

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені К.Д. УШИНСЬКОГО»

На правах рукопису

УДК 377.112.4 + 378-047.22 +371.13+378.147+78

КУЕВА ЛУЇС ДАВІЛА СОКРАТЕС

**ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Спеціальність: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

ЛИНЕНКО АЛЛА ФРАНЦІВНА,

доктор педагогічних наук,

професор

Одеса – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	11
1.1. Феномен «рефлексія» у координатах міждисциплінарного дослідження.....	11
1.2. Рефлексивна компетентність у структурі особистості майбутнього вчителя музики	23
1.3. Рефлексивна компетентність як результат професійної підготовки майбутнього вчителя музики	43
Висновки з першого розділу	63
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	66
2.1. Стан сформованості рефлексивної компетентності в майбутніх учителів музики	66
2.2. Якісна характеристика рівнів сформованості рефлексивної компетентності в майбутніх учителів музики	88
Висновки з другого розділу	96
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	98
3.1. Модель формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики	98
3.2. Педагогічні умови формування рефлексивної компетентності в майбутніх учителів музики та їх реалізація	113
3.2.1. Обґрунтування педагогічних умов	113
3.2.2. Реалізація педагогічних умов	126

	3
3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи	161
Висновки з третього розділу	178
ВИСНОВКИ	180
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	183
ДОДАТКИ.....	213

ВСТУП

Актуальність дослідження. Відкритість освітніх кордонів у сучасному глобалізованому світі вносить свої корективи в процес підготовки майбутніх педагогів на всіх рівнях. У міжнародній і європейській моделях, як і в українській – це творча особистість, яка володіє не тільки знаннями, вміннями і навичками в професійній сфері, а й спрямована на саморозвиток і постійне самовдосконалення. У зв'язку з цим одне із провідних завдань професійної підготовки майбутнього вчителя музики вимагає формування у нього професійної компетентності, зокрема стійкої рефлексивної позиції, що сприяє осмисленню якості навчальної діяльності, засобів її організації, планування, стимулювання пізнавальної активності, підвищенню рівня розвитку професійного та особистісного самоздійснення.

Закони України «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року націлюють вищі педагогічні навчальні заклади на створення умов, за яких розкривається творчий потенціал майбутнього вчителя музики як носія духовно-естетичних цінностей, здатного забезпечити ціннісні переживання учнів, їхню естетичну практику.

Проблеми професійної компетентності майбутніх учителів музики розглядаються в роботах Е. Абдуліна, О. Апраксіної, Л. Арчажникової, А. Болгарського, Т. Кремешної, В. Лісового, Д. Лісуна, В. Муцмахера, Ю. Ольховського та ін.; напрями технологізації особистісно орієнтованих моделей підготовки майбутніх учителів музики запропоновано В. Гаснюк, Т. Завадською, І. Левицькою, А. Линенко, В. Орловим, Г. Падалкою, Л. Подимовою, О. Ростовським, О. Рудницькою та ін.

Намагання вчителя зрозуміти сутність педагогічного процесу, технологічну послідовність його складників, власні рефлексивно-педагогічні дії зумовлені не тільки формуванням професійної компетентності, а й рефлексивної як її змістового компонента (В. Баркасі, Н. Бібік, І. Богданова, А. Богуш, В. Бондар, Н. Гуральник, В. Гусак, Н. Кічук, З. Курлянд,

А. Линенко, С. Литвиненко, А. Маркова, В. Метаєва, О. Піскунова, О. Савченко, А. Хуторської, В. Щеголь та ін.).

Феномен «рефлексія» визначено в низці наукових праць (О. Анисимов, І. Бех, Я. Бугерко, С. Литвиненко, С. Максименко, М. Марусинець, В. Моляко, М. Найдъонов, М. Савчин, І. Семенов, С. Степанов, Г. Щедровицький, І. Якиманська, Т. Яценко та ін.). Її застосування в контексті професійної підготовки майбутніх учителів досліджували А. Алексюк, М. Дилецький, О. Дубасенюк, М. Євтух, І. Зязюн, Н. Кічук, Н. Кузьміна, З. Курлянд, С. Литвиненко, О. Михайличенко, О. Мороз, О. Пехота, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Л. Хоружа та ін.; зарубіжними науковцями М. Камба (M. Kamba), М. Рос (M. Ros), Е. Рольфс (E. Rohlfs), Р. Рольфс (R. Rohlfs), Р. Томас (R. Thomas), Дж. Фінні (J. Finney), А. Якобі (A. Jacoby) та ін.

Інтерес у контексті дослідження становлять наукові праці з формування рефлексивної компетентності в майбутніх учителів: А. Веремєєвої (іноземна мова), Ю. Кушеверської (фізична культура), А. Максимової, В. Орлової (мистецькі дисципліни), Н. Овчаренко (вокально-педагогічна діяльність), І. Парфентьєвої (вивчення української хорової духовної музики), В. Федорчука (організація музичної пізнавальної діяльності з рефлексивним ухилом) та ін.

Водночас, незважаючи на значущість отриманих наукових результатів, наявна низка суперечностей, що стримує вирішення проблеми формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя музики, а саме невідповідність між: потребами суспільства у висококваліфікованих фахівцях, які здатні збагатити духовний потенціал освітнього середовища та недостатнім науковим обґрунтуванням процесу формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики як основи професійного саморозвитку; необхідністю формування у студентів рефлексивної компетентності і відсутністю належного дидактико-методичного ресурсу.

Недостатня теоретична і методична розробленість окресленої

проблеми, нагальні потреби педагогічної практики зумовили вибір теми дослідження: **«Формування рефлексивної компетентності в майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано в межах наукової теми кафедри педагогіки «Інтегративні технології формування і розвитку особистісних та професійних якостей фахівців» (№ 0110U002179), що входить до плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського (протокол № 5 від 29.12.2011 року) та узгоджено Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук при НАПН Україні (протокол № 2 від 28.02.2012 року).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки.

Завдання дослідження:

1. Науково обґрунтувати сутність і компонентну структуру феномена «рефлексивна компетентність майбутніх учителів музики»; уточнити поняття «рефлексія», «рефлексивна компетентність».

2. Виявити критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості рефлексивної компетентності в майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки.

3. Визначити й обґрунтувати педагогічні умови формування рефлексивної компетентності в майбутніх учителів музики.

4. Розробити, науково обґрунтувати й апробувати модель формування рефлексивної компетентності в майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів музики у вищих педагогічних навчальних закладах.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування рефлексивної компетентності в майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки.

Гіпотеза дослідження: процес формування рефлексивної компетентності в майбутніх учителів музики відбуватиметься ефективно, якщо реалізувати такі педагогічні умови:

- мотивація майбутніх учителів музики на педагогічно спрямовану рефлексивну позицію як пріоритетну в особистісно-професійній підготовці фахівця;

- створення навчально-розвивального та рефлексивного середовища, зорієнтованого на формування складників досліджуваного конструкту;

- активізація майбутніх учителів музики щодо самовдосконалення рефлексивної компетентності.

Для вирішення мети і завдань наукового дослідження використано комплекс загальнонаукових та спеціальних методів: *теоретичних* (аналітичний, системно-структурний) – для вивчення теоретичних засад дослідження, визначення понятійно-категоріального апарату, узагальнення теоретичних та експериментальних даних, їх зіставлення, класифікації, інтерпретації, конкретизації, синтезу; *емпіричних* (цілеспрямоване педагогічне спостереження, самоспостереження, моделювання, анкетування, тестування, інтерв'ювання, педагогічний експеримент) – з метою виявлення рівнів сформованості рефлексивної компетентності в майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки; *статистичних* (кількісна обробка результатів дослідження, відображення їх у таблицях і графічних формах) – для фіксації результатів вимірювань та перевірки ефективності розробленої моделі формування рефлексивної компетентності в майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки.

Експериментальна база дослідження: Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Експериментом було охоплено 362 респонденти, які навчаються за спеціальністю «Музичне мистецтво».

Наукова новизна дослідження. Уперше визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови формування рефлексивної компетентності в майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки (мотивація майбутніх учителів музики на педагогічно спрямовану рефлексивну позицію як пріоритетну в особистісно-професійній підготовці фахівця; створення навчально-розвивального та рефлексивного середовища, зорієнтованого на формування складників досліджуваного конструкту; активізація майбутніх учителів музики щодо самовдосконалення рефлексивної компетентності), сутність компонентної структури феномена «рефлексивна компетентність майбутніх учителів музики» (аксіологічний, когнітивно-операційний, емоційно-оцінний, рефлексивно-корекційний компоненти); виявлено критерії, показники та схарактеризовано рівні сформованості рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики (високий, середній, низький); розроблено, науково обґрунтовано й апробовано модель формування рефлексивної компетентності в майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки; уточнено поняття «рефлексія», «рефлексивна компетентність»; подальшого розвитку набули теорія і методика особистісно-професійної та рефлексивно-компетентнісної підготовки майбутніх учителів музики.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в розробці діагностувальної та експериментальної методик формування рефлексивної компетентності в майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки. Розроблено й упроваджено рефлексивний практикум «Формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя музики»,

що слугуватиме основою формування рефлексивної компетентності майбутніх фахівців у процесі викладання начальних дисциплін психолого-педагогічного та мистецького спрямування, написанні навчальних програм, методичних рекомендацій з питань музично-педагогічної підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах.

Матеріали дослідження впроваджено в навчальний процес Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (акт № 632 від 05.10.2015 р.), Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського (акт № 3134 від 30.10.2015 р.), Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (акт № 01-15/03-1714 від 23.10.2015 р.), Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» (акт № 01-23/462 від 05.10.2015 р.), Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (акт № 578 від 08.10.2015 р.).

Достовірність наукових положень і результатів дослідження забезпечено методологічною обґрунтованістю його вихідних позицій, опорою на сучасні досягнення педагогіки та психології; кількісною і якісною обробкою даних, тривалим використанням взаємодоповнювальних методів наукового й експериментального пошуку, адекватних об'єктові, предмету і завданням дослідження; об'єктивністю критеріїв і показників дослідження, підтвердженням результатів апробації основних положень дисертації в практиці роботи низки вищих педагогічних навчальних закладів.

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дисертаційного дослідження обговорено на науково-практичних конференціях, семінарах різних рівнів: *міжнародних* – «Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти» (Київ, 2012), «Реалізація компетентнісного підходу в сучасній освіті: реалії та перспективи» (Київ, 2013), «Карпати-Аппалачі: формування особистості в контексті сталого

розвитку гірських регіонів» (Івано-Франківськ, 2013), «Вища школа інтеграції і співробітництво освітніх систем» (Черкаси, 2013), «Когнітивні процеси та творчість» (Одеса, 2014), «Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти» (Київ, 2014); *всеукраїнських* – «Методика формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів» (Київ, 2013), «Формування компетентностей обдарованої особистості в системі освіти» (Київ, 2014), «Проблеми післядипломної освіти педагогів: реалізація компетентнісної парадигми в освіті як основа суспільного розвитку» (Ужгород, 2014), «Моніторинг якості професійної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі: теорія і практика» (Одеса, 2015), VIII Всеукраїнської Інтернет-конференції «Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів» (Умань, 2015); на засіданнях кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний університет імені К. Д. Ушинського».

Публікації. Основні теоретичні положення і результати дисертаційної роботи відображено в 11 наукових публікаціях, із них: 6 – у наукових фахових виданнях України, 2 – у періодичних наукових виданнях іноземних держав (Австрія, Ізраїль), 3 – апробаційного характеру.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (289 найменувань, із них 16 – іноземною мовою), 9 додатків на 14 сторінках. Повний обсяг дисертації складає 226 сторінок, із них 182 сторінки основного тексту. Дисертація містить 16 таблиць, 10 рисунків на 10 сторінках основного тексту.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

На основі аналізу спеціальної наукової літератури окреслено наукове поле феномена «рефлексія», «рефлексивна компетентність» у контексті міждисциплінарних досліджень та професійної підготовки; обґрунтовано сутність і структуру рефлексивної компетентності, з'ясовано значення сформованості рефлексивної компетентності у професійному становленні майбутнього вчителя музики.

1.1. Феномен «рефлексія» у координатах міждисциплінарного дослідження

Сучасний вектор розвитку системи освіти визначає необхідність в інноваційних, критично мислячих, відповідальних учителів, які прагнуть до рефлексивно-професійного зростання. Феномен «рефлексія» в освіті розглядається як можливий варіант людини і людства систематизувати процес пізнання і самопізнання.

У цьому сенсі рефлексія розглядається як засіб дослідження у різних сферах пізнання людини. Так, в історії наукової думки поняття «рефлексія» є предметом вивчення класичної філософії, психології, загальної і мистецької педагогіки. Кожна окрема наука потрактовує визначену дефініцію, як «мислення про мислення», «повернення назад», самостереження [103], виділяючи різноманітні її види і надаючи кожному із них особливої функції.

У філософії рефлексія розглядається у двох аспектах: з позиції рефлексії мислення і рефлексії свідомості або в їх взаємодії [Л. Шнайдер, 263]. Охарактеризуємо ці аспекти. Перший – рефлексія тлумачиться як здатність розумної душі до мислення – «Я мислю, отже, «Я існую»

(Аристотель, [254]); усвідомлення самого себе чи здатність до міркування, що породжує пізнання предмета (І. Кант, [105]), тобто здатність зосередитись у позиції спостерігача, дослідника стосовно своїх дій, думок.

Ідеї філософів відображені у працях учених сучасної доби (І. Бех, В. Карпов, В. Лепський, В. Лефевр, С. Максименко, В. Моляко, М. Найдъонов, А. Степанов, Г. Щедровицкий). За їхніми переконаннями, процес рефлексії містить аналіз власного мислення й міркування за іншу особу і проявляється, як-от: рефлексія власної діяльності; рефлексія внутрішнього світу іншої людини, так звана інтрасуб'єктивна рефлексія; чи розмірковування над своїм психічним станом, і виступає принципом мислення, за допомогою якого воно (мислення) здійснює аналіз і усвідомлення власних форм діяльності; як предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання [20, 108, 154, 156, 173, 176, 242, 243, 264, 265].

З позиції свідомості – здатність «Я» до вищого акту самоусвідомлення і самоспоглядання об'єкта діяльності та самого себе (Ф. Шеллінг); явище самосвідомості власного «Я», з якого починається особистісне існування людини (І. Ладенко) [147]; діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню структуру і специфіку духовного світу людини» (І. Левін) [150]. У цьому сенсі рефлексії відводиться функція виділення людиною себе (своєї «самості») із навколишнього як форми віддзеркалення навколишнього суперечливого світу і форми самовиявлення в контексті категорій: суб'єкт, свобода, саморозвиток, цілісність і т ін. (А. Іванов) [101].

На неоднозначність і складність механізму рефлексії зауважують у своїх працях психологи [9, 44, 76, 101, 107, 176, 197, 265]. На їхню думку, пізнання самого себе здійснюється не тільки через оцінку своїх знань, здатностей й інших рис особистості, а й через оцінку того, як людина сприймається з боку і виглядає в очах інших людей (С. Пеняєва [197]).

Визначене положення підтримує І. Кон і робить висновок про те, що це не лише знання або розуміння іншого, а знання того, як інший розуміє свого

партнера; своєрідний подвоєний процес дзеркального відображення один одного, глибоке, послідовне взаємовідображення, змістом якого є відтворення власного внутрішнього світу, в якому, своєю чергою, відображається внутрішній світ іншого [120]. Суголосна з думкою вченого І. Якиманська, яка теж наголошує на цій здатності і робить акцент на емоційні, мислительні, особистісні реалії суб'єкта, де змістом цих уявлень є предмет спільної діяльності. Тобто йдеться про таку особливу форму рефлексії, як предметно-рефлексивні стосунки. У складному процесі особистісної рефлексії, вважає вчена, діють щонайменше шість позицій, які характеризують взаємне віддзеркалення суб'єктів: сам суб'єкт, який він є у діяльності; суб'єкт, яким він бачить самого себе; суб'єкт, яким його бачать інші, і ті ж самі три позиції, але з боку іншого суб'єкта [270]. Останнє дає можливість виділити такий вид рефлексії, як групову, що відіграє важливу роль як для розвитку всієї групи, так і кожної особистості в ній (І. Найдъонов) [176].

Слушними є висновки А. Брушлинського про те, що рефлексія допомагає цілісно і системно розкрити специфічну активність людини як суб'єкта у всіх видах її взаємодії зі світом. У міру дорослішання, зауважував учений, рефлексія займає все більшого значення у контексті саморозвитку, самовиховання, самоформування. При цьому можливість розгляду самоактивності й саморозвитку пов'язана з дослідженням здатності людини вийти за межі власної діяльності для її аналізу, оцінки і подальшої організації. Іншими словами, процес формування здатності до рефлексії в такому підході можна розглядати як саморозвиток людини упродовж усього життя, як «предмет спеціальної рефлексії і комунікації» [41].

Така рефлексивність, за переконаннями Л. Подоляк, В. Юрченко, стимулює самоаналіз, оцінку свого «Я», внаслідок чого об'єктом самопізнання стає власне «Я» [204]. Розгортаючи цю тезу М. Алексеев [5], І. Бех [20], А. Іванов [101], І. Зязюн [98], А. Карпов [109], І. Кон [120], С. Яременко [271] й ін. додають, що головною функцією рефлексії є

забезпечення стійкості включення «Я» у цей процес, розвиток якого можливий за відповідних умов. Такими умовами, за Л. Подоляк і В. Юрченко, є:

- вербальний і невербальний зворотній зв'язок (оцінка оточуючих);
- порівняння себе з іншими;
- самоспостереження за своїми думками, почуттями, вчинками того, що відбулося) для подальшого управління самим собою;
- зіставлення свого «Я – сьогоднішнє» з «Я – вчорашнім» [204].

На принципове значення рефлексії в розвитку особистості, в її самоорганізації вказували Л. Виготський, П. Гальперін, В. Лекторський, А. Леонтєв, І. Семенов, С. Рубінштейн, Ю. Шрейдер й ін. Вони зауважували, що в організованому розвитку « ... на основі відображення проблемної ситуації суб'єкт може зорієнтуватися в готовій ситуації, передбачити результати своїх і чужих спонукань, змінити свої дії так, щоб пристосувати їх до особливостей ситуації, уникнути багатьох невдач і забезпечити успіх своєї поведінки» [48, 51, 153, 154, 223, 233, 264]. У такому сенсі використовують поняття системної рефлексії, що виникає за наявності проблемно-конфліктної ситуації, в якій колишні стереотипи життєдіяльності не дають особистості змоги досягти позитивних результатів в умовах, що якісно змінилися [109].

У контексті нашого дослідження заслуговують на увагу праці вчених, які розглядають поняття «рефлексія» з позиції мислення і свідомості, виходячи з процесу навчання і того, хто здійснює його. Найбільш значимими для теорії педагогічного навчання з проблеми виявлення рефлексії є праці вітчизняних і зарубіжних учених, а саме: І. Беха, В. Давидова, А. Коржуєва, М. Савчина; С. Anderson, G. Bunk, K. Ziechner, J. Moon, E. Rohlfs).

Так, відомий британський вчений Р.Нейл вважає, що процес рефлексії є комплексною мисленневою здатністю педагога до постійного аналізу й оцінки кожного кроку професійної діяльності [280]. Суголосний із думкою вченого J. Moon. Досліджуючи концептуальну схему рефлексивної моделі

навчання, вчений вказує: «практика стає витокком професійного росту вчителя лише настільки, наскільки вона є об'єктом структурованого аналізу: невідрефлексована практика марна і з часом веде не до розвитку, а до професійної стагнації педагога» [282]. Становить інтерес і точка зору Ю. Швалба про те, що рефлексія здійснює аналіз ситуації і спрямована на пошук причин невдач і труднощів, у руслі яких усвідомлюється, що використані засоби не відповідають задачі [260].

Подібні погляди спостерігаємо у наукових постулатах І. Беха [20], Б. Вульфова [47], В. Єлісеєв [84], В. Лефевра [156], А. Карпова [109], М. Миріманова [174], В. Сластьоніна [238] й ін., у яких рефлексія розглядається у виявленні закономірностей і механізмів індивідуалізації процесу навчання; становлення і особистісного формування учнів; професійного розвитку майбутніх учителів. Учені наводять різні її тлумачення:

- здатність учителя подумки уявити собі картину ситуації для учня і на цій основі уточнити уявлення про себе як педагога, коригуючи власну поведінку і діяльність «очима інших», осмислюючи власні дії через сприйняття інших осіб завдяки перцептивно-рефлексивним здібностям [109];
- різновид самоаналізу власної професійної активності;
- процес розуміння особистісних смислів, дослідницького акту вивчення себе у ролі суб'єкта життєдіяльності, що сприяє розвитку творчого мислення, стимулює моральне самовдосконалення особистості;
- сукупність ставлень індивіда до себе, власних дій і поведінки загалом [20; 107; 109].

Останнє, на думку М. Карнеловича, забезпечує індивіду можливість інтегрувати в собі одночасно дві функції: функцію суб'єкта поведінки та функцію об'єкта управління. Інтеграція функцій пов'язана із здатністю індивіда до досить повного відображення у власній свідомості себе та інших людей, своїх актуальних та потенційних можливостей, ступеня адекватності та ефективності реалізації цих можливостей, усвідомлення своєї взаємодії з

іншими людьми і цих останніх як особистостей, суб'єктів взаємодії, усвідомлення характеру сприйняття оточуючими його (індивіда) як особистості [106].

Функція рефлексії вимагає від вчителя володіння уміннями і навичками аналізу, усвідомлення і оцінки процесу і результатів діяльності з розвитку здібностей учнів [36, 44, 47, 53, 199, 200, 204]. Тому вчитель повинен вміти виявляти у своїй педагогічній діяльності позитивні сторони і недоліки, порівнювати реальні результати з наміченими цілями і завданнями, об'єктивно усвідомлювати свої можливості з програмою подальшого професійного зростання, а це можливо тільки за умови розвиненої здатності до рефлексії.

З наведеного вище констатуємо, що рефлексія мислення і свідомості інтегрується в єдине ціле.

Зауважимо, що у теорії і практиці професійного навчання зміст поняття «рефлексивне навчання» визначено не так давно. Так, Ю. Кушнерьова, І. Орлов, І. Парфентьева, С. Пеняєва, тлумачить його з позиції рефлексії викладача і рефлексивного типу навчальної інтеракції [145, 187, 193, 197]. В інших працях воно тільки частково синонімізується з рефлексивним навчанням і пов'язується із «... особистісно-професійним розвитком, з розвитком педагогічної рефлексії вчителя як розуміння рефлексуючого учня ...» [145]. Учений визначає найбільш поширені типи навчальних взаємин, які містять рефлексію, де суб'єктом рефлексії є вчитель; учень; учитель і учень.

Як предмет професійного самовдосконалення, рефлексія, рефлексивне навчання розглядається у працях Я. Бугерко [39], В. Гордієнко [58], М. Карнелович [106], А. Карпова [107, 108], Т. Кремешної [130], С. Литвиненко [159], М. Найдьонова [179], О. Степанов [241]. На необхідність включення в освітній простір на рівні складової професійної самосвідомості розглядають рефлексію Ю. Вижевська [43], О. Поліщук [207], Ю. Швалб [260]; як елемента педагогічної професійної діяльності (Л. Гімпель [53], В. Гордієнко [58], Ю. Кулюткін [143], О. Шиян [262], О. Щолокова

[267] й ін.); як процесу особистісного й професійного розвитку (Е. Варламова [42]); М. Кларин [112; 113], А. Маркова [165], А. Реан [215]); як інструментальний засіб організації учіння (І. Бех [20], В. Лефевр [156]); як пошук, оцінка й обговорення із собою реального та уявного досвіду (І. Зязюн [96]); здатність свідомості вчителя бути зосередженим не на предметі власної діяльності, а на самій діяльності (І. Ладенко[217]; В. Лекторський [152]); внутрішня робота, яка спрямована на зіставлення себе, свого «Я» з тим, чого вимагає педагогічна професія, у тому числі з існуючим про неї уявленням (Б. Вульф [47]).

Тобто досліджувані категорії розглядають як важливий механізм, що позитивно впливає на розвиток, становлення і формування майбутнього фахівця за умов:

- цілісного уявлення про зміст, способи і засоби своєї діяльності;
- критичного ставлення до себе і своєї діяльності;
- наявності здатності, яка робить людину суб'єктом своєї активності [17; 27; 158].

Із сказаного вище, доходимо висновку, що рефлексія пов'язана з осмисленням людини себе як цілісної особистості, яка сама реалізує і розвиває індивідуальність. Тобто, означає здійснити самоспостереження, яке спрямовує свідомість на відтворення дійсності в думках та бажаннях, інтелектуальних й емоційних почуттях, що визначають її ставлення до самого себе й довкілля.

Перебуваючи в стані самоспостереження, самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації рефлексія допомагає виходити за межі безпосередніх життєвих ситуацій, переносити центр уваги із ситуативного на істотне, опосередковане; переходити від окремих психічних властивостей до узагальнення і розвитку цілісного «Я» [263]. Вона потрібна й у тому випадку, коли перед суб'єктом виникають труднощі, які потрібно здолати.

Отже, особистісний розвиток педагога неможливий без розвитку рефлексії. Розуміючи себе, людина свідомо творить своє життя, реалізується в діяльності, в бутті, яке найповніше відображає її сутність [36; 228].

Підкреслюючи значення рефлексії в особистісному і насамперед духовному розвитку, І. Бех зазначає, що розгортання рефлексії (мислення, спрямованого на мотивацію вчинку) та волі суб'єкта розкриває прогресивні зміни морально-духовних актів особистості, внаслідок чого вона діє вільно і морально відповідально [20]. Особливу увагу науковець приділяє особистісній рефлексії, яку пов'язує зі смисло-ціннісною самосвідомістю суб'єкта, з його духовним «Я». У такому інтерпретуванні рефлексія є передумовою здатності людини до саморегуляції. Вона передбачає розвиток в індивіда, з одного боку, вміння критично ставитися до себе, а з другого, – усвідомлювати свої недоліки і ставитися до них без почуття провини або сорому, сприймаючи себе як особистість, яку можна самовдосконалювати [21].

За сприянням рефлексії у педагога формується здатність правильно сприймати вимоги інших людей, колективу; аналізувати ситуацію, у якій вона знаходиться і діє у зв'язку з реалізацією цих вимог, можливістю успішно виконувати вимоги, вмінням планувати різні види діяльності відповідно до зовнішніх умов і внутрішніх можливостей, готовність ставити вимоги самій собі, вмінням блокувати негативні мотиви і зосереджуватися на виконанні поставлених перед собою вимог щодо самовдосконалення [53; 124; 265]. Тобто, рефлексія потрібна там і тоді, коли виникають труднощі, які потрібно здолати. За цією умови педагог повинен з'ясувати їх причини і провести відповідний аналіз, накреслити шляхи корекції. А це можливо тільки за рахунок усвідомлення дій і включення вищих мислительних процесів

Найбільш поширеним є розуміння рефлексії, яке визначається як усвідомлення суб'єктом засобів діяльності [47; 145; 162]. Йдеться про одномоментний акт, результатом якого є швидкий розгляд суб'єктом

розв'язання проблемної ситуації. Для розгортання цієї тези звернемося до праць І. Беха, де «рефлексія» розглядається як механізм, спрямований на виконання навчальних завдань у ході формування навчальної діяльності. У такому сенсі рефлексію доцільно розуміти «...як засіб усвідомлення суб'єктом підґрунтя таких власних дій, як спрямованість мислення на себе, на свої процеси та продукти діяльності. Конкретніше, суб'єкт має відповісти, чому він використовує певні операції, що входить до теоретичного способу виконання завдань, і в якій послідовності він це робить» [20].

Як процес переосмислення і перетворення суб'єктом свого досвіду, що відображає розмежування проблемно-конфліктних ситуацій і породжує дієве ставлення цілісного «Я» до власної поведінки, спілкування і розв'язання задач, віднаходимо у працях В. Карпова, Г. Щедровицького. За такого підходу розкривається необхідність розвитку власної індивідуальності через постійну рефлексію способів дієвого самовизначення і самостворення в контексті тих ідеалів і цінностей, які формуються. У такому випадку говорять про саморефлексію як процес усвідомлення й оцінки всіх аспектів свого буття з позицій визначення його успішності й можливостей подальшого особистісного і професійного розвитку [108; 265].

Прикметно, що у феномені «рефлексія» віднаходять резерви ефективного навчання у мистецько-педагогічних дослідженнях. Відомо, що музика є одним із важливих засобів розвитку рефлексії. Вона, за В. Гусак, дозволяє зосередитися на особистісних почуттях, які є важливою складовою людської екзистенції, яку вчений називає як життя осмислене, повне, цілісне [63].

Віддзеркалення ідей і їх упровадження в теорію і практику підготовки фахівців у галузі мистецтва розкрито в працях Л. Гімпель, Т. Колишевої, А. Линенко, Л. Масол, С. Науменко, О. Олексюк, В. Орлова, І. Орлової, О. Отич, Г. Падалки, В. Подуровського, Т. Юрової). Вчені ідентифікують рефлексію із здатністю усвідомлювати свої особистісні якості в контексті

сприймання іншими і будувати свою поведінку з урахуванням можливих реакцій інших.

Л. Гімпель наголошував на тому, що рефлектуючи, педагог ніби допомагає студенту перейти з одного стану свого розвитку до іншого, більш високого, а далі – до саморозвитку, становлення й самовдосконалення власної особистості, майбутнього професіонала у конкретній галузі знання [53].

І. Парфентьева, досліджуючи проблему рефлексії майбутніх учителів музики в процесі вивчення української хорової духовної музики, трактує її як здатність учителя поглянути на свої дії та вчинки зі сторони, проаналізувати їх, та за необхідності перебудувати на інший лад, мотивуючи тим, що механізм формування і розвитку рефлексії як особистісного утворення зумовлений колективним характером навчальної діяльності, оскільки майбутній вчитель пізнає себе самого у процесі навчання, вдивляючись в іншого, зіставляючи себе з ним; чи соціально зумовлений психічний процес, що виконує саморегуляцію особистості у фаховому розвитку та передбачає самоспрямованість її свідомості на власні переживання творів мистецтва, які виникають на основі чуттєвого пізнання і дозволяють управляти особистісними цінностями [193].

В. Орлов убачає розвиток рефлексії майбутнього вчителя музики у самопізнанні, оцінці й аналізі власного професійного «Я», у пошуку особистісного сенсу і методологічних сутностей професійної діяльності, – від смислу окремих дій і вчинків до суті і смислу художньо-педагогічної діяльності, які забезпечують мотивацію професійного самовдосконалення і, відповідно, високий рівень професіоналізму [186].

Творче бачення самого себе «очима іншого» розглядають рефлексію майбутнього вчителя музики Л. Бочкарьов [38], В. Гусак [63], О.Ростовський [222], О. Рудницька [224]. Як окремий вид рефлексії – мистецьку рефлексію, виділяють Г. Падалка й О. Рудницька, обґрунтовуючи її як усвідомлення майбутнім фахівцем власних психічних станів і процесів у зіставленні із

переживаннями, відтвореннями в художньому образі, чи з усвідомленням свого ставлення до художнього твору, творенням самого себе під його впливом [189;190; 224], зіставлення об'єктивного змісту художніх образів з результатами самоаналізу власного внутрішнього життя [186].

Поряд із визначеними особистісними характеристиками розвитку рефлексії для вчителя музики особливо значущим, стверджує Т. Юрова, є здатність до «відрефлексовування», що дозволяє повернутися назад, поглянути на неї з позиції соціального, культурологічного знання [269].

Під час рефлексивного сприйняття мистецьких образів мимоволі виникають питання щодо особистісних цінностей, віддзеркалених у художньому творі. Занурення у глибини художнього змісту образів сприяє більш глибокому, масштабному розумінню мистецтва. О. Дем'янчук вважає, що рефлексивне сприймання художніх образів дає змогу краще сприйняти й зрозуміти себе [72].

Особливий інтерес у контексті розгортання окресленої нами проблеми є дослідження В. Гусак. Розкриваючи особливості розвитку рухової пам'яті у студентів-інструменталістів, автор образно й технологічно вказує на зв'язок рефлексії з розвитком цього виду пам'яті у процесі інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики. На глибоке переконання вченого, рухова пам'ять виступає основою побудови та закріплення умовних рефлексів виконавських дій, забезпечує вихідний онтогенетичний розвиток ігрових прийомів, виконавських навичок та вмій; сприяє вдосконаленню техніки, рухової інтуїції, дієвого мислення, виконавського досвіду; а також програмувальну, контролюючу й регулювальну функції у виконавському акті [63].

Отже, рефлексивні процеси відіграють важливу роль у підготовці фахівців мистецьких дисциплін під час їхньої професійної підготовки. Створення проблемних ситуацій вважається стимулом, вихідною точкою мислення, психологічною одиницею продуктивної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя. Для вчителя музики проблемна ситуація визначається

як стан інтелектуального утруднення, за яким виникає усвідомлена чи неусвідомлена потреба у з'ясуванні й обґрунтуванні невідомого явища, віднайдення нової властивості предмета, способу дії з ним тощо. Натомість, зауважують учені, продуктом пізнавальної діяльності є не сама по собі проблемна ситуація, чи проблемна задача, яка пропонується з боку вчителя, педагога, а внутрішнє її відображення у вигляді ситуації інтелектуального утруднення. Розгортаючи міркування у цьому контексті, учені зацентровують увагу на тому, що втягування особистості в активний мислительний процес проходить тільки в тому випадку, коли розв'язання проблеми набуває для неї об'єктивної значимості, «особистісний сенс» [72; 160; 171; 175; 193; 200; 215; 235; 261; 270; 286; 287].

Натомість рефлексивне мислення процесуально пов'язане із спостереженням, самоспостереженням і самосвідомістю, взаємодіє із ціннісно-змістовими структурами особистості, тому від рівня його сформованості й буде залежати сама можливість виникнення таких проблемних задач і їх розв'язання.

Сказане вище дає підстави зробити висновок про те, що рефлексія багатовимірний, міждисциплінарний феномен, який є предметом філософії, психології, педагогіки. Незважаючи на відмінності у трактуваннях, рефлексія у найзагальнішому вигляді визначається як «самосвідомість індивіда або свідомість, що усвідомлює себе» [101; 263], як здатність людини до самоаналізу, осмислення і переосмислення своїх предметно-соціальних відносин з довкіллям. Із наведеного вище констатуємо про значимість рефлексії в процесі забезпечення функціональної життєдіяльності людини і її багатовимірності як об'єкта дослідження.

Відповідно, для вчителя музики рефлексія може стати механізмом саморозвитку, який виявляється у здатності займати аналітичну позицію по відношенню до себе та своєї професійної діяльності, що дозволяє реалізовувати індивідуально-творчі можливості пізнання, самопізнання, саморозвитку й фахового становлення.

Даючи загальну характеристику і оцінку стану досліджуваної нами проблеми, відзначимо, що донині залишаються недостатньо вивченими деякі її аспекти, зокрема: зміст та структура рефлексивної компетентності вчителя музики, яку розглянемо у наступному параграфі.

1.2. Рефлексивна компетентність у структурі особистості майбутнього вчителя музики

Готовність фахівця до професійної діяльності полягає у засвоєнні ним спеціальних знань, професійних дій і соціальних відносин, сформованості і зрілості професійно значимих якостей особистості. Сучасна вітчизняна освіта сфокусована у площину таких особистісних якостей, які актуалізовано в працях вітчизняних учених І. Бега [20], І. Зязюна [96], В. Луговий [160], С. Максименка [163; 164], Л. Масол [168], Н. Ничкало [181], О. Савченко [226; 227], В. Семиченко [234] та визначено як розвиток і формування ключових (базових, основних) компетентностей майбутнього фахівця. Зауважимо, що компетентнісний підхід в освіті не є новим. Його актуальність визначається в необхідності формування загальної компетентності, яка є сукупністю всіх ключових компетентностей особистості, розвитку творчих здібностей, самоосвіти, самореалізації (В. Бондар [34], О. Биковська [26], Н. Глузман [55], Н. Гузій [61], О. Дубасенюк [81], І. Зімня [94;95], Н. Кічук [111], З. Курлянд [144], Л. Линенко [159], В. Орлов [186], В. Семиченко [234], Г. Удовиченко [250] і ін.).

Теоретичні концепти компетентнісного підходу віддзеркалені в наукових працях чималої кількості вчених (Н. Бібік [23], О. Біляковська [26], В. Бондар [34], С. Бондар [35], І. Зімня [95], Г. Кіт [110], О. Пометун [208], О. Савченко [226], С. Сидоров [235] й ін.).

Ретроспективний аналіз проблеми дослідження дав можливість услід за І.Зимньою, виділити три етапи його розвитку: зародження компетентнісного

підходу в освіті і введення у науковий обіг понять «компетентність» і «компетенція»; використання понять «компетентність» і «компетенція» в теорії і практиці навчання та утвердження компетентнісного підходу в освіті й застосуванням понять «компетентність» і «компетенція» у навчальному процесі [95].

Нині відпрацьовуються технології підготовки вчителів різного профілю з формуванням у них фахових компетенцій (В. Бондар [34], І. Зимняя [94, 95], Г. Кіт [110], А. Маркова [166], О. Овчарук [183], О. Пометун [208], О. Савченко [226], А. Хуторський [258] та ін.). Учені пропонують різні варіанти його осмислення. Найбільш значущими з-поміж них є:

- з'ясування співвідношення понять «компетенція» і «компетентність»;
- виокремлення компетентності вчителя як результату професійної підготовки, як узагальненої умови здатності людини ефективно діяти за межами навчальних задач і навчальних ситуацій;
- сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, добору змісту освіти;
- засіб організації освітнього процесу та оцінювання результатів, оновлення змісту освіти з огляду на мінливу соціально-економічну реальність;
- спосіб оволодіння знаннями, які дозволяють висловлювати вагому, авторитетну думку, як поінформованість, обізнаність, авторитетність.

Привертає увагу позиція О. Пометун, яка розглядає компетентнісний підхід як спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базові, основні) і предметних компетентностей особистості [208]. Тобто, йдеться про розвиток таких із них, які охоплюють сферу освітніх галузей і навчальних предметів, уможлиблюють комплексне досягнення освітніх цілей.

Натомість учені роблять застереження від його абсолютизації, мотивуючи тим, що компетентнісний підхід може продуктивно охоплювати лише суб'єктивний аспект змісту освіти, а не весь зміст загалом.

Слушні міркування щодо значущості такого підходу у фаховій підготовці майбутніх спеціалістів у вищих навчальних закладах висловлюють О. Биковська [26], О. Бондар [34], Н.Глузман [55], В. Желанова [88], О. Заблоцька [89], Г. Кіт [110], А. Маркова [166], І. Парфентьева [193], О. Пехота [199; 200], О. Поліщук [207], О. Савченко [226], М. Савчин [228]. Учені наголошують на тому, що компетентнісний підхід носить закономірний характер і виходить із узагальнення практики, передбачає посилення практичної спрямованості освіти, засвоєння підростаючим поколінням компетентностей, що дозволить їм повноцінно реалізувати себе в сучасних умовах. Отже, компетентнісний підхід підкреслює поєднання і практичну реалізацію знань, умінь і навичок, досвіду і культури.

Дотичними до розгортання цієї тези є висловлювання Н. Бібік [23], Л. Хоружої [256], про те, що у процесі компетентнісного підходу відбувається переосмислення інформації, досвіду, знань, через те, що учень/студент виступає не тільки носієм певної групи знань, а й активним їх реалізатором у соціальному (виконання соціальних ролей) і професійному (розв'язання фахових задач) аспектах.

Особливе значення у реалізації компетентнісного підходу щодо підготовки майбутніх фахівців педагогічного профілю відводиться поняттям «компетентність» і «компетенція». І. Глазунова, О. Дубасенюк, Т. Кремешна, О. Пехота, О. Пометун, Д. Рамен; Дж. Бунк, Я. Сміт висловлюють цікаві міркування, які допомагають виділити два принципово важливих положення, які стосуються:

- а) співвідношення понять «компетенція» і «компетентність»;
- б) виокремлення компетентності вчителя як своєрідної властивості з-поміж інших професіограмних вимог [54; 81; 130; 199; 208; 212; 278; 287].

Обґрунтовуючи зміст першого положення, зішлемось на застереження Л. Болотова і В. Серикова ([32]) про те, що деякі вчені ототожнюють поняття компетентність і компетенція, наголошуючи на їх практичній спрямованості, і визначають останні у сфері існуючих відносин «...між знанням і дією в

людській практиці». Натомість розробники «Стратегії модернізації змісту загальної освіти» вважають, що компетентність завжди є актуальним проявом компетенцій і містить не лише когнітивну й операційно-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну, комунікативну і рефлексивну [77; 112; 149; 160; 235; 249].

Сутність другого положення полягає в тому, що «компетентність» визначається як «особистісна інтегративна характеристика певного рівня навченості й обізнаності на різних етапах професійного та особистісного розвитку людини, що характеризується наявністю достатніх знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій і досвіду для ефективного, кваліфікованого й успішного здійснення діяльності і виконання певних функцій у конкретній ситуації з досягненням певних стандартів чи еталонів у різних галузях, сферах життєдіяльності людини» [217; 218; 234].

Підтвердження дискусійності знаходимо у наукових працях І. Зимньої, яка розглядає «компетентність» як заснований на знаннях, інтелектуально й особистісно зумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини [95].

Як новоутворення суб'єкта діяльності, що формується у процесі професійної підготовки, компетентність є системним проявом знань, умінь, здатностей та особистісних якостей, і дозволяє успішно вирішувати функціональні задачі, які становлять сутність професійної діяльності, розглядають компетентність Г. Кіт [110], О. Савченко[226] й ін.

Дотичним до розгляду ключового поняття дослідження є висловлювання О. Заблоцької, яка розглядає «компетентність» як «інтегровану особистісно-діяльнісну категорію, яка формується під час навчання у результаті поєднання початкового особистого досвіду, знань, способів діяльності, вмій, навичок, особистісних цінностей та здатності їх застосування у процесі продуктивної діяльності щодо кола предметів та процесів певної галузі людської діяльності» [89].

Для більш уточненого й конкретизованого діапазону значущості поняття «компетентність» та його сутності Н. Бібік [23], С. Бондар [35], Н. Глузман [55], Г. Єльнікова [86], С. Литвиненко [159] О. Савченко [227] вводять «ключові компетентності», і пов'язують їх із особистісними і соціальними здатностями в освіті, що відображають комплексне оволодіння сукупністю способів діяльностей, та створюють передумови для розробки індикаторів їх вимірювання. Вони виявляються не взагалі, а в конкретній справі чи ситуації, набуваються молодого людиною не лише під час вивчення предметів, але й засобами неформальної освіти, впливу середовища тощо. Вияв ключових компетентностей підкріплюється особистісними якостями, такими як працьовитість, витривалість, захопленість, наполегливість, старанність. Останні набувають особливої ваги у площині професійної педагогіки, оскільки окреслюють параметри професійної підготовки майбутнього вчителя саме на основному етапі становлення як фахівця – в умовах навчально-професійної діяльності у вищій школі [224].

Інтерпретуючи ключове поняття досліджуваної якості, скористаємось напрацюваннями зарубіжних учених, зокрема С. Камінські [279], Д. МакКлеланд [281], Р. Томас [288] й ін.. Так, Д. МакКлеланд доводить, що людина – професіонал, що відрізняється від інших працівників рівнем компетентності, що має вияв в ухваленні незалежних рішень і вмінні орієнтуватись у питаннях, пов'язаних із своєю безпосередньою роботою. Тобто, йдеться тільки про набір таких здатностей, які у процесі індивідуального досвіду набуваються індивідом: «здатність до ...», «комплекс умінь до чогось ... », «готовність до...», «знання в дії», «спроможність», «індивідуально-особистісна рефлексивна функція» тощо [281].

Наведене вище слугує основою тих вихідних концептів, які дають можливість інтерпретувати поняття «компетенція» як наперед задану вимогу до освітньої підготовки, сукупність знань, способів діяльності, коло повноважень, досвіду, якостей особистості та компетентність як набуту

якість, застосування набутих знань і відповідних умінь, навичок людини як суб'єкта професійної діяльності, опанування відповідної компетенції і здатність її реалізувати у фахово орієнтованих ситуаціях [24; 89; 92; 97; 119; 183; 198; 205; 228].

Останнє визначає ті головні елементи діяльності, які можуть бути виконані, або які з них можна вважати результатом досягнення, що задовольняють ці вимоги. За такого підходу фахівці виявляють компетентність на тому рівні, на якому їхня діяльність відповідає стандартам.

Натомість результати педагогічної практики свідчать про те, що рівень особистісного й професійного саморозвитку вчителя (необхідний для досягнення нової якості освіти) не відповідає повною мірою вимогам школи й суспільства. Крім того, не кожен учитель проявляє готовність до самостійного здійснення свого професійного саморозвитку, рефлексивного аналізу власної діяльності, усвідомлення своїх потенційних можливостей тощо [93; 98; 116; 124].

Виключного значення у зв'язку з цим набуває проблема формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки. Розглянемо цей феномен у контексті підготовки майбутніх учителів музики.

Для розкриття його змісту першочерговим є окреслення сутнісних характеристик поняття «компетентність спеціаліста з вищою освітою» [34,179].

Учені (В. Бондар [34,35], З. Курлянд [144], В. Луговий [160], О. Овчарук [183], О. Пехота [199], Д. Познер [205], О. Помету [208], А. Реан [215], А. Рєстянников [216], С. Сисоєва [195], С. Соф'янц [240], Л. Хоружа [256], Г. Удовіченко [250]) включають у зміст цього поняття здатність виявляти на практиці готовність реалізовувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості) для успішної творчої (продуктивної) діяльності у професійній і соціальній сфері, осмислювати соціальну

значимість і особистісну відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення» [205].

Більшість учених поняття «компетентність спеціаліста з вищою освітою» ідентифікують із поняттям «професійна компетентність». Так, у педагогічних наукових джерелах під професійною компетентністю розуміють:

- здатність до розв'язання певного класу специфічних завдань;
- особливе поєднання якостей особистості, що проявляються в процесі комунікації через ерудицію та кругозір (грунтовні знання, професійні уміння та готовність до творчості), високу громадянськість (професійно-психологічні установки й самосвідомість) та відповідальність (соціально-педагогічний досвід і рефлексивність);
- особистісні можливості, які дають змогу педагогу самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу ;
- полісегментарне явище, у якому чи не найважливішим компонентом є рефлексивна компетентність, що об'єктивно слугує інструментом розвитку в професії [26; 47; 63; 77; 111; 149; 172; 190; 212; 216].

Із наведених визначень привертає увагу останнє, яке у подальшому дасть можливість визначити змістове наповнення поняття, яке чи не вперше вводиться в науковий обіг «рефлексивна компетентність майбутнього вчителя музики».

Сформульоване поняття становить інтерес для нашого дослідження в аспекті розгляду теорії і практики діяльності вищих навчальних закладів. Зауважимо, що окремі напрацювання в цьому напрямку представлені в дисертаційних дослідженнях із проблеми створення рефлексивно-розвивального середовища майбутніх учителів мистецьких дисциплін (В. Орлов [186]); підготовки майбутніх учителів музики в процесі вивчення української хорової духовної музики (І. Парфентьева [193]); особливостей

розвитку рухової пам'яті майбутніх учителів музики (В. Гусак [63]); розвитку предметних компетентностей Г. Удовіченко [249], І. Ульяніч [252].

У наведених дослідженнях рефлексивна компетентність розглядається як необхідна складова професійної діяльності майбутнього вчителя, що дозволяє йому знайти свій індивідуальний стиль, досягти адекватної професійно-особистісної самооцінки, прогнозувати й аналізувати результати своєї праці.

В. Семиченко, С. Сидоров під рефлексивною компетентністю розуміють сукупність особистісних якостей, що забезпечують продуктивну рефлексію; вона обумовлюється наявним в суб'єкта досвідом рефлексивної діяльності. Рефлексивну компетенцію автор розуміє як науково обгрунтовану, задалегідь спроектовану норму, яка відображує соціальні вимоги до підготовки, що необхідна для ефективної рефлексії особистості у певній сфері діяльності. Своєю чергою, визначення рефлексивних компетенцій можливе при виявленні здатності суб'єкта до рефлексивних дій [234; 235].

Більш розгорнене тлумачення рефлексивної компетентності пропонують І. Ладенко, І. Семенов, С. Степанов, О. Поліщук, що визначають її як професійну якість особистості, яка дозволяє ефективно та адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізовувати рефлексивну здатність, що забезпечує розвиток і саморозвиток, сприяє творчому підходу в професійній діяльності, досягненню її максимальної ефективності та результативності [207; 217; 233; 242].

Таке визначення вказує на прямий зв'язок рефлексивної компетентності з досягненням найвищих результатів в особистісному і професійному розвитку майбутнього вчителя. Найвищий шлях до професіоналізму вчителя вивчає акмеологія. Саме акмеологія, зауважує О. Анісімов, розкриває поняття рефлексивної компетентності з позиції метакомпетентності, за рахунок знання та володіння механізмом рефлексії, що сприяє адекватному розвитку всіх інших видів професійної компетентності. Її розвиток відіграє

вирішальну роль в освітньому просторі будь-якого рівня складності, на будь-якому ступені освіти та самоосвіти вчителя за таких умов:

- 1) не тільки привласнення світу предметів та ідей, а й перетворення їх, створення нових;
- 2) усвідомлення і сприйняття задач на всіх етапах здійснення та прагнення особистості самостійно їх визначати за потреби;
- 3) визначення, обґрунтування вибору, використання ресурсів свого «Я»; здатності до морального вибору в ситуаціях колізій;
- 4) потреби у здатності до рефлексії як умови усвідомленого регулювання своєї поведінки та діяльності відповідно до бажань і цілей, з одного боку, і усвідомлення меж «власної несвободи» – з іншого;
- 5) прагнення ініціативно, критично й інноваційно рефлексувати результати діяльності і взаємовідносин у процесі формування активної професійної позиції;
- 6) спрямованості на саморозвиток;
- 7) наявності внутрішньої незалежності від «зовнішнього світу», незалежності не в сенсі його ігнорування, а стійкості поглядів, переконань, смислів, їх корекції, зміні відповідно до вимог ситуації;
- 8) появи творчого потенціалу, унікальності, неповторності тощо [8].

Найбільш ефективний розвиток рефлексивної компетентності досягається при використанні рефлексивних методик навчання та створенні акмеологічних умов, а саме: наявності спільного проблемного поля, співвіднесення його з професійним досвідом учасників, зняття міжособистісних бар'єрів при організації колективної розумової діяльності, організації рефлексивного середовища. Крім цього, потрібна особистісна включеність учасників рефлексивних практикумів у процесі мислення і діяльності, що підвищує ефективність навчання. В результаті, окрім збільшення частки предметної професійної компетентності, вираженої в обов'язку конкретних знань професійної діяльності, досягається розвиток умінь постановки та вирішення проблем, здатність до колективної взаємодії та

подолання конфліктних ситуацій, збагачення професійного та особистісного досвіду – того, що сприяє високим результатам діяльності [там само].

Наведене вище дає підстави констатувати, що рефлексивна компетентність – феномен, який сприяє досягненню найвищих результатів діяльності, і може бути кваліфікований як метакомпетентність. Подібні погляди віднаходимо у наукових постулатах Е. Богданової [27], В. Гриньової [59], В. Левашової [149], М. Пісоцької [203], О. Шиян [262] й ін.

З'ясування ролі рефлексивної компетентності для розвитку професійного становлення абсолютно виправдане, оскільки нерідко доводиться стикатися з проблемою дефіциту цієї професійної якості вчителів, у тому числі й музики. Ця якість виражається у відсутності розуміння причин тих або інших педагогічних явищ, у перцептивній безграмотності, у стереотипізації стосунків із учнями, у вторгненні їх у Я-простір, у непрогностичності професійної діяльності тощо. Для уникнення таких суперечностей майбутній вчитель музики повинен, за М. Пісоцькою, володіти знаннями про рольові функції й організацію колективної взаємодії (кооперативна рефлексія); мати уявлення про внутрішній світ іншої людини, психодетермінанти її активності й відносин, розуміння власних комунікативних якостей в минулому та в теперішній час, прогнозування перспективи їх розвитку (комунікативна рефлексія); мати уявлення про свої вчинки й відносини, образ власного «Я», як індивідуальності; бачення перспектив саморозвитку (особистісна рефлексія); знати інформацію про об'єкти й способи взаємодії з ними, володіти здатністю інтроспективно переглядати й відслідковувати хід власної інтелектуальної діяльності (інтелектуальна рефлексія) [203].

У цьому сенсі рефлексія майбутнього фахівця повинна бути сфокусована на формування самосвідомості, самовизначення суб'єкта у власному уявленні про себе, коли відбувається диференціація внутрішніх орієнтирів та способів розмежування «Я» і «не Я»; коли суб'єкт стає сам для себе об'єктом управління, а рефлексія – основним засобом саморозвитку,

умовою та способом особистісного і професійного зростання. Відтак, внутрішні механізми рефлексії як складника професійної діяльності майбутнього фахівця можна умовно класифікувати за такими характеристиками:

- а) аналіз власної свідомості та діяльності (авторефлексія);
- б) розуміння міжособистісного спілкування та з'ясування того, як інші знають, розуміють та оцінюють «рефлексуючого» (міжособистісна та інтелектуальна) [159,173, 175, 254].

Науковці доводять, що розвиток механізму рефлексії на кожному з цих етапів веде до усвідомлення та охоплення цілісності, підготовки до розвитку більш високого рівня [53; 58; 174].

Ми розглядаємо цей рівень як компетентнісний. За такого підходу рефлексивна компетентність є інтегрованою здатністю. Оскільки вихідними постулатами у розкритті змісту поняття «компетентність учителя» є знання, уміння, навички, досвід, цінності, а «рефлексії» – пізнання, самопізнання на рівні оволодіння цими знаннями, вміннями й таке ін., то, відповідно, виникає потреба в інтегруванні цих понять в єдине ціле. Таке інтегрування створює новий пласт наукових знань, умінь, досвіду, цінностей, що позитивно впливає на процес соціалізації й адаптації фахівця у навчально-розвивальному просторі, за якого діяльність суб'єкта сама стає об'єктом свого пізнання, накопичення індивідуального досвіду, знань, умінь і цінностей (І. Семенова, С. Степанова, Г. Щедровицький)

Враховуючи особливості й специфіку поняття «рефлексивна компетентність», важливим у подальших кроках пошуку є з'ясування її змісту та структури.

Зміст підготовки вчителя І. Ульяновіч [252], Г. Фахретдіновава [254] пропонує розглядати у широкому значенні – ... як сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду та особистісних якостей учителя, діалектичний перебіг яких забезпечує ефективність та результативність педагогічної дії.

Дещо іншу модель підготовки вчителя пропонують О. Бабченко, В. Болтов, В. Гусак, Т. Кремешніна, А. Линенко, А. Мелик-Пашаева, Г. Падалка, І. Парфентьева, Н. Разіна, О. Ростовський і класифікують її сутність за такими напрямками:

- щодо змісту педагогічної діяльності рефлексія характеризується усвідомленням у набутті здатностей до оволодіння квазіпрофесійним досвідом й критеріями успішно його застосовування у роботі з учнями; саморефлексії і рефлексії змін, які відбуваються в організації навчального простору:

- щодо змісту навчання – у плануванні й організації освітнього процесу; виборі стратегій, технологій і технік навчання; реалізації цілей і засобів освітньої діяльності;

- щодо учня здатністю налагоджувати зворотний зв'язок в системі «вчитель – учень»; озброєнні учнів методами рефлексії власної навчальної діяльності; здатності оцінювати результати діяльності з позиції учня [12; 32; 63; 130; 156; 158; 172; 211].

Рефлексивна компетентність розглядається нами у комплексі з рефлексивно-особистісними, рефлексивно-інтелектуальними здатностями, які пов'язані із саморозвитком пізнавальних процесів та індивідуальною діяльністю; рефлексивно-кооперативними, які забезпечують продуктивне партнерство у спільній навчальній діяльності; рефлексивно-комунікативними, які визначають міжособистісні та внутрішньо особистісні стосунки під час навчально-розвивального процесу [8].

Трансформуючись у професійну підготовку майбутнього вчителя музики, рефлексивна компетентність має вияв у таких її видах: кооперативна рефлексія (знання про рольові функції й позиціональну організацію колективної взаємодії); комунікативну (уявлення про внутрішній світ іншої людини, психологічні детермінанти її активності й відносин); особистісну (уявлення про свої вчинки й відносини, образ власного «Я» як індивідуальності); інтелектуальна (знання про об'єкти й способи взаємодії з

ними, здатність інтроспективно переглядати й відслідковувати хід своєї інтелектуальної та професійної діяльності).

Отже, рефлексивна компетентність – складне, особистісне утворення, яке інтегрує в собі такі види рефлексії, як: кооперативна, комунікативна, особистісна, когнітивна. У цілісному сприйнятті перераховані види рефлексивної компетентності визначають рівень її сформованості у суб'єктів навчальної діяльності.

Ґрунтуючись на положенні І. Зимньої зауважимо, що кожна компетентність включає такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, поведінковий та ціннісно-смісловий складники [94; 95]. Дещо інші структурні компоненти рефлексивної компетентності виділяє І. Ульяніч:

- готовність до прояву рефлексивної компетентності (мотиваційний);
- володіння знаннями, вміннями і навичками щодо змісту рефлексивної компетентності (когнітивний);
- досвід прояву рефлексивної компетентності у різних ситуаціях (когнітивний);
- ставлення до змісту рефлексивної компетентності і об'єкту її застосування (ціннісно-смісловий компонент) або змістово-операційний;
- емоційно-вольова регуляція процесів і результатів прояву рефлексивної компетентності (рефлексивно-регулятивний) [252].

У межах нашого дослідження з орієнтацією на предметну специфіку підготовки майбутнього вчителя музики основними компонентами обрано аксеологічний, когнітивно-операційний, емоційно-оцінний, рефлексивно-коригуючий. Прокоментуємо їх розрізнявальні ознаки.

Виокремлення аксіологічного компонента пов'язано з тим, що ядром особистості, яке детермінує її часткові прояви, є ціннісно-мотиваційна сфера як складна і взаємопов'язана система прагнень і спонукань людини, важливих для неї цінностей, цілей, сенсів, котрі визначають спрямованість діяльності.

Спираючись на концепції А. Маслоу і В. Франкла, Г. Балл визначає такі ціннісно-мотиваційні риси особистості, які засвідчують її прогресивний і професійний розвиток [14]. Укажемо на них:

а) потреба в самоактуалізації;

б) провідна роль вищих буттєвих цінностей (доброта, істина, справедливість, краса і т.п.) у тій системі, якою керується особистість у формуванні індивідуального сенсу життя.

Зміст першої відображено в компетенціях самовдосконалення, самоактуалізації, саморегуляції; компетенції спілкування, соціальної взаємодії. В. Сластьонін та В. Єлисеєв уважають: «Обираючи шляхи і засоби формування професійних цінностей, суб'єкт попередньо націлюється на нормативні рефлексивні орієнтири педагогічної професії («потрібно»), порівнює їх зі своїми бажаннями та прагненнями («хочу»), на основі яких виникає потреба в особистісній інтерпретації соціальних і професійних приписів. Прагнення суб'єкта до «авторського читання життя» пов'язано з усвідомленням базового потенціалу рефлексивних здібностей («можу»), які своєю чергою узгоджуються з наявним рівнем розвитку рефлексивної компетентності суб'єкта («маю»). Ці блоки зумовлені ціннісними орієнтаціями, смисложиттєвими установами суб'єкта, його мотиваційно-потребовою сферою» [84; 237].

Такої ж думки дотримується й О. Савченко, яка наголошує на тому, що вміння вчитися як важливий компонент ключової компетентності особистості є, своєю чергою, аксіологічним складником, який містить мотиваційно-ціннісне ставлення особистості до навчання. Під мотивацію розуміємо сукупність чинників і процесів, що викликають в особистості інтерес до професії, прагнення досягти успіху, професійного вдосконалення [227].

У цьому контексті аксіологічний компонент виявляється у таких ознаках:

1) зануренні в рефлексивну діяльність, прагненні осмислити внутрішні механізми навчання, чинники та засоби ефективності різноманітних навчально-розвивальних впливів, від яких залежить досягнення успіху;

2) рефлексивній орієнтації аналізу свого професійного досвіду, доступності його для інших;

3) спрямованості на виокремлення із загального контексту професійної діяльності окремих завдань, розв'язання яких вимагає пошуку спеціальних, нетрадиційних шляхів їх реалізації;

4) усвідомленні особистісних і професійних настанов та ціннісних орієнтацій як реальних детермінант удосконалення педагогічної діяльності.

Розкриваючи зміст аксіологічного компонента в структурі особистості, Г. Балл виокремлює інструментальні риси, які мають здатність до прогресивного розвитку. Це такі:

- здатність до саморегуляції діяльності, що ґрунтуються на рефлексивних механізмах мислення; надання переваги не власне знанням, а компетентності як здатності розв'язувати важливі для певних сфер життєдіяльності особистості завдання (проектування свого життєвого і професійного шляху через набуття нових знань й умінь);

- реалістичне сприйняття світу, відкритість до нового і пошук істини; здатність змінювати власну точку зору, враховуючи позицію інших і розширюючи завдяки цьому власне бачення проблем;

- забезпечення цілісності й гармонійності особистості на основі позитивного образу Я, позитивного чи нейтрального ставлення до невідомого, несподіваного, що дає змогу долати зовнішні та внутрішні перешкоди на шляху до ствердження особистістю цінностей, реалізації її цілей і життєвих стратегій тощо [13;14; 169].

Отже, аксіологічний компонент характеризує сформованість у майбутнього вчителя музики соціально значущих цінностей, які виступають загальним орієнтиром його професійної діяльності. До них віднесемо такі: позитивне ставлення до професійної діяльності та зацікавленість у його

здійсненні; усвідомлення естетичної цінності і виховних функцій музичного мистецтва; орієнтація у фаховій діяльності на ідеальну модель фахівця; єдність інтелектуальної, естетичної і духовної сфер діяльності; сформованість загальної культури – культури мовлення, культури поведінки, культури одягу, культури спілкування – та сценічної культури; бажання і готовність формувати означені якості у своїх вихованців) (М. Марчук [169]).

Когнітивно-операційний компонент рефлексивної компетентності зорієнтований на засвоєння знань, умінь і навичок з обраного фаху, компетенцій пізнавальної діяльності, розв'язання навчальних і фахових завдань, ситуації. Показниками рефлексивної компетентності за цим компонентом є здатність і готовність до усвідомленої саморегуляції, самоефективності як переживання почуття власної компетентності. Ю. Кулюткін зазначає: без рефлексивного опрацювання професійні предметні знання ніби «розсіяні» у свідомості, а їх інтеграція з метою визначення подальшого напрямку професійних дій є утрудненою і часто просто неможливою [143]. Об'єктами самопізнання майбутнього вчителя музики є: професійно-педагогічна спрямованість, педагогічні здібності, спеціальні знання та вміння, рівень власної активності, особливості характеру тощо, що забезпечують процес адекватного сприймання педагогом своїх учнів, а через них, у дзеркальному відображенні, й самого себе [44, 58, 148]. Останнє, на думку А. Маркової, являє собою комплекс уявлень учителя про норми, правила, вимоги, цінності, що переважають в освітньому просторі [165]. Вершиною самопізнання особистості є пошук індивідуального життя, істинного «Я» через зіставлення із суспільними й особистісними цінностями, загальнолюдськими та особистісними нормами і правилами або шляхом звернення до наукових досліджень і зіставлення їх результатів із власними індивідуально-психологічними характеристиками, життєвими настановами [98, 120; 196].

Крім того, майбутній вчитель музики повинен орієнтуватися в сучасних предметно-соціальних і психолого-педагогічних знаннях про

дидактико-методичне оволодіння професією, створювати надійні умови для їх втілення у процесі навчання учнів з огляду на їхні вікові й індивідуальні особливості у засвоєнні програмового матеріалу.

На основі взаємодії цих процесів у педагогів формуються рефлексивні вміння як сукупність усвідомлених, цілеспрямованих дій (мислительних операцій), що дають змогу майбутньому вчителю музики здійснювати рефлексивний аналіз власної діяльності, виявляти «проблемне поле» у процесі навчальної взаємодії, адекватно оцінювати свій психічний стан та експресивність учнів; аналізувати труднощі, що виникають у процесі професійної діяльності, знаходити засоби їх усунення. Ступінь розвитку рефлексивних умінь відображає не лише діяльнісну готовність майбутнього вчителя, а й вміння професійно обґрунтовувати різні види педагогічної діяльності.

Емоційно-оцінний компонент рефлексивної компетентності виражається в особливості самоствавлення до себе як до майбутнього вчителя і самооцінки у цій ролі, вмінні адекватно оцінювати себе і педагогічну ситуацію з позиції фахівця як невід'ємну частину життя в контексті взаємодії усіх суб'єктів навчального процесу.

Доведено, що основу самооцінювання складає система особистісного сенсу індивіда, сприйнята ним система цінностей, котра дає змогу оцінити професійний ресурс, можливості, узгодити уявлення про них із вимогами діяльності й соціумі загалом. Залежно від ступеня висоти й адекватності, самооцінка може стимулювати або гальмувати професійний розвиток особистості вчителя, визначати ставлення людини до себе як особистості й професіонала внаслідок переживань, їх прийняття й усвідомлення [1; 14; 37; 41; 58; 170; 228; 264].

Позначається самооцінка й на рівні професійних прагнень педагога, складності завдань, які він ставить перед собою у професійній діяльності. Зрозуміло, що для забезпечення адекватної самооцінки майбутнього вчителя музики слід розвивати у нього здатність до самостереження за діями,

думками, почуттями, психічними станами, їх самоаналізом і самозвітом. При цьому вчені розрізняють первинний самоаналіз, що виникає на етапі виявлення та осмислення певних суперечностей навчальної діяльності та їх причин, критичний аналіз власних якостей, а також узагальнювальний самоаналіз, який співвідносять із завершальним етапом рефлексивної діяльності через осмислення результатів первинного самоаналізу та виявлення можливостей їх застосування майбутніми вчителями музики у педагогічній практиці.

Слід урахувати, що у практичній діяльності майбутній вчитель музичного мистецтва покликаний дуже динамічно й гнучко реагувати на зміни під час навчальної взаємодії, оперативно приймати конструктивні рішення, що є найбільш оптимальними у розв'язанні конкретної ситуації.

Важливою складовою його рефлексивної компетентності є операційно-процесуальна складова, орієнтована на самоорганізацію, саморегуляцію і самоконтроль; через компетенції та засоби діяльності, компетенції пізнавальної діяльності, нестандартні рішення, проблемні ситуації – їх створення та вирішення. Показниками рефлексивної компетентності за цим складником є здатність і готовність до усвідомленої саморегуляції, самоефективності як переживання почуття власної компетентності.

На основі взаємодії цих процесів у педагогів формуються рефлексивні вміння як сукупність усвідомлених, цілеспрямованих дій (мислительних операцій), що дають змогу майбутньому вчителю музики здійснювати рефлексивний аналіз власної діяльності, виявляти «проблемне поле» у процесі навчальної взаємодії, адекватно оцінювати свій психічний стан та експресивність учнів; аналізувати труднощі, що виникають у процесі професійної діяльності, знаходити засоби їх усунення. Ступінь розвитку рефлексивних умінь відображає не лише діяльну готовність майбутнього вчителя, а й вміння професійно обґрунтовувати різні види педагогічної діяльності.

Особливе місце в структурі рефлексивної компетентності відводиться рефлексивно-діяльнісному компоненту, що виражається через рефлексивність як здатність до самопізнання і самоаналізу себе та інших, і зумовлює розкриття резервів й ресурсів людського розвитку через самовиховання, самонавчання, самовдосконалення, саморегуляцію тощо. Отже, рівень сформованої рефлексивної компетентності майбутнього фахівця значною мірою опосередковується цілеспрямованим включенням його в процес самосвідомості, саморегуляції, самореалізації, його рефлексивною позицією.

Слушними у цьому контексті є міркування Т. Левовицького, який зауважував, що вчителі, які здатні до рефлексії, не стоять осторонь від аналізу того, що роблять, своєї діяльності та діяльності своїх колег. Вони намагаються краще зрозуміти сенс обраної професії та детермінанти успіху вчительської професії, пізнати себе, результати власних професійних дій щодо збагачення своєї компетентності, шукають можливості для вдосконалення праці, яку виконують.

У широкому розумінні такий учитель повинен володіти глибокими знаннями про моделі виконання своєї професії, уміти аналізувати наявні моделі вчительської освіти та свідомо вибирати модель (моделі), яка є найбільш придатною (з його точки зору).

У вузькому розумінні можливий і такий підхід, у якому міркування обмежуються переважно проблемами методичних дій, інструментального контексту. Вчений підсумовує, що вчитель має бути практиком, який обов'язково мислить [151].

Отже, майбутній учитель музики, орієнтований на розвиток рефлексивної компетентності, має володіти такими характеристиками:

1) вмінням аналізувати й адекватно оцінювати власну професійну діяльність і засвоювати конструктивний досвід колег завдяки ґрунтовній теоретичній і практичній підготовці;

2) здатністю до прогнозування, визначення умов, засобів удосконалення власної професійної діяльності;

3) здатністю коригувати професійну діяльність та її науково-методичне забезпечення відповідно до соціальних трансформацій, мінливих умов сьогодення;

4) усвідомленням сучасних тенденцій розвитку психолого-педагогічної науки та інноваційно-технологічними засобами професійної діяльності тощо.

Наведені вище компоненти, а саме: аксіологічний, когнітивно-операційний, емоційно-оцінний, рефлексивно-коригуючий дають змогу здійснювати рефлексивну компетентність як цілісну інтегровану особистісну якість, зміст якої полягає не тільки в пізнанні самого себе (засвоєння знань, умінь, накопичення індивідуального особистісного і професійного досвіду, цінностей), а й реалізації їх в процесі здійснення навчальної взаємодії з учнями й іншими суб'єктами навчального процесу.

Таким чином, рефлексивна компетентність як цілісне особистісне новоутворення інтегрує в собі такі характеристики:

- професійні властивості, що проявляються в ефективному здійсненні рефлексивних процесів;

- реалізацію рефлексивних здібностей в осмисленні та подоланні стереотипів мислення й утворення нового інноваційного змісту;

- професійні якості, що позитивно впливають на процеси індивідуально-професійного розвитку, набуття професійних знань, умінь, досвіду, цінностей.

У такому контексті вона є науково обґрунтованою, заздалегідь спрогнозованою системою норм, що відображають соціальні вимоги до підготовки рефлексуючої особистості у визначеній сфері. Правильна установка на підготовку майбутніх фахівців музичного спрямування сприяє її розгортанню, створенню школи квазіпрофесійної діяльності.

1.3. Рефлексивна компетентність як результат професійної підготовки майбутнього вчителя музики

Спрямування вектора вищої освіти в площину цінностей особистісного розвитку школяра зумовлює зміну вимог до підготовки педагогів, їхньої професіоналізації як процесу становлення і розвитку професійної свідомості й самосвідомості, набуття ключових компетентностей, необхідних для успішного виконання своїх професійних функцій (В. Безпалько [18], Н. Бібік [23], В. Гордієнко [58], О. Деркач [75], Н. Кузьміна [142], А. Маркова [165], Л. Масол [168], О. Падалка [190], О. Пехота [200], О. Рудницька [225] і ін.).

Однією з основних вимог вищої освіти є підготовка фахівця, його призначення та роль у суспільстві. За давньою педагогічною істиною – школа буде такою, яким буде вчитель. Відповідно, успіх педагогічного процесу значною мірою обумовлюватиметься компетентністю педагога – «функціональною здатністю адекватно виконувати певну діяльність, мати достатньо знань, умінь» [53].

У наукових студіях (О. Бабченко [12], О. Біляковська [24], І. Богданова [27], Л. Бочкарев [38], В. Гаснюк [52], Н. Кузьміна [142], А. Линенко [158], В. Медушевський [171], Г. Падалки [191], О. Ростовського [222], та ін.) простежуються різні аспекти підготовки вчителів музики. Провідними є традиційна і сучасна. Зміст першої зацентровано на підготовку фахівця, здатного якнайкраще виконувати музику (тобто модель підготовки професійного музиканта), що пов'язана з традиційним поняттям музичного виховання в школі: навчати музики, вчити її виконувати. Друга – сучасна – оцінює необхідність хорошого виконання музики, але не є центром професійності вчителя. Така модель забезпечує музичну культуру вчителя, в якій велику роль відіграє певна підготовка його як і виконавця (Т. Кремешна [130], О. Щолокова[267]).

Дослідження з підготовки вчителів музики засвідчують, що більшість із них намагаються задовольнити очікування музиканта, а не вчителя музики.

Ця установка має сенс у тому, що в школах більшою мірою акцентується увага на музикуванні, а не на розвитку загальної музичної культури В.Гордієнко [58].

Сучасні ж вимоги до фахівців музичної освіти досить широкі. Найбільш фундаментально простежуються в науковому доробку Г. Падалки, О. Ростовського. Вчені зауважують, що підготовка вчителя музики повинна бути вплетена у вивчення різноманітного комплексу спеціальних дисциплін, кожна з яких передбачає свою методику викладання: навчання гри на інструменті, диригування, роботу з хором, сольний спів та ін.

Дотичними до такої думки є міркування Ю. Алієва, який зауважує, що для вирішення конкретних завдань, які виникають у вчителя музики з першого дня роботи в школі – необхідний арсенал психолого-педагогічних і музичних знань, тому ситуації, з якими він стикається, носять комплексний характер, що складає рівень його компетентностей.

Питанню формування компетентності вчителя музики в системі вищої професійної освіти приділяли увагу І. Левіна[60], М. Козій [115], В. Орлов[186].

Спираючись на дослідження вчених, констатуємо, що компетентність учителя музики – це комплекс знань, умінь і навичок, що дозволяє йому кваліфіковано виконувати свою діяльність.

На цю особливість свого часу вказував Б. Асаф'єв (1926 р). Учений писав: «педагог музики в загальноосвітній школі не повинен бути тільки «знавцем» в одній якій-небудь галузі музики. Він повинен бути: теоретиком, істориком музики, етнографом музики, виконавцем, добре володіти інструментом, щоб завжди привернути увагу. Але найважливіше, щоб він знав літературу музики, тобто якомога більше творів музики, щоб в еволюції музики не відчувалися прірви між композиторами, або у творчості одного композитора» [274].

Подібна концепція з підготовки майбутнього вчителя музики представлена в працях Л. Арчажнікової [10], в яких поділяється думка про

вивчення різноманітного комплексу спеціальних дисциплін, кожна з яких передбачає свою методику викладання: навчання гри на інструменті, диригування, роботу з хором, сольний спів та ін. Відповідно, майбутній вчитель музики повинен бути не тільки професіоналом, а й знаючим, компетентним фахівцем, який може займатися будь-яким видом музичної діяльності, володіти комплексом психолого-педагогічних і музичних знань і умінь, тобто володіти набором компетентностей і компетенцій.

Розглядаючи компетентність учителя музики, Л. Гусейнова ідентифікує її із новим типом освітнього результату, що базується на фундаментальній науковій освіті, оволодінні технологією педагогічної праці, що є умовою формування готовності і здатності (уміння) майбутнього вчителя до творчого вирішення культурно-освітніх завдань, пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, комунікативної і перетворюючої діяльності, самореалізації особистості, спираючись на свій життєвий досвід [64].

Слушні міркування віднаходимо у працях В. Гусак. Автор стверджує, що «головна увага у навчанні має звертатись на організацію діяльності студентів у тих її видах, формах і способах, які репрезентують собою нову стратегію підготовки фахівців: формування рефлексивності» [63].

При цьому слід брати до уваги те, що професійна діяльність учителя музики має свою специфіку, яка полягає у створенні повноцінних умов для музично-естетичного навчання і розвитку дітей в урочній, позакласній, позашкільній виховній роботі.

Враховуючи сказане вище, посилюються вимоги до сучасної педагогічної освіти майбутніх учителів музики, метою якої є забезпечення їхнього професійно-особистісного становлення і розвитку. Важливим результатом такого розвитку є готовність до всебічного розгляду складних об'єктів педагогічної дійсності як цілісних явищ, до узгодження цілей викладання з цілями розвитку особистості школяра, з тенденціями функціонування основної школи з огляду на парадигмальні зміни у підходах і способах здійснення педагогічної діяльності. Такий рівень готовності до

здійснення усіх функцій професійно-педагогічної рефлексії можливий, якщо майбутній вчитель розуміє цінність рефлексивної позиції, прагне до опанування здатності її реалізовувати. Відповідно, рефлексивна компетентність має бути «вплетена» в контекст професійного становлення та розвитку майбутнього вчителя музики. За цих умов рефлексія сприятиме тому, що активність особистості майбутнього фахівця набуватиме цілеспрямованого, предметно орієнтованого характеру. Це допоможе студенту краще розуміти та усвідомлювати власну професійну діяльність.

Проведений аналіз і узагальнення досліджень із проблеми розвитку рефлексивної компетентності дає змогу розглядати професійну діяльність як усвідомлене людиною буття. З огляду на це вважаємо, що професіонал – це людина, яка усвідомлює сутність своєї діяльності, системно зорганізується в інваріантних характеристиках взаємодії з довкіллям. Професійне становлення фахівця завжди є формуванням професійно визначеного, на відміну від життєвого, способу усвідомлення об'єктивного світу, професійно необхідних аспектів діяльності, узагальнених та оперативних знань про цілі й засоби, плани й програми, про суб'єкти й об'єкти взаємодії, норми й критерії оцінки успішності й ефективності діяльності, внаслідок чого формуються професійні цінності, ідеали й цілі, моделі діяльності, програми дій, професійні вміння, професійна самосвідомість тощо.

Розкриваючи зміст поняття «професійне становлення», доцільно визначити вихідне – «становлення», яке відображає процес діалектичного переходу від одного ступеня розвитку до іншого; є ситуацією взаємоперетворення протилежних і водночас взаємозалежних моментів розвитку; виникнення нового через знищення старого, через постійну мінливість структур і систем матеріального світу, коли забезпечується перетворення можливого на реальність.

Найбільш близькими, хоча й нетотожними до поняття «становлення», є «розвиток» і «формування», які характеризуються набуттям суб'єктом цілісності, певної завершеності професійної діяльності. При цьому

стверджується, що справжній професійний розвиток можливий лише за умови розвитку особистості, здатної розпізнати наявний стан розвитку своїх властивостей, усвідомлювати необхідність змін і перетворень свого внутрішнього світу, знаходити нові можливості самоздійснення в трудовій діяльності тощо (О. Анісімов [9], О. Бодальов [30], А. Деркач [75], С. Максименко [163], В. Семиченко [234] й ін. Це уможлиблює, за С. Максименком, розкриття сутності професійного становлення у його генетичному зв'язку з попередніми ступенями розвитку фахівця в ролі випускника – вчителя (який тільки розпочав свою педагогічну діяльність) і професіонала. Така послідовність руху за Л. Подоляк, В. Юрченко відбувається за певних етапів:

1) формування у майбутнього фахівця професійно значущих якостей особистості, яких не було раніше, і які ідентифікуються із вимогами обраної професії;

2) формування професійно важливих якостей, які у процесі педагогічної діяльності набувають завершеної, цілісної форми;

3) розв'язання суперечностей між наявними знаннями, вміннями, навичками професійної діяльності та відсутністю досвіду їхньої реалізації в конкретній педагогічній діяльності; між минулим досвідом і майбутнім набуттям розвитку педагогічної майстерності; між двома етапами усвідомлення свого «Я»: «Я-студент, який опановує професією вчителя музики» і «Я-вчитель музики», який навчає та виховує школярів [204].

Припущень щодо взаємозв'язку процесів рефлексії і професійного становлення – правомірне. Як рефлексія позначається на професійному становленні особистості, так і особливості професійного становлення впливають на розвиток рефлексії майбутнього вчителя музики.

У зв'язку з останнім варто зазначити, що згідно з методологічним принципом єдності свідомості й діяльності особистість, яка оволодіває діяльністю, у цій діяльності й удосконалюється [18;49]. Коли говорять про вищі професійні досягнення особистості, не дарма стверджують, що вони

нерозривно пов'язані з високим рівнем розвитку професійно важливих якостей особистості, акмеологічними інваріантними професіоналізму, адекватними рівням домагань і ціннісним орієнтаціям і спрямованих на прогресивний розвиток особистості. Відома дослідниця проблем професійно-особистісного розвитку фахівців Л. Митіна [175] зазначає, що образ професії як когнітивне й емоційне утворення певною мірою змінює систему загальних орієнтирів в індивідуальній свідомості людини. Наразі відбувається зсув орієнтирів на вибір бажаного способу життя за допомогою професії як засобу його досягнення.

Отже, професійна діяльність є стимулом розвитку особистості та умовою формування її рис і якостей, що найбільше відповідають конкретним формам поведінки та видам діяльності, а визначення її адекватності здійснюється через професійну рефлексію.

Подібне розуміння сутності професійного становлення майбутнього вчителя музики пропонує В. Орлов і розглядає його як певну стадію розвитку свідомості фахівця між тим, як він себе уявляє, і тим, яким чином ідентифікує себе як професіонал уже в статусі вчителя. Тобто, як суто індивідуалізований процес, професійне становлення передбачає рефлексію педагогом професійних знань, умінь, досвіду з метою самопізнання, ідентифікації та професійного самовдосконалення [186]. У такому сенсі професійне становлення розглядають у двох аспектах:

- як внутрішнє структурування за наявними зразками, коли особистість формує себе як фахівець, привласнюючи наявні у професійній спільноті цінності, норми поведінки, а також способи і форми професійної діяльності;

- як перехід до самовдосконалення на основі досягнутого фахівцем певного особистісного і професійного рівнів, коли виявляє здатність розвивати себе і покращувати довкілля, удосконалюючи при цьому свою професійну діяльність і створюючи нове.

Незважаючи на їх векторність, укажемо на особливість, яка об'єднує ці аспекти – здатність до нових можливостей у професійному саморозвитку і самовдосконаленні, в основі яких є рефлексія.

Торкаючись питання висвітлення потенційного змісту рефлексії, Г. Щедровицький наголошував, що вона є важливим імпульсом механізмів розвитку діяльності, від якої залежить успіх усіх без винятку організованих процесів [266].

Взаємозв'язок розвитку рефлексії та успішності професійного становлення чітко представлений у межах суб'єктного підходу. На переконання К. Абульханової-Славської [1], людина не може просто жити і виконувати свою роботу, вона повинна знайти мету, з якою співвідносяться робота і професія, а головне – її дії в професії мають посісти важливе місце в системі життєвих цілей, бути органічно вбудованими у загальну їх систему. Це зумовить появу почуття задоволеності власним життям і самоактуалізацію особистості у напрямку професійного становлення.

Відповідно, професійне становлення невід'ємно пов'язане з розвитком рефлексії, набуття компетенцій, які детермінують здатність особистості перевтілювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення, що веде до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації [126].

Не піддаючи сумнівам значення професійних знань і вмінь, Г. Балл вказує на їх ролі як засобів, інструментів професійного становлення особистості. В цій інструментальній ролі знання, вміння і навички доповнюються стратегіями творчої діяльності, а також вольовими якостями, потрібними для подолання труднощів, що постають на шляху згаданої реалізації; у системі засобів, про які йдеться, підвищується питома вага тих, які забезпечують професійне й особистісне вдосконалення, зокрема й рефлексію. Вчений диференціює фахівців, які володіють методами, засобами, техніками своєї справи, і професіоналів, які володіють, крім усього, цінностями, ідеалами, цілісною професійною культурою [14].

Розкриваючи змістове наповнення особистості професіонала, необхідно вказати на етимологію поняття «професія» і «готовність до професії». Найбільш влучне тлумачення поняття «професія» віднаходимо у працях І. Бега, який пов'язує її з набуттям особливих знань та умінь, що визнані суспільством і забезпечують прийняття ним особистості як такої, що володіє певною особливою, потрібною іншим діяльністю [20].

Поняття готовність стало предметом вивчення різних наук (філософії, психології, педагогіки, соціології й ін.), що зумовлює необхідність комплексного підходу до дослідження обговорюваної проблеми. Під готовністю розуміють цілісне особистісне динамічне утворення, набуте у результаті спеціального навчання, яке містить у своїй структурі взаємопов'язані елементи: науково-теоретичний, практичний та психологічний [17].

Розгорнене визначення готовності подано в працях А. Линенко [158], О. Матвієнко [169], Г. Падалки [189]. Так, Г. Гусейнова [64] виділяє два підходи до визначення поняття «готовність»: складне утворення, що містить когнітивний, мотиваційний, емоційно-вольовий компоненти як сукупність професійно важливих знань, умінь і навичок; готовність як функціональний стан, який забезпечує високий рівень професійної діяльності та її успішність.

Як «особлива якість особистості», що передбачає усвідомлену особистістю мотивацію щодо виконання діяльності, визначає готовність А. Линенко [158].

Рушійним чинником професійної підготовки майбутнього вчителя музики є усвідомлення ним невідповідності структури реального «Я» ідеальному професійному «Я». Усвідомлення необхідності зміни, перетворення свого внутрішнього світу й пошуку нових можливостей самоздійснення відбувається на основі рефлексії шляхом:

а) усвідомлення людиною норм, правил, моделей своєї професії як еталонів для визначення своїх якостей; закладання особистісної концепції професійної праці тощо;

б) усвідомлення своєї приналежності до певної професійної спільноти («ми») через аналіз професійно важливих якостей інших людей, порівняння себе з ними;

в) врахування оцінки себе як учителя з боку колег, школярів, батьків; знання і оцінювання своєї відповідності професійним еталонам, свого місця у професійній спільноті згідно з системою соціальних ролей («початківець», «один з найкращих учителів»); усвідомлення свого ступеня визнання у професійній спільноті («мене вважають хорошим учителем музики»);

г) уявлення про себе й педагогічну діяльність у майбутньому; позитивне оцінювання себе загалом, визначення своїх позитивних якостей, перспектив; усвідомлення позитивної Я-концепції, перебування у стані впевненості у собі, задоволеності обраною професією тощо [43; 62; 64; 72; 201].

З цих позицій згадувані вище поняття «професійне становлення» і «професійна готовність» набувають іншого значення і розглядаються нами в рамках феномена ідентичність – відчуття суб'єктом свого Я у своїй тотожності і визначеності, що реалізується в цілісності життєвих цілей і повсякденних учинків. Усвідомлення майбутнім учителя своєї приналежності до педагогічної спільноти відбувається як процес самоототожнення та ототожнення себе з іншими представниками професійного середовища (реальними та ідеальними), що сприяє утвердженню його у професійній діяльності та стабільному професійному розвитку, актуалізації рефлексії у професійній ідентичності [43; 263]. При цьому істинна професійна ідентичність, на думку Е. Головаха, характеризується автентичним заглибленням у професійну самореалізацію [56].

Орієнтацію на розвиток і становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва як особистості, індивідуальності й активного суб'єкта професійної діяльності може бути реалізована лише на гуманістично-демократичних та компетентністних засадах. Це потребує спрямованості вищої освіти на

особистісний розвиток майбутніх учителів музичного мистецтва, коли навчальна діяльність набуває характеру діалогу, співпраці, співтворчості, в яких переважає взаємозацікавлений обмін особистісними смислами й досвідом викладача і студента. Реалізація цих завдань передбачає:

- відмову від надання студентам готових істин, натомість акцентування уваги на використанні методів, що стимулюють їхню самостійну, пізнавальну активність;

- залучення майбутніх учителів до творчої діяльності;

- орієнтацію на діалог з студентами, спільне конструювання навчального процесу, який ґрунтується на їх життєвому досвіді та інтересах [190; 191; 195; 202; 221].

Професіоналом людина стає тоді, коли не лише уявляє, а й мислить себе фахівцем, що реально володіє достатнім рівнем розвитку професійних якостей, і доводить цю здатність на власному досвіді. Тому майбутньому вчителю музики необхідно володіти знаннями, вміннями, необхідними для складання програми особистісного й професійного самовизначення, а також здатністю до професійно-особистісного самостереження, самоаналізу й саморегуляції тощо.

Слушні коментарі щодо вдосконалення концептуальних основ формування рефлексивної компетентності пропонує І. Ульяніч [252]. Учений стверджує, що процес підготовки майбутніх педагогів повинен здійснюватися з урахуванням таких теоретичних опор, а саме:

- а) на основі компетентнісно-діяльнісного підходу;

- б) основою процесу підготовки повинна стати спеціально організована педагогічна рефлексія;

- в) необхідно гармонізувати використання компетентнісно-діяльнісного і рефлексивно-діяльнісного підходів;

- г) процес формування рефлексивної компетентності повинен бути адекватний природі рефлексивної дії.

Останнє криє чимало спільних ознак, подібних характеристик, які, водночас, мають і відмінності. Вкажемо на них: набуття базових знань, умінь, навичок і практичного досвіду; норми професійної поведінки, які забезпечують можливість успішної діяльності у заданій професії; процес засвоєння відповідних знань і вмінь [196], тоді як професійна підготовка, здійснюється за типовими навчальними планами, навчальними програмами відповідно до державних стандартів освіти й освітньо-кваліфікаційних характеристик.

Зміст підготовки майбутніх учителів музики визначено нормативними документами:

- 1) Положенням про вищий навчальний заклад.
- 2) Галузевим стандартом педагогічної освіти.
- 3) Типовими навчальними планами, навчальними програмами, підручниками та навчальними посібниками, за якими здійснюється підготовка майбутніх вчителів музики.

В Україні підготовка за означеними спеціальностями здійснюється за освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавр» і «магістр». У Законі України «Про вищу освіту», в якому чітко окреслено змістові лінії та коло знань, без яких професійна підготовка майбутнього вчителя музики не є можливою [91]. А саме:

- спеціалізовані (музично-педагогічні) знання, що активізують розвиток професіоналізму майбутнього вчителя музики

- гуманітарні знання, що допомагають майбутньому фахівцю орієнтуватися у світі, в сенсі того, що відбувається, що визначає його загальну компетентність;

- психологічні знання, спрямовані на осягнення, розуміння і сприйняття майбутнім учителем музики самого себе й інших суб'єктів взаємодії.

Наведене вище синтезується у поняттях «бакалавр» та «магістр».

Перша – як освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі повної загальної середньої освіти здобула базову вищу освіту,

фундаментальні і спеціальні знання та уміння, достатні для успішного виконання професійних обов'язків за обраною спеціальністю.

Друга – як освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми (освітньо-професійною або за освітньо-науковою програмою). З метою з'ясування специфіки підготовки майбутніх учителів музики нами проаналізовано зміст освітньо-професійних програм спеціальності «Музичне мистецтво». За основу взято навчальні плани трьох вищих педагогічних навчальних закладів: ДВНЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. У процесі порівняльних зіставлень встановлено: в переліку навчальних дисциплін, загальної кількості кредитів, відведених на їх вивчення, видів і форм організації та моніторингу знань студентів суттєвих відмінностей не виявлено. Однак, аналізуючи змістові цикли переліку навчальних дисциплін, їх посеместрове вивчення та зміст навчальних програм, виявлено низку проблем:

- між отриманням різноманітної кількості знань, які не завжди є запитами в сучасних умовах ;

- питоною вагою цих знань і відповідною корекцією, з метою подолання синдрому знаньової мононоспрямованості, затеоретизованості й однобічності форм і видів роботи;

- невідповідність навчально-розвивального та інноваційного забезпечення змісту програмового матеріалу з професійно-орієнтованої, професійно-предметної та практичної підготовки.

Розкриємо зміст підготовки фахівців спеціальності «Музичне мистецтво» на ОКР «бакалавр» і магістр, які представляють інтерес у контексті логіки досліджуваної якості. Для *бакалаврів*:

а) професійно-орієнтований цикл охоплює психолого-педагогічне спрямування: психологія, педагогіка, історія педагогіки, педагогічна творчість, освітньо-виховні технології, методика музичного виховання;

б) професійно науково-предметна підготовка містить хоровий клас, хорове диригування, постановка голосу, основний музичний інструмент, додатковий музичний інструмент, оркестровий клас, інструментовка, гармонія, сольфеджіо, поліфонія, хорознавство, акомпанемент та імпровізація, історія зарубіжної музики, історія української музики, аналіз муз форм;

в) види педагогічної практики: організаційно-виховна, пропедевтична, педагогічна.

Навчальні дисципліни та обсяги їх вивчення для студентів бакалаврату складають 240 кредитів, із них – 83,0 відводиться на фахові дисципліни: методика музичного виховання (7,5); основний музичний інструмент (10); хоровий клас (34); хорове диригування (7); постановка голосу (7); «Освітньо-виховні системи і технології» (1,5). Узагальнені дані професійної підготовки майбутніх учителів музики з формування рефлексивної компетентності (у кредитах), представлено у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Узагальнені дані професійної підготовки майбутніх учителів музики з формування рефлексивної компетентності (у кредитах)

№	Види підготовки	«Бакалавр» (кількість годин)	«Магістр» (кількість годин)
1	Професійно-педагогічна	9,0	5,0
2	Професійна науково-предметна	58,0	9,5
3	Практика	16,5	6,0
	Всього	83,0	20,5

Для магістрів:

а) новітні навчально-педагогічні технології (1,5), використання новітніх інформаційних технологій (1,0); педагогіка вищої школи (1, 5); психологія вищої школи (1,0);

б) підготовка за фахом передбачає вивчення таких предметів: диригування (5,0), музичний інструмент (2,5), методика викладання диригентсько-хорових дисциплін (2,0).

в) види педагогічної практики: науково-дослідна, асистентська.

Результативність практичної діяльності майбутнього вчителя музики знаходиться у прямій залежності від рівня сформованості спеціальних умінь (музично-аналітичних, слухових, вокальних, інструментальних, диригентських, комплексного виконавства, обробки й перекладення музичного матеріалу, комп'ютерного аранжування та звукозапису, сценічної діяльності), володіння якими забезпечує успішність проведення уроків музичного мистецтва та репетиційної роботи в учнівських музично-творчих колективах. До основних умінь, якими опановує за період навчання у ВНЗ майбутній вчитель музики, відносимо: організаційні, проєктивні, конструктивні, педагогічні, музично-виконавські, музично-творчі, аналітичні й дослідницькі.

Кількість кредитів, які відведено на вивчення фахових дисциплін і формування у процесі навчання предметних компетенцій, за результатами опитування фахівців і даними аналізу державних підсумкових атестацій, вважаємо недостатньою як на ОКР «бакалавр», так і «магістр». З аналізу змісту навчальних програм у межах наведених вище дисциплін констатуємо, що більшість із них не несуть рефлексивного навантаження, відповідно не зорієнтовані на формування у студентів здатності до рефлексії. Натомість вимоги до засвоєння знань, умінь і навичок (компетенцій з кожної навчальної дисципліни) представлені стисло й узагальнено як, от:

1) компетентності, формування яких здійснюється на всіх етапах і рівнях професійної підготовки (ціннісно-сміслові, загальнокультурні, пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудова та особистісного самовдосконалення);

2) ключові компетентності, які певною мірою забезпечують позитивну соціальну адаптацію особистості вчителя музики: соціальну мобільність

(здатність змінити не тільки спеціальність, а й всю соціальну роль), професійну мобільність (здатність до зміни і освоєння нових спеціальностей в рамках однієї галузі), індивідуальність (здатність до повного самовираження, що гарантує конкурентність на ринку праці);

3) загальнопредметні компетентності: психологічна (як фактор професійної придатності вчителя музики і зростання особистості) і загальнопедагогічна, адекватна суспільним вимогам до професійної діяльності вчителя музики.

Рівень предметних компетентностей презентує досвід вирішення конкретних музично-педагогічних проблем, пов'язаних із освоєнням школярами явищ музичного мистецтва.

Ефективність навчально-виховного процесу обумовлена володінням учителем музики низкою компетенцій у часткових предметних галузях музикознавства, музичного виконавства, педагогіки та методики музичного виховання. Для цього необхідно змодельовати професійну підготовку майбутнього вчителя музики як процесу оволодіння різними способами, а не знаннями про способи. У якості його результатів, як уважають фахівці, повинні виступити такі предметні компетенції, як-от:

- музично-теоретична – досвід аналізу і розв'язання завдань щодо гармонії, анотування музичних творів, аналіз музичних форм; досвід реконструкції музично-історичного процесу;

- диригентсько-хорова і вокальна – досвід диригування хором колективом і керівництва вокальним ансамблем, читання хорових партитур; досвід вокалізації і чистоти інтонування;

- музично-виконавська – досвід художньо-інтерпретаційного аналізу музичного матеріалу і його емоційно-образне виконавське відтворення; досвід концертмейстерської роботи і творчого музикування (читання з аркуша, підбір на слух, транспонування);

- дидактико-методична – досвід організації музично-виховного процесу з опорою на загальну педагогіку; психологію мистецтва, музикознавство, досвід формування цілісної музично-естетичної культури школярів;

- музично-педагогічна – являє собою сукупність взаємопов'язаних і взаємозалежних компонентів [74, 258].

Кожна з названих компетенцій тільки процесуально забезпечує зміст професійної підготовки майбутніх учителів музики, що не є достатнім для розвитку у них таких важливих якостей, як:

1) становлення метапредметних і загальнопредметних компетентностей, які сприяють творчому самовизначенню фахівця, актуалізації і набуття індивідуального й професійного досвіду;

2) усвідомлення соціально-педагогічних функцій, аксіологічного статусу і естетичної цінності музичного мистецтва, його впливу на емоційну, духовну й інтелектуальну сфери особистості, опанування теорією й методикою професійної діяльності, новітніми педагогічними та інформаційними технологіями, які несуть у собі рефлексивне навантаження.

Розгорнену характеристику здатностей до рефлексування у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя музики нової генерації представлено у працях Т. Кремешніної [130], Н. Овчарук [183], І. Парфентьевої [193], О. Поліщук [207], О. Ростовського [222] й ін. Визначимо їх внутрішній локус контролю, передбачення умов, які сприяють успішному просуванню майбутнього фахівця до поставлених цілей; труднощів і прогалин, що пробуксовують засвоєння знань, формування відповідних умінь і навичок; прогнозування і проектування професійного й особистісного шляху; конкурентоспроможність і стійкість до перешкод; гнучкість і оперативність; смислотворчість як здатність знаходити нові позитивні смисли в особистісній і професійній діяльності; внутрішня рефлексивність; адекватна самооцінка й готовність до моніторингу рівня домагань у професійному й квазіпрофесійному розвитку, механізмом якого є рефлексія [123; 196; 205; 269].

Наведене вище дає можливість визначити переваги й суперечності сучасного стану підготовки вчителів музики, які становлять інтерес для проведення подальших кроків нашого дослідження, і підтверджують запитаність фахівців із музичного мистецтва.

До переваг відносимо: залучення до нових видів соціальної активності і оволодіння новими соціальними ролями (професійні, внутрішньоособистісні, сімейні); усвідомлення вчителем необхідності подальшого професійного, особистісного, соціального зростання, подолання професійно-рольових суперечностей; адаптація до умов професії, оволодіння та прийняття норм професійної діяльності, професійного спілкування, усвідомлення сенсу професії і своєї належності до неї; формування критеріїв оцінки себе як професіонала.

Суперечностями, передусім, є відмінності між високими вимогами до професії і реальним статусом учителя музики в суспільстві; рівнем довузівської підготовки і визначеними обсягами у засвоєнні навчального матеріалу, формуванні ключових і предметних компетентностей; вимогами, які висуваються до особистості й діяльності вчителя музики і фактичним рівнем його готовності до виконання своїх професійних функцій; невідповідність між типовою системою підготовки педагога й індивідуально-творчим характером його майбутньої діяльності; що не враховано в цілях діяльності вчителя музики.

Останнє, на переконання Г. Падалки, пояснюється тим, що «...професійне становлення молодого вчителя відбувається в суперечливому педагогічному середовищі, яке активно змінюється, і в соціальному середовищі, яке далеко не завжди є сприятливим для освіти і виховання...» [189]. Все це, переконує вчена, потребує перебудови підходів до професійної підготовки вчителів, посилення в першу чергу фундаментальної психолого-педагогічної підготовки. Натомість у структурі підготовки вчителя (на різних рівнях), цей блок поступово послаблюється, що опосередковано спричиняє

труднощі у формуванні як рефлексії, так і рівня оволодіння компетентностями в якісній реалізації педагогічних функцій.

У цьому контексті становить інтерес вивчення досвіду роботи мистецьких навчальних закладів різних країн, що навчають студентів за відповідною спеціальністю.

Відомо, що музична освіта, відповідно й підготовка вчителів музики, бере свій початок із країн стародавнього світу, із Греції, де музика входила до переліку обов'язкових предметів для юнаків, що було своєрідним свідченням піклування суспільства про виховне і соціально-політичне значення музичної освіченості. Ця традиція збереглася й донині у країнах Європи.

У більшості країн Південної і Латинської Америки підготовка фахівців здійснюється в консерваторіях або на музичних факультетах, які відрізняються в основному організацією навчального процесу, а не програмами та методикою навчання.

У Японії процес створення музичних інститутів сучасного типу почався раніше, ніж в інших країнах Азії та Африки (початок 19 століття). Для організації музичної освіти (1879 рік) японським урядом було запрошено відомого американського музиканта-просвітителя Л. Мейсона. Його напрацювання й досвід із шкільної музичної практики склали той ресурс, який став у Японії традицією («Пісні Мейсона»). Підготовка фахівців з музичного мистецтва здійснюється у вищих навчальних закладах типу університетів музики (раніше академічна школа музики), музичних факультетах, коледжах. Велике значення у процесі такої підготовки надається методу Т. Судзукі, який ґрунтується на розвитку слухових навичок за допомогою скрипкової гри.

Центрами музичної освіти в Індії є Академія музики, танцю і драми, музичні коледжі та музичні факультети, які діють при університетах. До підготовки вчителів музики залучаються кращі майстри індійської музики (гра на сітарі і вині, мистецтво раги, імпровізації та ін.). Програми навчання

охоплюють різноманітну індійську музику, а також відображають її зв'язок з іншими видами мистецтва (танець, драма).

Значні реформи в музичній освіті (на всіх її рівнях) відбулися в арабських країнах. У 1959 році в Єгипті, зокрема Каїрі, розпочинають свою діяльність консерваторії з теоретичним і виконавськими факультетами. Це Академія арабської музики, Інститут арабської музики, де вивчається традиційна музика і гра на національних інструментах. Підготовка кадрів для розвитку музичної освіти у школах здійснюється у спеціальних інститутах, де готують учителів музики, Академія витончених мистецтв з відділенням музики (Багдад), на трьох відділеннях Національного інституту музики, (дослідницького, педагогічного та фольклорного в Алжирі). Відзначимо, що до такої підготовки запрошуються фахівці з інших держав, у тому числі і з України.

Становить інтерес досвід підготовки вчителів музики в Ізраїлі, де випускають фахівців високого професійного рівня – викладачів музики, виконавців, композиторів, хореографів з поважною міжнародною репутацією, що мають гарантовану виконавську і педагогічну кваліфікацію. Підготовку шкільних учителів музики, музичних працівників для дошкільних навчальних закладів та музикознавців високого рівня здійснює факультет композиції, диригування та музичної педагогіки. Навчання здійснюється за різними методами та провідними системам викладання музики (Д. Кабалевський, З. Кодай та ін.). Крім занять з ритміки, психології, методик, постановки голосу, студенти проходять практику під керівництвом викладачів у школах та дошкільних навчальних закладах. Обов'язковим є відвідування заняття з основного інструменту (за вибором) та з гітари як додаткового інструменту.

У рамках професійного й компетентнісного розвитку майбутніх учителів музики провідна кафедра організовує майстер-класи, лекції, зустрічі та концерти провідних піаністів з Ізраїлю та з-за кордону. Вивчення курсів можна варіювати за бажанням студентів і згодою адміністрації факультетів

для виконання різних спільних проектів та індивідуальних навчальних планів. Студенти, які закінчили 4 роки навчання та успішно склали всі іспити за планом кафедри підготовки вчителів музики для шкіл та дошкільних навчальних закладів, отримують ступінь бакалавра музичної педагогіки (B.Ed.Mus.) та рекомендації і сприяння у пошуку місць роботи по всій країні.

У вищих навчальних закладах Росії, Європи, США та Австралії підготовка майбутніх учителів музики здійснюється з урахуванням стандарту ISO 9000. Нова версія якого обумовлює застосування процесуального підходу, що передбачає використання низки ефективних методів та інструментів управління якістю підготовки. [73; 74]. Прикметно, що Україна теж взяла курс на впровадження та реалізацію такого стандарту. Основними детермінантами змісту такої підготовки є:

- своєчасне надання технологічної допомоги з урахуванням наявних резервів і обмежень;
- забезпеченість матеріальними ресурсами (удосконалення музично-технічних засобів);
- ресурси, що сприяють інноваційним поліпшенням (комп'ютерні програми, імпровізація, моделювання)
- планування потреб ресурсів на майбутнє.

Наведене вище дає можливість зробити висновок про те, що професійна підготовка майбутніх учителів музики криє в собі значні можливості, серед яких рефлексивна компетентність посідає значне місце, як така, що розкриває внутрішній потенціал особистості, його здатність до рефлексування для забезпечення успішного саморозвитку і професійного становлення, інноваційного розв'язання педагогічних і професійних задач у процесі навчання дітей музичному мистецтву.

Отже, рефлексивну компетентність майбутніх учителів музики розглядаємо як інтегроване особистісно-фахове утворення, що формується в процесі професійного становлення через засвоєння предметних (музично-педагогічних) компетенцій і виявляється у ставленні до себе й інших

суб'єктів навчальної взаємодії. У цьому сенсі рефлексивна компетентність є науково обґрунтованою, задалегідь спрогнозованою нормою, що відображає соціальні вимоги до підготовки фахівців у сфері «Музичне мистецтво». Стан та рівні сформованості цієї здатності буде розглянуто нами у наступному розділі дисертаційного дослідження.

Висновки з першого розділу

За міждисциплінарного вивчення філософської, психолого-педагогічної, мистецтвознавчої, методичної літератури дослідження поняття «рефлексія», інваріантним є його розуміння як здатності особистості до самоаналізу, осмислення і переосмислення своїх предметно-соціальних відносин із навколишнім середовищем.

Під рефлексивною компетентністю розуміємо такий механізм саморозвитку, який виявляється у здатності особистості займати аналітичну позицію стосовно себе і своєї професійної діяльності, дає змогу реалізувати індивідуально-творчі здатності в процесі оволодіння предметними та фаховими компетенціями.

Поняття «рефлексивна компетентність майбутніх учителів музики» розуміємо як інтегроване особистісно-фахове утворення, що формується в процесі професійного становлення через засвоєння предметних (музично-педагогічних) компетенцій і виявляється у ставленні до себе й інших суб'єктів навчальної взаємодії.

Науково обґрунтовано структуру рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики, в якій виокремлено такі компоненти: аксіологічний, когнітивно-операційний, емоційно-оцінний, рефлексивно-корекційний. Сукупно вони дають змогу здійснювати рефлексію як здатність досліджувати себе, самопізнавати, самоконтролювати процес педагогічної

взаємодії, взаємодіяти з іншими суб'єктами навчально-розвивального процесу, усвідомлювати себе як професіонала.

Майбутній учитель музики, орієнтований на розвиток рефлексивної компетентності, має володіти такими характеристиками як от: умінням аналізувати й адекватно оцінювати власну професійну діяльність і засвоювати конструктивний досвід колег завдяки ґрунтовній теоретичній і практичній підготовці; здатністю до прогнозування, визначення умов, засобів удосконалення власної професійної діяльності; здатністю коригувати професійну діяльність та її науково-методичне забезпечення відповідно до соціальних трансформацій, мінливих умов сьогодення; усвідомленням сучасних тенденцій розвитку психолого-педагогічної науки та ресурсних можливостей інноваційно-технологічних засобів професійної діяльності тощо.

Результативність практичної діяльності майбутнього вчителя музики знаходиться у прямій залежності від рівня сформованості компетентностей, володіння якими забезпечує успішність проведення уроків музичного мистецтва та репетиційної роботи в учнівських музично-творчих колективах. До основних умінь, якими опановує за період навчання у ВНЗ майбутній вчитель музики, відносимо: організаційні, проєктивні, конструктивні, педагогічні, музично-виконавські, музично-творчі, аналітичні й дослідницькі. Більшість із них не несуть рефлексивного навантаження, відповідно не зорієнтовані на формування у студентів здатності до рефлексії знань, умінь (компетенцій з кожної навчальної дисципліни), представлені стисло й узагальнено.

Ефективність навчально-виховного процесу обумовлена володінням вчителем музики низки компетенцій у предметних галузях музикознавства, музичного виконавства, педагогіки та методики музичного виховання. Для цього необхідно змоделювати професійну підготовку майбутнього вчителя музики як процесу оволодіння різними способами, а не знаннями про способи. У якості його результатів повинні виступити такі предметні

компетенції: музично-теоретична, диригентсько-хорова і вокальна, музично-виконавська, дидактико-методична, музично-педагогічна.

Отже, рефлексивна компетентність майбутнього вчителя музики – особистісне інтегроване утворення, яке формується у процесі контекстного навчання, де інноваційно-рефлексивне середовище забезпечує розвиток компетенцій, серед яких фахові (предметні) сприяють професійному становленню майбутнього вчителя музики.

Основні теоретичні положення цього розділу репрезентовано в таких публікаціях: [131, 132, 133, 134, 136].

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У розділі обґрунтовано систему критеріїв та показників рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики; наведено результати констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи та розроблено описову характеристику рівнів сформованості рефлексивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

2.1. Стан сформованості рефлексивної компетентності в майбутніх учителів музики

Для виявлення стану сформованості рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики проводився педагогічний експеримент.

У енциклопедичних джерелах педагогічний експеримент розглядається як провідний метод дослідження, що дає змогу одержати найбільш достовірні результати. У контексті нашого пошуку – це дослідження стану сформованості майбутніх учителів музики до виконання важливої особистісної і суспільної функції, яка на них покладається.

Педагогічний експеримент ґрунтувався на загальних принципах організації експериментального дослідження і передбачав всебічне вивчення визначеного нами об'єкта, яким було обрано процес формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя музики.

Беручи за основу теоретичні напрацювання вчених та їхні висновки щодо сутності змісту феномена «рефлексивна компетентність майбутнього вчителя музики», особливостей та специфіки процесу професійного становлення, спланували поетапну процедуру її виявлення та формування.

Експериментальне дослідження проводилось упродовж чотирьох років і передбачало три взаємопов'язані між собою етапи: констатувальний, формувальний, контрольний.

Вибіркову сукупність складала 362 особи зі спеціальності «Музичне мистецтво», які навчаються на ОКР «бакалавр» Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії та ДВНЗ «Південноукраїнський університет імені К. Д. Ушинського». У розрізі груп – 1 курс – 93 осіб; 2 курс – 94 осіб; 3 курс – 86 осіб; 4 курс – 89 осіб.

Диференціація студентів проводилася з урахуванням особливостей за курсом навчання та термінами вивчення предметів професійно-орієнтованої підготовки, що дало можливість більш вірогідно здійснити пілотні дослідження стану сформованості рефлексивної компетентності у майбутніх учителів музики. Експериментальне дослідження проводилось у три етапи.

Завданням першого етапу, констатувального, було:

а) розроблення критеріїв, показників та рівнів сформованості рефлексивної компетентності у процесі професійного становлення майбутнього вчителя музики;

б) здійснення апробації запропонованої діагностичної методики з виявлення стану сформованості рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики.

Для виконання зазначених завдань, з метою виявлення кількісного та якісного рівнів сформованості рефлексивної компетентності майбутнього вчителя музики застосовувалися емпіричні методи:

- анкетування з метою виявлення готовності до музично-педагогічної діяльності у ЗОШ;

- діагностування рівня сформованості рефлексивної компетентності за такими методиками : метод бесіди, пряме й опосередковане спостереження за студентами музично-педагогічних спеціальностей з метою виявлення здатностей до рефлексії та різних видів предметних (фахових)

компетентностей; комп'ютерне тестування та застосування методів математичної статистики.

Визначена нами мета дослідження конкретизувалася в таких завданнях:

1) на основі наведених нами структурних компонентів (підрозділу 1.2 першого розділу) із досліджуваної якості визначити й обґрунтувати критерії та показники діагностики стану сформованості рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики та схарактеризувати їх рівні;

2) за допомогою методів математичної статистики проаналізувати отримані на констатувальному етапі дані емпіричного зрізу для з'ясування доцільності використання експериментальних засобів у підготовці фахівців зі спеціальності «Музичне мистецтво».

На другому етапі – формуальному – здійснювалася дослідно-експериментальна перевірка обґрунтованих педагогічних умов, апробувалася експериментальна модель формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики під час вивчення фахових музично-теоретичних та індивідуальних занять. Аналізувалися проміжні результати контрольних зрізів та корегувались експериментальні методики.

На третьому етапі – контрольному – аналізувалися отримані експериментальні дані, зіставлявся аналітичний матеріал із метою та завданнями дослідження, з погляду їх відповідальності, підбивалися підсумки проведеної експериментальної роботи, виконувалася статистична обробка результатів експерименту, складалися таблиці даних, осмислювалися матеріали і висновки та здійснювався їх аналітичний виклад. З цією метою застосовувалися такі методи експериментального дослідження: анкетування, опитування, бесіди зі студентами і викладачами; спостереження, методи математичної статистики для підтвердження вірогідності отриманих результатів.

Формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя музики узгоджується з критеріями та рівнями її сформованості.

Критерії (від грец. *criterion* – це мірило, інструмент вимірювання для оцінювання якості та класифікації речей, об'єктів) [57]. У педагогічних студіях критерії – це властивості та ознаки досліджуваного явища, на основі яких робиться висновок про стан та рівень його сформованості. Ознака, яка виокремлює найбільш важливі аспекти педагогічної діяльності, а також адекватно їх оцінює, є показником критеріїв [268]. При визначенні критеріально-рівневого корпусу сформованості дослідженої якості брали до уваги напрацювання вчених у галузі музичного мистецтва.

Так, Л. Масол [168], І. Мостова [177], О. Рудницька [225] й ін. визначають такі критерії професіоналізму учителя музики: 1) здатність вирізнятися широкою і різноманітною музичною культурою (художнім інтелектом; 2) відрізнятися високою художньою якістю музичного виконання; 3) мати досить широкий музичний кругозір; 4) бути ерудованим у мистецтвознавстві. В. Гаснюк [52], В. Гусак [63], Н. Разина [211], роблять акцент на здатності аналізувати музичні твори і твори інших видів мистецтва; зосереджуватися на вивченні досвіду колег, учнів, аналізі власної роботи; умінні розподіляти навчально-виховні завдання, розв'язання яких спрямовано на морально-естетичне виховання учнів, засвоєння знань, формування навичок і умінь; складати конспекти уроків, позакласних музичних занять; уміння встановлювати з учнями взаємини на основі поваги і довіри, в результаті здобувати авторитет в учнів.

Сформованість рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики визначалася за такими критеріями: зацікавленість майбутніх учителів музично-педагогічною діяльністю; музично-теоретична та методична обізнаність; емоційно-оцінне ставлення до майбутньої професійної діяльності; оволодіння музично-педагогічними знаннями, вміннями, що охоплюють предметні компетенції; розвиненість рефлексивно-корекційної діяльності майбутніх учителів музики. Кожний критерій розкриває сутність і значущість визначених нами складників, є можливість скласти уявлення про досліджувану якість у майбутніх вчителів музики. Визначені складники та їх

критерії віддзеркалені у діагностичній карті організації дослідження стану сформованості рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики, вміщеній у таблиці 2.1.

Першим складником сформованості рефлексивної компетентності майбутнього вчителя музики є *аксіологічний* компонент, який визначався за методикою «Вивчення професійної спрямованості особистості вчителя» (Є. Рогова). Її застосування дає можливість виявити ставлення майбутніх учителів музики до обраного ними фаху та рівень зацікавленості нею, тобто визначити ціннісно-мотиваційні пріоритети, а саме: здатність оцінювати власну позицію в обраній діяльності (активність, зацікавленість, ставлення до об'єкта діяльності). Щоб виник інтерес, стверджував О. Леонтьєв, необхідно створити мотив, який приведе до досягнення мети. У діяльності, яка сприяє виникненню інтересу, головне місце відводиться змісту конкретного предмета й унаслідок цього легко запам'ятовується тими, хто навчається [153]. У будь-якій діяльності можна виділити два аспекти розвитку мотивації:

1) внутрішню – зумовлену потребами, інтересами, переконаннями, відчуттями;

2) зовнішню – пов'язану із стимулюванням розвитку та формуванням мотиву.

Для визначення мотивації вибору професії студентам було запропоновано анкету, за якою передбачалось зазначити із запропонованих у списку мотивів ті, які спонукали їх до вибору професії вчителя музики, та ті, які дають можливість ідентифікувати себе в ролі обраного фаху з відповідним набором компетенцій (Додаток А.1). Недостатньо усвідомлювані мотиви вивчалися за проєктивними методиками, які були адаптовані нами до контингенту студентів та профілю підготовки. Це проєктивна методика «Опис життєвого шляху успішного вчителя музики» (Додаток А.2), з метою виявлення у досліджуваних ставлення до окремих аспектів професійної діяльності, визначення самопізнання особистості майбутнього вчителя.

Методична карта дослідження рефлексивної компетентності в майбутніх учителів музики

Компоненти	Критерії	Показники	Методики дослідження
Аксіологічний	<i>Спонукальний</i>	Зацікавленість майбутньою професійною діяльністю, спрямованість на музично-педагогічну діяльність, наявність індивідуальних музично-педагогічних виявлень	Методика «Вивчення професійної спрямованості особистості вчителя» (Є. Рогов) Проективна методика «Опис життєвого шляху успішного вчителя музики»
Емоційно-оцінний	<i>Емоційно-оцінний</i>	здатність до самооцінки прояву рефлексивної компетентності, оцінка та самооцінка (адекватність, об'єктивність), якість ставлення до об'єкта, застосування рефлексивної компетентності	Методика «Самооцінка професійної діяльності» (В. Семиченко, О. Бондарчук), Тест Т. Лірі «Міжособистісні відносини»
Когнітивно-операційний	<i>Змістово-процесуальний</i>	Оволодіння музично-педагогічними знаннями, вміннями, навичками, що охоплюють предметні компетенції, якість інтерпретації музичних творів, наявність досвіду вияву рефлексивної компетентності в музично-педагогічній і музично-виконавській діяльності	Анкета «Рефлексивна компетентність учителя музики та чинники її розвитку»; педагогічні ситуації, проективна методика незавершених речень Анкета «Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів музики»
Рефлексивно-корекційний	<i>Корегувальний</i>	Здатність до корекції рефлексивної діяльності, вміння передбачати результати своєї діяльності	Методика М. Куна – Т. Мак-Партланда «Хто Я?» та «Який Я вчитель?».

Студентам пропонувалося змоделювати в описовій формі особистий і професійний шлях становлення вчителя музики, що давало можливість провести професійно-педагогічне самодослідження, здійснити

саморефлексію, яка власне спонукала їх до висновку про необхідність спеціальної підготовки, визначення рівня домагання в утвердженні Я-учитель музики. Останнє, за О. Пехотою, виявляється як у зовнішніх (вплив викладачів, рівень викладання музично-педагогічних і спеціальних дисциплін, загальна атмосфера навчального закладу та групи), так і внутрішніх детермінантах (цілі і мотивація студента щодо отримання диплома про вищу освіту, загальна спрямованість особистості (яка знаходить своє вираження в рівні розвитку системи професійно значущих відносин), рівень пізнавальної і професійної активності, змістове наповнення образу Я і ін.) [200].

Значущість суспільних мотивів та рівень їх усвідомлення вивчалися за допомогою методики професійної спрямованості вчителя (Є. Рогов). За допомогою цієї методики досліджувані мали можливість переглянути своє ставлення до окремих аспектів музично-педагогічної діяльності, здійснити саморефлексію, відрефлексувати можливі варіанти самовдосконалення, пошуку відповіді на запитання «Ким Я є насправді?», «Чи зможу я реалізуватись як учитель музики?». У процесі педагогічної діяльності вчитель музики досягне професійності тільки за умови володіння основами теорії та практики навчання основами музичного мистецтва, матиме сформовані відповідні особистісні й професійні якості та цінності. Для процесу формування рефлексивної компетентності цей аспект є вагомим, його застосування у професійній діяльності сприятиме усвідомленню мети та мотивів обраного виду діяльності.

Когнітивно-операційний компонент визначався через дослідження розуміння студентами змісту понять: компетентність і компетенція, рефлексивна компетентність учителя музики у дефініціях сутності визначення предметних і фахових компетенцій вчителя музики, засобів їх формування у процесі навчання, набуття здатності прогнозувати хід дій, послідовність і поетапність виконання рефлексивних дій у нових для себе ситуаціях. Згідно теорії когнітивного розвитку особистості (Дж. Келлі),

кожна людина створює систему пізнавальних «персональних конструктів», що мають різну складність і зміст, крізь призму яких вона оцінює зовнішній світ, інших людей і саму себе. Відповідно, виявлення цього складника розглядаємо через теоретичну (де студент набуває методичних знань, умінь і навичок щодо навчання учнів музичного мистецтва) та практичну підготовки (опанування основами методичних умінь і навичок під час проходження різних видів практики).

Для з'ясування стану сформованості когнітивного складника застосовувався авторський опитувальник «Рефлексивна компетентність учителя музики та чинники її розвитку» та анкета «Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів музики» (Додаток А.1). Результати відповідей за авторським опитувальником оцінювалися за такою градацією: 5 балів – повне і правильне розуміння, 4 – правильне або частково правильне розуміння, 3 – неправильне розуміння, 2 бали – відсутність розуміння сутності понять.

Оскільки музично-теоретична та фахова (спеціальна) обізнаності майбутнього вчителя музики спрямовані на визначення тезаурусу знань, умінь, відповідно його показниками були: наявність загальнохудожніх і психолого-педагогічних знань і розвиненість музично-педагогічного та професійного мислення. Означені показники спрямовані на виявлення знань, умінь і навичок з психолого-педагогічних та спеціальних навчальних дисциплін, оскільки майбутньому вчителю музики необхідно знати цілі та завдання сучасної музичної освіти, виявляти інтелектуальні, проєктивні, конструктивні та рефлексивні уміння під час суб'єкт-суб'єктної та полісуб'єктної навчальної взаємодії з учнями, володіти знаннями не тільки з музичного мистецтва, а й психології школяра (індивідуальні та вікові особливості, рівні навчальних домагань).

Для виявлення когнітивно-операційного компонента також брали до уваги розв'язання студентами педагогічних ситуації. За В. Кузьміною, педагогічна ситуація – реальна обстановка в навчальній групі й у складній

системі відносин і взаємин учнів, яку потрібно враховувати при ухваленні рішення про способи впливу на них [142]. Інші міркування щодо розуміння цього поняття пропонує І. Ульяніч – фрагмент педагогічної діяльності, що містить суперечності між досягнутим і бажаним рівнем вихованості або освіченості особистості (колективу чи групи) [252]. Отже, розв'язати педагогічну ситуацію означає: дати оцінку певному факту, розкрити мотиви поведінки учасників ситуації, віднайти оптимальний підхід до її розв'язання (іноді декілька), здійснити її інтерпретування. Основними критеріями характеристик було обрано такі: оволодіння музично-педагогічними знаннями, вміннями, що охоплюють предметні компетенції.

Студентам пропонували набір ситуацій з педагогічної діяльності вчителя музики, що вимагав застосування різних видів рефлексії (педагогічна, професійна, саморефлексія, міжособистісна) з акцентом на компетентнісну. Наприклад, планувалася ситуація для оцінювання вміння синтезувати в єдине ціле названі види рефлексії : «На уроці музики учень 4-го класу ставить перед учителем складне запитання, відповідь на яке виходить за межі компетентності вчителя. Прокоментуйте, як, на Вашу думку, повинен розв'язати подану ситуацію вчитель?

Або інша ситуація: «На уроці музики у 5-ому класі на етапі розспівування група учнів зайнята сторонніми справами. Вчитель зробила зауваження, на яке учні не відреагували. Прокоментуйте можливі дії у цій ситуації вчителя: а) який тільки розпочав свою педагогічну діяльність, б) який вже має відповідний стаж педагогічної роботи?

У процесі аналізу розв'язання педагогічних задач брали до уваги вміння майбутнього вчителя раціонально розподілити свої зусилля під час розв'язання проблеми (здатність послідовно й логічно здійснити аналіз ситуації, відповідно змінюючи тон і форму спілкування, засоби і методи впливу), виявляти власну позицію, прийняти позицію учня, зрозуміти його реакцію, змодельовати ставлення групи до ситуації та відрефлексувати її з опорою на плюралізм (варіативність або альтернативність) думки.

Важливе значення мав рівень аналізу майбутнім учителем тих особливостей педагогічної діяльності, які зумовили кризову/конфліктну ситуацію, спонукали до осмислення способів її розв'язання, тобто вимоги здійснити корекцію рефлексивної діяльності.

Уміння передбачати результати своєї діяльності оцінювалися за такою градацією: 5 балів – правильна і повна корекція (високий рівень); 4-3 бали – частково правильна корекція (середній); 2 бали – неправильна, «штучна» корекція (низький рівень).

Для виконання цього завдання студентам необхідно володіти вмінням обирати точку зору учня, імітувати його міркування, розуміти, як той сприймає дану ситуацію, чому вчинив саме так. Застереження під час розв'язання педагогічної ситуації: напружене очікування; адаптація до нових умов; довірливі контакти; підтримка, примирення, задоволення інтересу; наполягання й взаємонаполягання; довіра, розгубленість, обмірковування плану; наслідування (позитивного чи негативного); спілкування, виконання доручень, колективна розмова, індивідуальна бесіда; конфлікт, у разі виникнення; конкуренція, зневажання, емоційний вибух тощо. У такому контексті педагогічна ситуація завжди конкретна, може попередньо проектуватися або виникати стихійно під час проведення занять та інших видів діяльності.

Виявлення у студентів рефлексивної компетентності у процесі розв'язання педагогічних ситуацій (на рівні суб'єкт-суб'єктної та полісуб'єктної взаємодії) здійснювалося також на основі тесту Т. Лірі «Міжособистісні відносини» (Додаток Д.2). Оскільки рефлексивна компетентність це не тільки розуміння самого себе, ставлення до самого себе, а й розуміння і ставлення до інших суб'єктів навчальної взаємодії, то, відповідно, виникає інтерес: у який спосіб здійснюється рефлексія відносно інших учасників навчальної взаємодії (учнів, однолітків, викладачів), та самого себе. У дослідженні зазначеного тесту зацентровано увагу на такі два чинники: домінування-підпорядкування і дружелюбність-агресивність.

Саме ці чинники, за Т. Лірі, визначають загальне враження про людину в процесах міжособистісного сприймання, поведінки в оцінці оточуючих «збоку», оцінки близьких людей, самооцінки.

Важливим етапом нашого дослідження є вивчення стану сформованості *емоційно-оцінного* компонента рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики. Його метою передбачено визначення особливостей усвідомлення оцінки і самооцінки особистих рис і професійно важливих як майбутнього вчителя, що зумовлюють ставлення студентів до себе та ідентифікацію із вчителем музики, сприйняття та усвідомлення сенсу обраної професії. Показниками означеного критерію є: здатність до оцінки та самооцінки прояву власної рефлексивної компетентності та її виявлення в умовах професійного становлення; здатність поставити себе на місце іншого учасника взаємодії, відчувати його емоційний стан та переживання; визнавати свої переваги та недоліки в досягненні навчальної діяльності у порівнянні з іншими суб'єктами навчальної взаємодії. Дані показники спрямовувались на вимірювання здатності оцінити ставлення до себе як до майбутнього вчителя музики, як і до виконання важливої суспільно значущої соціальної функції – функції компетентного вчителя. Вона досягається в процесі професійної діяльності, накопичення досвіду, залежно від докладених зусиль, сумлінного виконання обов'язків, чіткого усвідомлення набутих компетенцій і цілей їх реалізації.

Рівень емоційно-оцінного ставлення до майбутньої професії вчителя музики визначався за такими діагностичними методиками: «Самооцінка професійної діяльності» (В. Семиченко, О. Бондарчук), а також на основі методики М. Куна – Т. Мак-Партланда «Хто Я?» та «Який Я вчитель музики?» (Додатки Д.1.1 і Д. 1.2).

Самооцінка професійної діяльності застосовувалася для виявлення ставлення студентів до діяльності вчителя музики взагалі, та до інших учасників навчальної взаємодії, а також з метою самопізнання, самоаналізу та самовдосконалення. Особливу роль самооцінка відіграє у процесі

формування рефлексивної компетентності. Якщо вона адекватна, то сприяє формуванню фахових (предметних) та спеціальних видів компетентностей. Зауважимо, що здатність до самооцінки не формується стихійно. Здатність до оцінювання себе і своєї функції виявляється під час проходження педагогічної практики, коли студент виступає в ролі вчителя. Саме тут відбувається аналіз успіхів і невдач, відбувається рефлексія стосовно себе та інших учасників навчальної взаємодії. Адекватна самооцінка – це вміння реально й об'єктивно оцінити свої якості та можливості. Якщо майбутній вчитель адекватно сприймає себе, позитивно реагує на оцінку і при цьому здійснює рефлексію, то це є свідченням про високий рівень її сформованості.

Одержані дані аналізувалися із залученням методів кількісної та якісної обробки матеріалу. Кожна відповідь оцінювалася у такий спосіб: яскраво виражене позитивне ставлення – 2 бали, позитивне ставлення – 1 бал, нейтральне ставлення – 0 балів, негативне ставлення – (-1) бал, яскраво виражене негативне ставлення – (-2) бали.

Якісний і кількісний аналіз отриманих даних дав змогу виявити зміст мотивації студентів щодо майбутньої педагогічної діяльності, уявлення про майбутню професію, наявність особистісного професійного еталону (Я-реальне і Я - уявне, як майбутній вчитель музики).

При цьому брали до уваги таку особливість: чим більше якостей людина виокремлює і відносить до свого Я, тим вищий рівень її рефлексії. Важливим під час такого діагностування є визначення здатності досліджуваних до ідентичності, яку розуміємо як динамічну структуру особистості суб'єкта майбутньої музично-педагогічної діяльності, що містить судження про себе як учителя та свою майбутню діяльність [160].

Зауважимо, що поняття «ідентичність» у психолого-педагогічних тлумаченнях розглядається у двох аспектах – особистісному (ідентичність себе в термінах особистісно-ділових професійно важливих якостях) і соціальному (ідентичність себе в термінах групової взаємодії) [174]. До цього переліку ми додаємо й професійну ідентичність (ідентичність себе в ролі

професіонала). Аналіз результатів здійснювався через зіставлення отриманих даних з описом життєвого шляху успішного вчителя музики, що дало можливість з'ясувати, чи сприймає себе студент як успішного в майбутньому.

У такому контексті важливість емоційно-оцінного складника рефлексивної компетентності майбутнього вчителя обумовлена процесами самонавчання, саморозвитку і самовдосконалення від яких залежить рівень сформованості рефлексивно-корекційного складника.

Рефлексивно-корекційний компонент зорієнтований на постійний саморозвиток і самовдосконалення рефлексуючого суб'єкта, на виявлення динаміки розвитку фахових (предметних) і загальних компетенцій.

Здатність відрефлексовувати власні дії, враження, вчинки крізь призму сприймання й аналізу змісту музичного твору є важливим педагогічним засобом формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя музики. Відповідно, показниками означеного критерію є: характер оцінки та самооцінки (адекватність, об'єктивність), яскравість музично-виконавської інтерпретації музичних творів.

Для отримання даних про рівень зацікавленості майбутніх учителів музично-педагогічною діяльністю використовувалась методика М. Куна – Т. Мак-Партланда «Хто Я?» та «Який Я вчитель музики?» (Додатки Д.1.1 і Д. 1.2). Рефлексивність майбутнього вчителя музики є механізмом і водночас одним із показників рівня розвитку рефлексивної компетентності. Їх результати віддзеркалювали стан загально-музичних і психолого-педагогічних знань другого критерію рефлексивної компетентності майбутнього вчителя музики (музично-теоретична та методична обізнаність) та характер оцінки й самооцінки п'ятого критерію рефлексивної компетентності майбутнього вчителя музики (розвиненість рефлексивно-корекційної діяльності).

Студентам пропонували вказати, чому вони обрали професію вчителя музики, якими порадами послуговувалися, хто вплинув на їхній вибір тощо.

Крім того, відповісти на запитання про сутність поняття «рефлексія» та «рефлексивна компетентність», що, на нашу думку, давало змогу визначити розуміння ними цього феномену, його потрактовування з опорою на індивідуальний досвід (особистий та педагогічний). Особливо звертали увагу на відповіді студентів стосовно сенсу цього поняття для професійного становлення й ідентифікації в ролі вчителя музики; у зіставленні з чинниками, які викликають їх розвиток та самовдосконалення. Запитання анкети про те, що сприяє формуванню рефлексивної позиції вчителя музики (майбутнього вчителя музики), які бар'єри потрібно подолати, щоб стати успішним вчителем музики? Чи достатньо стимульних мотивів для активізації рефлексивного осмислення змісту навчального процесу (проведення лекційних, практичних, індивідуальних занять, видів практики) для того, щоб стати компетентним вчителем музики?

Якісний і кількісний аналіз отриманих даних дав змогу виявити зміст мотивації досліджуваних щодо майбутньої педагогічної діяльності, уявлення про неї, наявність особистісного професійного еталону (Я –реальне і Я – уявне як учитель музики).

Також проводився контент-аналіз отриманих даних за результатами методики педагогічних ситуацій, який мав на меті виявити значущість для досліджуваних зовнішніх і внутрішніх чинників формування рефлексивної компетентності, можливості навчання у педагогічних начальних закладах. До того ж, результати контент-аналізу давали змогу висунути припущення про локус екстернального й інтернального контролю. Маємо на увазі ситуацію, коли досліджувані вважають, що їхній професійно-особистісний розвиток загалом і розвиток рефлексії, зокрема регулюється переважно або зовнішніми чинниками, або внутрішніми; коли розглядають розвиток рефлексивної компетентності як такий, що залежить від їхніх власних зусиль.

Під час контент-аналізу вільного опису життєвого шляху успішного вчителя музики було визначено ті індикатори успішності, які є значущими для досліджуваних. Це цілі, прагнення й інтерес. Нас цікавило, чи мають

досліджувані розвинений «соціальний інтерес?» (А. Адлер); чи зважають на можливості особистісного розвитку й самоактуалізації у професійній діяльності?; чи розглядають майбутню професійну діяльність як засіб для задоволення потреби у самореалізації, сприяння розвитку всіх суб'єктів навчального процесу, надання допомоги іншим у самоактуалізації; чи розуміють вислів «бути компетентним у своїй професії». Отримані результати дали змогу виявити рівень зацікавленості досліджуваних до себе як до майбутнього вчителя музики, який володіє набором відповідних компетентностей, у якого буде чітко простежуватися такий ланцюжок: від компетентного вчителя до компетентного учня.

Залежно від зазначених вище критеріїв і показників досліджуваної якості у студентів – майбутніх учителів музики – можемо зробити припущення про рівні їх сформованості.

Проведений аналіз відповідної наукової літератури засвідчив, що науковці не є одноставними у визначенні рівнів тієї чи іншої сформованої якості. Так, І. Орлова [183], О. Піскунова [199] визначають такі рівні: високий, достатній, середній та низький. П. Воловик – репродуктивний, реконструктивний і творчий рівні сформованості рефлексивної компетентності [45].

Ми дотримуємося прийнятої в наукових студіях традиційної класифікації рівнів рефлексивної компетентності: високий, середній та низький. На нашу думку, такий підхід є доцільним, оскільки вони є відносними величинами (два з них ілюструють крайні межі вираження професійної компетентності – високий і низький), а відтак є потреба у визначенні середнього рівня відповідного досліджуваного явища, що виражає проміжні показники згаданих вище критеріїв.

Високий рівень сформованості аксіологічного компонента рефлексивної компетентності виявили 18,92% досліджуваних, які вирізнялися зацікавленістю музично-педагогічною діяльністю, позитивним ставленням до різних аспектів професійної діяльності та її рефлексії; мали

чітку орієнтацією на самопізнання і саморозвиток себе в якості майбутнього вчителя музики, впевненості у значущості власних зусиль щодо реалізації поставленої мети. Отримані дані представлено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Стан сформованості аксіологічного компонента рефлексивної компетентності в майбутніх учителів музики (%)

Рівень	Спрямованість на музично-педагогічну діяльність		Наявність індивідуальних музично-педагогічних виявлень		Підсумкові показники
	кількість студентів	%	кількість студентів	%	
Високий	84	23,20	53	14,64	18,92
Середній	115	31,77	128	35,36	33,56
Низький	163	45,03	181	50	47,52

Середній рівень характеризували відповіді, в яких досліджувані (33,56%) виявляли переважно позитивне, однак в окремих випадках – невизначене ставлення до різних аспектів майбутньої професійної діяльності та її рефлексії; загалом, були зорієнтовані на самопізнання і саморозвиток, але вказували на певні перешкоди у формуванні фахових компетенцій. Далеко не всі студенти, вступаючи до вищого навчального закладу, керувалися прагненням стати вчителем музики, радше – музикантом (піаністом, вокалістом, диригентом).

Низький рівень констатовано у 47,52% досліджуваних, у яких проявлялося переважно негативне або невизначене ставлення до різних аспектів майбутньої професійної діяльності та її рефлексії; низькому рівні мотивації щодо вибору професії, її престижності й малозапитаності; недостатньому зорієнтуванню в значущості професії вчителя музики.

Стан сформованості емоційно-оцінного компонента рефлексивної компетентності в майбутніх учителів музики (%)

Рівень	Здатність до самооцінки прояву рефлексивної компетентності, оцінка та самооцінка (адекватність, об'єктивність)		Якість ставлення до об'єкта застосування рефлексивної компетентності		Підсумкові показники
	кількість студентів	%	кількість студентів	%	
Високий	57	15,75	42	11,60	13,67
Середній	117	32,32	121	33,43	32,88
Низький	188	51,93	199	54,97	53,45

Стан сформованості названого компонента досліджуваної якості представлено у таблиці 2.3.

Так, високий рівень сформованості емоційно-оцінного компонента рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики виявився у 13,67% студентів, які усвідомлювали широкий спектр власних професійно важливих якостей та здатність до самооцінки; позитивно оцінювали себе й інших учасників навчальної взаємодії; критично ставились до формування професійно важливих якостей, відчували потребу і відповідальність у розвитку фахових компетентностей, виявляли здатність до ідентифікації себе в ролі майбутнього вчителя музики, мали достатньо високий рівень сформованості предметних (фахових) та спеціальних компетентностей.

Середній рівень виявляли 32,88% студентів, для яких характерним є здатність до самоставлення як до майбутнього вчителя музики, виявляли об'єктивну оцінку і самооцінку своїх особистісних та професійних можливостей; однак мали труднощі, викликані емоційною чутливістю та вразливістю, у окремих ситуаціях – завишеним рівнем музичних домагань.

Низький рівень виявили 53,45% досліджувані, які в переважній більшості ситуацій не дуже впевнені у собі, виявляють занижену оцінку

самооцінку, низький рівень домагань через низку чинників (занижена мотивація, байдуже ставлення до професії, прогалини в музичній грамоті, низьку обізнаність у музично-педагогічних та спеціальних дисциплінах тощо); емоційно-оцінного ставлення до майбутньої професійної діяльності властивий. Така характеристика засвідчує низький рівень сформованості ідентичності щодо функцій і ролі вчителя музики. Це зумовлено, на думку досліджуваних, недостатньою організацією навчального процесу у ВНЗ з боку професорсько-викладацького складу, слабкою музичною підготовкою та соціальною незапитаністю спеціальності вчителя музики.

Оскільки рефлексивна компетентність учителя музики ґрунтується на засвоєнні знань, умінь і навичок, відповідно результатом її є учіння. І. Лернер й інші вважали, що засвоєння компетенцій, їх сума, в результаті дають можливість говорити про компетентність учителя, у тому числі учителя музики, а розвиток – це прирощення здібностей, нових якостей, тобто компетентностей [48; 153; 220].

У такому контексті означена якість розглядається нами як оцінка особистістю власних здібностей, які набуваються нею (компетентностей) у процесі взаємодії (навчальної, комунікативної). Це породжує впевненість у тому, що студент самостійно може керувати своєю поведінкою і своїм розвитком так, щоб бути продуктивним [153].

Дослідження стану сформованості рівнів оволодіння музично-педагогічними знаннями, вміннями та навичками (предметні компетенції), які характеризують когнітивно-операційний компонент рефлексивної компетентності, передбачало участь студентів у спеціально розроблених нами педагогічних ситуаціях, стимулюванні їх до навчальної взаємодії.

Студентам пропонувалося проаналізувати проблемні ситуації і визначити можливі засоби їх розв'язання (Додаток В.2).

Зауважимо, що їх розв'язання є типовим для цієї професії і вимагає:

- 1) аналізу ситуації навчання, виокремлення проблеми;
- 2) планування індивідуальної роботи з учнями;

- 3) оцінка ступеня ефективності методів і прийомів для розв'язання конкретної педагогічної проблеми;
- 4) збір інформації про учня, рівень його музичних здібностей ;
- 5) впровадження інновації в свою професійну діяльність [170].

Діагностика рівня сформованості когнітивно-операційного компонента рефлексивної компетентності майбутнього вчителя музики була спрямована на виявлення досвіду застосування рефлексивної компетентності у музично-виконавській та музично-педагогічній діяльності, здатності до корекції рефлексивної діяльності. Вибираючи емпіричний референт процесуального складника, ми спиралися на те, що у педагогічному вимірі процес ґрунтується на спеціальній формі передачі та засвоєнні студентами досвіду, і становить складну єдність видів діяльності, спрямованих на досягнення загальної мети – опанування музично-педагогічними знаннями, уміннями та різнобічним розвитком становлення майбутнього фахівця як професіонала.

Оскільки нас цікавила здатність здійснювати корекцію рефлексивної діяльності у музично-педагогічному контексті, ми вважали за доцільне дещо змінити інструкцію методики «М. Куна – Т. Мак-Партланда «Хто Я?», і пропонували досліджуваним оцінити твердження, уявляючи себе з позиції вчителя музики. Це дало змогу визначити потенційні можливості для успішного вирішення навчальних завдань та професійних проблем у майбутній діяльності, реалізації рольових очікувань учасників у ситуації навчальної взаємодії. Чим більше балів отримували досліджувані, тим вищою вважалися їхні потенційні можливості (здатності).

У результаті експерименту було встановлено такий стан сформованості когнітивно-операційного компонента рефлексивної компетентності у майбутніх вчителів музики за змістово-процесуальним критерієм та його показниками (табл. 2.4).

Стан сформованості когнітивно-операційного компонента рефлексивної компетентності в майбутніх учителів музики (%)

Рівень	Оволодіння музично-педагогічними знаннями, вміннями, навичками, що охоплюють предметні компетенції		Наявність досвіду вияву рефлексивної компетентності в музично-педагогічній і музично-виконавській діяльності		Підсумкові показники
	кількість студентів	%	кількість студентів	%	
Високий	48	13,26	39	10,77	12,01
Середній	113	31,22	117	32,32	31,77
Низький	201	55,52	206	56,91	56,22

Високий рівень сформованості когнітивно-операційного компонента рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики характеризував студентів, які виявили міцні музично-педагогічні та фахові знання, вміння та навички, мали яскраво виражені здатності до рефлексивних дій з активним самоконтролем у навчальній взаємодії та розвинутою здатністю їх корекції як досягнення успіху майбутнього вчителя музики. Як видно з таблиці, таких студентів було тільки 12, 01%.

Середній рівень виявили 31, 77% студентів, які засвідчили достатній рівень розвиненості вмінь щодо здійснення рефлексивних дій щодо музично-педагогічних та фахових компетенцій, з наявно вираженим самоконтролем у навчальній взаємодії, які були здатними до корекції рефлексивної компетентності (як досягнення успіху майбутньої професії).

Низький рівень властивий студентам із недостатньо розвинутою здатністю до рефлексивних дій (як досягнення успіху вчителя музики), з неоптимальним рівнем самомоніторингу у навчальній взаємодії: вони не проявляли здатність до корекції рефлексивних дій щодо досягнення успіху в ролі вчителя музики. Таких студентів виявилось значно більше (56,22%).

Основними референтами сформованості *рефлексивно-корекційної діяльності* майбутнього вчителя музики виступили:

а) характер оцінки та самооцінки (адекватність, об'єктивність), які визначались за методикою (В. Семиченко, О. Бондарчук. Додаток Г.1); яскравість музично-виконавської діяльності;

б) технічність музично-педагогічної рефлексії – за методикою (Є. Рогов. Додаток А.1);

в) здатність здійснювати корекцію рефлексивних дій (вміння передбачати результати своєї діяльності).

Відповідно до підходу вчених О. Бондарчук, В. Семиченко, при визначенні рефлексивно-корекційної діяльності майбутнього вчителя музики як механізму розвитку рефлексивної компетентності оптимальним уважався середній рівень, оскільки високий рівень рефлексивності свідчить про занадто глибоке занурення і відхід від реального відчуття і сприйняття. За результатами нашого дослідження доходимо висновку, що саме середній рівень сформованості рефлексивної компетентності за означеним критерієм сприяє адекватному відтворенню музичного твору, на відміну від високого, за якого спостерігається «відхід» від основної теми задуму музичного твору, інтонаційного інтерпретування та ілюстрації, особистісних переживань. Водночас низький рівень рефлексивності свідчить про нездатність інтерпретувань змісту власного внутрішнього відчуття і сприйняття, ні під час ілюстрації (виконання) музичного твору, ні після його прослуховування.

Серед недоліків виконавського інтерпретування спостерігались: недосконала манера звуковидобування, туше, невідповідність стилю характеру звука з недостатньою шкалою динамічних відтінків; недосконалою музичною пам'яттю, темпоритмом інтерпретації; відсутністю артистизму.

Серед недоліків музично-педагогічного інтерпретування: відсутність емоційності, обмежений активний словниковий запас, відсутність

логічності, завершеності висловлювання, недостатня мовленнєва імпровізація у спонтанних ситуаціях. Психолого-педагогічну скутість та закомплексованість, які заважали виникненню творчого самопочуття, студенти пояснювали «браком терплячості щодо поведінки учнів»; «недостатнім знанням методики викладання музики та освітніх систем і технологій». Рівні сформованості рефлексивно-корекційної діяльності майбутніх учителів музики представлено в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Стан сформованості рефлексивно-корекційного компонента рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики (%)

Рівні	Здатність до корекції рефлексивної діяльності		Вміння передбачати результати своєї діяльності		Підсумкові показники
	кількість студентів	%	кількість студентів	%	
Високий	34	9,39	31	8,56	8,7
Середній	107	29,56	112	30,94	30,3
Низький	221	61,05	219	60,50	61,0

Як видно з таблиці, високий рівень сформованості рефлексивно-корекційної діяльності виявили у 8,56 % досліджуваних, які виявляли прагнення до саморозвитку та самовдосконалення, здатність до рефлексії та саморефлексії як особистісних, так і професійних досягнень, спостерігалось також потреба у здійсненні корекції задля успішного оволодіння професією вчителя музики.

Середній рівень виявили 29,1% студентів, які спостерігалась тенденція до саморозвитку та самовдосконалення, одна через завищений рівень самооцінки своїх здатностей не можуть спромогтись корекції у якості засвоєння предметних фахових компетенцій задля успішного оволодіння професією вчителя музики.

Низький рівень розвиненості рефлексивно-корекційної діяльності притаманний студентам з низьким або дуже низьким рівнем рефлексивності, які переважно не виявляли здатність до корекції через недостатню інформованість. Таких досліджуваних виявилось найбільше – 62,34%

Отже, на основі здійсненого науково-теоретичного аналізу сутності досліджуваного нами феномена рефлексивної компетентності у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики на першому етапі констатувального експерименту виділено чотири критерії його діагностики.

Охарактеризовано якісний рівень зазначених вище критеріїв за допомогою застосування емпіричних методів (цілеспрямованого педагогічного спостереження, анкетування, тестування, аналізу педагогічних ситуацій тощо).

Узагальнена характеристика якості сформованості рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики відповідно до рівня описаних вище структурних складників буде розкрито у наступному підрозділі.

2.2. Якісна характеристика рівнів сформованості рефлексивної компетентності в майбутніх учителів музики

Враховуючи те, що якість у наукових джерелах завжди визначалася як потреба у фахівцях, які не лише мають міцні й глибокі знання, а й здатні їх ефективно, мобільно й креативно реалізуватись у процесі професійної діяльності. Це можливо за умови переорієнтації на оволодіння фахівцями компетенціями в процесі виконання теоретичних і практичних завдань, модернізації і розвитку тих, що лежать в основі професійної рефлексії майбутніх учителів музики. Крім того, освітні стандарти нового покоління проектується на основі врахування компетентнісного підходу, тому компетенції все частіше інтерпретуються як динамічна комбінація якостей, здібностей, поглядів і виступають як мета і результат в освітніх програмах.

Вихідними референтами у контексті нашого дослідження є врахування змістових ліній поняття «якість вищої освіти», під якою розуміємо сукупність певних якостей випускника вищого навчального закладу, що відображає компетентність, ціннісні орієнтації, соціальну спрямованість, здібності, професійно важливі якості тощо, обумовлюють її здатність задовольняти як особисті духовні та матеріальні потреби, так і потреби суспільства, а також його професійну придатність.

Враховуючи наведене вище та на основі опису критеріальної бази компонентів рефлексивної компетентності, визначено і схарактеризовано якісну характеристику рівнів сформованості рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики. Принагідно зауважимо, що при визначенні їх пріоритетного значення надано не механічній подачі сукупності ознак, що репрезентують певний критерій, а якісний аналіз їхньої сутності. Тобто, рівень сформованості рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики характеризується кількісно-якісним відображенням, взаємодією основних ознак, що є стійкими й типовими для цієї особистісно-професійної якості.

Наведемо їх диференційовані ознаки та характеристики за структурними компонентами:

– високий рівень сформованості рефлексивної компетентності притаманний 13,7% студентам, які:

– а) за спонукальним критерієм виявили стійкий інтерес до музично-педагогічної діяльності, широкий діапазон музично-теоретичного та методичного тезаурусу; мали чітко виражене позитивне ставлення до різних аспектів майбутньої професійної діяльності та її рефлексії, які орієнтовані на самопізнання і саморозвиток себе як майбутнього вчителя музики. Такі студенти чітко розуміли сутність рефлексивної компетентності; не хвилювались щодо отримання негативної інформації про себе; усвідомлювали, що формування рефлексивної компетентності залежить насамперед від них самих;

б) за критерієм емоційно-оцінного ставлення до майбутньої професійної діяльності демонстрували розвиненість образної уяви; правильність вербалізації своїх слухових вражень; високий ступінь усвідомлення жанрово-стильових особливостей музичних творів; здатність до самостійної роботи та самоконтролю;

в) за змістово-процесуальним критерієм оволодіння музично-педагогічними знаннями, вміннями та навичками характеризувались: наявністю умінь глибоко аналізувати музичний твір і обґрунтовувати його інтерпретацію; вільно оперувати музично-теоретичними знаннями, виконавськими вміннями та навичками у процесі освоєння технології виконання й відтворення художнього змісту твору; здатністю регулювати своїми емоціями і психоемоційним фоном у процесі виконання твору; вмінням самостійно аналізувати, контролювати і коригувати виконання музичного твору; демонстрували наявність бажання постійного фахового зростання у практичній виконавській та педагогічній діяльності; виявляли позитивне ставлення до роботи, активність і зацікавленість музично-педагогічною діяльністю;

г) за корегувальним критерієм виявляли оптимальний рівень здатності до корекції, рефлексивної діяльності, вміння передбачати результати своєї діяльності, характеризувались цілісною рефлексивною позицією особистості й фахівця, що саморозвивається і самовдосконалюється. Музично-педагогічна діяльність таких студентів сповнена особистісним сенсом рефлексивної діяльності і здатності до корекції.

Отже, високий рівень сформованості рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики відзначався у студентів, яким була притаманна вмотивованість, стійка зацікавленість до музично-педагогічної діяльності, глибокі загально-художні, психолого-педагогічні, музично-педагогічні знання, музично-педагогічні, виконавські вміння й навички, розвинене музично-аналітичне та педагогічно-аналітичне мислення, яскраво виражене емоційно-оцінне ставлення до майбутньої професійної діяльності. Студенти

цього рівня володіли здатністю до контролю, аналізу, корекції своєї навчальної і музично-виконавської діяльності, вони постійно виявляли вміння передбачити її результати; їм була притаманна адекватна самооцінка, переконливість інтерпретації музичних творів, виявляли самовдосконалення, саморозвиток.;

- середній рівень сформованості рефлексивної компетентності виявився у 31,68% студентів – майбутніх учителів музики, які:

а) за спонукальним критерієм виявляли позитивну зацікавленість до музично-педагогічної діяльності, натомість, в окремих випадках невизначене ставлення до різних аспектів професійної діяльності та її рефлексії; були зорієнтовані на самопізнання і саморозвиток, проте не завжди виявляли впевненість у засвоєнні знань, умінь і навичок, що визначають предметні компетенції;

б) за критерієм емоційно-оцінного ставлення до майбутньої професійної діяльності виявляли середній або низький рівень прояву рефлексивних дій як учителя музики під час міжособистісної взаємодії в навчально-виховній діяльності;

в) за змістово-процесуальним критерієм оволодіння музично-педагогічними знаннями, вміннями та навичками показали задовільну музично-виконавську підготовку, володіли в достатньому обсязі емоційним і образним мовленням. Водночас для них притаманна обмеженість і поверховість знань з методики музично-естетичного виховання; формальне ставлення до інтерпретації художніх творів, сценічного втілення, обмеженість музично-аналітичного мислення;

г) за корегувальним критерієм вміли передбачати результати своєї діяльності, виявляли здатність до корекції рефлексивної діяльності, характеризувалися задовільним рівнем рефлексивності та креативного потенціалу, поверховим ставленням до процесу виконавського освоєння твору та пасивністю у вирішенні художніх завдань; самостійно аналізували лише окремі структурні компоненти музичного твору, без усвідомлення його

цілісності; самостійність у роботі над твором також не спостерігалась. Спостереження за студентами показало недостатній рівень техніко-виконавської майстерності, виконавської надійності та рефлексивного занурення у зміст виконуваного.

Отже, середній рівень сформованості рефлексивної компетентності виявлено в майбутніх учителів, які відзначались у цілому позитивним, в окремих випадках невизначеним ставленням до професійної діяльності вчителя музики та її рефлексії; нестійкою зацікавленістю до неї; мали переважно обмежені й поверхові загально-художні, психолого-педагогічні, музично-педагогічні, методичні знання, а також недостатню сформованість педагогічних і музично-виконавських умінь і навичок; відзначалися пасивністю під час вирішення педагогічних, музично-творчих завдань; здатність контролювати, аналізувати, коригувати власну навчальну діяльність і якість виконання музичних творів виявлялись епізодично, вони формально ставилися до інтерпретації творів музичного мистецтва, їхня самооцінка не завжди була адекватною, саморозвиток та самовдосконалення носили безсистемний характер.

Низький рівень сформованості рефлексивної компетентності виявився у 54,69% досліджуваних – майбутніх учителів музики, які:

а) за спонукальним критерієм не визначились у ставленні до різних аспектів майбутньої професійної діяльності; мали низький рівень мотивації навчально-професійної діяльності, зорієнтованості на самопізнання і саморозвиток, несповна розуміли сутність поняття «компетентність», «рефлексивна компетентність», були пасивними щодо продукування різноманітних ідей, навчальних ситуацій під час педагогічної практики; для таких студентів непосильним було уявне моделювання своїх професійних дій, що свідчило про відсутність загально художніх, музично-педагогічних та психолого-педагогічних знань;

б) за емоційно-оцінного ставлення до майбутньої професійної діяльності – мали недостатній рівень зацікавленості процесом навчання та

майбутньою професією, виявляли низький рівень ідентифікації себе з учителем музики, недостатньо усвідомлювали себе в ролі вчителя музики, відчували серйозні труднощі у здійсненні оцінки та самооцінки особистісних та професійних досягнень, виявляли деяку тривожність, або пасивність щодо результатів оволодіння майбутньою професією;

в) за змістово-процесуальним критерієм виявлено посередні або низькі знання, вміння про музичне мистецтво, елементарну оцінку музичним творам, виявляли інертність у здобутті знань, занижений інтерес до оволодіння музично-педагогічними та психолого-педагогічними знаннями, технікою гри на основному інструменті, співацьким голосом; виявляли низький рівень когнітивного потенціалу; відзначались недостатньою техніко-виконавською майстерністю, ненадійністю або відсутністю належного артистизму, педагогічного такту.

г) за корегувальним критерієм характеризувалися низьким або дуже низьким рівнем рефлексивності, недостатньо розвиненим рівнем умінь щодо здійснення рефлексивних дій (як досягнення вчителя музики), за неоптимальним рівнем самомоніторингу у міжособистісній взаємодії під час навчального процесу; здатністю до корекції.

Отже, досліджувані з низьким рівнем сформованості рефлексивної компетентності не проявляли вмотивованості до музично-педагогічної діяльності, демонстрували недостатню розвиненість музично-аналітичного мислення; вони недостатньо обізнані з теоретичним, музично-теоретичним, методичним матеріалом, у них слабо розвинені музично-виконавські вміння і навички. Їм притаманна недостатня осмисленість виконання художнього змісту музичного матеріалу; вони рідко проявляли здатність контролювати, аналізувати та коригувати власну навчальну діяльність і якість свого музичного виконання; інтерпретація творів музичного мистецтва була непереконливою; їхня самооцінка відрізнялася неадекватністю, вони практично не приділяли уваги саморозвитку та самовдосконаленню.

Водночас студенти виявляли здатність до часткового рефлексивного занурення у зміст професійної діяльності.

Таким чином, діагностування учасників констатувального етапу експерименту дало змогу відтворити загальну картину стану досліджуваного явища та диференційовано підійти до визначення вихідного рівня сформованості рефлексивної компетентності у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики.

Для виявлення кількісної характеристики рефлексивної компетентності майбутнього вчителя музики за кожним критерієм використовувалась формула:

$$PK = \frac{П1 + П2 + \dots}{КП},$$

де:

PK – кількісний рівень рефлексивної компетентності за певним критерієм;

П1 – вихідний рівень 1-ого показника одного з критеріїв PK;

П2 – вихідний рівень 2-ого показника одного з критеріїв PK;

КП – загальна кількість показників певного критерію PK майбутнього вчителя музики.

Тобто, використання зазначеної формули для виявлення рівня першого критерію рефлексивної компетентності, рівня зацікавленості майбутніх учителів музично-педагогічною діяльністю, представлено:

$$PK_1 = \frac{П1 + П2}{2},$$

де:

П1 – вихідний рівень спрямованості на музично-педагогічну діяльність;

П2 – вихідний рівень характеру індивідуальних музично-педагогічних виявлень;

2 – кількість показників критерію міри зацікавленості майбутніх учителів музично-педагогічною діяльністю.

Аналогічно до виявлення рівня зазначеного вище критерію рефлексивної компетентності майбутніх вчителів музики вираховувались й критерії (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Якісна характеристика рефлексивної компетентності в майбутніх учителів музики на констатувальному етапі (у%)

Рівні	Компоненти				Середній показник РК
	Аксіологічний	Емоційно-оцінний	Когнітивно-операційний	Рефлексивно-корекційний	
Високий	18,92	13,67	12,01	8,56	13,7
Середній	33,56	32,88	31,77	29,1	31,68
Низький	47,52	53,45	56,22	62,34	54,62

Таким чином, перший етап діагностування майбутніх учителів музики щодо стану сформованості у них рефлексивної компетентності показав, що:

- найбільша кількість досліджуваних виявлена з низьким рівнем розвитку рефлексивно-корекційного (62,34%), водночас рівень зацікавленості майбутніх учителів музично-педагогічною діяльністю найвищим (18,92%);

- більшість із них має низький рівень сформованості рефлексивної компетентності – 54,69 %; середній рівень – 31,68 % та найменша кількість респондентів з високим – 13,7 %.

Отже, діагностичне обстеження виявило, що більшість студентів перебували на низькому рівні сформованості рефлексивної компетентності – 54,69 %, що актуалізувало необхідність удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів музики та необхідність розроблення педагогічних умов для ефективнішого її формування в процесі професійної підготовки.

Висновки з другого розділу

Для виявлення стану сформованості рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики проводився педагогічний експеримент.

Експериментальне дослідження тривало упродовж чотирьох років і передбачало три взаємопов'язані між собою етапи: констатувальний, формувальний, контрольний.

На основі здійсненого науково-теоретичного аналізу сутності досліджуваного феномену та спираючись на структурні компоненти рефлексивної компетентності у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики визначено такі критерії та їх складники, як-от: мотиваційний із показниками: зацікавленість до майбутньої професійної діяльності, спрямованість на музично-педагогічну діяльність, характер індивідуальних музично-педагогічних виявлень; емоційно-оцінний із показниками: здатність до самооцінки прояву рефлексивної компетентності, характер оцінки та самооцінки (адекватність, об'єктивність), змістово-процесуальний із показниками: оволодіння музично-педагогічними, знаннями, вміннями, навичками, що охоплюють предметні компетенції, якість інтерпретації музичних творів, наявність досвіду вияву рефлексивної компетентності у музично-педагогічній та музично-виконавській діяльності; корегувальний із показниками: здатність до корекції рефлексивної діяльності, вміння передбачати результати своєї діяльності.

Зміст аксіологічного складника визначався за використанням методик, які дають можливість виявити ставлення майбутніх учителів музики до обраного ними фаху та рівень зацікавленості; ціннісно-змістові пріоритети; здатність оцінювати власну позицію в обраній діяльності.

Сформованість рефлексивної компетентності в майбутніх учителів музики визначалася за діагностичними методиками: аксіологічний компонент (методика «Вивчення професійної спрямованості особистості вчителя» (Є.Рогов), проєктивна методика «Опис професійного шляху успішного вчителя музики»); когнітивно-операційний (анкета «Рефлексивна

компетентність учителя музики та чинники її розвитку», анкета «Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів музики», проєктивна методика незавершених речень, розв'язанням педагогічних ситуацій); емоційно-оцінний (методика «Самооцінка професійної діяльності» (О. Бондарчук, В. Семиченко), тест Т. Лірі «Міжособистісні відносини»); рефлексивно-корекційний (методика М. Куна – Т. Мак-Партланда «Хто Я?» та «Який Я вчитель музики?»).

Відповідно до критеріїв та їх показників схарактеризовано рівні сформованості рефлексивної компетентності в майбутніх учителів музики: (високий, середній, низький).

Під час констатувального дослідження встановлено три рівні сформованості рефлексивної компетентності майбутнього учителя музики: високий, середній та низький. У процесі діагностичного обстеження було виявлено, що більшість студентів (майбутніх учителів музики) має низький рівень рефлексивної компетентності – 54,69%, що актуалізувало необхідність вдосконалення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців та дало підставу для розробки педагогічних умов для ефективнішого її формування. Кількісні показники засвідчили недостатність сформованості рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики.

Основні теоретичні положення цього розділу репрезентовано в таких публікаціях: [132; 135; 139].

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У розділі подано модель формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики, визначено й обґрунтовано педагогічні умови її реалізації, наведено результати дослідно-експериментальної роботи.

3.1. Модель формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики

Зміни в змісті й структурі загальноосвітньої школи мають глибинний характер і потребують розв'язання проблеми підготовки такого вчителя, який володіє проєктивним мисленням, перспективними педагогічними технологіями; є суб'єктом особистісного й професійного зростання, вміє досягти поставленої мети. Зазначені вимоги унаочнюють потребу вдосконалення змісту навчання у структурі дієвої моделі формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики в процесі їхньої професійної підготовки.

Модель (від франц. *modele*, від лат. *modulus* – зображення) – схема, графік будь-якого об'єкта, процесу або явища, що використовується як його спрощена заміна [57]; створювана з метою одержання і (чи) збереження інформації про специфічний об'єкт у формі уявного образу, опису знаковими засобами (формули, графіки і т.п.) або матеріального предмета, що відбиває властивості, характеристики і зв'язки об'єкта – істотні для задачі, розв'язуваної суб'єктом (людиною). Модель являє собою чотиримісну конструкцію, компонентами якої є: суб'єкт; задача, розв'язувана суб'єктом; об'єкт-оригінал; спосіб опису або мова матеріального відтворення моделі.

Враховуючи міркування В. Краєвського, що модель є певною структурою, яка відображає внутрішні відносини та зв'язки між її компонентами [128], у розробленій нами моделі зважуємо на такі особливості та специфіку формувального процесу викладання дисциплін спеціального циклу; врахування музичної та педагогічної взаємодії у процесі формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя музики; як уявну або матеріально реалізовану систему, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінювати його так, щоб її вивчення давало змогу одержати нову інформацію про цей об'єкт.

Отже, процедура створення моделі з формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики передбачає: визначення нових цілей, умов і засобів їх досягнення; врахування відповідних змін в організації педагогічного процесу; інтеграцію фахово спрямованих наукових знань, перехід до суб'єкт-суб'єктної та полісуб'єктної моделі навчання; створення інноваційно-рефлексивного та розвивального середовища; впровадження наскрізного пакета діагностико-критеріального вивчення стану проблеми і результатів її формування.

Враховуючи те, що рефлексія виконує детермінувальну роль у формуванні та удосконаленні інших професійних якостей майбутнього педагога, відповідно професійна підготовка має бути організована таким чином, щоб уже з першого курсу рефлексія студентів формувалася не стихійно, а цілеспрямовано й системно з урахуванням таких її аспектів: рефлексія з позиції навчальної діяльності студента; рефлексія з позиції майбутнього вчителя музики; рефлексія себе з метапозиції учителя музики в загальноосвітніх навчальних закладах I-III ступенів.

Важливо, щоб рефлексивний ресурс, його методичне збагачення стосувалося всіх професійно значущих складників, а саме: змісту теоретичної підготовки, педагогічної практики, концертної (виконавської) діяльності. Цим створюються передумови системного впливу на підготовку фахівців загалом та розвитку рефлексивної компетентності зокрема, які подані

структурно в розробленій нами моделі (Рис. 3.1), яку розуміємо як динамічну структуру, що містить такі складники: мету, етапи формування досліджуваного феномена (мотиваційно-цільовий, організаційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний); компоненти (аксіологічний, когнітивно-операційний, емоційно-оцінний, рефлексивно-корекційний), критерії та показники рефлексивної компетентності; педагогічні умови; засоби реалізації та результат.

Соціальний запит щодо якості підготовки майбутніх учителів музики із розвиненою у них рефлексивною компетентністю обумовлює мету її формування. Мета конкретизується у таких завданнях досліджуваної якості: формування позитивної мотивації до професійно-рефлексивної діяльності; залучення майбутнього вчителя музики до самопізнання, саморозвитку у навчально-професійній діяльності; формування теоретичної бази з розвитку рефлексивної компетентності майбутнього вчителя музики; формування умінь та навичок об'єктивної оцінки своїх дій та підвищення рівня їх самостійності у процесі музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності; формування важливих особистісних якостей, які визначають здатність коригувати професійну діяльність відповідно до соціальних трансформацій, мінливих умов сьогодення.

Вихідними засадами формування рефлексивної компетентності є спеціально визначені *підходи та принципи*, що відповідають специфіці досліджуваної проблеми. До них віднесено:

- гуманістичний - спрямовується на формування рефлексивно-творчих здібностей особистості, гуманному ставлення до учнів;

- особистісно-орієнтований – створення умов для самореалізації і саморозвитку особистості, врахування індивідуальних здатностей майбутніх учителів музики. Опанування музичних творів слід спрямовувати таким чином, щоб суб'єкт навчально-виховного процесу перетворювався на об'єкт власного професійного та особистісного розвитку;

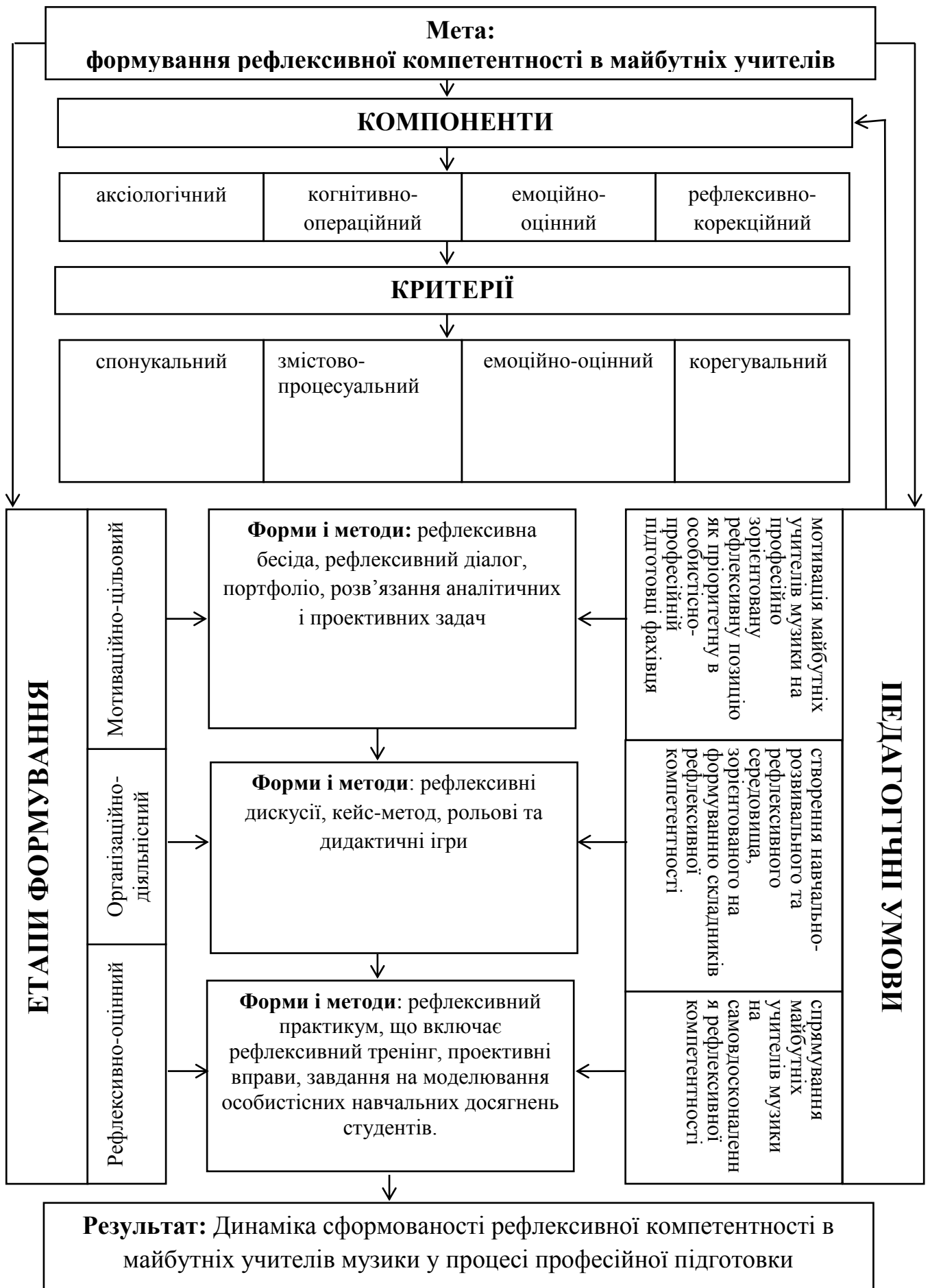


Рис. 3.1. Модель формування рефлексивної компетентності в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки

- аксіологічний – формування сукупності педагогічних та музичних цінностей, оволодіння якими забезпечить успішність майбутньої професійної діяльності;

- системний – спрямування на варіативну складову і корекцію професійної діяльності, пошук оптимальних поєднань музичних і педагогічних засобів, форм і методів формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики;

- компетентнісний – формування і розвиток ключових та предметних компетентностей майбутнього вчителя музики, за умови організації такого навчального процесу, який зводиться не тільки до опанування професійних знань, умінь і навичок, а й передбачає їх актуалізацію, і як результат – мобільність, критичність, гнучкість позиції та цілепокладання у розв'язанні професійних задач, ситуацій;

- рефлексивно-корекційний – розвиток музичних та педагогічних здібностей за умов переходу особистості на позицію суб'єкта діяльності й пізнання; виявлення здатностей до самоаналізу, самозвіту та самовдосконалення у музично-педагогічній діяльності;

- акмеологічний – дослідження цілісності суб'єкта, його індивідуальних, особистісних та професійних характеристиках, які вивчаються у єдності, в усіх взаємозв'язках, з метою сприяння професійного зростання.

Обґрунтовуючи *принципи*, за яких здійснюється формування рефлексивної компетентності у майбутніх учителів музики, ми звернулися до філософських джерел, де принцип означає вихідне положення, провідну ідею, першорядне правило певної діяльності, що виконує функцію обґрунтування змісту цієї діяльності і способу її здійснення [57].

У педагогіці під принципом розуміють зміст, форму, методи, засоби і характер взаємодії в цілісному педагогічному процесі. Тобто, принцип носить характер загальних вказівок, правил та норм, які регулюють увесь процес.

Як узагальнена закономірність мистецького навчання, що органічно пов'язує окремі його елементи в єдине ціле, інтерпретується поняття принцип у педагогіці мистецтва [190; 222]. Схарактеризуємо їх з орієнтуванням на специфіку підготовки фахівців музичного мистецтва:

- принцип структурності передбачає збереження основних властивостей об'єкта за різних зовнішніх і внутрішніх змін;

- принцип міждисциплінарності або інтеграції передбачає таку побудову процесу навчання, яка забезпечувала б демонстрацію взаємозв'язку та взаємозалежності з однієї сторони всіх фахових музичних дисциплін (основного інструмента, постановки голосу, хорового диригування, циклу музично-теоретичних дисциплін), з іншої – циклу дисциплін професійно-методичної підготовки (методика музичного виховання, музична психологія);

- принцип проблемності передбачає орієнтацію майбутнього фахівця на вирішення конкретних музично-педагогічних проблем;

- принцип реалізму передбачає орієнтованість майбутніх учителів музики на досягнення реальних педагогічних цілей та оволодіння необхідними для цього засобами і методами;

- принцип діалогізації навчання спрямовано на розвиток у майбутніх фахівців уміння бачити сильні та слабкі аспекти співрозмовника, критично ставитись до отриманої інформації, розрізняти упереджену (неупереджену) інформацію, виявляти розбіжності в позиціях учасників діалогу та розуміти позицію співрозмовника;

- принцип активізації творчого самовираження означає залучення різних форм музичної-педагогічної діяльності, активізацію творчих проявів майбутніх учителів музики; спрямовує навчальну діяльність студентів на якомога глибше пізнання музично-педагогічної творчості;

- принцип інноваційності та рефлексивності визначаємо у контексті відкритості свідомості суб'єкта до іншої, відмінної від власної думки, що виникає у процесі спільної творчої діяльності, готовності та вмінні

майбутнього вчителя вважати своєю позицією не лише як єдино можливу, а ідентифіковану з іншими учасниками навчальної взаємодії тощо.

Зміст професійної підготовки: оволодіння студентами знаннями щодо сутності рефлексивної компетентності; засобів її формування та здійснення у навчально-професійній діяльності; систему знань та рефлексивних умінь з навчальних дисциплін «Методика музичного виховання», «Хоровий клас і практикум роботи з хором», «Основний музичний інструмент», «Психологія», «Педагогіка» на ОКР «бакалавр» і їх реалізацію в процесі проходження педагогічної практики.

Формування рефлексивної компетентності здійснюється відповідно до визначених нами *етапів*: мотиваційно-цільового, організаційно-діяльнісного, рефлексивно-оцінного.

Мотиваційно-цільовий спрямований на усвідомлення студентами значення рефлексії у професійній діяльності, що допомагало майбутнім учителям утвердитись у професійному виборі.

Організаційно-діяльнісний сприяє збагаченню та розширенню теоретичної бази знань щодо рефлексивної компетентності майбутнього вчителя музики та формування вмінь об'єктивної оцінки своїх дій, якостей і підвищення рівня самостійності та саморозвитку у процесі музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності. Діяльність викладачів та студентів на цьому етапі спрямовувалася на збагачення професійних знань та вмінь щодо майбутньої професійної діяльності та значення рефлексії у її реалізації, сутності рефлексії та рефлексивної діяльності, розвитку компетенцій, що складають зміст професійної підготовки майбутнього фахівця, формування нових способів дій щодо оцінювання власної навчальної та майбутньої професійної діяльності, закріплення набутої рефлексивної позиції.

Рефлексивно-оцінний зорієнтований на актуалізацію саморозвитку майбутніх учителів музики щодо формування досліджуваного феномена та передбачав розкриття механізмів самопізнання, самореалізації, самовдосконалення студентів; професійної самосвідомості; осмислення

професійно значущих якостей вчителя музики; формування вмій та навичок під час оволодіння музичним матеріалом. Комплексна реалізація всіх складових моделі дозволяла досягти результату, який виявлявся у сформованості рефлексивної компетентності в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки.

На кожному із етапів використовувались відповідні їм форми та методи навчання майбутніх учителів музики.

Серед *форм* навчання майбутніх учителів музики перевага надавалась інноваційним, груповим (лекції та їх різновиди, семінарські, практичні з навчальних дисциплін – «Методика музичного виховання», «Психологія», «Педагогіка», «Хоровий клас і практикум роботи з хором») та індивідуальним заняттям (з навчальних дисциплін – «Основний музичний інструмент», «Постановка голосу», «Хорове диригування»); самостійній роботі, педагогічній практиці.

Методи формування рефлексивної компетентності визначались такі :

- метод самоорганізації – підбір репертуару, що відповідає музично-виконавському рівню розвитку студента та рекомендації викладача щодо організації аудиторної та самостійної роботи майбутнього вчителя (на що треба звернути увагу, якими прийомами вивчати музичний твір, як розподілити час у самостійній роботі; знайти більш раціональний підхід до організації навчального процесу);

- метод рефлексивної виконавської позиції полягає в реалізації механізму рефлексії студента, заснованому на постійному виконавському самоаналізі. За його сприяння підвищується якісний рівень виконавської майстерності майбутнього фахівця музичного мистецтва;

- кейс-метод (case-study) метод ситуаційного аналізу, за якого здійснюється опис реальних педагогічних ситуацій, що сприяє розвитку у студентів таких важливих психічних і педагогічних процесів: : педагогічне і професійне мислення, варіативність думки, проектування й моделювання навчальних і педагогічних ситуацій;

- метод колективного аналізу або рефлексивна дискусія полягає в аналізі групою студентів розв'язання ситуацій, задач, проблем, які стосуються їхньої навчальної діяльності (академічної та практичної). Відбувається групове обговорення, аналіз виконання, що дозволяє розвинути вміння вербалізувати та активізувати свої знання;

- метод демонстрації музичних творів є дієвим як для індивідуальних, так і групових занять з циклу професійно-предметної підготовки, за якого здійснюється яскрава і артистична демонстрація викладачем музичного твору, що активізує виконавську діяльність студента;

- метод проектів (портфоліо) полягає у створенні навчального проекту (наприклад, інструментального супроводу уроку в школі відповідно до його мети, завдань тощо);

- ділові та дидактичні ігри – є дієвими у пошуку рішень в умовній проблемній ситуації, вироблення навичок прийняття рішень у нестандартних ситуаціях. Елементами гри є: розподіл за ролями, змагання, правила;

- рефлексивний практикум – спрямований на самопізнання та самоусвідомлення студентами себе як майбутнього вчителя музики, вправлення у здійсненні рефлексивної компетентності при виконанні навчальних завдань;

- рефлексивний тренінг полягає в організації рефлексивного середовища, що забезпечує занурення студентів в особливий освітній простір з метою допомогти їм у особистому й професійному становленні;

- рефлексивний діалог – використовується з метою обговорення проблем підбору, розподілу та опрацювання навчального матеріалу, особливостей та термінів складання навчальних модулів із психолого-педагогічною та виконавської підготовками.

Засобами формування рефлексивної компетенції майбутніх учителів музики є: наочність, тестування (паперове і комп'ютерне), електронні посібники, відеозаписи, мультимедіа.

Розкриємо *етапи*, у межах яких проводилася дослідно-експериментальна робота (мотиваційно-цільовий, організаційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний).

Мотиваційно-цільовий передбачав ознайомлення студентів з професією вчителя музики, її перевагами; можливостями розвитку рефлексії та рефлексивної засобами музики, музичного сприймання та музичного мислення, здатність оцінювати власну позицію в обраній діяльності. Основні методи його забезпечення: рефлексивна бесіда, рефлексивний діалог, портфоліо, розв'язання педагогічних завдань.

Організаційно-діяльнісний скеровувався на формування у студентів знань, умінь і навичок про професійну діяльність учителя музики з позиції рефлексивної компетентності, способи і засоби її реалізації; самоставлення до себе як до майбутнього вчителя, вміння адекватно оцінювати себе та педагогічну ситуацію з позиції фахівця. Методами були: рольова та дидактична ігри, кейс-метод, рефлексивні діалоги, рефлексивні бесіди, які сприяють розвитку вміння ставити і розв'язувати проблеми з урахуванням варіативності думки у засвоєнні ключових і предметних компетенцій досліджуваного феномена; забезпечують формування рефлексивної позиції та цілепокладання («Я-вчитель в оволодінні предметними компетенціями», «Я – як учитель очима учнів»), допомагають відстоювати власний погляд щодо навчання учнів музики на засадах інноваційних технологій; відвідування та проведення уроків/занять у загальноосвітній школі, розв'язання педагогічних ситуацій під час розучування та аналізу музичних творів.

На рефлексивно-оцінному етапі перевага надавалась узагальнюючому рефлексивному практикуму, зміст якого складали: рефлексивний тренінг, проєктивні вправи, завдання на моделювання особистісних навчальних досягнень студентів.

Структурні компоненти формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя музики визначено: *аксіологічний, когнітивно-*

операційний, емоційно-оцінний, рефлексивно-корекційний. Їх зміст описано в розділ II., підрозділі 2.1.

Сформованість рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики, що є результатом упровадження зробленої нами моделі, перевірялась через моніторинг:

а) рівні сформованості рефлексивної компетентності (високий, середній та низький);

б) діагностики якостей сформованості рефлексивної компетентності

З огляду на важливість завдань вищого навчального закладу щодо професійного становлення майбутнього фахівця, постає питання про організацію методичних (процесуальних) умов його забезпечення. Такі умови передбачають обставини, від яких залежать стосунки педагога зі студентом, що зумовлюють взаємодію й розв'язання цілісних завдань та сприяють задоволенню запиту та інтересу дійових сторін або учасників певного педагогічного явища [115; 169]. У наукових студіях дослідники визначають педагогічні умови як категорію, яка охоплює систему певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, створених задля досягнення конкретної педагогічної мети [81;111;158;197]; як обставини процесу навчання і виховання, які уможливають досягнення визначеної педагогічної мети [175; 282] та сприяють перетворенню (моделюванню) можливих якостей особистості у реальні [66]. Педагогічні умови виступають сукупністю соціально-педагогічних і дидактичних обставин, які впливають на навчальний процес, керують ним та уможливають його раціональність, змістовність завдяки застосуванню ефективних форм, методів та прийомів навчання [77; 286]. Ми розглядаємо педагогічні умови як віддзеркалення структури готовності майбутніх учителів музики у роботі з учнями загальноосвітніх шкіл I-III ступенів. Основними педагогічними умовами, які сприятимуть формуванню рефлексивної компетентності, як з'ясувалось на пошуковому етапі дослідження, є:

- мотивація майбутніх учителів музики на професійно зорієнтовану рефлексивну позицію як пріоритетну в особистісно-професійній підготовці фахівця;

- створення навчально-розвивального та рефлексивного середовища, зорієнтованого на формування складників рефлексивної компетентності;

- спрямування майбутніх учителів музики на самовдосконалення рефлексивної компетентності.

Наведений нами комплекс педагогічних умов охоплює як внутрішні умови, які забезпечуються самим суб'єктом діяльності й визначаються особистісними характеристиками студентів (набутим життєвого та художнього досвіду, розвитком пам'яті, уваги, мислення та інших психічних процесів та явищ), сформованістю їхніх професійних якостей (асоціативної уяви, художніх потреб, смаків тощо), так і зовнішні, у яких здійснюється підготовка майбутніх фахівців.

Внутрішні – визначають готовність студента до професійної діяльності, спрямованість на пізнання самого себе й інших суб'єктів навчальної взаємодії; розкриття професійних здатностей в музичному мистецтві; вимогливість до себе та інших суб'єктів (одногрупників, викладачів, батьків); оцінку й самооцінку результатів рівня домагань (предметні й загальні компетенції); формування рефлексивної позиції у навчальній і професійній діяльності. Останнє знаходить вираження в тому, що цей процес є для студента особливим об'єктом управління, а сама особистість – суб'єктом цього управління. Тобто, студент може діяти як самостійна особистість лише настільки, наскільки сформувалися в нього механізми саморефлексії і рефлексії щодо управління процесом власною діяльністю [202; 228; 239; 255].

Відповідно, зовнішні умови навчання залежать від освітнього середовища навчального закладу, у якому відбувається процес професійного становлення майбутніх фахівців [178]. Приймаємо міркування М. Марусинець про те, що в ході виконання навчальної діяльності повинні

створюватися умови, які стимулюють студента до осмислення і переосмислення свого досвіду, тобто такі умови, що активізують рефлексію навчальної діяльності й особистості загалом. Оскільки навчальна діяльність є діяльністю із самозміни, то вона зумовлена:

- а) механізми самозмін;
- б) планомірним (цілеспрямованим) формуванням суттєвих для саморозвитку суб'єкта рефлексивних процесів (у тому числі й компетентностей) [170].

Враховуючи сказане вище, констатуємо, що формування рефлексивної компетентності можливе за умови спеціально створеного рефлексивно-розвивального середовища у вищих навчальних закладах.

Окреслимо змістове поле означеного поняття. У наукових психолого-педагогічних студіях воно розглядається як система умов розвитку особистості, яка відкриває для особистості-фахівця можливість самодослідження і самокорекції професійних ресурсів, основною функцією якої є сприяння виникненню потреби в рефлексії – базового механізму саморозвитку. Істотною його характеристикою є діалогічність, яка забезпечує партнерство психологічних позицій взаємодіючих суб'єктів. Співпраця і співтворчість в інноваційному процесі передбачають відмову від менторських повчань, диктату, а сприяють утвердженню стосунків іншого типу: спільного пошуку та аналізу і самоаналізу результатів. Спільність у такому випадку не означає відмову від самостійності. Йдеться про інше – відмову від позиції, що твоя думка, твій підхід є єдино правильними. Перевагами розвивального середовища є:

- інтуїція розвивальної співтворчості, що забезпечує неструктивні засоби само- та взаєморозвитку, коли при вирішенні будь-якого завдання усі учасники незалежно від вихідного рівня професійної компетентності є суб'єктами взаємного створення у принципово надмірній, інноваційній та відкритій взаємодії не тільки один з одним, але і з різними соціокультурними контекстами;

- суб'єктна паритетність, яка досягається завдяки визнання унікальності та творчої самоцінності кожного з учасників навчальної взаємодії;

- полілогічність самовизначення, що забезпечує усвідомлену самоактуалізацію та дієву самореалізацію кожної особистості, з урахуванням не тільки зони її власного найближчого розвитку, а й інших учасників навчальної взаємодії;

- перенесення отриманого рефлексивного досвіду у професійну сферу;

- нівелювання статусних бар'єрів, що дозволяє вийти за межі формального лекційного подання матеріалу та надає можливість генеруванню нових, інноваційних ідей без будь-яких переживань за помилку;

- спільність інтересів, що забезпечує поглиблене усвідомлення ідей один одного, розвиток здатності акумулювати не тільки свій власний досвід, але і досягнення групи в цілому;

- систематична активізація та розвиток різних типів та видів рефлексивної компетентності.

Розкриємо зміст навчального середовища в контексті формування структурних компонентів рефлексивної компетентності :

- *аксіологічний* – формування у майбутніх учителів музики мотивації до рефлексії як необхідної умови ефективності майбутньої професійної діяльності, включення студентів у різні види музично-педагогічної діяльності, усвідомлення ними професійних можливостей і здібностей, моральних якостей і психологічних властивостей, що відповідають вимогам професії вчителя музики, закріплення потреб у постійному вдосконалюванні професійних якостей, що забезпечують результативність педагогічної роботи;

- *когнітивно-операційний* – засвоєння системи знань про музично-естетичне виховання учнів, засвоєння знань із психолого-педагогічних дисциплін про особливості навчальної діяльності учнів початкової і старшої школи, психологічні та фізіологічні новоутворення учнів, сенситивні періоди

навчання музики й музичному мистецтву загалом; сутність рефлексії та рефлексивної діяльності, розвиток компетенцій, що складають зміст професійної підготовки майбутнього фахівця; розв'язання педагогічних ситуацій, які виникають у роботі з школярами під час проведення видів педагогічної практики. Для прикладу : перші спроби дати конкретні відповіді на запитання: «Що Я роблю?», «Як Я це зроблю?».

- *емоційно-оцінний* – реалізація засвоєних знань, умінь у практичне оволодіння студентами основ професійної діяльності, закріплення набутої рефлексивної позиції, здійснення рефлексії та саморефлексії, самооцінка та оцінка своїх дій: «Чому (або навіщо) Я це роблю?», «Як зробити, щоб був ефективний результат?» (для прикладу: пояснити характер художнього образу музичного твору)», «Чи правильно визначено тип звуковедення у вокальному творі?, Чому саме так треба зробити?» тощо. Відбувається усвідомлення мети та завдань професійної діяльності, мотивація на їх досягнення;

- *рефлексивно-корекційний* – прийняття самостійних рішень у музично-педагогічній діяльності, що здійснюється на основі достатньо сформованого рівня рефлексивної компетентності; поглибленні професійних і особистісних якостей у навчальній взаємодії; саморозвиток, самовдосконалення і самокорекція професійного рівня домагань у формуванні рефлексивної компетентності.

Таким чином, за дотримання як внутрішніх, так і зовнішніх обставин можливе успішне формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя музики в умовах навчально–розвивального та рефлексивно середовища у вищих педагогічних навчальних закладів.

3.2. Педагогічні умови формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики та їх реалізація

3.2.1. Обґрунтування педагогічних умов

У філософському розумінні *умова* відображає універсальні відношення до тих чинників, завдяки яким вона виникає та існує [263]. За наявності відповідних умов властивості речей переходять із можливості в дійсність. Учені підкреслюють, що активним чинником впливу умов на спосіб існування певної речі виступає людина як активна, діяльна істота. Зовнішні умови та впливи визначають психічний розвиток людини не прямо, а переломлюючись через її особистість, індивідуальні психічні особливості й діяльність [57].

У контексті розкриття змісту завдань дослідження певний інтерес становить поняття *педагогічні умови*. Під означеним поняттям з формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя музики розуміємо такі спеціально створені умови, які необхідні та є достатніми для:

- гармонізації діагностики та самодіагностики рефлексування, залучення в колективно розподілену діяльність суб'єктивного досвіду тих, хто навчається;
- формування рефлексивного стилю стосунків у колективі.

Доведено, що більш ефективно діють ті особистості, які навчилися самостійно шукати шляхи вирішення проблем чи поставлених завдань. Тому варто створювати такі умови, які б спонукали студентів до самостійного пошуку виходів з певних педагогічних ситуацій, до рефлексії власного рівня музично-теоретичних й методичних знань і практичних умінь, які виводитимуть їх на потребу в саморозвитку й самовдосконаленні.

За результатами теоретичного аналізу науково-методичних джерел та констатувальної частини дослідження найсуттєвішими умовами для формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя музики є:

- мотивація майбутніх учителів музики на професійно зорієнтовану рефлексивну позицію як особистісно професійно пріоритетну у підготовці фахівця;
- створення навчально-розвивального рефлексивного середовища, зорієнтованого на формування всіх складників рефлексивної компетентності;
- спрямування майбутніх учителів музики на самовдосконалення рефлексивної компетентності.

Реалізуючи першу педагогічну умову – *«мотивація майбутніх учителів музики на професійно зорієнтовану рефлексивну позицію як особистісно професійно пріоритетну у підготовці фахівця»* у навчальний процес із підготовки фахівців спеціальності «Музичне мистецтво», вкажемо на необхідність, яка передбачає ознайомлення студентів з професією вчителя музики в ЗОШ I-III ступенів, її перевагами, можливими ризиками; роллю досліджуваного феномена в професійному становленні, механізмів рефлексії засобами музики (музичного сприймання та музичного мислення), із накопиченням досвіду рефлексивної діяльності.

Враховуючи те, що рефлексія – роздуми, самостереження, здатність бачити та переосмислювати себе та свою діяльність, уважаємо, що використання аналізу різних аспектів музично-педагогічної діяльності та самооцінки, а саме: власних професійних якостей, музичної, педагогічної та рефлексивної компетентності, стилю та засобів їх здійснення, сприятимуть переосмисленню та корекції здійснення перших кроків педагогічної діяльності. Таке переосмислення виражатиметься у зацікавленості та професійній мотивації, інтересу до майбутньої діяльності, впевненості у правильності її вибору, педагогічних та музичних можливостях, а отже у рефлексивній компетентності.

Чималу роль у процесі активізації настанови на рефлексивну діяльність як пріоритетної у процесі професійної підготовки, відіграє рівень розвитку професійної самосвідомості. Самосвідомість майбутнього вчителя музики містить систему відношень до майбутньої музично-педагогічної діяльності, систему уявлень про сутність музично-педагогічної професії та вимоги, які

висуваються до особистості вчителя музики, систему уявлень про ідентифікацію себе в ролі «Я-вчитель». Високий рівень розвитку самосвідомості майбутнього вчителя музики, як виявлено за наслідками емпіричних зрізів, передбачає самоусвідомлення власного професійного «Я», вміння аналізувати власну професійну поведінку та вчинки, оцінювати їх зі сторони, виявляти власні недоліки та прагнути до професійного зростання [44; 53; 203].

Для розвитку професійної самосвідомості студентів доцільними стануть у процесі занять такі завдання: вербальний аналіз виконуваних музичних творів, самостійна праця з авторським текстом, підбір відповідних засобів виразності, аналіз емоційного змісту твору, усне рецензування власного та почутого виконання, осмислення особистих недоліків, акумуляція та використання виконавського досвіду інших.

Завдяки постійній рефлексії власної навчальної діяльності студенти розумітимуть та усвідомлюватимуть, що в результаті роботи над собою – через самопізнання, рефлексію своїх сильних і слабких сторін, відбуватимуться позитивні зміни у професіоналізмі, мотиваційній сфері, активно розвиватимуться пізнавальні потреби, бажання самореалізуватись у музично-педагогічній сфері, поглиблюватиметься компетентність, зокрема рефлексивна.

Отже, рефлексія характеризує осмислення, самоаналіз і самооцінку студентом власної музично-педагогічної діяльності і її результатів через осмислення шляхів її організації, визначення на основі свого власного досвіду оптимальних методів і прийомів роботи над собою. Завдяки рефлексії студент відстежує цілі, процес і результат своєї діяльності щодо набуття компетенцій у галузі мистецької освіти, а також усвідомлює ті внутрішні зміни, які відбуваються, усвідомлює себе як особистість, що змінюється [163]. У цьому сенсі рефлексія дозволяє виявити і подолати суперечності, що виникають в житті людини між знаннями і поведінкою, між бажаними і можливими, реальними діями. Завдяки рефлексивному механізму людина переходить на нові рівні свого розвитку [179].

Важливим для формування рефлексивної компетентності є мотивація на успіх, яка продукується через рефлексивну позицію, позитивне ставлення до нової соціальної ролі, – вчителя музики (соціальні і суспільні потреби). Останнє потребує внутрішніх механізмів, серед яких асертивність (упевненості у собі як у майбутньому вчителю музики) формується упродовж усіх років навчання. Доцільно акцентувати увагу студентів на здійсненні систематичного пізнання та самопізнання себе; звертати увагу на власні досягнення, які варто цілеспрямовано й публічно підкреслювати; підтримувати та заохочувати найменші успіхи, постійно мотивувати у просуванні до успіху, зорієнтувати на досягнення позитивного результату; уникати різкої критики та осуду у випадках невдачі.

При неадекватній завищеній самооцінці – критично оцінювати досягнутий позитивний результат, давати складніші навчальні завдання.

Оскільки рефлексивна компетентність майбутнього фахівця є двобічним процесом – самостійним, з іншого – «наскрізним», то, відповідно сприяє формуванню інших складових професійної компетентності майбутніх учителів музики.

Друга педагогічної умова – *«створення навчально-розвивального та рефлексивного середовища, зорієнтованого на формування всіх складників рефлексивної компетентності»* передбачає розширення можливостей професійної самосвідомості студентів, сприяє осмисленню та переоціненню професійно значущих якостей, розробленню ефективних стратегій поведінки під час оволодіння музичним матеріалом (спеціальні предмети) і психолого-педагогічним з подальшим оволодінням предметними (спеціальними) і загальними (ключовими) компетенціями, що розширює й увиразнює рамки рефлексивної компетентності.

Рефлексивні дії студентів спрямовуються на аналіз кожного кроку, який досягає майбутній вчитель музики впродовж навчальної взаємодії в рефлексивному середовищі, під час засвоєння ключових і предметних компетенцій та технологій їх розвитку на індивідуальних та групових заняттях,

виконанні самостійних завдань, науково-пошукової роботи (підготовка рефератів, написання курсових/кваліфікаційних робіт, робота з першоджерелами та іншими науково-інформаційними носіями, розучування музичного репертуару, участь у концертах, конкурсах), проведенні пробних та залікових уроків, виховних занять, дозвілля з учнями під час педагогічної практики.

Основними засобами організації цього процесу виступають: постановка та розв'язання педагогічних ситуацій, рефлексивна бесіда, портфоліо, рефлексивний практикум, які сприяють розвитку вміння ставити і розв'язувати проблеми з урахуванням варіативності думки у засвоєнні ключових і предметних компетенцій досліджуваного феномену; забезпечують формування рефлексивної позиції та цілепокладання («Я-вчитель в оволодінні предметними компетенціями», «Я – як учитель очима учнів»), допомагають відстоювати власний погляд щодо навчання учнів музики на засадах інноваційних технологій; відвідування та проведення уроків/занять у загальноосвітній школі, розбір педагогічних ситуацій під час розучування та аналізу музичних творів; ведення щоденника спостережень за власними досягненнями та досягненнями учнів у мистецько-педагогічній взаємодії.

Пошукова активність майбутніх учителів музики розвивається за умов: постійного самоаналізу та самооцінки навчальної діяльності, міри її сформованості, пошуку ефективних шляхів розвитку рефлексивної компетентності, активізації внутрішніх ресурсів студентів (саморефлексія).

Необхідною умовою формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя музики є здатність до самостійного бачення і постановки проблем, вироблення самостійної стратегії при роботі з музичними творами, мотивація до самовдосконалення та саморозвитку в процесі музичного виконавства, розвинена слухова активність, самостійна творчо-пошукова діяльність. Саме тому в умовах навчально-розвивального довілля студенти піддавали самоаналізу власну навчальну діяльність, зокрема на індивідуальних заняттях (постановка голосу, хорове диригування, основний музичний інструмент). Оскільки на таких заняттях створюється рефлексивне середовище, в

якому студент має змогу постійно аналізувати якість власного виконання, перевіряти доцільність використовуваних (під час виконання) виражальних засобів, оцінювати як власну гру на інструменті, так і з позиції інших.

Таким чином, опрацювання змістово-процесуальної складової поняття «рефлексивна компетентність» допомагає наповнити професійну підготовку особистісним сенсом, створює можливості для самостійного вирішення майбутніми вчителями музики різноманітних професійних ситуацій, вдосконалює їх музично-виконавську та музично-педагогічну діяльність.

Реалізація означеної умови передбачає здійснення викладачем необхідної програми дій із створення навчально-розвивального та рефлексивного середовища, що сприяє впливу на студентів з метою організації та координації їхньої діяльності; включає педагогічне прогнозування, моделювання (передбачення музичного розвитку учня та результатів його навчальної діяльності), прийняття педагогічних рішень, які є результатом аналізу об'єкта керування, вибору методів впливу на студентів; контроль за результатами музично-виховної діяльності студента; коригування (попередження відхилень та внесення відповідних змін).

На цю особливість указує Л. Ільзова. Розглядаючи рефлексивно-розвивальне середовище як педагогічний феномен, відзначають таку його здатність, як формування культури майбутнього вчителя музики. Це означає, що у майбутнього фахівця виникає можливість вибору цілей, змісту і методів самоосвіти і саморозвитку, відбувається зміна уявлень про себе як особистості та професіонала [87].

Як багаторівневу педагогічно організовану систему умов та можливостей, що забезпечують впровадження професійного контексту в систему підготовки майбутнього вчителя, й сприяють ефективності процесів самодослідження, самовизначення та самореалізації особистості майбутнього фахівця на підставі формування його рефлексивності, вказує А. Карпов [108], І. Лернен [155], В. Лефевр [156] й інші.

На їх переконання, створюючи навчально-розвивальне та рефлексивне середовище, необхідно орієнтувати студентів на успіх, сприяти пошуку ефективних варіантів розв'язання педагогічних проблем; на постійний діалог у ситуаціях моделювання (обмін думками із собою, учнями, викладачами, однокурсниками) з метою активізації внутрішніх ресурсів розкриття особистісного й професійного потенціалу.

Моделювання розглядаємо як метод відображення (пізнання) та подальшого розвитку освітніх, виховних, і духовно-соціальних сфер особистості. У навчально-рефлексивному середовищі вживають зміст поняття педагогічного моделювання (проектування), як досить ефективного методу пізнання, якому притаманні системні ознаки і властивості (планування, організація, оцінка, регулювання, корегування, стимулювання, верифікація параметрів педагогічних систем, що проектуються).

Ураховуючи технологічні підходи до організації навчання, професійна підготовка має бути організована таким чином, щоб уже з першого курсу формувати у студентів не стихійне, а цілеспрямоване, системне впровадження активних методів навчання, які б формували рефлексію студента з позиції навчальної діяльності; рефлексію з позиції майбутнього вчителя музики; рефлексію себе з метапозиції учителя музики в загальноосвітніх навчальних закладах I-III ступенів. Розкриємо їх.

Реалізація першої позиції здійснювалася у процесі навчальної діяльності академічного типу як на лекційних, так і на семінарсько-практичних заняттях. Важливо те, що в контекстному навчанні на їх основі з'являються такі форми роботи, як лекція удвох, лекція-візуалізація, лекція-прес-конференція, практичне заняття із запланованими помилками. Навчальній діяльності академічного типу відповідає семіотична модель, що являє собою вербальні або нотні тексти, які містять теоретичну й художню інформацію для індивідуального засвоєння кожним студентом.

Одиницею роботи майбутнього вчителя музики на заняттях є виконавська дія. Використовуючи зазначені вище форми навчання, на

відміну від традиційних підходів, задаються предметний та соціальний контексти майбутньої професійної діяльності: аналізується художньо-образний зміст музичних творів, обговорюється виконавський план втілення їх художнього образу, на теоретичному рівні моделюються дії майбутніх фахівців. Отримані таким чином знання перестають бути абстрактними й суто теоретичними, що позитивно впливає на формування рефлексивної сфери студента. Тобто, смислова динаміка пов'язана з переходом із потенційної, невербалізованої сутності в актуалізовану, яка спрямована на формування потреби особистості у саморозумінні.

Одним із важливих завдань створення розвивального середовища є організація *пошукової діяльності майбутніх учителів музики*. Констатовано, що чим вище рівень пошукової активності вчителя, тим ширше діапазон аналітичних умінь ним використовується, і, відповідно, вищі результати навчального процесу, оскільки йдеться про активну позицію студента, його вмотивованість на кінцевий результат. Пошукова активність позитивно корелюється з почуттями задоволеності/незадоволеності своєю професією. Дотичним до цієї тези є міркування англійського педагога Д. Моон, який відзначає, що незалежно від віку та стажу педагогічної діяльності, вчителі, що мали досвід пошукової роботи в класі, найчастіше оцінювали педагогічну професію як «цікаву», «захоплюючу», «гідну», на відміну від тих, хто був позбавлений такого досвіду [282,]. Отже, невміння самостійно вести пошук суттєво знижує ефективність роботи вчителя, відтак знижується і рівень його рефлексивної компетентності.

Квазіпрофесійна діяльність моделює в аудиторних умовах зміст й динаміку професійної підготовки, як це відбувається, наприклад, у контекстній діловій грі, аналізі педагогічних ситуацій та розв'язанні професійно-педагогічних завдань й інших формах контекстного навчання.

Здійснення педагогом певних керівних впливів щодо активізації рефлексії передбачає урахування інформації про особистість й естетичну цінність конкретного музичного твору. Значну роль у цьому процесі відіграє наявність

зворотнього зв'язку, в якому відображаються результати впливів, що надходять у вигляді відомостей про емоційно-естетичний відгук студента на музику, характер його переживань, емоційного стану тощо.

Важливе значення має здатність викладача бути посередником між музичним твором і студентом, що вимагає уважного ставлення до студентів, їхніх висловлювань, емоційних реакцій тощо. Як підкреслював К. Роджерс, виникнення сприятливої атмосфери, що ґрунтується на визнанні цінності індивіда, відсутності зовнішньої оцінки, спрямовує особистість на саморозвиток та самовдосконалення. «Якщо створити певний тип стосунків з іншою людиною, вона знайде у собі здатність використати їх для свого розвитку, що викличе зміни і розвиток її особистості», – наголошував він [220]. Тому збагачення відповідного досвіду в майбутніх учителів музики має ґрунтуватись на принципі педагогічної взаємодії.

Ефективним напрямом вдосконалення професійної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів є керований вплив на формування рефлексивних якостей у майбутнього вчителя у процесі комунікацій з творами музичного мистецтва. Метою активізації рефлексії у майбутніх фахівців є забезпечення їхньої готовності до формування «Я-концепції», що сприяє оволодінню майбутніми вчителями музики секретами спілкування з учнями (дія рефлексивного «Я» очима інших та через рефлексивне «Я», як через призму бачення себе) у процесі ефективного музично-естетичного навчання школярів та реалізуватиме механізм їх самоактуалізації. Механізм активізації рефлексії як особистісного утворення обумовлений колективним характером навчальної діяльності, тому що майбутній вчитель пізнає себе самого у процесі навчання та музично-комунікативної діяльності, міркуючи про зміст художніх творів, вдивляючись в іншого, зіставляючи себе з ним.

У процесі розвитку здатності майбутнього вчителя музики до рефлексії доцільно використовувати завдання, що дозволяють йому здобути досвід, який би рефлексивно трансформувався в усвідомлення знань. Ураховуючи

те, що рефлексія є процесом самопізнання внутрішнього стану, а рефлексивна діяльність дозволяє майбутнім учителям музики виявити та усвідомити основні аспекти роботи (способи, проблеми, їх вирішення, отримані результати тощо), то серію завдань доцільно спрямовувати на виявлення рефлексивної самооцінки професійної підготовки.

Таким чином, на основі вивчення рефлексивності особистості слід не лише обмірковувати подальшу діяльність, а й структурно її планувати за визначеними результатами особливостей попередньої роботи. Виконання типових завдань допомагатиме студентам сформулювати отримані результати, перерозподілити основні завдання, що пов'язані з подальшою практичною діяльністю, скорегувати поставлені цілі.

Розвиток перцептивної функції рефлексії яскраво проявляється у процесі підготовки студентів до хорової діяльності на практикумі роботи з навчальним хором. Методи діагностики стануть у нагоді для визначення внутрішнього стану виконавців, здатності до ідентифікації з мистецтвом, розуміння емоційного стану у процесі хорових занять. Цінною якістю майбутнього керівника хорового колективу є педагогічна та емоційна чуттєвість, котра ґрунтується на всебічних та глибинних знаннях творчих та індивідуальних особливостей учасників хорового колективу. Особливого значення у процесі цієї роботи набуває спостережливість та уважність, які допомагають майбутнім хормейстерам безпомилково визначати свої сильні сторони, що є особливо важливим на початковому етапі роботи з навчальним хором.

При цьому сугестивний вплив керівника навчального хорового колективу повинен мати опосередкований характер, що створює оптимальні можливості для роботи майбутнього фахівця, який ще не має достатнього досвіду роботи, що дозволило не регламентувати його самостійні дії, не підкоряти своїм задумам. Адже від перших спроб роботи з хором багато в чому залежить подальша професійна діяльність майбутнього вчителя музики. Для того, щоб перед студентами повно та яскраво була розкрита система

професійної роботи над хором твором, його керівнику потрібно володіти такою здатністю, уважно прислухаючись до прагнень майбутніх фахівців, уміти доступно й коректно пояснити та методично обґрунтувати художні вимоги.

Вагому роль відіграватиме й рефлексивний аналіз, який полягає у розвитку в майбутнього вчителя музики творчих здібностей, художньо-інтуїтивного прогнозування, самоконтролю за процесом прийняття власних рішень та втілення їх у практичні дії. Система критично-рефлексивних дій складається з нормативно-регулятивного (ціннісного), афективного (емоційно-оцінного), когнітивно-операційного (знання та досвід), та поведінкового (коригувального) аспектів. Особистісну концепцію взаємодії вчителя музики у процесі професійної діяльності характеризують рефлексивні (ціннісні орієнтації, смаки, ідеали) механізми. Рефлексивні завдання, що спрямовані на розвиток самосвідомості та самореалізації, сприяють спрямуванню самооцінки студентів у русло адекватності, передбачаючи усвідомлення специфічних особливостей, які часто актуалізуються та інтуїтивно засвоюються.

Отже, поєднання логічної вираженості та емоційної насиченості навчального процесу на індивідуальних заняттях (з постановки голосу, основного музичного інструменту, хорового диригування), хорознавства, методики музичного виховання, хорового класу і практикуму роботи з хором виховують у майбутніх фахівців здатність до рефлексивного самооцінювання. Тільки за умови взаємозв'язку логічної вираженості та емоційної насиченості навчального процесу можна спонукати майбутніх фахівців до глибокого проникнення у сутність музичного твору. Одиницею їх роботи є предметна дія, а інформація виступає засобом здійснення пізнавальної та рефлексивно-аналітичної діяльності, у процесі яких вона перетворюється в знання майбутнього фахівця. При цьому провідну роль відіграють імітаційні навчальні моделі, що відтворюють ситуації майбутньої

професійної діяльності, які потребують аналізу й прийняття рішень на основі семантичної інформації.

Рефлексія під час проведення педагогічної практики передбачає самоаналіз студентами уроків музики, проведення позакласних виховних заходів, аналіз уроків проведених іншими студентами та вчителями музики на основі спостереження, перегляду відеозапису видів музичної діяльності.

Важливою педагогічною умовою в процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики є *спрямування майбутніх учителів музики на самовдосконалення рефлексивної компетентності*, яка передбачає організацію процесу свідомої та цілеспрямованої діяльності студентів, вироблення особистісних позитивних рис, необхідних для професійної реалізації та самовдосконалення.

Формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики можливо за умови активної участі у цьому процесі самих студентів, тобто через самовдосконалення.

Самовдосконалення як філософсько-психологічний феномен відображає процес діалектичного переходу від одного рівня розвитку до іншого й виступає як виявлення творчо перетворювального ставлення людини до самої себе. Самовдосконалення є способом творчої взаємодії людини, культивування нею самої себе в сферах соціального життя (Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Максименко, А. Реан, Л. Рубінштейн й ін.)

Професійне самовдосконалення знайшло відображення у працях [186;190; 225]. Його зміст полягає у виявленні механізмів утворення нових якостей особистості: студента, вчителя-початківця, фахівця, як результат руху між минулим і майбутнім, ідеальним і реальним, буттям і небуттям. Услід за вченими, А. Линенко, О. Отич, М. Савчин й ін.. професійне самовдосконалення розглядають як свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня власної компетентності та розвитку професійно значущих

якостей відповідно до соціальних вимог, умов професійної діяльності й особистісної програми розвитку.

Л. Подоляк, В. Юрченко професійне самовдосконалення розглядають як процес і результат творчого, цілеспрямованого, самостійного, самодетермінованого руху студента до вершин особистісного і професійного розвитку завдяки самопізнанню, самоаналізу і самооцінці, самоконтролю і саморегуляції.

Оскільки професійне самовдосконалення ґрунтується на психологічному механізмі постійного подолання внутрішніх суперечностей між наявним рівнем професіоналізму («Я –реальне професійне») і уявним його станом («Я –ідеальне професійне»), воно пов'язане з рефлексією.

Референтами професійного самовдосконалення вчителя музики є самоаналіз і самооцінка студентом власної музично-педагогічної діяльності та її результату через осмислення шляхів її організації, визначення на основі свого власного досвіду оптимальних методів і прийомів роботи над собою. Завдяки рефлексії студент відстежує цілі, процес і результат своєї діяльності, набуття компетенцій у галузі мистецької освіти, а також усвідомлює ті внутрішні зміни, які відбуваються на рівні усвідомлює себе як особистість професіонала, що самовдосконалюється. У цьому сенсі рефлексивна компетентність виявляє суперечності, що виникають у студента між знаннями і поведінкою, між бажаним і можливим результатом, професійними діями. Завдяки рефлексивному механізму відбувається перехід на нові рівні професійного становлення.

Таким чином, рефлексія майбутнього фахівця як його внутрішня психічна діяльність спрямована на самопізнання й осмислення ним свого духовного світу, власних дій і станів, ролі і місця у праці. Рефлексія власного рівня музично-теоретичних й методичних знань і практичних умінь формує потребу в професійному самовдосконаленні. Водночас, професійне самовдосконалення веде до розвитку рефлексії, та є резервом формування рефлексивної компетентності.

До аспектів, які сприятимуть самовдосконаленню рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики, відносимо: розвиток логічного мислення студентів, вольові зусилля, прагнення до педагогічного ідеалу, застосування прийомів самонавіювання (передбачає повторення студентом подумки або вголос певних суджень, які стимулюють його адекватну музично-педагогічну діяльність), самоаналізу (передбачає вміння аналізувати свої досягнення у певному напрямку, давати їм оцінку), самохарактеристики та взаємохарактеристики (аналізуються досягнуті результати та виявляються наявні прогалини), «кроку уперед» (щотижневе планування діяльності з самовдосконалення педагогічної самоефективності та написання самозвіту).

Відтак, схарактеризовані вище педагогічні умови формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики взаємодоповнюють одна одну і є необхідними в процесі їх професійної підготовки.

3.2.2. Реалізація педагогічних умов

Реалізуючи педагогічні умови формування рефлексивної компетентності у фаховій підготовці майбутніх учителів музики, враховували такі їх особливості як здатність усвідомлювати результат і спосіб дій, що веде до досягнення успіху; здатність до аналізу своїх рефлексивних і компетентнісних резервів в оволодінні ефективними способами пізнання і самопізнання, оволодіння досвідом для навчання інших [163].

Першою педагогічною умовою є *мотивація майбутніх учителів музики на професійно зорієнтовану рефлексивну позицію як особистісно професійно пріоритетну у підготовці фахівця.*

Для її реалізації напрацьовувались:

- *мета:* формування у майбутніх учителів музики системи настанов, які б сприяли актуалізації внутрішніх мотивів майбутніх учителів, актуалізували

особистісний сенс й потребу в цілепокладанні та музично-педагогічній самореалізації.

- *проектування та конструювання засобів діяльності на основі рефлексії*: складання портфоліо; розв'язання аналітичних, проєктивних задач.

- *реалізація визначеної умови*: ознайомлення студентів із поняттям «рефлексивна компетентність», її видами, структурними компонентами. У процесі занять (індивідуальних, лекційних, практичних) відбувалось збагачення їхньої професійної компетентності, емоційної усталеності, стимулювалась рефлексивна діяльність.

Досягнення мети здійснювалась за допомогою виконання певних рефлексивних дій, які пов'язані з цілепокладанням у навчальній діяльності:

- виявлення рефлексивного ставлення до досліджуваного об'єкта;
- моделювання виявленого ставлення у предметну (образну) форму;
- оцінка засвоєння загального способу як результату розв'язання навчальних та педагогічних ситуацій.

Для цього у процесі застосування навчальних ситуацій намагались актуалізувати особистісні якості студентів, що лежать в основі рефлексивної компетентності: готовність діяти з урахуванням позиції іншого, брати на себе ініціативу у вирішенні проблеми; здатність віднаходити інформацію «тут і тепер» для розв'язання завдань, переводити конфліктну ситуацію в діалог шляхом аналізу її причин і вироблення спільного погляду; розуміння відносності і суб'єктивності будь-якої точки зору; вміння прислухатися до іншої думки, відчувати емоційний настрій співрозмовника і використовувати його в процесі спілкування; прагнення усвідомлювати і відрефлексовувати свої погляди й інтереси з поглядами інших.

Послідовність реалізації умов здійснювалась у розрізі структурних компонентів рефлексивної компетентності.

Формування *аксіологічного компонента* здійснювалось через засвоєння майбутніми учителям музики емпіричних знань про рефлексію як психічний

процес; механізми виявлення, їх види (саморефлексія, педагогічна і професійна, мистецька, компетентнісна, міжособистісна); роль і місце в структурі особистості, формуванні Я-концепції, Я-образу, які студенти отримали під час вивчення навчальних дисциплін «Психологія» ОКР «Бакалавр» 1-го курсу (теми: «Особистість», «Пізнавальна сфера особистості», «Емоційно-вольова сфера», «Індивідуально-типологічна характеристика особистості»).

На лекційних і семінарських заняттях студентам пропонувалось виконати такі рефлексивні завдання:

- 1) скласти портрет учителя музики, оформити його у вигляді есе;
- 2) описати ідеал учителя музики, ідентифікуючи його з собою;
- 3) Вам запропонували дати інтерв'ю. Чи популяризували б Ви вивчення предмета музики серед молоді?
- 4) Чи популяризували б Ви професію вчителя музики серед молоді? А вчителя музики в музичній школі?
- 5) Як оцінюєте роль учителя музики у сучасному педагогічному просторі?
- 6) Доведіть, що професія вчителя музики рефлексивна за своєю природою і сутністю;
- 7) Уявіть та опишіть навчальну ситуацію, де б рефлексія була присутня у Вашій викладацькій діяльності;
- 8) Визначте основні види діяльності вчителя музики, та відповідно до основних компонентів педагогічної діяльності охарактеризуйте рівень володіння Вами кожного з них. Як методи саморозвитку і самопізнання допоможуть Вам у цьому?
- 9) Проаналізуйте засоби контролю, які застосовуються у Вашому навчальному закладі. Яка, на Вашу думку, їх ефективність?

Теми з навчальних дисциплін «Педагогіка» та «Психологія», на яких студенти отримували досвід рефлексивного спілкування та обміну інформацією, сприяли розвитку таких видів компетентностей: «Психологічна

характеристика студентського віку»; «Професійне становлення особистості студента як майбутнього фахівця з вищою освітою»; «Психологія навчання і виховання студентської молоді»; «Психологія педагогічної комунікативної взаємодії викладача зі студентом». Студенти склали описи:

- Чи компетентна Я людина?;
- Який шлях повинен пройти вчитель, щоб бути успішним?

Крім цього, застосовувалась рефлексивна бесіда під час проведення занять з основного інструмента, постановки голосу. Її зміст полягав:

- Чи траплялися з Вами випадки, коли Ви ігнорували вибір професії? З чим це пов'язано, які мотиви спонукали Вас до прийняття такого рішення?

- Якими спеціальними компетенціями (загальнопредметними, ключовими, спеціальними) повинен володіти майбутній вчитель музики? Виділіть їх та обґрунтуйте стосовно себе.

У цьому контексті рефлексивна бесіда виконує роль мотиватора у правильності вибору професії, цілепокладанні щодо оволодіння відповідними компетентностями, від яких залежить досягнення успіху у їхньому професійному становленні.

Когнітивно-операційний компонент спрямований на засвоєння і реалізацію знань, формування умінь визначення на їх основі нового поняття «рефлексивна компетентність майбутнього вчителя музики» (сутність, зміст, структура, що передбачає накопичення теоретичного ресурсу та динаміку змін процесів мислення впродовж навчання).

З метою набуття студентами 1-го та 2-го курсів первинного аналітичного досвіду із застосуванням знань про рефлексивну компетентність було розроблено низку завдань із психолого-педагогічних дисциплін та спеціальних індивідуальних занять (основний інструмент, постановка голосу та хорове диригування). Це робота з першоджерелами, складання анотацій до сучасних проблем розуміння сутності поняття «рефлексія» та «рефлексивна компетентність», їх трансформація в музичне мистецтво з навчання учнів, ідентифікація з професійним становленням «Я –

вчитель музики». Для її забезпечення застосовувались такі методи: рефлексивна бесіда, рефлексивний діалог, портфоліо, розв'язання психологічних і педагогічних завдань.

Студенти описували природу та сутність понять, пов'язаних із рефлексією, а саме: компетентність, види компетенцій, рефлексивна компетентність, їх значення у формуванні загальнопедагогічних та виробничих функцій майбутнього вчителя музики. Обґрунтували свої думки, висловлювали власне бачення щодо окремих із них.

Ефективним прийомом виявився *метод портфоліо*, який використовувався з метою систематизації результатів самостійної роботи студентів, узагальнення, поглиблення і розширення знань, отриманих у процесі професійної підготовки у вищих навчальних закладах [102, 202, 231].

У матеріалізованому вигляді портфоліо – це тека, в якій студент систематизує і накопичує матеріал, який є результатом його самоосвітньої діяльності з конкретної навчальної дисципліни, зокрема:

- конспекти додаткових джерел інформації;
- реферати, тези доповідей на практичних та семінарських заняттях, есе та інші види творчих робіт;
- анкети, результати опитування, інтерв'ю з (досвідченими) вчителями музики;
- дипломи, сертифікати, грамоти за участь в олімпіадах, наукових і науково-практичних конференціях та семінарах.

Ознайомлення студентів з інструкцією та методично-організаційним ресурсом щодо складання портфоліо здійснювалось на лекційних заняттях, а їх самопрезентація – на семінарських заняттях із психолого-педагогічних дисциплін.

Мета застосування – накопичення пізнавальної інформації про рефлексивну компетентність та здатність застосувати їх у процесі професійного становлення.

Складання портфоліо професійних досягнень, головним призначенням якого має бути обґрунтування студентом найбільш значущих результатів практичної діяльності, що містить такі розділи:

- теоретичне навчання (бібліографія новинок фахової та психолого-педагогічної літератури, робота з першоджерелами; анотації та короткі резюме про застосування сучасних навчальних технологій; досвід зарубіжних концепцій навчання музики та музичного мистецтва);

- технології навчання (складання тезаурусу методів і технологій навчання, розроблення конспектів занять),

- рефлексія (моніторинг навчальних досягнень: власних та учнів, під час проходження практики);

Застосування такого методу допомагає перенести акцент з оцінки студента на його реальні досягнення, створює атмосферу успіху, допомагає студентам усвідомити процес професійного становлення загалом.

Ефективним для розуміння сутності рефлексивної компетентності є застосування *рефлексивних бесід та рефлексивного діалогу*.

Наведемо орієнтовну тематику змісту питань *рефлексивного діалогу* під час лекційних (семінарських, практичних) занять, під час яких студенти пригадували зміст прослуханої лекції і відповідали на запитання:

- Чи уважно слухали Ви лекцію?
- Чи можете пригадати ключові поняття лекції?
- Чи брали Ви участь у дискусії, бесіді?
- Як оцінюєте Вашу роботу на занятті?
- Чи працювали Ви на повну силу?

Формування *емоційно-оцінного компонента* здійснювалося з метою збагачення можливостей професійної самосвідомості студентів, сприяння самооцінюванню та переосмисленню власних професійно значущих якостей та на їх основі виробити ефективні стратегії поведінки. Формування зазначених якостей майбутнього фахівця проводилось на індивідуальних та групових заняттях музичного циклу за допомогою:

вербального аналізу виконуваних музичних творів або самостійно вивчених музичних творів (для етапу слухання музики на уроці в загальноосвітніх школах, для етапу розучування пісні) – на заняттях з основного музичного інструменту, постановки голосу, диригування;

рецензування прослуханого або власного виконання музичного твору – на заняттях з основного музичного інструменту, постановки голосу, диригування, методики музичного виховання; аналізу власного виступу на концерті або конкурсі.

Виконавський аналіз твору здійснювався за такими позиціями: характер твору, відповідність стилю, формі, фразуванні, штрихам; артикуляція, якості звуку, прийомам виконання. Для отримання навичок з аналізу творів студентам пропонувалось провести самодослідження, із виконанням таких завдань: «Моє професійне сприйняття твору», «Як викликати інтерес учнів до виконання музичного твору?».

На практичних заняттях з психолого-педагогічних дисциплін майбутні учителі музики ознайомлювались з вправами, що допомагали виявити власні позитивні якості, сприяли підвищенню впевненості в собі: «Я – успішний вчитель музики», «Мій однокласник успішний учитель музики», «Емоціограма вчителя музики: характеристика змісту» та ін.

Оволодіваючи прийомами подолання негативних емоцій, складання формул самонавіювання, студенти налаштовуються на професійний стиль поведінки на уроці музики, долають невпевненість, скутість у спілкуванні з класом.

Використання методів аналізу виконуваних музичних творів або самостійно вивчених, зіставлення художніх зразків за принципами аналогії, контрасту й узагальнення спонукала студентів творчо ставитися до виконання завдань, сприяла глибшому осягненню мистецьких творів, вимагала розкриття їх нових аспектів.

Формування *рефлексивно-корекційного компонента* визначалось за допомогою методів зіставлення кращих художніх зразків за принципами

аналогії, контрасту й узагальнення з метою формування й розвитку академічних (смаки та ідеали, світогляд) та професійних знань, вмінь і здібностей, а також комплексу особистісних людських якостей майбутнього учителя.

У своїй навчальній діяльності студенти проходили шлях поступового ускладнення інтелектуально-логічних завдань, а саме: від аналізу набутих знань та усвідомлених емоцій до глибокого осягнення процесу їх застосування через постановку таких завдань:

а) аналізу твору, що вивчається з основного інструмента, диригування або постановки голосу (емоційний зміст художніх образів або образу, його ознаки; динаміка розвитку та важливі засоби художньої виразності);

б) віднайдення аналогічних творів за емоційним змістом з основного інструменту, диригування, постановки голосу, хорового класу;

в) добору поетичного слова однієї тематики з різними відтінками настрою з подальшим їх аналізом засобів художньої виразності. Таке ж саме завдання переносилося на твори живопису, де картини однієї теми виконані в різній кольоровій гамі.

Друга педагогічна умова – *створення навчально-розвивального та рефлексивного середовища, зорієнтованого на формування компонентів досліджуваного конструкту* впроваджувалась під час психолого-педагогічних, музично-теоретичних та індивідуальних занять (основний музичний інструмент, постановка голосу, хорове диригування), педагогічної практики, де відбувався аналіз, контроль і коригування навчальних досягнень майбутніх учителів музики.

Упроваджуючи її розкриємо поняття «середовище» і «розвивальне середовище» з позиції формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя музики. У наукових розвідках іменують як:

- освітнє середовище, що являє собою континуум, що розвивається, який складається з просторово-тимчасових, соціально-культурних, діяльнісних, комунікативних, інформаційних і ін. факторів, які з'являються як цілеспрямовано створювані й спонтанні умови взаємодії особистості, що

розвивається, і об'єктивного світу вищої школі (педагогіка) [88; 130];

- рефлексивне середовище, що визначає весь комплекс чинників, які обумовлюють рефлексивний акт (психологія) [142; 170].

З точки зору рефлексивного – освітнє середовище – це сукупність зовнішніх і внутрішніх педагогічних умов, у яких здійснюється активне формування культури педагогічної діяльності, тобто виникає можливість вибору особистістю цілей, змісту і методів самоосвіти і саморозвитку, відбувається зміна уявлень про себе як особистості та професіонала) [88; 99; 130].

Досліджувати розвивально-рефлексивне середовище як педагогічний феномен – означає виявити його можливості як джерела професійного й особистісного досвіду, стимулів самореалізації майбутнього фахівця в професійно значущих ситуаціях педагогічного моделювання та педагогічного прогнозування (передбачення музичного розвитку учня та результатів його навчальної діяльності), прийняття педагогічних рішень, які є результатом аналізу об'єкта керування, вибору методів впливу на студентів; контролю за результатами музично-виховної діяльності студента; корекції (попередження відхилень та внесення відповідних змін) [28; 68; 128].

На початкових етапах воно пов'язане з реалізацією професійно значущих якостей, адекватної самооцінки, індивідуального стилю в майбутній професійній діяльності, об'єктивних його умов, тобто з актуалізацією мотиваційного, когнітивного, рефлексивного ставлення до вивчення навчальних дисциплін, якими на цьому етапі виступають психолого-педагогічні дисципліни: «Педагогіка»: розділ «Загальні основи педагогіки», «Психологія»: розділ «Особистість» з їх контекстуалізацією навчального матеріалу.

Реалізуючи означену педагогічну умову формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, опрацювали й визначили:

- *мета*: засвоїти музично-теоретичні знання з предметів музичного циклу, активізувати рефлексію у процесі навчально-розвивальної та рефлексивної музичної взаємодії, застосовувати набутий досвід з рефлексивної компетентності у музично-педагогічній діяльності;

- *проектування та конструювання засобів діяльності на основі рефлексії*: проведення фрагменту уроку або цілого уроку; організація та проведення рефлексивних бесід, рефлексивних дискусій; розв'язання навчальних та проблемних ситуацій;

Основними напрямками активізації рефлексивної компетентності вироблення ціннісного ставлення студентів до музичного мистецтва були:

- формування інтересу до майбутньої професії, навичок і умінь щодо розвитку музично-творчої діяльності, основ самореалізації та гуманістичної культури особистості вчителя музики, загальнопедагогічних та музичних здібностей;

- розвиток потреб та формування цінностей задля здійснення професійної діяльності в ролі майбутнього вчителя музики;

- визначення естетичного ставлення у вигляді вербальної поведінки, творчої діяльності під час оволодіння психологічними та предметними (фаховими) компетентностями.

Визначення окреслених напрямів є умовним, оскільки збагачення досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва – це цілісний процес, що передбачає безпосереднє залучення особистості до активної музичної діяльності, активізацію творчого потенціалу, здатності до сприймання музичних цінностей. Водночас означений процес має динамічний та змінний характер, оскільки поглиблення, збагачення й трансформація досвіду відбувається під час вивчення навчальних дисциплін, діапазон яких розширюється з кожним роком навчання. Крім психолого-педагогічних навчальних дисциплін, студенти 3-го курсу оволодівали спеціальними дисциплінами, серед яких пріоритетне місце займала методика музичного

виховання та спеціальні методики за однією з кваліфікацій (постановка голосу, хорове диригування, основний музичний інструмент).

Основні методи роботи були спрямовані на засвоєння студентами знань, умінь і навичок щодо використання дидактичних методів та прийомів навчання учнів загальноосвітніх шкіл I-III ступенів.

Формування *аксіологічного компонента* здійснювалося за такими напрямками активізації рефлексивної компетентності:

- накопичення інформації про музичне мистецтво та його оцінку;
- виявлення потреб, інтересів та цілей задля здійснення професійної діяльності в ролі майбутнього вчителя музики;
- формування естетичного ставлення у вигляді вербальної поведінки, творчої діяльності, під час оволодіння психологічними та предметними (фаховими) компетентностями.

Активізація рефлексії студентів здійснювалася шляхом створення рефлексивних діалогів та навчальних проблемних ситуацій під час вивчення дисципліни «Методика музичного виховання» зі студентами 3-го курсу. Основними прийомами роботи виступили бесіда, дискусія, за допомогою яких конструювались проблемні ситуації і які спонукали студентів висловлювати та відстоювати свою точку зору та шляхи її розв'язання. Так, на практичних заняттях із «Педагогіки», «Психології», під час вивчення тем: «Планування і педагогічна оцінка результатів музичного виховання», «Професійна діяльність учителя музиканта-педагога» студентам пропонувались такі питання для дискусій: «Що ми шукаємо в музичному мистецтві?», «Про справжні та уявні цінності», «Культура дозвілля», «Серйозно про музику», «Вплив музики на розвиток спеціальних компетенцій майбутнього вчителя».

При опануванні гри на музичному інструменті, постановці голосу пропонувались такі питання: «Для чого вчителю формувати здатність до рефлексії?», «Якими методами формується рефлексивна компетентність?», «Яким повинно бути розвивальне середовище з розвитку музичного

мистецтва учнів)?»), «У чому сенс готовності вчителя музики до організації інноваційних методів навчання?», «Чи готовий Я до професійної діяльності. Якщо так, то презентуйте свій шлях ...». Залучення студентів до рефлексивної дискусії активізує інтерес та сприяє формуванню критичного мислення, оперативності та мобільності у прийнятті рефлексивних рішень, формуванні особистісних і професійних якостей, таких як: самоаналіз, самооцінка, самокритичність, саморух, самореалізація, що сприяють досягненню успіху, розширюють й удосконалюють знання, уміння, основу яких складають предметні (фахові) та спеціальні компетентності.

Формування *когнітивного-операційного компонента* рефлексивної компетентності здійснювалося під час вивчення предметів «Методика музичного виховання» для бакалаврів.

Студенти з 3-го курсу, крім психолого-педагогічних та музичних дисциплін, розпочинають вивчення предметів дидактико-методичного спрямування, що увиразнює діапазон знань та індивідуального досвіду з музичного мистецтва, засобів їх реалізації; застосування інноваційних методів під час проведення уроків музичного мистецтва з видів педагогічної практики. Основну групу методів склали:

- методи, спрямовані на засвоєння теоретичних положень методики музичного виховання учнів початкової та основної школи;

- методи, спрямовані на засвоєння студентами знань, умінь і навичок з формування предметних(фахових) компетентностей (музично-теоретичної, диригентсько-хорової і вокальної, музично-виконавської, дидактико-методичної, музично-педагогічної).

Формуванню у студентів рефлексивної компетентності на лекційних заняттях з навчальної дисципліни «Методика музичного виховання» з тем: «Дидактичні основи музичного виховання в школі»; «Зміст та методика музичного виховання в першому – четвертому класі»; «Специфіка проведення уроку музики в старших класах». Специфіка проведення уроку

музики в основній школі сприяла розв'язанню студентами таких завдань та ситуацій:

1. Які рефлексивні механізми допоможуть Вам визначити взаємообумовленість мети та цільових завдань уроку музики в основній школі з урахуванням вікової характеристики учнів? Зафіксуйте, які запитання виникли у вас в процесі розв'язання цього завдання? Змоделюйте можливі варіанти розв'язання .

2. Обґрунтуйте ефективність застосування вчителем музики уроків за дидактичною метою (початкової та основної школи). Зафіксуйте їх у вигляді алгоритму. Наведіть приклади найбільш уживаних вами помилок у формуванні дидактичної мети. Визначте, які труднощі виникали у вас під час виконання цього завдання? Наведіть можливі варіанти їх упередження.

Під час вивчення тем: «Сучасні вимоги до музичного виховання в загальноосвітній школі», «Шляхи музичного виховання школярів», «Вікові особливості музичного розвитку учнів», «Дитяча музична творчість і педагогічне керівництво нею» для розширення діапазону знань студентів застосовували методи дискусії та мозкової атаки, кейс-метод, які спонукали студентів до розв'язання важливих дидактичних завдань з організації та навчання учнів музичного мистецтва. Тематика питань для проведення їх проведення:

«Яким ви бачите розвиток дитячого мистецтва завтра?»;

«Про справжні та уявні цінності дитячого мистецтва»;

«Якою повинна бути культура музичного дозвілля учнів?»;

«Яким повинно бути розвивальне середовище для розвитку музичного мистецтва учнів?»;

«У чому сенс готовності вчителя музики до застосування інноваційних технологій навчання гри на музичному інструменті?»;

«Чи готовий Я до змін, які відбуваються в музичному мистецтві?»
тощо.

Залучення студентів до таких дискусій активізує та розширює пізнавальний та професійний інтерес, формує критичне мислення, розвиває оперативне та професійне мислення, мобільність у прийнятті рефлексивних рішень, розвиток професійно-рефлексивних властивостей: самоаналіз, самооцінка, самокритичність, самовдосконалення, що веде до набуття досвіду, формування професійних знань, умінь, основу яких складають предметні (спеціальні) компетентності.

Важливим елементом засвоєння змісту навчального матеріалу на означених заняттях стала *селекція* (добір) теоретичних знань на практиці [124; 266].

Селекція проводилася з урахуванням їх подальшого використання в практичній діяльності, з одночасним розвитком аксіологічного компонента рефлексивної компетентності. Відбір інформації здійснювався у різноманітних формах – самостійне конспектування літератури, підбір матеріалів до лекційних тем за заданим алгоритмом (планом), розучування музичного твору, партії з хорового твору, за вказівками й рекомендаціями викладача. Наведемо їх:

Ситуація 1. Учень розчарований своїми навчальними успіхами, сумнівається у своїх здібностях і в тому, що йому коли-небудь вдасться виконати пісню *a-cappella*, і звертається до вчителя: «Як Ви вважаєте, чи вдасться мені коли-небудь заспівати її на відмінно?» Що на це повинен йому відповісти вчитель музики? Спроектуйте цю ситуацію і висловіть свою позицію з точки зору того, що хотів би почути від Вас учень, для прикладу - четвертого і сьомого класу?

Ситуація 2. Після кількох занять група учнів шостого класу звернулися до вчителя музики: «Ми не впевнені в тому, що Ви як учитель зможете нас чогось навчити». Ваша реакція на звертання учнів:

- а) з власної позиції як майбутнього вчителя музики;
- б) з позиції вчителя-практика зі стажем роботи;
- в) з позиції вчителя, досвід якого всього один рік;
- г) з позиції учнів

Розв'язання таких ситуацій, стверджують Л. Арчажникова, Н. Бурбан, О. Олексюк, О. Пехота, О. Саченко та ін., сприяють формуванню рефлексивних умінь, обстоювання власної позиції, та позиції інших суб'єктів навчальної взаємодії, аргументованості і доказовості. Крім того, у студентів розвиваються такі професійні якості, як-от: критичність мислення; рефлексивне сприйняття інформації; здатність до оцінних дій (самооцінка і оцінка інших); здатність до зміни своєї позиції у спілкуванні; здатність вести дискусію, що характерно для особистісної рефлексії.

Водночас звертали увагу студентів на те, що більшість педагогічних ситуацій, мають гострий і конфліктний зміст, розв'язання якого не залежить від професійного досвіду чи стажу роботи, а залежать від рефлексії і рівня розвитку компетентності вчителя. Натомість зауважували, що педагогічна ситуація є сигналом для вчителя, на яку він повинен швидко відрефлексувати, віднайти розв'язок, іноді в кількох варіантах, на користь спільної справи. Під час розв'язання педагогічних ситуацій пропонували студентам скористатися розробленою нами пам'яткою:

- обґрунтоване і мотивоване розв'язання конфліктної ситуації – успіх професійної діяльності вчителя,
- будь-які негуманні дії - викликають протидію;
- у разі конфліктної ситуації вчителю необхідно здійснити рефлексію своєї поведінки і ставлення до учнів та предмета навчання;
- кожна конфліктна ситуація – гострий сигнал про порушення сприятливої атмосфери у суб'єкт-суб'єктній та полісуб'єктній взаємодії;
- позитивний ефект навчальної взаємодії, зазвичай, забувається, натомість – емоційні ситуації негативного змісту – пам'ятаються тривалий час, як з боку учня, так і вчителя.

Відрефлексування педагогічної інформації здійснювалося у таких формах: групова дискусія, елементи ділової гри на лекційних та семінарських заняттях з окреслених вище методик навчання, а також на індивідуальних

заняттях (постановки голосу, хорового диригування, гри на основному інструменті) під час вивчення творів шкільного репертуару.

Реалізація *емоційно-оцінного компонента* з формування рефлексивної компетентності передбачала використання таких методів роботи: стимулювання студентів до осмислення мистецьких вражень; обговорення, дискусії; рефлексивне оцінювання музичних творів; оцінювання виконавської інтерпретації, тощо. Застосування таких методів передбачало актуалізацію художньої свідомості майбутніх учителів музики до сприйняття глибинного змісту виконуваних музичних творів, емоційно-оцінне стимулювання процесу художньо-музичної рефлексії, досягнення емоційно-оцінної «Я-концепції» у контексті усвідомлення змістових ліній музичного мистецтва [177; 186; 269].

Мета забезпечення цієї умови полягала у спрямуванні студентів на оволодіння експресивними засобами роботи над музичними творами (емоційні реакції сприйняття музичного твору, розвиток асоціативних реакцій, формування художнього образу, музичне інтерпретування, пізнавальний і професійний інтерес.

Під час вивчення однієї і тієї ж теми з дисципліни «Методика музичного виховання» студентам пропонували виконати варіативні завдання, для виявлення здатності когнітивно-експресивних переживань під час складання одного з фрагментів уроку музики (вид музичної діяльності та етап уроку за вибором студента).

Лекційне заняття з теми «Музичне сприйняття і методика його розвитку у школярів» – рефлексивні завдання до теми:

1. У чому полягає специфіка сприйняття музичних творів учнями? Визначте їх з опорою на знання з вікової та педагогічної психології з урахуванням інтересу до музики, індивідуально-типологічних характеристик (темперамент, характер, музичні здібності) та вікової диференціації.

2. Розкрийте етапи сприйняття музичного твору, спроектовуючи та змодельовуючи їх на емоційно-почуттєву сферу учнів (емоційне відрефлексовування).

3. Визначте чинники, від яких залежить розвиток сприйняття учнями музичних творів? Спроектуйте Вашу роль у цьому процесі?

Лекційні заняття проводились із опорою на міждисциплінарний підхід. Оскільки феномен «сприймання» є психологічним, відповідно, студентів зорієнтовували на отримання знань про його сутність, специфіку та особливості розвитку в учнів загальноосвітніх шкіл. Взаємозв'язок емоційного та слухового аспектів музичного сприйняття розвиває здатність до створення цілісного художнього образу твору, виникнення на його основі асоціацій (за схожістю, суміжністю і контрастністю), які впливають на оригінальність сприйняття, яскравість, музичність, мелодійність. Доречним у цьому контексті є ілюстрація висловлення відомого педагога, К.Ушинського щодо розвитку музично-рефлексивних асоціацій: асоціації, викликані роздумами про твір; асоціації, викликані душевними почуттями; асоціації, викликані засобами експресивного розвитку [251]. Прослухавши його, студенти висловлювали свої коментарі та міркування щодо впровадження асоціативного методу у навчальний процес з формування музично-естетичного розвитку.

Використання методів аналізу музичних творів, зіставлення художніх зразків за принципами аналогії, контрасту й узагальнення спонукали студентів творчо ставитися до виконання завдань, сприяли глибшому осягненню мистецьких творів, вимагали розкриття їх нових асоціацій. У своїй діяльності вони пройшли шлях поступового ускладнення від інтелектуально-логічних до емоційно-регулятивних, а саме: від аналізу набутих знань та усвідомлених емоцій до глибокого осягнення процесу їх застосування.

Під час проведення групових та індивідуальних занять, де акцентом є формування рефлексивної компетентності, майбутнім учителям музики

пропонували здійснити аналіз музичного твору за таким алгоритмом:

а) дати короткий аналіз твору, що вивчається в класі основного музичного інструменту, хорового диригування, постановки голосу та методики викладання диригентсько-хорових дисциплін (емоційний зміст основних образів або образу, його ознаки; динаміка розвитку образу та важливі засоби художньої виразності).

б) віднайти аналогічні твори за емоційним змістом із названих вище дисциплін;

в) зробити підбір вокальних, хорових та інструментальних творів однієї тематики з різними відтінками настрою з подальшим аналізом засобів художньої виразності, позитивного настрою.

Завдання для самоаналізу:

Чи можете відрефлексувати у процесі проектування уроку хід власної інтелектуальної діяльності?;

Які запитання виникали у Вас протягом проектування уроку?;

Чи допомагали вони Вам, якщо так, то в чому? ;

Які особистісні досягнення можете визначити з огляду на сформовану у Вас рефлексивну компетентність до професії вчителя музики?.

Мета *рефлексивно-корекційного компонента* полягала у якості формування рефлексивної компетентності в образі вчителя музики. Особливо активно цей образ наповнюється змістом у період проходження студентами педагогічної практики. За О.Пехотою, образ – це «Я-взаємодіюче». Він синтезує в собі: « Я-рефлексивне», «Я-реверсивне», (Я-очима інших), «Я-компетентнісне» (авторське) [199]. У цьому контексті рефлексивна компетентність проявляється у зростанні провідних цілей і мотивів, цінностей, реалізації життєвих і професійних планів.

Під час проходження педагогічної практики студенти виконували такі завдання:

1. Спостереження за уроками вчителя музики початкової та основної загальноосвітньої школи. Аналіз уроку:

Питання для самоаналізу та самокорекції:

- зробіть зіставлення за допомогою «Я-уявного» свого уроку і уроку, який підготувала з цієї теми вчитель;
- визначте, як співвідноситься між собою мета уроку та цільові завдання, типи, структура та етапи уроку;
- визначте переваги та недоліки уроку з фіксацією з'ясування причин, їх виникнення та шляхів упередження у процесі навчання;
- аналізуючи спроектований Вами урок визначте:
 - а) позитивні сторони (що вдалося і чому?);
 - б) негативні сторони (чому не вдалося? Які допущені помилки? Які причини їх виникнення? Які можливі варіанти їх усунення?)

Аналогічні завдання на рефлексію та саморефлексію пропонували студентам під час семінарських занять з навчальної дисципліни «Методика музичного виховання», тема – «Музичне сприйняття і методика його розвитку у школярів». Студенти виконували роль майбутнього вчителя музики під час проведення рольової та дидактичної ігор, на яких розв'язувались такі завдання:

1. Підберіть методи й прийоми активізації емоційного ставлення школярів до музики під час сприйняття музичного твору (твір за вибором студента). Обґрунтуйте вибір та обіграйте з групою студентів.

2. Складіть розгорнутий план-конспект сприйняття музичного твору за програмою п'ятого класу (твір за вибором студента). Обґрунтуйте характер сприйняття його учнями, застосувавши різні види музичної діяльності. Обґрунтуйте вибір та обіграйте з групою студентів.

3. Доберіть музичний матеріал і складіть план-фрагмент уроку зі слухання музики. Обґрунтуйте вибір та обіграйте з групою студентів.

Аналогічні завдання застосовували студенти з учнями під час проходження педагогічної практики.

Рефлексія і самокорекція:

- Які труднощі виникали у Вас під час виконання зазначених вище завдань? Чого найбільше Ви остерігались? На який кінцевий результат очікували?

- Визначте, якими особистісними і професійними якостями Ви володієте тепер? Якими ще бажаєте оволодіти?

- Чи достатньо Вам знань, умінь для утвердження себе в ролі «Я-майбутній вчитель музики»?

- Які види компетенцій, на Вашу думку, стоять на заваді до професійного успіху?

Як підсумок самостійної пошукової роботи, студенти накопичували портфоліо методичним змістом: конспектами власних уроків та уроків однокласників, вчителів та методистів з музичного мистецтва, вивчали й запозичували досвід кращих учителів музики.

Третьою педагогічною умовою формування досліджуваної якості в майбутніх учителів музики є *«спрямування майбутніх учителів музики на самовдосконалення рефлексивної компетентності»*.

Професійне самовдосконалення майбутніх учителів музики сприяє розвитку студентської самоорганізації, навичок ефективної комунікації, активізує процеси музично-творчого самовираження, інтенсифікує усвідомлення «Я-вчитель музики». Професійно реалізуючись у навчально-розвивальному середовищі, майбутній фахівець оволодіває вміннями відстоювати свої погляди, інтереси, життєві позиції і цілі, усвідомлює себе соціально затребуваною особистістю, суб'єктом суспільної діяльності, носієм суспільних цінностей.

Формуючи власні професійні цілі за допомогою суб'єктивно отриманих нових знань та досвіду, студенти виступають авторами в оволодінні предметними й спеціальними компетенціями, організаторами її професійно творчої реалізації. На цьому етапі удосконалювалось прагнення не тільки до «Я-реального», «Я-професійного», а й «Я-уявного, (перспективного), через самонавчання, розширення видів мотивації (референтними стають знаннєві компетентності та суспільні мотиви),а і їх реалізація в професії. У зв'язку з

цим уважали за доцільне здійснювати роботу не тільки з розвитку професійної рефлексії майбутніх учителів музики, а й рефлексивної компетентності, де основними референтами виступає не кількість отриманих знань, набутих умінь, а їх якісні характеристики. Не піддаючи сумніву значення знань і вмінь, Г. Балл, Г. Костюк, І. Лернер, С. Максименко, О. Подоляк, М. Савчин та ін., вказують на їх ролі як засобів, інструментів професійного становлення особистості [14; 126; 155; 164; 204; 228]. У цій інструментальній ролі знання і вміння доповнюються стратегіями творчої діяльності, а також вольовими якостями, потрібними для подолання труднощів, що постають на шляху згаданої реалізації; у системі засобів підвищується питома вага тих, які забезпечують професійне й особистісне вдосконалення, зокрема й рефлексії. Г. Балл диференціює фахівців на тих, які володіють методами, засобами, техніками своєї справи, і професіоналів, і тих, які крім усього, володіють цінностями, ідеалами, цілісною професійною культурою [14].

Ця умова опрацьовувалась через самовдосконалення набутої компетентності:

мета: актуалізація саморозвитку майбутніх учителів музики щодо формування рефлексивної компетентності, через: розкриття внутрішніх психічних механізмів самопізнання, самонавіювання, самореалізації, самовдосконалення, самокорекції; професійної самосвідомості; осмислення професійно значущих якостей у ролі вчителя музики; формуванні стратегій поведінки під час оволодіння музичним матеріалом.

- *проекування та конструювання засобів діяльності на основі рефлексії:* рефлексивний практикум, зміст якого складала: рефлексивний тренінг, проєктивні вправи, завдання на моделювання особистісних навчальних досягнень студентів.

- *умови реалізації:* розкриття внутрішніх психічних механізмів самопізнання, самореалізації, самовдосконалення; професійної самосвідомості; осмислення професійно значущих якостей у ролі вчителя

музики; формування стратегій поведінки під час оволодіння музичним матеріалом.

Під час реалізації означеної педагогічної умови комплексно формувалися визначені нами компоненти рефлексивної компетентності, однак, значна увага приділялася розвитку *емоційно-оцінного*, як такого, що забезпечує емоційну стійкість майбутніх учителів музики, та складає основу їх успішного оволодіння професією вчителя. Практика показує, що більшість молодих людей, зокрема мистецького напрямку, переживають емоційну нестійкість, що виявляється у надмірному хвилюванні під час проведенням уроків музики, позакласній музичній роботі, проведенні виховних заходів, публічних виступах (концерти); складанні екзаменаційної сесії, міжособистісні взаємодії. Причиною такого стану є: емоційна збудливість, неадекватна занижена самооцінка, страх та невпевненість, невідповідність наявних знань, умінь та навичок, необхідних для успішного здійснення завдань, надмірно розвинуте почуття відповідальності.

Залежно від виявлених причин, розроблено та впроваджено комплекс вправ на саморегуляцію емоційного стану. Особлива увага студентів зацентрувалась на потребі власного озброєння способами безпосередньої рефлексії емоційного стану під час дії напружених чинників. У таких ситуаціях формується самопереконавання, самонаказ, що викликає самонавіювання спокою та витримки, впевненості у необхідних створення позитивної робочої ситуаціях: «Мене нічого не дратує», «Я не приділяю уваги деталям», «Я абсолютно спокійний» тощо; самоконтроль емоційного стану за зовнішнім вираженням емоцій: мімікою, пантомімікою, характером мови, наявністю м'язового напруження, підвищенням частоти дихання. Для цього використовувались проєктивні вправи: «У мене гарний вигляд», «Хороший настрій?», «У мене все буде спішно», «Я маю хороший контакт із учнями», «Я нічого не боюся» тощо; дихальні вправи заспокійливого характеру «Я дихаю спокійно» (спокійне дихання, глибоке дихання); використання образів зосередження уваги та уяви на конкретному об'єкті (візуальному, аудіальному, тілесному та ін.).

Реалізація заданої педагогічної умови відбувалася здебільшого через індивідуальні форми навчання («Основний музичний інструмент», «Постановка голосу», «Хорове диригування») з одночасним оволодінням предметними і загальними компетенціями, що розширює й увиразнює рамки рефлексивної компетентності, формує рефлексивну виконавську і педагогічну позиції. У цьому сенсі самовдосконалення сприяє набуттю досвіду внутрішньої взаємодії із самим собою та іншими учасниками навчального процесу, створює цілісне сприйняття образу «Я– майбутній вчитель музики», здійснюється корекція та сомо корекція.

Для сприйняття інших суб'єктів навчальної взаємодії та ставлення до них застосовували метод інтерпретування психолого-педагогічних та навчальних ситуацій. Найбільш уживаними є ситуації-антиподи, які ілюструють портрет «позитивного» чи «негативного» вчителя. Студентам пропонували визначити професійно важливі якості вчителя, співвіднести їх з «Я- реальним» і образом «Я» іншого вчителя, зважуючи на спільні й відмінні якості з Я-уявним. За такої умови студенти отримують досвід віднайдення таких альтернативних якостей, які сприяють кращому формуванню рефлексивної компетентності (Ф. Василюк, Н. Мироненкова).

Отже, студент у межах навчальної діяльності адаптується до умов рефлексивно середовища, є його об'єктом (відносини в системі «середовище – студент» визначаються як «суб'єктно-суб'єктні та полісуб'єктні»). При цьому середовище нами розглядається як чинник формування особистості; а студент – як об'єкт, що приймає цей вплив і починає усвідомлювати себе в цьому середовищі. До того ж у студента формується стан присутності в рефлексивно-розвивальному середовищі, активність якого поки що носить обмежувальний професійний ресурс.

Упровадження окресленої педагогічної умови здійснювалося через рефлексивний практикум. У психолого-педагогічній літературі його розглядають із двох позицій:

- як метод активного навчання (складова педагогічної технології);

- як психологічна практика, що має свої норми та традиції, відмінні від норм педагогічної діяльності.

Розроблений нами *рефлексивний практикум* «Формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя музики», спрямований на самопізнання та самовдосконалення майбутнього вчителя музики у процесі оволодіння ним предметними (фаховими) та спеціальними компетенціями. У його змісті: рефлексивний тренінг, проєктивні вправи, завдання на моделювання особистісних навчальних досягнень студентів.

Рефлексивний тренінг розглядається нами крізь спеціально організовану навчально-розвивальну діяльність, у процесі якої суб'єкт отримує знання про себе (як особистість, і як професіонал) за рахунок механізму зворотного зв'язку. Основну увагу приділено практичному опрацюванню навчального матеріалу, за якого здійснюється моделювання спеціально створених ситуацій у яких студенти мають можливість закріпити набуті знання, сформувані відповідні вміння та навички; змінити ставлення до обраної професії та її значущості; засобів, за яких здійснюється професійне становлення. Тобто, рефлексивний тренінг є своєрідним містком між теорією і практикою, що спонукає кожного до конкретних дій, за умови, що медоретори (викладачі) застосовують (не пасивно наслідують) наукові знання до вимог групи і завдяки цьому заохочують студентів до рефлексії, самооцінки своєї праці. Через таку самооцінку студенти пізнають методи класифікації власної праці, приймають рішення щодо того, що варто робити, а що ні; коли можна вважати, що ціль досягнуто, і які настанови стануть у пригоді на майбутнє [170; 187; 195].

Успіх проведення тренінгу залежить як від модератора, так і від добору завдань, перевагою яких є метод моделювання особистісних навчальних досягнень із проєкцією на майбутню професійну діяльність. Наведемо процедуру проведення рефлексивного тренінгу.

I. Рефлексивний тренінг «Хто Я», розроблений на основі вивчення студентами предметів педагогіки, психології та методики музичного виховання, з актуалізацією на формування аксіологічного компонента.

Мета: формування видів мотивації, активізація процесів зацікавленості вибором професії.

Вправа 1. «Актуалізація Я-мотивацій»

Учасникам пропонують зробити три дописи про реалізацію своєї мети та засобів її досягнення (завдання виконується до 10 хвилин на кожную серію). Серія 1. « Я ніколи...»; Серія 2. «Я хочу, але, напевно, не зможу...»;

Серія 3. «Якщо Я дійсно захочу, то...»

Вправа 2. «Угода».

Кожен учасник групи складає угоду із самим собою і дає відповіді на запитання: 1. «Що Я прагну змінити в собі, навчаючись у ВНЗ»? 2. «Яким чином Я буду це робити»? 3. «Що Я буду за це мати?»

В угоді потрібно підкреслити ті якості поведінки, які потребують змін, вказати сильні і слабкі сторони; записати зобов'язання бути чесним із самим собою; викласти можливі зміни, що стосуються: самого себе, свого стилю спілкування, поведінки, кола знайомств, розваг, взаємин з рідними, друзями; окреслити конкретні цілі та шляхи їх досягнення. Написані угоди складаються в конверт і здаються модератору.

Завдання для обговорення:

1. Яка проблема стоїть переді мною? Що мені не подобається в собі та моєму житті? Що мене турбує?

2. У чому причина виникнення цієї проблеми? (Кого або що варто звинувачувати?)

3. Змоделювати можливості розв'язання цієї проблеми (які з них залежать від мене)?

4. Яке рішення Я приймаю?

Вправа 3. «Проекція образу власного «Я».

Учасники тренінгу складають два коротких описи на окремому аркуші паперу. Перший – опис того, яким себе бачить сам учасник есе його («Я-концепції»). Другий – як його бачать інші учасники групи. Описи повинні бути ґрунтовними і правдивими. Опис, «Яким Я бачу самого себе», складаються в окрему коробку. Кожен самопис зачитується вголос, і члени групи намагаються відгадати, кому він належить. Потім автор заявляє про себе й читає другий свій опис (яким, як йому здається, бачать його інші), отримуючи після цього зворотний зв'язок від учасників групи.

Підведення підсумків.

II. Рефлексивний тренінг, розроблений на основі вивчення предметів психолого-педагогічних та спеціальних музичних дисциплін з формування емоційно-оцінного компонента.

Мета – розвиток здатності учасників тренінгу до розпізнавання своїх емоцій, зниження рівня тривожності; формування емоційно-ціннісного самосприйняття й упевненості у собі.

Вступна частина. Міні лекція.

1. Що ви знаєте про рефлексію?
2. Як вона пов'язана з емоційною сферою людини.
3. Як емоції впливають на особистісне і професійне досягнення успіху вчителя музики?

Основна частина. Передбачає виконання серії занять із рефлексивної компетентності.

Мета: формування позитивного образу «Я – майбутній вчитель музики» у навчальній взаємодії.

Завдання 1. Знайомство.

Мета – формування особистісної і міжособистісної взаємодії, розвиток рефлексії і саморефлексії під час знайомств.

Виконання: учасники розбиваються на пари і впродовж 10 хвилин проводять знайомство між собою методом взаємного інтерв'ю. Після

закінчення – кожен представляє свого партнера. Учасники також ставлять один одному будь які запитання .

Завдання 2. «Сніговий ком».

Мета – пізнання себе й інших учасників тренінгу, розкриття свого Я крізь призму рефлексії інших учасників тренінгу.

Виконання: Учасники по черзі називають своє ім'я з яким-небудь прикметником, що починається на першу букву імені. Наступний – назва попередніх, потім себе; таким чином, кожен наступний повинен назвати попередніх, потім себе; таким чином, кожен наступний повинен буде називати все більше імен із прикметниками, що полегшить запам'ятовування і розрядить обстановку. (Приклад:1. Ірина ввічлива – 2. Ірина ввічлива, Тетяна толерантна – 3. Ірина ввічлива, Тетяна толерантна, Людмила – незалежна і так далі) (завдання виконується 10 хвилин).

Завдання 3. «Я такий /така як є»

Мета – сприяти виробленню в учасників об'єктивної самооцінки і оцінки

Виконання: учасники малюють себе так, щоб ніхто не бачив. Після цього малюнки збираються і змішуються. Здійснюється обмін враженнями по кожному малюнку.

Інструкція: колір має значення і мета малюнка полягає не тільки в тому, щоб адекватно передати свою зовнішність, а передати свій внутрішню сутність, переживання, ідентифікацію себе з формою та кольором (60 хвилин).

Завдання 4: «Песиміст і оптиміст».

Мета – створення цілісного ставлення людини до проблемної ситуації, отримання досвіду розв'язання проблеми з різних її аспектів. Пошук можливих шляхів її розв'язання, плюралізм думки, відстоювання рефлексивної позиції. Завдання включає шість етапів.

Перший – модератор пропонує кожному учаснику описати кількома реченнями ситуацію, що викликає стресовий стан або сильні переживання,

негативні емоції (особистісні, навчальні, професійні), які йому складно розв'язати, зрозуміти. Написана історія не повинна містити емоційних описів, а тільки події, факти, дії. (Конфіденційність і анонімність зберігається за проханням учасника).

Другий – учасники тренінгу здають свої описи модератору для подальшої роботи.

Третій – модератор зачитує учасникам групі варіанти стресових ситуацій, група вибирає дві або три найбільш яскраві, не типові з них, або ж модератор, на свій розсуд визначає ті з них, що мають значущість для усіх учасників, і які найбільш дотичні до реалій сучасних освітніх і життєвих проблем.

Четвертий – модератор пропонує групі зробити розподіл на дві підгрупи і роздає по одній історії. Завдання для підгруп: наповнити кожен історію емоційним змістом – песимістичним (для 1-ої підгрупи), оптимістичним (для 2-ої підгрупи). Тобто, доповнити її деталями, які характеризують песимістів і оптимістів із проекцією на навчальну діяльність.

П'ятий – кожна група зачитує свій опис і пропонує варіанти його розв'язання з опорою на особистий і педагогічний досвід та можливою перспективою.

Шостий – модератор проводить підсумок і пропонує кожному учаснику висловити свої враження, зацентровуючи увагу на те, що нового відкрив про себе, про інших учасників, яку реальну допомогу отримав, як буде діяти в майбутньому в тих чи інших ситуаціях? Які зміни готовий провести для самовдосконалення свого професійного і особистісного «Я», Як змінилося ставлення до окремих членів групи? тощо.

Завдання 5. «Незавершені речення».

Виконання: учасникам пропонують по черзі вибрати і речення і завершуючи його своїми словами.

Незакінчені речення:

«Мій найбільший страх – це»;

«Коли інші принижують мене, Я ...»;

«Я не довіряю людям, які»;

«Я гніваюсь, коли хтось»;

«Я насправді дуже не люблю в собі...»;

«Я сумую, коли...» ;

«Я хотів би, щоб мої батьки знали...»;

«Коли мені хтось подобається, кому не подобаюсь Я...»;

«У моєму характері мені найбільше подобається...»;

«Коли мені хтось не подобається, кому подобаюсь Я...».

Після кожної відповіді відбувається обговорення, тривалість якого визначає модератор, який дає сигнал переходу черги до іншого учасника .

Завдання 6: «Релаксація».

Мета: формування психотехнік з метою емоційного збалансування (дихання, контроль голосу та жестів)

Виконання: наберіть більше повітря в грудну клітину, затримайте дихання на долю секунди і видихніть до кінця. Не кваптеся вдихати знову. Поступово дихання почне саме сповільнюватися, збільшиться пауза між вдихом і видихом (повторіть кілька разів).

Завдання 7: «Одне слово».

Мета – формування здатності до самоаналізу, самокритичності, самоузагальнення

Виконання : кожен учасник говорить одне слово, яке передає його стан на даний момент.

Підведення підсумків.

III. Рефлексивний тренінг, розроблений на основі вивчення основного музичного інструменту з формування когнітивно-операційного компонента рефлексивної компетентності (I. Бах «Трьохголосна інвенція (a-moll)», П. Чайковський «Осіньна пісня», Ф. Шопен «Мазурка (a-moll)» та ін.).

Учасникам тренінгу пропонується виконати серію завдань роботи над музичним твором (за навчальною програмою):

Вступне слово: Міні-лекція на тему «Рефлексія і компетентність учителя»

1. Компетентність учителя
2. Рефлексія та рефлексивна компетентність.
3. Якими компетентностями повинен володіти сучасний учитель музики?

Завдання 1. Відповісти на проблемні питання: «Які методи і прийоми навчання обираєте для роботи з учнями під час гри на музичному інструменті?»; відповідно до сформованих предметних (спеціальних) компетенцій; з опорою на отримані знання, уміння й навички після вивчення навчальних дисциплін: музично-теоретичних, музично-історичних, методика музичного виховання, основний музичний інструмент;

Завдання 2. Спроекувати та змоделювали фрагменти уроків роботи над музичним твором;

Завдання 3. Продемонструвати аналіз виконавських інтерпретацій музичних творів; визначити переваги й недоліки; оцінити їх стосовно адекватності композиторського задуму (уявлення про творчість автора твору, його внутрішній світ і переживання; власне сприйняття, розуміння й реалізація задуму автора музичного твору тощо);

Завдання 4. Здійснити рефлексивне оцінювання авторського задуму виконавських інтерпретацій музичних творів з опорою на асоціативно-художній фонд, розвиток музичного та художнього сприймання, наочно-образного мислення, моделювання, рефлексивне занурення у змістове наповнення й емоційний характер інтерпретації музичного твору;

Завдання 5. Оцінити початковий рівень уявлень про музичні знання, вміння й навички з результатом роботи над музичним твором;

Завдання 6. Відрефлексувати труднощі, що виникають під час формування предметних (виконавських) компетенцій через недостатність знань, практичних умінь, навичок;

Завдання 7. Здійснити контроль і коригування навчальних досягнень і визначити подальший їхній рефлексивний розвиток.

Підведення підсумків.

IV. Рефлексивний тренінг, розроблений на основі вивчення навчальної дисципліни постановки голосу (Бетховен Л. «Травнева пісня», Брамс Л. «Колискова», Кюї Ц. «Травневий день», Шуман Р. «Тихий вечір» Шуберт Ф. «Вранішня серенада»).

Вступна частина. Міні-лекція: «Що Ви знаєте про дитячий голос за роками навчання?»

Основна частина. Виконання учасниками тренінгу серії завдань на удосконалення і закріплення вокально-технічних навичок як необхідного чинника розвитку вокально-виконавської майстерності; закріплення навичок дикції та артикуляції, удосконалення рівності звучання голосу протягом усього діапазону, розширення динамічних можливостей голосу, розвиток виконавських здібностей, особистісного й професійного формування рефлексивної компетентності.

Завдання 1. Визначте мету і напрям вокального навчання учнів за роками навчання?»

Завдання 2. Підберіть вокальні завдання і вправи для розучування пісні за програмою шкільного репертуару. Кожен учасник отримує одне індивідуальне завдання для розучування пісні (від першого по восьмий клас), складає план її розучування з урахуванням знань про анатомо-фізіологічні особливості розвитку голосового апарату дітей та методики роботи. Під час виконання завдання необхідно вказати:

- форми роботи, які допоможуть відчувати співацьке дихання?
- недоліки голосоутворення, які зустрічаються в учнів?
- найбільш ефективні прийоми роботи над співацьким голосом (співати звук на опорі дихання; застосовувати співацьку артикуляцію і чітку дикцію (рівне, закруглене звучання голосних і активне формування приголосних

звуків), співацьку орфоепію; використовувати динаміку звуку; співати легко і стакато; точно інтонувати; застосовувати різні атаки звуку).

- прийоми, які можна використати для показу голосом необхідне звучання.

Під час виконання завдання скористайтесь методом зворотнього зв'язку:

1. Чи підходять запропоновані мною методи і прийоми для розвитку співацького голосу учню?

2. Чи правильно визначено тип голосу?

3. Чи правильно зроблено підбір вокальних вправ для розспівування?

4. Чи відповідає вокальний твір індивідуальним особливостям учня?

Підведення підсумків. Колективна дискусія: «За яких інноваційних технологій досягається позитивний результат розвитку співу з урахуванням вікових та гендерних особливостей учнів?».

Рефлексивний тренінг, розроблений на основі вивчення навчальної дисципліни «Хорове диригування, практикум керування хором» (М. С. Скорик Псалом № 38 «Не карай мене», «Алілуя», муз. С. Модкевича, «Молитва за Україну» муз. М. Лисенка, вірші О. Кониського).

Вступна частина. Міні-лекція «Чи готові Ви диригувати дитячим хоровим колективом?».

Основна частина. Виконання серії завдань із формування предметних (фахових) компетенцій, розвитку рефлексивної позиції.

Завдання 1. Визначте мету і завдання розучування пісні з дитячим хором.

Завдання 2. Спроектуйте роботу над розучуванням пісні в чотири етапи: перший – ознайомлення з піснею (вступна бесіда, показ пісні, бесіда після показу); другий – засвоєння музичного і літературного тексту; третій – робота над технікою художнього виконання (відпрацювати різні варіанти вокально-хорової техніки, враховуючи її послідовність, на прикладі музичної

пісні за програмою); четвертий – завершальна художня обробка (робота над образом пісні, асоціативним фондом).

Розв'язання проблемних ситуацій:

- Чи варто завжди вчити з учнями окремо слова і мелодію пісні?;
- Як методично правильно організувати повторення тексту пісні? (через тиху, вдумливу декламацію по фразах і реченнях усім хором; почергову декламацію по фразах і реченнях усім хором; через вимову кожної нової фрази, які промовляє учень; почергову декламацію тексту вголос і «про себе»;
- Над розвитком якого асоціативного фонду зосередите роботу з учнями під час створення її образу?

Підведення підсумків: контроль і коригування навчальних досягнень, з метою рефлексивного розвитку та набуття компетентностей.

Проективні вправи використовувались із метою самопізнання особистісного «Я», занурення в рефлексивні дії інших учасників навчальної взаємодії; корекції та самокорекції професійних досягнень і професійного самовдосконалення. Основне навантаження зосереджувалось на формуванні рефлексивно-корекційного компонента. Самовдосканалюючись у такий спосіб, студенти беруть на себе відповідальність за якість власної професійної підготовки, аналізують свої досягнення, вносять корективи до своїх дій, здійснюють своєрідний моніторинг сформованих компетенцій, коли рефлексія і самооцінка поглиблюють розуміння того, що очікуємо, зміцнюють мотивацію, забезпечують почуття самоповаги, визначають дійові методи пошуку своїх слабких місць [170]. У результаті стає можливим розв'язання суперечності між Я-реальним і Я-уявним (майбутнім учителем, знаючим і добре володіючим фахівцем). Усвідомлення цієї суперечності відбувається переосмислення і переоцінка впливу власної небажаної поведінки на соціальне середовище і на самого себе (суспільні і соціальні мотиви), бажання стати кращим (пізнавальні, знаннєві) [170; 187; 237].

Процедура проведення вправ.

Вправа 1. «Промовець» спрямована на закріплення установки на формування рефлексивної компетентності

Виконання: учасники розбиваються на пари і одержують завдання переконати співрозмовника у необхідності її для професійного становлення майбутнього вчителя музики.

Вправа 2. «Моє професійне гасло».

Виконання: учасникам дається завдання визначити професійне гасло, записати його і, по можливості, намалювати, після чого відбувається спільне обговорення гасла на предмет відповідності діяльності вчителя музики.

Вправа 3. «Який Я вчитель».

Виконання: студентам пропонується з переліку рис, наведеного в методиці Т. Лірі, вибрати ті риси, що стосуються його Я-реального, до того, як студента сприймають інші, до його Я-ідеального тощо. Обводячи слова, що суперечать одні одному, можна визначити ймовірні сфери невідповідності у житті майбутніх учителів, які можуть викликати до життя психологічні захисти, утруднюючи професійну рефлексію.

Вправа 4. «Професійний шлях успішного вчителя музики»

Виконання: учасникам пропонується намалювати професійний шлях успішного вчителя музики, зіставити його зі своїм життєвим шляхом, обговорити в парах результати.

Вправа 5. «Оцінка»

Виконання: учасникам пропонується проаналізувати способи контролю і оцінювання навчальних досягнень школярів, визначивши:

- а) традиційні методи навчання й контролю і оцінювання;
- б) інноваційні методи навчання й контролю і оцінювання;
- в) які з них працюють на результат;
- г) які корективи, на Вашу думку, можна внести в процес навчання і оцінювання навчальних досягнень учнів?

Вправа 6. «Самооцінка»:

Виконання: виконуючи її, учасники мають замислитись над тим, які умови були створені для формування компетентностей (предметних, фахових, спеціальних) під час їхнього навчання, і які з них вини могли трансформувати на практиці, проводячи уроки музичного мистецтва в школі; якими прийомами самоконтролю і самооцінки при цьому треба володіти? якими з них володієте?; які, на Вашу думку, треба розвивати?, які з них використовували у процесі педагогічної практики? Як учні реагували на них? чи справедливим і своєчасним було їхнє реагування на оцінювальні судження учнів? тощо.

Вправа 7. «Самоаналіз»

Виконання: стимулювання студентів до здійснення самоаналізу і самокорекції своїх навчальних досягнень, опрацювання власного досвіду, в процесі якого суб'єкт отримує насамперед знання про себе за рахунок механізму зворотного зв'язку. Учасникам пропонується подати у розгорненому письмовому вигляді відповідь на запитання: «Чи задоволений Я своїми досягненнями як майбутній учитель музики?» «Що потрібно зробити, щоб досягти кращих результатів?», «Які знання, вміння і навички сприяють ефективному формуванню рефлексивної компетентності?».

Підведення підсумку: рефлекс і саморефлексія з метою коригування особистісних і професійних досягнень, розвитку рефлексії та набуття предметних та фахових компетентностей.

У такому контексті формування рефлексивної компетентності відбувається шляхом спеціального опрацювання власного досвіду, в процесі якого суб'єкт отримує насамперед знання про себе за рахунок механізму зворотнього зв'язку. Взаємоузгодженість реалізації педагогічних умов здійснювалася комплексно, з урахуванням структурних складників і особливостей рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики.

Отже, змістом аксіологічного, когнітивно-операційного, емоційно-оцінного, рефлексивно-корекційного компонентів виступають знання, вміння, що сприяють розвитку як професійного самовдосконалення, так і

рефлексивної компетентності майбутнього вчителя музики, його ставлення до себе, інших людей, суспільства, обраної професії. Різноманітна професійно зорієнтована діяльність майбутніх учителів музики конкретизована в навчально-педагогічній, виконавській, науково-дослідній, музично-просвітницькій роботі, визначає зміст і якість формувального впливу.

3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

Згідно з метою та завданнями формувального етапу експериментального дослідження були проведені контрольні заміри, що дозволили одержати кількісне вираження якісних змін у сформованості рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики. Проведені зрізи, за методикою та організацією, були аналогічні до тих, що проводилися на констатувальному етапі дослідження. Це дозволило одержати об'єктивну картину динаміки сформованості рефлексивної компетентності студентів за розробленою та апробованою нами методичною картою дослідження (табл. 2.1). З цією метою ми використовували таку сукупність методів:

1. Спостереження за виявами рефлексивної компетентності, змінами у комунікативній поведінці студентів; ставленні до виконання завдань у різних рефлексивних ситуаціях (на практичних заняттях, під час педагогічної практики, публічних виступів).

2. Стандартизовані методики тестового контролю і самоконтролю, опитування і самоопитування, інтерв'ювання, які вже відомі і об'єктивовані у спеціальній літературі як інструменти вивчення особистісного і професійного розвитку вчителів.

Характерною ознакою застосовуваних методик є:

- 1) можливість комплексно вивчити результативність впливу формування рефлексивної компетентності на рівні її сформованості;

2) залучення майбутніх учителів музики як активних учасників-суб'єктів оцінно-результативного процесу;

3) забезпечення вільного вибору студентами завдань, атмосфера довіри між викладачами і досліджуваними;

4) можливість простежити діапазон індивідуальних можливостей рефлексії у студентів однієї групи, однакової статі і віку.

У формувальному експерименті взяли участь 124 особи експериментальної групи – 60 студентів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії та 64 студента ДВНЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»; 128 осіб контрольної групи – 62 студента Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії та 66 студентів ДВНЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського».

З метою визначення ефективності технології формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики, покладеної в основу формувального експерименту, було проведено діагностику показників сформованості кожного з компонентів означеного процесу, які зіставлялись із даними констатувального експерименту. Порівняльний аналіз проводився за критеріями, що були визначені у другому розділі, і які дозволили зробити узагальнені висновки щодо ефективності розроблених педагогічних умов формування рефлексивної компетентності в майбутніх учителів музики в процесі їхньої професійної підготовки та простежити динаміку змін сформованості досліджуваної якості.

Усі учасники експерименту на початку дослідження були діагностовані у процесі вивчення стану сформованості рефлексивної компетентності за діючої системи навчання. Формувальний експеримент здійснювали особисто у ДВНЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». У Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії за нашим експериментальним матеріалом та частковою участю.

Контрольні зрізи рівнів сформованості рефлексивної компетентності студентів мали виявити зміни, що відбулися внаслідок проведення формувального експерименту та оцінити їх характер і значущість. В *експериментальних групах* формування відбувалося відповідно до розробленої нами моделі формування рефлексивної компетентності в умовах вивчення дисциплін психолого-педагогічного та фахового (музичного) циклів, створення рефлексивного середовища, педагогічної практики, самостійної роботи та інших видів навчальної діяльності студентів. У *контрольних групах* професійна підготовка майбутніх учителів музики відбувалася за діючою системою підготовки бакалаврів. Навчальні заняття, що проводилися зі студентами, не передбачали спеціальних змін, спрямованих на формування у студентів рефлексивної компетентності.

Для визначення досягнень за критеріями рефлексивної компетентності використовувався метод опитування, за результатами якого аналізувалась наявність або відсутність динаміки сформованості рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики в експериментальних та контрольних групах до початку і після його проведення.

Систематизація результатів упровадження розробленої та апробованої нами моделі формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки основою якої є реалізація педагогічних умов, здійснювалася за кожним показником сформованості досліджуваної якості.

Рівень сформованості *аксіологічного компонента* рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики досліджувався через вивчення потреб, ставлень, прагнень до музично-педагогічної діяльності; зацікавленості та спрямованості майбутніх учителів на музично-педагогічну діяльність. Загальна характеристика одержаних даних дала можливість стверджувати, що в *експериментальних групах* зафіксовано зростання кількості студентів з високим рівнем і зменшення кількості учасників з низьким рівнем сформованості всіх показників рефлексивної компетентності.

У контрольних групах позитивна динаміка була незначною. Такі дані отримано на основі порівняльного аналізу результатів першого (до початку формувального експерименту) та другого (прикінцевого) зрізів представлено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

**Динаміка сформованості аксіологічного компонента рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики
(контрольна та експериментальна групи) (у %)**

РІВЕНЬ	КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ (362 особи)		ФОРМУВАЛЬНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ							
			Контрольна група (128 осіб)				Експериментальна група (124 особи)			
			Почат. зріз		Закл.зріз		Почат.зріз		Закл.зріз	
			абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
<i>Високий</i>	68	18,79	10	7,81	17	13,28	9	7,26	32	25,8
<i>Середній</i>	122	33,70	60	46,88	71	55,47	64	51,61	80	64,52
<i>Низький</i>	172	47,51	58	45,31	40	31,25	51	41,13	12	9,68

Якщо на початку експерименту в експериментальній групі було 9 осіб з високим ступенем зацікавленості, то на кінцевому зрізі високого ступеня досягли 32 діагностованих студентів, тобто 25,8 % від загальної кількості. Відбулося це підвищення за рахунок зменшення студентів з низьким ступенем. У контрольній групі теж відбулись позитивні зрушення за означеним критерієм, проте зменшення учнів з низьким рівнем було незначним – 31,25%.

Аналіз динаміки сформованості аксіологічного компонента рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики вказує на інтенсивність позитивних змін в ЕГ порівняно з КГ.

Значно зросла кількість студентів ЕГ з активною спрямованістю на музично-педагогічну діяльність та високим рівнем зацікавленості

майбутньою професією – до 25,8 %, водночас, у КГ кількість студентів з високим рівнем зацікавлення музичним мистецтвом та спрямованістю на майбутню професію зріс на 13,28 %, натомість кількість студентів з низьким рівнем знизилась до 31,25 %. Порівняльна динаміка результатів обох груп представлена в гістограмах (рис. 3.2–3.3).

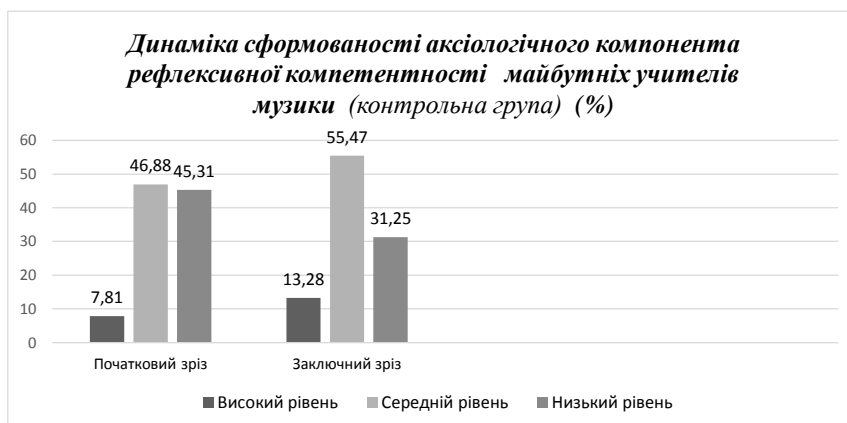


Рис. 3.2. Гістограма

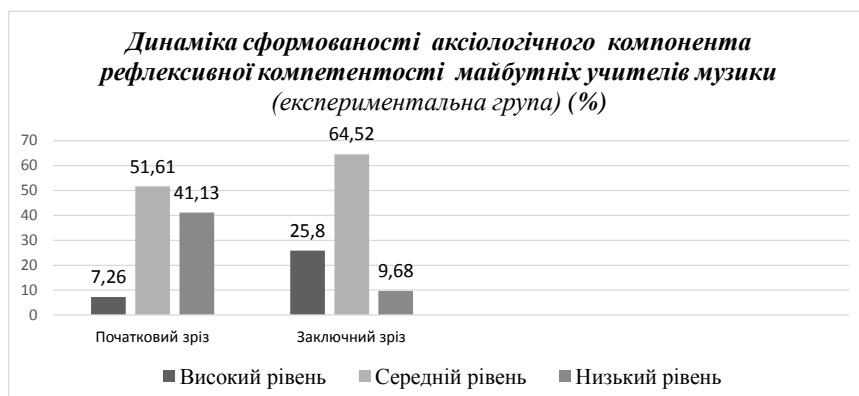


Рис. 3.3. Гістограма

Такі результати є свідченням позитивної дієвості запропонованої моделі формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики.

Рівень сформованості *емоційно-оцінного* компонента рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики досліджувався через здатність до самооцінки прояву рефлексивної компетентності; рівня позитивного (адекватного) ставлення до себе й інших суб'єктів навчальної взаємодії; до професійного становлення.

За результатами дослідження виявлено позитивні зміни. Початковий зріз показав перевагу кількості студентів з низьким рівнем емоційно-оцінного ставлення до майбутньої професійної діяльності (у КГ – 57,81 %, а в ЕГ – 55,64 %), що виражалось через низький рівень ідентифікації з роллю вчителя музики.

Такі студенти відчували серйозні труднощі щодо оцінки та самооцінки сформованості важливих професійно особистісних якостей вчителя музики. Результати дослідження подані в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Динаміка сформованості емоційно-оцінного компонента рефлексивної компетентності майбутнього вчителя музики
(контрольна та експериментальна групи) (у %)

Рівень	КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ (362 особи)		ФОРМУВАЛЬНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ							
			Контрольна група (128 осіб)				Експериментальна група (124 особи)			
			Почат. зріз		Закл.зріз		Почат.зріз		Закл.зріз	
			абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
<i>Високий</i>	49	13,54	10	7,81	16	12,5	9	7,26	32	25,81
<i>Середній</i>	119	32,87	44	34,38	53	41,40	46	37,1	73	58,87
<i>Низький</i>	194	53,59	74	57,81	59	46,1	69	55,64	19	15,32

У КГ наприкінці експерименту відбулося незначне зменшення кількості студентів з низьким рівнем з 57,81 до 46,1%, та їх збільшення із середнім рівнем – з 34,38 до 41,4%, натомість кількість досліджуваних із високим рівнем здатності до самооцінки прояву рефлексивної ккомпетнтності,

адекватності оцінки і самооцінки, самоставлення до себе, як до майбутнього вчителя музики зросла – від 7,81 до 12,5 %. Щодо кількісних показників досліджуваних із ЕГ, то з середнім рівнем їх кількість почала зростати з 37,1 до 58,87 %. Для досліджуваних із низьким рівнем – характерною особливістю є значне їх зменшення. На заключному зрізі з цим показником було виявлено тільки 15,32% студентів.

Порівняльний аналіз математичної обробки результатів дослідження школярів ЕГ та КГ упродовж формувального експерименту дозволив відзначити, що позитивні зміни відбувалися інтенсивніше в ЕГ.

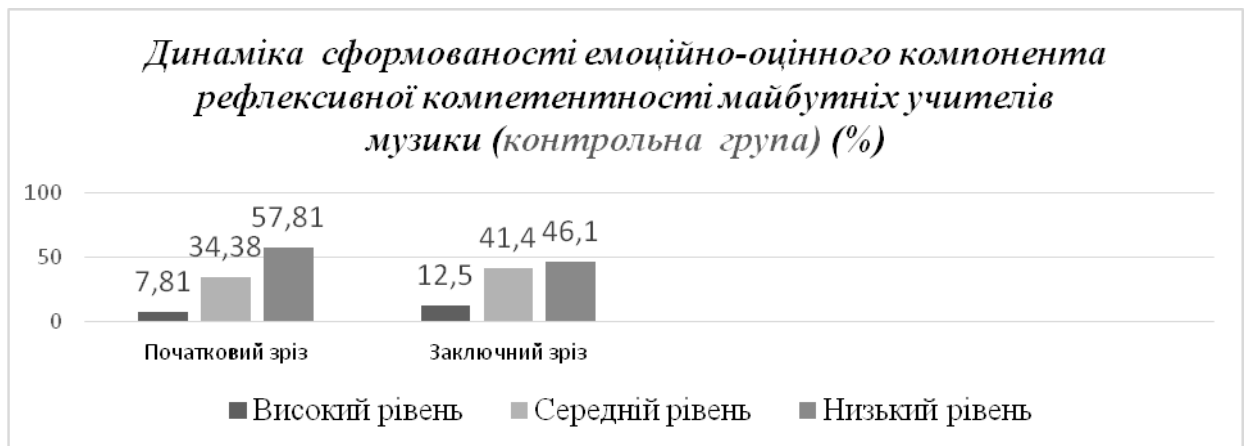


Рис. 3.4. Гістограма

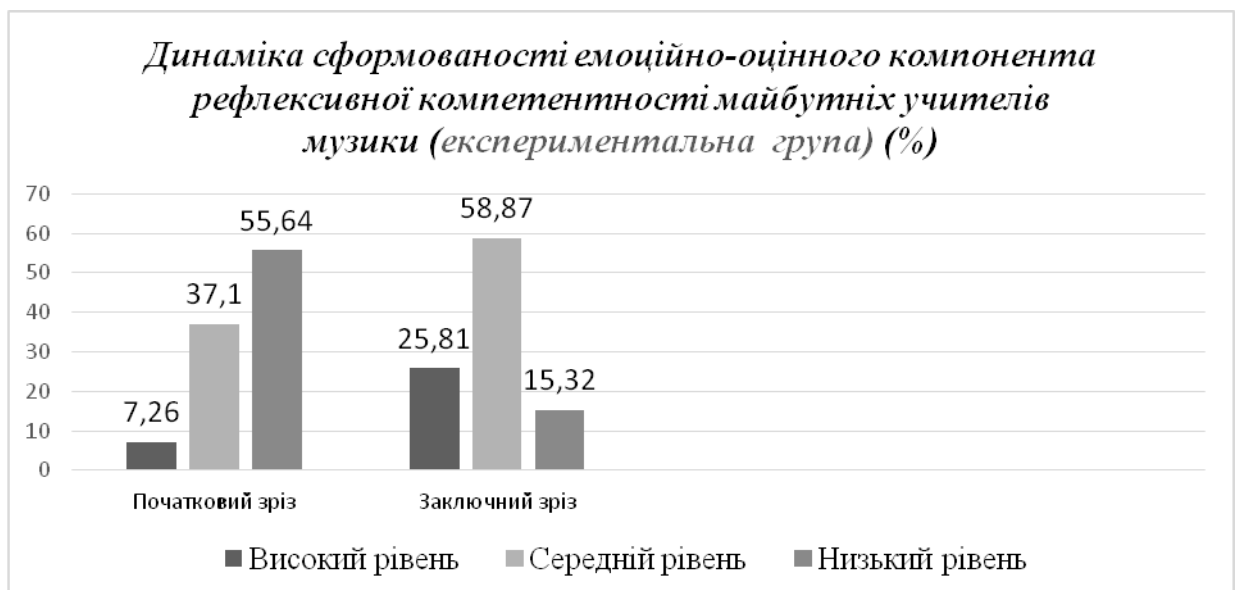


Рис. 3.5 Гістограма

У досліджуваних КГ теж підвищився рівень емоційно-оцінного компонента, водночас, представники КГ орієнтувались на формальне усвідомлення загальноприйнятих професійних норм педагогічної діяльності й не відзначалися вираженим прагненням до осмислення професійної діяльності на рівні емоційно-ціннісних змін. Динаміка досліджуваної нами якості представлена у рис. 3.4-3.5. Діагностування за *когнітивно-операційним* компонентом рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики відбувалось на основі визначення рівня оволодіння музично-педагогічними знаннями, вміннями, навичками з позиції рефлексивної компетентності студентів, оволодіння музично-предметними знаннями, вміннями, навичками, що охоплюють предметні компетентності.

Таблиця 3.3

Динаміка сформованості когнітивно-операційного компонента рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики (контрольна та експериментальна група) (у %)

Рівень	КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ (362 особи)		ФОРМУВАЛЬНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ							
			Контрольна група (128 осіб)				Експериментальна група (124 особи)			
			Почат. зріз		Закл.зріз		Почат.зріз		Закл.зріз	
			абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
<i>Високий</i>	43	11,88	8	6,25	14	10,94	8	6,45	30	24,19
<i>Середній</i>	115	31,77	44	34,37	55	42,97	47	37,9	71	57,26
<i>Низький</i>	204	56,35	76	59,38	59	46,09	69	55,65	23	18,55

Порівняльний аналіз отриманих даних свідчить, що в експериментальних групах в результаті формувального експерименту зафіксовано статистично значущі відмінності між результатами початкового та заключного зрізів щодо рівня оволодіння музично-педагогічними

знаннями, вміннями досліджуваних експериментальних груп. Констатовано, що кількість їх учасників із високим та середнім рівнями музично-педагогічними знаннями, вміннями почала зростати з 6,45 до 24,19% на високому рівні; з 37,9 до 57,26 % на середньому, а су досліджуваних контрольних груп вона стала значно знизилась із 55,65 до 18,55 %. Результати дослідження за цим компонентом подані в таблиці 3.3.

Кількісні показники свідчать про наявні потенційні можливості досліджуваних для успішного розв'язання навчальних та професійних завдань у майбутній діяльності. Щодо динаміки рівня оволодіння музично-педагогічними знаннями, вміннями – кількість студентів ЕГ з низьким рівнем оволодіння музично-педагогічними знаннями, вміннями суттєво знизилась – 37,1% . Динаміка досліджуваної нами якості представлена у рис. 3.6-3.7:

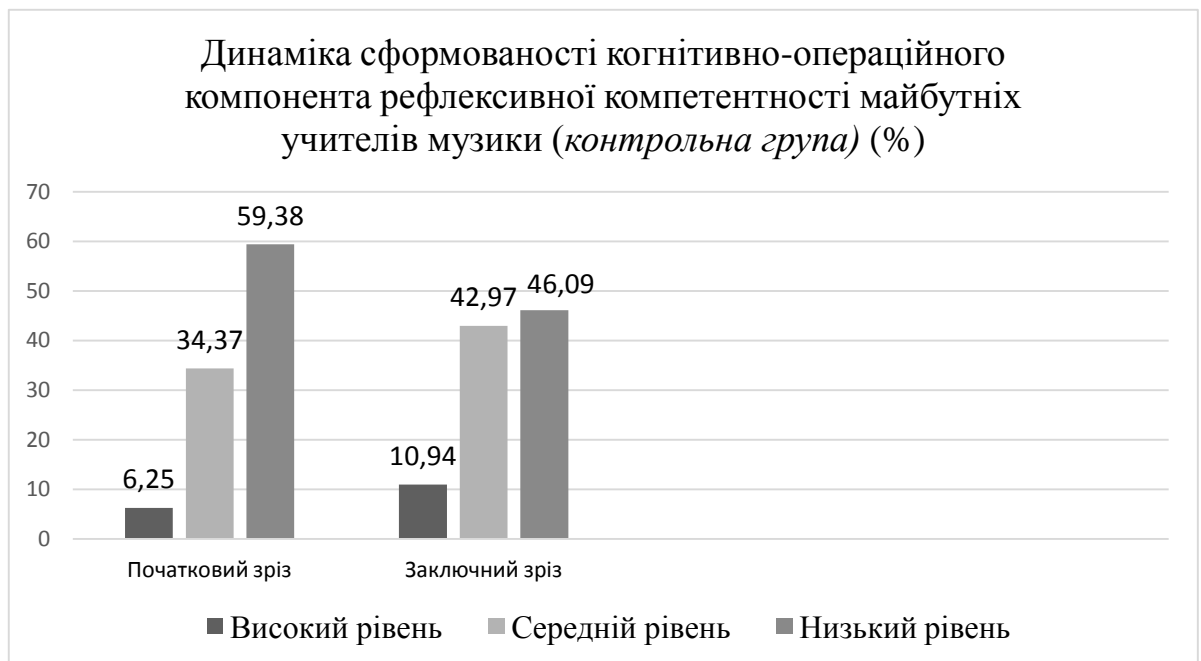


Рис. 3.6. Гістограма



Рис. 3.7. Гістограма

Таке стрімке зниження низького показника є свідченням позитивної динаміки оволодіння студентами музично-педагогічними знаннями, вміннями протягом експериментального періоду.

Рівень сформованості рефлексивно-корекційного компонента рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики досліджувався через виявлення здатності до саморозвитку та самовдосконалення суб'єкта, який рефлексує; виявлення динаміка розвитку предметних і фахових компетенцій у процесі практичної діяльності майбутніх учителів музики. За результатами дослідження виявлено позитивні зміни в таблиці 3.4.

Отже, порівняльний аналіз рівнів розвиненості рефлексивно—корекційного компонента рефлексивної компетентності майбутнього вчителя музики дозволив визначити суттєві відмінності її розвитку у студентів контрольних та експериментальних груп – активнішої розвиненості ступеню особистісно-рефлексивної діяльності майбутнього вчителя музики досягли студенти в експериментальних групах, де студентів з високим показником на заключному зрізі виявилось 26,61 %, студентів з середнім показником – 54,03%, а з низьким – 19,36%.

Таблиця 3.4

Динаміка сформованості рефлексивно-корекційного компонента рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики

(контрольна та експериментальна групи) (у %)

Рівень	КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ (362 особи)		ФОРМУВАЛЬНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ							
			Контрольна група (128 осіб)				Експериментальна група (124 особи)			
			Почат. зріз		Закл.зріз		Почат.зріз		Закл.зріз	
			абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
<i>Високий</i>	31	8,56	6	4,69	8	6,25	7	5,65	33	26,61
<i>Середній</i>	105	29,01	34	26,56	37	28,91	39	31,45	67	54,03
<i>Низький</i>	226	62,43	88	68,75	83	64,84	78	62,9	24	19,36

Динаміка досліджуваної нами якості представлена у рис. 3.8-3.9:

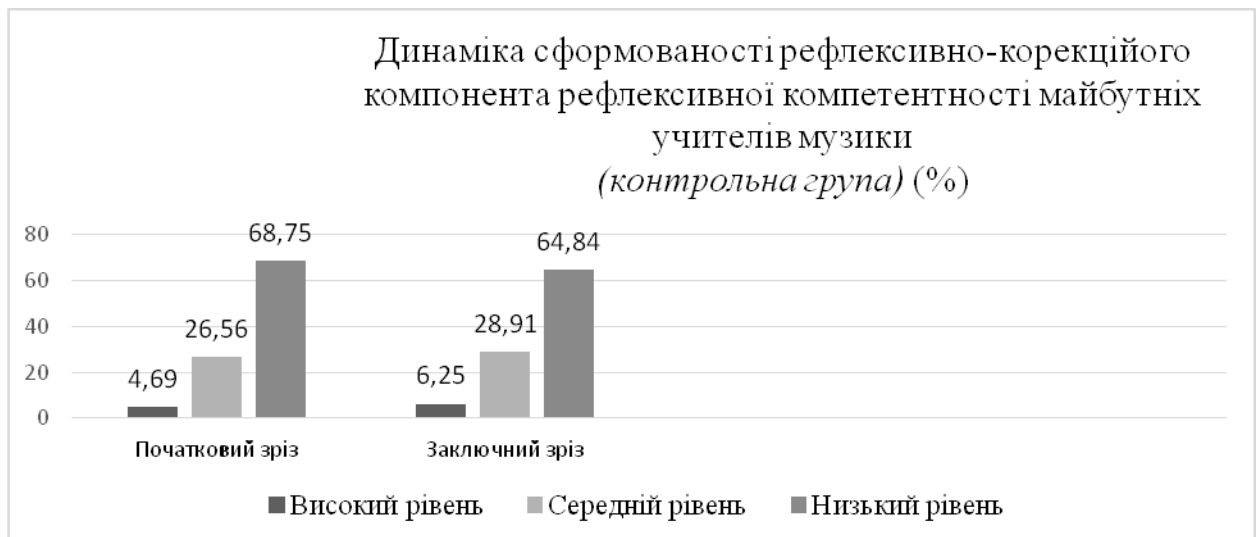


Рис. 3.8. Гістограма

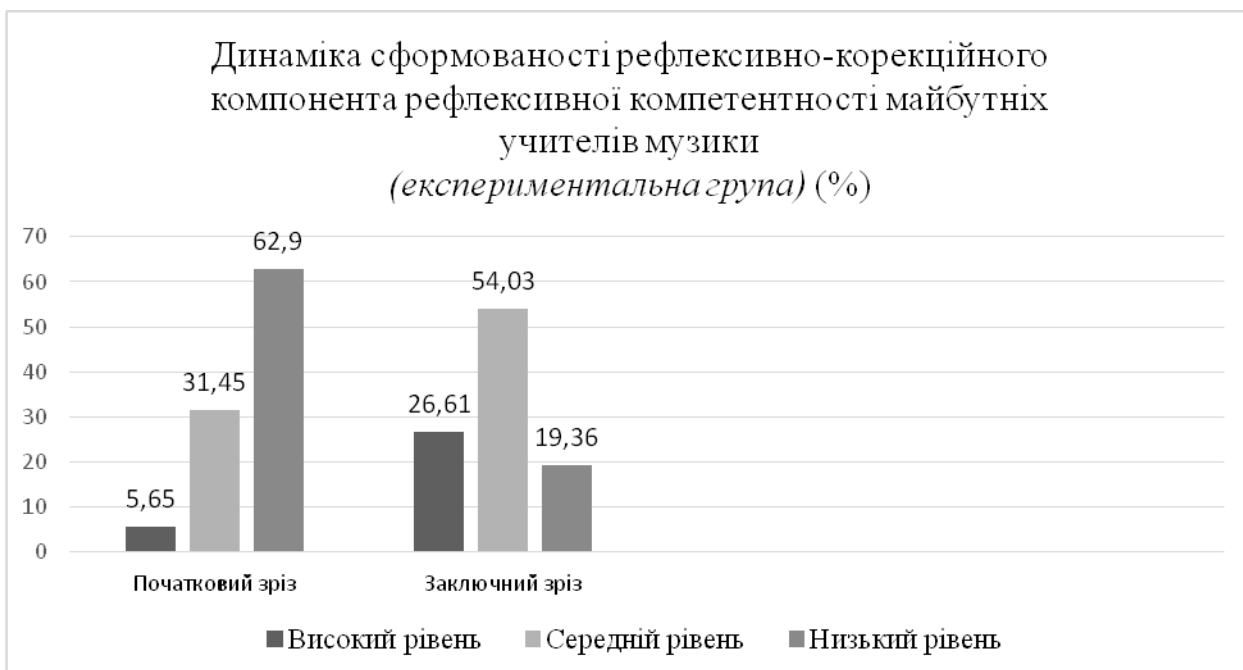


Рис. 3.9. Гістограма

Такий результат, вочевидь, є наслідком збільшення змістової інформованості студентів ЕГ, щодо цілісності рефлексивної позиції суб'єкта як особистості й майбутнього фахівця.

Отримані дані подані у таблиці 3.5 засвідчують зростання ефективності формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики експериментальних груп.

Таблиця 3.5

Порівняння динаміки рівнів сформованості рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики в контрольних та експериментальних групах (у %)

Рівень	До експерименту		Після експерименту	
	КГ (128 осіб)	ЕГ (124 особи)	КГ (128 осіб)	ЕГ (124 особи)
<i>Високий</i>	7,50%	7,58%	11,41	26,77%
<i>Середній</i>	37,81%	40,64%	44,84%	58,87%
<i>Низький</i>	54,69%	51,78%	43,75%	14,36

Отже, аналіз отриманих даних дає можливість констатувати, що в результаті впровадження розробленої та теоретично обґрунтованої моделі формування рефлексивної компетентності у процес професійної підготовки майбутніх учителів музики відбулися помітні зміни у знаннях її учасників, про цілі і зміст процесу професійної підготовки загалом, та рівень рефлексивної компетентності, зокрема. На початку дослідження мету свого навчання досліджувані визначали досить вузько – як процес оволодіння певним обсягом навчального змісту професійних знань і вмінь. В умовах впровадження розробленої моделі формування рефлексивної компетентності відбулася смислова реінтерпретація означеної проблеми.

Студенти дійшли розуміння того, що становлення себе як учителя може відбуватися лише на основі змістовного усвідомленого аналізу сфери майбутньої професійної діяльності учителя музики, розуміння її різних психологічних і методичних систем.

Перевірка ефективності запропонованої методики формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики охоплювала проведення двох діагностичних зрізів (початкового та контрольного) в експериментальній та контрольній групах. Для глибшого професійного аналізу використовувався критерій Стюдента. За допомогою цього методу проаналізовано результати експерименту в середині кожної групи та між групами. Ми оцінювали відповіді та виконання завдань за 5-бальною системою. Таблиця 3.6 містить показники балів, які набрали досліджувані кожного рівню відповідно 5-бальній системі.

Таблиця 3.6

Показники балів, які набрали досліджувані кожного рівню відповідно 5-бальній системі

Рівні	Експериментальна група (124 особи)		Контрольна група (128 осіб)	
	До початку експеримент у	Наприкінці експеримент у	До початку експеримент у	Наприкінці експеримент у
<i>Високий</i>	10	33	10	15
<i>Середній</i>	50	73	48	57
<i>Низький</i>	64	18	70	56

Для аналізу результатів експериментальної групи, занесемо дані у робочу таблицю.

Таблиця 3.7

Розрахунок критерію Стюдента для експериментальної групи

До початку експерименту x_i	Наприкінці експерименту y_i	Різниця показників $z_i = x_i - y_i$	$z_i - \bar{z}$	$(z_i - \bar{z})^2$
10	33	23	-7,67	58,83
50	73	23	-7,67	58,83
64	18	46	15,34	235,32
$\bar{X} = 41,33$	$\bar{Y} = 41,33$	$\bar{Z} = 30,67$		$\Sigma = 352,98$

Критерій Стюдента розраховувався за формулою 3.1

$$\bar{X} = \frac{\sum x_i}{n_x}; \bar{Y} = \frac{\sum y_i}{n_y}; \bar{Z} = \frac{\sum z_i}{n_z}$$

де x_i, y_i, z_i – варіанта

n_x, n_y, n_z – обсяг вибірки

Критерій Стюдента розрахуємо за формулою 3.2

$$t_B = \frac{|\bar{Z}| \cdot \sqrt{n \cdot (n-1)}}{\sqrt{\sum (z_i - \bar{Z})^2}}$$

$$t_B = \frac{|30,67| \cdot \sqrt{3 \cdot (3-1)}}{\sqrt{352,98}} = 4$$

Для підтвердження достовірності результатів потрібно визначити число ступенів свободи k :

$$k = 2(n-1) = 2(3-1) = 4$$

У педагогічних дослідженнях використовують рівні значущості:

1. Рівень 5% ($p=5\%$; $\alpha=0,05$).
2. Рівень 1% ($p=1\%$; $\alpha=0,01$).

З таблиці t-критеріїв визначимо, що результати достовірні за II порогом рівнів значущості. Аналіз за допомогою критерію Стюдента підтвердив, що

експериментальна група показала значно кращі результати після експерименту. Проаналізуємо результати контрольної групи.

Таблиця 3.8

Розрахунок критерію Стюдента для контрольної групи

До початку експерименту x_i	Наприкінці експерименту y_i	Різниця показників $z_i = x_i - y_i$	$z_i - \bar{z}$	$(z_i - \bar{z})^2$
10	15	5	-4,33	18,75
48	57	9	-0,33	0,11
70	56	14	4,66	21,72
$\bar{x} = 42,67$	$\bar{y} = 42,67$	$\bar{z} = 9,33$		$\Sigma = 40,58$

Критерій Стюдента розрахуємо за формулою 3.3

$$t_{\beta} = \frac{|9,33| \cdot \sqrt{3 \cdot (3-1)}}{\sqrt{40,58}} = 3,59$$

В результаті аналізу підтверджено достовірність результатів за II порогом рівнів значущості.

Контрольна група також показала значно кращі результати по закінченню експерименту. Для аналізу результатів експериментальної та контрольної груп між собою сформуємо робочу таблицю.

Таблиця 3.9

Розрахунок критерію Стюдента

Результат експериментальної групи	Результат контрольної групи
23	5
23	9
46	14
$\Sigma = 92$	$\Sigma = 28$

Для даного випадку використовується формула розрахунку критерію Стюдента:

$$t_{\beta} = \frac{M_e - M_k}{S_{M_e - M_k}} \quad (3.4)$$

де M_e, M_k – середні арифметичні для експериментальної та контрольної групи;

$S_{M_e - M_k}$ – стандартна похибка різниці середніх арифметичних, яка розраховується за формулою:

$$S_{M_e - M_k} = \sqrt{\frac{SS_e + SS_k}{N_e + N_k - 2} \cdot \left(\frac{1}{N_e} + \frac{1}{N_k}\right)} \quad (3.5)$$

де SS_e, SS_k – сума квадратів відхилень від середньої арифметичної для експериментальної та контрольної груп, розраховується за формулою:

$$SS = \sum (x_i)^2 - \frac{(\sum x_i)^2}{N} \quad (3.6)$$

Використовуючи математичні методи обробки даних, сформулюємо статистичні гіпотези:

1. H_0 – головна, нульова гіпотеза, у якій висувається припущення, що експериментальна група немає переваг над контрольною.

2. H_1 – альтернативна гіпотеза №1 – припущення про перевагу експериментальної групи над контрольною та підтвердження гіпотези дослідження.

3. H_2 – альтернативна гіпотеза №2 – припущення про вагому перевагу контрольної групи над експериментальною.

Прийняття однієї з статистичних гіпотез та формулювання остаточного висновку здійснюють шляхом порівняння обчисленого значення критерію Стьюдента з його критичним значенням ($t_{кр}$).

Нульову гіпотезу відкидають за умови: $|t| > t_{кр}$.

Гіпотезу H_1 приймають, якщо $t > t_{кр}$,

Гіпотезу H_2 – у решті випадків (рис. 2.1).

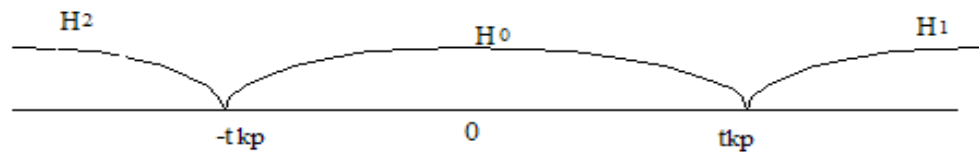


Рис. 3.10. Прийняття гіпотези

Для визначення $t_{кр}$ необхідно розрахувати число ступенів свободи (k) за формулою: $k=N_e+N_k-2$

Використовуючи дані таблиці 4 розрахуємо всі необхідні показники:

$$SS_e = 352,98 \quad S_{M_e - M_k} = \sqrt{\frac{352,98 + 40,58}{3 + 3 - 2} \cdot \left(\frac{1}{3} + \frac{1}{3}\right)} = 8,1$$

$$SS_k = 40,58$$

$$t_{\beta} = \frac{30,67 - 9,33}{8,1} = 2,63 \quad k=3+3-2=4$$

Використовуючи таблицю t-критеріїв Стьюдента робимо висновок, що дані є достовірними за I порогом значущості. Розраховане значення критерію більше за критичне, тобто гіпотеза дослідження є підтвердженою – результати експериментальної групи переважають контрольні.

Таким чином, розроблена система критеріїв, методики і технології оцінювання рівня сформованості рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки дає підставу стверджувати ефективність:

1) розроблених педагогічних умов, за допомоги яких студент отримує можливість реально оцінити себе як майбутнього учителя музики, зіставити свої здібності з можливостями інших суб'єктів (колег, учнів), що сприяє більш успішній самоідентифікації з учителем музики;

2) методик формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики, характерною ознакою яких є: можливість комплексно вивчити результативність впливу професійної підготовки на рівні сформованості рефлексивної компетентності.

Висновки з третього розділу

Розроблено і теоретично обґрунтовано модель формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки, яка складалася з мети, етапів, критеріїв, педагогічних умов, засобів реалізації та результатів. Дослідно-експериментальна робота проводилась у межах трьох етапів (мотиваційно-цільового, організаційно-діяльнісного, рефлексивно-оцінного).

Сутність мотиваційно-цільового етапу полягала у спрямуванні усвідомлення студентами значення рефлексії у професійній діяльності, що давало змогу майбутнім учителям ствердитись у професійному виборі. Другий, організаційно-діяльнісний етап формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики передбачав актуалізацію опорних знань, ознайомлення студентів із проблемою рефлексивної компетентності майбутнього вчителя музики; залучення їх до оволодіння науково-теоретичними та практичними знаннями, вміннями, навичками з досліджуваної проблеми. Означений етап націлював студентів на формування вмінь об'єктивно оцінювати свої дії, вдосконалювати професійно значущі якості і підвищувати рівень самостійності та саморозвитку в процесі музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності, що для вчителів музики є особливо важливим. Рефлексивно-оцінний етап мав за мету розкриття механізмів самопізнання, самореалізації, студентів; формування вмінь та навичок з інтерпретації музичних творів, самовдосконалення своєї технічної підготовки, вмінь з виконання поліфонії, кантени, п'єс різних стилів і жанрів.

Експериментальна модель передбачала впровадження визначених педагогічних умов (мотивація майбутніх учителів музики на педагогічно спрямовану рефлексивну позицію як пріоритетну в особистісно-професійній підготовці фахівця; створення навчально-розвивального та рефлексивного середовища, зорієнтованого на формування складників досліджуваного конструкту; активізація майбутніх учителів музики щодо самовдосконалення рефлексивної компетентності), формами і методами реалізації яких виступили: лекційні, практичні, індивідуальні заняття, рефлексивний тренінг, рефлексивні бесіди, портфоліо, завдання, проєктивні вправи, рольові та дидактичні ігри.

З упровадженням педагогічних умов формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки респонденти набули знань, умінь, навичок оцінювати себе як майбутніх учителів музики, вони зіставляли свої досягнення з іншими учасниками навчальної взаємодії, доходили розуміння того, що становлення себе як учителя може відбуватися лише на основі змістовного, усвідомленого аналізу майбутньої професійної діяльності вчителя музики, розуміння особливостей її психологічних і методичних систем, набуттю професійної компетентності та систематичного здійснення саморозвитку і самовдосконалення,

Аналіз динаміки сформованості рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки за всіма складниками показав відносну рівномірність їх зростання. Натомість значні зміни виявлено в показниках рефлексивно-корекційного складника у досліджуваних ЕГ, де високий рівень зріс із 5,65% до 26,61%, середній – із 31,45% до 54,03%, низький – із 62,9% до 19,36%.

Математичні обчислення результатів експериментальної роботи довели ефективність розробленої моделі формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики в процесі їх професійної підготовки.

Основні теоретичні положення цього розділу репрезентовано в таких публікаціях: [131; 134; 135; 138].

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено аналіз проблеми, запропоновано й апробовано нове її вирішення, що полягало в науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов і моделі формування рефлексивної компетентності в майбутніх учителів музики.

1. Згідно міждисциплінарного вивчення філософської, психолого-педагогічної, мистецтвознавчої, методичної літератури феномен «рефлексія» є інваріантним, що трактують як здатність особистості до самоаналізу, осмислення і переосмислення своїх предметно-соціальних відносин із довкіллям. Під рефлексивною компетентністю розуміємо такий механізм саморозвитку, який виявляється у спроможності особистості займати аналітичну позицію стосовно себе і своєї професійної діяльності, дає змогу реалізувати індивідуально-творчі здатності в процесі оволодіння предметними та фаховими компетенціями. Рефлексивну компетентність майбутніх учителів музики визначаємо як інтегроване особистісно-фахове утворення, що формується в процесі професійного становлення, через засвоєння предметних (музично-педагогічних) компетенцій і виявляється у ставленні до себе й інших суб'єктів навчальної взаємодії. Компонентами досліджуваної компетентності визначено аксіологічний, когнітивно-операційний, емоційно-оцінний, рефлексивно-корекційний.

2. Виявлено критерії і показники сформованості рефлексивної компетентності в майбутніх учителів музики: спонукальний (зацікавленість майбутньою професійною діяльністю, спрямованість на музично-педагогічну діяльність, наявність індивідуальних музично-педагогічних виявлень); емоційно-оцінний (здатність до самооцінки прояву рефлексивної компетентності, оцінка і самооцінка (адекватність, об'єктивність), якість ставлення до об'єкта застосування рефлексивної компетентності); змістово-процесуальний (оволодіння музично-педагогічними знаннями, вміннями, навичками, що охоплюють предметні компетенції, якість інтерпретації музичних творів, наявність досвіду вияву рефлексивної компетентності в музично-педагогічній та музично-виконавській діяльності); корегувальний

(здатність до корекції рефлексивної діяльності, вміння передбачати результати своєї діяльності). За виявленими критеріями та їх показниками схарактеризовано рівні сформованості рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики: високий, середній і низький.

3. Визначено й обґрунтовано педагогічні умови формування рефлексивної компетентності в майбутніх учителів музики – мотивація майбутніх учителів музики на педагогічно спрямовану рефлексивну позицію як пріоритетну в особистісно-професійній підготовці фахівця; створення навчально-розвивального та рефлексивного середовища, зорієнтованого на формування складників досліджуваного конструкту; активізація майбутніх учителів музики на самовдосконалення рефлексивної компетентності.

4. Розроблено, науково обґрунтовано й апробовано модель формування рефлексивної компетентності в майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки, що містила такі складові: мету, етапи формування досліджуваного феномена (мотиваційно-цільовий, організаційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний), компоненти, критерії та показники рефлексивної компетентності, педагогічні умови, засоби реалізації та результат. Мотиваційно-цільовий етап був спрямований на усвідомлення студентами значення рефлексії у професійній діяльності, що допомагало майбутнім учителям ствердитись у професійному виборі. Організаційно-діяльнісний етап сприяв збагаченню та розширенню теоретичної бази знань щодо рефлексивної компетентності майбутнього вчителя музики та формування вмінь об'єктивної оцінки своїх дій, якостей і підвищення рівня самостійності та саморозвитку в процесі музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності. Рефлексивно-оцінний етап передбачав розкриття механізмів самопізнання, самореалізації, самовдосконалення студентів, професійної самосвідомості, осмислення професійно значущих якостей вчителя музики, формування вмінь і навичок під час оволодіння музичним матеріалом. Комплексна реалізація всіх складових моделі дозволила досягти результату, який виявлявся у сформованості рефлексивної компетентності в майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки.

Встановлено, що ефективному формуванню рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики сприяють рефлексивно спрямовані аудиторні заняття: лекційні, семінарські, практичні та індивідуальні («Методика музичного виховання», «Психологія», «Педагогіка», «Хоровий клас і практикум роботи з хором»; «Основний музичний інструмент», «Постановка голосу», «Хорове диригування»), різні види педагогічної практики, самостійної роботи, методи та форми роботи (формування рефлексивної виконавської позиції, кейс-метод (case-study), колективний аналіз, демонстрація музичних творів, портфоліо, рольові та дидактичні ігри, рефлексивний практикум, мультимедійні засоби, зокрема комп'ютерне тестування, електронні посібники, відеозаписи, мультимедіа).

5. Результати прикінцевого етапу дослідження засвідчили кількісні та якісні зміни щодо рівнів сформованості рефлексивної компетентності в майбутніх учителів музики експериментальної групи. На формувальному етапі експерименту виявлена позитивна динаміка рівнів сформованості рефлексивної компетентності в майбутніх учителів музики за всіма структурними складниками: для ЕГ високий рівень складав 19,19%, середній – 18,24%, низький – 37,42%. У контрольній групі значущих змін не виявлено, що свідчить про ефективність застосованих педагогічних умов і моделі формування рефлексивної компетентності в процесі підготовки майбутніх учителів музики у вищих педагогічних навчальних закладах.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів формування рефлексивної компетентності в майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки. Перспективними напрямками її подальшого вивчення вважаємо виявлення закономірностей процесу формування рефлексивної компетентності в майбутніх учителів музики, організацію позааудиторної діяльності як чинника формування рефлексивної і професійної позиції майбутніх фахівців у галузі митецької освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Типологический подход к личности профессионала / К. А. Абульханова-Славская // Психологическое исследование проблемы формирования личности профессионала : сб. науч. тр. / [под ред. В. А. Бодрова]. – М., 1991. – С. 58–67.
2. Аванесова В. С. / Аванесова В. С., Вербицкий А. А. Основы педагогики и психологии высшей школы. – М.: МГУ, 1986. – 302 с.
3. Адоньєв Є. О. Традиційна та гуманістична парадигми освіти в антропологічному вимірі / Є. О. Адоньєв // Постметодика. – 2002. – № 7/8. – С. 12–15.
4. Акимова А. П. О характере профессиональных учений в деятельности педагогов-мастеров. В кн.: Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Вып. 1. – Ленинград, 1973. – 115 с.
5. Алексеев М. В. Ключевые компетенции в педагогической литературе/ М.В.Алексеев//Педагогические технологии. – 2006. – №3. – С. 3-19.
6. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания: избр. психол. тр. / Борис Герасимович Ананьев ; [под ред. А. А. Бодалева]. – М. ; Воронеж, 1996. – 384 с. – (Психологи отечества : избр. психол. тр. : в 70 т.)
7. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2008. – № 4. – С. 19–27.
8. Анисимов О. С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: творчество и культура мышления: дис. ... д-ра психол. наук [в виде научного доклада]: 19.00.13 / Анисимов Олег Сергеевич; Рос. акад. упр. – М., 1994. – 86 с.
9. Анисимов О. С. Рефлексивная акмеология: учеб.-метод. пособ. / Олег Сергеевич Анисимов; под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : РАГС, 2007. – 218 с.

10. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
11. Асташова Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Н. А. Асташова // Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 8–13.
12. Бабченко О. В. Художня педагогіка: актуальні проблеми викладання художніх дисциплін в системі педагогічної освіти / За ред. В. Г. Бутенка. – Одеса: ПДПУ, 2000. – 52 с.
13. Балл Г. Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу / Георгій Балл // Професійна освіта : педагогіка і психологія: польсько-український щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – К.; Ченстохов: [ВПШ у Ченстохові], 2000. – Вип. 2. – С. 217–232.
14. Балл Г. А. Психология в рациогуманистической перспективе : избр. тр. / Георгий Александрович Балл. – К.: Основа, 2006. – 408 с.
15. Бандура А. Теории социального научения / А. Бандура; пер. с англ. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
16. Барбина Е. С. Идеи интеграции системности и целостности в теории и практике высшей школы: науч-метод. пособ. / Е. С. Барбина, В. А. Семиченко. – К.: ИПШО, 1986. – 261 с.
17. Безотосова-Курбатова И. Г. Развитие рефлексии студентов технического вуза в процессе обучения психологии: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Безотосова-Курбатова Ирина Гербертовна; Сам. гос. пед. ун-т.– Самара, 2004. – 257 с.
18. Беспалько В. П., Татур Ю. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. – М.: Высшая школа, 1989. – 144 с.
19. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник / Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
20. Бех І. Д. Психологічні механізми сходження до особистості, до духовних цінностей / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 2. – С. 37–44.

21. Библер В. С. Диалог культур и школа XXI века / В. С. Библер // ШДК. Идеи. Опыт. Проблемы. – Кемерово, 1993. – С. 9–16.
22. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.
23. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи: [кол. моногр. / Н. М. Бібік , Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін. ; за заг. ред. О. В. Овчарук]. – К.: К.І.С., 2004. – С. 47–52. – (Б-ка з освітньої політики).
24. Біляковська О. О. Професійна компетентність учителя як складова ефективної педагогічної діяльності [Електронний ресурс] / О. О. Біляковська. Режим доступу: <http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/BAK7/7/37.pdf>. – Назва з екрану.
25. Бітаєв В. А. Естетичне виховання і гуманізація особистості / В. А. Бітаєв – К., 2003. – С. 203-215.
26. Биковська О. В. Позашкільна освіта і компетентнісний підхід / Освіта для сучасності=Edukacja dla wspolczesnosci: зб. наук. пр.: у 2 т. / Мін-во освіти і науки України, НАПН України, НПУ імені М. П. Драгоманова, Комітет педагогічних наук Польської академії наук, Наукове товариство» Польща-Україна», Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Асоц. ректорів пед. унів-Європи; редкол: В.Кремень, В.Андрущенко, Н.Ничкало, Ф.Шльосек й ін; – Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2015. – Т1. – С. 269–275.
27. Богданова І. М. Модульний підхід до професійної підготовки вчителя : монографія / Інна Михайлівна Богданова. – Одеса: Маяк, 1998. – 350 с.
28. Богуславский М. В., Проблемы моделирования в истории педагогических исследований / М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов // Научные достижения и передовой опыт в области педагогики и народного образования. – М. : Педагогика. – Вып. 7. – 1991. – С. 115–121.

29. Богуш А. М. Компетентнісний підхід до мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку / Формування професійної компетентності вихователя дошкільного навчального закладу в умовах глобалізації : V міжнар. пед. читання / Херсон. держ. ун-т, Ф-т дошкіль. та почат. освіти, Лабораторія пед. досліджень та інновац.-освіт. технологій, Каф. дошкіль. освіти. – Херсон, 2009. – С. 8–13.
30. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М., 1982. – 200 с.
31. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін) / [упоряд.: М.Ф. Степко, Я.Я. Болубаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин]. – Тернопіль: Вид-во ТДПУ імені В. Гнатюка, 2003. – 52 с.
32. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 9–14.
33. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. – К. : «Вересень», 1996. – 129 с.
34. Бондар В. І. Формування компетентності та конкурентоздатності випускника педагогічного ВНЗ / В. І. Бондар // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія: теорія і практика навчання та виховання; зб. наук. праць. – К. : вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова
35. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С.Бондар . – 2003. –№ 2. – С. 11-15.
36. Бондаревская Е. В. Личностно-ориентированное образование / Е. В. Бондаревская – Ростов-на-Дону, 1997. – С. 15.
37. Бондаренко О. Ф. Суб'єктність як етичний вимір: у пошуках вітчизняної традиції у психотерапії / А. Ф. Бондаренко // Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії : [зб. наук. пр. / ред. : В.О.Татенко]. – К.: Либідь, 2006. – С.52–69.

38. Бочкарев Л. П. Психологические механизмы музыкального переживания: автореф. дисс. на соискание учен. степени д-ра психолог. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Леонид Львович Бочкарев. – К., 1989. – 44 с.
39. Бугерко Я. Дослідження психологічних особливостей розвитку рефлексивної освітньої діяльності / Ярослава Бугерко // Психологія і суспільство. – 2008. – № 3. – С. 67–92.
40. Бурбан Н. Дискусія як форма групового спілкування / Наталія Бурбан // Проблеми гуманітарних наук : наук. зап. ДДПУ / редкол.: Т. Біленко (голов. ред.) [та ін.]; М-во освіти і науки України, Дрогобиц. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. – К., 2001. – Вип. 8. – С. 115.
41. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке / А. В. Брушлинский // Сознание личности в кризисном обществе / [под ред. К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой]. – М.: Ин-т психологии РАН, 1995. – С. 28–42.
42. Варламова Е. П. Психология творческой уникальности человека: рефлексивно-гуманистический подход / Е. П. Варламова, С. Ю. Степанов. – М.: ИПРАН, 1998. – 195 с.
43. Вижевська Ю. О. Формування професійно-пізнавального інтересу майбутніх учителів до педагогічної діяльності: автореф дис. ... канд. пед наук: 13.00.04 / Вижевська Юлія Олександрівна; Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2006. – 21 с.
44. Войтюк Д. К. Влияние рефлексии на формирование психологической готовности личности к профессиональной деятельности: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Войтюк Дмитрий Константинович; Новосибир. гос. пед. ун-т. – Новосибирск, 2004. – 224 с.
45. Воловик П. М. Проблеми порівняння ефективності різних форм і методів навчання та виховання / П. М. Воловик // Неперервна проф. освіта : теорія і практика : [наук.-метод. журн.]. – 2001. – Вип. 2. – С. 93–102.

46. Волошинська Л. В. Специфіка основних аспектів рефлексії / Л. В. Волошинська [Електронний ресурс] Режим доступу : www.psy-science.com.ua/department/texty/v8.2/voloshinska.
47. Вульфів Б. З. Педагогіка рефлексії / Б. З. Вульфів, В. Н. Харькин. – М. : Магістр, 2001. – 112 с.
48. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Лев Семенович Выготский. – М.: Педагогика, 1960. – 366 с.
49. Выготский Л. С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – Москва: Искусство, 1986. – 573 с.
50. Гайда В. К., Захаров В.П. Психологическое тестирование –Л.: Из-до – ЛГУ, 1982. –101 с.
51. Гальперин П. Я. О возможностях построения субъективной психологии / П. Я. Гальперин // Вопросы психологии. – 1987. – № 6. – С. 174–175.
52. Гаснюк В. В. Педагогічний потенціал українських і угорських мистецьких традицій та принципи забезпечення їх взаємодії на уроках музики / В. В.Гаснюк // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. – [Серія 14. Теорія та методика мистецької освіти]. – Київ: НПУ, 2014. – Вип. 16 (21). Частина 1. – С.–150-155.
53. Гимпель Л. П. Педагогическая рефлексия в структуре профессиональной деятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.openclass.ru>
54. Глазунова І. К. Організація інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в умовах модульно-рейтингового навчання : методичні рекомендації / І. К. Глазунова. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – 68 с.
55. Глузман Н. А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів: [монографія] / Н.А. Глузман. – К.: Вища школа-XXI, 2010. – 407 с.

56. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Евгений Иванович Головаха. – К., 1988. – 144 с.
57. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
58. Гордієнко В. І. Розвиток особистості в процесі професіоналізації: професіогенез особистості / В. І. Гордієнко // Психологія праці та професійної підготовки особистості : навч. посіб. / за ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. – Хмельницький: ТУП, 2001. – С. 48–67.
59. Гриньова М. В. Фактори формування саморегуляції навчальних дій / М. В. Гриньова // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 2. – С. 71–75.
60. Губарева О. С. Поняття психологічної підготовки професіонала в окремих наукових дослідженнях / О. С. Губарева // Теорія і практика упр. соц. системами. – 2003. – № 4. – С. 79–84.
61. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія / Наталія Василівна Гузій. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
62. Гулян І. М. Саморегуляція оцінних ставлень учителя в педагогічній взаємодії: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Гулян Ігор Михайлович; АПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К., 1996. – 23 с.
63. Гусак В. А. Рухова пам'ять майбутніх учителів музики: сутність і проблеми розвитку: Начально-методичний посібник. / В. А. Гусак – Умань: ВПЦ «Візаві». – 2010. – 192 с.
64. Гусейнова Л. В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності: автореф. дис. ...канд.. пед. наук. – К., 2005. – 20 с.
65. Давыдов В. В. Уровни планирования как условие рефлексии / В. В. Давыдов, А. З. Зак // Проблемы рефлексии. – Новосибирск, 1987. – С. 43–49.

66. Давыдов В. П. Теоретические и методические основы моделирования профессиональной подготовки специалистов / В. П. Давыдов, О. Х.-А. Рахимов // *Инновации в образовании*. – 2002. – № 2. – С. 62–83.
67. Даниленко Л. І. Сутність педагогічних інновацій та їх застосування в управлінні школою / Л. І. Даниленко // *Вересень*. – 2005. – № 1/2. – С. 110–115.
68. Дахин А. Н. Моделирование в педагогике: попытка осмысления [Электронный ресурс] / А. Н. Дахин. – Режим доступа: <http://www.bestreferat.ru/referat-78582.html>. – Назва з екрану.
69. Даутова О. Б , Христофорова С. В. Инновации и образование / О. Б. Даутова, С. В. Христофорова // *Сборник материалов конференции. Серия «Symposium», Вып. 29*. – СПб, 2003. – С.304–309.
70. Демиденко М. В. Социально-личностная рефлексия как средство социализации в старшем школьном возрасте / М. В. Демиденко // *Журн. практ. психолога*. – 2001. – № 3/4. – С. 63–74 .
71. Демина Л. Д. Психическое здоровье и защитные механизмы личности : учеб. пособ. [Электронный ресурс] / Л. Д. Демина, И. А. Сальникова. – Режим доступа: <http://www.irbis.asy/mmc/demina>.
72. Дем'янчук О.Н. Музично-естетичний інтерес і його роль у формуванні особистості / О. Н. Дем'янчук // *Музичне мистецтво у духовному розвитку особистості*. – Чернігів: ОІ ПКУ, 1993. – С. 44–48.
73. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття»). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
74. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : [монографія] / [С. У. Гончаренко, Н. Г. Ничкало, В. Л. Петренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало]. – Хмельницький: ТУП, 2002. – 334 с.
75. Деркач А. А. Акмеология: учеб. пособ. / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
76. Димченко Н. С. Професійна рефлексія майбутнього менеджера як предмет психологічного дослідження / Н. С. Димченко // *Проф. освіта*. –

2008. – № 2. – С. 110–121.
77. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
78. Декер-Фойгт Г.-Г. Введение в музыкотерапию. – С.-Пб.: Питер, 2003. – 2008 с.
79. Дмитриева Н. В. Системный подход в изучении развития идентичности / Н. В. Дмитриева // Психологические механизмы регуляции активности личности : сб. науч. тр. : в 2 ч. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2001. – Ч. 1. – С. 217–227.
80. Добронравова И. С. Синергетика: становление нелинейного мышления. – К.: Либідь, 1990. – 152 с.
81. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 192 с.
82. Дудченко В. С. Инновационные игры / В. С. Дудченко. – Таллинн, 1989. – 102 с.
83. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: Университетская, 1993. – 368 с.
84. Елисеев В. К. Становление рефлексивной культуры студента как субъекта педагогической деятельности / В. К. Елисеев // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2005. – № 1. – С. 26–31.
85. Елканов С. Б. Профессиональное самовоспитание учителя : [кн. для учителей] / С. Б. Елканов. – М.: Просвещение, 1986. – 143 с.
86. Єльнікова Г. В. Управлінська компетентність / Г. В. Єльнікова. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.
87. Єрошина Н. А. Дидактические условия управления самостоятельной учебной деятельностью студентов педагогических вузов. Автореферат дисс...канд. пед. наук. / 13.00.01. – ЛГУ Липецк, 2001. – 22 с.
88. Желанова В. В. Використання технологій формування рефлексивної компетентності в процесі професійної підготовки вчителя початкових

- класів // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: // Збірник наукових праць. – Випуск 27. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2009. – С. 132 – 136.
89. Заблоцька О. С. Компетентність, кваліфікація, компетенція як ключові категорії компетентнісної парадигми вищої освіти / О. С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету. – Житомир, 2008. – Вип. 39. – С. 52–56.
90. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактических исследований / Владимир Ильич Загвязинский. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
91. Закон України «Про вищу освіту» // Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти : офіц. вид. – К.: Парлам. вид-во, 2004. – 404 с.
92. Звенигородская Г. П. О феноменологии рефлексии в образовании : [кн. для учителей] / Галина Петровна Звенигородская. – Хабаровск: ХГПУ, 2002. – 117 с.
93. Зейгарник Б. В. Саморегуляция поведения в норме и патологии / Б. В. Зейгарник, А. Б. Холмогорова, Е. С. Мазур // Психол. журн. – 1989. – Т. 10, № 2. – С. 122–132.
94. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
95. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
96. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [монографія / за ред. І. А. Зязюна]. –

- К.: ВІПОЛ, 2000. – С. 11–57.
97. Зязюн І. А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії / І. А. Зязюн // Світло. – 1996. – № 1. – С. 4–9.
 98. Ілляш С. Д. Динаміка розвитку саморозуміння в майбутніх педагогів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ілляш Соломія Дмитрівна; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2008. – 19 с.
 99. Ильязова Л. М. На пути к рефлексивной образовательной среде вуза [Электронный ресурс] /Ильязова Л. М., Соколова Л. Б. – Режим доступа : <http://credonew.ru/content/view/464/30/>, с.17].
 100. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : метод. посіб. / [авт.-уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко]. – К.: А.П.Н., 2002. – 136 с.
 101. Иванов А. В. Рефлексия как психологический механизм развития Я-концепции взрослого человека в обучении: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Иванов Александр Владимирович ; Москов. гуманит. пед. ин-т им. В. И. Ленина. – Калуга, 2003 – 231 с.
 102. Использование в учебном процессе высшей школы методов активного обучения под ред. Г. Е. Ковалевой: II Межд. сб. научн, трудов. – Л. : ЛГПИ им. Ленсовета, 1990. – 188 с.
 103. История философии : энциклопедия / состав. и гл. науч. ред. А. А. Грицанов. – Мн. : Интерпрессервис; Книжный дом, 2002. – 1376 с.
 104. Кажарська О. М. Психологічна підготовка молодого вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти: автореф. дис. ... канд психол. наук: 19.00.07 / Кажарська Ольга Миколаївна ; ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти». – К., 2008. – 19 с.
 105. Кант И. Сочинения : в 6 т. Т. 3./ под общ. ред. В. Ф. Асмуса, А. В. Гулыги, Т. И. Ойзермана. – М. : Мысль, 1964.
 106. Карнелович М. М. Коммуникативная рефлексия учителей в общении с учащимися / М. М. Карнелович //Веснік Гродзенскага дзяржаўнага універсітэта імя Я. Купалы. Серія 4. Правазнутства. Псіхалогія. – 2007. – №2. – С. 1–9.

107. Карпов А. В. Психология рефлексии / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – М.: Ин-т психологии РАН, 2002. – 413 с.
108. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психол. журн. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45–57.
109. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. – М.: Институт психологии, 2005. – 421 с.
110. Кіт Г. Г. Компетентнісний підхід як концептуальна основа професійної підготовки вчителя / Г. Г. Кіт // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського : матеріали наук.-пр. конф. викладачів і студентів. – Серія : Початкове навчання. – Вип. 4. – Вінниця : ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 2007. – С. 9–19.
111. Кічук Н. В. Освіта у сучасному світі (порівняльний контекст) [Текст] : навч. посіб. для студ. пед. спец / Н. В. Кічук ; Ізмаїльський держ. педагогічний ін-т. – Ізмаїл : [б.в.], 2001. – 88 с. (Порівняльна педагогіка)
112. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии / Михаил Владимирович Кларин. – Рига: Эксперимент, 1995. – 176 с.
113. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Просвещение, 1994. – 275 с.
114. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ «март»; Ростов н/Д: Издательский центр «март», 2005. – 448 с.
115. Козій М. К. Психолого-педагогічні умови вдосконалення педагогічної практики студентів / Микола Кузьмич Козій. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. – 140 с.
116. Колісник О. П. Психологія духовного саморозвитку особистості : монографія / О. П. Колісник. – Луцьк: Вежа, 2007. – 388 с.

117. Коляденко Н. П. Синестезия искусств как фактор художественной интеграции // Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование: Материалы Межд. науч. практ. конф-ии 15 – 29 августа 1997 г. – Сост. П. С. Волкова, Л. П. Казанцева. – Астрахань: Университетское изд-во 1997. – С. 4–11.
118. Коммуникация, деятельность, рефлексия. <http://www.circle.ru>.
119. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики : [монографія] / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.; [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : «К. І. С»., 2004. – 112 с.
120. Кон И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. – М., 1992. – 367 с.
121. Кондратьева С. В. Педагогическая рефлексия начинающих учителей / С. В. Кондратьева, В. А. Кривошеев // Тезисы докл. к VII съезду Общества психологов СССР. – М., 1989. – С. 184–186.
122. Кондратьева С. В. Профессионализм в педагогическом общении / С. В. Кондратьева. – Гродно: Изд-во ГрГУ, 2003. – 330 с.
123. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості / О. Л. Кононко – К. : Освіта, 1998. – 255 с.
124. Корженевський А. До питання про специфіку мислення музиканта-виконавця / Андрій Йосифович Корженевський // Питання фортепіанної педагогіки та виконавства. Збірник статей // Під ред. А.Й. Корженевського. – К., Музична Україна, 1981. – С. 29–40.
125. Костенко М. А. Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Костенко Маріанна Артурівна; Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2004. – 21 с.
126. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С.Костюк – К.: 1968. – 48 с.
127. Кравців О. Рефлексивний тренінг / Олександр Кравців // Психологія і суспільство. – 2007. – № 3. – С. 145–148.

128. Краевский В. В. Моделирование в педагогическом исследовании // Введение в научное исследование по педагогике / В.В.Краевский – М.: Наука, 1988. – С. 31–58.
129. Красовицкий М. Ю. От педагогической науки – к практике / М. Ю. Красовицкий, Т. И. Беседа, А. В. Сердюк; под ред. М. Ю. Красовицкого. – К.: Рад. шк., 1991. – 191 с.
130. Кремешна Т. І. Організація рефлексивного середовища у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики / Т. І. Кремешна // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. Кол. : Мартинюк М.Т. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2015. – Випуск 2. – Частина 2. – С. 165–170.
131. Куева Давіла Л. С. Рефлексивна компетентність в системі підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності / Л. С. Куева Давіла // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: зб. наук. пр. – Одеса, 2012. – № 5/6. – С. 133–138.
132. Куева Давіла Л. С. Рефлексивна компетентність у структурі особистості майбутніх учителів музики / Л. С. Куева Давіла // Вісн. Черкас. пед. ун-ту. – Черкаси, 2013. – № 40 (293). – С. 78–83.
133. Куева Давіла Л. С. Концептуальні засади формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики / Л. С. Куева Давіла // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. [за наук. ред. В. І. Бондаря]. – Київ, 2014. – Сер. 17, вип. 24. – С. 110–115.
134. Cueva Davila L. S. Reflexive competence in the sphere of professional training teachers / Cueva Davila L. S. – Austria, Vitnna, 2014. – № 5/6. – С. 120–125.
135. Куева Давіла Л. С. Критерії та рівні сформованості рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики / Л. С. Куева Давіла // Наука і освіта. – Одеса, 2014. – № 12, СХХІХ. – С. 148–153.

136. Cueva Davila L. S. The «reflektive» phenomenon in the interdisciplinary field of research / Cueva Davila L. S. // Гірська школа Українських Карпат / ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2015. – № 12/13. – С. 99–102.
137. Cueva Davila L. S. Pedagogical conditions on the formation of music teachers in reflexive competence / L. S. Cueva Davila // Modern tendencies in pedagogical science of Ukraine and Israel: the way to integration. – Ariel, 2015. – № 5. – С. 68–74.
138. Куева Давіла Л. С. Технологія формування рефлексивної компетентності вчителя музики в процесі професійної підготовки / Л. С. Куева Давіла // Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. пр. – Кам'янець-Подільський, 2015. – Вип. 19 (2–2015). – С. 234–246.
139. Куева Давіла Л. С. Діагностика сформованості рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики / Л. С. Куева Давіла // Міжнар. наук. вісн. – Ужгород, 2014. – Вип. 2 (9). – С. 354–365.
140. Куева Давіла Л. С. Теоретичне обґрунтування моделі формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя музики / Л. С. Куева Давіла // [Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів]: матеріали VIII Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф., (Умань, 2015). – Умань, 2015. – С. 123–128.
141. Куева Давіла Л. С. Формування рефлексивної компетентності в майбутніх учителів музики / Л. С. Куева Давіла // [Моніторинг якості професійної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі: теорія і практика]: матеріали всеукр. наук.-практ. конф., (Одеса, 2015 р.). – Одеса, 2015. – С. 36–38.
142. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя : психологическая структура деятельности учителя и формирования его личности / Н. В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1987. – 183 с.
143. Кулюткин Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 21–30.

144. Курлянд З. Н. Мотиваційна сфера та позитивна "Я-концепція" майбутнього вчителя// Наука і освіта : наук.-практ. журнал. – 2003. – № 5–6. – С. 104-109.
145. Кушнерова Ю. Ю. Место рефлексии как философской категории в процессе обучения студентов / Ю. Ю. Кушнерова // Философия образования. – 2008. – № 1. – С. 310–315.
146. Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Кушнір Василь Андрійович; Кіровогр. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2003. – 491 с.
147. Ладенко И. С. Феномен рефлексивного стиля мышления и генетическая логика / И. С. Ладенко // Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации. – Новосибирск, 1995. – С. 65.
148. Лазарев В. С. Критерии и уровни готовности будущего педагога к исследовательской деятельности / В. С. Лазарев, Н. Н. Ставринова // Педагогика. – 2006. – №2. – С.51-59
149. Левашева В. Г. К вопросу о компетенции и компетентности / В. Г. Левашева // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: материалы V Всерос. научно-практ. конф. : в 6 ч. Ч. 5 / Челяб. ин-т перепод. и пов. квал. раб. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – Челябинск : Изд-во «Образование», 2006. – С. 32–34.
150. Левина И. И. Педагогическая рефлексия – начальный этап преодоления затруднений в педагогической деятельности / И. И. Левина, Ф. Б. Сушкова // Психология обучения. – 2007. – № 2. – С. 42–47.
151. Левовицький Т. Професійна підготовка і праця вчителів : [наукове видання] / Тадеуш Левовицький ; [перекл. з польськ. А. Івашко]. – Київ – Маріуполь : Видавництво «Рената», 2011. – 119 с.
152. Лекторский В. А. Субъект. Объект. Познание / В. А. Лекторский. – М., 1980. – 340 с.

153. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
154. Лепский В. Е. Рефлексивные процессы и новое качество управленческих решений / В. Е. Лепский, Психол. журн. – 2001. – Т. 22 –№ 4. – С. 122–127.
155. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Яковлевич Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
156. Лефевр В. А. Рефлексия / В. А. Лефевр. – М.: Когито-Центр, 2003. – 496 с.
157. Лефевр В. А. От психофизики к модели / В. А. Лефевр// Вопросы философии. –1990. – № 7. – С.41-49.
158. Линенко А. Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Линенко Алла Францевна; АПН України, Ін-т педагогіки. – К., 1996. – 44 с.
159. Литвиненко С. А. Формування рефлексивної компетентності у професійній підготовці майбутніх психологів / С. А. Литвиненко, В.М.Ямницький // Наука і освіта: Наук.-прак. журнал Південноукраїнського Національного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського. – Одеса: ПДПУ ім.К.Д.Ушинського. – 2014. – №10. – С.115–119.
160. Луговий В. І. Системна модернізація педагогічної і науково-педагогічної освіти – необхідна умова забезпечення освітньої якості / В. І. Луговий // Вища освіта України. – 2009. – № 1. – С. 20–26.
161. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : навч. посіб. / Лутай Владлен Степанович ; Укр. ін-т підвищення кваліфікації кер. кадрів освіти. – К. : Центр «Магістр-S» Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.
162. Максименко В. Рефлексія – шлях до продуктивного самовизначення / В. Максименко // Психолог. – 2005. – № 1. – С. 19–22.

163. Максименко С. Д. Професійне становлення молодого учителя : навч. посіб. для студ. пед. вузів / С. Д. Максименко, Т. Д. Щербан. – Ужгород: Закарпаття, 1998. – 105 с.
164. Максименко С. Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження / С. Д. Максименко. – К.: КДП, 1990. – 240 с.
165. Маклашова Ф. Г. Рефлексивный подход к организации профессионально-личностного саморазвития учителя в общеобразовательном учреждении: дис. ... канд. пед. Наук: 13.00.01 / Маклашова Флера Гансовна; Оренбург. гос. ун-т. – Оренбург, 2008. – 199с.
166. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Знание, 1997. – 308 с.
167. Марчук М. Г. Аксиологічний потенціал наукового знання: поняття, структура, спосіб актуалізації: дис.... доктора філос. наук; 09.00.09/ Михайло Георгійович Марчук. – К., 2002. – 437 с.
168. Масол Л. М. Концепція загальної мистецької освіти /Людмила Масол // Мистецтво та освіта. – 2004. – № 1. – С. 2–5.
169. Матвієнко О. В. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної взаємодії : монографія / О. В. Матвієнко. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 384с.
170. Марусинець М. М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування: монографія / М. М. Марусинець. – Умань: ПП Жотий О.О., – 2012. – 420 с.
171. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – Москва: Музыка, 1976. – 254 с.
172. Мелик-Пашаев А. А. Педагогика искусства и творческие способности / А. А. Мелик-Пашаев. – Москва: Знание, 1981.– 96 с.
173. Метельський Г. І. Про деякі особливості рефлексії вчителя / Г. І. Метельський, О. М. Чікова // Психологія вчителя. – М., 1989. – С.16–21.

174. Мириманова М. Рефлексия как механизм развития самоорганизующихся систем / Мария Мириманова // Развитие личности. – 2001. – №1. – С.49–66.
175. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя: [монография] / Лариса Максимовна Митина. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
176. Модели рефлексии : сб. науч. ст. / Ин-т философии и права СО РАН; Ин-т интеллектуал. инноваций и проблем консультирования; Науч. совет СО РАО по филос. и пед. проблемам образования; [отв. ред. И.С. Ладенко]. – Новосибирск: ЭКОР, 1995. – 213 с.
177. Мостова І. В. Формування педагогічно-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / І. В. Мостова. – Луганськ, 1998. – 20 с.
178. Найденов М. И. Персональная педагогика на основе групповой рефлексии / М. И. Найденов, Л. А. Найденова, Л. В. Григоровская // Професійна творчість у системі підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів : зб. наук. пр. – К. ; Запоріжжя, 1997. – Вип. 6. – С. 78–83.
179. Найдьонов М. І. Проблема суб'єкта в рефлексивній психології / М. І. Найдьонов // Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії / [за заг. ред. В. О. Татенка]. – К.: Либідь, 2006. – С. 197–230.
180. Назарова Т. С. Педагогические технологии: новый этап эволюции? / Т. С. Назарова // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 20–27.
181. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти і навчання в контексті європейської інтеграції / Н. Г. Ничкало // Педагогіка і психологія. – 2008. – №1. – С. 57-61.
182. Новиков А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2002. – 320 с.
183. Овчарук О. Компетентності як ключі до оновлення змісту освіти / Оксана Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К. : К. І. С., –2003.

184. Огурцов А. П. Альтернативные модели анализа сознания: рефлексия и понимание / А. П. Огурцов // Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования: сб. науч. ст. – Новосибирск: Наука, 1987. – С. 13-19.
185. Орбан Л. Э. Становление личности : монография / Л. Э. Орбан. – М.: Луч, 1992. – 112 с.
186. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін : монографія / Валерій Федорович Орлов; [за заг ред. І. А. Зязюна]. – К. : Наук. думка, 2003. – 276 с.
187. Орлова И. В. Тренинг самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии / И. В. Орлова. – СПб.: Речь, 2006. – 128 с.
188. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; [за заг. ред. О. М. Пехоти]. – К.: А.С.К. – 256 с.
189. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) Галина Микитівна Падалка. – Херсон: ХДП, 1995. – 104 с.
190. Падалка Г. М. Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти // Науковий часопис НПУ імені Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – Вип. 1 (6). – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – С. 15-20.
191. Падалка О. С. Педагогічні технології / [О. С. Падалка, А. М. Нісімчук, І. О. Смолюк, О. Г. Шпак]. – К.: Укр. енциклопедія, 1995. – 254 с.
192. Пальшкова І. О. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи: теоретико-методологічний підхід: [моногр.] / І. О. Пальшкова, В. В. Букаєв, 2008. – 339 с.
193. Парфентьева І. П. Формування рефлексії майбутніх вчителів музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін / І. П. Парфентьева // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти:

- Збірник наукових праць / Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», 22-24 квітня 2009 року до 175-річчя Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. – Вип. 8(13). – К.: НПУ, 2009. – С.146–149.
194. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелик, А. В. Степанова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд]. – [3-є вид., перероб. і доп.]. – К.: Знання, 2007. – 495 с.
195. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / [С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик та ін.; за заг. ред. С. О. Сисоєвої]. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
196. Пеньковська Н. М. Рефлексія як об'єкт психологічного аналізу / Н. М. Пеньковська // Психологія і суспільство. – 2000. – № 2. – С. 66–73.
197. Пеняева С. А. Рефлексия как системообразующий фактор продуктивной познавательной деятельности студентов / С.А.Пеняева // Пед. науки. – 2006. – №1. – С.112–114.
198. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : МГУ, 1989. – 216 с.
199. Пехота Е. Н. Индивидуальность учителя: теория и практика / Е. Н. Пехота. – Николаев, 1996. – 144 с.
200. Пехота О. М. Педагогічна майстерність викладача сучасного університету з позицій суб'єктного підходу / О. М. Пехота // Науковий вісник МДУ. – Випуск 16 (міжнародний). Педагогічні науки : зб. наук. праць [за заг. ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти]. – Миколаїв : МДУ, 2007. – С. 21-28.
201. Пискунова Е. В. Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога / Е.В. Пискунова // Вестник ТГПУ. – 2005. – Вып.1 (45). – С. 62–66.

202. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб. / О. М. Пехота, В. Д. Будаєв, І. В. Манкусь, Т. В. Тихонова, О. Є. Олексюк, О. І. Балицький: За ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К.: Видавництво А. С. К., 2003. – 240 с.
203. Пісоцька М. Е. Формування рефлексивних умінь студентів у процесі навчання / М. Е. Пісоцька // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя : [б. в.], 2011. – Вип. № 14 (67). – С. 375-379.
204. Подоляк Л. Г., В. І. Юрченко. Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрів і аспірантів / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К. : ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.
205. Познер Д. Руководство по развитию рефлексии у учителя / Д. Познер. – М.: Педагогика, 1994. – 115 с.
206. Полак Л. Б. Ділова гра як спосіб організації пізнавальної діяльності / Л. Б. Полак // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – № 1. – С. 69–72.
207. Полищук О. А. Развитие рефлексивной компетентности кадров государственной службы: автореф. ... канд. псих. наук: 19.00.13. «Психология развития». – М., 1995. – 23 с.
208. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. / О. І. Пометун // Основна школа. – 2005. – № 3/4. – С. 51–52.
209. Приходько В. М. Впровадження новітніх технологій у вищій школі // Постметодика. В.М.Приходько – 2002. – № 2-3 (40-41). – С. 115–117.
210. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: [монографія] / [за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 564 с.
211. Разина Н. А. Модель профессиональной компетентности учителя в соответствии со стандартами образования / Н. А. Разина // Завуч. – 2001. – № 4. – С. 113–136.

212. Рамен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [пер. с англ.] / Джон Рамен.- М.: КоГито-Центр, 2002. – 480 с.
213. Раппорт С. Х. Особенности художественного сознания / С. Х. Раппорт // Духовная жизнь общества и структура общественного сознания. – Москва, 1988. – С. 96–109.
214. Раппорт С. Х. От художника к зрителю: Как построено и как функционирует произведение искусства // С. Х. Раппорт. – Москва: Советский композитор, 1975. – 237 с.
215. Реан А. А. Рефлексивно-перцептивный анализ в деятельности педагога /А. А. Реан // Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С.30 –43.
216. Рестяников А. В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве / А. В. Рестяников, С. Ю. Степанов, Д. В. Ушаков. – М., 2002. – 320 с.
217. Рефлексия в науке и обучении: сб. науч. тр. / [АН СССР ; Сиб. отд., Ин-т истории, филологии и философии; отв. ред. И.С.Ладенко]. – Новосибирск, 1989. – 184с.
218. Рефлексивное управление : сб. ст. / [под ред. В. Е. Лепского]. – М.: ИП РАН, 2000. – 192 с.
219. Рефлексия. Педагогическая рефлексия: лекции и практикум по психологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://vashpsixolog.ru>
220. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс; под общ. ред. Е. И. Исениной. – М.: Издательская группа Прогресс, Универс, 1994. – 480 с.
221. Ростовський О. Я. Проблема методологічної переорієнтації професійної підготовки майбутніх учителів музики у контексті реформування сучасної загальноосвітньої школи / О. Я. Ростовський // Наукові записки: психолого-педаг. Науки. – №2. – Ніжин: НДПУ імені М. Гоголя, 2003. – 239 с.

222. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання: Навч.-метод. Посібник / Олександр Якович Ростовський. – К : ІЗМН, 1997. – 248 с.
223. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1957. – 388 с.
224. Рудницька О. П. Мистецтво у розвитку культури студентів / О.П.Рудницька // Збірник наукових праць «Педагогічний процес: теорія і практика». – Вип. 2. – К.: Вид-во П/П «ЕКМО», 2003. – 311 с.
225. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
226. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність неперервної освіти [Електронний ресурс] / Олександра Яківна Савченко. – Режим доступу: http://dosvid-loippo.at.ua/kerivnik/savthenko/Savchenko_Directors_19_09.ppt. – Назва з екрану.
227. Савченко О. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу / Олександра Савченко // Почат. шк. – 2009. – № 8. – С. 1–6.
228. Савчин М. Студент. Рефлексія як механізм вдосконалення професійної діяльності фахівця / М. Савчин // Педагогіка і психологія проф. освіти. – 2002. – № 2. – С. 137–146.
229. Савшинський С. И. Работа пианиста над техникой / С. И. Савшинський. – Л. : Изд. «Музыка», 1968. – 107.
230. Саюк В. І. Професійна підготовка вчителя до ігрових технологій навчання / В. І. Саюк // Післядипломна освіта: перспективи розвитку: матеріали звітн. наук.-практ. конф., 28 листопада 2000 р. / Центр. ін-т післядипломної пед. освіти АПН України; [редкол. : В. Олійник [та ін.]. – К., 2001. – Ч. 2. – С. 123–128.
231. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. – / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школ. технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.
232. Семенов И. Н. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии / И. И. Семенов, Ю. Н. Степанов // Исследование проблемы психологии творчества : сб. ст. / [отв. ред. Я. А. Пономарев]. – М.: Наука, 1983. – С. 154–182.

233. Семенов И. Н. Психология рефлексии: проблемы исследования / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–40.
234. Семиченко В. А. Психологія особистості / Валентина Анатоліївна Семиченко. – К.: Вид. Ешке О. М., 2001. – 427 с.
235. Сидоров С. В. Рефлексивная компетентность педагога-инноватора [Электронный ресурс] // С.В. Сидоров. – Сайт педагога-исследователя. – <http://si-sv.com/publ/2-1-0-60>].
236. Скворцова С. О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні математичні задачі: [монографія] / С. О. Скворцова, Я. С. Гаєвець. – Харків : «Ранок-НТ», 2013. – 332 с.
237. Слостенин В. А. Готовность педагога к инновационной деятельности / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова // Пед. образование и наука. – 2000. – № 1. – С. 32–37.
238. Слостенин В. А. Педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
239. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 2005. – 400 с.
240. Соф'янц Е. Зміст та структура професійної компетентності педагогічних кадрів / Е. Соф'янц // Післядиплом. освіта в Україні. – 2004. – № 1. – С. 64–70.
241. Степанов О. М. Рефлексія. / О. М. Степанов // Психологічна енциклопедія : А–Я. – К.: Академвидав, 2006. – 300 с.
242. Степанов С. Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–40.

243. Степанов С. Ю. Рефлексивная компетентность как базовая категория предпринимательской деятельности / С. Ю. Степанов, О. А. Полищук // Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации. – Новосибирск: НГУ, 1995. – С. 266–271.
244. Стецько В. К. Методика навчання гри на скрипці / В. К. Стецько. – К.: вид. «Музична Україна», 1982. – 117 с.
245. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К.: «К.І.С.», 2003. – 296 с.
246. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. / Василь Олексійович Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1977. – Т. 3. – 156 с. (438)
247. Сучасні тенденції художньо-педагогічної освіти молоді / За загальною редакцією І. М. Пінчук, С. В. Толстоухової – К.: УДЦССМ, 2000. – 152 с.
248. Тарасенко Г. С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти: монографія / Г. С. Тарасенко. – Черкаси: «Вертикаль», від. ПП Кандич С. Г., 2006. – 308 с.
249. Удовіченко Г. М. Компетентнісний підхід – стратегічний орієнтир модернізації сучасної вищої освіти / Г. М. Удовіченко // Вища освіта України, т. 1. (19) – 2010. – [Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського простору]. – С. 518-523.
250. Удовіченко Г. М. Основні підходи до тлумачення поняття предметна компетентність студента / Г. М. Удовіченко // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – Черкаси: Вид. відділ ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2011. – Випуск 206. – С. 156–159.
251. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / Константин Дмитриевич Ушинский; [под ред. А. И. Пискунова]. – М.: Педагогика, 1978. – Т. 1. – 557 с.
252. Ульянич І. В. Рефлексивна компетентність у педагогічній діяльності / І. В. Ульянич // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 2. – С. 49–51.

253. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – К.: УРЕ, 1973. – 600 с.
254. Фахретдинова Г. Р. Рефлексия как средство становления личности профессионала / Г. Р. Фахретдинова // Психология обучения. – 2008. – № 11. – С. 4–18.
255. Хайянен Е. В. Условия становления личностной рефлексии в подростковом возрасте : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Хайянен Елена Валентиновна; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – М., 2005. – 141с.
256. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: дис. на здобуття ступеня д-ра пед. наук.: 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / Людмила Леонідівна Хоружа; Академія педагогічних наук України. – К., 2004. – 456 с.
257. Хрестоматия по философии : учеб. пособ. / сост. П. В. Алексеев. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Проспект, 2008. – 576 с.
258. Хуторской А. В. Ключовые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Ученик в общеобразовательной школе. – М.: ИОСО РАО, 2002. – С. 135–157.
259. Шамова Т. И. Методологические основы управления становлением и развитием системы оценивания качества образовательного процесса в вузе / Т. И. Шамова, С. Н. Белова // Пед. образование и наука. – 2008. – №5. – С.40–46.
260. Швалб Ю. М. Свідомість як відношення людини до світу / Ю. М. Швалб // Психологія і суспільство. – 2004. – № 4. – С. 154–166.
261. Шевнюк О. Мистецькі дисципліни в реформаційних процесах євроінтеграції / Олена Шевнюк // Імідж сучасного педагога. – 2006. – № 5/6. – С. 24–29.
262. Шиян О. М. Аутопедагогическая компетентность учителя / О. М. Шиян // Педагогика. – 1999. – №1. – С.63–68.

263. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность и память: опыт генетической реконструкции / Л. Б. Шнейдер // Мир психологии. – 2001. – № 1. – С. 64–77.
264. Шрейдер Ю. А. Человеческая рефлексия и две системы этического сознания / Ю. А. Шрейдер // Вопросы философии. – 1990. – № 7. – С. 32–41.
265. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Георгий Петрович Щедровицкий. – М.: Наследие ММК, 2005. – 800 с.
266. Щедровицкий Г. Педагогика и логика / Георгий Петрович Щедровицкий. – М.: Касталь, 1993. – 115 с.
267. Щолокова О. П. Система професійної підготовки студентів педагогічних вузів до художньо-естетичної освіти школярів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.04 / Ольга Пилипівна Щолокова; Київський ун-т імені Тараса Шевченка. – К., 1996. – 394 с.
268. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. под ред. С. Я. Батышева. – М.: АПО, 1998. – Т. 2. – 440 с.
269. Юрова Т. В. Условия развития педагогической рефлексии учителя музыки в процессе повышения квалификации: дисс. канд. пед. наук: / Юрова Татьяна Валерьевна; Забайк. гос. пед. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. – Чита, 2005. – 217 с.
270. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 35–41.
271. Яременко С. Формування образу свого «Я» / С. Яременко // Все для вчителя. – 2002. – № 4. – С. 11–13.
272. Ярошенко О. Методична підготовка майбутніх учителів: реальний стан і шляхи / Ольга Ярошенко Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 69–73.
273. Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися / Т. Я. Яценко. – К: Освіта, 1993. – 208 с.

274. Anderson C. A. Methodology in comparative education // International Review of Education. – V. 7. – № 1. – 1961. – P. 1–23.
275. Asafjevas V. Rinkiniai straipsniai apie muzikinį ugdymą, ir išsilavinimą. – Leningradas. – 1993. – 53 p.
276. Atkinson J. Raynor J. Personality, motivation and achievement. – Washington. – London, 1978. – 112 p.
277. Bloom B., Englehart M., Furst E., Hill W., Krathwohl D., Finney J. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook 1: Cognitive domain. – New York: Longman Green. 1977. – 234 p.
278. Bunk G. Teaching Competence in Initial and Continuing Vocational Training in the Federal Republic of Germany / Gerhard P. Bunk. – European Journal Vocational Training. – No 1. – January – April 1994/I. – P. 8–14.
279. Crowl T. K., Kaminsky S., Podell D.M. Educational Psychology. Windows on Teaching. – Brown & Benchmark publishers, 1997. – 416 p.
280. Heil R. Current models and approaches to In-Service Teacher Education // In-Service Training and Education Development: an international survey // London, 1986. – 156 p.
281. McClelland D. C. Identifying competencies with behavioral-event interviews / D.C. McClelland // Psychological Science. – 1998. – № 9 (5) – P.112 – 134.
282. Moon J. Reflection in Learning and professional development : theory and practice / J. Moon. – London: Kogan Page. – 1999. – 230 p.
283. Rogers R. The Disappearing Arts? / R. Rogers. – London : Royal Society of Arts, 1998. – 206 p.
284. Rohlfs E. Musicalische Bildung und Ausbildung / R. Rohlfs, A. Jacoby, E. Rohlfs (eds) // Musik-Almanach 1999/2000 : Daten und Fakten zum Musikleben in Deutschland. – Kassel : Barenreiter. – P. 3–21.
285. Ros M. The State of the Arts / M. Ros, M. Kamba. – Oxford : University of Exeter, 1998. – 256 p.

286. Russell R. R. Reflection in higher education: a concept analysis / R. R. Russell // Innovative Higher Education. – 2001. – Vol. 26, – № 1. – P. 38–56.
287. Smyth J. A. Teacher Development Approach to Bridging the Practice – Research Gap // The Journal of Curriculum studies. – 1982 – Vol. 14. – №2. – P. 173–191.
288. Thomas R. The music National Curriculum: overcoming a compromise / R. Thomas // British Journal of Music Education. – 1997. – N 14. – P. 219–235.
289. Zeichner K. Reflections on reflective teaching / K. Zeichner, B. R. Tabachnick // Issues and practices in inquiry-oriented teacher education; eds. B. R. Tabachnick, K. Zeichner. – London: Falmer, 1991. – P. 1–21.

ДОДАТКИ

Додаток А. 1

Методика «Вивчення професійної спрямованості вчителя» (Є. Рогов)

Шановний студенте!

Просимо проранжувати наведені нижче мотиви навчально-професійної діяльності майбутнього вчителя музики за ступенем їх значущості особисто для Вас.

*На 1-е місце поставте найбільш значущий для Вас мотив,
на 2-е – менш значущий,
на 3-є – ще менш значущий і т.д.*

Навчально-професійна діяльність означає для мене можливість:

<i>Місце</i>	<i>Можливості</i>
	зробити кар'єру
	досягти визнання за рахунок успішного навчання
	реалізовувати власні ідеї щодо навчання школярів відповідно до сучасних вимог
	здобути можливість впливати на підростаюче покоління та підготовку молоді до життя у сучасних умовах
	забезпечувати духовний і культурний розвиток учнів засобами музичного мистецтва
	здобути певні матеріальні можливості, пільги
	виконувати обов'язок перед суспільством щодо навчання і виховання учнів на мистецьких традиціях
	оволодіти професією вчителя з високим рівнем розвитку фахових компетентностей
	забезпечити високу якість навчання учнів музичному мистецтву шляхом розвитку умузичних здібностей, оволодіння сучасними науковими знаннями та інноваційними технологіями
	уникати неприємностей з боку інших людей у разі невідповідності якості навчально-професійної діяльності сучасним вимогам
	реалізовувати навчально-виховний процес відповідно до застосування сучасних інноваційних технологій
	сприяти самопізнанню, самовдосконаленню
	розширювати коло комунікативних здібностей через навчання у ВНЗ
	самоактуалізуватися у майбутній професійній діяльності
	забезпечити саморегуляцію і самоконтроль у майбутній професійній діяльності

Ключ до методики оцінювання відповідей

Престижні мотиви:

- зробити кар'єру;
- досягти визнання за рахунок успішного навчання;

- реалізовувати власні ідеї щодо навчання школярів музичному мистецтву відповідно до освітніх вимог;

Широкі соціальні мотиви:

- здобути можливість впливати на підростаюче покоління та підготовку його до життя в сучасних умовах;

- забезпечувати духовний і культурний розвиток учнів;

- виконувати обов'язок перед суспільством щодо впровадження мистецьких традицій у навчально-виховний процес школярів;

Власне навчально-професійні мотиви:

- оволодіти професією вчителя з високим рівнем педагогічної майстерності;

- забезпечити високу якість навчання шляхом формування відповідних виконавських умінь та навичок, оволодіння сучасними науковими знаннями та інноваційними технологіями в галузі музичного мистецтва;

- реалізовувати навчально-виховний процес відповідно до сучасних вимог.

Мотиви самопізнання і саморозвитку (рефлексивна компетентність)

- сприяти самопізнанню, самовдосконаленню;

- самоактуалізуватися у майбутній професійній діяльності;

- забезпечити саморегуляцію і самоконтроль у майбутній професійній діяльності

Прагматичні мотиви

- здобути певні матеріальні можливості, пільги;

- розширювати коло спілкування через навчання у ВНЗ;

- уникати неприємностей з боку інших людей у разі невідповідності якості навчально-професійної діяльності сучасним вимогам.

Проективна методика «Опис життєвого шляху успішного вчителя»

Шановний студенте!

Опишіть життєвий шлях, ідентифікуючи себе у ролі успішного вчителя музики

Опрацювання результатів

Контент-аналіз опису за такими індикаторами:

- самореалізація у всіх сферах життя;
- самореалізація у професійній діяльності;
- самореалізація в особистісній сфері;
- самореалізація в когнітивній (предметні компетнції);
- вертикальна кар'єра.

АНКЕТА

«Рефлексивна компетентність учителя музики та чинники розвитку»

Шановні студенти!

Дайте відповіді на запитання анкети про рефлексивну компетентність учителя музики

Інструкція.

Відповіді повинні бути повними і об'єктивними

1. Як Ви розумієте термін «рефлексія»? _____
2. Як Ви розумієте термін «рефлексія вчителя музики»? _____
3. Як Ви розумієте термін «компетентність»? _____
4. Що вкладаєте у зміст поняття «компетентність учителя музики»? _____
3. Що Вас спонукало (чи могло б спонукати) до професійного становлення як вчителя музики? _____
4. Що Вас спонукало (чи могло б спонукати) до розвитку рефлексивної компетентності? _____
5. Що заважає (чи могло б стати на заваді) у Вашому професійному становленні як майбутнього вчителя музики? _____
6. Що заважає (чи могло б стати на заваді) розвитку Вашої рефлексивної компетентності? _____

Укажіть, будь ласка, Ваші дані (необхідне підкресліть або обведіть):

Стать	<u>ч</u> <u>ж</u>
Вік	_____ років
Курс	1 2 3 4 5 6
Регіон	центральний, західний, східний, південний
Освіта	перша друга
ВНЗ	державна форма власності приватна форма власності

**Анкета «Педагогічні умови професійної підготовки
майбутніх учителів музики у ВНЗ»**

Інструкція: *надайте оцінку ефективності кожної педагогічної умови.*

1. Системність процесу професійної підготовки майбутніх учителів музики у ВНЗ:
 - А. ефективна;
 - Б. скоріше ефективна;
 - В. скоріше не ефективна;
 - Г. неефективна.
2. Безперервність процесу професійної підготовки майбутніх учителів музики :
 - А. ефективна;
 - Б. скоріше ефективна;
 - В. скоріше не ефективна;
 - Г. неефективна.
3. Контрольованість процесу професійної підготовки майбутніх учителів музики у ВНЗ:
 - А. ефективна;
 - Б. скоріше ефективна;
 - В. скоріше не ефективна;
 - Г. неефективна.
4. Організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів музики у ВНЗ:
 - А. ефективні;
 - Б. скоріше ефективні;
 - В. скоріше не ефективні;
 - Г. неефективні.
5. Психологічні умови професійної підготовки майбутніх учителів музики у ВНЗ:
 - А. ефективні;
 - Б. скоріше ефективні;
 - В. скоріше не ефективні;
 - Г. неефективні.
6. Навчально-методичні умови професійної підготовки майбутніх учителів музики у ВНЗ:

Продовження додатку Б.2

- А. ефективні;
 - Б. скоріше ефективні;
 - В. скоріше не ефективні;
 - Г. неефективні.
7. Соціально-побутові умови професійної підготовки майбутніх учителів музики у ВНЗ:
- А. ефективні;
 - Б. скоріше ефективні;
 - В. скоріше не ефективні;
 - Г. неефективні.
8. Часові умови професійної підготовки майбутніх учителів музики у ВНЗ:
- А. ефективні;
 - Б. скоріше ефективні;
 - В. скоріше не ефективні;
 - Г. неефективні.
9. Орієнтація на специфіку професійної діяльності:
- А. ефективна;
 - Б. скоріше ефективна;
 - В. скоріше не ефективна;
 - Г. неефективна.
10. Відповідність рефлексивної підготовки майбутніх учителів музики для освітнього простору взагалі та музичного мистецтва, зокрема:
- А. ефективна;
 - Б. скоріше ефективна;
 - В. скоріше не ефективна;
 - Г. неефективна.
11. Створення рефлексивного середовища і активізація суб'єкт-суб'єктних та полісуб'єктних взаємовідносин між вчителем та учнями:
- А. ефективна;
 - Б. скоріше ефективна;
 - В. скоріше не ефективна;
 - Г. неефективна.
12. Удосконалення навчальних програм і навчальних планів зі спеціальності «Музичне мистецтво»:
- А. ефективно;
 - Б. скоріше ефективно;

Продовження додатку Б.2

- В. скоріше не ефективно;
Г. неефективно.
13. Розуміння майбутніми вчителями музики актуальності і важливості формування рефлексивної компетентності
- А. ефективно;
Б. скоріше ефективно;
В. скоріше не ефективно;
Г. неефективно.
14. Усвідомлений вибір професії вчителя музики
- А. ефективний;
Б. скоріше ефективний;
В. скоріше не ефективний;
Г. неефективний.
15. Розвиток стійкої мотивації щодо актуальності і важливості формування рефлексивної компетентності у майбутніх учителів:
- А. ефективний;
Б. скоріше ефективний;
В. скоріше не ефективний;
Г. неефективна.

Методика «Незавершених речень»

Шановні студенти!

Проведіть самоспостереженні і самоаналіз

Інструкція: прочитайте початок речення, завершіть його швидко, не роздумуючи.

1. Якби всі учні...
2. Самопізнання особистісних якостей вчителя...
3. Особистісному вдосконаленню вчителя початкових класів сприятиме.....
4. Успішне навчання студента-майбутнього вчителя музики можливе насамперед за умови...
5. У наш час учитель музики ...
6. У найближчому майбутньому учні ...
7. Зв'язок між самопізнанням і успішною професійною діяльністю вчителя музики ...
8. Результати роботи вчителя музики залежать насамперед від...
9. Можливість розвитку музичних здібностей у процесі навчання у ВНЗ...
10. Навчанню учнів у наші дні...
11. Міркуючи про вдосконалення роботи вчителя музики ...
12. Успішному навчанню студента-майбутнього вчителя музики заважає...
13. Міркуючи про вдосконалення роботи вчителя музики ...
14. Метою навчально-професійної діяльності майбутнього вчителя музики є
15. Міркуючи про активізацію діяльності учнів на уроках музики ...
16. Професійна діяльність вчителя музики ...
17. На уроках музики з учнями можна ...
18. Успіх у навчанні школярів залежить насамперед від...
19. Міркуючи про необхідність усвідомлення проблем навчання учнів
20. Який зміст вкладаєте поняття «успішний вчитель»?

Ключ до методики аналізу одержаних відповідей.

Ставлення до учнів

1. Якби всі учні...
6. У найближчому майбутньому молодші школярі...
15. Міркуючи про активізацію діяльності учнів на уроках музики ...
17. На уроках музики з учнями можна ...

Ставлення до самопізнання і самоаналізу власної професійної діяльності

2. Самопізнання особистісних якостей вчителя...
7. Зв'язок між самопізнанням і успішною професійною діяльністю вчителя музики ...
10. Самоаналіз професійної діяльності вчителя музики ...
19. Міркуючи про необхідність усвідомлення проблем навчання учнів

Продовження додатку В.1**Ставлення до чинників саморозвитку**

- 3. Особистісному вдосконаленню вчителя музики сприятиме.....
- 8. Результати роботи вчителя музики залежать насамперед від...
- 13. Міркуючи про вдосконалення роботи вчителя музики ...
- 18. Успіх у навчанні школярів залежить насамперед від...

Ставлення до навчання у ВНЗ

- 4. Успішне навчання студента-майбутнього вчителя музики можливе насамперед за умови...
- 9. Можливість розвитку в процесі навчання у ВНЗ...
- 12. Успішному навчанню студента-майбутнього вчителя музики заважає ...
- 14. Метою навчально-професійної діяльності майбутнього вчителя музики є ...

Ставлення до діяльності вчителя музики

- 5. У наш час учитель музики ...
- 10. Навчання школярів у наші дні...
- 20. Який зміст вкладаєте поняття «успішний вчитель»?

Педагогічні ситуації

Шановні студенти

Інструкція. Проаналізуйте навчальні ситуації з позиції Вас як вчителя музики.

Ситуація 1

Учень розчарований своїми навчальними успіхами, сумнівається у своїх здібностях і в тому, що йому коли-небудь вдається виконати пісню *a-cappella*, і звертається до вчителя: «Як Ви вважаєте, чи вдасться мені коли-небудь, заспівати її на відмінно?» Що на це повинен йому відповісти вчитель музики? Спроектуйте дану ситуацію і висловіть свою позицію з точки зору того, що хотів почути від Вас учень четвертого та сьомого класу?

Ситуація 2

Після кількох занять група учнів шостого класу звернулися до вчителя музики: «Ми не впевнені в тому, що Ви як учитель зможете нас чогось навчити». Ваша реакція на звертання учнів:

- а) з власної позиції як майбутнього вчителя музики;
- б) з позиції вчителя-практика зі стажем роботи;
- в) з позиції вчителя, досвід якого всього один рік;
- г) з позиції учнів

Укажіть, якими професійними якостями і компетенціями повинен володіти сучасний вчитель музики. Які з них, і якою мірою розвинені у Вас?

Якості сучасного вчителя музики	Наявність і ступінь вираженості у Вас особисто

Опрацювання результатів

Оцінюється кількість і повнота прояву рефлексивних моментів при описі вирішення проблемної ситуації, а також правильність і варіативність розв'язання ситуації з огляду на вимоги до особистості та діяльності вчителя.

Методика «Самооцінка професійної діяльності»

(Л. Бондарчук, В. Семиченко)

Шановні студенти!

Інструкція: дайте відповідь на запитання, поставивши позначку у відповідному стовпчику

Запитання	Так	Складно відповісти	Ні
1. Чи можете Ви оцінити, що найкраще вдалося Вам під час практики?			
2. Чи можете Ви оцінити, що не вдалося Вам під час практики, які були труднощі?			
3. Чи пов'язуєте Ви проблеми, що виникають під час практики, з тим, що недостатньо глибоко знаєте теоретичні питання психології школяра?			
4. Чи завжди Вам вдається вибрати відповідний метод або методичний матеріал для реалізації мети уроку?			
5. Чи складно Вам формулювати питання проблемного характеру, створювати проблемні ситуації в навчальному процесі?			
6. Чи часто вдається Вам на заняттях організувати роботу учнів так, щоб вона проходила у формі невеликого дослідження?			
7. Чи складно Вам організувати групові форми роботи учнів?			
8. Чи володієте Ви вмінням розглядати зміст нового матеріалу з позицій компетентнісного підходу?			
7. Чи вдається Вам підготувати завдання різного рівня складності для учнів?			
8. Чи часто Ви можете визначити, який вид завдань був складним для учнів?			
9. Чи вдається Вам визначити ступінь розуміння учнями навчального матеріалу?			
10. Чи завжди Вам вдається бачити недоліки тих уроків, які Ви відвідуєте?			
11. Чи надавали Вам викладачі можливість побачити свої здобутки?			
12. Чи надавали Вам викладачі можливість побачити свої проблеми як вчителя музики?			

Тест Т. Лірі «Міжособистісні відносини»

Шановні студенти!

Висловіть свої судження.

Інструкція: оцінюючи запропоновані судження, оберіть оцінку, що збігається з Вашою думкою. Для суджень 1, 5, 7 оберіть оцінку, що здається Вам неправильною, а для інших суджень оберіть оцінку, яка здається Вам правильною.

№	Судження	Варіанти оцінок	
1	Мені важко наслідувати поведінку інших людей	Правильно	Неправильно
2	Я сприймаю як спектакль свої намагання справити враження на інших людей або підтримувати стосунки з ними	Правильно	Неправильно
3	Мені здається, що міг би бути непоганим актором	Правильно	Неправильно
4	Я справляю на інших враження людини, яка відчуває більш глибокі емоції, ніж насправді	Правильно	Неправильно
5	Я зазвичай знаходжусь у центрі уваги оточуючих	Правильно	Неправильно
6	У різних ситуаціях і з різними людьми я поведжу себе як зовсім інша людина	Правильно	Неправильно
7	Я можу доводити ідеї, в які я вірю	Правильно	Неправильно
8	Для того, щоб не залишатися на самоті і подобатися іншим, я намагаюсь бути таким, яким вони бажають мене бачити	Правильно	Неправильно
9	Я можу вводити в оману інших, демонструючи доброзичливість, навіть якщо вони не подобаються мені	Правильно	Неправильно
10	Я не завжди такий, яким здаюся	Правильно	Неправильно

Ключ до методики:

Твердження №№ 1,5, 7 – нараховується 1 бал за відповідь «неправильно», інші 1 – бал за «правильно».

0-3 – низький рівень самомоніторингу

4-6 – середній (оптимальний) рівень самомоніторингу

8-10 – високий рівень самомоніторингу

Методика «Хто Я?»

М. Куна – Т. Мак-Партланда

Шановні студенти!

Інструкція: дайте, будь ласка, 20 відповідей (по можливості) на питання «Хто Я?»

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____

Опрацювання результатів

Широта саморозкриття:

До 8 балів – низький рівень;

8-13 балів – середній рівень;

понад 13 балів – високий рівень.

Методика «Який Я вчитель музики?»

М. Куна – Т. Мак-Партланда

Інструкція

Дайте, будь ласка, 20 відповідей (по можливості) на питання «Який я вчитель музики?»

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____