мю, 2005. – 250 с. – Режим доступа: <http://www.dslib.net/teoria-vospitania/individualno-grupповaja-forma-vokalnoj-podgotovki-studentov-muzykalnyh.html>.

21. Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг. СПб.: Речь, 2013. 240 с.

22. Сладкопеев Р. В. Психолого-педагогические условия реализации личностно-ориентированного подхода в процессе формирования творческого потенциала вокалиста / Р. В. Сладкопеев // Вокальное образование начала XXI столетия: м-лы научно-практ. конференции. М: Новый ключ, 2008. 183 с.

23. Соколова О. В. Методичні основи інтеграції мистецьких знань у підготовці майбутніх учителів музики і художньої культури : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Соколова Ольга Валеріївна ; Національний педагогічний ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2004. 212 с.

24. Стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спеціальністю 6.010100 – Педагогіка і методика середньої освіти. Музика. Напрямок підготовки 0101 – Педагогічна освіта. – Київ : МОН України, 2003. – 63 с.

25. Стахевич О. Г. Основи вокальної педагогіки. Курс лекцій : навч. пос. для студ. дир.-хор. фак. муз. та пед. вузів. Ч. 1. Природно-наукові теорії сольного співу / О. Г. Стахевич. – Харків : ХДАК ; Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2002. – 92 с.

26. Ткаченко Т. В. Теоретико-методичні основи формування вокально-звукової культури майбутнього вчителя музики у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Т. В. Ткаченко ; Київський національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2010. – 43 с.

27. Филиппов А. В. Педагогическая система формирования готовности студентов к вокально-педагогической деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 [Электронный ресурс] / Аркадий Владимирович Филиппов. – Москва, 2005. – 237 с. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskaya-siste-ma-formirovaniya-gotovnosti-studentov-k-vokalno-pedagogicheskoi-deyate>.
28. Чуньпен Лі. Методика формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Лі Чуньпен; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2013. – 20 с.
29. Цзінхен Ген. Формування сценічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами естрадного співу: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Ген Цзінхен ; Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2015. – 24 с.
30. Цзяньшу Ван. Формування вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук, спец. : 13.00.02 / Ван Цзяньшу ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2013. – 20 с.
31. Чен Дін. Формування вокальних навичок майбутнього вчителя музики на традиціях Китаю та України: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Дін Чен; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2013. – 20 с.
32. Юцевич Ю. Є. Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу : навч.-метод. посібник для викладачів і студентів мистецьких навчальних закладів, учителів шкіл різного типу. – Київ : ІЗМН, 1998. – 160 с.
33. Wilson S.R., Gettings P.E., Guntzviller L.M., Munz E.A. (2014). Parental selfefficacy and sensitivity during playtime interactions with young children: unpacking the curvilinear association [Text]/ S.R. Wilson, P.E. Gettings, L.M. Guntzviller, E.A. Munz // Journal of Applied Communication Research. Vol. 42. No. 4. P. 409–431.

## ВИСНОВКИ

Дослідження проблеми формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва дало підстави для таких узагальнених висновків:

1. В результаті аналізу філософської, педагогічної, психологічної, мистецтвознавчої та науково-методичної літератури виявлено, що окремі питання самоефективності особистості, її діяльнісних функцій, значення у педагогічній професії знайшли певне відтворення в науковій літературі. Розглянуто позиції щодо сутності самоефективності, її ролі в педагогічній професії, в готовності вчителя до інноваційної діяльності. Продуктивному дослідженню означеної проблеми сприяють також науково-методичні здобутки в галузі вокального навчання студентів педагогічних університетів, зокрема, питання формування артистизму, досягнення сценічної витримки, вокально-інтерпретаційної культури, творчої активності. Проте, проблему формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва майже не досліджено.

2. Системний аналіз наукової літератури уможливив визначення сутності і змісту художньо-виконавської самоефективності як особистісного динамічного утворення, що виражає впевненість майбутніх вчителів музичного мистецтва у власних виконавських можливостях, готовність до виразної інтерпретації музичного твору, переконаність учителя у можливості застосування власних виконавських умінь як засобу впливу на музично-естетичний розвиток школярів. Структура художньо-виконавської самоефективності учителя включає мотиваційно-когнітивний, емоційно-вольовий; творчо-активізуючий та контрольню-оцінювальний компоненти, що у своїй єдності та взаємовпливі виражають готовність учителя до формування виконавської майстерності й оптимістичної її самооцінки, до виявлення виконавської надійності у прилюдних виступах, до встановлення художнього контакту з юними слухачами. Провідною функцією художньо-

виконавської самоефективності учителя музичного мистецтва визначено вплив на формування власної виконавської культури та досягнення результативності педагогічної діяльності.

3. Критеріями сформованості художньо-виконавської самоефективності учителя музичного мистецтва виступили такі, як: міра мотиваційно-емоційної відкритості до формування художньо-виконавської самоефективності (показники: активність та цілеспрямованість мотиваційно-вольових устремлінь студента до досягнення досконалості у власному вокально-виконавському розвитку; вияв стабільного інтересу до професійно-педагогічного самовизначення); міра здатності до когнітивно-аналітичної діяльності (показники: широта знань в галузі мистецтва, прагнення до їх систематичного поповнення, усвідомлення можливості їх практичного застосування у виконавській діяльності; здатність до аналітичного сприймання музичних творів та особливостей їх виконання); міра здатності до об'єктивного оцінювання мистецьких явищ (показники: адекватність, позитивна спрямованість виконавської самооцінки, а також художньо-виконавської майстерності інших); міра художньо-творчої активності (показники: прояв ініціативності у створенні інтерпретації музики та здатність до збереження творчого самопочуття в умовах прилюдних виступів); міра комунікативної результативності музично-виконавської діяльності (показники: схильність до артистичної самопрезентації, бажання продемонструвати виконавські досягнення та здатність до регулювання виконавської діяльності в залежності від реакції слухачів).

4. Застосування визначених критеріїв і показників уможливило виявлення рівнів сформованості художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва – високого, середнього та низького, які відрізняються ступенем схильності студентів до позитивної самооцінки, впевненості у перспективах свого виконавського розвитку та інтересу до виконавсько-творчого самовиявлення. Переважання низького рівня сформованості художньо-виконавської самоефективності у студентів

мистецьких факультетів педагогічних університетів засвідчило необхідність розроблення методики її формування.

5. Загальну стратегію формування художньо-виконавської самоефективності студентів згідно результатів нашого дослідження визначають культурологічний; гуманно-особистісний, творчо-діяльнісний, аксіологічний, акмеологічний, персоналізаційний та полісуб'єктний методологічні підходи, на фундаменті яких розроблено принципи (конструктивного цілепокладання, професійного самовизначення та актуалізації позитивного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва) та педагогічні умови формування означеної якості (розширення комунікативної компетентності, спонукання майбутніх учителів до творчої самореалізації, спонукання до емоційної саморегуляції в процесі прилюдних виступів, закріплення позитивних орієнтирів самооцінювання, поглиблення уявлень студентів щодо перспективного розвитку власних виконавських умінь).

6. Методичне забезпечення визначених принципів і педагогічних умов формування художньо-виконавської самоефективності студентів включає застосування різновидів аналітичного осмислення й оцінювання музичних творів (комунікативно-текстологічний, прогностично-розвивальний, рефлексивний аналіз); цілеспрямованих тренінгів (мотиваційного, самоцінювального, презентативного, комунікативного, творчо-імпровізаційного характеру), виконання персоніфікованих завдань («аналітико-порівняльне спостереження», «артистична самопрезентація», «варіантне опрацювання виконавської та художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів», «прогностична саморецензія»), впровадження рольових ситуацій (підготовка сценаріїв музично-просвітницької діяльності та апробація різновидів виконавсько-тематичних концертів, лекцій-бесід, театралізованих програм), різних форм діалогово-дискусивного навчання («аналітико-порівняльне спостереження», «полемічно-контекстне обговорення» тощо).

7. Процес формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва зорієнтовано на дотримання певної послідовності навчання, що має передбачати впровадження мотиваційно-активізуючого, творчо-комунікативного, рефлексивно-прогностичного етапів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва. Подальша розробка означеної проблеми передбачає дослідження питань розвитку самоефективності особистості в інструментально-виконавській діяльності, диригентському мистецтві, в системі педагогічної практики студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Тести на виявлення

#### міри мотиваційно-емоційної відкритості студентів до формування художньо-виконавської самоефективності

Підкреслити відповіді, які на Вашу думку, є правильними:

#### **1. Впевненість у своїх виконавських можливостях:**

- а) сприяє досягненню виразності інтерпретації музики;
- б) допомагає справити емоційне враження на слухачів;
- в) важливий компонент досягнення успіху в прилюдному виступі;
- г) заважає вдумливому розкриттю образного змісту твору.

#### **2. У процесі вокального навчання:**

- а) необхідно розвивати виконавський артистизм;
- б) розвивати переконаність студента у вокально-творчих можливостях;
- в) вокальне навчання – це насамперед розвиток голосового апарату
- г) не варто приділяти увагу становленню художньо-виконавської самоефективності студентів, тому що ця якість розвивається в процесі самостійної роботи.

#### **2. Чи має значення художньо-виконавська самоефективність для успішності професійної діяльності вчителя музичного мистецтва?**

- а) це одне з пріоритетних завдань професійної підготовки фахівців;
- б) головне для учителя – оволодіння методикою музично-виховної роботи зі школярами, а не виконавськими вміннями;
- в) сучасний учитель може широко використовувати музику в запису, а не демонструвати твори у своєму виконанні;
- г) художньо-виконавська самоефективність – запорука артистичного піднесення музики в умовах прилюдного виконання.

**3. Як Ви вважаєте, на яких етапах вокального навчання слід приділяти увагу формуванню художньо-виконавської самоефективності студентів?**

- а) -в процесі проведення репетицій перед концертним виступом
- б) -художньо-виконавська самоефективність не піддається розвитку – це вроджена якість;
- в) -протягом всього періоду навчання;
- г) на останніх курсах, коли основні вокальні навички вже засвоєно.

**4. Художньо-виконавська самоефективність:**

- а)- необхідна складова професійної готовності педагога-музиканта;
- б)- необхідна професійна якість співака, а не вчителя;
- в) - є результатом, як вроджених здібностей, так і цілеспрямованих зусиль виконавця;
- г) – природна здібність.

**5. Художньо-виконавська самоефективність учителя музичного мистецтва:**

- а)- необхідна для того, щоб ознайомити учнів з музичними творами у живому звучанні, емоційно захопити їх музикою;
- б) - завоювати авторитет серед учнів завдяки своїм виконавським умінням;
- в) - не відіграє ніякої ролі у музичному вихованні учнівської молоді;
- г)- є важливим компонентом здатності до організації слухання музики учнями

**Ключ до тестів.**

- 1. – г)
- 2. – б)
- 3. – а)
- 4. – в)
- 5. – в)
- 6. – б)
- 7. – г)
- 8. – в)
- 9. – в)



## ДОДАТОК Б

### Мистецька ерудиція студентів.

#### *А. Питання до викладачів:*

1. Які зразки народної музики Ви найчастіше використовуєте в роботі зі студентами?

2. Які зразки сучасної музики найбільше приваблюють студентів?

3. Які зразки класичної спадщини Ви найчастіше використовуєте в роботі зі студентами?

4. Які твори шкільної програми мають місце на індивідуальних вокальних заняттях?

5. Чи можна використовувати твори з дитячого репертуару для формування вокальної культури студентів? (“так”, “ні”, “не впевнений”)

6. Які труднощі виникають при опрацюванні зі студентами дитячого репертуару?

#### *Б. Питання до студентів:*

1. Яку роль відіграє пісенний фольклор у розвитку національної художньої культури?

2. Які вокальні твори сучасних композиторів Ви хотіли б ввести до свого виконавського репертуару?

3. Які твори композиторів-класиків з Вашого виконавського репертуару Вам особливо подобаються?

4. Які стильові напрями розвитку музичного мистецтва Ви можете назвати?

5. Які твори з шкільної програми викликали у Вас труднощі при розучуванні?

6. Як Ви вважаєте, чи варто витрачати час на індивідуальних заняттях на розучування творів дитячого репертуару?

## ДОДАТОК В

### Теоретична обізнаність студентів в питаннях вокального виконавства

#### ***1.Робота над художньою виразністю вокальних творів (тестування).***

Позначити відповіді, які на Вашу думку, є правильними знаком «+», неправильними – знаком «-»

- а) Важко зробити періодизацію процесів технічної і художньої підготовки твору до виконання.
- б) Елементи художнього і технічного опрацювання невіддільні один від одного.
- в) Відпрацювання засобів вокальної виразності - дихання, інтонації, дикції, динамічних відтінків, фразування тощо – підпорядковано єдиній меті – художньо-виразному виконанню твору.
- г) Спочатку важливо переконатись у точному відтворенні тексту, потім приступати до художнього його опрацювання.

#### ***2.Вокальне фразування ( опитування).***

Дайте відповіді на поставлені питання. Наведіть приклади із Вашої вокально-виконавської практики.

- а) Розкрийте функції вокального фразування.
- б) Чи залежить характер фразування від особливостей дихання співака?
- 3) Яку роль відіграє чіткість артикуляції, дикції у досягненні виразності фразування?
- г) Як Ви розумієте вирази: «Правильна розстановка пауз?», «Додаткове дихання», «Люфт-паузи»?
- д) Чи використовується мистецтво філірування звуку (плавний перехід від “f” “p” у досягненні виразності фразування?) з метою вокального фразування?

є) Чи можете пояснити сутність таких темпо-ритмових позначок, як «*accelerando*», «*ad libitum*», «*rubato*»? Чи доречно застосовувати їх при роботі над фразуванням вокального твору?

## **2. Робота над голосоведінням.**

Підкресліть вирази, якими ви погоджуєтесь:

- а) Основу співу складає кантилена (звук, що ллється безперервно).
- б) Кожен наступний звук у наспівному виконанні є продовженням попереднього, наче «виливається» із нього
- в) При виконанні *staccato* особливу увагу слід приділяти вимовлянню голосних звуків
- г) *Legato* краще всього виходить при співі на голосних звуках.

## **3. Темп, метроритм як засоби художньої виразності.**

Підкресліть вирази, якими ви погоджуєтесь:

- а) За допомогою темпової і метроритмової організації твору можна відтворити самі різноманітні настрої.
- б) Обраний темп виконання має відповідати образному змісту твору.
- в) Орієнтація на авторські позначки *ritenuto*, *portamento*, *rubato* и т. п. допомагає досягненню вокальної виразності виконання.
- г) При виборі темпу необхідно орієнтуватись на власні виконавські можливості.

## **4. Темброве забарвлення голосу.**

Підкресліть вирази, з якими ви погоджуєтесь:

- а) Тембр може змінюватись, набувати певних відтінків у відповідності до музично-образного змісту твору.
- б) При поясненні тембрових характеристик звучання голосу бажано звертатись до зорових асоціацій (тембр світлий, яскравий, темний тощо).

в) Співак може доволно коректувати темброве забарвлення звучання голосу в залежності від образного змісту твору.

г) Темброві уявлення негативно впливають на реальне звучання голосу.

### **5. Робота над динамічними відтінками.**

Підкресліть вирази, якими ви погоджуєтесь:

а) Робота над динамікою має бути незалежною від роботи над співацьким диханням і звуковедінням.

б) Необхідність зміни сили звучання визначається змістом твору.

в) Динамічний план виконання потребує попереднього продумування

г) Філірування звуку – один із засобів вокальної виразності виконання.

### **6. Вокальне дихання.**

Підкресліть вирази, якими ви погоджуєтесь:

а) Дихання є одним з важливих засобів художньої виразності виконання вокальних творів.

б) Дихання не має виконувати роль розділових знаків.

в) Характером дихання можна підкреслити зміст літературної фрази у вокальному творі.

г) Характер дихання змінюється в залежності від образного змісту вокального твору.

## ДОДАТОК Г

### Діагностичні завдання на визначення здатності студентів до адекватної виконавської самооцінки, її позитивної спрямованості

1. Проаналізуйте Ваш останній прилюдний виступ, виокремити найкращі його сторони, схарактеризуйте їх та оцініть за 5-ти бальною системою (Обдумайте і занотуйте позитивні сторони ваших музично-сценічних умінь, які сприяють успішному виконанню виконавської хореографічної діяльності).

2. Пригадайте та схарактеризуйте Ваші минулі успіхи в прилюдному виконанні вокальної музики. Підкресліть ті сценічно-артистичні уміння, які сприяли досягненню успіхів.

3. Визначіть та занотуйте позитивні характеристики Ваших виконавських умінь. Які з них, на Вашу думку, бажано розвивати і надалі?

4. Назвіть, що найбільше подобається у Вашому виконанні:

- Вашому викладачу з вокалу;
- іншим студентам;
- батькам;
- школярам.

Зафіксуйте позитивні висловлювання, схвалення на вашу адресу з боку викладача, екзаменаційної комісії, батьків, інших студентів.

5. Визначіть, які моменти Вашого виступу в концертно-просвітницькому заході привернули найбільшу увагу учнівської слухацької аудиторії ?

6. Виокремити позитивні зрушення у Вашому вокальному розвитку на останньому навчальному занятті.

7. Виявіть і зафіксуйте письмово резерви Вашого виконавського самовдосконалення.

8. Пригадайте і запишіть Ваші виконавські досягнення за минулий рік. Підкресліть, чого ви навчились за рік, які вади усунули?
9. Визначіть пріоритетні орієнтири Вашого вдосконалення у мистецтві вокального виконавства на найближчий навчальний рік. Чи має там місце прагнення до розвитку умінь виконавської самопрезентації?
10. Виявіть кращі моменти виступів ваших однокурсників у концертно-просвітницьких заходах

## ДОДАТОК Д

### Діагностична ситуація вибору

#### **1. Складаємо навчальний репертуар.**

Оберіть до Вашої індивідуальної навчальної програми педагогічно доцільні твори для:

- успішної демонстрації Ваших вокальних здобутків;
- удосконалення вокально-технічних можливостей;
- розвитку творчих здібностей;
- формування умінь художньо - виразної інтерпретації;

(Пронумеруйте за ступенем Ваших індивідуальних переваг)

#### **2. Складаємо концертно-просвітницьку програму.**

До програми концертно-просвітницького заходу я хотів би (хотіла б) включити твори, які:

- відповідають музичним інтересам дітей певного віку;
- доступні слухачам за рівнем підготовки;
- узгоджуються з темою просвітницького заходу;
- доступні моїм виконавським можливостям;

(Пронумеруйте за ступенем Ваших індивідуальних переваг)

#### **3. Обираємо твори для складання екзамену ( заліку, модуля)**

Я вважаю, що для академічного звіту краще вибрати твори, виконання яких демонструє мою здатність до:

- оригінального тлумачення образного змісту твору;
- збереження творчого самопочуття у прилюдних виступах;
- дотримання стильових характеристик твору в процесі інтерпретації;
- можуть бути використані у роботі зі школярами

(Позначте потрібне знаком «+», непотрібне – знаком «-» )

## ДОДАТОК Є

### Порівняльна діагностика

#### «Специфіка вокальної підготовки вчителя музичного мистецтва»

##### *а) Питання до викладачів:*

1. Чи усвідомлюєте Ви необхідність формування художньо-виконавської самоефективності для досягнення студентами професіоналізму у вокальній діяльності? (“так”, “ні”, “не можу визначитись”)
2. Чи приділяється на індивідуальних заняттях з постановки голосу увага до розвитку впевненості студента у своїх вокальних можливостях? (“так”, “ні”, “не завжди”)
3. Чи потрібно співаку знання теорії вокального виконавства? (“так”, “ні”, “не впевнений”)
4. Наскільки важливо формувати у студентів здатність до адекватної самооцінки вокально-виконавських досягнень? (“важливо”, “не важливо”, “це – не головне”)
5. Які методи і прийоми Ви використовуєте для спонування студентів до творчого самовиявлення у вокально-виконавській діяльності?
6. Чи спонукаєте студентів до самооцінки творчих можливостей? (“так”, “ні”, “іноді”) До самооцінки прилюдних виступів? (“так”, “ні”, “іноді”) До оцінювання виступів інших? (“так”, “ні”, “іноді”).
7. Які прийоми, форми, методи Ви застосовуєте для формування сценічної майстерності студентів?
8. Чи варто надавати студентам теоретичні відомості щодо роботи голосового апарату? (“так”, “ні”, “не впевнений”), виконавської майстерності? (“так”, “ні”, “не впевнений”)



9. Чи мають місце у Вашій навчальній діяльності практичні поради щодо збереження співацького голосу? (“так”, “ні”, “іноді”), щодо методики вокального розвитку учнів різних вікових категорій (“так”, “ні”, “іноді”)?
10. Які зразки народної музики Ви найчастіше використовуєте в роботі зі студентами?
11. Які зразки сучасної музики найбільше приваблюють студентів?
12. Які зразки класичної спадщини Ви найчастіше використовуєте в роботі зі студентами?
13. Які твори шкільної програми мають місце на індивідуальних вокальних заняттях?
14. Чи можна використовувати твори з дитячого репертуару для формування вокальної культури студентів? (“так”, “ні”, “не впевнений”)
15. Які труднощі виникають при опрацюванні зі студентами дитячого репертуару?

***б) Питання до студентів:***

1. Чи усвідомлюєте Ви значення художньо-виконавської самоефективності для досягнення професіоналізму у вокальній діяльності? (“так”, “ні”, “не можу визначитись”)
2. Чи приділяється на індивідуальних заняттях з постановки голосу увага до розвитку у Вас впевненості у своїх вокальних можливостях?
3. Чи потрібно співаку знання теорії вокального виконавства?
4. Наскільки важливою для студента є здатність до адекватної самооцінки вокально-виконавських досягнень?
5. Які методи і прийоми Ви використовуєте для розвитку здатності до творчого самовиявлення у вокально-виконавській діяльності?

6. Чи схильні Ви до самооцінки творчих можливостей? До самооцінки прилюдних виступів? До оцінювання виступів інших?
7. Які прийоми, форми, методи Ви застосовуєте для формування сценічної майстерності ?
8. Чи варто володіти теоретичними відомостями щодо роботи голосового апарату? виконавської майстерності?
9. Які практичні поради щодо збереження співацького голосу Вам надає викладач?
10. Які практичні поради щодо методики вокального розвитку учнів різних вікових категорій Вам надає викладач?

***в) Питання до вчителів музичного мистецтва:***

1. Чи усвідомлюєте Ви значення художньо-виконавської самоефективності для демонстрації музичних творів школярам? (“так”, “ні”, “не можу визначитись”)
2. Чи приділялась на індивідуальних заняттях з постановки голосу увага до розвитку у Вас впевненості у своїх вокальних можливостях? (“так”, “ні”, “не можу визначитись”)
2. Чи відчуваєте Ви впевненість у своїх вокальних можливостях?
3. Чи потрібно учителю музичного мистецтва знання теорії вокального виконавства ( специфіка фразування, дихання, дикції, голосоутворення, метро-ритмової організації твору тощо)?
4. Наскільки важливою є здатність учителя до адекватної самооцінки вокально-виконавських досягнень?
5. Які методи і прийоми Ви використовуєте для спонукання учнів до творчого самовиявлення у співі?

6. Чи спонукаєте учнів до самооцінки творчих виявів? До самооцінки прилюдних виступів? До оцінювання виступів інших?
7. Які прийоми, форми, методи Ви застосовуєте для досягнення успішності виконання учнів в умовах сценічних виступів?
8. Чи спираєтесь Ви в процесі практичної роботи на теоретичні відомості щодо роботи голосового апарату? виконавської майстерності?
9. Чи опікуєтесь Ви збереженням співацького голосу учнів? Чи володієте Ви методикою вокального розвитку учнів різних вікових категорій?
10. Які зразки народної музики Ви найчастіше використовуєте в роботі зі школярами?
11. Які зразки сучасної музики найбільше приваблюють учнів?
12. Чи викликає інтерес у школярів слухання зразків класичної спадщини? Які з них Ви найчастіше використовуєте в роботі зі школярами?
13. Чи добре обізнані Ви з вокальним репертуаром, рекомендованим для слухання школярів?
14. Чи можна використовувати твори з дитячого репертуару для формування своєї вокальної культури?
15. Які труднощі виникають у Вас при опрацюванні дитячого репертуару?

## ДОДАТОК Ж

### Діагностичні завдання

#### ***1. Порівняння й оцінювання результатів виконавської інтерпретаційної діяльності.***

- Порівняйте різні варіанти виконання того самого вокального твору відомими співаками. Визначіть своє ставлення до кожного з варіантів.
- Порівняйте виконання того самого вокального твору різними студентами. Визначіть, якими перевагами визначається виконання кожного з них.
- Зіставте свою виконання твору з виконанням його іншими студентами. Виокреміть достоїнства і вади Вашого виконання у порівнянні з іншими.

#### ***2. Самостійне створення виконавської інтерпретації твору.***

- Створіть самостійно інтерпретацію одного з творів Вашої індивідуальної навчальної програми.
- Створіть різні варіанти інтерпретацій того самого твору. Охарактеризуйте образну виразність кожної із створених Вами інтерпретацій.
- Оцініть відповідність реального звучання музики в кожному випадку Вашому інтерпретаційному задуму.

#### ***3. Складіть програму концертно-просвітницької бесіди:***

- Визначіть педагогічно доцільну тему бесіди;
- Виберіть музичні твори, що відповідають обраній темі і можуть зацікавити учнів певної вікової категорії. При виборі творів орієнтуйтеся також на власні вокально-виконавські можливості.
- Розробіть сценарій бесіди, продумайте питання до слухачів, їхні можливі відповіді.

- Змодельуйте інтерпретацію кожного із включених до програми творів та втіліть її у звучанні.
- Розробіть словесний супровід виконуваних творів.
- Спробуйте передбачити реакцію слухачів:
  - а) на звучання творів у Вашому виконанні;
  - б) на зміст словесного супроводу.
- Продумайте, які корективи можна буде внести у звучання твору в процесі його виконання в залежності від реакції слухачів.

## ДОДАТОК 3

### Діагностичні ситуації

Дайте відповідь на питання: «Як Ви будете діяти в різних ситуаціях?»

#### **1. Передконцертне хвилювання.**

Уявіть собі ситуацію виступу перед екзаменаційною комісією. Ви особливо хвилюєтесь, тому що Від оцінки Вашого виступу залежить отримання стипендії. Оберіть свою поведінку (підкресліть потрібне):

а) Намагаюсь переконати себе в тому, що я «Вмію добре співати !», «Буду добре співати!»», «Ніщо не завадить мені вдало виступити на екзамені!»;

б) Подумки повторюю собі: « Я все зробив (ла), щоб вдало виступити, а там – буде, як буде ...»;

в) Настроюю себе на те, щоб не збитись, щоб донести до комісії все те, що було досягнуто на репетиції;

г) Спробую так продемонструвати всі свої вокальні досягнення, щоб справити враження на екзаменаційну комісію, щоб слухачі захопились вокальним твором у моєму виконанні.

#### **2. Мої думки і дії після невдалого виступу (підкресліть потрібне):**

а) Намагаюсь заспокоїти себе: « Нічого страшного, сьогодні – невдача, а завтра – успіх! Треба більше уваги приділяти вокальному навчанню!»

б) Подумки звинувачую комісію у надто прискіпливому ставленні до мене.

в) Аналізую виступ і приходжу до висновку: «Не все було погано, були і дуже вдалі моменти».

г) Приймаю рішення: «Наступного разу виберу твори, де зможу себе показати, продемонструвати свої кращі вміння!»

**3. Не вистачає часу для ґрунтовної підготовки до концертного виступу (підкресліть потрібне).**

а) Переглядаю графік самостійної підготовки і все-таки знаходжу додаткові можливості для ретельного опрацювання виконавської програми

б) Заспокоюю себе: «Може, якось пронесе, пощастить успішно виступити»

в) Втішаю себе: «Інші теж опинились у такому становищі, я ж не гірший (а) за них».

г) Дуже переживаю, що не встигну добре підготуватись, хвилюююсь, не можу зібратись...

## Додаток І

## Статистична обробка результатів експерименту

Розрахунок вірогідності результатів експериментального дослідження  
за критерієм Пірсона ( $\chi^2$ )

**Порівняння результатів в контрольній та експериментальній  
групах на початок і кінець експерименту**

Критерії	<i>Міра мотиваційно-емоційної відкритості</i>	<i>Міра здатності до когнітивно-аналітичної діяльності</i>	<i>Міра здатності до об'єктивного оцінювання мистецьких явищ</i>	<i>Міра художньо-творчої активності</i>
$\chi^2_{\text{крит}}$ ичне при $\alpha=0,05$	5.99			
$\chi^2_{\text{крит}}$ ичне при $\alpha=0,01$	9.21			
<b>експериментальна та контрольна групи на початок експерименту</b>				
$X_1$	211,12	410,08	18,00	11,00
$X_2$	13,18	105,08	1,23	42,00
$X_3$	97,33	186,78	0,77	21,78
$\sum X_i$	321,64	701,93	20,01	74,78
$\chi^2_{\text{факт}}$ ичне	<b>0,04</b>	<b>0,08</b>	<b>0,002</b>	<b>0,01</b>
<b>експериментальна та контрольна групи на кінець експерименту</b>				
$X_1$	69287,73	55255,82	42573,4 4	74318,0 5
$X_2$	2292,49	1692,75	364,33	8402,79
$X_3$	48876,44	35814,84	18670,0 8	65524,7 1
$\sum X_i$	120456,6 6	92763,41	61607,8 6	148245, 55
$\chi^2_{\text{факт}}$ ичне	<b>14,55</b>	<b>11,20</b>	<b>7,44</b>	<b>17,90</b>



$$деX_1 = \frac{(n_1 P_{21} - n_2 P_{11})^2}{P_{11} + P_{21}}; \quad X_2 = \frac{(n_1 P_{22} - n_2 P_{12})^2}{P_{12} + P_{22}}; \quad X_3 = \frac{(n_1 P_{23} - n_2 P_{13})^2}{P + P_{23}};$$

$$\sum X_i = X_1 + X_2 + X_3, \quad \chi^2_{\text{фактичне}} = \frac{\sum x_i}{n_1 n_2}$$