

**ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ К.Д.УШИНСЬКОГО**

На правах рукопису

КРЕМЕШНА Тетяна Іванівна

УДК 378.145

**ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

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 – 2008

Зміст

Вступ	4
Розділ 1. Теоретичні засади формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики.....	12
1.1. Самоефективність майбутніх учителів музики як педагогічна проблема ...	12
1.1.1. Сутність поняття «педагогічна самоефективність».....	26
1.1.2. Фактори та механізми формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики.....	39
1.1.3. Структурний аналіз педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики.....	53
1.2. Педагогічні умови формування професійної самоефективності вчителя музики	79
1.3. Модель процесу формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики	93
Висновки з першого розділу	97
Розділ 2. Дослідно-експериментальна робота з формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики.....	99
2.1. Критеріальний підхід до формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики.....	99
2.2. Методики діагностики сформованості педагогічної самоефективності студентів	106
2.2.1. Результати діагностики початкового рівня сформованості педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики.....	112
2.3.Формувальний експеримент.....	123
2.3.1. Актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до оволодіння педагогічною самоефективністю.....	123
2.3.2. Створення рефлексивно-оцінного середовища в навчально-виховному процесі педагогічного коледжу	157

2.3.3. Організація самовдосконалення майбутніх учителів музики в контексті формування професійної самоефективності.....	165
2.4. Аналіз отриманих результатів.....	174
Висновки з другого розділу.....	183
Висновки.....	186
Список використаних джерел.....	190
Додатки.....	211

Вступ

Актуальність дослідження. Одним із концептуальних положень модернізації вітчизняної системи вищої педагогічної освіти згідно з Болонською декларацією, є необхідність розвитку творчої особистості вчителя, створення умов для підвищення його професійного потенціалу, стимулювання прагнення до ефективної самореалізації.

Вимога підвищення ефективності професійної діяльності вчителя завжди була присутня у всіх нормативних документах Міністерства освіти і науки України. Так, Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті» та інші законодавчі акти держави порушують питання підвищення якості педагогічної діяльності, професійної компетентності вчителя, які є універсальним мірилом успішності будь-якого освітнього закладу.

Час навчання у педагогічному коледжі – це час становлення соціальної та професійної зрілості студента, формування його світогляду, переконань, ідеалів. Однак, у цьому віці здатність людини до усвідомленої регуляції своєї поведінки розвинута ще не достатньо. Розшарування суспільства, невпевненість у завтрашньому дні викликає у молодих людей проблеми і складності.

Професійна підготовка майбутніх учителів – випускників педагогічних коледжів, здебільшого, відбувається традиційними методами і не завжди забезпечує необхідний рівень їхньої підготовки до діяльності. Здебільшого надається перевага її когнітивному компоненту, не звертаючи належної уваги на розкриття власного потенціалу особистості, як одного з аспектів професійної самореалізації. У зв'язку з цим, постало питання про розвиток у людини механізмів самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самовиховання, необхідних для становлення самобутнього професіонала.

Прагнення до педагогічної самоефективності передбачає зусилля, спрямовані на розвиток професійної компетентності, розкриття свого потенціалу, що веде до подальшого самовдосконалення, спрямовує духовну активність

майбутнього вчителя музики на досягнення мети в педагогічній діяльності. У зв'язку з цим, досліджувана проблема є актуальною для сучасної педагогіки, теорії і практики навчання й виховання.

Ученими досліджено загальні проблеми підготовки майбутнього педагога та формування професійної компетентності вчителя (В. Адольф, І. Бех, В. Баркасі, Т. Браже, М. Галагузова, С. Гончаренко, О. Добудько, І. Зязюн, В. Кричевський, Н. Ничкало, О. Савченко, Н. Тарасевич, О. Шиян та ін).

Психолого-педагогічним проблемам становлення майбутніх учителів присвячені роботи А. Богущ, І. Богданової, Е. Карпової, Н. Кічук, Н. Кузьміної, З. Курлянд, А. Линенко, В. Моляко, В. Семиченко, В. Сластьоніна, Р. Хмелюк, О. Цокур та ін.

Важко переоцінити науковий доробок вітчизняних учених, чиї дослідження присвячені підготовці майбутніх учителів у галузі мистецької освіти. Це В. Дряпіка, О. Демянчук, Т. Завадська, Л. Коваль, Т. Люріна, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Олексюк, В. Орлова, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Л. Хлебнікова, О. Щолокова та ін.

Проблема самоєфективності й ефективної взаємодії людини з довкіллям виникла у теоріях професійного розвитку особистості, засновником якої став А. Бандура. Свій внесок у досліджувану проблему зробили Н. Бранден, М. Зіммерман, Дж. Роттер, Д. Майєрс, Дж. Мартінес-Понс, Р. Уайт та ін. Учені вважають, що самоєфективність є фундаментально важливою якістю, яка впливає на поведінку людини та результативність її діяльності.

Останнім часом феномен самоєфективності привертає увагу як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників (Т. Вольфовська, Т. Гордєєва, Т. Левченко, С. Логінов, Л. Мальц, Л. Мірзаянова, Н. Назаренко, І. Осадчева, Н. Пов'якель, В. Солнцева, А. Федосєєва, Т. Хорошко та ін).

Водночас, підготовка самоєфективного вчителя музики в середній професійній освіті залишилася за рамками спеціальних досліджень і вимагає подальших пошуків свого вирішення. Актуальність вивчення проблеми

педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики зумовлена потребами школи, процесами її гуманізації.

Отже, протиріччя, що існують між постійно зростаючими потребами школи в самоефективному вчителі та якістю його фахової підготовки, відсутність науково-теоретичних розробок щодо вирішення означеного протиріччя у теорії і практиці професійної освіти зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: «Формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики».

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

Дослідження виконувалося відповідно до наукової теми кафедри педагогіки «Дослідження педагогічних засад підготовки вчителя національної школи» (№ 0100U000958), що входить до плану науково-дослідної роботи Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського. Автором досліджувалася проблема формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики.

Тема дисертації була затверджена Вченою радою Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського 24 червня 2004 р. (протокол №11) та узгоджено в координаційній Раді при АПН України 23 листопада 2004 р. (протокол №9).

Мета дослідження – визначити, теоретично обґрунтувати й експериментально апробувати педагогічні умови, що забезпечують стійку позитивну динаміку процесу формування педагогічної самоефективності в майбутніх учителів музики.

Завдання дослідження:

1. Визначити та науково обґрунтувати сутність, структуру і змістові характеристики поняття «педагогічна самоефективність».
2. Виявити і науково обґрунтувати педагогічні умови, що сприяють формуванню професійної самоефективності студентів педагогічних коледжів – майбутніх учителів музики.

3. Визначити критерії, показники та охарактеризувати рівні сформованості педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики.
4. Розробити, науково обґрунтувати й експериментально апробувати модель формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики, та методику її реалізації у вищому закладі I – II рівнів акредитації.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів у педагогічному коледжі.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики.

Гіпотеза дослідження – формування професійної самоефективності майбутніх учителів музики буде відбуватися ефективно, якщо реалізувати комплекс таких педагогічних умов:

- актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до оволодіння педагогічною самоефективністю;
- створення рефлексивно-оцінного середовища в навчально-виховному процесі педагогічного коледжу;
- організація самовдосконалення майбутніх учителів музики в контексті формування професійної самоефективності.

Для вирішення окреслених завдань, досягнення мети, перевірки гіпотези дослідження використовувались наступні **методи**:

теоретичні: аналіз філософської, психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури з метою визначення стану і теоретичного обґрунтування проблеми формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики, а також узагальнення отриманої інформації, передового та власного досвіду у формуванні педагогічної самоефективності студентів музичних відділень педагогічних коледжів – майбутніх учителів музики; логіко-системний, порівняльний аналіз для виокремлення педагогічних умов, що сприяють

досліджуваному процесу та розробки експериментальної моделі формування педагогічної самоєфективності майбутніх учителів музики;

емпіричні: методи масового опитування (бесіди, анкетування, психолого-педагогічне тестування) студентів і викладачів з метою визначення мотивації студентів на педагогічну діяльність, рівня їх професійної компетентності, самооцінки, емоційної усталеності, що впливають на педагогічну самоєфективність; методи експертної оцінки й узагальнення незалежних характеристик, ранжування, рейтинг з метою розподілу майбутніх учителів музики за рівнями сформованості педагогічної самоєфективності; педагогічний експеримент (констатуючий та формувальний етапи) з метою перевірки ефективності визначених нами педагогічних умов і розробленої експериментальної моделі формування педагогічної самоєфективності майбутніх учителів музики; перевірка гіпотези проводилася за допомогою методів математичної статистики (статистична обробка результатів експериментальної роботи та їх інтерпретація) з метою визначення їх валідності і надійності.

База дослідження. Експериментально-дослідна робота проводилась на базі Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Т.Г.Шевченка, Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського, де здійснюється підготовка майбутніх учителів музики. Всього в експерименті взяло участь 258 студентів II – IV курсів музично-педагогічних відділень зі спеціальності «Музичне виховання», 29 викладачів музично-педагогічного відділення Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Т.Г.Шевченка та учителів музики загальноосвітніх шкіл м. Умань. Формувальний експеримент охоплював 182 студенти музично-педагогічного відділення Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Т.Г.Шевченка й Інституту мистецтв Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського.

Наукова новизна і теоретична значущість дослідження: вперше визначено й науково обґрунтовано сутність поняття «педагогічна

самоефективність», що формується і розвивається у процесі навчання та діяльності в педагогічній сфері та об'єктивується як сукупність норм і методів пізнання її сутності, способів реалізації та вдосконалення, а також прояв педагогічної самоефективності у процесі професійної діяльності вчителя музики; науково обґрунтовано й розроблено структуру педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики. Визначено та науково обґрунтовано педагогічні умови, що сприяють формуванню професійної самоефективності студентів педагогічних коледжів – майбутніх учителів музики, а саме: актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до оволодіння педагогічною самоефективністю; створення рефлексивно-оцінного середовища в навчально-виховному процесі педагогічного коледжу; самовдосконалення майбутніх учителів музики контексті формування професійної самоефективності. У попередніх дослідженнях проблема формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики не розглядалась. Визначено критерії зазначеного утворення: мотиваційно-оцінний; когнітивно-операційний; емоційно-регулятивний, показники та якісні характеристики рівнів сформованості (високий, достатній, середній, низький) педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики. Розроблено модель формування зазначеного утворення та методика її реалізації у педагогічному коледжі; *уточнено* зміст понять «ефективність», «педагогічна ефективність», «успішність», «результативність», «професійна компетентність майбутніх учителів музики», «емоційна усталеність» майбутніх учителів музики; *набула подальшого розвитку* теорія і методика формування педагогічної самоефективності студентів музичних відділень вищих педагогічних шкіл.

Практична значущість результатів дослідження полягає в розробці методики діагностики педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики, програми спецкурсу «Педагогічна самоефективність у становленні майбутніх учителів музики»; апробації методики реалізації педагогічних умов формування професійної самоефективності майбутніх педагогів у галузі мистецької освіти;

розробці науково-методичних матеріалів і науково-методичних рекомендацій для викладачів і студентів з формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики. Матеріали дослідження можуть бути використані в навчально-виховному процесі вищої педагогічної школи, упорядниками навчально-методичних рекомендацій, адресатами яких є викладачі й студенти вищих педагогічних навчальних закладів усіх рівнів акредитації, педагоги-практики, учні педагогічних ліцеїв та коледжів.

Упровадження експериментальної методики формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики, а також методики щодо її діагностування відбувалось у процесі фахової підготовки студентів Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Т. Г. Шевченка (акт впровадження №302 від 15.05.2007 р.), Білгород-Дністровського училища Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (акт впровадження №226 від 19.06.2007р.), Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (акт впровадження №307 від 24.04.2007 р.), КВНЗ «Новобузький педагогічний коледж» (акт впровадження №115 від 24.04.2007 р.).

Запропоновані методики діагностування і формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики можуть бути використані у процесі фахової підготовки спеціалістів інших галузей, за умови врахування специфіки їхньої майбутньої професійної діяльності.

Достовірність наукових положень і результатів дослідження забезпечувалася методологічною й теоретичною обґрунтованістю вихідних концептуальних положень; використанням взаємодоповнювальних методів дослідження, адекватних об'єкту, предмету, меті, завданням дослідження; репрезентативністю вибірки учасників експерименту; тривалим характером дослідно-експериментальної роботи; якісним і кількісним аналізом одержаних даних; дослідно-експериментальною перевіркою висунутої гіпотези; статистичною обробкою даних експерименту.

Апробація результатів дослідження. Основні положення дисертації доповідалися та обговорювалися на міжнародних «Християнські цінності в освіті та вихованні» (Одеса, 2007 р.); «Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону» (Ялта 2008.); всеукраїнських «Підготовка педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах у контексті процесів глобалізації» (Умань, 2005 р.); «Якість підготовки фахівців в умовах Болонського процесу» (Одеса, 2007 р.) науково-практичних конференціях; всеукраїнських «Всеукраїнські науково-практичні читання студентів і молодих науковців, присвячені педагогічній спадщині Костянтина Дмитровича Ушинського» (Одеса, 2005 р.); «Всеукраїнські педагогічні читання «Буде школа – буде село – буде держава», присвячені дню народження Олександра Антоновича Захаренка» (Черкаси, 2006 р.) науково-практичних та педагогічних читаннях, та науково-методичних семінарах Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Т.Г.Шевченка, педагогічних радах шкіл м. Умані.

Основні положення та результати дослідження відображено в 11 публікаціях автора, з них 5 – у фахових виданнях, затверджених ВАК України.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційне дослідження складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг роботи 189 сторінок. У тексті вміщено 17 таблиць, 6 схем, які обіймають 8 сторінок самостійного тексту. Список використаних джерел містить 257 найменувань. Обсяг додатків 40 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

1.1. Самоефективність майбутніх учителів музики як педагогічна проблема

Проблема педагогічної самоефективності тісно пов'язана з проблемою пошуку нових шляхів вдосконалення педагогічної діяльності.

Відзначимо, що широка педагогічна спадщина не містить спеціальних досліджень, присвячених професійній самоефективності працівників освіти. Це підтверджується тим, що більшість довідкової літератури як психологічної [171 – 173, 104], так і педагогічної [159, 160], не дає визначення терміна «педагогічна самоефективність». Лише в останній час проблема самоефективності почала привертати увагу вітчизняних і зарубіжних дослідників, які розглядають її у різноманітних галузях знань. Серед них: психологія, педагогіка, медицина, менеджмент, управління та ін. Натомість констатуємо, що не у всіх роботах це поняття виступило предметом спеціального дослідження.

Аналіз сучасних досліджень з проблеми самоефективності свідчить, що загалом під цим поняттям розуміють сприйняття людиною здатності мобілізувати власну мотивацію, когнітивні ресурси, поведінкову активність, необхідні для здійснення контролю над ситуацією з метою досягнення наміченої мети [99].

Дослідники (В. Латишев [113], П. Корнієнко [113], Т. Хорошко [216]) розглядають самоефективність як важливу умову успішного здійснення дослідницької та пізнавальної діяльності студентів. Так, Т. Хорошко розглядає проблему сутнісних характеристик самоефективності пізнавальної діяльності студентів. При цьому дослідниця вважає, що означена самоефективність є

важливим та складним компонентом процесу навчання студентів, та залежить від багатьох факторів та умов, серед яких потреби, мотиви та цілі особистості [216].

В. Латишев і П. Корнієнко розглядають проблему самоефективності дослідницької діяльності студентів технічного профілю. На їхній погляд, самоефективність є психофізіологічною характеристикою учасника навчального процесу, яка необхідна йому для успішної реалізації наукової та учбової діяльності, а також може виступити основним показником для оцінки ефективності мотивації студентів [113].

Учені підкреслюють, що висока самоефективність дослідницької діяльності студентів буде свідчити про:

- підвищену ймовірність, що людина займатиметься цим видом діяльності;
- порівняно більшу наполегливість особистості в досягненні поставлених цілей;
- меншу тривожність людини при занятті цим видом діяльності;
- більшу ймовірність успішного вирішення когнітивно складних завдань у цій діяльності [113].

Роботи дослідників (Л. Мальц [128], А. Федосєєвої [128], І. Осадчевої [234], В. Солнцевої [234], Л. Мірзаянкової [134]) тісно пов'язані з вивченням впливу самоефективності на успішність навчальної та майбутньої професійної діяльності студентів. Так, Л. Мальц і А. Федосєєва розглядають самоефективність у контексті життєвої успішності студентів педагогічного ВНЗ. Дослідники зазначають, що орієнтація особистості на досягнення успіху є неодмінною умовою її розвитку, крім того, життєва успішність є зовнішнім показником сформованості психологічної компетентності майбутнього спеціаліста. Самоефективність, на думку науковців, є взаємопов'язаною детермінантою з відповідальністю та успішністю. У випадку, коли особистість відчуває себе успішною, підвищується усвідомлення власної здатності та компетентності в управлінні власною життєдіяльністю, вирішенні життєвих проблем, реалізації

поставлених цілей. Отже, успішна особистість – це самоефективна особистість, яка володіє високим рівнем цього утворення, усвідомлює його [128].

У дослідженні І. Осадчевої та Н. Солнцевої розкривається позитивний вплив мотивації викладача на самоефективність студентів. При цьому, вони розглядають самоефективність як особливе психологічне новоутворення особистості в освітньому процесі [234]. Водночас, психологічна структура самоефективності студента ще не виступала предметом спеціального дослідження, хоча є необхідність її детального вивчення.

Дослідження Л. Мірзаянної [134] присвячено розвитку самоефективності студентів в адаптаційний період. Автор погоджується з А. Бандурою, який зазначає, що самоефективність включає два компоненти: навички (компетентності), необхідні для досягнення успіху, та самооцінку компетентностей [13: 322]. Дослідниця висловлює думку, що зростанню самоефективності студентів першого року навчання передують врахування викладачами важливих факторів її розвитку. Це досконалість поведінки, досвід інших людей, стан студентів та вербальне переконання [13].

Досконалість поведінки є результатом навчально-професійної активності студента, когнітивної потреби в інформації та знаннях. Так, успішність першокурсника у вирішенні навчально-професійних завдань, як правило, впливає на самоефективність. І навпаки, прояв некомпетентності призводить до зниження чи втрати віри студента у власні інтелектуальні, фізичні та вольові можливості.

Спостереження за іншими студентами, співставлення своїх досягнень у навчально-пізнавальній діяльності з їхніми досягненнями – ще один фактор, що зумовлює самоефективність. На думку Л. Мірзаянної, на першому курсі доцільно використовувати завдання, не пов'язані з різного роду змаганнями, а задіювати студентів у творчу атмосферу, сумісну творчу навчальну діяльність, що, як доводить досвід, укріплює колективну самоефективність (володіння почуттям колективного результату, який дозволяє мобілізувати зусилля для подолання зовнішніх перешкод та досягнення позитивних змін) [134].

Як зазначає Л. Мірзаянова, на першому курсі причина зниження самоефективності може полягати в недостатній адаптованості до умов ВНЗ. Особливо це стосується випускників сільських шкіл. Саме ці студенти відчують потребу в допомозі викладачів, про ефективність якої можна судити по використанню педагогом компенсаторних засобів, створення ним ситуацій самореалізації особистості студентів у художній, науково-дослідній та спортивній діяльності, формуванню у першокурсників необхідних знань, умінь, навичок, позитивного досвіду та рефлексії своїх вмінь здійснювати необхідну поведінку.

Також необхідне словесне переконання, яке передбачає емоційну підтримку, віру в можливість студентів, схвалення та позитивну оцінку, організовану взаємодопомогу в умовах сумісної творчої навчальної діяльності. Отже, Л. Мірзаянова розглядає самоефективність як поєднання двох компонентів: компетентність, та самооцінка цієї компетентності, і вважає її важливим засобом вирішення задач, пов'язаних з попередженням чи пом'якшенням негативних проявів в адаптації студентів.

У працях Л. Мірзаянової представлений ще один аспект дослідження самоефективності. Автор прослідковує зв'язок самоефективності зі здоров'ям особистості студентів [135]. На думку дослідниці, відображення зв'язку між рівнем самоефективності людини та її здоров'ям – принцип, який необхідно враховувати при розробці та застосуванні технологій, направлених на збереження здоров'я особистості. Л. Мірзаянова зазначає, що наявність у студентів переконань у високому рівні власної успішності та компетентності по'мякшує дію стреса, покращує роботу імунної системи, дозволяє успішно контролювати ситуацію.

З позиції впливу самоефективності на здоров'я людини, досліджувану проблему вивчає Т. Маланьїна. Автор розглядає вплив самоефективності на психологічне благополуччя вчителя. Проведене дослідження дало змогу науковцю дійти висновку щодо існування зв'язку між рівнем психосоматичного неблагополуччя педагога та його самоефективністю, виявити, що низька

самоефективність завжди пов'язана з високим рівнем психосоматичного нездоров'я вчителя, та є значущим фактором, що породжує невирішені внутрішньоособистісні конфлікти, невротичні розлади в педагогічних працівників [41].

Проблема самоефективності привертає увагу дослідників й у контексті соціалізації особистості. Так, О. Опаріна вважає, що подолати проблеми студентів, які виникають у зв'язку з адаптацією до університетських вимог освітнього процесу, вироблення власного стилю навчання, допоможе високий рівень їхньої самоефективності, який сприяє успішному засвоєнню професійних знань при найменшій затраті часу та зусиль [41].

Важливу роль самоефективності у процесі соціалізації особистості підкреслює Т. Вольфовська, суть якої вбачає у здатності людини самостійно вибудовувати поведінку стосовно специфічного завдання або ситуації [36].

Останнім часом проблема самоефективності знайшла своє відображення в управлінській сфері. До проблеми самоефективності в управлінській діяльності звертається Г. Косих. У своєму дослідженні авторка описує характеристики особистості суб'єкта управлінських впливів, який ефективно здійснює процес управління в торгово-промислових організаціях. На її думку, такій особистості притаманні самоефективність в діяльності та самоефективність у спілкуванні, які виключають та понижують ризик недостатньої організації порядку, некерованості організації, неконструктивного вирішення конфліктів та порушення партнерських відносин [100].

Дослідженням самоефективності в управлінській сфері присвячена робота І. Лотової [122], яка розглядає вплив означеного утворення на професійну кар'єру державних службовців. На думку дослідниці, стратегія професійної кар'єри багато в чому залежить від самоефективності особистості, рівня її домагань та «локус-контролю». Так, І. Лотова підкреслює, що до базисних якостей працівників, яким притаманний високий рівень мотивації до кар'єри, відносяться самоефективність та самоповага. На її думку, феномен самоефективності

пов'язаний з наявністю чи відсутністю у людини впевненості, що вона володіє необхідною компетенцією для досягнення бажаного результату. І. Лотова зазначає, що висока самоефективність є умовою початку та наполегливого продовження, не зважаючи на складності, того чи іншого виду діяльності. Самоефективність, на її думку, визначає і подальшу поведінку людини: розширює чи обмежує можливість вибору сфер діяльності і характер кар'єри, дозволяє правильно визначити можливості професійного росту, місце серед колег по роботі. Дослідниця підкреслює, що від самоефективності залежать взаємовідношення з оточуючими, рівень критичності та вимогливості до себе, відношення до успіхів та невдач [122].

Н. Назаренко розглядає самоефективність як переконаність особи у своїх можливостях мобілізувати наявні ресурси для здійснення контролю над професійною діяльністю, і вважає, що це утворення є неодмінною характеристикою людини-професіонала, поруч із професіоналізмом діяльності, високим професійним та соціальним статусом, прагненням до постійного саморозвитку та самовдосконалення. На особливу увагу заслуговують фактори які, на думку дослідника, перешкоджають самоефективності професіонала. Це обрання професії, що не відповідає наявним у людини можливостям, неадекватний індивідуальний стиль діяльності, відсутність мотивації та ціннісного ставлення до обраної професії [142].

Слід зазначити, що детально розглядаючи місце та роль самоефективності в управлінській сфері, дослідники, проте, не приділили уваги її структурним компонентам, джерелам виникнення та формуванню означеного феномена.

Проблему педагогічного регулювання досліджує Н. Трофімова. Приділяючи особливу увагу теорії соціального наuczіння (А. Бандура, Б. Скіннер та ін.), дослідниця відзначає значущість очікувань особистості відносно себе. Н. Трофімова зазначає, що кожна людина формує у собі уявлення про те, наскільки успішно вона може виконати ту чи іншу задачу. Дослідниця підкреслює, що володіючи високою самоефективністю, суб'єкт налаштовує себе

на успіх, прикладає більше зусиль для досягнення мети, а у випадку невдачі доходить висновку про необхідність більш наполегливої роботи. У свою чергу, досягнення успіху гарантує позитивний зворотній зв'язок, який підвищує самоефективність особистості.

На думку Н. Трофімової, люди з низькою самоефективністю уникають ситуацій, пов'язаних з проявом своїх можливостей, позбавляючи себе необхідного тренування, чи надмірно хвилюються при необхідності виконувати роботу, в якій не впевнені. Очікуючи поразки, людина докладає менше зусиль, ніж могла б, втрачає інтерес до діяльності, та доходить висновку, що причини ускладнень знаходяться не в завданні, а у власній нездатності впоратися з ним. У випадку успіху, все приписується не зусиллям самої особистості, а зовнішнім сприятливим обставинам, і тоді позитивні результати діяльності не призводять до позитивних змін у самосприйнятті [203].

Ю. Шелковой пов'язує самоефективність з оцінкою особистістю власної компетентності. До необхідних умов формування самоефективності, на думку Ю. Шелкового, відносяться як особистий досвід індивіда, так і адекватний зворотний зв'язок при перевазі позитивного підкріплення успішних спроб реалізації особистих цілей індивіда. Дослідник доходить висновку, що самоефективність – одне з базисних уявлень особистості про себе, тісно пов'язана з оцінкою людини власної компетентності, та з досягненнями у професійній діяльності [229].

М. Енеєва визначає самоефективність як контроль над власною поведінкою, яка веде до індивідуальної та соціальної успішності людини, зумовлений просоціальним мотивом влади над собою. Ця проблема розглядається з позицій суб'єктивності людини, як особливої інтегративної якості її особистості, яка має складну структуру, провідними компонентами якої є мотивація та цілеполягання. На думку автора, умовою формування самоефективності студента є наявність у нього прагнення оволодіти власною поведінкою [234].

Т. Румянцева, розглядаючи показники здатності особистості до прогнозування, серед яких: усвідомлення своїх потреб, уміння визначити способи та засоби для досягнення цілей та ін., важливе місце приділяє високому рівню самоефективності [184]. Але при цьому дослідниця не дає чіткого визначення цього поняття.

В. Венкатеш увів поняття комп'ютерної самоефективності, під якою розуміє внутрішній контроль, усвідомлення користувачем власної здатності вивчення та використання нової інформаційної технології. Комп'ютерну самоефективність автор розглядає як перемінну, яка суттєво впливає на те, як з часом змінюється сприйняття користувача простоти використання тих чи інших систем. В. Венкатеш зазначає, що оперування терміном комп'ютерної самоефективності необхідне для менеджерів ІТ, оскільки дозволить останнім досягти більшого успіху в реалізації своїх проєктів [33].

Велику увагу самоефективності особистості приділяє Д. Майєрс, розглядаючи її у контексті досліджень по соціальній психології. Науковець зазначає, що ідея самоефективності надихає людину не миритись з неблагоприємними обставинами, не відступати після перших невдач, а прикладати зусилля, борючись з сумнівами. Розглядаючи феномен самоефективності, Д. Майєрс доводить різницю між самоефективністю та самонавіюванням (віра в позитивний результат). На думку дослідника, головне джерело зростання самоефективності – пережитий досвід успіху, компетентність людини, які дають їй віру в свої можливості досягнути позитивного результату. Таким чином, Д. Майєрс вважає, і ми повністю з ним погоджуємось, що самоефективність – це поєднання компетентності та її позитивної самооцінки [124].

Т. Гордєєва зробила свій внесок у дослідження впливу самоефективності на мотивацію діяльності, спрямованої на навчальні, професійні, спортивні та ін. досягнення. Дослідниця наголошує на тому, що привабливість результату та віра в позитивний результат не достатні для мотивації суб'єкта. Необхідна також

самоефективність – віра у власні здібності справитися з певним видом діяльності, яка проявляється у тому, наскільки компетентним відчуває себе людина, виконуючи ту чи іншу справу [41]. Слід звернути увагу, що авторка наголошує на важливу ознаку самоефективності – компетентність.

Аналіз теорії соціального навчання, зокрема концепція самоефективності посідає значне місце в дослідженнях Т. Левченко. Вона розглядає особливості цієї теорії, зокрема «теоретичні конструкції когнітивного механізму самоефективності, що відносяться до вміння людей усвідомлювати свої здібності вибудовувати поведінку, яка б відповідала специфічному завданню та ситуації» [115]. На наш погляд, у дослідженні доцільно було б розглянути й інші механізми самоефективності особистості.

Українські дослідники (В. Романець, В. Татенко та ін.) розглядають самоефективність у зв'язку з аналізом вчинку, як осередку психічного. Підводячи підсумок усім аспектам з'ясування його сутності і способу функціонування, вони пишуть: «зміст людського буття полягає у тому, щоб вийти за межі кола напередвизначеності, виявити і реалізувати свій потенціал, досягнути максимально можливого в рівні розвитку власної психіки і себе як її суб'єкта. Саме тому, кожен вчинок не вичерпується своїм конкретним змістом, а своїм ефектом післядії включається у перманентний процес самозбагачення людини результатами власної вчинкової активності» [156]. Автори підкреслюють, що кожен вчинок слід аналізувати не лише в термінах пізнання, а передусім мірою його активності, самоефективності, які в контексті саморозвитку психіки її суб'єктом є головними умовами розв'язання тих проблем, що постають у життєдіяльності індивіда.

Заслуговує на увагу концепція самоефективності, що базується на психічних процесах прийняття рішень (який не розглядавсь у традиційній психології). У ній підкреслюється, що центральним моментом цього процесу є вибір варіанта дії, який дозволяє домогтися найкращого результату. В основі прийняття рішення перебуває суб'єктивне переживання людиною вірогідності

певної множини подій і суб'єктивні оцінки їх вигідності або шкідливості, а також можливість досягнення того чи іншого наслідку. Основним тут є правило «суб'єктивної оптимальності», що складається з впевненості у вірності обраного рішення, міри задоволення або незадоволення ним, відсутності бажання «переграти рішення», обрати інший варіант. Автори концепції до того ж зауважують, що є невиправданим зводити процес прийняття рішень до вольових процесів, як це було в старій традиції. Вольові процеси – це мотиваційні процеси, що дозволяють долати ситуативні труднощі «тут і тепер» заради досягнення позаситуативних, віддалених цілей, які й складають основу процесу прийняття рішень. Отже, змінюється мотиваційна сутність емоцій, які пов'язані з задоволенням не лише ситуативних, але й більш віддалених, перспективних потреб, а тому зумовлюють не лише мотиваційну напругу, але й когнітивну інтерпретацію ситуації, як сприятливої або не сприятливої для досягнення успіху. Вочевидь, що формою цієї мотиваційної напруги і є емоції впевненості в собі, віри, переконання в успішній діяльності, тобто емоції самоефективності [176].

Думки щодо самоефективної навчальної діяльності студентів, особливо першокурсників, висловлює Л. Столяренко. Вона вважає, що крім тих мотивів, які спрямовані на пізнавальну активність цієї категорії студентів, є необхідним та ефективним методом гуманістичної терапії, який сприяє зростанню впевненості в собі, здібності вирішувати свої проблеми, досягати успіху в поставлених цілях [198: 646 – 647].

У психологічних теоріях професійного розвитку значна увага приділяється такій характеристиці у структурі Я-концепції особистості, як відчуття людиною компетентності, власної ефективності та особистої впливовості, тобто відчуття влади над оточуючою дійсністю, яка забезпечує психологічну стабільність. У цьому випадку робиться акцент на сильне відчуття власного «Я», на свої можливості, які дозволяють здійснювати контроль над ситуаціями та відносинами. Слід зазначити, що сучасна американська педагогіка, керуючись означеними положеннями, до важливих особливостей ефективного вчителя

відносить його впевненість у своїй компетентності, високу самооцінку (позитивну оцінку себе як здатної людини, що заслуговує на повагу), емоційну стабільність та прагнення до максимальної гнучкості.

Залежно від розглянутого вище підходу, західними науковцями було висунуто низку теорій: теорії самоефективності А. Бандури, казуальної атрибуції Б. Вайнера, очікуваної цінності (Дж. Аткинсон, Дж. Екклс), соціокогнітивна теорія (К. Двек), теорія самоцінності (М. Кавінгтон), які акцентують саме на позитивній самооцінці власних здібностей, відчутті особистісної компетентності та здатності здійснювати контроль над ситуацією як важливу умову ефективної діяльності.

Так, американський науковець А. Бандура підкреслює важливість самостійних діянь людини як причинного фактора у всіх аспектах її функціонування – мотивації, діяльності, емоційного стану. Найбільш очевидно це проявляється у його концепції самоефективності. На думку науковця, самоефективність [self-efficacy] – це переконання людини відносно власної здатності керувати подіями, які впливають на її життя [245: 175].

А. Бандура зазначає, що дії особистості у конкретній ситуації залежать від взаємного впливу довкілля та свідомості, зокрема від свідомих процесів, пов'язаних з переконаннями, що людина може чи не може здійснити дії, необхідні для успішного результату. На думку А. Бандури, сила, яка керує діяльністю людини, знаходиться не лише в зовнішньому по відношенню до неї середовищі, а відбувається із взаємодії довкілля, його власної поведінки, та його особистості. Дослідник підкреслює, що самоефективність є важливою особистісною характеристикою і, у співвідношенні з конкретними цілями та компетентністю у певній справі, може суттєво впливати на ефективність діяльності [249].

У роботах зарубіжних науковців самоефективність найбільш часто вивчається у контексті досягнень у навчанні та роботі. Так, Дж. Роттер, Зіммерман, Мартінес-Понс зробили свій внесок у дослідження впливу самоефективності на навчальну діяльність. Вони довели, що учні, яким характерне відчуття самоефективності стосовно своїх навчальних здібностей

наполегливіші, прикладають більше зусиль та внутрішньо більш зацікавлені в навчанні та його результатах. Дослідниками було доведено, що уявлення про самоефективність впливають на такі мотиваційні показники, як рівень зусиль, наполегливість та вибір задач [39].

Американські психологи Р. Фрейджер та Д. Фейдімен всебічно аналізують соціально-когнітивну теорію А. Бандури, її основні теоретичні положення, особливо щодо концепції самоефективності, її розуміння, як характеристики самої особистості. «У потрійній моделі рецектного детермінізму, – пишуть вони, – згідно з якою довкілля, поведінка і особистість взаємно впливають одне на одне, самоефективність стосується характеристики особистості» [214: 570].

Р. Фрейджер та Д. Фейдімен підкреслюють, що висока чи низька самоефективність у сукупності зі сприятливими чи несприятливими умовами довкілля, дозволяє зробити чотири можливих варіанти передбачень, що впливатимуть на подальшу поведінку особистості.

Так, висока самоефективність у поєднанні зі сприятливими умовами довкілля найбільш вірогідно приведе до успішного результату. Низька самоефективність, яка співвідноситься зі сприятливими умовами, може сприяти виникненню у людини депресії, так як вона усвідомлює свою неспроможність впоратись із завданням, яке з успіхом вирішують інші люди. Коли люди з високою самоефективністю зустрічаються з несприятливою ситуацією, вони звичайно примножують свої зусилля, прагнучи змінити оточуюче їх середовище. І, нарешті, коли низька самоефективність співвідноситься з несприятливими умовами, людина відчуває апатію, вважає себе безпорадною, та схильна миритися зі своїм становищем. Таким чином, на поведінку особистості значний вплив має самоефективність, у поєднанні з довкіллям [214: 569 – 570].

М. Уолдем, досліджуючи проблему самоефективності студентів доводить, що вона співвідноситься з мотиваційними настановами та з успіхами у навчально-пізнавальній діяльності: «...Студенти з високою самоефективністю [self- efficacy] використовують отриману інформацію для збільшення свого рольового бачення

та самореалізації, тоді як студенти з низькою самоефективністю цього не роблять» [256].

На думку Г. Лефрансуа, самоефективність – судження людини про те, наскільки ефективно вона діє в тих чи інших ситуаціях. Г. Лефрансуа зазначає, що судження про самоефективність впливають на вибір діяльності, інтереси та зусилля [39]. Дослідник підкреслює думку А. Бандури, що для здійснення ефективної діяльності необхідно володіти компетентністю в цій діяльності та позитивною оцінкою означеної компетентності.

На цих же позиціях знаходиться Р. Уайт. На його думку, самоефективність проявляється у прагненні до компетентності, вродженої потреби в оволодінні вміннями і в почутті власної значущості. Вчений зазначає, що прагнення до компетентності – фундаментально важливий людський мотив, особливо значущий для адаптації тих, хто народжується з певними недоліками. Зусилля, спрямоване на розкриття власного потенціалу, прагнення до компетентності можна розглядати як один з аспектів самореалізації людини. Дослідник вважає, що уявлення про прагнення людини до компетентності має велике значення для розуміння сутності її самоефективності, пояснює прагнення особистості до пізнання, отримання інформації про довкілля [39].

Погляди Н. Брандена базуються на розгляді самоефективності як важливого аспекту самооцінки особистості. У цьому контексті дослідник дає ґрунтовне визначення самоефективності, під якою розуміє впевненість людини у собі, у здатності мислити, у процесах, за допомогою яких відбуваються особистісні судження, вибір, приймаються рішення; впевненість у здатності розуміти факти реальності, що входять у сферу потреб та інтересів особистості; когнітивна впевненість. Н. Бранден вважає, що самоефективність виникає із вольової функції свідомості, яка ставить перед людиною важливе завдання – зробити себе компетентною у долатті життєвих ускладнень. Н. Бранден розуміє самоефективність як відмову людської свідомості приймати безпорадність як

незмінну та постійну умову, та яка проявляється у наполегливості перед обличчям ускладнень [28].

Самоефективність особистості знайшла своє подальше відображення у проактивних концепціях К. Роджерса та А. Маслоу, які можна інтерпретувати як гуманістичні за своїм змістом і поведінкові за формою. У творах цих науковців, як і в концепції соціального научіння А. Бандури, внутрішній світ людини, її думки, почуття та переживання складають той суб'єктивний досвід, що визначають поведінку особистості, її ефективну діяльність. Для К. Роджерса це ідеальні уявлення про себе, яким індивід надає найбільшу цінність, і які є основою його теорії і його віри в можливість особистого розвитку, здатність «бути кращим», відображенням чого і є успішна або не успішна діяльність. У теорії А. Маслоу – це метапотреби і метамотивація, що складають більш високий рівень активної і ефективної поведінки людини. Остання знаходить свої визначення у самоактуалізації.

Отже, психічний розвиток особистості у працях цих дослідників – це насамперед духовно-практичне зростання, зростання внутрішнього потенціалу, який потім перетворюється на потенціал зовнішній, актуальний, самоефективну поведінку, процеси самоактуалізації.

На останньому ступені розвитку теорії самоефективності, А. Бандура, слідом за З. Фрейдом, А. Адлером, К. Роджерсом та ін. теоретиками особистості, зацікавився глобальними суспільними проблемами. Зокрема, цей інтерес відобразивсь у його концепції колективної ефективності. Як зазначає А. Бандура, колективна ефективність відноситься до впевненості групи людей у тому, що їхні загальні зусилля можуть спонукати до суспільних змін. А. Бандура припускає, що люди управляють своїм життям не лише через індивідуальні самоефективності, а й шляхом колективної ефективності. При цьому, вона відбувається не з колективної «свідомості», а швидше із особистісних ефективностей багатьох людей, які працюють разом.

Отже, сучасний розвиток педагогічної науки, що базується на гуманістичній парадигмі, зумовлює введення у структуру своїх знань такі процеси, підходи та принципи, які у традиційній системі цих знань не розглядалися: процеси прийняття рішень, вчинковий та когнітивний підходи, принцип потрійної детермінації поведінки. Почали привертати увагу й основні положення сучасних зарубіжних теорій про соціальне наuczіння, самоактуалізацію, метамотивацію, саморегуляцію та ін. У методологічному аспекті всі наведені положення зорієнтовані на ефективну поведінку, рушійною силою якої є сама особистість та її внутрішній потенціал.

Досліджуваний феномен педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики є тією рушійною силою, яка сприяє переходу внутрішнього потенціалу майбутнього педагога в зовнішню активність, що призводить до ефективної педагогічної діяльності.

1.1.1. Сутність поняття «педагогічна самоефективність». Розкриття проблеми педагогічної самоефективності потребує розгляду таких понять, як самість, ефективність, успішність.

Психологічна література дає таке трактування цього поняття самість (Selbst) – це глибинний центр та вираження психологічної цілісності окремого індивіда. Виступає як принцип об'єднання свідомої та безсвідомої частин психіки та, одночасно з цим, забезпечує виокремлення індивіда з оточуючого світу. За К. Юнгом, «самість є не лише центр, а й повне коло, весь той об'єм, який включає в себе і свідоме й безсвідоме: вона є центр сумативної цілісності, як Я є центр свідомості» [214].

Самість проявляється як джерело, що включає внутрішню інформацію особистості про власні якості, здібності та можливості, на основі чого складається самооцінка знань, вмінь, навичок, ділових, вольових та інших особистісних якостей.

Отже, педагогічна самоефективність формується на основі власних уявлень особистості про професійні можливості, власну здатність ефективно виконувати педагогічну діяльність.

Український педагогічний словник термін «ефективний» розглядає як такий, що призводить до потрібних результатів, наслідків, дає найбільший ефект. «Ефективність» – абстр. ім. до ефективний [205].

Подібне визначення знаходиться й у іншій довідковій літературі: «ефективний» – той, що призводить до потрібних результатів, дієвий, що дає найбільший ефект, більш досконалий [160].

Психологи дають визначення поняттям «ефективність колективу» – відповідність діяльності колективу (групи) тим задачам, які перед ним стоять, та «ефективність групи» – відношення (по визначеним критеріям) досягнутого результату до максимального чи раніше запланованого [195]. У соціальній психології ефективність колективу тлумачать як синонім її результативності, успішності [104].

У педагогічному словнику подано таке трактування значення «ефективність діяльності» – (лат. *effectivus* – дієвий, той, що має певний результат): відношення досягнутого за тим чи іншим критерієм результату до максимально досягнутого або раніше запланованого результату [159].

Педагогічна ефективність тлумачиться як ступінь реалізації навчальних цілей у порівнянні з заданими чи можливими за умови нейтралізації інших факторів, що впливають крім учителя, на досягнення поставленої мети [91].

З дидактичного погляду, під ефективністю розуміють показник того, як у процесі навчальної діяльності конкретні результати перетворюються на результати, що мають соціальну значущість.

Так, ефективність навчальної діяльності містить показники успішності діяльності (суб'єктивна оцінка досягнень учнів), показники результатів діяльності (кількість засвоєної інформації, рівень мотивації до навчання, ставлення до навчання, інтелектуальні здібності учнів, тощо).

Ефективність навчально-виховного процесу розуміють як відповідність результатів реального процесу навчання до заданих цілей із урахуванням фіксованих термінів навчання, вікових особливостей, соціальних умов [14]. На думку Г. Рябова, ефективність навчання також визначається кількістю часу, обсягом матеріальних і духовних витрат, необхідних для досягнення певного рівня навченості [185]. При цьому критеріями ефективності обираються саме цілі навчання, оскільки ефективним вважається лише той навчальний процес, у результаті якого досягаються поставлені цілі. Отже, критерії ефективності навчального процесу передбачають оцінку його результатів, а також ступінь їх відповідності до навчальних цілей.

Аналогічну думку щодо сутності феномена «ефективність навчання» підтримує В. Євдокимов. Ефективність, на його думку, є характеристикою особливої якості навчання. Ефективність навчання характеризує рівень діяльності за ступенем наближення до оптимальної цілі, тобто, порівнюючи проміжні результати з тими, що взяті за гранично можливі, з'ясовується ефективність цієї діяльності. Зменшення різниці між поставленою ціллю й оціненими результатами діяльності і є підвищення ефективності навчання [61: 3].

На погляд Г. Цехмістрової, ефективність – це ступінь досягнення мети, бажаного результату, стандарту. На думку науковця, ефективність залежить від рівня оптимізації процесу навчання, застосування найбільш доцільних методів і засобів для досягнення кращих результатів. Учена підкреслює, що ефективність навчального процесу визначається як результат співпраці викладачів і студентів у процесі навчання щодо досягнення поставленої мети, ототожнює її з оптимальністю навчання. Поняття «успішність», «навченість» дослідниця розглядає як кількісні показники ефективності, серед якісних виокремлено сформованість у майбутніх фахівців здатності, відповідності вимогам до освітньо-кваліфікаційно характеристики. В. Корнещук до якісних критеріїв ефективності професійної підготовки фахівця також відносить максимально можливий ступінь відповідності її змісту до вимог майбутньої професійної діяльності [96].

У педагогічній літературі досліджено й ефективність методів навчання: «про ефективність того чи іншого методу можна судити за якістю знань, що формуються, їх збереженню в часі й використанню на практиці» [83].

Значна увага також приділяється дослідженню ефективності нетрадиційних форм навчання. Так, російська дослідниця Н. Шмельова визначає її як показник результатів діяльності студента і педагога, що оцінюється за критеріями: технологічність, результативність, мотиваційність, комунікативність, які проявляються у формуванні професіоналізму, розвитку особистості студента та якості його професійних знань і умінь. Останнє можливо лише за умов урахування вікових психологічних особливостей студентів, їхніх можливостей в оволодінні професією, стану професійної навченості.

А. Зельницький визначає ефективність практичних занять як узагальнений показник, що характеризує ступінь досягнення дидактичних цілей певного заняття по відношенню до психофізіологічних, часових і матеріальних витрат [49].

С. Кубіцький висловлює думку щодо ефективності професійної підготовки майбутніх спеціалістів за певним фахом. Так, ефективною він вважає таку підготовку, яка забезпечує високу професійну готовність [108]. І. Хорєв відзначає, що ефективність професійної підготовки – це не тільки реальне досягнення майбутніми фахівцями результатів оволодіння програмою навчання, але й ступінь відповідності цих результатів до об'єктивно існуючої та соціально значущої мети підготовки рівня розвитку світогляду, сформованості професійно-важливих якостей. Автор підкреслює, що ефективність є новою якістю, у якій виражається здатність синтезувати різні за характером та змістом знання, використовувати їх на практиці. На підвищення ефективності процесу навчання, підготовки фахівця у цілому впливають зміни в рівні інтелектуального розвитку, морально-психологічних, фізичних якостях, які відбуваються у процесі навчання, пізнавальної діяльності [215].

Л. Одерієм прослідковується наявність тісного взаємозв'язку між ефективністю професійної підготовки та якістю і глибиною засвоєння змісту освіти за визначений час. Автор вважає, що показником ефективності навчального процесу загалом виступає економія навчального часу за однакових результатів якості і глибини знань [149].

На нашу думку, найбільш повно сутність досліджуваного феномена характеризує М. Нещадим. Під педагогічною ефективністю автор розуміє такий показник, що характеризує ступінь досягнення майбутніми фахівцями цілей освіти порівняно із заданими, зумовленими соціально-державним замовленням, з урахуванням часових, психофізіологічних, фінансових і матеріальних витрат [145].

Отже, ефективність професійної підготовки, так само як і ефективність навчання співвідносять із врахуванням загальних витрат, вкладений у цей процес і досягнення його мети, як суто матеріальних (на навчально-матеріальну базу і обслуговуючий персонал), так і психофізіологічних (викладача і студентів), часових (на навчальну діяльність).

Аналіз проблеми педагогічної самоефективності вимагає звернутися до розгляду такого поняття, як успішність.

Проблематика успіху розглядалась у соціології (В. Грішин), філософії (Н. Розенберг, В. Бабушкін), психології (К. Левін, Ф. Хоппе, О. Серебрякова та ін.). Низкою науковців досліджувались близькі теми: дослідження рівня домагань (Л. Бороздіна), аналіз сприйняття образу успішної людини (В. Петренко, Г. Трубіцька), феномен страху успіху (А. Співаковська). В акміологічному підході успішність розглядається як досягнення суспільної значущості.

Л. Мальц, А. Федосєєва досліджують проблему життєвої успішності, яку розуміють як найважливішу життєву цінність особистості. На їхній погляд, орієнтація на досягнення успіху є неодмінною умовою розвитку як особистості, так і суспільства. Л. Мальц та А. Федосєєва зазначають, що чітке визначення критеріїв життєвої успішності педагога та їх зв'язок з компетентністю будуть

сприяти підвищенню життєвої успішності як майбутніх, так і працюючих педагогів.

Поняття успіху можна розглядати у вузькому та широкому значеннях. Вузьке значення зводиться до розуміння оцінки конкретного результату, досягнення, значущості для особистості. Таке визначення дає словник російської мови: «успішний» – такий, що заключає у собі успіх, вдалий. Успіх – удача у досягненні чого-небудь. // Позитивні результати в роботі, навчанні [150].

У широкому змісті під успіхом розуміється життєва успішність, яку людина досягає та переживає в ході власної життєдіяльності, прагнучи реалізувати свій потенціал.

Так, успіх особистості в контексті життєдіяльності може виступати формою самореалізації та приводить до суб'єктивного задоволення процесом життя. У випадку, коли особистість відчуває себе успішною, підвищується усвідомлення своєї здатності та компетентності в управлінні власною життєдіяльністю, вирішенні життєвих ускладнень, реалізації поставлених цілей. Іншими словами, успішна особистість усвідомлює свою самоефективність [128].

Як бачимо, поняття успіху та самоефективності є взаємопов'язаними детермінантами. Висока самоефективність пов'язана з очікуванням успіху та призводить до індивідуальної та соціальної успішності людини. У свою чергу, досягнення успіху гарантує позитивний зворотний зв'язок, який підвищує самоефективність особистості.

Отже, важливу роль у досягненні будь-якої діяльності, і педагогічної зокрема, відіграють переконання особистості у своїх здібностях досягати ефективного результату. Це положення глибоко обґрунтовується у концепції самоефективності А. Бандури.

Аналіз проблеми самоефективності тісно пов'язаний з філософією прагматизму, як методологічною основою її вирішення.

Ставлення людини до світу (світовідношення, світогляд) прагматизм вбачає не в пізнавальному (гносеологічному), а в практичному, прагматичному ставленні

до нього, коли головне завдання людини філософія вбачає не в розумовому функціонуванні, а у виявленні першооснов людського життя. Іншими словами, коли ідеї, поняття, продукти відображення взагалі – не лише засоби об'єктивно істинного знання і пізнання, а перш за все засоби реалізації практичних цілей і потреб людини. Такої поведінки і діяльності її, яка веде до успіху, користі і задоволення. Звичайно, пізнання і знання з їх об'єктивним змістом не заперечуються, але вони змінюють свою функцію: бути не основою світорозуміння, а знаряддями, інструментами, досягнення людиною своїх практичних цілей і завдань, що є корисними, тобто забезпечують належний рівень існування людини.

Ці філософські положення певною мірою визначили подальший розвиток психології в США. У 1913 році Дж. Уотсон заснував новий напрям психологічної науки, який дістав назву біхевіоризм, згідно з яким поведінка людини визначалася не шляхом самостереження внутрішньої структури свідомості (інтроспективна психологія), а активним ставленням живого організму до світу за формулою «стимул - реакція» $S - R$. Саме ця ідея стала домінуючою у всіх психологічних дослідженнях Америки ХХ століття, основою створення концепцій різноманітних у своїх окреmostях, але загальних у головному – в орієнтації на активну поведінку: проактивні концепції від класичного біхевіоризму до необіхевіоризму (К. Роджерс, А. Маслоу та ін).

Головний недолік біхевіоризму полягає у тому, що не бралось до уваги головне: специфічне до людини подолання біологічного соціальним – риса, яка відмежовує людину від тварини, глибше і повніше, ніж будь яка інша. Звідси і ігнорування того, що в людини є головним, визначальним: складність, різноманітність, а то й суперечність рушійних мотивів його поведінки. Ці головні обмеження біхевіоризму зумовили його трансформацію у більш досконалі концепції:

- ідея безпосереднього, в межах схеми $S - R$ підкріплення ззовні, що призводить до підсилення ефекту реагування (закон ефекту Торндайка);

- більш суттєвою була ідея підкріплення, що змінює саму схему $S - R$ на $S - I - R$, де I внутрішнє, тобто опосередковане психікою підкріплення;

- саме з цього концептуального рівня зумовленості активного реагування діяльності психіки, а не лише зовнішніми стимулами беруть свої початки різні за змістом, але загальні за формулою, тобто біхевіоральні, проактивні концепції, в тому числі і концепція самоефективності А. Бандури, яка виникла наприкінці 70-х років минулого століття як центральна складова частина його теорії соціального навчіння.

Насамперед А. Бандура заперечує теорію навчіння Б. Скіннера за її механістичність, де діапазон наукових досліджень обмежується «лише вузьким колом психічних процесів, зневажаючи інші» [13]. За Б. Скіннером поведінка зумовлюється лише оцінкою її наслідків на суто біологічній основі: приємні чи неприємні вони для організму. Приємні призводять до повторення поведінки, неприємні до її заперечення (принцип оперантного замовлення поведінки).

Головною особливістю концепції самоефективності є те, що вона базується не на біологічній, а соціальній основі, та що зовнішні і внутрішні детермінанти в її структурі діють не ізольовано, а в єдності, взаємозумовленості. На цій основі А. Бандура створює так званий «рецепроктний детермінізм», сутність якого полягає у зумовленості поведінки взаємодією особистісних, поведінкових і зовнішніх детермінант, які і визначають внутрішню активність людини, інтерактивність, яка набуває форму ефективної поведінки, що призводить до успіху, і тим самим є критерієм оцінки діяльності.

Отже, ефективність залежна від самооцінки людини, її когнітивних здібностей, і тому набуває значення самоефективності, як усвідомлення власної ефективності.

Численні дослідження були проведені на матеріалі навчальної, професійної, спортивної діяльності, а також в області соціальних (міжособистісних) відношень. Необхідно зазначити, що в контексті навчальної діяльності досліджувався вплив самоефективності на навчальну мотивацію. А. Бандура вважає, що

самоефективність [self-efficacy] – це оцінка людиною власної компетентності, вміння усвідомлювати свою здібність вибудувувати поведінку, яка б відповідала специфічному завданню або ситуації. Самоефективність впливає на форму і побудову поведінки, мотивацію та виникнення емоцій [115: 61].

Отже, самоефективність – це переконання індивіда в тому, що він здатен успішно здійснити поведінку, необхідну для досягнення очікуваного результату. Важливо зазначити, що самоефективність є особистісною характеристикою, а не характеристикою діяльності, де ефективність визначається лише об'єктивно, як відношення затрат до отриманого результату. Таким чином, проблема самоефективності тісно пов'язана з важливими властивостями і здібностями особистості в процесі її професійного становлення і розвитку.

Як зазначає О. Саннікова [186], в розвитку особистості як професіонала у своїй сфері діяльності важливо розрізнати діяльнісний та особистісний підходи. Так, перший підхід детермінує професійну поведінку особистості, розвиває її навички, вміння, певні функціональні системи і, звичайно, формує особистість у цілому. Науковиця підкреслює, що пов'язаний з компетентністю підхід дуже важливий, але в наш час уже не достатній, оскільки поза увагою дослідників залишаються ті якості особистості, які не відповідають директивним вимогам діяльності, тобто якості, носієм яких є не тільки професіонал, а людина як цілісна особистість [186: 128]. О. Саннікова зазначає, що у творчих професіях ефективність більшою мірою залежить від особистісних, індивідуальних особливостей [186: 129].

Для більш детального аналізу вважаємо необхідним розглянути проблему самоефективності через призму таких понять, як суб'єктність, особистість та індивідуальність.

У психолого-педагогічній літературі розглядаються різні підходи до феномена суб'єктності (Е. Берн, О. Леонтьєв, А. Мудрик, А. Петровський, В. Петровський, С. Рубінштейн та ін.).

У роботі ми базуємось на концепції В. Петровського [163], який пропонує розуміння суб'єкта як джерела діянь – реальних змін, які він зробив у житті людей і в самому собі, і які є значущими не лише для нього, а й для оточуючих. Суб'єктність розглядається як здатність людини відтворювати себе в довкіллі.

Проявляється суб'єктність у діяльності людини, яка є особливою активністю, і засобами якої людина відтворює себе, своє власне буття у світі. В. Петровський відзначає чотири сфери такої діяльності: життєдіяльність, предметна діяльність, спілкування, самосвідомість. Мова йде про існування особистості як поєднання суб'єктів чотирьох сфер діяльності, сама ж особистість існує у чотирьох «просторах»: Життя, Культура, Інша людина, Я сам. У кожній із сфер людина відображається як особистість.

Щодо проблеми цього дослідження суб'єктність студента проявляється в його вмінні самостійно змінювати, вдосконалювати, прогнозувати себе, планувати й аналізувати свою діяльність. Далі вважаємо за необхідне більш детально зупинитись на поняттях особистість та індивідуальність.

Як відомо, зовнішні впливи діють на людину не безпосередньо, а опосередковуються внутрішніми умовами психіки особистості, у свою чергу, формуючи її. Особистість – поняття соціальне. Воно виражає все те, що є в людині надприродне, історичне, виникаючи у процесі культурного й соціального розвитку [198]. Всі ці загальні ознаки особистості проявляються через життя конкретних людей, які мають різноманітні індивідуальні якості. Отже, індивідуальність – це особлива, не схожа з іншими особистість, з її духовними і фізичними властивостями – досвідом, знаннями, переконаннями, рисами характеру і особливостями темпераменту.

О. Асмолов виокремлює два плани аналізу проявів індивідуальності – продуктивний і інструментальний [8: 347 – 348]. Продуктивний – це активність, спрямована на вибір людини між різними мотивами, позиціями, ролями, оволодіння своєю поведінкою, здібність відшукувати засоби її позитивного регулювання в різних ситуаціях. До інструментальних проявів індивідуальності

науковець відносить характер і здібності. При цьому, характер визначає тактику поведінки людини, що діє заради досягнення своїх мотивів. Здібності, як зазначає О. Асмолов, визначають міру успішності і ефективності діяльності, а в кінцевому підсумку і рівень продуктивності.

Отже, самоефективність – це здібність людини до здійснення ефективної діяльності, яка дає можливість організувати і мобілізувати власну активність і волю на досягнення успіху в ній.

Велике значення, на думку О. Асмолова, для продуктивних і ефективних проявів індивідуальності мають її мотиваційно-сміслові настанови, зокрема такі, як віра, совість, честь, та інші, що формуються в діях і вчинках людини. Самоефективність, як переконання в здібності успішно здійснити ту чи іншу поведінку є не що інше, як певна настанова на себе, віра в себе, засноване на знаннях і досвіді почуття відсутності сумніву і невпевненості.

Отже, під педагогічною самоефективністю ми розуміємо інтегративне утворення, яке виражається у впевненості педагога у власній професійній компетентності, здатності продуктивно здійснювати педагогічну діяльність, обираючи засоби педагогічного впливу, що забезпечують успішне досягнення поставлених цілей навчально-виховного процесу.

Розуміння феномена педагогічної самоефективності вимагає розгляду джерел, що зумовлюють її виникнення. А. Бандура доводить, що поведінка особистості зумовлюється взаємодією особистісних, поведінкових і зовнішніх детермінант, які визначають внутрішню активність людини, яка набуває форму ефективної поведінки, що призводить до успіху. Таким чином, ми розглядаємо такі витoki педагогічної самоефективності: довкілля, особистість, поведінка.

Але всі ці джерела, що зумовлюють виникнення педагогічної самоефективності, функціонують не автономно, а в єдності, взаємозумовленості. Розглянемо їх більш докладно.

Довкілля – це ті зовнішні ситуації, що зумовлюють, але не спричиняють педагогічну самоефективність. Так, зовнішнє середовище діє не саме по собі, а в

тій формі, в якій воно сприймається та інтерпретується особистістю. Люди, в межах певної зовнішньої ситуації, можуть обрати таку поведінку, яка підсилить або послабить її роль у формуванні самоефективності. Так, вплив академічної групи на студента – це зовнішній вплив, але який він буде набувати характер, сприяти розвитку його ефективності, чи, навпаки, гальмувати її – це визначається самою особистістю, її поведінкою. Отже, поведінка є функцією довкілля, а довкілля залежить від поведінки.

Другим джерелом виникнення самоефективності, на думку А. Бандури [13] є особистість, під якою він розуміє, передусім, її внутрішні характеристики: мислення, пам'ять, прогностичні здібності. Так, мислення визначає, з якими явищами зовнішнього середовища людина зустрічається, як їх усвідомлює, оцінює та організує у своїй діяльності. А. Бандура висунув ідею існування системи «Я», яка діє як на основі власної поведінки, так і довкілля. Це сукупність когнітивних структур, що включають сприйняття, оцінку і регуляцію поведінки. Вона дозволяє бачити, пізнавати, і виражати у символах нашу поведінку і оцінювати її ефективність.

Третє джерело – це власна поведінка людини. Вже з перших двох джерел стає зрозумілим сутність поведінки, як зовнішнього прояву діяльності людини. Вона тісно пов'язана з оточуючим середовищем з одного боку, і якостями особистості – з іншого. Великого значення А. Бандура надає індивідуальним стандартам поведінки, їх впливу на самоефективність людини. Формуються стандарти шляхом взаємодії особистості і зовнішнього середовища, і виконують роль активаторів діяльності, зростання її ефективності. Навчаючись у педагогічному закладі, майбутні вчителі музики отримують певні стандарти ефективної педагогічної діяльності, в зміст яких входять знання, вміння, навички, відношення, вироблені педагогічним досвідом. З власного досвіду утворюються стандарти поведінки, пов'язані з внутрішнім станом особистості, що сприяє підвищенню ефективної педагогічної діяльності – наполегливість, працездатність, вольові зусилля тощо.

Шляхом спостереження за успішними діями інших людей майбутній педагог виробляє стандарти оцінки власних вчинків, що сприяють зростанню його педагогічної самоефективності – стиль спілкування з учнями, спосіб організації уроку, застосування ефективних методів, прийомів і т. ін.

Отже, поведінка залежить від взаємопов'язаного впливу довкілля і особистості, її свідомості, особливо від свідомих процесів, пов'язаних з переконанням, що студент може здійснити такі дії, які ведуть до очікування позитивних і корисних результатів, які визначаються як самоефективність.

Значною мірою поведінка пов'язана з судженнями людини про те, яку цінність ми надаємо нашій діяльності. А. Бандура висунув припущення, що позитивна мотивація людини на виконання певної діяльності може суттєво підвищити самоефективність. Таким чином, педагогічна самоефективність залежить від мотивів, які лежать в основі обрання студентом професії вчителя музики.

Відомо, що у процесі діяльності людини виокремлюють дві групи мотивів – зовнішні і внутрішні. У зв'язку з цим важливо підкреслити необхідність, щоб різні групи мотивів взаємодоповнювали одна одну. Наприклад, інтерес особистості до професії вчителя музики доповнювався бажанням удосконалити себе, прагненням до професійного зростання, до самоактуалізації в обраній професійній діяльності тощо. Очевидно, що орієнтація особистості лише на один із видів мотивів (зовнішні або внутрішні) здебільшого збіднює особистісне зростання, професійне вдосконалення, а отже стоїть на заваді педагогічної самоефективності.

Отже, педагогічна самоефективність тісно пов'язана з інтерпретацією та сприйманням людиною ситуацій довкілля, внутрішніми характеристиками особистості, такими, як пам'ять, мислення та ін., потребами самореалізації майбутнього вчителя музики в професійній діяльності, усвідомленням себе в цій позиції.

1.1.2. Фактори та механізми формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики. Сформульоване поняття «педагогічна самоефективність» дозволяє звернутися до вирішення наступного дослідницького завдання, а саме – виявленню факторів та механізмів, які зумовлюють утворення та функціональні особливості досліджуваного феномену. У довідковій літературі дається таке трактування поняття «фактор» (від лат. factor – той, що робить, виробляє) – причина якогось процесу, явища, суттєва обставина в якомусь процесі, явищі [150].

Беручи до уваги дослідження А. Бандури, факторами формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики ми розглядаємо: досвід власних успіхів у здійсненні педагогічної діяльності, спостереження за професійними досягненнями інших людей, вербальне переконання та емоційний стан. Розглянемо вплив кожного з п'яти факторів на формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики.

А. Бандура стверджує, що найбільш важливим фактором самоефективності є минулий досвід успіхів та невдач у спробі досягти бажаних результатів [243]. Здебільшого, успішні дії підвищують самоефективність, тоді як невдачі здатні понизити її. З цього загального твердження випливає, що:

- успішне виконання завдання підвищує самоефективність у прямій залежності від його складності;
- успіх, досягнутий самостійно, має більший вплив, ніж те, що здійснено зі сторонньою допомогою;
- коли людина виконує завдання, не прикладаючи максимум зусиль, і зазнає невдачі, це не так понизить її самоефективність, як тоді, коли вона прикладала всі старання, і не досягла бажаного результату;
- коли людина потерпіла поразку в стані емоційного напруження, це менше вплине на її самоефективність, ніж тоді, коли емоційний стан був у нормі;

- невдачі у віці, коли людина вже має сформовані уявлення про самоефективність діють не так сильно, як невдача, пережита на ранньому етапі;

- випадкові невдачі не мають великого впливу на самоефективність, особливо у людей, яким властива впевненість в успіху.

Отже, одним з важливих механізмів формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики є позитивний досвід здійснення педагогічної діяльності.

На думку педагогів, найкращим досвідом набуття навичок є заміщення досвіду, який дають ділові ігри. Таким чином, застосування ділових ігор дозволяє ввести студентів в ігрове моделювання педагогічних явищ, надавати в ході гри майбутнім учителям нового професійного досвіду. Значущість педагогічних ігор полягає й у тому, що останні є ефективним способом інтенсифікації процесу формування професійної та соціальної компетентності студентів, їх позитивний ефект у навчанні полягає й у присутності дискусії, обговорення, аналізі дій кожного з учасників. Важливо зазначити, що даний вид діяльності сприяє розкріпаченню особистості (адже це лише гра), особистісній рефлексії, що надає студентам впевненості в собі, сприяє набуттю ними позитивного педагогічного досвіду, викликає почуття значущості педагогічної професії.

Проведення студентами мікроуроків (навчальних фрагментів уроків музики) на заняттях з методики, та уроків музики на педагогічній практиці, також є джерелом позитивного досвіду майбутніх педагогів-музикантів. Значущість таких видів роботи полягає в тому, що вони сприяють набуттю досвіду викладання предмета, допомагають поєднувати теоретичні знання з практичними, свідоміше підходити до самого процесу отримання знань. Важливо зазначити, що проведення уроків музики сприяє зацікавленості студентів у навчальному процесі та подальшій професійній діяльності.

Відомо, що одним з провідних видів діяльності вчителя музики є лекторсько-виконавська. Саме тому є важливим залучення студентів до виступів у концертах, організація лекцій-концертів, що сприяє звиканню студентів до виступів перед широкою учнівською аудиторією, озброює позитивним виконавським досвідом. Важливе значення лекцій-концертів полягає у тому, що вони надають студентам досвід не лише у виконавській діяльності, а й у підборі літературного, художнього, образотворчого матеріалу, сприяють розвитку культури спілкування з учнями, вмінню інтерпретувати музичні твори, створювати зрозумілі школярам вербальні пояснення до них.

Наступним фактором впливу на самоефективність особистості є спостереження за досягненнями інших людей [13].

Студенти ще з першого курсу спостерігають за своїми однокурсниками, які успішно справляються з різними завданнями навчально-виховного процесу: як готуються до лекцій, відповідають на семінарських та практичних заняттях, виконують вокальні, інструментальні, хорові твори. При цьому, студенти співставляють свої досягнення в навчально-пізнавальній діяльності з досягненнями своїх товаришів, що дуже важливо при формуванні педагогічної самоефективності. Це положення відзначається низкою дослідників: А. Бандурою [13], Д. Майєрсом [124], Л. Мірзаянвою [134], Т. Гордєєвою [41] та ін.

Велике значення у досягненні самоефективності має змагальна діяльність: музично-виконавські конкурси, олімпіади, вікторини тощо. Приймаючи у них участь, студенти прагнуть досягнути певних висот у своїй майбутній професії, що також призводить до формування педагогічної самоефективності.

Проте, Л. Мірзаянова [134] припускає, що на першому курсі, в період адаптації студентів до умов педагогічного ВНЗ, необхідно обережно використовувати змагальний принцип, оскільки деякі студенти, які володіють неадекватно заниженою самооцінкою, можуть почуватися ще більш невпевнено в такій обстановці, що не призводить до досягнення педагогічної самоефективності.

Особливо це стосується студентів із сільської місцевості, де рівень музичної освіти відстає від міського. У цьому випадку більш продуктивно залучати студентів до участі в колективній творчій діяльності. Це участь у різноманітних музичних ансамблях, хорових колективах тощо.

Також у цьому плані є доцільним спостереження студентами уроків музики, що проводяться педагогом-майстром. Моделюючи його діяльність на уроці, майбутніми педагогами-музикантами засвоюється новий спосіб мислення, поведінки, відношення до дитини, моделювання сприяє активізації соціально-перцептивної сфери особистості майбутнього вчителя, озброює ефективними поведінковими стратегіями в типових і нетипових педагогічних ситуаціях, що сприяє його професійній самоефективності. Необхідно зазначити, що є цінним й спостереження студентів за своїми колегами під час проходження педагогічної практики. Так, аналіз ефективності та доцільності використовуваних ними методів, стилю поведінки, характеристика позитивних та негативних аспектів уроку, сприяє вдосконаленню власної професійної діяльності та досліджуваному утворенню.

Необхідним фактором формування педагогічної самоефективності є вербальне переконання. Сутність його полягає у тому, щоб переконати особистість у власних можливостях досягнути поставленої мети. Проте важливо, щоб дії, на які побуджують людину, були в межах її реальних можливостей [244].

Необхідне словесне переконання передбачає емоційну підтримку студентів, несе віру в їхні здібності, можливості, схвалення та позитивне оцінювання, взаємодопомогу в умовах сумісної творчої навчальної діяльності.

У цьому аспекті, на нашу думку, необхідно звернутись до поняття гуманістичної спрямованості особистості педагогів, які беруть участь у підготовці майбутніх учителів музики. О. Олексюк під зазначеним поняттям розуміє ставлення до вихованця як до найвищої цінності, визнання його права на свободу і щастя, вільний розвиток здібностей. Дослідниця зазначає, що

віра в себе в людини може зміцнюватися тоді, коли сприймаються й оцінюються не тільки її позитивні якості, а й особистість в цілому, тобто коли її люблять, поважають її гідність, виявляють гуманність. Водночас О. Олексюк підкреслює, що гуманізм не є абсолютизованим усепопеченням і покірністю стосовно недосконалості людини. Педагог має ставити перед вихованцем посильні і зрозумілі вимоги з метою його подальшого розвитку, тобто здійснювати педагогічний вплив гуманістичного, а не авторитарного характеру [151: 170].

Так, авторитарний стиль діалогічного спілкування між викладачем та студентом, відсутність уваги до особистості майбутнього педагога, призводить до відсутності власної думки в останнього, небажання (страх) висловлювати особисту позицію, що спричиняє пасивність, втрату інтересу до обраної професії. Така неможливість розкриття внутрішнього педагогічного потенціалу студентів породжуватиме їх невпевненість у собі, як вчителі музики, у власній здатності ефективно здійснювати педагогічну діяльність, стоятиме на заваді педагогічної самоефективності студентів.

Отже, більш продуктивним буде такий стиль спілкування між викладачем і студентом, який передбачає повагу до особистості учня, спрямування на спільну діяльність, культивування партнерства, професійного і морального вдосконалення. На нашу думку, навчально-виховний процес, заснований саме на такому стилі міжособистісного спілкування може переконати студентів у власних можливостях ефективно здійснювати педагогічну діяльність, слугувати тим підґрунтям, яке сприятиме розкриттю професійного потенціалу студентів, дозволить сформувати такий внутрішній світ, почуття та переконання майбутніх учителів музики, які складуть необхідний суб'єктивний досвід для активної поведінки та ефективного здійснення обраної професії.

Наступний фактор, що впливає на формування педагогічної самоефективності – це фізичний та емоційний стан особистості. Дослідження, проведені автором концепції самоефективності, дали

можливість висунути припущення, що люди звіряють рівень власної ефективності з рівнем емоційної напруги перед обличчям стресових чи загрозливих ситуацій [229]. Сильні емоції здебільшого заважають діяльності; коли людина відчуває сильний страх, гостру тривогу, чи знаходиться у стані стресу, її впевненість у самоефективності звичайно знижується.

Отже, педагогічній самоефективності сприяє помірна величина емоційної напруги. Позитивний вплив емоцій виражається у відчутті творчого підйому, спокої та врівноваженості під час здійснення педагогічної діяльності, а також у складних та непередбачуваних ситуаціях, що виникають у цьому процесі. На думку П. Симонова, найголовніше значення позитивних емоцій для організації поведінки полягає у тому, що вони є потужним фактором розвитку, постановки нових, більш складних цілей, оволодіння нових сфер довкілля [193: 177]. Отже, педагогічна самоефективність майбутніх учителів музики залежать від їхньої здатності регулювати власні емоції та їх зовнішнє вираження, тобто від рівня емоційної напруги, що відчувається перед або під час здійснення професійної діяльності.

Отже, досвід власних успіхів у здійсненні педагогічної діяльності, спостереження за професійними досягненнями інших людей, вербальне переконання та емоційний стан є тими факторами педагогічної самоефективності, які зумовлюють функціональні особливості досліджуваного утворення та його динаміку.

А. Бандура відзначає й зворотні зв'язки, які показують вплив самоефективності на регуляцію функціонування суб'єкта шляхом чотирьох основних процесів: когнітивного, мотиваційного, емоційного та селективного [99].

Так, вплив самоефективності на когнітивні процеси приймає різноманітні форми. Більша частина людської поведінки є цілеспрямованою та регулюється раніше обдуманими та усвідомленими цілями. На постановку цілей суб'єктом впливає його самоефективність. Таким чином, чим вища

самоефективність, тим більш високі цілі ставить перед собою суб'єкт, та демонструє більшу наполегливість у їх досягненні.

Отже, переконання педагога в професійній самоефективності впливає на типи сценаріїв педагогічної діяльності, які він конструє у власній свідомості. Учителі, які володіють високою самоефективністю, виробляють сценарії успіху в педагогічній діяльності, які забезпечують позитивними орієнтирами в подальшому її виконанні. Педагоги, які вважають себе професійно неефективними, більш схильні виробляти сценарії невдач, які стоять на заваді успіху, акцентуючи увагу особистості на власних професійних недоліках. Основна функція свідомості полягає в наданні людині можливості прогнозувати хід подій та виробляти засоби контролю над тими подіями, які мають вплив на їх діяльність, професійну зокрема. Встановлення причинно-наслідкових відношень між здійсненням педагогічної діяльності та певних дій самого педагога вимагає ефективності та злагодженості когнітивних процесів обробки різноманітної інформації. Чим сильніше почуття власної професійної ефективності вчителя (педагогічної самоефективності), тим більш ефективним є педагог у своєму аналітичному мисленні та формуванні успішних способів педагогічної діяльності.

Мотиваційні процеси. Переконання у самоефективності відіграють провідну роль у саморегуляції мотивації. Більша частина людської мотивації формується на основі когнітивних процесів. Так, люди самі мотивують себе та керують власними діями шляхом попереднього їх обдумування. Вони формують уявлення по відношенню до того, що можуть зробити, оцінюють вірогідну ефективність дій, ставлять перед собою цілі та планують способи їх досягнення. Різноманітні теорії – теорія атрибуції, теорія «очікуваної цінності» та теорія цілі – охоплюють ці різноманітні форми когнітивних мотиваторів.

Сприйняття власної ефективності є одним з центральних факторів у всіх цих різноманітних формах когнітивної мотивації. Самоефективність має вплив на характер казуальної атрибуції успіхів та невдач. Так, люди діють у

відповідності своїх переконань по відношенню до того, що вони можуть зробити та якими будуть вірогідні наслідки різноманітних дій. Тому вплив очікуваних наслідків на мотивацію частково регулюється переконаннями у власній ефективності. Наприклад, існує багато видів діяльності, які гарантують цінні наслідки, але вони не обираються людьми, які сумніваються у тому, що володіють достатнім для цього рівнем здібностей.

Самоефективність також грає центральну роль у саморегуляції особистістю емоційних станів. За А. Бандурою [99], існує три основних способи, за допомогою яких переконання у власній ефективності впливають на характер та інтенсивність емоційних переживань. Такі переконання викликають зміщення уваги та впливають на те, яким чином інтерпретуються та репрезентуються різноманітні життєві ситуації; вони мають вплив на здійснення контролю над думками, які викликають тривогу, неспокій; сприяють вибору дій, які допомагають впоратись з певними обставинами.

Отже, педагоги, які переконані у власній здатності ефективно вирішувати педагогічні конфлікти, не продукують тривожних образів, і тому не відчують на собі їх руйнівної дії. Учителі, які не впевнені у своїй здатності вирішити педагогічний конфлікт, напружену ситуацію у професійній діяльності тощо, переживають високі рівні тривожного збудження. Такі педагоги фіксують увагу на своїх недоліках, розглядають різноманітні сторони свого оточення як такі, що несуть загрозу, перебільшують серйозність можливих неприємностей і докучають себе думками про наслідки, які рідко (чи взагалі будь-коли) відбуваються. У наслідок такого неефективного мислення вони самі себе нервують, що суттєво понижує ефективність педагогічної діяльності.

Селективні процеси. Переконання в особистій ефективності також формують образ життя засобами відбору занять та умов оточення. Люди схильні уникати тих занять та ситуацій, які, на їхню думку, перевищують рівень їх здібностей, але легко залучаються до тих видів діяльності та надають перевагу тому оточенню, яке відповідає оцінці їх власних здібностей. Будь-

який фактор, що впливає на вибір поведінки, здатен мати глибокий вплив на індивідуальний розвиток. Це відбувається тому, що соціальний вплив, який виходить з обраного людиною оточення, продовжує забезпечувати підтримку певним знанням, цінностям та інтересам вже після того, як прийняте рішення мало свій інаугураційний ефект. Вибір педагогічної професії та розвиток кар'єри один з прикладів впливу самоефективності на характер життєвого шляху через пов'язані з вибором процеси.

Отже, досвід власних успіхів у здійсненні педагогічної діяльності, спостереження за професійними досягненнями інших людей, вербальне переконання та емоційний стан є тими факторами, які сприяють педагогічній самоефективності, зумовлюють її динаміку.

Наступним завданням було визначити механізми педагогічної самоефективності. Як зазначає сучасний іншомовний словник, механізм – це внутрішнє улаштування, система чого-небудь; сукупність станів та процесів, із яких складається якесь явище [197].

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури дозволив дійти висновку, що механізмами формування педагогічної самоефективності майбутніх педагогів-музикантів є самопізнання себе як майбутнього вчителя музики, рефлексія, самооцінка, саморегуляція. Провідною серед них є вольова сфера, що регулює поведінку та діяльність студента у процесі формування педагогічної самоефективності. Воля активізує діяльність особистості майбутнього вчителя музики згідно з його професійними настановами та завданнями, мотивами здійснення педагогічної діяльності. На нашу думку, педагогічна самоефективність також потребує такого важливого стимулу, як почуття власної гідності, поваги до самого себе, бажання сьогодні стати кращим на шляху до оволодіння педагогічною діяльністю, ніж був учора.

- Самопізнання себе як майбутнього вчителя музики – початковий етап на шляху до оволодіння педагогічною самоефективністю, який передбачає вивчення майбутніми педагогами-музикантами своїх професійних здібностей та

властивостей, системи цінностей, професійних намірів, провідних мотивів і мотивацій здійснення педагогічної діяльності, особливостей процесів пізнання (відчуття, сприйняття, пам'яті, уваги, мислення, мовлення тощо), завдяки яким студент має можливість самостійно визначити, яких успіхів він може досягнути в педагогічній діяльності, а також проаналізувати можливості вдосконалення педагогічної самоефективності.

- Самопізнання себе як вчителя музики та вдосконалення педагогічної самоефективності може здійснюватися шляхом рефлексії, що передбачає аналіз та роздуми студента над своїми професійними якостями, діями, та на основі цього перебудову і корекцію своїх оцінок, відношень, позиції, «конструювання» себе як самоефективного вчителя музики.

- Самооцінка майбутніми вчителями музики власних особистісних та професійно-необхідних якостей на основі співставлення з еталоном та іншими студентами, виконує важливу функцію у розвитку педагогічної самоефективності, виступаючи регулятором поведінки та впливаючи на рівень досліджуваного утворення.

У зв'язку з цим, самооцінка професійних здібностей та можливостей може стимулювати або, навпаки, пригнічувати активність студента на шляху до володіння педагогічною самоефективністю, вона також виражає певний рівень зазіхань та професійних завдань, які майбутній учитель ставить перед собою, та до виконання яких вважає себе здатним.

Основними прийомами самооцінки майбутніми вчителями музики професійних здібностей та можливостей є самоспостереження, самоаналіз, самоконтроль. Розглянемо кожен з них.

Самоспостереження – це спостереження за своїми діями, думками, почуттями; метод вивчення психічних процесів, властивостей і станів за допомогою суб'єктивного спостереження за явищами своєї свідомості [44]. Самоспостереження ґрунтується на загальній спостережливості людини.

Звернемося до правил ефективного самоспостереження, які пропонує А. Кочетов [236]: не намагатися спостерігати за собою одночасно з усіх боків, фіксуючи всі прояви своєї поведінки, а обрати спочатку один напрям, який найбільше цікавить; не намагатися одразу ж поліпшити те, що не подобається в собі, адже інколи невдачі можуть виникати унаслідок втомленості, стресу, сильних переживань; самоспостереження найкраще проводити в звичайних умовах; насамперед слід здійснювати ретроспективне самоспостереження, тобто чітко відновлювати в пам'яті події, які щойно відбулися. Пряме спостереження найбільш важке і суб'єктивне. Помилки у цьому варіанті пізнання буває більше, ніж під час наступного самоаналізу пережитого. Потрібно вміти прогнозувати діяльність, подію, перебачити перебіг розмови тощо. Повторне самоспостереження дає певне уточнення, доповнення.

Слід зазначити, що для самоспостереження можна застосувати допоміжні прийоми: самоопитування, згадування, само тестування, порівняння, повторення того, що відбулося і т. ін.

Самоконтроль – співставлення прийнятого плану з удосконалення педагогічної самоефективності з реальністю, результатами діяльності, встановлення їх невідповідності та внесення необхідної корекції для досягнення наміченого, пошук причин відхилень тощо. Самоконтроль розвивається на основі здатності студента контролювати будь-яку свою діяльність. Важливо розрізнити види самоконтролю: ненавмисний (мимовільний) та навмисний (довільний). Так, мимовільний самоконтроль може здійснюватися в структурі сприйняття, функціонувати автоматично. Предметом мимовільного самоконтролю є не діяльність в цілому, її мотиви, а лише процесуальний бік.

На противагу мимовільного, довільний самоконтроль визначається спеціальною метою і має значні можливості стабілізації педагогічної самоефективності. Студенти, які свідомо ставлять перед собою ціль – стати самоефективним педагогом не відволікатимуться на сторонні справи, будуть

спроможні більш систематично та послідовно виконувати свої професійні та суспільно-корисні обов'язки.

- Саморегуляція – одна із найважливіших характеристик особистості, яка впливає на педагогічну самоефективність. Так, саморегуляція полягає у зменшенні розходження між досягненнями, та ціллю, яку ставить перед собою людина і, подолавши це розходження ставить перед собою нові, більш високі цілі.

Психологи виділяють дві групи взаємовпливових факторів саморегуляції – зовнішні та внутрішні [214, 248].

У якості зовнішніх факторів саморегуляції науковці виділяють стандарти, по яким особистість може оцінювати свою поведінку. При цьому, ці стандарти створюються не лише зовнішніми силами. Явища довкілля, взаємодіючи з якостями особистості, формують індивідуальні стандарти оцінки. Так, яким стандартам здійснення педагогічної діяльності буде слідувати студент, багато в чому залежить від особистісних характеристик, хоча вплив оточуючого середовища (викладачі, студенти, батьки і т. д.) також має місце.

Крім того, зовнішніми факторами саморегуляції є підкріплення людської діяльності. На думку Р. Фрейджера та Д. Фейдимена, внутрішня винагорода не завжди являється достатньою. Таким чином, у процесі досягнення педагогічної самоефективності студентам необхідні стимули, які виходять із зовнішнього середовища, і є більш дієвими, ніж самозадоволення. З цієї точки зору ми розглядаємо схвалення, заохочення від викладачів, батьків, а також винагороди, які студент робить собі сам, досягнувши проміжну ціль на шляху оволодіння педагогічною самоефективністю.

Внутрішні (особистісні) фактори саморегуляції залежать від трьох необхідних умов: контроль за власними діями, процес винесення суджень та активна реакція на себе.

Обов'язковою умовою поведінки, спрямованої на формування педагогічної самоефективності є контроль майбутніх учителів музики за своїми професійно-спрямованими діями. Так, досягаючи поставлених цілей на шляху до оволодіння

досліджуваним утворенням студенти звертають увагу на якість набутих знань, вмінь, навичок, об'єм отриманої інформації, швидкість та оригінальність виконаної роботи тощо. Контроль за власними діями допомагає вчасно виявити та виправити недоліки в цьому процесі, визначити нові цілі.

Процес винесення суджень допомагає регулювати поведінку, спрямовану на формування педагогічної самоефективності за допомогою мислення. Вдосконалюючись на шляху оволодіння педагогічною самоефективністю студенти виносять судження про доцільність та ефективність власних дій, на основі поставлених перед собою цілей. При цьому, процес винесення суджень залежить від особистісних стандартів, прикладу для порівняння, цінності даної діяльності та локусу контролю [214].

Так, доцільність дій, спрямованих на досягнення педагогічної самоефективності може оцінюватися студентами шляхом співставлення з ідеалом самоефективного вчителя музики. Крім того, в цьому аспекті важливе значення мають власні досягнення студента в якості зразка для порівняння з останніми досягненнями та оцінювання на цій основі їх ефективності.

Процес винесення суджень також залежить від того, яку *цінність* має для майбутніх учителів музики педагогічна самоефективність. Очевидно, що не будучи цінним для майбутнього педагога, означеному утворенню не буде приділятися належна увага, не будуть витрачатися час та зусилля на розвиток цієї характеристики. З іншого боку, розуміючи важливе значення професійної самоефективності для успішного здійснення педагогічної діяльності та самореалізації в обраній професії, майбутніми вчителями музики буде прикладатися багато зусиль, щоб досягти успіху на шляху становлення себе як самоефективного педагога-музиканта.

Важливе місце в саморегуляції поведінки належить локусу контролю, тобто судженням про причини власних досягнень. Так, належність до інтернального типу передбачає власну відповідальність за свої успіхи та невдачі. Інтернали, більш ніж екстернали, переконані, що наполеглива робота веде до високої продуктивності.

Такі студенти вважають, що самі досягли позитивних результатів на шляху оволодіння педагогічною самоефективністю та професійною діяльністю, і здатні з успіхом досягати свої цілі й в майбутньому. Для таких студентів характерне усвідомлення себе в силах контролювати власне професійне зростання, свої відношення з людьми, активне формування свого кола спілкування.

Студенти екстернального типу не відчують залежності між власними діями та подіями, що відбуваються у їхньому житті. Свої успіхи в навчальній та професійній діяльності приписують зовнішнім обставинам, везінню чи допомозі інших, не усвідомлюють власної здатності діяти ефективно, у тому числі, при набутті досліджуваного утворення.

Отже, студенти екстернального типу виявлять більше наполегливості у становленні себе як самоефективного педагога, ніж ті майбутні вчителі музики, які у своїх невдачах звинувачують сили, непідвласні їхньому контролю.

Третьою необхідною умовою саморегуляції є активна реакція на себе. Так, важливим стимулом у процесі формування педагогічної самоефективності є такі нагороди, як гордість та самовдоволення. Вони виникають, коли діяльність відповідає поставленим особистісним стандартам. Невідповідність накресленим ідеалам викликає почуття незадоволеності, спонукає до корекції діяльності в певному напрямку.

Отже, формуванню педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики, на наш погляд, сприятимуть такі фактори: досвід власних успіхів у здійсненні педагогічної діяльності, спостереження за професійними досягненнями інших людей, вербальне переконання та емоційний стан. Серед механізмів педагогічної самоефективності майбутніх педагогів-музикантів ми виділяємо: самопізнання себе як майбутнього вчителя музики, рефлексія, самооцінка, саморегуляція.

Вказані фактори та механізми забезпечують утворення та функціональні особливості досліджуваного феномену.

1.1.3. Структурний аналіз педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики. Проведений аналіз сутності педагогічної самоефективності дозволив визначити структуру досліджуваного явища. Так, на нашу думку, педагогічна самоефективність майбутніх учителів музики складається з таких компонентів: змістово-процесуального, особистісного, поведінкового.

Та крім визначеного способу розміщення означених компонентів ми маємо на увазі значно більше. По-перше, це утворення, яке крім певного порядку характеризується цілісністю динамічної поведінки і є якісно новим, що визначається як змістом її складових частин, так і характером їх взаємодії. Розглянемо кожен з компонентів та проаналізуємо вплив на формування означеного цілісного утворення.

Як зазначає А. Бандура, самоефективність – це центральна й важлива детермінанта людської поведінки, яка полягає у впевненості людини у власній компетентності, здатності виконати ту чи іншу справу. А.Бандура визначає компетентність як майстерність людини, та зазначає, що сформована компетентність має велике самооціночне значення, у тому числі і в плані ефективної взаємодії з довкіллям. Науковець підкреслює, що люди, переконані у власній компетентності, це самоефективні і самостійні люди [13: 152].

Тому першим компонентом досліджуваного утворення було обрано змістово-процесуальний. Почуття впевненості людини в собі, відсутності сумніву в досягненні мети, ґрунтується на досвіді і знаннях. У зв'язку з цим, ми базувались на тому, що в контексті педагогічної самоефективності першочергового значення набуває професійна компетентність майбутніх учителів, яка дає їм можливість виконувати педагогічну діяльність на високому рівні.

Слід зазначити, що для педагогічної самоефективності важливим є не тільки вміння студентів оперувати власними знаннями, а бути готовими змінюватись і пристосовуватись до постійно змінного шкільного життя, нових потреб суспільства у плані виховання підростаючого покоління, оперувати й управляти інформацією, активно діяти та швидко приймати рішення під час

здійснення професійної діяльності, навчатись упродовж життя. Саме тому в роботі було застосовано компетентнісний підхід, орієнтуючи студентів на оволодіння компетентностями, необхідними для відчуття здатності ефективно здійснювати педагогічну діяльність.

Як відомо, під компетентністю людини педагоги розуміють спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дозволяють людині ідентифікувати і розв'язувати незалежно від ситуації проблеми, характерні для певної сфери діяльності [109].

Т. Браже вважає, що педагогічна компетентність містить у собі такі компоненти: знання (культурологічні, педагогічні та інші), педагогічні вміння та навички, здатність до самоосвіти та самовиховання, спроможність отримувати від своєї роботи конкретні результати, що відповідають загальноприйнятим вимогам, здатність вирішувати творчі завдання. При цьому автор підкреслює, що професійна компетентність педагогів визначається не лише базовими знаннями та вміннями, а й ціннісними орієнтаціями майбутнього спеціаліста, мотивами його діяльності, усвідомленням самого себе у світі та світу навколо себе, стилем взаємодії з людьми, загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу. У професійності вчителя сфокусована методика викладання предмета, здатність розуміти і впливати на духовний світ своїх вихованців, повага до них, професійно-значущі особистісні якості [27].

В. Болотов та В. Серіков [24] висловлюють думку, що психологічний механізм формування компетентності значно відрізняється від формування понятійного, академічного знання. На думку науковців, компетентності навчити неможливо. Компетентною особистістю може стати лише сама, знаходячи та випробовуючи різноманітні моделі поведінки в цій предметній галузі, виробляючи із них ті, які в найбільшій мірі відповідають його стилю, інтересам, естетичному смаку та моральним орієнтирам.

Дослідники А. Вербицький [34], Н. Кузьміна [109] визначають професійну компетентність педагога через систему знань, умінь, навичок, без урахування мотиваційно-потребної сфери вчителя.

Дещо ширше дане поняття розглядають І. Зязюн [161], А. Маркова [131]. Так, І. Зязюн під професійною компетентністю вчителя розуміє знання предмета, методики його викладання, педагогіки й психології та рівень розвитку професійної самосвідомості [161]. А. Маркова тлумачить професійну компетентність педагога як його обізнаність про знання й вміння та їх нормативні ознаки, що необхідні для виконання цієї праці; володіння психологічними якостями бажання для дії виконання, реальна професійна діяльність згідно з еталонами та нормами [131: 84].

Отже, професійна компетентність є основою для постійного самовдосконалення майбутніх педагогів, переосмислення ними власної педагогічної діяльності, що зумовлює високий рівень професійної мобільності студентів, яка проявляється в їх здібності швидко і ефективно орієнтуватися у різноманітних педагогічних ситуаціях, продуктивно здійснювати означену діяльність, адекватно розв'язувати педагогічні задачі.

Відомі російські педагоги В. Краєвський і А. Хуторський розрізняють терміни «компетентність» і «компетенція», пояснюючи, що «компетенція у перекладі з латинської «competentia» означає коло питань, щодо яких людина добре обізнана, пізнала їх і має досвід. Компетентність у визначеній галузі – це поєднання відповідних знань і здібностей, що дозволяють обґрунтовано судити про цю сферу і ефективно діяти в ній». На цій основі науковці вважають за потрібне ввести в обіг поняття «освітні компетенції» як складні узагальнені способи діяльності, що їх опановує учень під час навчання, і компетентність є результатом набуття компетенцій. Такі компетенції відбивають предметно-діяльнісний складник освіти і мають забезпечувати комплексне досягнення її цілей [220].

Згідно з думкою Е. Зеєра, компетенції є «міжгалузевими знаннями, уміннями та здібностями, які необхідні для адаптації та продуктивної діяльності в різних професійних співтовариствах» [67: 22].

О. Овчарук [93] розглядає ключові компетентності як основний набір найзагальніших понять, які деталізуються у комплекс знань, умінь, навичок, цінностей та відношень за навчальними галузями та життєвими сферами.

Нижче подаємо три категорії компетентностей, які, на нашу думку, дають можливість учителю музики ефективно здійснювати професійну діяльність, сприяють педагогічній самоефективності.

Автономна дія

- здатність приймати дитину як найвищу цінність;
- здатність до планування професійної діяльності;
- здатність ефективно діяти в різних ситуаціях шкільного життя.

Інтерактивне використання засобів

- здатність знаходити контакт з дітьми;
- здатність використовувати у професійній діяльності набуті знання, вміння та навички;
- здатність застосовувати нові інтерактивні технології.

Вміння функціонувати у шкільному колективі

- здатність успішно взаємодіяти з учнями;
- здатність співпрацювати;
- здатність розв'язувати професійні конфлікти.

На нашу думку, визначені компетентності будуть сприяти:

- досягненню успіху в педагогічній діяльності;
- високій якості музичної освіти школярів;
- педагогічній самоефективності.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, дійшли висновку, що здобуття означених компетентностей передбачає володіння студентами знаннями, сформованість умінь і навичок, володіння основами інноваційних педагогічних

технологій, необхідних для здійснення педагогічної діяльності, що сприяють здатності ефективно, успішно здійснювати музичну освіту школярів.

Як відомо, саме знання є підґрунтям професіоналізму в цілому, зумовлюють рівень професійної мобільності майбутнього вчителя, яка проявляється в його здібності орієнтуватись у соціально-педагогічних ситуаціях, які постійно змінюються, швидко і адекватно розв'язувати педагогічні задачі. Тому педагогічна самоефективність майбутніх учителів значною мірою залежить від рівня і якості наявних у них знань.

Відомо, що знання – це особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення діяльності, яка характеризується усвідомленням їх істинності [206]. Можна повністю погодитися з тим, що «теоретичні знання розширюють межі індивідуального досвіду вчителя, спрямовують і організують цей досвід, дозволяють осмислити його в системі досвіду соціального і, таким чином, відкривають можливості для його вдосконалення і розвитку» [146: 3].

Отже, від якості, глибини і обсягу знань, якими володіє майбутній учитель музики значною мірою залежить його педагогічна самоефективність.

Так, здатності ефективно здійснювати педагогічну діяльність надає майбутнім учителям їх озброєння знаннями про особливості психіки школярів, розуміння їх психічних станів, і на цій основі вміння контролювати їх діяльність і поведінку. Важливими для музиканта-педагога є знання сутності і причини впливу музики на людину, музичних здібностей дітей та можливості їхнього розвитку, використання вікових та індивідуальних особливостей сприйняття, мислення, уваги, пам'яті учнів та засвоєння музичного матеріалу. Для цього студентам необхідні психолого-педагогічні знання. Н. Кузьміна виділяє такі психологічні компоненти системи знань:

- диференціально-психологічний (знання про особливості засвоєння навчальної інформації конкретними учнями у відповідності з індивідуальними та віковими характеристиками);

- соціально-психологічний (знання про особливості навчально-пізнавальної та комунікативної діяльності навчальної групи і конкретного учня у ній, особливості взаємовідносин учителя з класом, закономірності спілкування);
- аутопсихологічний (знання про переваги та недоліки власної діяльності, особливості своєї особистості та її характерні якості) [109: 23].

Слід зазначити, що психолого-педагогічні знання є принципом аналізу практичних ситуацій, критеріями оцінки результативності дій, осмисленню вчителем власної поведінки, виявленню недоліків, які заважають педагогічній самоефективності.

Ефективне вирішення учителем музики таких першочергових завдань, як розвиток музичного сприйняття, творчих, музичних здібностей неможливо без знання закономірностей психіки дитини, її проявів та розвитку, без розуміння, що таке музичні здібності та людська діяльність.

О. Олексюк [152] звертає увагу, що оновлення змісту музичної освіти спирається на досягнення вікової та соціальної психології. Саме тому плідним є розгляд учителем музики дитячої та підліткової музичної субкультури. Від її аналізу та знання залежить ефективне розв'язання багатьох педагогічних проблем. Це розуміння педагогом своїх учнів (музичних цінностей, мови молодіжної музичної субкультури), проблеми ефективного розвитку інтересу до занять класичною музикою, формування музичного смаку.

Провідне місце посідає обізнаність майбутніх учителів музики з закономірностями загальної педагогіки, її дидактичними принципами, які лежать в основі методики музичного виховання. До таких належать: принцип виховуючого навчання; науковість та доступність матеріалу; наочність при його викладенні; міцність знань, умінь і навичок; активність музичної діяльності учнів та їх самостійність; зв'язок музичного виховання з життям та інтересами дітей.

Ефективний розвиток музичних здібностей школярів, їх інтересу до музики, розвиток смаку та музичної культури в цілому вимагає обізнаність студентів з

специфічними принципами методики музичного виховання: єдність емоційного та свідомого, художнього та технічного.

Здатність здійснювати співацький розвиток школярів, що є одним з першочергових завдань шкільної музичної освіти, вимагає від студентів знання з вокалу, хорового диригування, хороведення. В ефективному вирішенні проблем співацької діяльності учнів важливі знання з фізіології, що дає уявлення про особливості побудови дитячого голосового апарату.

Одне з чільних місць у контексті педагогічної самоефективності посідають знання з методики музичного виховання в загальноосвітній школі. Обізнаність з предмета дає можливість майбутньому вчителю музики орієнтуватись у цілях та закономірностях музичного виховання, озброює знанням особливостей засвоєння предмету учнями. Важливе знання історії становлення методики, оскільки дозволяє майбутньому педагогу краще побачити переваги та недоліки в цій галузі на сучасному етапі.

Необхідно зазначити, що педагогічна самоефективність майбутніх учителів музики значною мірою залежить від рівня і якості їх знань з циклу музично-теоретичних дисциплін. Так, для того, щоб учитель музики міг ефективно вирішувати поставлені перед ним завдання музичного виховання, важливе розуміння ним особливостей музичних стилів та жанрів, обізнаність з творчістю різних композиторів, розуміння логіки будови музичного твору, що допомагає емоційності сприйняття, глибині осягнення музичних образів. Знання з музично-теоретичного циклу дають можливість педагогу-музиканту осмислювати спрямованість виражальних засобів і композиції на розкриття змісту твору.

Вищеокреслені музично-теоретичні знання набувають особливого значення, коли йдеться про вміння майбутнього вчителя музики стимулювати музично-пізнавальний інтерес учнів, спонукати їх до аналізу музики, роздумів з приводу прослуханого. У зв'язку з захопленістю сучасної молоді переважно розважальною музикою зростає необхідність педагогічного втручання у формування їх музичних смаків.

Якщо йдеться про педагогічну самоефективність майбутнього педагога-музиканта, особливої уваги вимагає його виконавська культура, яка відбиває не лише музично-технічну підготовку, а й естетичний смак, широту кругозору, готовність до музично-освітньої діяльності, знання загальних закономірностей розвитку музичного мистецтва, а також здатність до самореалізації в обраній професії учителя музики. Для реалізації зазначених завдань необхідні спеціальні професійні знання, вміння та навички, які студенти мають набути у процесі занять з основного музичного інструменту. Поруч з іншими предметами музичного циклу, заняття з основного музичного інструменту дають студентам можливість ознайомитись з творами різних жанрів, стилів та епох, які запропоновані шкільними програмами та сприяють формуванню художнього смаку, розвитку відчуття стилю у майбутніх учителів музики.

Як відомо, перед учителем музики постають завдання формування духовної культури школярів, їх всебічного естетичного виховання. Ці завдання можуть бути вирішені, якщо вчитель систематично звертатиметься до творів інших видів мистецтва: літератури, образотворчого мистецтва. Розуміння специфіки цих видів мистецтва допоможе вчителю глибше зрозуміти специфіку музики, сприятиме формуванню в учнів цілісного уявлення про мистецтво як образну форму відображення дійсності.

Педагогічна самоефективність майбутніх учителів музики передбачає оволодіння такими педагогічними вміннями як гностичні, інтелектуальні, комунікативні, організаторські, проєктивні, конструктивні.

Так, одне з першочергових місць у контексті педагогічної самоефективності належить гностичним (пізнавальним) умінням. Гностичні вміння дають можливість розуміння психіки школяра, його психічних станів, уміння відбирати для уроків і позакласних заходів інформацію, контролювати свою діяльність і поведінку. Для їх формування необхідно мати розвинені сприйняття, увагу, мислення, уявлення і пам'ять, а це означає, що гностичні уміння утворюють інтелектуальну основу професійної праці вчителя [62: 22].

Ми погоджуємося з В. Гриньовою [48: 129], що інтелектуальні вміння дають майбутньому вчителю можливість виконувати операції логічного мислення: аналізувати, синтезувати, порівнювати, класифікувати, виділяти головне, а також ефективно вирішувати проблеми і завдання у процесі професійної діяльності. Сформованість цих умінь сприяє розвитку педагогічного мислення, формуванню глибоких і дійових знань.

У процесі ефективного здійснення професійної діяльності вчителя музики особливу роль відіграє професіоналізм педагогічного спілкування, що передбачає взаємодію об'єктів навчального процесу з метою пізнання та обміну інформацією за допомогою різних засобів комунікацій у ході сумісної діяльності. Тому вважаємо, що важливу роль у формуванні педагогічної самоефективності відіграють комунікативні уміння, які допомагають учителеві спілкуватися з учнями та їхніми батьками, колегами, обмінюватися інформацією і на цій основі налагоджувати педагогічно доцільні відносини з ними. Комунікативні уміння – взаємопов'язані групи перцептивних умінь, умінь педагогічної техніки та власне умінь вербального спілкування.

Так, перцептивні вміння – це вміння розуміти учнів та їхніх батьків, колег. Для реалізації цих умінь на практиці, необхідне знання ціннісних орієнтацій інших людей. Уміння педагогічної техніки забезпечують ефективну взаємодію з учнями, батьками, колегами в будь-яких ситуаціях, вони є зовнішньою формою поведінки вчителя й допомагають йому створити власний професійний імідж, тобто сукупність візуального, внутрішнього, вербального та акторського образів [48]. Власне вміння вербального спілкування передбачають, по-перше, привернення до себе уваги (за допомогою мови, пауз, наочності), встановлення психологічного контакту з класом (для передавання інформації та її сприйняття учнями), здатність до встановлення міжособистісного діалогу зі своїми вихованцями. Слід зазначити, що в музичній педагогіці діалог набуває дещо іншого значення – це не просто засіб, метод. Це сутнісна основа музично-освітнього процесу, його методологічний принцип, оскільки сама музика є актом

міжособистісного спілкування. Діалог завжди слугує усуненню будь-яких проявів відчуженості, егоїстичної замкненості. У ситуації справжнього духовного діалогу педагог уже не «навчає», а всіляко прагне до того, щоб учень навчався сам. Такому діалогу найбільш притаманна віра в особистість, у її духовно-моральну, творчу силу.

Професійна діяльність учителя музики пов'язана із залученням учнів у різні види діяльності. Тому здатність бути самоефективним педагогом передбачає сформованість у нього організаторських умінь, до яких відносять вміння включати дітей в різні види музичної діяльності на уроці, організовувати позакласну музичну роботу, а саме: хорові колективи, інструментальні ансамблі, різного роду гуртки, музичні студії. Важливе значення має залучення учнів до відвідування музичних концертів, спектаклів, які сприяють розвитку їх інтереса до музичної культури, духовному збагаченню; мобілізаційні (вміння розвивати в учнів увагу, стійкий інтерес до музики та музичного навчання, потребу в музичних знаннях та навичках, формувати вміння вчитися та ін.); інформаційно-дидактичні (вміння, пов'язані не тільки з повідомленням інформації, але й з методами її отримання й обробки, вміння працювати з різними джерелами та ін.); розвивальні (стимулювання пізнавальної активності та самостійності учнів, їхнього творчого мислення та ін.).

Конструктивні вміння виконують орієнтовні функції, вони немов би випереджають практичні дії учителя. Їх призначення – побудова образу кінцевого результату музично-педагогічної діяльності, складання плану дій для досягнення поставленої мети. На думку С. Елканова, основним шляхом оволодіння конструктивними вміннями є практичний, який оснований на розвитку психічних процесів (уява, мислення) [62: 23].

Здійснення музичної освіти школярів буде відбуватись більш успішно за умови, якщо педагог володіє вміннями переводити учнів у більш діяльнісний стан, конструювати інформацію таким чином, щоб вона була доступною для

слабких школярів і достатньою для більш сильних, включати всіх учнів у корисний для них вид діяльності на уроці музики.

Найважливішою умовою осягнення змісту музичного твору є злиття емоційного та інтелектуального сприйняття. Звідси виникає важлива необхідність уміння здійснювати майбутніми вчителями музики аналітико-синтетичні операції у процесі музичного сприйняття, фіксувати одиниці побудови та їх взаємозв'язок, засоби вираження емоційних переживань. Тобто, щоб допомогти учням розкрити морально-естетичний зміст твору, вчителю необхідно вміти сприймати всі його деталі і переводити їх у сферу асоціативних уявлень.

Щоб викладання було ефективним, учитель повинен постійно замислюватись над собою, знати свої переваги, вміти виявляти власні недоліки, і працювати над їх подоланням. Дуже важливо вміти контролювати свій емоційний стан, володіти собою у різних непередбачуваних ситуаціях шкільного життя.

Але основною умовою успішного викладання є прагнення не зупинятись на досягнутому, постійно самовдосконалюватись в області музики та обраної професії; збагачуватись новими знаннями, вдосконалювати свої вміння, музичні та творчі здібності.

Таким чином, професійна компетентність учителя музики вимагає постійного професійного самовдосконалення, яке передбачає реконструкцію навчально-виховної інформації та організацію власних науково-методичних пошуків на основі:

- самовиховання (особистісне самовдосконалення якостей, ціннісних орієнтацій, потреб, музичних інтересів, мотивів поведінки);
- самоосвіти (професійне самовдосконалення виконавської майстерності, самостійне оволодіння найновішими досягненнями в області методики музичного виховання, загальної та музичної педагогіки, психології, вивчення і накопичення передового як педагогічного, так і музично-педагогічного досвіду).

Відомо, що освіта весь час реагує на нові виклики цивілізації, суспільні реалії, враховує тенденції, перспективи розвитку людства, національного буття

народу. Тому для майбутніх педагогів-музикантів важливо володіти основами технологій музичного виховання, так як в нашому дослідженні приймали участь студенти педагогічних коледжів, які ще не в повній мірі володіють різноманітними технологіями. Технології музичного виховання зорієнтовані на динамічні зміни в навколишньому світі, ґрунтуються на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностях, соціально-адаптаційних можливостях особистості. Володіння основами технологій музичного виховання дозволить майбутнім учителям музики розвивати в учнів здібності, які будуть необхідні їм для того, щоб самостійно визначитися у світі, приймати обґрунтовані рішення щодо свого майбутнього, бути активними і мобільними суб'єктами на ринку праці.

Для успішного впровадження технологій музичного виховання студенти повинні усвідомлювати їх практичну значущість не лише на професійному, а й на особистісному рівні. Для цього необхідна наявність у майбутнього вчителя музики мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії.

Задля успішного впровадження технологій музичного виховання, майбутні вчителі музики мають володіти:

- розвинутою творчою уявою;
- знаннями, що розкривають суть, структуру, методiku впровадження технології;
- здатністю цілеспрямовано генерувати нові нестандартні ідеї з використанням інтелектуальних інструментів і механізмів самореалізації;
- психолого-педагогічними методами, прийомами і засобами, використання яких дає змогу активно застосовувати технології музичного виховання.

Майбутньому вчителю музики під час навчально-виховного процесу необхідно вміти реалізовувати:

- педагогічний гуманізм (довіра до вихованців, повага до їх особистості, впевненість у своїх здібностях і можливостях);
- емпатійне розуміння вихованців (прагнення і вміння відчувати іншого як себе, розуміти внутрішній світ вихованців, сприймати їх позиції);
- співробітництво (поступове перетворення вихованців на співтворців педагогічного процесу);
- діалогізм (уміння слухати дитину, цікавитися її думкою, розвивати міжособистісний діалог на основі рівності, взаємного розуміння і співтворчості);
- особистісну позицію (творче самовираження, за якого педагог постає перед дітьми не як позбавлений індивідуальності функціонер, а як особистість, яка має свою думку, відкрита у вираження своїх почуттів та емоцій).

На розвиток шкільного музичного виховання значний вплив мають оригінальні системи зарубіжних педагогів-музикантів Е. Далькроза, К. Орфа, З. Кодая. Вважаємо, що обізнаність студентів з цими системами та впровадження їх елементів у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи дасть змогу майбутнім учителям музики більш ефективно здійснювати музичне виховання школярів через активний розвиток всього комплексу їх музичних здібностей. Так, система швейцарського педагога-музиканта Е. Далькроза передбачає впровадження у процес музичного навчання та виховання ритміку, сольфеджіо, художню гімнастику, хоровий спів, танець, імпровізацію на фортепіано.

Музичне виховання за системою австро-німецького педагога-музиканта, композитора К. Орфа здійснюється у процесі «елементарного музикування». Суть цієї діяльності полягає у синтезі музики і мови. Музика пов'язується з рухами, пантомімою, театралізованою грою. Дотримуючись методики К. Орфа, в процесі музичного виховання слід активно включати дітей до різноманітної творчості, куди входить гра на дитячих музичних інструментах, спів, ритмічні рухи.

В основі системи угорського композитора З. Кодая лежить визнання ним універсальної ролі хорового співу. Йому належить створення релятивної системи

сольмізації. Впровадження системи передбачає застосування буквених назв звуків, умовних ритмічних малюнків та ручних знаків, що позначають кожен звук.

Обираючи другий, особистісний компонент педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики, ми брали до уваги припущення А. Бандури, Е. Ільїна, В. Семиченко та ін., що позитивна мотивація людини на виконання певної діяльності може суттєво підвищити самоефективність. Базуючись на цьому судженні та аналізі джерел [13, 239, 245, 115, 99] ми зробили припущення, що педагогічна самоефективність залежить від спонукань, які лежать в основі обрання студентом професії вчителя музики.

Тому вважаємо необхідним розглянути сутність поняття «мотивація», та ті групи мотивів, які сприяють педагогічній самоефективності.

Як відомо, будь-яка діяльність пов'язана з задоволенням потреб, які, у свою чергу, породжуються певними предметами (матеріальними чи ідеальними) і відповідають цим потребам. За визначенням О. Леонтьєва «предмет діяльності і є її дійсний мотив» [189, 119]. У більш широкому розумінні під мотивом розуміється сукупність зовнішніх та внутрішніх факторів, пов'язаних із задоволенням певної потреби індивіда, що зумовлюють ступінь проявлення і спрямованість його активності [189, 35].

У процесі діяльності людини виокремлюють дві групи мотивів – це зовнішні і внутрішні мотиви. Так, зовнішні пов'язані з урахуванням різних чинників зовнішнього впливу (мотиви-стимули), які в свою чергу поділяються на позитивні – матеріальні, просування в роботі, схвалення колективу, престиж, та інші, та негативні – покарання, критика, осуд та інші санкції негативного характеру. Внутрішня мотивація – це мотивація, джерелом якої є сама особистість, її внутрішній світ, а саме: морально-духовні характеристики, особливості світогляду, ціннісні орієнтації. Таким чином, внутрішня мотивація на педагогічну діяльність породжується самою людиною, змістом цієї діяльності: її суспільною значущістю, задоволеністю завдяки можливості виявляти в ній творчість тощо. Необхідно підкреслити, що саме внутрішні мотиви стимулюють

до удосконалення педагогічної майстерності, до покращення індивідуальних знань та здібностей, що сприяє педагогічній самоефективності.

Поруч з цим важливо, щоб різні групи мотивів (зовнішні і внутрішні) взаємодоповнювали одна одну. Наприклад, інтерес особистості до професії вчителя музики доповнювався бажанням удосконалити себе, прагненням до професійного зростання, до самоактуалізації в обраній професійній діяльності тощо. Очевидно, що орієнтація особистості лише на один із видів мотивів (зовнішні або внутрішні) здебільшого збіднює особистісне зростання, професійне вдосконалення, а отже стоїть на заваді педагогічної самоефективності. Слід зазначити, що водночас є важливим вміння особистості «визначати на кожному етапі професійного вдосконалення пріоритетність своїх мотивів (який мотив сьогодні є найбільш значущим, а який може «почекати»)» [82].

Вважаємо необхідним більш детально розглянути мотиви педагогічної діяльності, які, на нашу думку, сприяють професійній самоефективності майбутніх учителів музики. У цьому плані правомірно виділити декілька груп мотивів:

- мотиви, які відображають потребу в тому, що складає зміст професії;
- мотиви, що пов'язані з відображенням деяких особливостей професії в суспільній свідомості (мотиви престижу, суспільної значущості професії);
- мотиви, що виявляють раніше сформовані потреби особистості, що актуалізувалися при взаємодії з професією (мотиви саморозкриття та самоствердження, матеріальні потреби, особливості характеру, звичок тощо);
- мотиви, що виявляють особливості самосвідомості особистості в умовах взаємодії з професією (впевненість у власній особистій придатності, у володінні достатнім творчим потенціалом тощо).

Ми вважаємо, що вищезначені мотиви пробуджують у студентів бажання самореалізації у педагогічній діяльності, стимулюють прикладати більше зусиль на шляху оволодіння нею, сприяють педагогічній самоефективності.

На нашу думку, серед ознак недостатньо зрілої мотивації педагогічної діяльності, а отже ознак, що стоять на заваді педагогічної самоефективності є:

- присутність лише несуттєвих, вторинних мотивів щодо самореалізації у професії вчителя музики;
- втрата ціннісних орієнтирів щодо педагогічної діяльності;
- домінування зовнішніх мотивів (заробіток, престиж, пільги) над внутрішніми (прагнення до професійного зростання, до самоактуалізації в педагогічній діяльності);
- незрілість спонукань (нестійкість, неусвідомленість, невпорядкованість);
- конфлікти між окремими спонуканнями, мотивами;
- несприятлива динаміка мотивації, її згасання, втрата інтересу до обраної професії;
- неадекватність мотивації фактичному змісту професійної діяльності, що сприяє виникненню і посиленню „хибних смислів”, нереальних цілей;
- штучне стимулювання інтересу до професії вчителя музики, коли природні стимули втратили силу [189].

Таким чином, педагогічна самоефективність тісно пов'язана з внутрішніми потребами самореалізації учителя у професійній діяльності, усвідомленням себе в цій позиції.

Підкреслюємо, що крім зазначених компонентів, важливу роль в усвідомленні здатності ефективно виконувати педагогічну роботу відіграє самооцінка майбутніми учителями професійно необхідних знань та особистісних якостей, умінь, цілей поведінки, своїх сил і можливостей, необхідних для здійснення педагогічної діяльності.

Як зазначає Дж. Корі, самооцінка відноситься до того, яку думку складає про себе людина, включаючи ступінь самоповаги та самоприйняття. Самооцінка відображає почуття особистої цінності та компетентності. Науковець підкреслює, що самооцінка пов'язана з особистою ідентичністю. Так, наявність самоприйняття безпосередньо пов'язане з «ідентичністю успіху», в той час як

його недолік – з «ідентичністю невдачі» [99], що доводить важливу роль адекватної самооцінки в процесі формування педагогічної самоефективності.

Проблема самооцінки знайшла широке висвітлення у численних наукових джерелах.

Так, дослідження соціально-психологічної природи самооцінки описані у працях Б. Ананьєва, А. Спіркіна, І. Чеснокової, О. Шорохової. Проблема структури самооцінки присвячені праці Т. Андрущенко, В. Горбачової, Н. Трунової. У науковій літературі підлягають дослідженню також питання змісту самооцінки, обумовленого спрямованістю в той чи інший бік самооцінювання (праця, зовнішній вигляд, моральні, розумові якості, стан здоров'я, тощо); міра об'єктивності думки про себе, висловленої у поняттях «адекватності-неадекватності», рівні самооцінки, які відбивають рівень запитів (високий, середній, низький); рівень стійкості як показник реакції особистості на успіх або невдачу. Рідше досліджується рефлексивність самооцінки (Т. Андрущенко), її дифузність та диференційованість (Н. Енкудінова); рівні самооцінки, що пояснюються віковими етапами самооцінювання (Л. Рувинський, А. Соловйова); конфліктності будови самооцінки, що проявляється у наявності ефекту неадекватності (Т. Юферова). Соціально-педагогічні умови формування адекватної самооцінки досліджує О. Гринько.

Логіка дослідження потребує розглянути види самооцінки, притаманні студентам, та їх вплив на професійну самоефективність останніх. Так, студенти із завищеною самооцінкою характеризуються впевненістю у своїй винятковості та досконалості, з ними досить важко спілкуватись, так як вони не готові слухати інших, сприймати сигнали ззовні, які вимагають певних змін у їх поведінці.

Низька самооцінка властива студентам, схильним сумніватись у всьому, сприймати на свій рахунок усі зауваження, незадоволення інших людей, переживати й турбуватись із-за незначних приводів. При цьому переживання бувають глибокими і тривалими. Такі особистості часто не впевнені в собі, характеризуються заниженим почуттям власної гідності, їм важко приймати

рішення, вони не наполягають на своєму. Порівнюючи себе з іншими, такі студенти приходять до невтішних висновків, не люблять приймати похвалу на свою адресу, бачать у собі більше недоліків, ніж переваг. Здебільшого, вони тонко розуміють переживання інших людей, вразливі, чутливі, більше турбуються про зручності інших, ніж про власну користь, можуть нехтувати власними інтересами заради інших. Це досить часто використовується оточуючими. З такими особистостями добре іншим студентам, але самі вони часто страждають. Як наслідок, студенти із заниженою самооцінкою відчують себе нездатними на серйозні справи, нехтують новим, оскільки бояться, що в них нічого не вийде. Вони уникають ризику, не вірять в успіх, не намагаються щось змінити в своєму житті.

Такі наслідки заниженої самооцінки мають суттєвий вплив на їхню професійну самоефективність. Так, студенти, які характеризуються означеним видом самооцінки та негативним самовідношенням, ймовірно будуть відхилитися від складних завдань; прикладати недостатню кількість зусиль для досягнення цілі стати висококваліфікованим педагогом; у таких студентів увага фіксується переважно на самооцінних аспектах, ніж на тому, як виконати складне завдання; занижена оцінка себе, як педагога, продукує у студентів думки про власні недоліки, про невідповідність обраній професії, причому причини невдач приписують недостатній кількості власних здібностей, хоча причина може знаходитись у невпевненості у своїх можливостях, у недостатності прикладених зусиль; при виникненні складностей під час навчання такі студенти понижують свої зусилля та швидко відмовляються від виконання завдань. У студентів з заниженою самооцінкою повільно відновлюється почуття власної ефективності після невдач або зниження успішності. Низька самооцінка продукує страх, емоційну напруженість учителя, руйнує попереднє планування діяльності, рефлексивну оцінку умов її протікання, і відповідно, всю систему майбутньої діяльності. Це, у свою чергу, визиває нестриманість, невірноваженість, роздратованість. У результаті понижується ефективність навчання й виховання

учнів, підвищується конфліктність у взаємовідносинах з класом та колегами, втрачається інтерес до діяльності. Отже, низька самооцінка студента породжує незадоволеність собою і своєю професійною діяльністю, такі майбутні вчителі неадекватно сприймають себе та оточуючих, володіють почуттям підвищеної тривожності, що негативно відбивається на педагогічному процесі, підриває віру студентів у себе, як педагогів, а отже, перешкоджає формуванню їхньої педагогічної самоефективності.

Для студентів з адекватною самооцінкою характерне реальне оцінювання себе, бачення як власних позитивних якостей, так і недоліків, здатність правильно реагувати на обставини. Приймаючи до уваги сигнали ззовні, вони можуть змінюватись і самоудосконалюватись. Як успіхи, так і невдачі сприймають адекватно, доходять адекватних висновків, вчаться на своїх і чужих помилках, готові сприймати нові враження, знання, набувати досвіду, що допомагає їм ствердитись на новому якісному рівні. Студенти з адекватною самооцінкою сприймають складні завдання як виклик, що дозволяє їм продемонструвати власні здібності; такі майбутні педагоги ставлять собі за мету досягти високого рівня педагогічної майстерності, і демонструють високу наполегливість у її досягненні; при виконанні різноманітних завдань увага акцентується на аспектах їх досягнення, що сприяє ефективному виконанню; причини невдач убачаються в недостатній кількості докладених зусиль чи прогалинах у знаннях та вміннях, це підштовхує студентів збільшити власну наполегливість, що дозволяє швидко впоратися із певними складностями; невдачі та пониження успішності не дозволяють впадати у відчай, почуття ефективності в таких студентів швидко відновлюється.

На важливій ролі адекватної самооцінки в досягненні самоефективності людини наголошує Н. Бранден [28]. Він аналізує прояви, які характерні для людей з означеною самооцінкою. Серед них:

- обличчя, манера розмови та рухи виражають задоволення життям;

- такі люди легко, прямо й відверто говорять про переваги та недоліки (дружнє ставлення до фактів);
- відкриті до критики та визнають власні помилки, оскільки самооцінка не прив'язана до образу «досконалості»;
- словам та рухам характерні легкість, спонтанність, що свідчить про відсутність боротьби із самим собою;
- спостерігається допитливість та відкритість щодо нових ідей, досвіду, нових можливостей у житті;
- якщо є почуття тривоги та небезпеки, то вони менш приголомшливі, оскільки їх прийняття та управління ними не сприймається як щось дуже складне;
- у реакціях на непередбачувані ситуації присутня гнучкість, що проявляється у винахідливості, оскільки існує довіра до себе, а життя не розглядається як некерований процес;
- стверджуюча (не агресивна) поведінка, себе та інших, сприймається з комфортом;
- є здатність зберігати гармонійність та гідність в умовах стресу.

Отже, саме адекватна самооцінка студента стає витком його самовдосконалення, забезпечує саморозвиток особистості, його самоактуалізацію, сприяє розкриттю професійного потенціалу, має розвивальний вплив на особистість. Лише за таких умов майбутній педагог може бути переконаним у правильності вибору професії, в успішному оволодінні нею та подальшому її здійсненні, у власній педагогічній самоефективності.

Обираючи третій, поведінковий компонент, ми базувалися на припущеннях А. Бандури про те, що при оцінці власних можливостей люди також опираються на оцінку свого фізіологічного стану. «Те, як індивід сприймає власні емоційні та фізіологічні стани також може мати вплив на самоефективність як позитивним (якщо сприймаються підйом та жага діяльності, а також спокій), так і негативним (якщо сприймаються тривога, скутість, страх та заторможеність) чином. Люди з

більшою ймовірністю досягають успіху, якщо вони не напружені та емоційно спокійні. Оскільки люди судять про свою ефективність також за рівнем емоційної напруги, яка відчувається ними перед обличчям стресових чи загрозових ситуацій, то спосіб, який знизить цю напругу, підвищить самоефективність» [248].

Отже, педагогічна самоефективність значною мірою залежить від поведінкових виявлень майбутніх учителів музики, які визначаються інтенсивністю емоційного стану під час здійснення професійної діяльності.

Як стверджує довідкова література, емоції (фр. *emotion*, лат. *emovere* – збуджувати, хвилювати) – це психічне відображення у формі безпосереднього переживання змісту життєвих явищ та ситуацій, обумовленого відношенням їх об'єктивних якостей до потреб суб'єкта [23]. Як неодмінний компонент життєдіяльності, емоції є могутнім засобом активізації сенсорно-перцептивної діяльності особистості. Оскільки все те, що робить людина, в кінцевому результаті слугує цілі задоволення її різноманітних потреб, постільки будь-які прояви активності людини супроводжуються емоційними переживаннями.

Як стверджував Ч. Дарвін, емоції виникли в процесі еволюції як засіб, за допомогою якого живі істоти встановлюють значущість тих чи інших умов для задоволення актуальних для них потреб. Здатність емоцій виражати оцінне відношення до конкретних умов є важливим фактором, який сприяє чи перешкоджає здійсненню будь-якої діяльності. «Кожна з емоцій працює на нас і для нас, і те, що вона робить, звичайно є корисним. Виключенням з цього правила є випадки, коли емоція стає більш інтенсивною, ніж того потребує ситуація, – тоді вона має дезорганізуючий, руйнівний вплив» [75: 66].

Позитивним чи негативним чином впливають емоції і на професійну самоефективність майбутніх учителів музики. Поведінкові виявлення в залежності від інтенсивності емоційного стану описані у працях Л. Гіссена, Ф. Горбова, В. Лебедева, В. Марищука, Е. Косенко, О. Чебикіна, Я. Рейковського, П. Симонова та ін.

Відомо, що педагогічна діяльність учителя музики насичена різного роду напруженими ситуаціями та різноманітними факторами, пов'язаними з можливістю підвищеного емоційного реагування. У свою чергу, несприятливі впливи напружених факторів є причиною виникнення у педагога стресу. У перекладі з англійської стрес – це тиск, нажим, напруга. Стрес є станом надмірно сильної та довготривалої психологічної напруги, яка виникає у людини, коли її нервова система зазнає емоційного перенавантаження. При наявності стресової ситуації можна спостерігати пасивну поведінку, уповільнений рух всіх психічних процесів та загальну м'язову напруженість чи, навпаки, підвищену дратливість та нестриманість у спілкуванні. Виникнення у різних педагогічних ситуаціях тривоги, скутості, страху, загальмованості має негативний вплив й на ефективність педагогічної діяльності.

Г. Сельє висловлює думку, що стрес діє на поведінку людини не лише негативним чином. Науковець зазначає, що стрес – це неспецифічна відповідь організму на будь-яку пред'явлену йому вимогу, він допомагає людині пристосуватися до складності, що виникла, подолати її. Але це залежить насамперед від особистості, її досвіду, очікувань, упевненості в собі та ін., що допомагає людині адекватно діяти в загрозовій ситуації.

До поняття й стану стресу близьке поняття афекту. У цьому випадку динамічні моменти емоційного процесу переважають над змістовими, і занадто сильна емоційна напруга гальмує свідому інтелектуальну діяльність, тобто настає відключення майже всіх неемоційних механізмів регуляції, що викликає негативні зміни в поведінці та діяльності людини: неадекватність, нестійкість, втрата контролю над діями (Я. Калашник, С. Рубінштейн, Я. Рейковський, Л. Славіна та ін). Неадекватні реакції людини, у свою чергу, викликають відповідні дії інших, що ще більше поглиблює афективні реакції та, відповідно, їх дезорганізуючий вплив на діяльність та поведінку.

Таким чином, педагогічній самоєфективності сприяє помірна величина емоційної напруги. Позитивний вплив емоцій виражається у відчутті творчого

підйому, спокої та врівноваженості під час здійснення педагогічної діяльності, а також у складних та непередбачуваних ситуаціях, що виникають у цьому процесі. На думку П. Симонова, найголовніше значення позитивних емоцій для організації поведінки полягає у тому, що вони є потужним фактором розвитку, прийняття нових, більш складних цілей, оволодіння нових сфер довілля [193: 177]. Отже, педагогічна самоефективність майбутніх учителів музики залежать від здатності регулювати власні емоції та їх зовнішнє вираження, тобто від рівня емоційної напруги, що відчувається перед або під час здійснення професійної діяльності. У зв'язку з цим, емоційна усталеність майбутніх педагогів-музикантів до різноманітного роду напружених факторів професійної діяльності розглядається нами як важливий елемент педагогічної самоефективності.

У довідковій літературі емоційна усталеність тлумачиться як невідповідність емоційних станів та процесів деструктивним впливам внутрішніх та зовнішніх умов [23]. У дослідженнях, присвячених емоційній усталеності (К. Платонов, В. Марищук, Л. Аболін) висловлюється думка, що емоційна усталеність є явищем емоційного порядку, тому при її вивченні домінувальне положення займають емоційні механізми. За останніми даними, емоційну усталеність розглядають як якість, що характеризує індивіда в процесі напруженої діяльності, окремі механізми якого гармонійно взаємодіють між собою, сприяють успішному досягненню поставленої мети [1: 36].

Л. Аболіним була здійснена спроба розробки цілісної теорії емоційної усталеності, де це утворення розглядається як системна якість, яка набувається людиною та проявляється у неї у напруженій діяльності в єдності раціональних, емоційних та тілесних компонентів. Основою єдності є переживання – як діяльність, а критеріями цієї єдності – наявність інваріант, висока спорідненість емоційних, раціональних, та тілесних проявів процесу саморегуляції. На думку науковця, в основі відмінностей високого та низького рівнів емоційної усталеності лежить різниця у функціонуванні процесу емоційної саморегуляції напруженої діяльності.

Дослідження П. Зільбермана, В. Марищук, В. Писаренко складають особливу область дослідження емоційної усталеності як складної, інтегративної якості особистості, що характеризується такими поєднаннями емоційних, вольових, моральних та інтелектуальних компонентів психічної діяльності, яка сприяє успішному вирішенню людиною складних та відповідальних задач у напруженій емоційній обстановці, без значного негативного впливу останньої на самопочуття, здоров'я та подальшу працездатність людини.

Отже, при всій різноманітності підходів до визначення поняття емоційної усталеності, мова йде про здатність індивіда протистояти емоційним подразникам, які можуть мати негативний вплив на протікання діяльності.

Особливої актуальності ця проблема набуває в процесі здійснення саме педагогічної діяльності, оскільки професія вчителя належить до низки стресогенних, які вимагають від нього великих резервів володіння собою. Низький рівень психологічної культури, недостатній розвиток комунікативних здібностей, навичок саморегуляції призводить до соматичних та нервово-психічних хвороб, що, у свою чергу, суттєво впливає на рівень педагогічної самоефективності.

У зв'язку з цим емоційна усталеність виділяється рядом дослідників як якість особистості, яка має професійну значимість для діяльності педагога (Ю. Алферов, Ф. Гоноболін, Ю. Кулюткін).

Так, Ю. Кулюткін розглядає емоційну усталеність як терплячість та наполегливість педагога при здійсненні своїх задумів, витримку та самовладання навіть у самих найнесприятливіших та стресових ситуаціях, уміння тримати себе в руках в умовах негативного емоційного впливу з боку інших людей.

У працях науковців поняття емоційна усталеність використовується і поруч з іншими поняттями такими, як «психічна усталеність» (Р. Хмельюк, З. Курлянд, Н. Шевченко), «емоційна регуляція» (Р. Мільруд). У першому випадку науковці використовують термін «психологічна усталеність» діяльності вчителя, під яким розуміють синтез якостей та властивостей особистості, що дозволяє впевнено та

самостійно виконувати свою професійну діяльність. Володіти психологічною усталеністю у педагогічній професії означає вміти швидко орієнтуватись в швидкозмінному шкільному житті, знаходити оптимальні рішення в складних психолого-педагогічних ситуаціях та зберігати при цьому витримку та самовладання.

Р. Мільруд використовує термін «емоційна регуляція», як регулювання поведінки в емоційних ситуаціях.

Вважаємо, що позитивний вплив емоційної усталеності на педагогічну самоефективність виражається у здатності вчителя долати стан надмірного емоційного збудження при здійсненні педагогічної діяльності взагалі та під час складних, непередбачуваних педагогічних ситуацій, зокрема; це утворення допомагає педагогу зберегти працездатність, допомагає ефективно взаємодіяти з учнями та колегами, мати задоволення від роботи, підтримувати на високому рівні фізичну та психологічну форму; емоційна усталеність сприяє прояву готовності до педагогічної діяльності, вселяє у студентів впевненість у собі, як учителі.

Беручи до уваги результати аналізу літератури з проблеми, ми мали можливість до показників емоційної усталеності віднести:

- вміння свідомо управляти педагогічною діяльністю, що виражається в здатності майбутніх учителів у напружених та непередбачуваних ситуаціях дотримуватись необхідної послідовності та безпомилковості дій, спрямованих на досягнення мети, виконувати необхідні функціональні обов'язки;
- відсутність емоційної напруги у професійній діяльності;
- адекватність поведінкових реакцій майбутніх педагогів під час стресових ситуацій. Означена адекватність виражається у точності та своєчасності рухів; відповідній гучності та тембрі голосу, швидкості та виразності мови, її граматичній побудові; у відповідному зовнішньому вигляді: спокійний вираз обличчя, погляд, яскрава емоційність у міміці, пантоміміці, відсутність тремору кінцівок і ін.

Отже, є очевидним, що уміння майбутніх учителів музики контролювати власні емоції, понижувати емоційну напруженість під час здійснення професійної діяльності значно підвищуватиме їх педагогічну самоефективність.

Процес формування педагогічної самоефективності передбачає органічне включення майбутніх педагогів-музикантів у більш широкий простір самореалізації. При цьому, одним з механізмів формування означеного утворення є саморозвиток майбутніх учителів музики у контексті педагогічної самоефективності. Саморозвиток педагогічної самоефективності вчителя є важливим елементом самої професійної діяльності, поза якою остання неефективна. Саморозвиток як внутрішня якісна зміна, в основі якої лежить протиріччя між «Я» реальним та ідеальним, зумовлює потребу в діяльності та поведінковій активності майбутніх педагогів.

Дослідження М. Бубера [29], Г. Гегеля [38], К. Роджерса [178], В. Франкла [213] та ін. дозволяють дійти висновку, що саморозвиток – обов'язково внутрішній процес; певний спосіб реагування людини на дію середовища, свідоме самовдосконалення.

М. Боритько розглядає педагогічний зміст поняття «саморозвиток». При цьому, саморозвиток педагога розуміє як специфічну організацію учителем свого особистісного освітньо-розвивального простору, в якому він виступає як суб'єкт свого професійного становлення та розвитку, де відбувається засвоєння та сприйняття ним змісту та технологій сучасної освіти, вироблення індивідуально-творчого професійного стилю.

О. Газман розглядає саморозвиток як власну логіку розвитку самоцінної особистості, стверджуючи пріоритет цієї логіки в реальній педагогічній дійсності. Б. Вульфів і В. Іванов відносять саморозвиток до основних категорій педагогічної науки та визначають його як власну активність людини у зміні себе, в розкритті, збагаченні своїх духовних потреб, усього особистісного потенціалу. Звідси ми доходимо висновку, що саморозвиток є обов'язковою складовою формування педагогічної самоефективності.

У дослідженнях Б. Мастерова, Р. Немова, Г. Цукерман обґрунтовується ідея детермінації розвитку особистості діяльністю, тому людина вивчається з позицій її відповідності професії та успішної діяльності в ній. У цьому відношенні, професійний саморозвиток правомірно розглядати як цілеспрямований процес удосконалення професіоналізму, що визначається самою людиною.

Аналіз досліджень К. Абульханової-Славської, О. Бодальова і ін. засвідчує, що найбільш суттєвою характеристикою саморозвитку є якісна зміна самого себе, яка виступає основним внутрішнім механізмом індивідуально-особистісного розвитку. Саморозвиток особистості пов'язаний з розвитком її суб'єктності, яка виступає якісним показником цього процесу.

У нашому уявленні, важливість саморозвитку майбутніх учителів музики у процесі формування педагогічної самоефективності полягає у внутрішньо обумовленій прогресивній самозміні майбутнього педагога, яка виражається у зміні якості його професійної діяльності та діалектично пов'язана з динамікою зміни цієї якості.

Отже, педагогічна самоефективність майбутніх учителів музики передбачає поєднання та взаємодію професійної компетентності, мотивації на педагогічну діяльність, адекватної самооцінки, емоційної усталеності та саморозвитку педагогічної самоефективності, що входять до складу процесуально-змістового, особистісного та поведінкового компонентів і водночас визначають шляхи досягнення означеного утворення, що є змістом наступного параграфу.

1.2. Педагогічні умови формування професійної самоефективності вчителя музики

Дбаючи про результативність процесу, що досліджується, ми виходили з того, що умови – це сукупність об'єктів (речей, процесів, відношень), необхідних для виникнення, існування чи зміни об'єкта, що його обумовлюють [209].

Першою умовою формування педагогічної самоефективності майбутніх педагогів-музикантів було обрано актуалізацію ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до оволодіння педагогічною самоефективністю.

Як відомо, важливим чинником успішного здійснення будь-якої професійної діяльності, її складовою частиною виступають професійні цінності [202].

У найширшому побутовому значенні під цінностями розуміються предмети, що володіють певними корисними для людини властивостями. У філософії поняття цінності наближається до поняття «значення», ролі, яку певний предмет чи явище може відіграти в житті та діяльності людей щодо їх потреб, інтересів, цілей. Іншими словами, значення обумовлено не лише якостями предмета, але й потребами дієвого суб'єкта.

У процесі зв'язку предмета чи явища з дієвим суб'єктом виявляється якість значення: позитивна чи негативна, суттєва чи несуттєва відносно потреби людини. Зв'язок, який характеризується з погляду значення першого для другого є ціннісним ставленням [4].

Д. Леонтьєвим було виділено три форми існування цінностей у їх взаємозалежності між собою: соціальні ідеали, предметне втілення цінностей та особистісні цінності. Основною формою існування цінностей є суспільні ідеали – соціальні утворення, вироблені суспільною свідомістю. Ціннісні ідеали реалізуються лише в діяльності, де їх втіленням може виступати сам процес діяльності. У формі ідеалів існують особистісні цінності, що складають внутрішній світ людини [118].

3. Карпенко розглядає ціннісно-сміслові відношення як центральний теоретичний конструкт, який поряд з смислоутворювальним мотивом та диспозицією поведінки фіксує взаємозв'язки та взаємоперетворення у динамічній системі особистісних смислів. На думку дослідниці, саме ціннісні орієнтації становлять найвищий рівень саморегуляції поведінки [84: 66]. За В. Франклом

існують універсальні та загальні цінності, засновані на трьох складових людського екзистенціалізму: духовності, свободи та відповідальності [213].

У психолого-педагогічній науці проблема цінностей є однією з основних, оскільки система ціннісних відношень особистості детермінує поведінку людини на протязі усього життєвого шляху. Так, Б. Братусь розглядає цінності як усвідомлений та прийнятий людиною загальний сенс життя, М. Заброцький вважає, що цінності – це те, що людина особливо цінує у житті, чому надає особливо важливий життєвий сенс [64].

Особливу увагу в педагогічній науці приділяють цінностям духовного характеру – це цінності наукових знань, прогресивних ідей, високих моральних та естетичних уявлень. Вони виступають ознаками духовного здоров'я та духовної зрілості особистості. Відомо, що життєві цінності пов'язані з людськими потребами та інтересами, які впливають на людину та детермінують її поведінку [174]. Відповідно, з великої кількості цінностей суб'єкт обирає ті, що входять до його особистісної системи цінностей.

Важливо зазначити, що синонімічними поняттями до цінностей виступають інтереси та переконання. Так, цінності утворюються саме через інтереси та переконання, відбуваючись у вигляді сукупності мотивів та стимулів. Індивід підпорядковує предмети, міжособистісні ставлення у відповідності з індивідуальною ієрархією цінностей, яка спонукає до вчинків, що складають життєвий шлях особистості [183]. Отже, утворення цінностей досягається бажаннями, потребами, інтересами в певній галузі.

Ми виходили з того, що встановлення цінності, тобто позитивного значення педагогічної самоефективності для майбутніх учителів музики відбувається у рамках ціннісного ставлення. У зв'язку з цим вважаємо доцільним розглянути поняття «ставлення».

Так, на погляд філософів, ставлення – це категорія, яка виражає характер розташування та взаємозалежність елементів певної системи. Це поняття розглядається як емоційно-вольова настанова особистості на що-небудь, тобто

вираження її позиції, розумове порівняння різних об'єктів чи сторін цих об'єктів. Наукове мислення розглядає сутність речей, закономірність їх виникнення, розвиток через виявлення їх відношень з іншими речами [106: 20 – 48]. На думку Аристотеля, "ставлення" тлумачиться як "спосіб буття та пізнання". Поняття "ставлення" виникло як результат порівняння будь-яких двох предметів за обраною або поданою ознакою.

Вперше поняття "ставлення", як науковий термін, було застосовано А. Лазурським. Зміст ставлень людини він убачав у напрямку її особистості. На погляд А. Лазурського, психічне життя людини не існує без ставлень; суб'єктом ставлення є особистість у цілому, а об'єктом – реальна дійсність.

Психологи підійшли до дослідження ставлень людини з різних поглядів. Так, учені (С. Рубінштейн, М. Левітов, О. Ковальов), слідом за О. Лазурським досліджували ставлення як вираження напряму особистості. В. Мясіщев вивчав природу ставлення, а також разом з О. Ковальовим розглядав ставлення, як властивість активної особистості.

Д. Узнадзе розглядав ставлення як настанову. В. Богословський, С. Рубінштейн убачали в ставленні взаємозв'язок волі, емоції та інтелекту. Ці дослідники заклали основи наукового підходу до розгляду ставлень людини як складного утворення у структурі особистості. На генетичному рівні ставлення людини є продуктом її природного та суспільно-історичного розвитку. Воно виникає у процесі її взаємодії з довкіллям та відображає необхідність пізнання та перетворення світу. Тому ставлення завжди виражає зв'язок людини з реальною об'єктивною дійсністю.

На думку В. Мясіщева, сутність поняття "ставлення" є цілісною системою індивідуально обраних та усвідомлених зв'язків особистості з різними аспектами об'єктивної дійсності. Він виділяє такі види ставлення: потреба, емоційне ставлення, оцінне ставлення. Низка ставлень виступає у людини як самостійне утворення. До цього В. Мясіщев насамперед відносить інтереси, оцінки та

переконання особистості. Ця система виражає особистий досвід людини, із середини визначає її дії та перетворення.

Ставлення людини, як психічний феномен, виражає її зв'язок з дійсністю у цілому. Натомість людина може й диференціювати своє ставлення до окремих сторін дійсності: до природи, людини, суспільства, також ставлення до мистецтва, театру, живопису, музики, ставлення до явищ суспільного життя, науки, знань. Цілісне предметне ставлення характеризується як зв'язок людини зі світом, який в залежності від досвіду може бути різним у кожної людини.

Отже, ставлення, це відношення людини до довкілля, інших людей та різних проявів людської діяльності, яке формується завдяки природно-історичному суспільному розвитку людства, та під впливом власного життєвого досвіду. Визначаючи своє ставлення до чогось, людина заявляє, що вона вважає прийнятним, цінним для себе, а що відкидає як ціннісно чуже, недопустиме, негідне її.

Отримана інформація дає нам можливість дійти висновку, що завдяки ціннісному ставленню до педагогічної самоефективності, означене утворення набуває позитивного значення для майбутніх учителів, викликає інтерес до нього, потребу в оволодінні цією характеристикою. Отже, реалізація першої педагогічної умови є важливим чинником формування досліджуваної самоефективності.

Розвиток педагогічної самоефективності майбутнього вчителя музики не можливий без його боротьби зі своїми недоліками, без подолання сумнівів у собі та своїх професійних можливостях. Велику роль у формуванні педагогічної самоефективності майбутніх педагогів-музикантів займає самооцінка, самоставлення до себе як майбутнього вчителя музики. Тому вважаємо, що для формування досліджуваного утворення є важливими результати поглиблення рефлексивних процесів: здатність суб'єкта «конструювати» себе, перебудувувати свої оцінки, відношення, позиції, вміння коректувати їх з урахуванням різноманітних норм.

Саме тому, другою умовою формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики було обрано створення рефлексивно-оцінного середовища в навчально-виховному процесі педагогічного коледжу.

Поняття рефлексії являється предметом досліджень філософії, психології, педагогіки та ін. Кожна окрема наука визначає і трактує його по-своєму, виділяючи різноманітні види і надаючи кожному із них особливі функції.

Так, у філософській науці, де і виникло це поняття, рефлексія трактується як процес роздумів індивіда про те, що відбувається у його власній свідомості. Декарт ототожнював рефлексію із здатністю індивіда зосереджуватись на змісті своїх думок, абстрагуючись від усього зовнішнього, тілесного. Дж. Локк розділив відчуття та рефлексію, трактуючи її як особливе джерело знань – внутрішній досвід, на відміну від зовнішнього, заснованого на свідченнях органів чуттів.

У соціальній психології рефлексія виступає у формі усвідомлення людиною чи групою людей того, як вони в дійсності сприймаються та оцінюються іншими індивідами та групами. Рефлексія не просто знання чи розуміння суб'єктом самого себе, але й з'ясування того, як інші знають і розуміють цей суб'єкт, його особистісні особливості, емоційні реакції та когнітивні уявлення [195].

У педагогічній науці рефлексія розуміється як здатність учителя дати собі і своїм вчинкам об'єктивну оцінку, зрозуміти, як його сприймають діти, інші люди, насамперед ті, з ким учитель взаємодіє у процесі педагогічного спілкування. У центрі педагогічної рефлексії – усвідомлення того, що учень сприймає у вчителі і у відносинах з ним, як він може налаштуватися на дії педагога [91].

Б. Вульфов і В. Харькин вважають, що педагогічна рефлексія – це внутрішня робота, спрямована на співставлення себе, свого Я з тим, чого вимагає педагогічна професія, у тому числі з наявними про неї уявленнями [37].

На важливій ролі рефлексії у процесі здійснення педагогічної діяльності наголошує Р. Неіл. Він відзначає, що процес рефлексії, тобто «комплексна мисленнева здатність до постійного аналізу і оцінки кожного кроку професійної діяльності» [254: 2] є основною умовою, яка забезпечує ефективну діяльність

педагога в різних непередбачуваних ситуаціях. Як підкреслює М. Уоллес, «практика стає витокком професійного зростання учителя лише в тій мірі, в якій вона є об'єктом структурованого аналізу: невідрефлексована практика безкорисна і з часом веде не до розвитку, а до професійної стагнації педагога» [257: 2].

Тож, у самому загальному розумінні, рефлексія – це роздуми, самоспостереження, здатність бачити та переосмислювати себе та свою роботу.

Відтак, під створенням рефлексивно-оцінного середовища розуміємо моделювання особливих стосовно майбутнього вчителя музики умов, де на основі самопізнання виникає протиріччя між фактичною поведінкою студента, його особистісними стереотипами, та тими переконаннями й діями, які властиві педагогу з професійною самоефективністю.

Самостійне подолання цього протиріччя і виступає як процес формування педагогічної самоефективності та особистісний розвиток майбутнього педагога-музиканта, що виражається в його активній перебудові, реорганізації мислення. Цей процес характеризується виникненням відповідних особистісних новоутворень, що виражаються у зміні студентом уявлень про себе та свій спосіб здійснення професійної діяльності.

Рефлексивно-оцінне середовище охоплює всю навчальну діяльність студентів: педагогічну практику в загальноосвітній школі, навчальні заняття, заняття зі спецкурсу «Педагогічна самоефективність у становленні майбутніх учителів музики» та педагогічної студії «Майбутній учитель музики», самостійну роботу студентів.

Задля реалізації другої педагогічної умови вважаємо доцільним використовувати такі методи, як: самоспостереження; проведення та аналіз уроків музики; розбір педагогічних ситуацій; написання самозвітів; рефлексивна бесіда.

Так, одним з найбільш широко застосовуваних методів означеної педагогічної умови є рефлексивна бесіда. Під рефлексивною бесідою розуміємо проблемно-орієнтований аналіз різноманітних фактів педагогічної практики студента-музиканта, з метою оцінки та виправлення негативних сторін власної

педагогічної самоефективності та професійної діяльності. Основне завдання рефлексивної бесіди вбачаємо у допомозі студенту оцінити рівень власної професійної самоефективності та знайти оптимальний шлях для вирішення власних проблем у цьому напрямку.

Для досягнення успішного результату рефлексивної бесіди потрібно створити довірливу, відверту атмосферу, в основі якої лежить виключна повага до майбутнього вчителя музики, визнання за ним права на власну позицію. Для виникнення таких відносин необхідно:

- взаємне прагнення учасників бесіди до встановлення істини;
- єдність педагогічних цілей;
- здатність вислуховувати погляд співрозмовника, не зважаючи на відміну від власного;
- готовність кожного уявити та зрозуміти проблеми іншого.

При такому діалозі є неприпустимим:

- директивне спілкування, що передбачає пряму чи непряму критику дій студента;
- сумніви в можливостях студентів ефективно здійснювати педагогічну діяльність;
- суб'єктивність оцінок;
- іронія.

Основними умовами рефлексивної бесіди виступають зверненість свідомості майбутнього вчителя на самого себе та врахування уявлень студентів про свою педагогічну самоефективність.

Слід зазначити, що важливим завданням у процесі створення рефлексивно-оцінного середовища вважаємо організацію пошукової діяльності майбутніх учителів музики.

Як показують результати психолого-педагогічних досліджень, чим вище рівень пошукової активності вчителя, тим ширший діапазон аналітичних умінь ним використовується і, відповідно, вищі результати навчального процесу

[255: 332]. Важливим, на нашу думку, є і те, що пошукова активність позитивно корелює з почуттям задоволеності своєю професією. Так, англійський педагог М. Хаберман відзначає, що не залежно від віку та стажу педагогічної діяльності, вчителі, що мали досвід пошукової роботи в класі, найчастіше оцінювали педагогічну професію як «цікаву», «захоплюючу», «гідну», ніж ті, хто був позбавлений такого досвіду [252: 156]. Отже, вчений зазначає, що невміння самостійно вести пошук суттєво знижує ефективність роботи вчителя [252: 157], а отже, і рівень його професійної самоефективності.

З метою розвитку пошукової активності, майбутніх учителів музики потрібно настановити на постійний аналіз своєї професійної самоефективності, а також на корегування навчального процесу з метою підвищення його ефективності.

Ефективна організація пошукової діяльності передбачає такі принципи:

- оптимістичність (орієнтація студентів на успіх);
- орієнтація на пошук ефективних шляхів розвитку педагогічної самоефективності;
- розгортання у ситуації безперервного внутрішнього та зовнішнього діалогу, спілкування, обміну думками;
- активізація внутрішніх ресурсів студентів, віра в їхні можливості.

Отже, вважаємо, що постійна оцінка та аналіз майбутніми вчителями музики різних аспектів своєї професійної діяльності, а саме: власних професійних якостей, педагогічної компетентності, стилю та способу здійснення професійної діяльності, сприятиме переосмисленню та виправленню недоліків у педагогічній самоефективності. На нашу думку, таке переосмислення виражатиметься у підвищенні ефективності професійної діяльності студентів, виникненні інтересу до неї, впевненості у власних педагогічних можливостях, а отже в педагогічній самоефективності.

Процес формування педагогічної самоефективності залежить не лише від зовнішнього впливу, а й від самостійної роботи студентів над собою,

цілеспрямованих зусиль, спрямованих на зміну самого себе, від їхньої свідомості, волі, рішучості, критичного ставлення до власного становлення як професіонала, вироблення стійких настанов на постійне самовдосконалення.

У зв'язку з цим, третьою педагогічною умовою формування досліджуваного утворення було обрано організацію самовдосконалення майбутніх учителів музики в контексті формування професійної самоефективності.

Актуалізація самовдосконалення покликана допомогти студенту мобілізувати власні зусилля задля формування професійної самоефективності, перетворити своє рішення вдосконалюватись у цьому напрямку в збалансовані раціональні дії, розробити стратегію формування цього утворення, знайти необхідні для цього засоби. Іншими словами, самовдосконалення дає студенту можливість неухильно рухатися до прийнятої цілі – педагогічної самоефективності, озброює готовністю до довгострокового та неухильного руху в цьому напрямку.

Під самовдосконаленням майбутніх учителів музики у контексті педагогічної самоефективності розуміємо свідому та цілеспрямовану діяльність майбутніх педагогів-музикантів над собою, спрямовану на вироблення у себе позитивних рис, необхідних для професійної самоефективності, відповідних вимогам професії та особистісному педагогічному ідеалу, та подолання негативних.

Необхідність самовдосконалення вбачаємо в уявленні студентів про свій майбутній рівень професійної самоефективності, оскільки воно робить це уявлення більш усвідомленим та конкретним. Механізм самовдосконалення полягає в обумовленні протиріч між наявним та необхідним рівнями педагогічної самоефективності, що є рухомою силою її формування, задає енергію самовпливу в цьому процесі, слугує поглибленню професійного самопізнання, самоосмислення, визначає рівень докладених зусиль, слугує цілеполянню.

Поставивши перед собою ціль – високий рівень педагогічної самоефективності, студент, який бачить свою невідповідність створеному образу «Я-майбутній», застосовує нові кроки самодобудови, спрямовані на її досягнення.

У той же час самовдосконалення виступає у ролі інструмента в процесі досягнення студентами досліджуваного утворення: кожен крок цього процесу передбачає усвідомлення майбутнім учителем музики недостатнього рівня педагогічної самоефективності, та, на основі цього, заповнення наявних прогалин. Важливо, що одночасно виробляється досвід взаємодії із самим собою – рефлексивного самосприйняття, самоконтролю, самостимулювання власної активності, свідомої саморегуляції діяльності, поведінки, внутрішнього стану.

Для успішного самовдосконалення майбутніх учителів музики в контексті педагогічної самоефективності було виділено необхідні передумови, які зображені у **схемі 1.1.**

Схема 1.1.

Характеристика самовдосконалення



Так, під психологічними передумовами самовдосконалення педагогічної самоефективності розуміємо здатність майбутніх учителів музики до самовивчення, самооцінки, самокритичного ставлення до професійної самоефективності, вироблення стійких настанов на її постійне самовдосконалення.

Як відомо, самовдосконалення – складний інтелектуальний, вольовий та емоційний процес. Тому до аспектів, які сприяють самовдосконаленню педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики, було віднесено:

- логічне мислення студентів, знання та вміння самостійно розуміти, засвоювати та використовувати засоби й шляхи здійснення самовдосконалення, від чого залежить формування педагогічної самоефективності та становлення ефективного педагога. Важливу роль відіграє вміння студентів аналізувати кожен крок на шляху досягнення педагогічної самоефективності, що сприяє виробленню вимогливості до себе як постійної риси характеру, без якої неможливо досягти успіху в процесі самовдосконалення досліджуваного утворення;

- тривалі вольові зусилля майбутніх педагогів, вміння керувати собою, досягати поставленої мети, не западати духом від невдач, що сприяє загартовуванню волі, вмінню доводити розпочату справу до кінця. Слід підкреслити, що без особистісних емоційно-вольових якостей студент не може самостійно займатися пошуком, переусвідомленням і засвоєнням нових знань, тобто не може самовдосконалюватись;

- наявність ідеалу педагога, до якого прагне студент. Відсутність такого ідеалу спричиняє байдужість до педагогічної професії, процесу самовдосконалення професійної самоефективності, гальмує потребу в пізнавальній діяльності.

Успішність процесу самовдосконалення педагогічної самоефективності значною мірою залежить від озброєння учасників експерименту спеціальними прийомами роботи над собою:

- прийом самонавіювання. Пропонується використовувати у випадках, коли необхідно подолати страх перед труднощами, невпевненість у власних силах, нерішучість. Самонавіювання передбачає повторення студентом подумки або вголос певних суджень. Так, для подолання невпевненості перед проведенням уроку музики на педагогічній практиці є ефективним застосування таких формул: я спокійний, витриманий, упевнений у собі; добре володію матеріалом; вільно, вдумливо відповідаю на запитання тощо;

- аутотренінг – це емоційно-вольове тренування, суть якого полягає у розвитку здібностей до впливу на психорегулюючі процеси. Для цілеспрямованого самовпливу застосовуються спеціальні вправи самонавіювання у вигляді словесних формул. У процесі таких тренувань студент сам для себе створює модель уявлень, почуттів, емоцій та станів і вводить цю модель у свою психіку;

- прийом самопідбадьорювання є ефективним, коли студент губиться у складних ситуаціях, зневірюється у власних силах та можливостях;

- прийом самопримусу допомагає у боротьбі з внутрішньою неорганізованістю, лінощами, небажанням працювати над самовдосконаленням;

- прийом самоаналізу, йому належить вирішальна роль у самовдосконаленні педагогічної самоефективності. Прийом самоаналізу передбачає уміння майбутніми вчителями музики аналізувати свої досягнення у певному напрямку, давати їм оцінку;

- прийом «крок уперед» – передбачає щотижневе планування діяльності із самовдосконалення педагогічної самоефективності. Доповнюється написанням щотижневих самозвітів – аналіз студентом досягнутих результатів, позитивних та негативних аспектів у процесі здійснення вищезначеної діяльності;

- прийоми «самохарактеристики» та «взаємохарактеристики» полягають у тому, що підготовлені характеристики набутого рівня педагогічної самоефективності обговорюються у колективі спільно з експериментатором, що дає можливість проаналізувати досягнуті результати та виявити наявні прогалини.

У процесі самовдосконалення майбутніх учителів музики в контексті формування педагогічної самоефективності важлива роль належить програмі самовдосконалення означеного утворення.

Програма самовдосконалення виконується двома шляхами:

- підпорядкування власної діяльності мотивам і мотивації самовдосконалення і перетворення їх у цю діяльність;
- реалізація програми самовдосконалення педагогічної самоефективності шляхом розвитку професійної компетентності, роботи над адекватною самооцінкою, емоційною усталеністю.

Для успішної реалізації програми із самовдосконалення важливу роль відіграють такі умови:

- створення сприятливого морально-психологічного клімату в колективі;
- сформування яскравих ідеалів самоефективного вчителя;
- озброєння майбутніх учителів музики прийомами, способами, методами та формами самовдосконалення, його ефективною методикою;
- допомога в опрацюванні програми самовдосконалення та її реалізації;
- популяризація позитивного досвіду самовдосконалення, стимулювання за досягнуті позитивні результати.

Резюмуючи зміст параграфа 1.3., виокремимо педагогічні умови формування професійної самоефективності майбутніх учителів музики, які лягли в основу формувального експерименту дослідження:

- актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до оволодіння педагогічною самоефективністю;
- створення рефлексивно-оцінного середовища в навчально-виховному процесі педагогічного коледжу;
- організація самовдосконалення майбутніх педагогів-музикантів у контексті формування професійної самоефективності.

Означені педагогічні умови покликані сприяти успішному процесу формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики шляхом

ціннісного ставлення студентів до досліджуваного утворення; оцінки та аналізу студентами власних професійних якостей, педагогічної компетентності, стилю та способу здійснення професійної діяльності; свідомої та цілеспрямованої роботи майбутніх учителів над собою, направленої на вироблення позитивних рис, необхідних для педагогічної самоефективності, відповідних вимогам професії та особистісному педагогічному ідеалу, та подолання негативних.

1.3. Модель процесу формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики

Як відомо, модель – це штучно створений зразок у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм чи формул, який, будучи подібним до досліджуваного явища, відображає та відтворює у більш простому вигляді структуру, якості, взаємозв'язки та відношення між елементами цього явища [49].

Під моделлю формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики розуміємо структуру, яка містить мету навчально-виховного процесу, компоненти об'єкту дослідження, принципи навчально-виховного впливу; форми і засоби формування педагогічної самоефективності, педагогічні умови, що сприяють досягненню поставленої мети та взаємозв'язки між ними. Модель формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики створена на основі відбиття її суттєвих характеристик та внутрішньої побудови **(Рис 1.2.)**.

На підставі аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури було визначено компоненти педагогічної самоефективності, які складають перший блок моделі:

- особистісний;
- змістово-процесуальний;
- поведінковий.

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

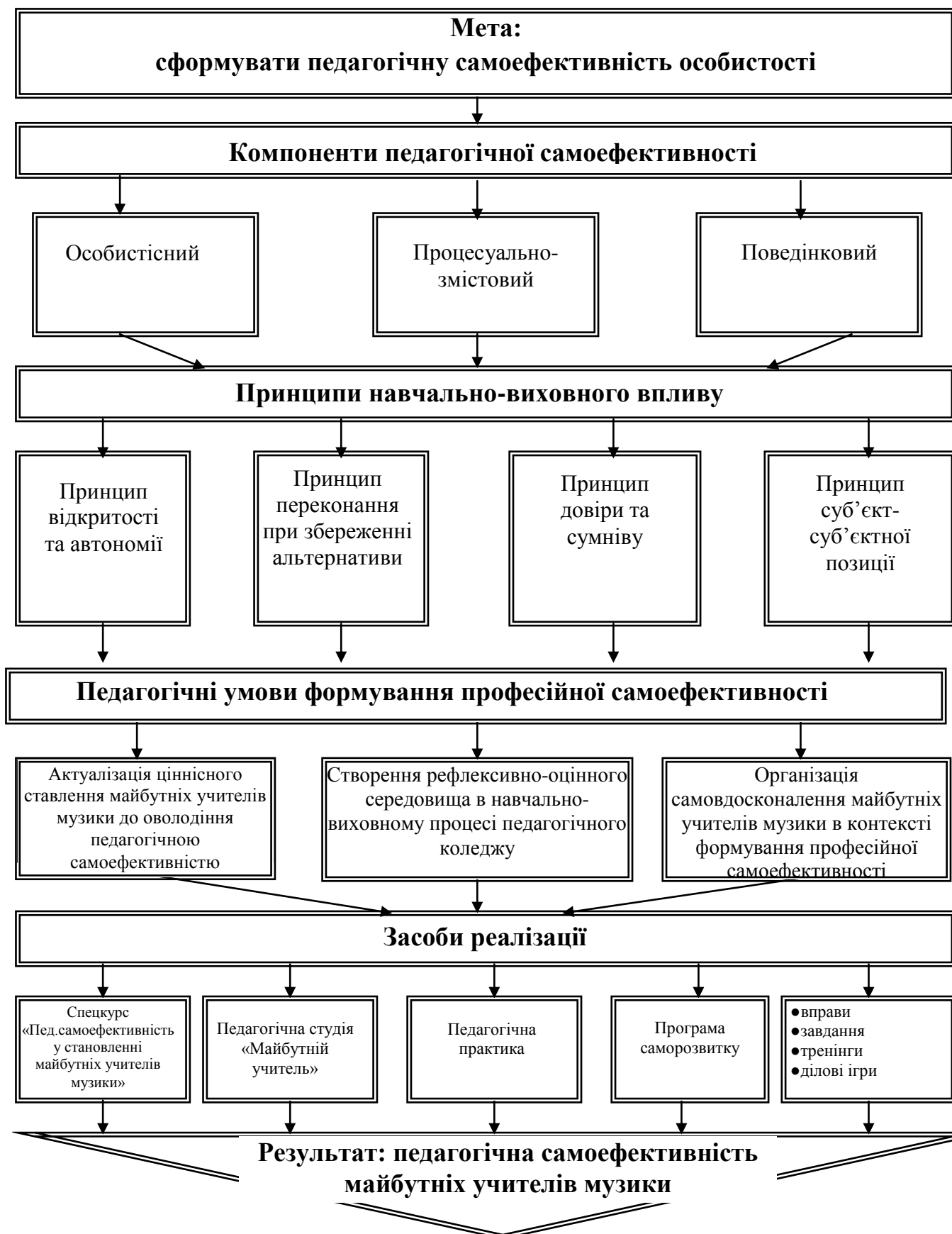


Рис. 1.2. Модель формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів

Так, особистісний компонент стимулює потребу майбутніх учителів музики в оволодінні педагогічною професією, визначає характер їхньої активності та ефективності в процесі здійснення майбутньої професійної діяльності, а також пов'язаний з важливою роллю оцінки майбутніми учителями музики своїх професійно необхідних знань та особистісних якостей, умінь, цілей поведінки, своїх сил і можливостей у процесі усвідомлення ними здатності ефективно виконувати педагогічну роботу. Процесуально-змістовий, який складається з професійних знань, вмінь і навиків студентів, володіння основами технологій музичного виховання, дає можливість майбутнім учителям музики на високому професійному рівні здійснювати педагогічну діяльність.

Визначаючи третій, поведінковий, компонент виходили з того, що процес формування педагогічної самоефективності залежить не лише від зовнішнього впливу, а й від самостійної роботи студентів над собою, цілеспрямованих зусиль, спрямованих на зміну самого себе, від їх свідомості, волі, рішучості, здатності до самоорганізації. Набуття педагогічної самоефективності передбачає свідому та цілеспрямовану самостійну діяльність студентів, спрямовану на вироблення у себе якостей, необхідних для досліджуваного утворення, відповідних вимогам професії та корекцію негативних.

Другий блок моделі складають принципи навчально-виховного впливу, які були покладені в основу взаємовідносин експериментатора зі студентами. Серед них:

- принцип відкритості та автономії;
- принцип переконання при збереженні альтернативи;
- принцип довіри та сумніву;
- принцип суб'єкт-суб'єктної позиції.

Третій блок моделі базується на обґрунтованих педагогічних умовах (що детально розглянуті в розділі 1.3.), та які покладені в основу розробки експериментальної методики формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики. На нашу думку, формування педагогічної

самоєфективності студентів буде більш ефективним, якщо в цей процес включити такі педагогічні умови:

- актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до оволодіння педагогічною самоєфективністю;
- створення рефлексивно-оцінного середовища в навчально-виховному процесі педагогічного коледжу;
- організація самовдосконалення майбутніх учителів музики в контексті формування професійної самоєфективності.

Ефективність формування педагогічної самоєфективності значною мірою залежить від спрямованості навчально-виховного процесу, форм і методів його організації. Так, четвертий блок моделі представляє використані засоби, методи і форми роботи, які засновані на демократичному стилі взаємодії, спрямовані на підвищення професійного рівня майбутніх педагогів, сприяють самоідентичності, адекватній самооцінці, розвитку наполегливості, відповідальності, впевненості. Серед них: диспути, семінари, самостійна робота, лекції-полілоги, оргдіалоги, рефлексивні бесіди, спостереження, самоспостереження, самоаналіз, творчі завдання, рольові та ділові ігри, вправи, тренінги, ведення щоденників і т. ін. Вищеназвані методи відображені у формах роботи зі студентами в моделі формування педагогічної самоєфективності майбутніх учителів музики:

- спецкурс «Педагогічна самоєфективність у становленні майбутніх учителів музики»;
- педагогічна студія «Майбутній учитель музики»;
- педагогічна практика;
- програма саморозвитку;
- вправи, завдання, тренінги, ділові та рольові ігри.

Застосування зазначених у моделі умов, форм і засобів роботи покликане сприяти інтенсифікації процесу формування педагогічної самоєфективності майбутніх учителів музики.

Висновки з першого розділу

1. Проблема педагогічної самоефективності тісно пов'язана з проблемою пошуку нових шляхів вдосконалення педагогічної діяльності. Широка педагогічна спадщина не містить спеціальних досліджень, присвячених самоефективності працівників освіти, і лише в останній час ця проблема почала привертати увагу деяких українських та зарубіжних дослідників, у працях яких лише згадується дане поняття, але немає докладного аналізу його сутності.

Що ж до західних теорій професійного розвитку, то для них характерне звернення до означеної проблеми. Так, значна увага приділяється такій характеристиці у структурі Я-концепції особистості, як відчуття людиною компетентності, власної ефективності та особистої впливовості, тобто відчуття влади над оточуючою дійсністю, яка забезпечує психологічну стабільність. В даному випадку робиться акцент на сильне відчуття власного «Я», на свої можливості, які дозволяють здійснювати контроль над ситуаціями та відношеннями.

2. Педагогічну самоефективність ми розглядаємо як інтегративне утворення, яке виражається у впевненості педагога у власній професійній компетентності, здатності продуктивно здійснювати педагогічну діяльність, обираючи засоби педагогічного впливу, що забезпечують успішне досягнення поставлених цілей навчально-виховного процесу.

3. Педагогічна самоефективність являє собою складну структуру, основними компонентами якої виступають:

- Особистісний, що включає самооцінку майбутніх педагогів, характер їх активності та ефективності у процесі здійснення майбутньої професійної діяльності.

- Змістово-процесуальний. Оволодіння основами педагогічної компетентності дає можливість майбутнім учителям відчувати впевненість у собі, віру у свої сили та свій успіх, свою ефективність.

- Поведінковий, який базується на тому, що процес формування педагогічної самоефективності залежить не лише від зовнішнього впливу, а й від самостійної роботи студентів над собою, цілеспрямованих зусиль, направлених на зміну самого себе, від їх свідомості, волі, рішучості, здатності до самоорганізації. Судження студентів щодо своєї здатності ефективно виконувати майбутню професійну діяльність в значній мірі залежить й від рівня їх емоційної напруги.

4. Педагогічними умовами формування професійної самоефективності майбутніх учителів музики виокремлено:

- актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до оволодіння педагогічною самоефективністю;
- створення рефлексивно-оцінного середовища в навчально-виховному процесі педагогічного коледжу;
- організація самовдосконалення майбутніх учителів музики в контексті формування професійної самоефективності..

Одержані висновки лягли в основу формувального експерименту цієї дисертаційної роботи.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

2.1. Критеріальний підхід до формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики

Метою дослідно-експериментальної роботи було діагностування рівнів сформованості педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики, апробація експериментальної методики, яка відображає особливості розробленої моделі та перевірка ефективності педагогічних умов, що сприяють формуванню досліджуваної якості. У зв'язку з цим експериментальне дослідження проводилось у три взаємопов'язані етапи, кожен з яких характеризувався певними цілями і завданнями, відповідними формами і методами організації.

Вимірювання рівня сформованості педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики в якісно-кількісних характеристиках вимагає визначення критеріїв та встановлення показників її оцінки.

Як відомо, «критерій» (від грецького *kriterion* – засіб для суджень) це ознака, на підставі якої відбувається оцінка чи класифікація будь-чого. Отже, критеріями педагогічної самоефективності є такі її характерні ознаки, на основі яких відбувається оцінка рівня її сформованості. Таблиця 2.1.

Як бачимо з таблиці, першим критерієм педагогічної самоефективності нами було обрано мотиваційно-оцінний. Вважаємо, що такі стимули, як зацікавленість педагогічною професією, прагнення самореалізуватися в ній, сприяють пробудженню у студентів бажання прикладати більше зусиль у навчальній діяльності, і, таким чином, сприяють педагогічній самоефективності. Так, виявлення мотивів з урахуванням різних чинників зовнішнього та внутрішнього впливу (мотиви-стимули, смислотворчі мотиви) дають можливість

Таблиця 2.1.

Критерії і показники діагностики сформованості педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики

КРИТЕРІЇ	ПОКАЗНИКИ
Мотиваційно-оцінний	<ul style="list-style-type: none"> - мотивація на професійну діяльність; - мотивація досягнення успіху; - самооцінка
Когнітивно-операційний	<ul style="list-style-type: none"> - знання (психолого-педагогічні, методичні, спеціальні, а також щодо здійснення та планування процесу самовдосконалення, самоконтролю, самокорекції професійних якостей); - сформованість професійних умінь і навичок; - володіння основами технологій музичного виховання
Емоційно-регулятивний	<ul style="list-style-type: none"> - відсутність емоційної напруги в професійній діяльності; - вміння свідомо управляти педагогічною діяльністю; - адекватність поведінкових реакцій

визначити, який суб'єктивний сенс має педагогічна діяльність для майбутніх учителів музики, як відтворює їхній внутрішній світ, картину їхнього «Я».

Другий показник мотиваційно-оцінного критерію – мотивація досягнення успіху. Відомо, що характер мотивації діяльності значною мірою залежить від рівня домагань та рівня досягнень індивіда відповідно до предмета та цілей здійснюваної ним діяльності. Відповідно, очікування успіху, передбачення перспективи у здійснюваному процесі – одна з найважливіших складових мотивації діяльності індивіда, педагогічної самоефективності. Дослідження доводять, що люди, які мотивовані на успіх, більш продуктивні, наполегливі, рідше опиняються у критичних ситуаціях. На протилежність цього, мотивація на запобігання невдач, тобто високий рівень захисту, характеризує людей з меншою наполегливістю, ненадійністю, низькою продуктивністю.

Згідно досліджень німецького вченого Ф. Буркарда, настанова на поведінку захисту в роботі залежить від трьох факторів:

- ступеня передбачуваного ризику;
- домінувальній мотивації;
- досвіду невдач на роботі [189].

Таким чином, мотивація на запобігання невдач є ознакою низького рівня педагогічної самоефективності, тоді як мотивація на успіх характеризує наявність цієї ознаки.

Самооцінка виступила третім показником мотиваційно-оцінного критерію. Різноманітні наслідки оцінки студентами власного професіоналізму та ставлень до себе як майбутніх учителів музики, є важливим регулятором їхньої поведінки. Адекватне сприйняття себе, своїх професійних можливостей є необхідною умовою орієнтації майбутнього вчителя музики у власних силах, уміннях, здібностях. Так, рівень самооцінки визначає вибір завдань та цілей, які ставитиме перед собою майбутній учитель, впевненість у досягненні мети, кількість прикладених зусиль у цьому процесі, ставлення до своїх успіхів та невдач.

Для переконання у власних здібностях ефективно організувати та виконувати педагогічну діяльність, майбутнім учителям музики насамперед

необхідна теоретична та практична підготовка до неї. Тому другим критерієм педагогічної самоефективності було обрано когнітивно-операційний.

Першим показником когнітивно-операційного критерію є рівень методологічних, психолого-педагогічних та спеціальних знань, а також щодо здійснення та планування процесу самовдосконалення, самоконтролю, самокорекції професійних якостей. Ефективне здійснення навчання і виховання неможливе без знань фундаментальних ідей, принципів та теорії базової науки. Також майбутнім учителям музики необхідно знати сучасні цілі та завдання освіти свого предмета, володіти знаннями базового навчального плану та можливостей інтеграції змісту предмета із суміжними дисциплінами. Крім цього, вчитель музики повинен володіти різноманітними технологіями музичного навчання та виховання. Процес формування педагогічної самоефективності також залежить від самостійної роботи студентів над собою, цілеспрямованих зусиль, спрямованих на зміну самого себе, від їхньої свідомості, волі, рішучості, критичного ставлення до власного становлення як професіонала, вироблення стійких настанов на постійне самовиховання. Студенти повинні вміти мобілізувати власні зусилля задля самовдосконалення професійних якостей, розробити стратегію їх формування, знайти необхідні для цього засоби. Саме тому, майбутні вчителі музики повинні володіти знаннями щодо здійснення та планування процесу самовдосконалення, самоконтролю, самокорекції означених якостей.

Сформованість професійних умінь є другим показником когнітивно-процесуального критерію. Педагогічна самоефективність майбутніх учителів музики передбачає оволодіння такими педагогічними вміннями, як гностичні, інтелектуальні, комунікативні, організаторські, проєктивні, конструктивні.

Третім показником означеного критерію було обрано володіння основами технологій музичного виховання.

Відомо, що освіта весь час реагує на нові виклики цивілізації, суспільні реалії, враховує тенденції, перспективи розвитку людства, національного буття

народу, тому для майбутніх педагогів-музикантів важливо володіти основами технологій музичного виховання. У дослідженні робився акцент саме на оволодінні основ означених технологій, оскільки робота проводилась зі студентами педагогічних коледжів, які ще не в повній мірі володіють різноманітними технологіями музичного виховання. Означені технології ґрунтуються на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностях особистості. Отже, для здійснення ефективної педагогічної діяльності необхідна здатність студентів забезпечувати адекватність навчально-виховного процесу і його результатів вимогам суспільства.

Третім критерієм було обрано емоційно-регулятивний.

Обираючи цей критерій, ми виходили з того, що ефективне здійснення педагогічної діяльності значною мірою залежить від рівня емоційної напруги вчителя, від його вміння контролювати свою поведінку в непередбачуваних та постійно змінних ситуаціях шкільного життя. Значні відхилення від рівня помірної тривожності, невпевненість, емоційна нестабільність заважають продуктивній педагогічній діяльності. Тому вміння майбутніх учителів музики контролювати власні емоції, понижувати емоційну напруженість під час здійснення педагогічної діяльності значно сприятиме їхній педагогічній самоефективності.

Отже, першим показником емоційно-регулятивного критерію було обрано відсутність емоційної напруги в професійній діяльності майбутнього педагога-музиканта; другим – вміння свідомо управляти педагогічною діяльністю; третім показником означеного критерію є адекватність поведінкових реакцій.

Розроблений критеріальний підхід вимагав визначення якісного рівня сформованості педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики. На основі одержаного матеріалу було виділено чотири рівні досліджуваного цілісного утворення:

- високий (відповідав значенням коефіцієнта успішності від 0,85 і вище)
- достатній (відповідав значенням коефіцієнта успішності від 0,77 до 0,84)

- середній (відповідав значенням коефіцієнта успішності від 0,66 до 0,76)
- низький (відповідав значенням коефіцієнта успішності до 0,65).

Такі рівні вимірювалися в коефіцієнтах успішності (КУ):

$$K = \frac{n}{m},$$

де n – фактична сума балів, отримана за показником; m – максимально можлива сума балів за показником [123].

Слід зазначити, що виявлення рівнів сформованості педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики було умовною процедурою, однак, вона давала можливість визначити якість її сформованості у студентів. Визначення рівнів дало можливість прослідкувати динаміку формування досліджуваного утворення, виявити недостатні компоненти, визначити засоби і методи, за допомогою яких було можливо впливати на їх позитивну динаміку.

До високого рівня сформованості досліджуваної якості належать майбутні педагоги-музиканти, які проявляють зацікавленість педагогічною діяльністю, мають яскраво виражене емоційно-позитивне ставлення до неї, володіють основами технологій музичного виховання, відмінними знаннями зі спеціальних та психолого-педагогічних дисциплін, необхідними професійними вміннями і навичками. У таких майбутніх учителів музики спостерігається прагнення до професійного саморозвитку та самовдосконалення, здійснення самоконтролю, самокорекції професійних якостей, проявляються працездатність, наполегливість. Студентам з високим рівнем педагогічної самоефективності притаманна адекватна самооцінка, мотивація досягнення успіху в педагогічній діяльності. У процесі здійснення професійної діяльності майбутні вчителі музики означеного рівня приймають зважені рішення, вміють долати невпевненість, сором'язливість, безпорадність, характеризуються адекватними поведінковими реакціями.

До достатнього рівня педагогічної самоефективності належали майбутні вчителі музики, які проявляли зацікавленість педагогічною діяльністю, мали достатній рівень знань, володіли необхідними вміннями та навичками. У

студентів спостерігалось прагнення до професійного зростання, проявлялася достатня наполегливість у досягненні поставленої мети. У майбутніх педагогів-музикантів з достатнім рівнем педагогічної самоефективності була присутня мотивація на досягнення успіху в професійній діяльності, хоча самооцінка не завжди мала адекватний характер. Вони вміли свідомо керувати своїми емоціями, їм була притаманна емоційна усталеність.

Середній рівень був властивий студентам, у яких мотивація на педагогічну діяльність здебільшого мала нестійкий характер, що проявлялося у не зовсім добросовісному виконанні завдань, постановці занадто легких цілей. Володіння необхідною професійною компетентністю проявлялося не в повній мірі. У студентів з середнім рівнем педагогічної самоефективності було відсутнє стійке прагнення до саморозвитку та самовдосконалення у педагогічній діяльності; вони володіли переважно неадекватною самооцінкою, що характеризувалося частою невпевненістю у своїх можливостях. Під час виникнення несприятливих ситуацій у процесі здійснення професійної діяльності, у поведінці часто мали місце неадекватні реакції, такі, як роздратованість, не вміння контролювати власний емоційний стан.

Низький рівень педагогічної самоефективності був характерний для майбутніх учителів музики, які не мали позитивного ставлення до педагогічної діяльності, не відчували зацікавленості нею, володіли низьким рівнем професійної компетентності; для них була характерна неадекватна самооцінка, що призводила до байдужості, безвідповідальності, відсутності працездатності та наполегливості під час самопідготовки як до психолого-педагогічних, так і музичних дисциплін, такі студенти не ставили перед собою ніяких професійно-педагогічних цілей. Під час виникнення стресових ситуацій у них часто спостерігалися збудливість, роздратованість, відсутність контролю над власною поведінкою, можливі фрустрація, почуття безпорадності.

Ураховуючи розроблені критерії та показники педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики, було обрано методики діагностики сформованості початкового рівня досліджуваного явища у студентів.

2.2. Методики діагностики сформованості педагогічної самоефективності студентів

Метою діагностувального експерименту було визначення початкового рівня сформованості педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики. Отримані дані сприяли цілеспрямованій діяльності з досягнення студентами більш високих рівнів педагогічної самоефективності. Завдання вбачали в діагностуванні низки якостей особистості, які, на наш погляд, є значущими для їхньої педагогічної самоефективності.

Діагностуючи мотиваційно-оцінний критерій педагогічної самоефективності, на меті малось визначити мотиви вибору студентами професії вчителя музики, їхнє прагнення підвищувати свої здібності та вміння підтримувати їх на можливо більш високому рівні в педагогічній діяльності, мотивацію майбутніх учителів музики на успіх у професійній діяльності, а також визначення рівня самооцінки студентів.

Так, для діагностики першого показника – мотивація на професійну діяльність, студенти писали письмову роботу з теми «Чому я обрав професію вчителя музики?», в якій майбутні педагоги-музиканти повинні були висвітлити мотиви, якими вони керувалися при виборі майбутньої професії, причини та бажання самореалізуватись у педагогічній галузі. Цей метод дозволив зробити аналіз мотиваційної структури педагогічної діяльності студентів, виявити найбільш вагомні причини вибору професії педагога.

У своїй роботі досліджувані висвітлювали такі запитання:

- Що спонукало Вас обрати професію вчителя музики?
- Як Ви працюєте над професійним самовдосконаленням?

- Якою діяльністю плануєте займатись після закінчення коледжу?

Твори оцінювались за п'ятибальною системою. При цьому враховувались причини, які спонукали респондентів обрати цей вид професійної діяльності, бажання в подальшому працювати чи навчатись в обраному напрямку, рівень прагнення та методи, за допомогою яких студенти вдосконалюють свою майстерність.

Для більш повного розкриття цього показника використовувалась методика «Мотиви вибору діяльності викладача», розроблена І. Ільїним (Додаток Б). Означена методика дозволила зробити якісний аналіз мотиваційної структури педагогічної діяльності студентів, виявити найбільш вагомі причини вибору професії учителя. Серед них:

- усвідомлення користі своєї діяльності, важливості навчання та виховання дітей;
- інтерес до педагогічної діяльності;
- прагнення до самовираження, творчої роботи;
- змусили обставини.

Визначаючи ступінь значущості кожного мотиву, що виражений у балах, була можливість дістати адекватні судження про те, наскільки виражене у студента педагогічне покликання та супутні й другорядні інтереси. Кожне з дванадцяти запитань оцінювалося десятибальною шкалою.

Другий показник – мотивація досягнення успіху визначався за допомогою методики «Мотивація успіху та страх невдачі», розробленої А. Реаном (додаток В). Ця методика спрямована на визначення мотивації особистості до успіху та до запобігання невдач. Ми виходили з того, що люди, мотивовані на успіх, більш продуктивні, наполегливі, рідше опиняються у критичних ситуаціях. На протилежність до цього, мотивація на запобігання невдач, тобто високий рівень захисту, характеризує людей з меншою наполегливістю, ненадійністю, низькою продуктивністю.

Згідно методики, студентам пропонувалося дати відповіді на низку запитань. Серед них:

- готуючись до проведення уроку на практиці, маю надію на успіх;
- у навчальній діяльності активний;
- при зустрічі з перешкодами в навчанні зазвичай не відступаю, а шукаю шляхи їх подолання.

Одна з важливих ознак педагогічної самоефективності – ступінь незалежності, самостійності та активності вчителя у досягненні власних цілей, розвиток власної відповідальності за свою професійну діяльність. З метою дослідження цієї характеристики було використано тест-питальник суб'єктивної локалізації контролю С. Пантелеєва та В. Століна (Додаток М). Питальник спрямований на вимірювання локусу контролю у студентів та базується на положенні різниці між людьми щодо того, де вони локалізують контроль над значущими для себе подіями. Так, належність досліджуваних до інтернального типу передбачає їхню власну відповідальність за свої успіхи та невдачі. Інтернали, більш ніж екстернали, переконані, що наполеглива робота веде до високої продуктивності. Дослідження доводять, що інтерналам властиві: емоційна стабільність та реалістична оцінка дійсності, розсудливість, рішучість та наполегливість, впевненість у власних силах, самоповага, самоконтроль, прийняття власного «Я». Такі студенти вважають, що самі досягли позитивних результатів у житті, на шляху оволодіння професійною діяльністю та здатні з успіхом досягати свої цілі й у майбутньому. Вони вважають власні дії важливим фактором в організації свого виробництва, у взаємовідношеннях у колективі, у власних просуваннях. Для таких студентів характерне усвідомлення себе в силах контролювати власне професійне зростання, свої відносини з людьми, активне формування свого кола спілкування. Таким чином, інтерналу властива активна життєва позиція, впевненість, незалежність та відповідальність за себе, висока педагогічна самоефективність.

Навпаки, в студентів екстернального типу переважають пасивність, песимістичність, негативне самоствавлення, невпевненість у собі, неефективний самоконтроль, висока напруженість. Вони не відчують залежності між власними діями та подіями, що відбуваються у їхньому житті. Свої успіхи в навчальній та професійній діяльності приписують зовнішнім обставинам, везінню чи допомозі інших, не усвідомлюють власної здатності діяти ефективно, в тому числі, при здійсненні професійної діяльності.

Для діагностики третього показника мотиваційно-оцінного критерію – самооцінки використовувалась методика дослідження самооцінки особистості (за С. Будассі) (Додаток Ж). Ця методика пропонує студентам виявити у себе низку якостей, що характеризують особистість: життєрадісність, повільність, мрійливість, привітність, енергійність, щирість, нестриманість та ін. Завдання майбутніх учителів полягало у відзначенні серед них тих, які, на їхню думку, їм властиві. На цій основі ми мали можливість визначити самооцінку респондентів, основними вимірами якої були її рівень та ступінь адекватності. Так, за допомогою означеної методики було визначено п'ять видів самооцінки майбутніх учителів: неадекватна занижена; адекватна з тенденцією до заниження; адекватна; адекватна з тенденцією до завищення; неадекватна завищена. Обчислення результатів проводилося за формулою:

$$CO = n / m, \text{ де:}$$

n – кількість якостей, які визначені студентом, як властиві йому, **m** – загальна кількість якостей. Рівень і адекватність самооцінки визначалися на підставі коефіцієнтів за допомогою таблиці:

CO	Види самооцінки
1 – 0,76	Неадекватна завищена
0,75 – 0,51	Адекватна з тенденцією до завищення
0,5	Адекватна
0,49 – 0,26	Адекватна з тенденцією до заниження
0,25 - 0	Неадекватна занижена

Другий критерій педагогічної самоефективності – когнітивно-операційний – розглядався за низкою показників: знання (психолого-педагогічні, спеціальні, методологічні); уміння (інтелектуальні, комунікативні, організаторські), навички; володіння основами технологій музичного виховання. При діагностуванні першого показника було зібрано емпіричні дані за допомогою аналізу успішності студентів з предметів професійно-орієнтованого циклу дисциплін. Другий та третій показники – сформованість професійних умінь та навичок та володіння основами технологій музичного виховання оцінювались за результатами п'яти проведених уроків музики та виховних заходів, які проводились студентами під час педагогічної практики. При цьому використовувалася карта оцінки поведінки та діяльності студента-практиканта під час проведення уроку музики, розроблена на основі схеми аналізу уроку, представленої С. Кульневичем (Додаток Н). До компетентних суддів увійшли: методист, керівник практики, викладач педагогіки, вчитель музики.

Останній критерій – емоційно-регулятивний розглядався за такими показниками: відсутність емоційної напруги у професійній діяльності, вміння свідомо управляти педагогічною діяльністю, адекватність поведінкових реакцій, які розглянуті в п. 2.1. Цей критерій діагностувався шляхом тестування, та в процесі проходження студентами педагогічної практики в загальноосвітній школі.

Так, для діагностики першого показника застосовувався питальник ситуативної (реактивної) тривожності. У науковій літературі реактивна тривожність визначається як тимчасовий, стійкий лише в певних життєвих ситуаціях стан тривожності, що й породжується цими ситуаціями і, здебільшого, не виникає в інших. Цей стан виникає як звична емоційна та поведінкова реакція на подібні ситуації, характеризується емоційною напругою, стурбованістю, знервованістю. Слід зазначити, що занадто висока ситуативна тривожність у студентів під час здійснення педагогічної діяльності викликає порушення уваги, подекуди тонкої координації, виникає стан тривоги, що негативним чином впливає на педагогічну самоефективність.

Отже, за допомогою цієї методики було визначено рівень емоційної напруги майбутніх учителів музики під час здійснення ними професійної діяльності. Під час проведення діагностики студентам пропонувався перелік речень, які характеризують почуття, що можуть виникати у них під час проведення уроку, виховного заходу, тощо. Серед наведених визначень пропонувалися такі, як:

- мене турбують можливі невдачі;
- я впевнений у собі;
- я не знаходжу собі місця і т. ін.

Для отримання результатів респонденти закреслювали відповідну цифру біля кожного речення. Більш детально означена методика подана в додатку И.

Для діагностики другого та третього показників емоційно-регулятивного критерію, застосовувався метод компетентних суддів під час проходження респондентами педагогічної практики на уроках музики в загальноосвітній школі. У ролі компетентних суддів виступили: методист, керівник практики, викладач педагогіки, вчитель музики. Компетентні судді вели протокол щодо визначення рівня професійної усталеності студентів, розроблений З. Курлянд (додаток Д). У зазначеному протоколі фіксувалися поведінка респондентів: вміння приймати рішення у нестандартній ситуації, швидкість реакції на поведінку класу і окремих учнів, відсутність емоційної напруги, страху перед дітьми, володіння своїм голосом, мімікою, жестами та ін. Це дало можливість визначити вміння студентів свідомо управляти педагогічною діяльністю, адекватність їхніх поведінкових реакцій.

Для більш точного і повного діагностування третього показника означеного критерію – адекватність поведінкових реакцій, була застосована експрес-діагностика невербального компонента стилю виступу перед аудиторією.

Так, кожному учаснику діагностичного експерименту пропонувалося виступити з будь-якою темою «експромтом», без спеціальної підготовки.

Тривалість виступу 2 – 3 хвилини. Про предмет виступу учасники дізнавалися за кілька секунд до його початку.

Студентами обиралися ключові слова, які визначали тему виступу. Наприклад:

- назви знайомих предметів, тварин: гітара, кіт, тюльпан;
- слова без чіткої предметної оболонки: політ, біг, плавання, аплодисменти;
- слова, що визначають предмети чи процеси: свято, буревій, відвертість.

Далі студентам надавалися опорні пункти формального змісту виступу, такі, як:

- Визначення предмета;
- зовнішність – зовнішній вигляд предмета, характерні ознаки;
- «внутрішність» - склад та структура предмета;
- середовище – типове середовище, в якому зустрічається предмет;
- використання – можливі способи використання предмета;
- походження;
- перспективи – прогноз на майбутнє.

Компетентними суддями, в число яких увійшли викладач педагогіки, психології та експериментатор, фіксувалися характерні пози та жести доповідача, виразність інтонації, характерний темп вимови та ін., які свідчили про вміння студента триматися перед аудиторією. Оцінювання відбувалось за п'ятибальною шкалою.

Таким чином, комплекс методик дозволив у достатній мірі визначити початковий рівень сформованості професійної самоефективності майбутніх учителів музики, що зафіксовано нижче, в описі результатів діагностичного експерименту.

2.2.1. Результати діагностики початкового рівня сформованості педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики. Метою

діагностувального експерименту було визначення початкового рівня сформованості педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики.

Використання широкого спектра методик діагностики формування педагогічної самоефективності у студентів та процедура їх виконання детально розглянуті в п. 2.2. У цьому розділі представляємо отримані дані з кожного критерію педагогічної самоефективності, що діагностувався. Для цього було проведено 13 діагностичних зрізів, які здійснювались у третьому семестрі (на першій педагогічній практиці у загальноосвітній школі).

На початку діагностичного експерименту було проведено анкетування викладачів музичного відділення Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу та вчителів музики, стаж роботи яких складав п'ять років, з метою виявлення у них ставлення до педагогічної самоефективності. Попередньо було проведено бесіди, де пояснювалась сутність та значення цього утворення, його структурні одиниці.

Респондентам пропонувалося відповісти на такі запитання:

- Чи були Ви раніше знайомі з терміном «педагогічна самоефективність»?
- Чи можуть студенти коледжу оволодіти педагогічною самоефективністю в процесі навчання?
- Чи важливу роль, на Вашу думку, відіграє педагогічна самоефективність у формуванні майбутнього вчителя музики?
- У чому її значення?
- За якими ознаками, на Ваш погляд, вона проявляється?
- Чи володієте Ви цією характеристикою?

Так, відповідаючи на третє запитання анкети 75,9% педагогів висловили думку «більше так, ніж ні»; 24,1% опитуваних вагалися з відповіддю. Ніхто з респондентів не висловив думку з приводу непотрібності професійної самоефективності в процесі здійснення педагогічної діяльності. Так, серед відповідей на запитання («За якими ознаками, на Ваш погляд, вона проявляється?») були такі: у впевненості в позитивному кінцевому результаті; у

вмінні цікаво й ефективно провести урок; у високому рівні професіоналізму; «На мій погляд, педагогічна самоефективність проявляється у двох ознаках – в якості кінцевого результату і у ставленні вчителя до нього».

Серед відповідей на четверте запитання переважали судження такого змісту: без перебільшення, на мою думку, педагогічна самоефективність є наріжним каменем успішної педагогічної діяльності; педагогічна самоефективність є одним із дієвих засобів досягнення високих результатів у діяльності.

Слід зазначити, що переважна більшість респондентів вперше познайомилась з цим поняттям, більшість з них не могли впевнено відповісти на запропоновані запитання. Так, запитання з приводу характеристики ознак цього утворення, його сутності, викликало певні ускладнення. Однак, як свідчать вищенаведені дані, переважна більшість опитуваних вважали педагогічну самоефективність необхідною якістю для здійснення педагогічної діяльності на високому професійному рівні.

Крім цього, вищезазначеним респондентам пропонувалося поранжувати за мірою значущості ознаки педагогічної самоефективності, шляхом заповнення запропонованої індивідуальної карти. (Додаток 3). Результати анкетування було занесено в таблицю 2.2.

Як бачимо, з погляду опитаних педагогів, для професійної самоефективності вчителя музики необхідне володіння ним педагогічною компетентністю, другу позицію займає така ознака, як «Мотивація до педагогічної діяльності»; третю – «Емоційна усталеність»; четверту – відповідно «Самооцінка».

Мета подальшої роботи полягала в одержанні та вивченні результатів сформованості педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики. При цьому, діагностика проводилася за кожним критерієм досліджуваної проблеми.

Таблиця 2.2.

Ранжування суджень викладачів про ступінь значущості ознак педагогічної самоефективності

№	Ознаки педагогічної самоефективності	Рангове місце
1	Мотивація педагогічної діяльності	II
2	Основи педагогічної компетентності	I
3	Самооцінка	IV
4	Емоційна усталеність	III

Перший діагностувальний зріз було проведено з метою визначення рівня сформованості в студентів мотиваційно-оцінного критерію. Критерій розглядався за такими показниками: мотивація на професійну діяльність; мотивація досягнення успіху та самооцінка.

Перший показник – мотивація на професійну діяльність вивчався за допомогою студентських письмових робіт з теми: «Чому я обрав професію вчителя музики?». Наводимо приклади з окремих творів досліджуваних: «Я обрала цю професію тому, що мені подобається навчати, передавати дітям знання»; «...я дуже люблю музику, і хочу, щоб її знали і любили діти, тому, що музика багато значить у житті». Наведені приклади свідчать про досить високий рівень мотивації до педагогічної діяльності. Та деякі твори показують, що їх автори мають протилежний рівень мотивації до обраної професії: «Куди піду працювати після закінчення коледжу, я ще не знаю, але точно не в школу», – висловлює думку студентка О. Ч.

Діагностування першого показника мотиваційно-оцінного критерію також здійснювалося за допомогою методики Є. Ільїна «Мотиви вибору діяльності викладача».

Наступний діагностувальний зріз був спрямований на діагностику другого показника означеного критерію – мотивація досягнення успіху. З метою отримання більш повної інформації використовувались методики, спрямовані на вивчення у студентів мотивації досягнення успіху та запобігання невдач, а також діагностування суб'єктивної локалізації контролю. Сутність та специфіка проведення означених методик детально описані у п. 2.2.

З метою отримання даних третього показника мотиваційно-оцінного критерію – самооцінки застосовувалася методика дослідження самооцінки особистості за С. Будассі. Нагадаємо, що метою було визначення ступеня та рівня адекватності самооцінки майбутніх педагогів-музикантів. Отримані дані за цим показником наводимо в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Результати діагностувального зрізу показника мотиваційно-оцінного критерію самооцінка (X)

Самооцінка	Г р у п и	
	I	II
Неадекватна завищена	-	-
Адекватна з тенденцією до завищення	-	-
Адекватна	-	-
Адекватна з тенденцією до заниження	0,567	0,519
Неадекватна занижена	-	-

Як бачимо з таблиці, дещо вищий результат показника «самооцінка» був отриманий у першій групі – 0,567, тоді, як досліджувані другої групи показали нижчий результат – 0,519. Однак отримані дані свідчать, що респонденти першої та другої груп мають однаковий рівень самооцінки, а саме адекватний, з тенденцією до заниження.

Наступний діагностувальний зріз був спрямований на визначення результатів рівня сформованості в студентів мотиваційно-оцінного критерію. Отримані дані представлено в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Результати діагностувального зрізу з виявлення у студентів показників мотиваційно-оцінного критерію педагогічної самоефективності (в КУ)

ПОКАЗНИКИ	ГРУПА	
	I	II
1. Мотивація на професійну діяльність	0,6	0,65
2. Мотивація досягнення успіху	0,67	0,645
3. Самооцінка	0,567	0,519
Загальний індекс критерію (X)	0,612	0,604

Як бачимо з таблиці, більша величина, яка віддзеркалює мотивацію на професійну діяльність, відповідає другій групі – 0,65, у першій групі ця ознака складала 0,6. Більше значення з коефіцієнта успішності ознаки мотивація досягнення успіху відповідало першій групі: 0,67, тоді, як показник другої групи склав 0,645. Третій показник – самооцінка відповідав таким величинам: 0,567 у першій групі та 0,519 у другій.

Результати діагностувального зрізу свідчать, що студенти першої та другої груп мали незначну різницю у рівні сформованості мотиваційно-оцінного критерію. Так, різниця між показниками становить 0,008. Відповідно до цього, показник респондентів першої групи – 0,612, другої – 0,604.

Наступні діагностувальні зрізи були спрямовані на виявлення рівня сформованості в студентів когнітивно-операційного критерію педагогічної самоефективності. Показниками означеного критерію розглядались: знання (психолого-педагогічні, професійні, спеціальні, методологічні, а також щодо

здійснення та планування процесу самовдосконалення, самоконтролю, самокорекції професійних якостей); сформованість умінь і навичок; володіння основами технологій музичного виховання.

Діагностика першого показника здійснювалася за допомогою рейтингу успішності студентів з предметів професійно-орієнтованого циклу дисциплін: психолого-педагогічних, музично-теоретичних, вокально-хорових, інструментальних, методичних. Рейтинг був спрямований на отримання даних за показниками, які характеризують успішність студентів. Результати діагностувального зрізу успішності студентів представлені на рис. 2.1.

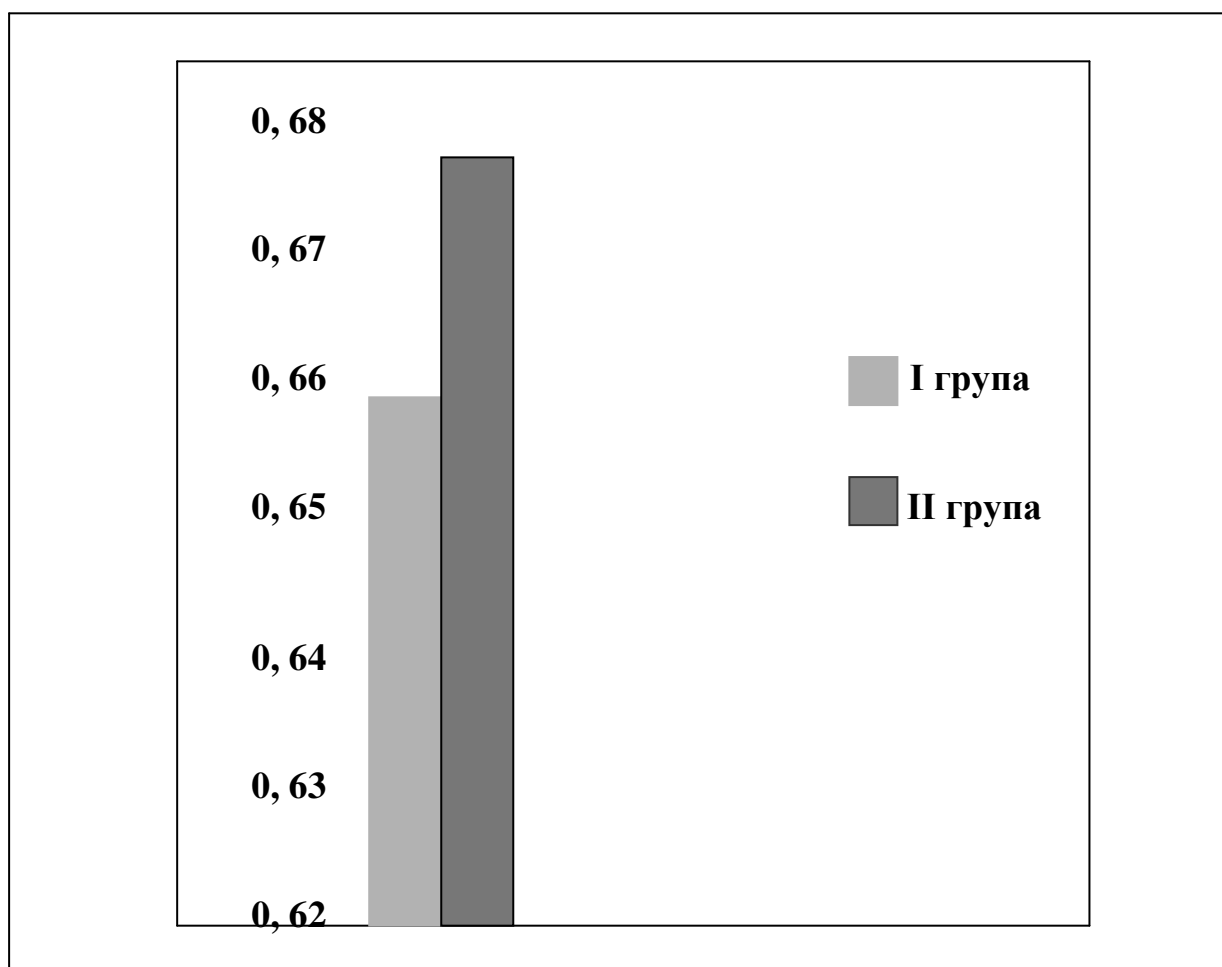


Рис. 2.1. Результати діагностувального зрізу успішності студентів у значеннях коефіцієнта успішності.

Як бачимо з наведеної діаграми, коефіцієнт успішності в другій групі склав 0,68, у першій групі коефіцієнт успішності виявився нижчим на 0,02 і склав 0,66.

Діагностика другого та третього показників – сформованість професійних умінь і навичок і володіння основами технологій музичного виховання відбувалася за допомогою методу компетентних суддів під час проходження студентами педагогічної практики. Результати діагностувального зрізу когнітивно-операційного критерію наведено в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

Результати діагностувального зрізу щодо виявлення у студентів показників когнітивно-операційного критерію педагогічної самоефективності (в КУ)

ПОКАЗНИКИ	ГРУПА	
	I	II
1.Знання (психолого-педагогічні, спеціальні, методичні, а також щодо здійснення та планування процесу самовдосконалення, самоконтролю, самокорекції професійних якостей)	0, 66	0, 68
2. Сформованість умінь і навичок	0, 64	0, 65
3.Оволодіння технологіями музичного виховання	0, 57	0, 60
Загальний індекс критерію (X)	0, 62	0, 64

Як видно з таблиці, більш високі результати за всіма показниками когнітивно-операційного критерію мали студенти другої групи. Так, оцінка студентів другої групи за показником знання (психолого-педагогічні, професійні, спеціальні, методологічні, а також щодо здійснення та планування процесу самовдосконалення, самоконтролю, самокорекції професійних якостей) становить 0,68, а у студентів першої групи – 0,66. За другим показником – сформованість умінь і навичок результати респондентів 2-ї групи дорівнюють 0,65, тоді як

показник студентів першої групи – 0,64. Володіння основами технологій музичного виховання відповідало значенню 0,60 у другій групі та 0,57 у першій. Отже, загальний індекс когнітивно-операційного критерію був таким: 0,62 у першій групі, та 0,64 у другій, що на 0,02 вище.

Подальша робота була спрямована на діагностування емоційно-регулятивного критерію педагогічної самоефективності. Перший показник означеного критерію – відсутність емоційної напруги в професійній діяльності визначався за допомогою питальника ситуативної тривожності, суть якого детально висвітлена в п. 2.2. Результати, отримані за цією методикою, наведені в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

Результати діагностувального зрізу показника емоційно-регулятивного критерію «відсутність емоційної напруги в професійній діяльності» в (Х і КУ)

рівні	група I		група II	
	Х	КУ	Х	КУ
Низький рівень тривожності	-	-	-	-
Помірний рівень тривожності	33,11	0,41	-	-
Високий рівень тривожності	-	-	26,08	0,32

Діагностування другого та третього показників: вміння свідомо управляти педагогічною діяльністю та адекватність поведінкових реакцій відбувалося методом компетентних суддів у процесі проведення студентами уроків музики на педагогічній практиці.

Для максимально точного визначення рівня сформованості третього показника емоційно-регулятивного критерію, була застосована експрес-

діагностика невербального компонента стилю виступу перед аудиторією, методика проведення якої детально описана в п. 2.2.

Рівень адекватності поведінкових реакцій визначався за результатами опрацьованих первинних даних. До високого рівня адекватності поведінкових реакцій було віднесено досліджуваних із середньоарифметичною оцінкою «4,5» і вище, від 4,4 до 3,5 – до середнього рівня, від 3,4 до 1,0 – до низького рівня. У таблиці 2.7 представлені середньоарифметичні значення трьох рівнів сформованості адекватності поведінкових реакцій у студентів.

Таблиця 2.7.

Результати діагностувального зрізу з виявлення показника емоційно-регулятивного критерію «адекватність поведінкових реакцій» (в значеннях X та КУ)

рівні	група I		група II	
	X	KY	X	KY
Високий	-	-	-	-
Середній	-	-	3,5	0,7
Низький	3,37	0,67	-	-

З наведених результатів бачимо, що середній рівень адекватності поведінкових реакцій притаманний респондентам другої групи – 0,7, тоді як коефіцієнт успішності представників першої групи відповідав низькому рівню – 0,67.

У таблиці 2.8 наведено результати діагностувального зрізу з виявлення показників емоційно-регулятивного критерію (в КУ).

Як бачимо з таблиці, загальний показник емоційно-регулятивного критерію у другій групі склав 0,63 що на 0,02 більше, ніж у першій (0,61). Так, результати першого показника доводять, що відсутність емоційної напруги в студентів другої

Таблиця 2.8.

Результати діагностувального зрізу з виявлення у студентів показників емоційно-регулятивного критерію педагогічної самоефективності (в КУ)

ПОКАЗНИКИ	ГРУПА	
	I	II
1. Відсутність емоційної напруги у професійній діяльності	0,39	0,41
2. Вміння свідомо управляти педагогічною діяльністю	0,57	0,6
3. Адекватність поведінкових реакцій	0,88	0,9
4. Загальний індекс критерію (X)	0,61	0,63

групи була дещо вища. По відношенню до студентів першої групи це склало 0,41 на відміну від 0,39.

Результати другого показника показали, що вміння свідомо управляти педагогічною діяльністю у представників першої групи дорівнює 0,57, другої – 0,6. Третій показник – адекватність поведінкових реакцій у першій групі склав 0,88 та 0,9 у другій.

Виходячи з наведених вище результатів, було визначено початковий рівень сформованості педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики.

У таблиці 2.9 наведені результати всіх діагностувальних зрізів за трьома критеріями педагогічної самоефективності студентів: мотиваційно-оцінним, когнітивно-операційним, емоційно-регулятивним.

Початковий рівень педагогічної самоефективності в студентів першої групи склав 0,614, а у студентів другої – 0,624. Як бачимо, в першому та другому випадку ці результати відповідають низькому рівню сформованості педагогічної самоефективності.

Отже, результати тринадцяти діагностувальних зрізів, проведених серед студентів першої та другої груп допомогли виявити рівень мотивації до педагогічної діяльності в студентів, їх самооцінку, рівень професійних знань, умінь і навичок, володіння технологіями музичного виховання, а також рівень емоційної усталеності.

Завдяки вищенаведеним даним було отримано інформацію про вихідний рівень сформованості педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики.

Таблиця 2.9.

Результати діагностувальних зрізів з виявлення у студентів початкового рівня сформованості педагогічної самоефективності (в КУ)

Г Р У П И	К Р И Т Е Р І Ї			
	мотиваційно-оцінний	когнітивно-операційний	емоційно-регулятивний	загальний показник (X)
I	0,612	0,62	0,61	0,614
II	0,604	0,64	0,63	0,624

На рис. 2.2. зображені рівні початкової сформованості педагогічної самоефективності студентів за кожним критерієм.

Отримана інформація про початковий рівень сформованості професійної самоефективності майбутніх педагогів-музикантів давала можливість реалізувати в ході формувального експерименту визначені педагогічні умови.

2. 3. Формувальний експеримент

2. 3. 1. Актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до оволодіння педагогічною самоефективністю. Педагогічними умовами формування професійної самоефективності майбутніх учителів музики в дослідженні виступили:

CXEMA DOC

- актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до оволодіння педагогічною самоефективністю;
- створення рефлексивно-оцінного середовища в навчально-виховному процесі педагогічного коледжу;
- організація самовдосконалення майбутніх учителів музики в контексті формування професійної самоефективності.

При реалізації означених умов було враховано, що більш впевнено та ефективно діють ті люди, які навчилися самостійно шукати шляхи вирішення проблем чи поставлених завдань. Тому експериментатора ми вбачали в ролі фасилітатора, який створює такі умови, ситуації, що підштовхують студента до самостійного пошуку причин ускладнень у навчальній діяльності, до рефлексії власного рівня теоретичних знань та практичних умінь, виводять його на необхідність саморозвитку, самовиховання. Діяльність викладача супроводжувалася підтримкою майбутніх учителів музики, а пріоритет у визначенні проблем, ускладнень у навчальній діяльності належав самим студентам.

Виходячи з цього, в основу взаємовідносин зі студентами, експериментатором було покладено низку принципів:

- Принцип відкритості та автономії.

Без відкритого вираження кожним студентом своїх проблем, ставлення до того, що відбувається, до змісту праці діалог не можливий, тому ми ставили задачу максимально сприяти виникненню готовності до співрозуміння та до визнання права кожного на власну думку. Та при цьому, студент, відкритий до точки зору інших повинен мати право на збереження власної думки. Це є обов'язковою умовою формування ставлення особистості до себе як суб'єкта професійного зростання. Важливим завданням є сприяння аналізу кожним студентом власних настанов на педагогічну діяльність.

- Принцип переконання при збереженні альтернативи.

Під переконанням малося на увазі знаходження загального сенсу, не приховуючи наявних протиріч, які і є основою альтернативи. Пошук загального сенсу виступає і як принцип вибудовування відносин між студентами та педагогом, і як задача, яку він повинен вирішити, щоб вміти сумісно діяти, вирішуючи ті чи інші проблеми.

- Принцип довіри та сумніву.

При організації педагогічних умов до уваги бралось положення, що взаємовідносини повинні будуватися на основі повної довіри до студента, навіть при його непослідовності у вираженні власної позиції, формуванні висновків та ін. Сумніву піддаються лише «продукти свідомості»: заяви, тези, висновки та ін. Завдяки сумнівам виявляються протиріччя, проблеми (як зовнішні, так і внутрішні). Сумнів є умовою пізнання, а довіра до того, хто пізнає – умовою його вільного руху до пошуку власних істин.

- Принцип суб'єкт-суб'єктної позиції.

При здійсненні формувального експерименту долалась «об'єктна» позиція студентів («мене повинні навчити», «мені підкажуть» і т. п.), включаючи їх у процес постановки цілей, їх втілення та наступної рефлексії зробленого. Розвиваючи суб'єкт-суб'єктні відносини зі студентами, відбувалось сприяння тому, щоб студент міг вибрати орієнтири для свого ставлення до діяльності, до себе та інших.

Крім цього, одним із головних завдань було зміцнення у студентів почуття впевненості в собі, як учителі, розвиток їхньої адекватної самооцінки.

Так, з метою підвищення неадекватно заниженої самооцінки у студентів, освітнє середовище організовувалось таким чином, щоб критеріями успіху виступали не абсолютні рекорди типу «кращий студент», а індивідуальна динаміка розвитку таких майбутніх педагогів. З позиції створення відповідної мотивації особистісного розвитку робився акцент на порівнянні студента із самим собою, звертали увагу на його досягнення. При цьому було важливим

цілеспрямовано та публічно підкреслювати ці особистісні динамічні успіхи студента.

Так, при роботі з майбутніми вчителями музики, що характеризувались низьким рівнем самооцінки, було здійснено:

- підтримку та заохочення найменших успіхів;
- переконання студента в його здатності досягти позитивного результату;
- уникнення різкої критики та осуду у випадках невдачі;
- не залучення студентів до різного роду змагань з більш сильними одногрупниками.

При неадекватній завищеній самооцінці вважалось за необхідне:

- давати більш складні завдання;
- критично оцінювати досягнутий позитивний результат;
- уникати порівнянь із слабшими одногрупниками;
- організовувати змагання з більш сильними студентами.

Першою педагогічною умовою формування професійної самоефективності майбутніх учителів музики в дослідженні була «Актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до оволодіння педагогічною самоефективністю». Ми виходили з того, що ціннісні орієнтації є тією першоосновою, яка визначає професійну спрямованість людини, керує її діями. Саме цінності є консолідуючою основою і регулюють ставлення людини до довкілля, до власної діяльності. Таким чином, реалізуючи означену педагогічну умову, малось на меті формувати в студентів позитивне ставлення до досліджуваного утворення, систему цінностей, які б сприяли формуванню їхньої професійної самоефективності, а також створити можливості, які актуалізують внутрішні мотиви майбутніх учителів, формують особистісний сенс та потребу в педагогічній самоефективності.

Реалізація першої умови відбувалася на заняттях зі спецкурсу «Педагогічна самоефективність у становленні майбутніх учителів музики», та в роботі педагогічної студії «Майбутній учитель музики».

Так, *мета* спецкурсу полягала в активізації у майбутніх учителів потреби в педагогічній самоефективності, розумінні студентами значущості цього конструкта у здійсненні майбутньої професійної діяльності.

Спецкурс вирішував такі завдання:

- ознайомлення майбутніх учителів з поняттям «педагогічна самоефективність», її структурними компонентами;
- стимулювання позитивного ставлення до педагогічної самоефективності;
- розвиток професійної компетентності, емоційної усталеності, стимулювання саморефлексії;
- створення умов для адекватної самооцінки студентів – майбутніх учителів музики.

Курс «Педагогічна самоефективність у становленні майбутніх учителів музики» давав студентам можливість простежити умови виникнення самоефективності; усвідомити роль та значення професійної самоефективності в педагогічній діяльності; визначити структурні компоненти та вплив педагогічної самоефективності на процес ефективного викладання; здобути знання, навички, які необхідні для досліджуваного цілісного утворення.

Реалізація спецкурсу відбувалась за такими етапами:

- визначення основного навчального завдання, настанова на необхідність вивчення матеріалу зі спецкурсу;
- оволодіння студентами експериментальної групи необхідними науковими теоретичними знаннями та практичними вміннями й навичками у зв'язку зі змістом програми спецкурсу;
- аналіз та оцінка досягнутих результатів після проведення спецкурсу.

При розробці змісту спецкурсу керувались основними положеннями, згідно з якими навчальний матеріал повинен відображати:

- наукові підходи (вивчення основних понять, провідних ідей);
- психологічні особливості студентів (передбачення реакції групи та окремих студентів, їх ставлення до проблеми, що вивчається);

- логічна послідовність (виділення структуроподібного матеріалу і збереження послідовності у викладанні окремих і загальних питань).

З-поміж дидактичних засобів було виокремлено такі:

- залучення студентів до пізнавальної діяльності;
- включення до навчального процесу проблемних ситуацій;
- використання самостійних робіт творчого характеру.

Знайомство учасників формувального експерименту з матеріалом спецкурсу відбувалося відповідно до розробленого тематичного плану, представленого в додатку К. У додатку С подано зміст і методи організації спецкурсу «Педагогічна самоефективність у становленні майбутніх учителів музики».

Так, у ході теоретичної частини студентам пропонувалися такі теми:

- «Витоки теорії самоефективності, сутність поняття»;
- «Роль і значення педагогічної самоефективності в професійній діяльності вчителя музики»;
- «Педагогічна компетентність вчителя музики як компонент його професійної самоефективності»;
- «Здатність до рефлексії – умова ефективної педагогічної діяльності»;
- «Роль емоційної усталеності в процесі формування педагогічної самоефективності»;
- «Я-концепція учителя музики та його педагогічні настанови».

При вивченні студентами лекційного курсу була звернена увага на те, щоб студентів особливо зацікавив матеріал, який був пов'язаний з педагогічною самоефективністю та усвідомленням її ролі в педагогічній діяльності.

У процесі ознайомлення з темами лекційного курсу виявилось, що студенти не мали уявлення про це утворення, тому в учасників спецкурсу виникало багато запитань, пов'язаних, зокрема, з сутністю понять «самоефективність», «педагогічна самоефективність», із впливом самоефективності на педагогічну діяльність. Тому природно, що тема «Роль та значення педагогічної самоефективності в професійній діяльності вчителя музики» не тільки пробудила

в студентів живий відгук, а й викликала дискусію: обговорювався функціональний потенціал професійної самоефективності взагалі та, зокрема, її вплив на якість професійної діяльності вчителя музики.

У підготовлених рефератах студенти відзначали, що педагогічна самоефективність впливає на самокритичність учителя, його вимогливість до себе, ставлення до професійних успіхів та невдач, а отже, й на ефективність усього педагогічного процесу. Відштовхуючись від опрацьованих джерел, студенти доводили, що наявність у педагогів високої самоефективності сприяє розвитку такої самої якості в школярів. Це, у свою чергу, впливає на їхню наполегливість, зацікавленість навчанням та бажання отримувати більш високі результати. Таким чином, означене утворення надає всьому процесу навчання продуктивного імпульсу. Особливо цінним, на наш погляд, було те, що ця проблема зацікавила майбутніх учителів з точки зору формування власної педагогічної самоефективності.

За відгуками студентів, багато корисної інформації вони дізналися під час вивчення теми «Педагогічна компетентність учителя музики як компонент його професійної самоефективності». Оволодіння матеріалом лекції дало студентам змогу зробити такі узагальнення: «Справжній учитель музики – це не той, хто просто володіє необхідними знаннями та вміннями зі свого предмета, а той, хто може в цікавій та доступній формі донести їх дітям, викликати захопленість музикою, виховати любов до неї та вміння її розуміти». Особлива увага була звернена й на особистість учителя, який «...повинен бути носієм культури, гуманно ставитися до дітей, бути для них взірцем». Також студентами було зазначено, що лише постійне самовдосконалення та робота над собою дають учителю можливість ефективно працювати, бути впевненим у власних силах.

Наведені судження демонструють усвідомлення студентами сутності педагогічної компетентності вчителя музики, її ролі на шляху успішного здійснення професійної діяльності та в процесі набуття педагогічної самоефективності.

Оволодіння студентами необхідними знаннями про педагогічну самоефективність та усвідомлення її ролі в професійній діяльності не можливе без їх ознайомлення з темами, де розкривалась сутність рефлексії, емоційної усталеності, позитивність Я-концепції учителя як психологічного забезпечення ефективної педагогічної діяльності.

На семінарських заняттях студенти звітували з кожної з запланованих тематик спецкурсу. З метою підвищення ефективності процесу формування ціннісного ставлення студентів до педагогічної самоефективності, окрім традиційних, на означених заняттях використовувались нетрадиційні форми роботи, такі, як оргдіалог, семінари з теми «Захист педагогічної ідеї». Ми вважали, що такі види семінарських занять дозволять зацікавити студентів, створити позитивну мотивацію на оволодіння означеним утворенням.

Так, застосований метод оргдіалогу, розроблений у 20-ті роки А. Рівінім, сприяв інтелектуальній взаємодії між студентами, оволодінню ними навчальною й науковою інформацією. Сутність оргдіалогу полягала в тимчасовій роботі діалогічних пар. Цей метод використовувався таким чином: один з учасників розкривав партнеру зміст свого домашнього завдання. Далі відбувалося його сумісне обговорення, формулювання, редагування та запис спільних думок, що сприяло збагаченню змісту досліджуваної проблеми. Далі своє завдання зачитував другий учасник. Після цього знову відбувалось обговорення, пошук та фіксація головного. Через 8 – 10 хвилин учасники розходилися, щоб донести засвоєне до своїх колег. У новій парі кожен ділився з новим співрозмовником тим, про що дізнався і зрозумів, намагався збагатити головну думку, розвинути її, вислухати, зрозуміти той зміст, який вносить партнер. Через такий самий проміжок часу організовувалися нові пари. Таким чином, до кінця заняття у кожного з студентів відпрацьовувався розгорнутий план доповіді за певною темою. На наступному етапі один студент починав огляд з теми, інші учасники семінару давали власну оцінку прочитаному. При цьому, вони могли заперечувати автору чи доповідачеві.

Так, у ході першого семінарського заняття, працюючи над визначенням поняття «самоефективність», перед студентами було поставлено завдання: виділити ключові слова у визначенні поняття «самоефективність», розкрити їх зміст, дати аргументоване обґрунтування свого підходу. Після цього учасникам семінару пропонувалися такі дискусійні запитання:

- Як ви розумієте сутність поняття самоефективність?
- Який вплив має самоефективність на поведінку людини?
- Вивчення проблеми самоефективності в різних сферах людської діяльності.

Семінарські заняття з теми «Захист педагогічної ідеї» сприяли розвитку в студентів потреби знайомитись, обмірковувати та використовувати в своїй навчальній та навчально-професійній діяльності інформацію наукового характеру. Така форма застосовувалась при роботі з теми «Педагогічна компетентність вчителя музики як компонент професійної самоефективності».

Готуючись до семінарського заняття, кожна група студентів, яка організовувалась попередньо, мала завдання вибрати з науково-педагогічної літератури та використовуючи мережу Інтернет інформацію, присвячену професійній компетентності вчителя музики у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях. Опрацьований матеріал оформлювався у тезисному варіанті, пропонувались рекомендовані списки літератури. У ході захисту студенти мали завдання розповісти про сутність цієї ідеї, як вона викладається у статтях, розкрити її позитивні сторони. Після цього доповідачі відстоювали власні позиції, вислуховуючи запитання та зауваження від своїх колег.

Підсумковий аналіз показав, що такі форми роботи позитивно сприяли формуванню ціннісного ставлення майбутніх учителів щодо педагогічної самоефективності, набуттю знань, необхідних для досліджуваного конструкту, розвивали впевненість, уміння відстоювати власну думку, самостійність.

Також необхідно зазначити, що в студентів експериментальної групи підвищився рівень з основних питань лекційного курсу, відповіді студентів на

семінарських заняттях відрізнялися доведеністю суджень, наявністю прикладів, прагненням до висновків та узагальнень.

Під час реалізації спецкурсу особлива увага приділялась практичним заняттям та самостійній роботі студентів, що дозволяло майбутнім учителям вдосконалювати та використовувати на практиці засвоєні знання та уявлення, а також формувати нові вміння, необхідні для оволодіння педагогічною самоефективністю.

Як зазначалось, одним із головних факторів впливу на педагогічну самоефективність є емоційна усталеність студентів. Саме тому, на практичних заняттях та в процесі самостійної роботи їм пропонувалось ознайомитись з вправами саморегуляції емоційних станів, оволодіти прийомами подолання негативних емоцій, складання формул самонавіювання, аутогенними тренуваннями.

Згідно досліджень Е. Джекобсона, різноманітному типу емоційного реагування відповідає напруження відповідної групи м'язів. Знімаючи таке напруження, можна вибірково впливати на негативні емоції. Тому з метою розвитку емоційної усталеності, майбутні педагоги озброювались технікою проведення ігор-релаксацій, ціль яких полягала в підготовці тіла та психіки до діяльності, сконцетрованості на своєму внутрішньому світі, вивільненні від надмірного фізичного та емоційного напруження. Базуючись на принципі взаємовпливу фізичного стану та стану нервової системи, ігри-релаксації допомагали студентам набувати внутрішню свободу, стабільність, упевненість у собі.

Для досягнення більшого ефекту, студентам пропонувалося зіставляти прийоми релаксації з прийомами самонавіювання. Як відомо, слово – надзвичайно сильний подразник, який має вплив на динаміку і характер процесів у головному мозку, а через них – на процеси внутрішніх органів та емоційний стан. Згідно І. Павлова, будь-який предмет, явище минулого життєвого досвіду людини пов'язується нервовими зв'язками з конкретними словесними визначеннями.

Повторне вживання слова, що визначає даний предмет чи явище, викликає відповідні йому уявлення та стан.

У психологічній літературі самонавіювання розглядається як створення настанов, що мають вплив на підсвідомі механізми психіки, твердження, що успіх можливий, виражене від першої особи, в теперішньому часі. Процес самонавіювання студентів полягав у їхній здатності створити свій власний позитивний образ та постійно його зміцнювати за допомогою слів, що звернені до себе.

Серед критичних ситуацій, для вирішення яких необхідна здатність до психічного самонавіювання, майбутніми вчителями музики виділялись ситуації концертних виступів, проведення уроків на педагогічній практиці, іспитів.

Студентами зазначалось, що налаштуванню на професійний стиль поведінки на уроці, подоланню невпевненості, скутості в спілкуванні з класом, їм допомагали такі формули: «Я спокійний. Я впевнено веду урок. Учні мене слухають. Відчуваю себе на уроці розкуто. Я добре підготовлений до уроку. Я добре проводжу урок. Дітям цікаво. Я впевнений, повен сил. Я добре володію собою. Учні поважають мене, виконують мої вимоги. Мені подобається працювати на уроці. Я – учитель».

Виконання студентами психотехнічних ігрових вправ та прийомів самонавіювання сприяло їхній орієнтації у власних психічних станах, здатності до управління ними, допомагало в досягненні адекватної самооцінки. Це давало майбутнім учителям музики можливість ефективно управляти собою з метою досягнення успіху в навчальній діяльності, сприяло підвищенню рівня досліджуваного утворення.

Також на практичних заняттях спецкурсу студентам пропонувалося виконати вправи, які допомагали їм виявити власні позитивні риси, сприяли підвищенню впевненості у собі. Серед них: «Контраргументи», «Уявіть себе дитиною», «Переваги», «Сприйняття життя».

Крім вищезазначеного, на самостійне опрацювання студентам виносились завдання з підготовки до семінарських та практичних занять, вправи та завдання, що сприяли формуванню досліджуваної якості.

Таким чином, викладення спецкурсу було спрямоване на формування ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до педагогічної самоефективності, розвиток педагогічних здібностей студентів, набуття ними необхідних знань про це утворення та усвідомлення його ролі в педагогічній праці.

При реалізації педагогічної умови «Актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до оволодіння педагогічною самоефективністю» значне місце відводилось заняттям педагогічної студії «Майбутній учитель музики». При цьому вирішувались такі завдання:

- формування педагогічної компетентності майбутніх учителів музики;
- розвиток у студентів базової ціннісної настанови на вироблення власної професійної позиції;
- сприяння розвитку позитивної самооцінки як особистісного судження майбутніх учителів музики про власну цінність;
- розвиток позитивного ставлення майбутніх педагогів до професії учителя музики.

Вважаємо, що ціннісне ставлення студентів до педагогічної діяльності стає внутрішнім стимулом до її ефективного здійснення, викликає бажання самореалізації у професії учителя музики, що спонукає прикладати більше зусиль для оволодіння означеною діяльністю, підвищує впевненість у власних професійних можливостях, сприяє педагогічній самоефективності. Задля цього, робота в педагогічній студії спрямовувалась на виявлення суспільно-значущих цінностей, пов'язаних з професією учителя музики, створювались умови, в яких такі цінності усвідомлюються студентами як особистісно-значущі, сприяють самовираженню та самоствердженню особистості.

Заняття у педагогічній студії відбувалися згідно розробленого тематичного плану, представленого в додатку Л. Заняття включали різноманітні види роботи, спрямовані на здобуття студентами необхідних знань, формування навичок та переконань, які сприяли педагогічній самоефективності майбутніх учителів музики.

Так, значне місце в роботі педагогічної студії «Майбутній учитель музики» відводилось ігровим методам навчання. Важлива роль педагогічних ігор полягала в тому, що вони сприяли створенню значущих для її учасників ситуацій, діяльнісному сприйманню студентами майбутньої професії, на відміну від споглядального. Адже вироблення педагогічної самоефективності та ціннісної свідомості значною мірою залежить від набуття студентами професійно-педагогічного досвіду. Провідні представники ігрового методу зазначають, що найкращим досвідом набуття навичок є заміщення досвіду, який дають ділові ігри. Таким чином, здійснення роботи в педагогічній студії, яка базувалась на грі, дозволяло ввести студентів в ігрове моделювання педагогічних явищ, та у ході гри надавати майбутнім учителям нового професійного досвіду. Значущість педагогічних ігор полягала й у тому, що останні були ефективним способом інтенсифікації процесу формування професійної та соціальної (навички взаємодії у педагогічному колективі, навички професійного спілкування) компетентності студентів, їх позитивний ефект у навчанні полягав й у присутності дискусії, обговорення, аналізі дій кожного з учасників.

Як відомо, ділова гра є формою відтворення предметного та соціального змісту майбутньої професійної діяльності спеціаліста, моделювання тих систем відношень, які характерні для цієї діяльності, моделювання професійних проблем, реальних протиріч та ускладнень, які присутні в типових професійних проблемних ситуаціях [198: 542]. Термін «педагогічна гра» передбачає спрямованість гри на педагогічну професію.

Педагогічна гра виконувала низку функцій, які знаходились у діалектичній взаємодії одна з одною:

- підвищення мотивації та інтересу до навчальної та майбутньої педагогічної діяльності;
- озброєння учасників професійними знаннями та вміннями застосувати їх на практиці;
- розвиток педагогічної рефлексії;
- формування позитивного педагогічного досвіду.

У ділових іграх, що застосовувались під час формувального експерименту, реалізовувалися такі психолого-педагогічні принципи:

- принцип імітаційного моделювання змісту професійної діяльності;
- принцип відтворення проблемних ситуацій, типових для педагогічної діяльності, які включали деякі протиріччя та викликали в студентів ускладнення;
- принцип сумісної діяльності учасників гри;
- принцип діалогічного спілкування та взаємодії партнерів по грі як необхідної умови вирішення навчальних завдань, підготовки та прийняття узгоджених рішень.

Слід зазначити, що проводячи подібні ігри студенти орієнтувались на самоцінність самого процесу гри, це створювало умови для переоцінки ними своїх можливостей, сприяло професійній самоефективності, породжувало особистісну активність.

У рамках експерименту використовувались різні педагогічні ігри, наприклад такі, що передбачали одержання майбутніми педагогами навичок організації учнів, уміння встановлювати контакт з аудиторією, проведення класної години, робота з батьками.

Так, завдання однієї з педагогічних ігор полягало у вмінні майбутнього педагога представити себе класу при першій зустрічі, познайомитись з учнями, перевірити наявність учнів у класі, встановити емоційний контакт з дітьми (у ролі дітей виступали самі учасники гри), вміти об'єктивно оцінити ситуацію, при необхідності прийняти правильне рішення.

Враховуючи всю складність роботи педагога з батьками, студентам пропонувалось включитися у ділову гру «Консультація педагога для батьків учнів». У процесі цієї гри майбутні вчителі вчилися визначати сутність проблеми, обґрунтовувати необхідні дії для її вирішення, підтримувати гуманістичний характер спілкування з «батьками» під час консультації. Гра вирішувала ще одне важливе завдання: формування професійної настанови на розуміння педагогічної дійсності та на свою діяльність в ній.

Перед початком гри було обумовлено актуальність проблеми, правила ігрової взаємодії. Зі свого складу учасниками гри обирались експертна група, всі інші студенти ділились на дві команди.

На першому етапі гри кожна з команд готувала запитання, які батьки можуть задати педагогу в ході консультації. При цьому, до кожного запитання пропонувався опис ситуації, характер відносин учня з оточуючими та інша інформація в об'ємі, якою, на думку учасників, може володіти педагог. Так, дві команди пропонували по 5 запитань.

Експертна група виробляла критерії оцінювання відповідей-рекомендацій:

- повнота відповіді;
- аргументованість відповіді;
- логічність відповіді;
- практичність відповіді;
- доступність для розуміння батьками.

Наступний етап гри передбачав виступи однієї команди в ролі батьків, а іншої – педагогів. «Батьками» задавалось запитання, описувалась ситуація, відзначався час, коли «консультанти» готували повну, педагогічно доцільну відповідь-рекомендацію, після чого пропонували її «батькам». У ході «консультації» допускалися додаткові запитання та уточнення (не більше трьох) з боку представників обох команд. Були можливі дискусії між «педагогами-консультантами» та «батьками».

Упродовж цього часу експертною групою аналізувались та оцінювались питання та відповіді на основі вироблених критеріїв, а також якість дискусій, що виникли, фіксувались недоробки та помилки учасників гри.

Слід зазначити, що досвід, набутий у подібного роду іграх, безсумнівно, є важливим для майбутніх учителів, так як у процесі гри відбувалось моделювання реальної робочої обстановки, вироблялись необхідні професійні навички, набувався позитивний досвід поведінки в подібних умовах, що сприяло професійній самоефективності студентів. Важливим, з нашої точки зору, було й те, що студенти, беручи участь в ігровій ситуації, не боялися робити помилки, були вільними в пошуку рішень, а відповідно, перед ними розширювався простір вибору стратегії і тактики педагогічної роботи.

Таким чином, актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до педагогічної самоефективності відбувалась у процесі пізнання педагогічної діяльності. Як відомо, одним з головних механізмів взаємовідносин між суб'єктами цієї діяльності є спілкування. Тому робота була спрямована й на засвоєння майбутніми вчителями музики навичок міжособистісної взаємодії.

Так, студентам було запропоновано провести гру, в ході якої переслідувалася така мета: подолання бар'єрів та розвиток умінь педагогічного спілкування, що необхідні професіоналу в його педагогічній діяльності.

На підготовчому до проведення гри етапі розподіл ролей відбувався таким чином, щоб ролі «вчителів» отримували студенти, яким була притаманна невпевненість у собі, як учителі музики, що й спричиняло певні бар'єри в педагогічному спілкуванні. При цьому обов'язково підкреслювалось, що студенти зображали не себе, а запропонованих персонажів. Всім іншим учасникам відводилися ролі учнів початкової школи. Кожному з «учнів» було дано завдання зіграти певний характер: «вискочку», «тихоню», «балакуна», «відмінника» та ін. При цьому всі вони показували своє ставлення до вчителя у залежності від ситуації – зацікавленість, нудьгу, боязливість, байдужість.

«Вчителі», проводячи фрагмент уроку музики, зображували персонаж, який створював певний бар'єр на уроці. У ході гри «вчителями» були зображені наступні бар'єри спілкування:

- Бар'єр «Я сам»

Учаснику гри пропонувалося зіграти роль молодого вчителя, який невпевнений у собі, дуже боїться, що діти дадуть незаплановану відповідь, і він не зможе вийти з цієї ситуації, тому цей персонаж сам задає запитання і сам на них відповідає. Студент повинен був передати внутрішній стан свого персонажа. Вид діяльності на «уроці» студент обирав сам.

- Бар'єр «Китайська стіна»

Учитель парить у світі науки, мало цікавиться особистістю учнів, своє завдання вбачає лише в трансляції інформації. При цьому вчитель підкреслює своє байдуже ставлення, займає батьківську позицію по відношенню до дітей. Почуття зверхності виникає як наслідок компенсації через неусвідомлювану невпевненість у собі. У результаті – стандартизований рівень спілкування.

- Бар'єр «Приятель»

Учитель недооцінює своє значення як професіонала, забуває, що успішність діяльності також залежить і від здатності вчителя впевнено почуватись перед дітьми, цікаво викладати матеріал, від його авторитету. Вчитель невпевнений у собі, займає позицію дитини в спілкуванні з учнями, закритий маскою «свого», що призводить до маніпулятивного рівня спілкування з дітьми, при якому об'єктом маніпуляцій виступає сам учитель.

- Бар'єр «Локатор»

Учитель працює лише з сильними або слабкими учнями, із-за тієї самої невпевненості в собі, відсутності інтересу до всіх учнів. Такий учитель не здатний на творче вирішення завдань, не може піднятися вище стандартизованого рівня спілкування.

Після програвання ситуацій проводилось обговорення, мета якого – підвести студентів до поняття бар'єрів у спілкуванні, показати причини його виникнення та визначити шляхи подолання.

Обговорення кожного бар'єра відбувалося за такою схемою:

- Ваше ставлення до певного персонажа. Чи був контакт між Вами та учнями?
- Чи можна назвати Ваше відчуття бар'єром для успішного здійснення педагогічної діяльності?
- Що сприяло виникненню бар'єра?
- Яку емоцію відчував учитель?
- Які жести, поза, міміка та інші засоби невербального спілкування видавали його невпевненість у собі?
- На якій позиції знаходився учитель?
- Що видавало його дитячу (батьківську) позицію?
- Чи проявляв цей персонаж зацікавленість до учнів?
- Чи був відкритий у спілкуванні?
- На якому рівні залишився?

На загальному обговоренні гри було визначено, що виникненню бар'єрів спілкування, які заважають успішному здійсненню педагогічної діяльності сприяють почуття невпевненості, емоції страху, агресії, невідповідна позиція у спілкуванні, відсутність інтересу до дітей та педагогічної діяльності, замкнутість у спілкуванні.

Задля запобігання таких бар'єрів у своїй діяльності педагог повинен відчувати зацікавленість до своєї роботи, особистості учнів, бути відкритим для вихованців, вміти адекватно та гнучко змінювати позицію у залежності від педагогічної ситуації.

Як показала дослідно-експериментальна робота, «занурення» та аналізування студентами подібної гри розширювало їхні особистісно-професійні можливості, дозволяло вийти з полону конкретної поведінки, яку спричиняє

низька педагогічна самоефективність. Важливо, що цей вид діяльності сприяв розкріпаченню особистості (адже це лише гра), рефлексії, яка допомагала в усвідомленні та подоланні недоліків. Це надавало студентам впевненості у собі, сприяло набуттю ними позитивного педагогічного досвіду, що відіграє важливу роль у процесі формування їх професійної самоефективності, викликало почуття значущості педагогічної професії.

Вагоме місце в роботі педагогічної студії приділялось таким питанням:

- поняття стилю в музичному мистецтві;
- емоційно-образне сприймання і характеристика музичних творів;
- виявлення загального і особливого при порівнянні музичних творів на основі отриманих знань про інтонаційну природу музики, музичні жанри, стильові напрями;
- використання набутих знань та вмінь у процесі здійснення музичного навчання і виховання школярів.

З цією метою на заняттях педагогічної студії «Майбутній учитель музики» використовувались відповідні рольові ігри, написання міні-доповідей. Наведемо декілька з них.

«Шаржи» (рольова гра).

Зміст: від лиця уявних музикантів виконати один і той самий музичний твір.

Мета: розвиток уяви, творчості, професійної компетентності.

Технологія:

1. Оберіть невелику музичну п'єсу, яку можете виконати вільно та грамотно.
2. Уявіть собі конкретну людину із числа Ваших знайомих, її типовий настрій, манеру спілкування, міміку і експресію. Уявіть, як п'єса могла б звучати в її виконанні.
3. Виконайте п'єсу «у ролі» обраного Вами «персонажа».
4. Повторіть завдання «в образі», прямо протилежному першому.

«Машина часу» (міні-доповідь).

Зміст: написати «вільну» від хронологічних координат доповідь на тему: «Як живе і чим займається в кінці ХХ століття Шуман? (Моцарт, Бетховен, Мендельсон, Брамс і т.д.)».

Доповідь повинна виявити ступінь особистісного проникнення студента в духовний світ композитора, його характер. У зв'язку з цим, особлива увага приділялась вибору студентом того чи іншого композитора. Підкреслювалось, що це повинен бути улюблений автор, спілкування з музикою якого є для студента особистісно значущим.

«Про дальні країни та людей» (рольова гра).

Зміст: знайомство з музикою іншої культури.

Мета: розвиток уяви, творчості, професійної компетентності.

Технологія:

1. Оберіть композиторський музичний твір чи народну музику країн: Росія, Білорусія, Грузія, Азербайджан, країни Прибалтики, Латинської Америки та ін.
2. Прослухайте твір чи виконайте його, якщо це можливо. Зосередьтесь на власних відчуттях, внутрішніх образах.
3. Визначте своє враження від музики в кольорі, графічному символі, тактильних відчуттях, в образі руху.
4. Складіть «психологічну характеристику» уявленої музичної культури.
5. Співставте з українською «моделлю» музичної культури. Виявіть спільність і відмінність.

Також студентам було запропоновано написати міні-доповідь «Мої друзі – композитори».

Зміст: на основі досвіду сприйняття і виконання музичних творів мотивувати прихильність до творчості того чи іншого композитора їх особистісними якостями.

Мета: розвиток ідентифікації, уяви, професійної компетентності.

1. Подумайте, з ким із композиторів Ви хотіли б товаришувати в реальному житті?
2. Визначте, що говорить про особистість композитора його музика. Виділіть риси, які це визначають.
3. Подумайте, наскільки вказані особистісні якості композитора властиві Вам, наскільки вони бажані для Вас.
4. Напишіть невелику доповідь, у якій вкажіть причини Вашого вибору цієї (цих) людини (людей) в якості друга (друзів).

Як показала дослідно-експериментальна робота, завдяки наведеним завданням студенти поглиблювали власні знання з предметів музично-теоретичного циклу, виконавську майстерність, крім цього, виконання таких завдань вимагало від майбутніх учителів музики виявлення таких якостей, як мистецтво перевтілення, артистизм, творча фантазія. Ці знання та вміння сприяли розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музики, були підґрунтям для ефективного здійснення музичного навчання та виховання школярів, сприяли формуванню педагогічної самоефективності.

Відомо, що невід'ємною частиною шкільного життя є конфліктні педагогічні ситуації. Невміння учителя вирішувати педагогічні конфлікти призводить до таких ускладнень, як тривожність, безпорадність педагога, розгубленість, заперечення. Наведені характеристики мають деструктивний вплив на особистість педагога, понижують його педагогічну самоефективність, виникає загальна незадоволеність своєю професією. У протилежність цьому, вмюючи конструктивно вирішувати педагогічні конфлікти, вчитель відчуває задоволення від спілкування, почуття успіху, власної ефективності, енергійності, виникає бажання самореалізації у педагогічній діяльності, що сприяє досліджуваному утворенню.

Саме тому, під час занять у педагогічній студії використовувались ділові ігри, які передбачали аналіз проблемних ситуацій, що можуть виникнути в шкільному житті. Звернення до створення у навчальному процесі проблемних

ситуацій та пошуку їх рішень пояснюється тим, що це сприяє професійному розвитку студентів, надбанню суб'єктивного досвіду в майбутній професії, переорієнтації поглядів.

Запропоновані студентам проблемні ситуації були спрямовані на формування вміння долати педагогічні конфлікти. Робота будувалась таким чином: групі студентів (3 – 5 чоловік) була запропонована ситуація та конкретне завдання до неї. Студенти повинні були запропонувати свої вирішення ситуації та охарактеризувати її за такими критеріями:

- оцінка конструктивності дій учителя;
- ефективність обраних засобів взаємодії учителя та учня;
- отриманий результат та передбачувані наслідки.

Наводимо приклад конфліктної педагогічної ситуації, запропонованої учасникам практичного заняття:

Ситуація «Важкий учень»

Конфлікт виник між молодого вчителькою музики та учнем 6-го класу Ігорем П., важким, запальним хлопчиком з неблагополучної родини, який не користувався авторитетом у класі.

Йшов урок музики, вчителька оголосила оцінки за вікторину, яка була проведена на минулому уроці. Ігореві здалося, що викладач поставила йому занижену оцінку. Грубо обізвавши її, учень вийшов з класу. Вчителька наказала передати Ігореві, щоб на урок він більше не приходив.

Як налагодити взаємовідношення між учнем та вчителем музики?

Серед запропонованих варіантів рішень були такі:

«На перерві чи після уроків спокійно пояснити учневі, що такий вчинок зовсім не робить йому честі, і якщо він не поміркує над своєю поведінкою, йому буде важко не лише в спілкуванні з однокласниками, а й у подальшому житті»; «З'ясувати причини невдоволення оцінкою, дійти згоди, що якщо в майбутньому його щось не влаштовуватиме, підійти до вчителя і обговорити».

На нашу думку, студентами був обраний адекватний підхід до вирішення конфліктної ситуації. Наведені пояснення, стиль спілкування характеризують студентів як врівноважених та поміркованих педагогів, які можуть позитивно вплинути на поведінку учня.

Підкреслюємо, цінність таких завдань полягала в тому, що вміння студентів вирішувати педагогічні конфлікти не продукуватиме в їхній подальшій професійній діяльності негативних переживань (почуття провини, роздратованості, невпевненості, антипатії), які є однією з причин низької педагогічної самоефективності, посилюватиме мотивацію до педагогічної діяльності, буде допомагати викривати та ефективно вирішувати дійсні педагогічні проблеми.

До складу застосовуваних видів роботи на заняттях педагогічної студії входило проведення їх учасниками навчальних фрагментів уроків музики – мікроуроків. Цей метод сприяв набуттю студентами досвіду викладання предмета, допомагав поєднувати теоретичні знання з практичними, свідоміше підходити до процесу отримання знань. Важливо зазначити, що даний метод сприяв зацікавленості студентів у навчальному процесі та подальшій професійній діяльності.

Так, на заняттях педагогічної студії проводилися мікроуроки для засвоєння студентами навичок організації та проведення різних видів педагогічної діяльності на уроці музики. Підготовка до проведення мікроуроку вимагала складання його плану-конспекту, визначення мети, самостійного підбору матеріалу для бесіди чи вступного слова до музичного твору, а також опрацювання додаткової літератури та підбору додаткового музичного матеріалу. Після проведення мікроуроку відбувався його аналіз, всебічне обговорення студентами своїх дій, та дій сокурсників. При цьому, студенти отримували необхідні рекомендації експериментатора.

Підготовка та проведення мікроуроків сприяли осмисленню отриманих знань, формуванню навичок педагогічної техніки, студенти набували впевненості

у власних педагогічних можливостях. Важливим є той факт, що використання цього методичного прийому сприяло розвитку внутрішніх мотивів у студентів, серйозному ставленню до підготовки та проведення уроків, трансформації навчально-пізнавальних мотивів навчання в особистісно-значущі, що актуалізувало ціннісне відношення до професії, сприяло досягненню педагогічної самоефективності.

Робота в педагогічній студії передбачала включення студентів у діалог з педагогічними текстами. Засвоєння досвіду світової педагогічної культури, залучення майбутніх учителів до класичної педагогічної спадщини сприятиме формуванню ціннісного відношення до професії учителя, підвищуватиме рівень професійної самоефективності, компетентності. Саме тому студентам пропонувалось ознайомитись з педагогічними точками зору Я. Коменського, Дж. Локка, Й. Песталоцці, К. Ушинського, В. Сухомлинського, а також досвідом видатних педагогів-музикантів: Г. Нейгауза, К. Орфа, З. Кодая, Ж. Далькроза, Д. Леонтовича. Особливо важливим вважалось те, що залучаючись до світової педагогічної спадщини, студенти знайомились з особистісно-професійною позицією педагогів, яка зашифрована в ній. Це визивало внутрішній рух майбутніх учителів, активізувало роздуми про власний професійний рівень, студенти внутрішньо ідентифікувались з видатними педагогами. Опрацювання педагогічної спадщини не залишалось для студентів свого роду «зоровими» сигналами, а перетворювалось у феномени свідомості майбутніх учителів, внутрішні регулятори ефективної педагогічної поведінки, діяльності, сприяло вибудові студентами себе як учителя, власного стилю професійної діяльності.

Важливу роль у процесі формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики відіграє усвідомлення ними власних професійних цілей, планів, ідеалів, особистісних професійних якостей, вміння співвідносити їх з потребами колективу. Допомогти студентам розібратися у тому, наскільки обрана професія сприяє розвитку їхніх власних потреб у самореалізації були покликані завдання на самодослідження. Такі самодослідження допомагали

студентам з'ясувати мотиви вибору професії учителя, власне ставлення до педагогічної діяльності, потребу в ній, виявити свої сильні та слабкі сторони, намітити шляхи професійного самовдосконалення.

З цією метою студентам пропонувалося скласти два списки, в яких описати переваги та недоліки майбутньої професії. При цьому, їх необхідно було пронумерувати в залежності від ступеню важливості. На наступному етапі кожен майбутній учитель визначав, які характеристики педагогічної діяльності виявились для нього найбільш важливими: «зовнішні», тобто заробіток, престиж, режим робочого дня, відносини з колегами та ін., чи «внутрішні» – можливість самореалізації у професії, бажання самовдосконалення, результати праці, сенс педагогічної діяльності, радість від її здійснення тощо. Спроба кожного майбутнього вчителя пояснити розставлені акценти допомагала виявити мотивацію до обрання педагогічної діяльності.

Для продовження самодослідження у цьому напрямку, студенти міркували над запитаннями, серед яких були такі:

- У чому для Вас полягає сенс Вашої обраної професії?
- Яку професію Ви, можливо, вважаєте більш перспективною і чому?
- Як оцінюють Вашу працю люди, з якими Ви працюєте?
- Як оцінюють друзі і знайомі Вашу обрану професійну діяльність?
- Чи є у Вас бажання щось змінити в своїй професії? Якщо так, то що саме?

Чому?

- Чи є у Вас мрія, уявлення про професію, яка б ідеально Вам підійшла?

Якщо так, то яка?

Поруч з традиційними методами, що використовувались студентам для самодослідження, пропонувались і нетрадиційні, такі, як групове створення колажу з теми «Як я опинивсь у педагогічному навчальному закладі. Де я зараз? Куди я йду? До чого прагну?». Для виконання цього завдання студентам пропонувалось вирізати із пакунку старих журналів будь-які ілюстрації, малюнки чи уривки друкованого тексту, які спонтанно знайшли відгук в особистості

кожного з учасників. З зібраного таким чином матеріалу зіставлявся колаж. Відображаючи підсвідомість, такий колаж допомагав майбутнім учителям краще пізнати себе, знайти нове в собі та своїх колегах, побачити нові перспективи обраної професії. На подальшому обговоренні ідеї колажу визначалось, у чому полягає обумовленість вибору ілюстрацій і текстів, їх розміщення. Необхідно зазначити, що дискусії, які виникали під час створення колажу сприяли більш глибокому взаєморозумінню між учасниками завдання. Після виконання завдань студенти роздумували над тим, як далеко вони просунулись на шляху самодослідження. Відповіді аналізувались та обговорювались на заняттях педагогічної студії.

У процесі формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики важлива роль належала індивідуальним музичним заняттям: основному та додатковому музичному інструменту, диригуванню, вокалу.

Як відомо, одним з найважливіших видів діяльності вчителя музики є виконавська [6, 151]. Володіння музичним інструментом, переживання музичних образів, розуміння логіки музичної думки, вміння будувати художню модель цілого сприятиме формуванню основ професійної компетентності майбутніх учителів музики, як важливої ознаки педагогічної самоефективності, розвиватиме впевненість у власній здатності ефективно здійснювати професійну діяльність.

Як зазначалось, одним з факторів формування педагогічної самоефективності є мотиваційні процеси. Тому на заняттях з основного музичного інструменту створювались умови для розвитку мотивації на оволодіння музичним твором. Це сприяло прагненню до творчої самореалізації майбутнього педагога-музиканта, бути на уроках та в концертних умовах представниками музики та її автора, в студентів виникала потреба внести в навчальну діяльність смислоутворювальну константу, що, в свою чергу, виступає мотивом до здійснення музично-педагогічної діяльності, сприяє педагогічній самоефективності майбутніх учителів музики.

Так, на етапі ознайомлення, задля зацікавлення та створення позитивної мотивації на оволодіння музичним твором, педагог давав його загальну характеристику, з метою введення в атмосферу стилю, лабораторію композитора.

Наприклад, при ознайомленні М. Р. з твором К. Вебера «Запрошення до танцю» студентка отримала інформацію, що танець в музиці адекватно передає національний колорит, знаходиться у першоджерел багатьох видів вокальної та інструментальної музики. Композитори-класики надавали танцювальним ритмам великої уваги.

Далі студентка М. Р. отримала завдання самостійно знайти матеріал до цього твору. У своїй доповіді студентка зазначила, що композитори-романтики, до яких належав і Карл Марія фон Вебер, розширили сферу танцювальності в музиці. Вони зробили надбанням професійного мистецтва нові національні танці; внесли в танцювальну музику ліризм, поезію, багату образність; використовували танець для вираження у музиці народних характерів та для конкретизації місцевого колориту. К. Вебер надав фортепіанній танцювальній музиці віртуозну витонченість, театральність та циклічність. «Запрошення до танцю» – музична картина балу. Вона побудована у вигляді низки вальсів зі вступом та завершенням. У слідуючих один за одним колінах вальсу багато жвавості, захоплення, вогню. Яскраво виділяється на початку і в кінці твору соло «віолончелі» – кавалер галантно запрошує даму на тур вальсу, він же проводить її на місце після танцю. Даму в цих епізодах характеризує граційна музика, наслідуючи ніжне звучання бального оркестру.

Необхідно зазначити, що важлива роль на етапі ознайомлення з музичним твором належала проведенню аналогій з іншими видами мистецтва. Це було ефективним методом активізації емоційного переживання студента, оскільки почуттєва конкретність образів, на яких формується мистецтво, оперування характерно-специфічними засобами зображення та формою художнього мислення, притаманними певному його виду, стимулює емоційне ставлення виконавця до музичного твору. Музичні образи, збагачені асоціативними

зв'язками з іншими видами мистецтва, набувають у свідомості інтерпретатора риси зорової, слухової, почуттєвої реальності, сприяючи емоційній інтерпретації музичного твору студентом.

Таким чином, на заняттях з основного музичного інструменту використовувались твори різних видів мистецтва. Зокрема, при розучування п'єс Й. Брамса, Л. ван Бетховена, В. Моцарта майбутні вчителі музики отримували завдання прочитати літературні твори, серед яких: Г. Галь «Брамс, Вагнер, Верди. Три мастера, три мира»; Р. Роллан «Жизнь Бетховена», Д. Вейс «Возвышенное и земное». При виконанні творів композиторів-експресіоністів, таких, як К. Дебюссі, М. Равель використовувались репродукції картин французьких художників К. Моне, А. Сислея, К. Писарро.

Отже, отримана початкова інформація про музичний твір допомагала краще зрозуміти його задум, глибше осягнути зміст. Це сприяло зацікавленості твором, допомагало студенту яскравіше втілити характер музики, відтворити задум композитора, слугувало мотивом для подальшої роботи.

На наступному занятті студенти в письмовій формі відповідали на запитання анкети. Серед них:

- ім'я, прізвище, місце народження і смерті автора;
- назва твору, опус, час його створення і присвячення;
- естетичні й технічні коментарі. Поради для роботи і наступного виконання.

Також студенти отримували завдання прослухати твір у записі, і дати оцінку його інтерпретації. При можливості прослухати твір у виконанні різних музикантів, охарактеризувати, яка інтерпретація ближча до власного розуміння твору.

Відомо, що оволодіти професійною компетентністю учителя музики, досягнути практичних результатів у мистецтві гри на інструменті не можливо без свідомого та цілеспрямованого розвитку виконавської техніки [46]. Особливо гостро це питання стоїть при навчанні студентів педагогічного коледжу, які ще не

мають достатніх умінь та навичок з інструментальної техніки. Володіння ними в процесі гри є тим інструментом, який надає майбутньому вчителю музики впевненості під час показу музичного твору, дозволяє адекватно розкрити його художній образ, захопити, зацікавити ним учнів, виконати завдання, яке стоїть перед ним на уроці. Саме тому, в процесі формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики важливе місце належало розвитку їх технічних умінь та навичок на заняттях з основного музичного інструменту.

Проведення роботи в окреслених напрямках сприяло набуттю знань, необхідних вчителю музики для ефективного здійснення професійної діяльності, вмінню словесного захоплення учнівської аудиторії, розвивало технічні вміння та навички в процесі гри на основному музичному інструменті, що підвищувало мотивацію до професії учителя музики, професійну компетентність та самоефективність.

Слід зазначити, що на заняттях з основного музичного інструменту важлива увага приділялась такій організації навчального процесу, який сприяв гармонійному та всебічному музичному розвитку особистості майбутнього вчителя музики. З цією метою вирішувались такі завдання:

- збільшення об'єму музичного матеріалу, який використовувався у навчально-педагогічній роботі, розширення репертуарних рамок за рахунок звернення до можливо більшої кількості музичних творів, більшого кола художньо-стильових явищ. Це сприяло загальному музичному розвитку студентів, збагачувало їхню професійну свідомість та музично-інтелектуальний досвід;

- прискорення темпів проходження певної частини навчального матеріалу, відмова від занадто довгих строків роботи над музичними творами, настанова на оволодіння необхідними виконавськими вміннями та навичками в стислі проміжки часу. Це забезпечувало постійний та швидкий приплив інформації у музично-педагогічний процес, що також вирішувало проблему загального

музичного розвитку майбутніх учителів музики, розширювало їхній професійний кругозір, педагогічну самоефективність;

- використання у процесі заняття з основного музичного інструменту якомога більш широкого діапазону музично-теоретичних та музично-історичних відомостей, що сприяло загальній інтелектуалізації цього процесу; збагачення свідомості студента розгорнутими системами уявлень і понять, пов'язаних з конкретним музичним матеріалом;

- така робота з музичними творами, щоб з максимальною повнотою проявлялись самостійність та творча ініціатива майбутнього вчителя музики, оскільки розвиток музично-інтелектуальних якостей може бути досягнутий лише шляхом енергійної, самостійної мисленнєвої діяльності особистості [222].

У процесі проведення індивідуальних занять велике значення надавалось розвитку в студентів адекватної самооцінки, впевненості в собі, як учителі, що сприяло їх педагогічній самоефективності. Для цього організовувались концерти та концерти-лекції, які проводились як у коледжі, так і в загальноосвітній школі. Метою концертів було залучення майбутніх педагогів-музикантів до атмосфери концертного виступу, звикання до неї. Цінність таких заходів для досліджуваного утворення полягала в розвитку в студентів артистизму, експресії, емоційності, інтересу до музичних виступів, вміння триматись перед аудиторією, що було основою набуття та закріплення позитивних переживань в умовах концертного виступу, озброювало студентів виконавським досвідом, сприяло розвитку емоційної усталеності.

Після виступу відбувалось обговорення гри кожного виконавця при активній участі самих студентів. При цьому, враховувались рівні їхньої самооцінки. Так, під час обговорення виступу майбутніх учителів музики, що мали неадекватно завищену самооцінку, підкреслювалось, який недолік має їхня інтерпретація музичного твору, які прогалини є у технічній стороні виконання тощо. Таким студентам пропонувалося відводити більше часу на підготовку до

занять з основного музичного інструменту, більш критично ставитись до власного виконання та працювати над подоланням недоліків.

Велике значення при роботі зі студентами, які мали неадекватно занижену самооцінку, слабку підготовку, надавалось ліквідації своєрідного «комплексу відсталості». Такі студенти постійно порівнювали себе з більш сильними однокурсниками, результатом чого було формування внутрішнього відчуття неповноцінності. Тому при роботі з такими студентами був обраний шлях стимулювання розвитку музично-виконавських можливостей, формування в учбовій діяльності «настанови на успіх», використовувалось вербальне переконання у їх можливостях, словесна підтримка. Під час обговорення концертного виступу, проведення уроку музики на педагогічній практиці, робився акцент на позитивних моментах діяльності таких студентів, підкреслювались їхні сильні сторони, що сприяло підвищенню самооцінки.

Необхідно зазначити, що майбутнім учителям музики, які не мали спеціальної музичної освіти, або характеризувались низьким рівнем музичної підготовки, на початку навчання у педагогічному коледжі пропонувалося виконувати музичні інструментальні чи вокальні твори в ансамблі, що допомагало їм почувати себе більш впевнено, розкуто. Слід зазначити, що цей вид навчально-виконавської роботи надавав великі можливості для створення на заняттях атмосфери співробітництва, взаємодії викладача та студента, внутрішньо розкріпачував останнього, налаштовуючи на довірливість у взаємовідносинах з педагогом, що сприяло набуттю впевненості, віри у свої професійні можливості. По-друге, вивчення ансамблевого репертуару, особливо чисельних перекладень для фортепіано в чотири руки уривків симфонічної та оперної музики, значно розширювало музичний кругозір студентів, збагачувало їх невеликий музичний досвід, розвивало тембровий, гармонійний, поліфонійний слух, формувало вміння співставляти свої дії з виконанням партнера. Крім цього, вміння грати в ансамблі є професійно-необхідним навиком вчителя музики.

Акцентування уваги на позитивних моментах гри під час концертного виступу, активізація сценічної практики та систематичний контроль за вивченням музичного твору на всіх етапах роботи, сприяли досягненню професійно-виконавської стабільності студентів, а в ряді випадків і виникненню естетичної насолоди від спілкування зі слухацькою аудиторією. Все це піднімало віру студентів у свої професійні можливості, розвивало професійну компетентність, що є безумовними ознаками педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики.

Студенти з низьким рівнем музичної підготовки, як правило, характеризувались й невисоким рівнем сформованості музично-слухацького досвіду, розвиток якого в кожного студента відбувався індивідуально, в залежності від кількості та якості прослуханих та вивчених музичних творів. Під час проведення експерименту враховувався той факт, що не всі студенти були поставлені в однакові умови життя та навчання музиці (у тому числі, це відноситься до музично-технічного оснащення навчальних закладів, можливості відвідувати філармонійні концерти та оперні спектаклі, слухати камерну музику в «живому» звучанні і т. д.). Ці обставини помітно відображались на музично-слухацькому розвитку, а відповідно, на виконавських можливостях студентів. Відповідно, таким студентам забезпечувався більш широкий спектр звукових вражень, шляхом прослуховування музичних аудіо-, відео- записів.

Важливе місце в формуванні педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики належить відвідуванню ними концертів професійних виконавців з наступним аналізом та широким обговоренням студентами прослуханого. План обговорення приводимо нижче:

- репертуар;
- виконавський стиль;
- втілення музичного образу;
- артистизм виконавця, уміння триматися перед аудиторією;
- отримане враження.

Як зазначали студенти, відвідування таких концертів мало великий вплив на їхню духовну сферу, викликаючи стан емоційного піднесення, сприяло мотивації до занять на музичному інструменті. Зі свого боку відзначимо, що спостереження за грою професійних виконавців давало майбутнім учителям музики конкретне уявлення, як триматися перед аудиторією, сприяло формуванню виконавської культури.

При роботі зі студентами, які мали дещо вищий рівень музичної підготовки велика увага приділялась розвитку навичок самостійної роботи: вивченню методики поетапного засвоєння музичного твору, пошуку самостійних рішень технічно складних місць, вмінню знаходити необхідні засоби для вираження образного змісту твору.

При роботі з майбутніми вчителями музики, які мали високий рівень музичної підготовки була зроблена настанова на виховання у них потреби в максимальній творчій самореалізації, розвитку самостійності (у виборі способів роботи над репертуаром, виконавській трактовці твору тощо), заохочення творчої ініціативи, уваги до власної думки вихованця.

Слід зазначити, що при підборі репертуару використовувався диференційований підхід, що передбачав врахування індивідуальних музичних здібностей кожного студента, їх попередньої музичної підготовки. Ми керувались тим, що занадто складні твори, з якими не міг впоратись майбутній учитель музики, підривали його віру в себе, призводили до формування стійкого негативного відношення до навчання у класі основного музичного інструменту. Занадто легкі твори теж мало сприяли професійному зростанню студента, розвитку його виконавської майстерності, понижували мотивацію та зацікавленість заняттями з основного музичного інструменту. У першому та другому випадках відбувався деструктивний вплив на професійну самоефективність майбутніх учителів музики. Отже, завдяки використанню різноманітних прийомів, у студентів створювалась настанова на можливість

подолання складностей, стимулювалась їхня навчальна активність, формувалась педагогічна самоефективність.

Як показала дослідна робота, такі засоби організації навчального процесу на індивідуальних заняттях розвивали важливі індивідуальні характеристики майбутніх учителів музики, активно сприяли формуванню та зростанню їхньої педагогічної самоефективності, усвідомленню її цінності. Серед них: адекватна самооцінка професійних якостей, впевненість, воля, активність, самостійність, прагнення до творчої самореалізації. Не менш важливим є розвиток у цьому процесі професійної компетентності майбутніх учителів музики, який виражавсь у набутті останніми професійно-необхідних знань, вмінь та навичок.

Отже, види та форми роботи, що використовувались при реалізації педагогічної умови «Актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до оволодіння педагогічною самоефективністю», були спрямовані на здобуття студентами необхідних знань, формування навичок та переконань, які сприяли їхній професійній самоефективності. Слід зазначити, що на заняттях студенти брали активну участь у пошуку рішень, відчували власну заохоченість до музично-педагогічного саморозвитку, що є одним із мотивуючих факторів процесу пізнання, сприяло бажанню бути самоефективним учителем музики.

2.3.2. Створення рефлексивно-оцінного середовища в навчально-виховному процесі педагогічного коледжу. Другою педагогічною умовою формування професійної самоефективності майбутніх учителів музики було створення рефлексивно-оцінного середовища в навчально-виховному процесі педагогічного коледжу.

Рефлексивно-оцінне середовище було покликане розширювати можливості професійної самосвідомості студентів, сприяти оцінці та переосмисленню їхніх власних професійно-значущих якостей, можливостей, та, на основі цього, розробляти ефективні стратегії поведінки, що сприяють педагогічній самоефективності.

Рефлексивно-оцінне середовище передбачало спрямування інтелектуальних дій студентів на:

- аналіз своїх дій протягом навчальної роботи;
- знаходження оптимальних засобів вирішення навчальних завдань;
- рефлексію під час проведення уроків на педагогічній практиці:
 - вміння уявити себе на місці учня, описати картину його розумової діяльності під час виконання завдання, пояснення вчителя;
 - здатність бачити в педагогічній ситуації проблему та оформлювати її у вигляді педагогічної задачі;
 - аналізування та впровадження у власній діяльності кращих зразків педагогічної діяльності;
 - усвідомлення, аналізування та контроль власних результатів під час проведення уроків музики на педагогічній практиці;
- вміння пояснити власний погляд.

При створенні рефлексивно-оцінного середовища ми намагались:

- орієнтувати студентів на успіх;
- сприяти пошуку майбутніми вчителями ефективних варіантів вирішення педагогічних проблем;
- орієнтувати студентів на постійний внутрішній та зовнішній діалог, обмін думками з учнями, викладачами, одногрупниками;
- активізувати внутрішні ресурси студентів, проявляти віру в їх можливості.

Рефлексивно-оцінне середовище охоплювало всю навчальну діяльність студентів: педагогічну практику, навчальні заняття, педагогічну студію, спецкурс «Педагогічна самоефективність у становленні майбутніх учителів музики», самостійну роботу. Серед використовуваних при цьому методів були такі: рефлексивна бесіда, відвідування та проведення майбутніми вчителями уроків музики, ведення щоденника спостережень уроків, розбір педагогічних ситуацій, вирішення педагогічних вправ, тренінги.

Так, створення рефлексивно-оцінного середовища на педагогічній практиці передбачало аналіз студентами власних уроків музики, проведених виховних заходів, особистої взаємодії з суб'єктами навчально-виховного процесу; аналіз уроків, проведених іншими студентами та досвідченими вчителями музики на основі спостереження; рефлексія власної діяльності на різних етапах уроку на основі самоспостереження, вивчення відеозапису.

З метою підвищення рівня педагогічної самоефективності студентів, допомоги у виявленні недоліків та знаходженні оптимальних шляхів здійснення педагогічної діяльності широко застосовувався метод рефлексивної бесіди. Цей метод передбачав здійснення проблемно-орієнтованого аналізу різноманітних форм роботи, що виконувались студентами на практиці: уроків музики, виховних заходів, взаємодії майбутніх педагогів з учителями, адміністрацією, учнями та їхніми батьками.

Так, рефлексивна бесіда, що застосовувалась при аналізі проведених студентами-практикантами уроків музики в школі, сприяла корекції таких аспектів діяльності, як:

- способи мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- процедура управління груповою роботою учнів у класі;
- способи організації та підтримання дисципліни.

У процесі керування рефлексивною бесідою, використовувались прийоми, що сприяли підвищенню її ефективності:

- активне слухання співрозмовника;
- нестандартні запитання;
- повторення (резюмування);
- узагальнення;
- врахування емоційних станів співрозмовника.

На початку кожної рефлексивної бесіди відбувалося налаштування студентів на сумісний та різнобічний аналіз уроку. Вважалося, що бесіда буде більш продуктивною, якщо насамперед проаналізувати вихідні індивідуальні

уявлення майбутніх учителів музики щодо ефективної педагогічної діяльності. Для цього студентам пропонувалося дати відповідь на такі запитання: «Хто такий учитель-майстер? Якими знаннями, вміннями, якостями він повинен володіти? Що, на Вашу думку, можна вважати необхідним та достатнім результатом праці вчителя музики? Як повинен бути організований продуктивний урок?»

Така інформація допомагала ознайомитися з індивідуальною системою поглядів майбутнього вчителя на мету, зміст та технологію педагогічної діяльності, допомогти студенту виявити та осмислити поле протиріч між намірами та конкретними діями на уроці.

Розмірковуючи над запитаннями «Що для Вас більш важливо та цінно на уроці: виконання плану, чи добре засвоєні знання учнів? Інтереси дітей чи Ваш психологічний комфорт? Власне помилки, чи причини цих помилок?», студенти виявляли сумісність та протиріччя у власних ціннісних орієнтаціях, з'ясовували пріоритети в процесі планування та проведення уроку музики.

На наступному етапі рефлексивної бесіди майбутнім учителям музики пропонувалося проаналізувати ефективність проведеного уроку, власні дії, ступінь вирішення поставлених завдань. Для допомоги студенту в цьому процесі експериментатор пропонував такі запитання: «Які методи застосовувалися Вами для утримання уваги учнів на протязі уроку? Як Ви оцінюєте свій рівень культури мовлення, грамотність виконання та аналізу музичних творів? Наскільки активними та зацікавленими були учні на уроці? Яка дисципліна переважала? Чому навчилися на уроці діти?»

Слід зазначити, що в ході рефлексивної бесіди для нас було важливим оцінювати урок та кожен його момент з погляду прирощування студентам індивідуального досвіду, а не з позиції його відповідності певним нормам, моделям, вимогам. Тому наступними ключовими запитаннями бесіди були: «Яких висновків Ви дійшли з цього уроку, що взяли на майбутнє? Які моменти уроку заслуговують на те, щоб їх зберегти та використати в майбутньому?»

На завершальному етапі пропонувалося подивитись на урок з погляду нереалізованих можливостей. Бесіда проходила в такому напрямку: «Чи можна було б зробити на уроці ще щось, чи зробити інакше (не обов'язково краще)? Чи можна було б використати інший засіб?» Пошук нових варіантів проведення уроку підвищував у студентів зацікавленість педагогічною діяльністю, сприяв захопленості професією.

Експериментальна робота показала, що рефлексивна бесіда допомагала майбутнім учителям музики виявляти та виправляти власні недоліки, сприяла здатності породжувати нові, нестандартні ідеї, розвивала творче мислення майбутнього вчителя, незалежні погляди, підвищувала його впевненість у власних силах та здатності приймати рішення, сприяла педагогічній самоефективності.

Важливу роль у формуванні досліджуваної якості відіграла здатність студентів виходити за межі власного «Я», осмислювати, вивчати, аналізувати діяльність, що здійснювалась на педагогічній практиці іншими студентами зі своєю власною. З цією метою їм пропонувалося спостерігати та аналізувати уроки музики, що проводились іншими студентами та вчителями.

Так, спостерігаючи за діяльністю студента на уроці музики, майбутні вчителі аналізували ефективність та доцільність використовуваних ним методів, стилю поведінки, характеризували позитивні та негативні аспекти уроку, на основі чого відбувалось переосмислення та вдосконалення власної діяльності.

Важливу роль у формуванні педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики відіграло спостереження за педагогом-майстром. Моделюючи його діяльність на уроці студентами засвоювався новий спосіб мислення, поведінки, відношення до дитини, моделювання сприяло активізації соціально-перцептивної сфери особистості майбутнього вчителя, озброювало ефективними поведінковими стратегіями в типових і нетипових педагогічних ситуаціях.

Вважаємо, що необхідною умовою педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики є їхня здатність до самостійного бачення і постановки проблем, вироблення самостійної стратегії при роботі з музичними творами,

мотивація до самовдосконалення та саморозвитку, розвинута слухова активність, самостійна творчо-пошукова діяльність.

Саме тому, створюючи рефлексивно-оцінне середовище, студенти стимулювалися піддавати самоаналізу власну навчальну діяльність, зокрема на таких заняттях з музичних дисциплін, як основний музичний інструмент, вокал, диригування тощо. Студентам пропонувалося постійно аналізувати якість власного виконання, доцільність використовуваних при цьому виражальних засобів.

Наведені нижче завдання були покликані допомогти майбутнім учителям у процесі аналізу власної діяльності, розвивали професійну самосвідомість студентів. Серед них пропонувались такі: здійснювати словесний аналіз виконуваних музичних творів, самостійно працювати з авторським текстом, підбирати відповідні засоби виразності, аналізувати емоційний зміст твору. Особлива увага надавалась усному рецензуванню власного та почутого виконання, подальшому осмисленню особистих недоліків, акумулюванню й використанню виконавського досвіду інших.

Одним із важливих завдань рефлексивно-оцінного середовища вважалося розкриття та подолання внутрішніх причин ускладнень студентів, що призводять до низької педагогічної самоефективності. Серед таких причин відзначаємо занижену самооцінку, негативне самосприйняття, невпевненість у собі. Одними з ефективних засобів, спрямованих на допомогу студентам у подоланні цих недоліків були вправи та тренінги, які сприяли саморозкриттю, розвитку позитивної самосвідомості: «Контраргументи», «Уявіть себе дитиною», «Хто я», «Переваги», «Сприйняття життя». Такі завдання широко застосовувались на заняттях педагогічної студії, спецкурсу «Педагогічна самоефективність у становленні майбутніх учителів музики».

Так, з метою розвитку в студентів позитивного самосприйняття, їх спонукали до рефлексії та аналізу власних переваг. Наприклад, вправа «Позитивні

якості» була спрямована на саморозкриття, вміння мислити про себе в позитивному руслі.

Під час виконання вправи кожен член групи мав завдання розповісти про власні позитивні прояви – про те, що він любить, цінує, приймає у собі, про те, що йому дає почуття внутрішньої впевненості та довіри до себе в різних ситуаціях. При цьому завважувалось, що не обов'язково говорити лише про позитивні риси характеру. Важливим було відзначити для себе, що може бути точкою опору в різні моменти життя. При виконанні вправи не допускались висловлювання студентів про свої недоліки, помилки, слабкості, припинялось кожне намагання самокритики, самоосуду. Тому експериментатором велося спостереження за прямим висловлюванням, без можливих «але», «якщо», і т. ін.

Необхідною умовою успішного виконання вправи була заборона іншим членам групи задавати запитання, вони залишались лише в ролі слухачів. Після висловлювань всіх студентів групи, кожен з них аналізував свої переваги та записував у зошит.

У процесі самостійної роботи, з метою переосмислення та вдосконалення педагогічної самоефективності, студентам радилося виділяти декілька хвилин у середині робочого дня (особливо на педагогічній практиці) та дещо більше часу увечері, щоб дати собі відповіді на такі запитання: Що я робив? Як я робив? Для чого я це робив? Чому я діяв так, а не інакше? Це давало можливість переосмислити власну поведінку, набутий досвід, виділити позитивні та негативні аспекти своєї діяльності, виправити помилки.

Кожного разу, при виникненні почуття невпевненості, незадоволеності собою, розгубленості, коли виникає бажання висловити свої почуття та краще зрозуміти себе, студентам пропонувалося написати собі листа, в якому дати особисте реальне бачення. Важливою умовою завдання була максимальна відвертість. Лист повинен був містити все, що турбує у цей момент, заважає саморозкриттю.

Дослідження показало, що відвертість із самим собою, бачення, а не приховування власних проблем дає підґрунтя для їх ефективного вирішення, не дозволяє сформуватись негативному самовідношенню, самоосуду, а навпаки, формує позитивне самосприйняття, викликає впевненість та бажання долати власні проблеми, підвищує рівень педагогічної самоефективності.

Розвитку професійної самосвідомості сприяло і таке завдання, спрямоване на самостійне виконання. Так, майбутні вчителі повинні були скласти власний список формул схвалення (Сьогодні я пишаюсь собою тому, що...; Коли я проводив урок на практиці, мені сподобалось (не сподобалось...); Сьогодні я зробив такі корисні справи... і т. ін.), поповнювати список кожен день, аналізувати позитивний досвід, використовувати його в майбутньому.

Як показала дослідна робота, завдяки постійній рефлексії власної навчальної діяльності, виконанню рефлексивних тренінгів та вправ, студенти розуміли та усвідомлювали, що в результаті роботи над собою через самопізнання, рефлексію своїх сильних і слабких сторін відбуваються позитивні зміни у їхній педагогічній самоефективності, професіоналізмі, мотиваційній сфері, активно розвиваються пізнавальні потреби, бажання самореалізуватись у педагогічній діяльності.

Прикладом можуть слугувати судження майбутніх учителів з приводу того, що потрібно чітко усвідомлювати своє прагнення стати педагогом, бути до цього морально готовим, шукати кращі шляхи для здійснення педагогічної діяльності. При обговоренні студенти відмічали: «Майбутній учитель повинен весь час розвиватися, самовдосконалюватися, повинен постійно шукати шляхи більш ефективної діяльності».

Таким чином, рефлексивно-оцінне середовище допомагало наповнити навчальний процес особистісним сенсом, створювало можливості для самостійного вирішення студентами професійних ускладнень, слугувало профілактикою конфліктної поведінки, робило їхню діяльність більш цікавою, насиченою, творчою. Такі результати допомагали майбутнім учителям в

осмисленні себе як педагогів, формуванні позитивної настанови до себе в плані власних педагогічних можливостей, соціальної значущості, самоповаги, самоствердження, підвищували самооцінку та соціальний статус, що є запорукою професійної самоефективності майбутніх учителів музики.

2. 3. 3. Організація самовдосконалення майбутніх учителів музики в контексті формування професійної самоефективності. Реалізуючи означену педагогічну умову, бралось до уваги, що самовдосконалення є одним з найважливіших шляхів формування у майбутніх учителів музики професійних якостей, набуття психолого-педагогічних знань, умінь та навичок, необхідних для педагогічної самоефективності. При цьому, усвідомлені дії, які виконувались студентами, були спрямовані на самостійне виконання, у відповідності з їх волею, рішучістю, здатністю до самоорганізації.

Ми вважали, що процес самовдосконалення буде більш ефективним за умови забезпечення педагогічної підтримки студентів. Означена підтримка виражалась через допомогу в складанні програми саморозвитку, створення атмосфери, яка сприяла позитивному відношенню студентів до процесу формування педагогічної самоефективності. При цьому враховувалось, що педагогічна підтримка може здійснюватись лише при взаємному співробітництві та співрозумінні, в обстановці вільного та відкритого спілкування.

Процес самовдосконалення педагогічної самоефективності охоплював чотири етапи, представлені на малюнку 2.3.

Перший етап процесу самовдосконалення педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики характеризувався встановленням чітко визначеної мети – досягнення педагогічної самоефективності. Також на цьому етапі кожен учасник експерименту в індивідуальній формі був ознайомлений з результатами діагностування початкового рівня педагогічної самоефективності.

Для того, щоб процес самовдосконалення відбувався успішно, необхідна моральна готовність, вольовий розвиток студентів, їхня обізнаність зі шляхами та

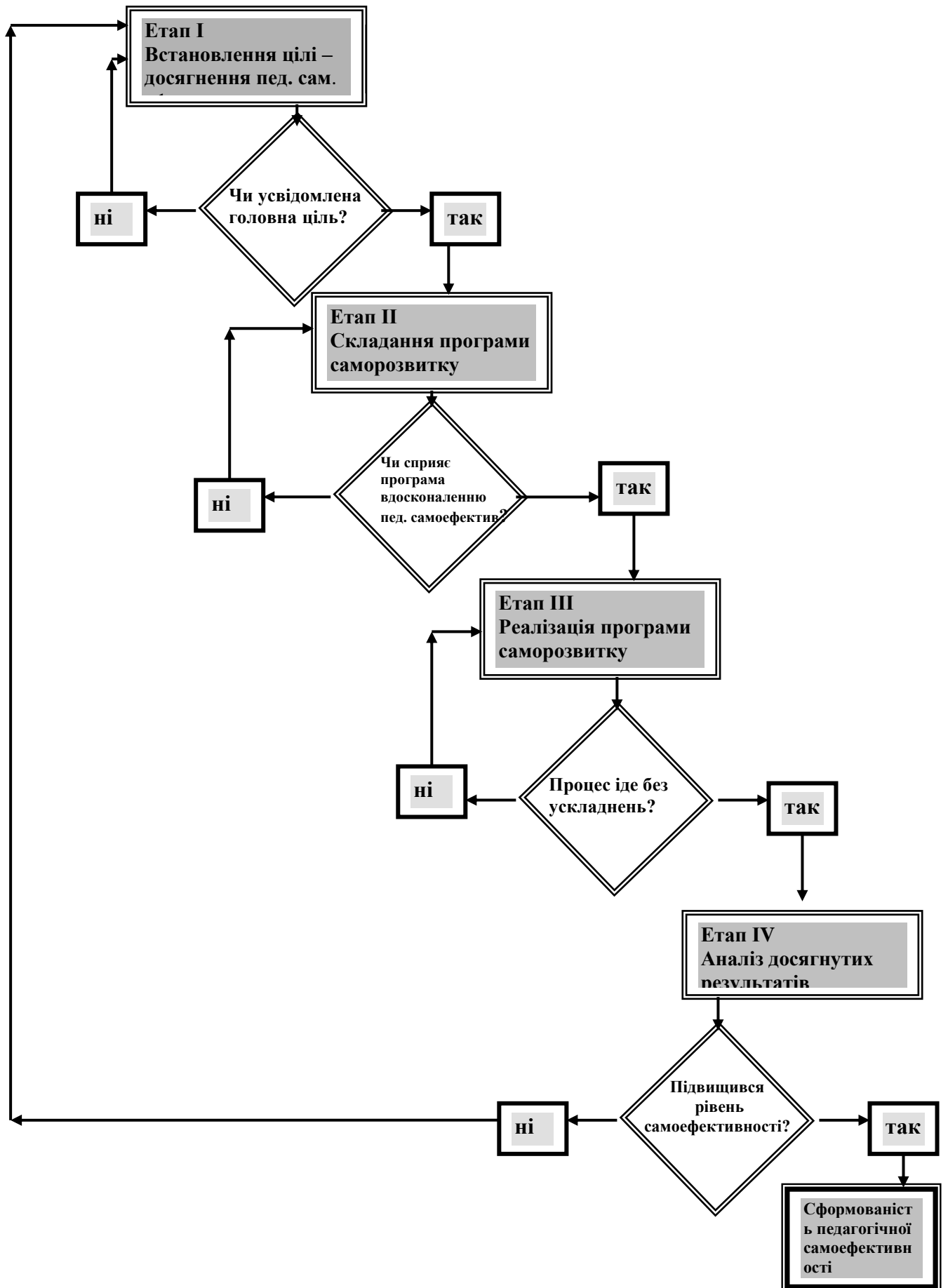


Рис. 2.3. Схема процесу самовдосконалення педагогічної самоєфективності

засобами здійснення самовдосконалення, тобто від здібності самостійно розуміти, засвоювати і використовувати професійні досягнення, від чого залежить формування педагогічної самоефективності. Без сформованості потреби в самовдосконаленні, особистісних вольових якостей, студент не може самостійно займатись пошуком, переусвідомленням і засвоєнням нових знань, тобто, не може самовдосконалюватись.

Саме тому, важливе місце відводилось формуванню усвідомлення майбутніми вчителями музики потреби в самовдосконаленні, самостійній діяльності в процесі досягнення педагогічної самоефективності. Задля цього на лекційному занятті № 2 спецкурсу «Педагогічна самоефективність у становленні майбутніх учителів музики» студентам пропонувались до обговорення такі питання:

- роль та значення педагогічної самоефективності в професійній діяльності вчителя музики;
- сутність та значення самовдосконалення у процесі формування педагогічної самоефективності;
- засоби і способи самовдосконалення.

Задля визначення, чи усвідомлена студентами основна мета, на семінарському занятті вони готували відповіді на такі питання:

- педагогічна самоефективність як умова успішного викладання;
- місце та роль самовдосконалення у процесі формування педагогічної самоефективності;
- засоби і способи самовдосконалення педагогічної самоефективності.

Відповіді студентів дали можливість констатувати, що більшість учасників експерименту усвідомили місце та роль педагогічної самоефективності на шляху свого професійного зростання, необхідність роботи по самовдосконаленню означеної якості. Це дало нам можливість перейти до наступного етапу.

Другим етапом реалізації даної педагогічної умови було складання спільно з учасниками експерименту програм самовдосконалення педагогічної

самоефективності. У додатку II наводимо приклад програми самовдосконалення студента О. К. При складанні програми слідкувалось, щоб остання відрізнялась реалістичністю, можливістю виконання.

У програмах були представлені пункти, що вимагали найбільш ретельної роботи на шляху до оволодіння педагогічною самоефективністю. Роль експериментатора на цьому етапі полягала в проведенні віч-на-віч співбесіди з студентами експериментальної групи, на якій відбулось обговорення, корекція та узгодження означених програм. Також студентам пропонувалися найбільш відповідні, продуктивні методи та засоби самостійної діяльності, необхідні для роботи над кожним пунктом плану.

При складанні та реалізації програми студентам рекомендувалося дотримуватися п'яти нижченаведених рекомендацій.

Так, у рамках першої рекомендації майбутнім учителям музики пропонувалося чітко конкретизувати свої проміжні та кінцеву цілі, тобто мати чітке уявлення того, до чого вони прагнуть. Як зазначалося, на першому етапі процесу самовдосконалення кожен учасник експерименту був ознайомлений із власним рівнем педагогічної самоефективності. На основі цього студенти мали можливість ознайомитися із власними недоліками, які заважають на високому рівні виконувати професійну діяльність, чітко визначити цілі, яких слід досягти для вдосконалення педагогічної самоефективності, та записати їх у програмі саморозвитку.

Друга рекомендація передбачала щотижневе планування конкретних дій, спрямованих на досягнення педагогічної самоефективності. Як показала дослідна робота, конкретизація та планування дій на наступний тиждень мобілізувала активність студентів, підвищувала відповідальність за точне та повне виконання поставлених завдань.

Сутність третьої рекомендації полягала в систематичному моніторингу здійснення цієї програми. Це сприяло самоорганізації, стимулювало та заохочувало студентів до продовження цієї діяльності. Всі досягнуті результати

записувались у проміжні щотижневі самозвіти. Останні давали можливість студентам краще пізнати та усвідомити свої професійні досягнення та слабкі сторони, і тим самим впливати на динаміку розвитку позитивних якостей та згасанню негативних.

Це потребувало від майбутніх учителів відповідей на такі запитання:

- Які плани, стосовно самовдосконалення педагогічної самоефективності Ви будували на цьому тижні?

- Яких результатів Ви домоглись у цьому напрямку?

- Що важливого про себе Ви дізнались на цьому тижні?

- Що нового Вам вдалося дізнатись про свою майбутню професію на цьому тижні?

- Чи внесли Ви якісь зміни у свої життєві плани на цьому тижні, щоб підвищити рівень педагогічної самоефективності?

- Чим цей тиждень міг бути кращим у плані Вашого професійного самовдосконалення?

- Які незакінчені справи залишились у Вас з минулого тижня? [120]

Четвертою рекомендацією впровадження програми самовдосконалення педагогічної самоефективності було визначення та постановка проміжних цілей на шляху самовдосконалення педагогічної самоефективності. Так, наприклад, студенти ставили собі проміжну ціль – щомісяця опрацьовувати нове педагогічне видання, яке б сприяло підвищенню рівня педагогічної компетентності, самоефективності. У противагу до цього, постановка глобальних задач, які неможливо виконати одразу, викликає почуття незадоволеності, сприяє згасанню мотивації та активності на шляху самовдосконалення, підриває віру студента в свої сили, що в кінцевому результаті стоїть на заваді для досягнення поставленої мети.

П'ята рекомендація учасникам експерименту полягала у визначенні ними часових рамок, у межах яких є реальним досягнення поставлених цілей. За визначеннями студентів, відведення конкретних часових рамок допомагало їм

контролювати процес самовдосконалення, сприяло активізації особистості. У той час, за відсутністю планування дій у часі, студент міг забути про поставлену мету, чи рухатися до неї занадто довго.

Отже, вищенаведені рекомендації сприяли досягненню студентами поставленої мети при реалізації програми саморозвитку, слугували стимулом для подальших занять на шляху до педагогічної самоефективності.

Третій етап процесу самовдосконалення передбачав систематичну роботу студентів з реалізації програми. Слід зазначити, що в разі необхідності, дії учасників експерименту супроводжувалися підтримкою та допомогою.

Так, при її реалізації студенти націлювалися на самовдосконалення у контексті професійної компетентності. Для цього учасники експерименту працювали над додатковою психолого-педагогічною, методичною та музичною літературою, вирішенням педагогічних вправ та задач, удосконаленням вмінь та навичок з основного музичного інструменту, вокалу, диригування.

Звернення студентів до першоджерел, їх особистий відбір та структурування і, як наслідок, самостійно знайдені та особисто відкриті знання, були емоційно забарвленими, ціннісно сприйнятими знаннями. Це сприяло збагаченню професійних знань майбутніх учителів музики. При цьому, студенти вивчали праці відомих педагогів-музикантів: О. Апраксіної, Н. Гродзенської, Д. Кабалевського, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Рудницької та ін. Означені джерела розвивали в майбутніх учителів музики здатність захоплювати учнів коректними повідомленнями про музичні твори; сприяли усвідомленню особливостей взаємодії вчителя та учня у музично-педагогічному процесі; оволодінню засобами, формами й методами музичного виховання; орієнтуванню у закономірностях і принципах музичного навчання та виховання.

Для досягнення педагогічної самоефективності студентам пропонувалося порівнювати себе, свої риси та особистісні якості з рисами видатних педагогів, свого педагога-ідеалу. Так, учасники експерименту вивчали праці К. Ушинського, А. Макаренка, Г. Ващенко, О. Сухомлинського та ін. Під час опрацювання

студенти розуміли, що їм потрібно постійно самовдосконалюватись, розвивати професійно необхідні якості, працювати над подоланням негативних.

Відомо, що одним із вирішальних факторів набуття професійної компетентності майбутніх учителів музики є виконавська майстерність, яка дає можливість ефективно вирішувати завдання музичного навчання та виховання школярів. Тому самостійна робота студентів була спрямована на самовдосконалення інструментальної, диригентської та вокальної техніки, виконавських умінь та навичок. Так, під час самостійних занять з основного музичного інструменту, студенти вправлялись у навичках слухового самоконтролю, спроможності до корекції недоліків у виконанні музичних творів, працювали над подоланням моторно-механістичного виконання. Самостійна робота орієнтувалася на оволодіння музично-інструментальними прийомами виконавства (робота над звуковидобуванням, педалізацією, вмінням грамотно розібрати незнайомий музичний текст, визначити форму музичного твору тощо). Значна увага майбутніх учителів музики зверталася на розвиток здатності захоплювати власним словесним повідомленням про музичний твір та його виконанням дитячу аудиторію. Для цього студенти самостійно вивчали невеликі за обсягом музичні твори, до яких готувалось повідомлення. Зміст повідомлення складала відомості про композитора та його стилістичні особливості, історія створення твору. Особлива увага зверталась на те, щоб підбирався цікавий матеріал, з яскравою емоційною виразністю, доступний віку та розумовому розвитку учнів.

Як відомо, однією з умов особистісного зростання є усвідомлення значущості діяльності, що виконується, звернення до свідомості особистості, врахування інтересів та затребування особистісного потенціалу. Тому в програмах саморозвитку були завдання, які сприяли формуванню мотивації на педагогічну діяльність. Серед них: відвідувати уроки музики вчителів-майстрів, написати звіт про кожен відвіданий урок та обговорити на заняттях педагогічної студії «Майбутній учитель музики». Завдяки цьому студенти мали змогу переймати

захопленість, зацікавленість педагогічною діяльністю, відчувати значущість обраної професії. Під час відвідування виступів різних музичних колективів та солістів-інструменталістів, студенти бачили діяльність музикантів, завдяки чому прищеплювалась любов до музики, прагнення її викладати. Також майбутні вчителі музики брали активну участь у дослідній роботі (написання рефератів, дипломних робіт, підготовка доповідей, участь у педагогічних конференціях, написання статей тощо). Це породжувало інтерес, який, як відомо, є одним із провідних мотивів діяльності людини, а також сприяло внутрішній зосередженості, особистісній самоактуалізації, яка веде до сходження на новий рівень педагогічної самоефективності.

При реалізації означеної педагогічної умови значна увага приділялася саморозвитку емоційної усталеності студентів. Так, майбутнім учителям музики, яким було притаманне надмірне хвилювання перед проведенням уроків, позакласної музичної роботи, виховним заходом, чи виконанням музичних творів на концертах, екзаменах, насамперед пропонувалося визначити причини такої неврівноваженості, надлишкової емоційної напруги. Здебільшого, причинами такого стану були недостатня самопідготовка, надлишкова емоційна збудливість, занижена самооцінка, страх та невпевненість, невідповідність наявних знань, умінь і навичок, необхідних для успішного здійснення завдань, надмірно розвинуте почуття відповідальності. Підкреслюємо, що наведені характеристики є суттєвою перешкодою на шляху педагогічної самоефективності.

Залежно від причин, учасники експерименту виконували аутогенні тренування, вправи на саморегуляцію емоційного стану, або більш наполегливо готувались до навчальних занять, проведення уроків на педагогічній практиці.

Пропонуючи учасникам експерименту аутогенні тренування, виходили з того, що це – метод самонавіювання, який передбачає навчання м'язовій релаксації, розвитку концентрації уваги, сили уявлення та вміння контролювати розумову активність з метою підвищення ефективності діяльності. Спочатку

самонавіюванням досягається стан релаксації, а потім у цьому стані проводиться власне самонавіювання, направлене на ті чи інші органи і функції організму.

Так, за участю психолога студентам експериментальної групи пропонувалось ознайомитись з текстом сеансу релаксації та формулами самонавіювання, наприклад, для внутрішньої (моральної) підготовки до проведення уроку музики на практиці. Наводимо приклади деяких формул:

- я спокійний, витриманий, упевнений у собі;
- добре володію матеріалом;
- вільно, вдумливо відповідаю на запитання;
- мені цікавий предмет тощо.

Особлива увага студентів зверталася на необхідність власного озброєння способами саморегуляції емоційного стану під час дії напружених факторів.

Для цього студенти орієнтувалися на:

- самопереконавання, самонакази, що визивали спокійний стан, самонавіювання спокою та витриманості, необхідного для роботи настрою: «Сьогодні я звертаю увагу на головне», «Я повністю спокійний» тощо;

- самоконтроль емоційного стану за зовнішнім вираженням емоцій: міміці, пантоміміці, характеру мови, наявності м'язового напруження, підвищеної частоти дихання. Для цього «запускалися» запитання самоконтролю: «Як виглядає моє обличчя?», «Як я сиджу (стою)?», «Як я дихаю?» тощо;

- дихальні вправи заспокійливого спрямування (заспокійливе дихання, глибоке дихання);

- використання образів концентрації та візуалізації – зосередження уваги та уяви на конкретному об'єкті (зоровому, звуковому, тілесному та ін.);

- активізація почуття гумору – намагатися побачити комічне навіть у складній, серйозній ситуації: уявити агресивного партнера в комічній ситуації, вміти пробачити партнеру його помилку, надмірну емоційність;

- відвернення – намагатися якомога яскравіше уявити ситуацію, з якою асоціюються найбільш комфортні та спокійні відчуття, перенести себе в цю ситуацію.

Отже, наведені форми роботи були спрямовані на самовдосконалення студентами особистісних та професійно-значущих якостей, необхідних для педагогічної самоефективності.

На четвертому етапі процесу самовдосконалення педагогічної самоефективності відбулося проведення діагностичних зрізів та порівняльної характеристики до проведення діяльності з саморозвитку і після. Учасники експериментальної групи були ознайомлені з отриманими результатами, відбулось узагальнення та обговорення досягнутих результатів у процесі самовдосконалення.

Як показало спостереження за учасниками експерименту, робота з самовдосконалення у контексті педагогічної самоефективності сприяла виробленню студентами досвіду внутрішньої взаємодії із самим собою, ціннісного самосприйняття, самоконтролю, самостимулювання власної активності, свідомої саморегуляції професійної діяльності, власної поведінки та внутрішнього стану. Процес самовдосконалення цілеспрямовано використовувався майбутніми вчителями музики як дієвий інструмент з набуття професійної самоефективності, та слугував досягненню досліджуваного утворення. Так, за визначеннями студентів, при роботі над програмою саморозвитку педагогічної самоефективності, в них відбувалося більш глибоке розуміння та осмислення досліджуваного конструкту, виникла внутрішня активність, зацікавленість до професійного зростання.

2.4. Аналіз отриманих результатів

У цьому параграфі містяться дані, які свідчать про зміни, що відбулися в експериментальній групі під впливом формувального експерименту.

Прикінцевий зріз здійснювався за тими ж самими критеріями і за допомогою тих самих методів, як і констатувальний зріз (див. параграф 2.3.).

Так, по закінченню формувального експерименту, були проведені зрізи, за допомогою яких визначався рівень педагогічної самоефективності. Отримані результати представлені в таблиці 2.10.

Так, перший зріз проводився для визначення показників мотиваційно-оцінного критерію. Як видно з таблиці, показник з першого критерію педагогічної самоефективності склав 0,838, тоді як до дослідно-експериментальної роботи був зафіксований показник 0,612.

Далі було проаналізовано вплив експериментальної роботи на когнітивно-операційний критерій. Відповідні зрізи проводилися під час проходження студентами останньої педагогічної практики, на іспитах з методики музичного виховання у загальноосвітній школі, основного музичного інструменту, диригування, вокалу. На педагогічній практиці досліджувана самоефективність вивчалася при проведенні студентами уроків музики, виховних заходів, позакласної музичної роботи. У загальній кількості педагогічна самоефективність майбутніх учителів музики оцінювалася за якістю проведення трьох уроків. При збиранні даних використовувалися карти оцінки поведінки та діяльності студентів-практикантів (додаток Н). З представлених даних видно, що за когнітивно-операційним критерієм педагогічної самоефективності результати склали 0,835. До дослідно-експериментальної роботи такий показник складав 0,62 бали.

Під час проходження студентами переддипломної педагогічної практики та на практичних заняттях з методики музичного виховання у загальноосвітній школі було визначено коефіцієнт успішності емоційно-регулятивного критерію. При цьому, був зафіксований такий показник: 0,824. До проведення експерименту цей показник складав 0,61. Різниця пояснюється спеціально впроваджуваними методиками з підвищення рівня емоційної усталеності, які застосовувалися під час реалізації визначених педагогічних умов.

ТАБЛИЦЯ 2.10

Загальний показник сформованості педагогічної самоефективності студентів експериментальної групи склав 0,832. Це дає можливість констатувати достатній рівень сформованості досліджуваного утворення. Як бачимо, сформованість компонентів педагогічної самоефективності має досить високі показники, що підтверджує ефективність проведеної роботи.

З метою порівняння ефективності даних, отриманих в експериментальній групі, проводилося діагностування означених критеріїв педагогічної самоефективності в контрольній групі. До контрольної групи увійшли студенти випускних курсів, які не брали участі в формувальному експерименті. Отримані дані наводимо в таблиці 2.11.

З таблиці видно, що за першим, мотиваційно-оцінним критерієм педагогічної самоефективності показник студентів контрольної групи склав 0,665, коефіцієнт успішності когнітивно-операційного критерію склав 0,670, третьому, емоційно-регулятивному критерію належав показник 0,66.

Загальний показник сформованості педагогічної самоефективності в контрольній групі склав 0,665, що дорівнювало середньому рівню.

Більш наочно різниця між рівнями сформованості педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики в експериментальній і контрольній групах представлена в таблиці 2.12.

Як видно з таблиці, до формувального експерименту в жодній групі не було зафіксовано високого та достатнього рівнів сформованості педагогічної самоефективності. Після дослідно-експериментальної роботи в експериментальній групі відсоток респондентів, які мали високий рівень, склав 17,2, до достатнього рівня належала більшість майбутніх учителів експериментальної групи, а саме, 40,8%. По завершенні формувального експерименту також було зафіксовано високий рівень в 6,2% учасників контрольної групи, достатній – у 16,5%. Таким чином, високим та достатнім рівнями сформованості педагогічної самоефективності в експериментальній групі оволоділи 58% респондентів, у контрольній – відповідно 22,7%.

ТАБЛИЦЯ 2.11

ТАБЛИЦЯ 2.12

Згідно даних, наведених у таблиці, до середнього рівня сформованості педагогічної самоефективності належало 30,7% студентів експериментальної групи та 42,8% контрольної, до низького рівня належали відповідно 11,3% респондентів в експериментальній групі та 34,5% в контрольній. Отже, низький та середній рівні сформованості досліджуваної самоефективності спостерігалися у 42% студентів, що брали участь в педагогічному експерименті, та 77,3% майбутніх учителів, які не навчалися за спеціальною методикою.

Як бачимо з наведених даних у попередній таблиці, не всім учасникам експерименту вдалося досягти високого та достатнього рівнів сформованості педагогічної самоефективності. На нашу думку, це пов'язано з тим, що студенти ще не мали досить великої педагогічної практики, досвіду спілкування з дітьми, тому в їхній педагогічній техніці відчувались деякі прогалини, а в поведінці – певна дискомфортність, прагнення зосередити власні зусилля на точності проведення підготовленого уроку. Такі показники педагогічної самоефективності, як вміння свідомо управляти педагогічною діяльністю, адекватність поведінкових реакцій у більшій мірі залежать від анатомо-фізіологічних якостей особистості і тому більш важко та повільно піддаються педагогічному впливу.

Отже, результати порівняльної характеристики рівнів сформованості педагогічної самоефективності студентів до експериментальної роботи і після підтверджують, що відсутність цілеспрямованої роботи в цьому напрямку призводить до наявності слабо вираженого досліджуваного утворення.

На діаграмі (мал. 2.4.) показані порівняльні дані рівнів сформованості педагогічної самоефективності у студентів експериментальної групи після формування експерименту та в контрольній, де експеримент не проводився.

Таким чином, проведене дослідження експериментально підтвердило ефективність моделі та запропонованих педагогічних умов формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики.

Нами була проведена робота по визначенню ступеня залежності між педагогічною самоефективністю та її компонентами, а саме: особистісним,

РИС.2.4

змістово-процесуальним, поведінковим. З цією метою використовувався метод кореляційного аналізу.

Як відомо, термін «кореляція» (від лат. *correlatio* – співвідношення) означає зв'язок, співвідношення між об'єктивно існуючими явищами та процесами. При цьому кореляційний аналіз вирішує такі задачі:

- визначає форми зв'язку між результативною ознакою та головною факторною ознакою рівня регресії, що показує міру зв'язку між фактором та результатом;
- визначає щільність взаємодії між ознаками, що досліджуються.

Діагностичний аналіз здійснювався за такою розрахунковою формулою:

$$r_{yx} = \frac{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2 \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (y_i - \bar{y})^2}} \quad [123]$$

де X_i – значення незалежної змінної; Y_i – значення залежної змінної; \bar{X} – середнє значення незалежної змінної; \bar{Y} – середнє значення залежної змінної; n – кількість спостережень.

Значення фактора X_i послідовно розглядалось як особистісний, змістово-процесуальний та поведінковий компоненти. Фактор Y_i для всіх випадків статистичної обробки становив загальний індекс рівня сформованості педагогічної самоєфективності після проведення експерименту. Кінцеві результати кореляційного аналізу з виявлення міри зв'язку між рівнем педагогічної самоєфективності та її компонентами відображено в таблиці 2.13.

Як бачимо, найбільш тісний зв'язок, на рівні високого, виявлений між рівнем сформованості педагогічної самоєфективності та змістово-процесуальним компонентом (0,826).

Особистісний – наступний компонент, з яким був виявлений тісний зв'язок. Він не значно нижчий, ніж зв'язок з змістово-процесуальним компонентом і дорівнює 0,813.

Зв'язок між рівнем сформованості педагогічної самоєфективності та

Таблиця 2.13.

Результати кореляційних зв'язків між рівнем педагогічної самоефективності та її критеріями

№	КОМПОНЕНТИ	КОЕФІЦІЄНТ
1	Особистісний	0,813
2	Змістово-процесуальний	0,826
3	Поведінковий	0,691

поведінковим компонентом виявився на рівні помітного та в числовому вираженні склав 0,691.

Отже, аналізуючи результати проведеного дослідження, можна переконатися в адекватності запропонованої моделі, доцільності і необхідності використання запропонованих педагогічних умов формування професійної самоефективності майбутніх учителів музики.

Висновки з другого розділу

Завдання, які було поставлено в дослідно-експериментальній роботі вимагали проведення констатувального та формувального експериментів, визначення критеріїв, їх показників та рівнів сформованості педагогічної самоефективності; представлення результатів констатувального та формувального етапів дослідження.

Сутність констатувального експерименту полягала у виявленні початкового рівня сформованості педагогічної самоефективності в студентів II курсу, та визначенні груп для проведення подальшої експериментальної роботи. У ході констатувального експерименту було діагностовано мотивацію майбутніх учителів музики на педагогічну професію, мотивацію досягнення успіху, самооцінку студентів; проведено діагностику основ професійної компетентності

майбутніх педагогів, їх емоційну усталеність під час здійснення професійної діяльності.

Аналіз результатів констатувального експерименту засвідчив, що більшість майбутніх учителів музики знаходились на низькому та середньому рівнях сформованості педагогічної самоефективності (0,614 бали у представників I групи та 0,624 у студентів II групи). Результати констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи показали необхідність цілеспрямованої, спеціально організованої роботи з формування досліджуваного утворення у студентів.

Для проведення формувального експерименту, контрольні та експериментальні групи були зрівнені.

У ході дослідження було побудовано експериментальну модель формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики. Зазначена модель містила такі складові: мету навчально-виховного процесу, принципи взаємовідношень експериментатора зі студентами; компоненти об'єкту дослідження, засоби формування педагогічної самоефективності, педагогічні умови, що сприяють досягненню поставленої мети.

Мета формувального експерименту полягала в апробації експериментальної методики і перевірці ефективності запропонованих нами педагогічних умов, що сприяють формуванню педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики: актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до оволодіння педагогічною самоефективністю; створення рефлексивно-оцінного середовища в навчально-виховному процесі педагогічного коледжу; організація самовдосконалення майбутніх учителів музики в контексті формування професійної самоефективності.

Засобами реалізації визначених педагогічних умов виступили: спецкурс «Педагогічна самоефективність у становленні майбутніх учителів музики», педагогічна студія «Майбутній учитель музики», педагогічна практика, програма саморозвитку, лекції, семінари з теми «Захист педагогічної ідеї», метод оргдіалогу, рефлексивні бесіди, написання курсових та дипломних робіт, статей,

рефератів, комплекси вправ, завдань, тренінгів, ділових ігор, необхідних для формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики.

Реалізація педагогічних умов з перевірки ефективності розробленої нами експериментальної моделі формування педагогічної самоефективності в майбутніх учителів музики пройшла успішно. Дані прикінцевих зрізів, проведених з метою визначення рівнів сформованості професійної самоефективності в експериментальній та контрольній групах, підтвердили правомірність висунутої нами гіпотези. Про це свідчили показники за всіма визначеними нами критеріями, які в експериментальній групі виявилися вищими, ніж у контрольній.

Так, після експерименту кількість студентів експериментальної групи з високим рівнем сформованості досліджуваного явища склала 17,2%, в той час, як у контрольній групі цей показник дорівнює 6,2%. Достатній рівень в експериментальній групі склав 40,8%, у контрольній – 16,5%. Після експерименту до середнього рівня сформованості педагогічної самоефективності в експериментальній групі належало 30,7% студентів, у контрольній – 42,8%, кількість студентів з низьким рівнем склала 11,3% в експериментальній групі, та 34,5% в контрольній.

Таким чином, після проведення експерименту, педагогічна самоефективність зросла як в експериментальних, так і в контрольних групах, проте не так помітно в останніх.

На підставі результатів проведеної роботи стало очевидним, що в експериментальних групах відбулися значні позитивні зрушення. Статистично не значущі позитивні зміни в представників контрольних груп пояснювались відсутністю цілеспрямованої роботи в даному напрямку.

Отже, аналіз отриманих даних показав, що реалізація моделі формування педагогічної самоефективності та впровадження визначених педагогічних умов сприяли активізації досліджуваного процесу, що підтверджують дані прикінцевого зрізу.

Висновки

У дисертації вперше досліджено педагогічну самоефективність майбутніх учителів музики. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що в професійній підготовці майбутніх учителів музики – випускників педагогічних коледжів, здебільшого надається перевага поповненню когнітивного компонента педагогічної діяльності в протиположності формування потреби до професійного самовдосконалення. Актуальним постає питання щодо активізації у майбутніх учителів механізмів саморозвитку, самовиховання, необхідних для становлення самобутнього професіонала. Педагогічна самоефективність майбутнього вчителя музики передбачає зусилля, спрямовані на розвиток власної професійної компетентності, розкриття свого потенціалу, що веде до подальшого самовдосконалення, спрямовує духовну активність майбутнього педагога на досягнення ефективного результату в професійній діяльності.

Вибір стратегії і тактики дослідження обґрунтовувався метою дослідження та його методологічними засадами.

Стратегія дослідження визначила завдання наукового обґрунтування сутності поняття «педагогічна самоефективність»; розробку критеріїв, показників та рівнів сформованості педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики; виокремлення педагогічних умов формування професійної самоефективності майбутніх учителів музики; побудову експериментальної моделі з формування педагогічної самоефективності студентів; виявлення у майбутніх педагогів початкового рівня сформованості досліджуваного конструкту; розробку й апробування методики формування педагогічної самоефективності студентів.

Педагогічна самоефективність – це інтегративне утворення, яке виражається у впевненості педагога у власній професійній компетентності, здатності продуктивно здійснювати педагогічну діяльність, обираючи засоби педагогічного впливу, що забезпечують успішне досягнення поставлених цілей навчально-виховного процесу.

Під час дослідження було визначено, що педагогічна самоефективність складається з трьох компонентів: особистісного; змістово-процесуального; поведінкового.

Вимірювання початкового рівня сформованості педагогічної самоефективності майбутнього вчителя музики в якісно-кількісних характеристиках вимагало визначення критеріїв педагогічної самоефективності та встановлення показників її оцінки. Такими критеріями було обрано: мотиваційно-оцінний; когнітивно-операційний; емоційно-регулятивний.

При цьому, показниками першого критерію виступили: мотивація на професійну діяльність; мотивація досягнення успіху; самооцінка. Показниками другого критерію були: знання (методологічні, психолого-педагогічні, спеціальні, а також щодо здійснення та планування процесу самовдосконалення, самоконтролю, самокорекції професійних якостей); сформованість професійних умінь та навичок; володіння основами технологій музичного виховання. Третій критерій педагогічної самоефективності характеризувався такими показниками: відсутність емоційної напруги в професійній діяльності; вміння свідомо управляти педагогічною діяльністю; адекватність поведінкових реакцій.

Педагогічна самоефективність є багаторівневим поняттям, тому нами було виокремлено чотири рівні її сформованості в майбутніх учителів музики: низький, середній, достатній, високий.

Проведене дослідження довело правильність висунутої нами гіпотези, в якій висловлено припущення про те, що формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики буде відбуватися більш успішно, якщо забезпечити такі педагогічні умови: «Актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до оволодіння педагогічною самоефективністю»; «Створення рефлексивно-оцінного середовища в навчально-виховному процесі педагогічного коледжу»; «Організація самовдосконалення майбутніх учителів музики в контексті формування професійної самоефективності».

Реалізуючи першу умову, ми мали на меті розвинути в студентів позитивне ставлення до досліджуваного утворення, систему цінностей, які б сприяли формуванню їхньої педагогічної самоефективності, а також створити умови, в яких актуалізуються внутрішні мотиви майбутніх учителів, відбувається формування особистісного сенсу та потреби у педагогічній самоефективності.

Створення рефлексивно-оцінного середовища в навчально-виховному процесі педагогічного коледжу було покликане розширювати можливості професійної самосвідомості студентів, сприяти оцінці та переосмисленню їх власних професійно-значущих якостей, можливостей, та, на основі цього, розробляти ефективні стратегії поведінки, що сприяють педагогічній самоефективності.

Реалізуючи третю педагогічну умову, ми виходили з того, що самовдосконалення являє собою цілеспрямовані зусилля студентів, направлені на підвищення рівня педагогічної самоефективності. Усвідомлені дії, які виконувались студентами з метою формування досліджуваної якості були спрямовані на самостійне виконання, у відповідності зі здатністю до самоорганізації.

Аналіз результатів констатувального експерименту засвідчив, що більшість майбутніх учителів музики знаходились на низькому та середньому рівнях сформованості педагогічної самоефективності (0,614 у представників I групи та 0,624 у студентів II групи).

Результати проведеного дослідження дозволили дійти висновку, що реалізація виокремлених нами педагогічних умов забезпечила формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів, стимулювала процес оволодіння необхідним обсягом знань, умінь, навичок та професійно-значущих якостей. Про це свідчать дані прикінцевого зрізу: результати в експериментальних групах виявилися вищими, ніж у контрольних. Так, після формувального експерименту, кількість студентів експериментальної групи з високим рівнем сформованості педагогічної самоефективності склала 17,2%, в той час, як у студентів

контрольної групи цей показник склав 6,2%. 40,8% студентів експериментальної групи було зафіксовано на достатньому рівні сформованості дослідженого утворення, контрольної – 16,5%. До середнього рівня сформованості педагогічної самоефективності в експериментальній групі належало 30,7% студентів, у контрольній – 42,8%, кількість студентів з низьким рівнем склала 11,3% в експериментальній групі, та 34,5% в контрольній.

Отже, після проведення експерименту педагогічна самоефективність зростає як в експериментальних, так і контрольних групах, проте зріст в останніх був не таким значним. Це пояснюється відсутністю цілеспрямованої роботи в даному напрямку. Отримані результати наочно підтвердили ефективність експериментальної методики, яка відображає особливості розробленої нами моделі та правомірність виокремлених педагогічних умов, що сприяли формуванню педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики.

Таким чином, завдання дослідження вирішені, гіпотеза підтвердилась.

Проведене дослідження не вичерпує всіх питань процесу формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики. Воно відкриває перспективу для більш глибокого вивчення умов, факторів, закономірностей, особливостей технології формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики на подальших етапах професійно-педагогічного навчання.

Список використаних джерел

1. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1987. – 261 с.
2. Амонашвили Ш. А. Единство цели. // Пособие для учителей. – М., 1986. – С. 11 – 34.
3. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск: Университетское, 1990. – 359 с.
4. Анисимов С. Ф. Духовные ценности: производство и потребление. – М.: Мысль, 1988. – 253 с.
5. Андрійчук І. П. Формування позитивної концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки: Дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 2003. – 175 с.
6. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки: кн. для учителя. – М.: Просвещение, – 1984. – 110 с.
7. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
8. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл, 2001. – 416 с.
9. Асмолов А. Г. Деятельность и установка. – М., 1979.
10. Балл Г. А. «Мотив»: уточнение понятия. // Психологический журнал. – 2004. – № 4. – С. 56 – 65.
11. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: (Дидактический аспект). – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
12. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов: Автореф. Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04. // Південноукраїнський державний педагогічний університет (м. Одеса) ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2004. – 20 с.
13. Бандура А. Теория социального научения. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.

14. Батурина Г. И., Байер У. Цели и критерии эффективности обучения // Сов. Педагогика, 1975. – № 4. – С. 41 – 49.
15. Безбородова Л. А., Алиев Ю. Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: Уч. пособие для студ. муз. фак. педвузов. – М.: Академия, 2002. – 416 с.
16. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
17. Белявський І. Г., Будіянський М. Ф., Крайнюк В. М. Особистість та проблеми емоційного самоконтролю. // Актуальні проблеми психології: традиційність і сучасність. Міжнародні наукові Костюківські читання. – Київ, 1992. – С. 9 – 10.
18. Бервєцький З., Хлебнікова Л. Виховувати музичну культуру // Грані творчості: Кн. для вчителя. – К.: Рад. шк., 1989. – С. 126 – 140.
19. Бодалев А. А. Личность и общение. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
20. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // изучение мотивации поведения детей и подростков. – М.: Педагогика, 1972. – С. 7 – 44.
21. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
22. Божович Л. И. Познавательные интересы и пути их изучения. – М., 1955. – 178 с.
23. Большой толковый психологический словарь. Пер. с англ. // Ребер А. – ООО «Издательство АСТ»; Издательство «Вече», 2003. – 560 с.
24. Болотов В. А. Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеала к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8 – 14.
25. Бондаревская О. В. Смысл и стратегия личностно-ориентированного воспитания. // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 13 – 17.
26. Бондар В. І. Дидактика. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.

27. Браже Т. Г. Развитие творческого потенциала учителя // Сов. Педагогика. – 1989. – № 8. – С. 89 – 94.
28. Бранден Н. Мощь самооценки: <http://www.psyllive.ru>.
29. Бубер М. Два образа веры. – М., 1995.
30. Булатова О. С. Педагогический артистизм. – М., 2001. – 240 с.
31. Ващенко Г. Виховання волі і характеру. – Лондон: видавництво спілки української молоді, 1952. – 256 с.
32. Вилюнас В. К. Психологические механизмы биологической мотивации. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 206 с.
33. Векслер Д. Почему пользователи РС одобряют новые системы: <http://www.old.e-executive.ru>.
34. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
35. Волкова Н. П. Педагогіка: посібник. – К.: Видавничий центр «Академія», 2003. – 576 с.
36. Вольфовська Т. О. Інтерактивні вміння та їх становлення на різних етапах політичної соціалізації. // Наукові студії із соціальної та політичної психології. – 2002. – № 5. – С. 98 – 112.
37. Вульффов Б. З, Харькин В. Н. Педагогика рефлексии. Издание 2-е. – М.: «Издательство Магистр», 1999. – 112с.
38. Гегель Г. Энциклопедия философских наук, Т.1. – М., 1974. – 401 с.
39. Г. Лефрансуа. Теория научения. Формирование поведения человека. – СПб.: прайм-еврознак, 2003. – 278 с.
40. Гоноболин Ф. Н. Книга об учителе. – М.: Просвещение, 1965. – 293 с.
41. Гордеева Т. О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы: <http://www.dep.edu.yar.ru>.
42. Горюнова Л. На пути к педагогике искусства // Музыка в школе. – 1988. – № 2. – С. 7 – 17.

43. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: Психологический аспект // М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко. – Мн.: Изд-во «Университетское», 1985. – 206 с.
44. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
45. Гончаренко С. У. Методика як наука. – Хмельницький.: Вид-во ХГПК, 2000. – 30 с.
46. Гофман И. Фортепианная игра. Вопросы и ответы. – М., 1961.
47. Гродзенская Н. Л. Слушание музыки в начальной школе. (1 – 4 классы). – М., 1962. – 88 с.
48. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя. – Харків: Основа, 1998. – 300с.
49. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и... неопределенность. // Педагогика. – 2003. – №4. – с. 21 – 26.
50. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М., 1956. – 374 с.
51. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 353с.
52. Демченко Н. Психолого-педагогічні якості викладача, необхідні при особистісно-орієнтованій взаємодії зі студентом // Проблеми професійної підготовки вчителя школи майбутнього: Зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конференції. – К., 2002. – Т. 1. – С. 27 – 29.
53. Державна національна програма «Освіта. Україна ХХІ століття». – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
54. Державна програма «Вчитель» // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2002. – № 10. – С. 4 – 32.
55. Днепров С. А. Педагогічна свідомість: теорія і технології формування у майбутніх учителів: Монографія. – М., 2001. – 168 с.
56. Дорофеев А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 24 – 28.

57. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности к деятельности. – М.: Педагогика, 1983. – 336 с.
58. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия. – Мн.: Хэлтон, 1998. – 399 с.
59. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: Изд-во Беларускаго университета, 1976. – 175 с.
60. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы. – 3-е изд. – Минск, 1993. – 296 с.
61. Евдокимов В. И. Научные основы повышения эффективности обучения средствами наглядности: Автореф. дис. ...докт. пед. наук: 13.00.04. – К., 1990. – 31с.
62. Елканов С. Б. Профессиональное самовоспитание учителя: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 143с.
63. Жураковский Г. Е. Очерки по истории античной педагогики. – М., 1963. – 240 с.
64. Заброцький М. М. Педагогічна психологія: Курс лекцій. – К.: МАУП, 2002. – 304с.
65. Закон України «Про вищу освіту» (2002).
66. Занина Л. В., Меньшикова Н. П. Основы педагогического мастерства. // Серия «Учебники, учебные пособия». – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 288с.
67. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: Учебное пособие. – Екатеринбург, 2000. – 368с.
68. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М., 2004. – 384 с.
69. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія // За ред. І. А. Зязюна. – Київ: Видавництво «Віпол», 2000. – 636 с.

70. Иванников В. А. Формирование побуждения к действию. // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 119 – 121.
71. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. – М.: Просвещение, 1991. – 196 с.
72. Иванова Ю. А. Дидактические условия использования педагогических задач при изучении общеобразовательных и специальных предметов в педвузе. – Волгоград, 1990. – 128 с.
73. Иванцев Н. І. Динаміка ціннісних орієнтацій студентської молоді протягом професійної підготовки: Автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 2001. – 16 с.
74. Идентичность: Хрестоматия // Сост. Л. Б. Шнейдер. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2003. – 272с.
75. Изард К. Е. Психология эмоций: Пер. с англ. – СПб.: Питер, 1999. – 464с.
76. Ильин Е. П. Психология воли. – СПб., Питер: 2000. – 280 с.
77. Искусство и школа: Кн. для учителя // Сост. А. Василевский. – М.: Просвещение, 1981. – 288 с.
78. Історія педагогіки / за ред. М. С.Гриценка. – К., 1973.
79. Кабалевский Д. Б. Поле деятельности – огромное... // Музыка в школе. – 1988. – № 1. – С. 8 – 15.
80. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца: кн. для учителя. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.
81. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
82. Карамушка Л. М. Психологічні основи управління в системі середньої освіти: Навч. посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 180 с.
83. Карасева М. Г. О критерии оценки знаний студентов // Сов. педагогика, 1975. – № 4. – С. 91 – 96.
84. Карпенко З. С. Аксіопсихологія особистості. – К.: ТОВ «Міжнар. фін. агенція», 1998. – 216 с.

85. Каськова Н. Ф. Психологический анализ эмоционального компонента педагогической деятельности: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1989. – 164 с.
86. Кирнарская Д. К. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика: Уч. пособие для студентов // Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова. – М.: Академия, 2003. – 237 с.
87. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки: Автореф. дис. ...д-ра. пед. наук: 13. 00. 01 // Науково-досл. інститут педагогіки України. – К., 1993. – 31 с.
88. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. – Рига: Эксперимент, 1995. – 176 с.
89. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности. – М.: Наука, 1988. – 192 с.
90. Кодай З. Избранные статьи. – М.: Сов. композитор, 1983. – 400 с.
91. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2001. – 176с.
92. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 443 с.
93. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики // під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112с.
94. Кондрашова Л. В. Сборник педагогических задач: Учебное пособие для студентов пед. институтов. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.
95. Кондрашова Л. В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися. – М.: Педагогика, 1990. – 159 с.
96. Корнещук В. В. Теорія і методика визначення ефективності та якості професійної підготовки фахівців // Наука і освіта, 2004. – № 8 – 9. – С. 195 – 198.

97. Корольчук М. С., Крайнюк В. М. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстримальних умовах. – К.: Ніка-Центр, 2006. – 580 с.
98. Короткий тлумачний словник української мови // Укл. Д. Гринчишин, Л. Гумецька, В. Карпова. – К., 1978.
99. Корсини Р., Ауэрбах А. Психологическая энциклопедия: <http://www.5port.ru>.
100. Косых Г. В. Психолого-акмеологические технологии оптимизации управленческих воздействий: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 // Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова. – М., 2007. – 24 с.
101. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості. – К.: Вища школа, 1989. – 40 с.
102. Кравець В. Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва. – Тернопіль, 1996. – 226 с.
103. Кравець В. Історія української школи і педагогіки. – Тернопіль, 1994. – 345 с.
104. Краткий психологический словарь. – М.: Политиздат, 1985. – 431с.
105. Кременштейн Б. Виховання самостійності в класі спеціального інструменту. – М., 1969.
106. Крутецький В. А. Психологія навчання і виховання школярів. – М., 1986. – 247 с.
107. Крюкова В. В. Музыкальная педагогика. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 288 с.
108. Кубицький С. О. Система оцінювання готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. – К., 2001. – 20с.
109. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.

110. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: ЛГУ, 1980. – 143 с.
111. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
112. Курлянд З. Н. Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя: дис. ...докт. пед. наук: 13.00.01., 13.00.04. – Одеса, 1992. – 353 с.
113. Латишев В., Корниенко П. Воспринимаемая самоэффективность исследовательской деятельности учащегося: <http://www.nit.miem.edu.ru>.
114. Левитес Д. Г. Качество образования и безопасность страны // Мир образования – образование в мире. – 2002. – № 1. – С.24 – 39.
115. Левченко Т. І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах /Монографія/ – 1-е видання, – Вінниця: видавництво «Нова книга», 2002 р. – 512 с.
116. Лэнгле А. Person: Экзистенциально-аналитическая теория личности: Сб. статей: Пер. с нем. // Вступ. ст. С. В. Кривцовой. – М.: Генезис, 2006. – 159 с.
117. Леонтович М. Д. Практичний курс навчання співу в середніх школах України (З педагогічної спадщини композитора) // Упор. Л. О. Іванова. – К.: Муз. Україна, 1989. – 136 с.
118. Леонтьев Д. А. Ценность, как междисциплинарное понятие: опыт многомерные реконструкции. // Философские науки. – 1996. – № 4. – С.15 – 26.
119. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977.
120. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: Дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01., 13.00.04. // Институт педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1996. – 356 с.

121. Лопатин А. Р. Гуманизация учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе. // Инновации в образовании. – 2004. – № 4. – С. 48 – 60.
122. Лотова И. Профессиональная карьера госслужащих: вариативный подход: <http://www.sapa.sib.ru>.
123. Лук'яненко І. Г., Краснікова Л. І. Економетрика: Підручник – К.: Товариство «Знання», КОО, 1998. – 494 с.
124. Майерс Д. Социальная психология: интенсивный курс: Пер. с англ. // Д. Майерс. – 4-е межд. изд. – СПб; М.: Прайм-Еврознак; Олма-Пресс, 2004. – 510 с.
125. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу. Твори: у 7-ми т. – К., 1954. – Т.5. – С.9 – 109.
126. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. – М.: Педагогика, 1983 – 1986. – Т. 4. – 399 с.
127. Маланьина Т. М. Зависимость психосоматических расстройств от самооценки личностью собственной эффективности. – <http://www.depedu.yar.ru>.
128. Мальц Л. А., Федосеева А. М. Психологические критерии жизненной успешности студентов педагогического вуза: <http://www.promgups.ru>.
129. Маригодов В. К., Моторная С. Е. Педагогика и психология: аспекты активизации творчества и готовности к профессиональной деятельности: Учебное пособие. – К.: ИД «Профессионал», 2005. – 192 с.
130. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Сов. Педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82 – 88.
131. Маркова А. К. Психология труда учителя. – М., 1993. – С. 18 – 71.
132. Методика воспитательной работы: Уч. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений // Л. А. Байкова, Л. К. Гребенкина, О. В. Еремкина и др.; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 144 с.

133. Мешко О. І., Янкович О. І., Мешко Г. М. Історія української школи і педагогіки. – Тернопіль, 1999. – 346 с.
134. Мирзаянова Л. Ф. Развитие самоэффективности студентов в адаптационный период: <http://www.mirz.brest.by>.
135. Мирзаянова Л. Ф. Упреждающая адаптация студентов к педагогической деятельности (кризисы, способы упреждения и смягчения). – Мн.: Бел. наука, 2003. – 271 с.
136. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя: Учебно-методическое пособие. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
137. Митина Л. М., Асмаковец Е. С. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. – М.: Флинта, 2001. – 192 с.
138. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. – К.: Знання. 1989. – 48 с.
139. Мороз О. Г. Особистість майбутнього педагога // Вища освіта України. – 2002. – №3.
140. Музыкальное образование в школе: Уч. пособие для студ. муз. фак. и отд. высш. и сред. учеб. заведений // Л. В. Школяр, В. А. Школяр, Е. Д. Критская и др.: под ред. Л. В. Школяр. – М.: Академия, 2001. – 232 с.
141. Наенко Н. И. Психическая напряженность. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 112 с.
142. Назаренко Н. Н. Структура целостной индивидуальности и проблема профессионализма личности. Воронежский государственный университет. // www.conf-phipsy.vsu.ru
143. Настольная книга школьного учителя-музыканта. – М.: ВАЛДОС, 2000. – 336 с.
144. Немов Р. С. Психология: Учеб. пособие для учащихся пед. училищ, студентов пед. ин-тов и работников системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки пед. кадров. – М.: Просвещение, 1990. –

301с.

145. Нецадим М. І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика. – К.: «Київський університет», 2003. – 852 с.
146. Ніколенко Д. Ф. Питання психології радянського вчителя. – К.: Радянська школа, 1957. – 35 с.
147. Никифоров А. Л. Деятельность, поведение, творчество. // Деятельность: теория, методология, проблемы. – М.: Политиздат, 1990. – с. 52 – 70.
148. Новаченко Т. В. Формування педагогічної самоорганізації майбутніх педагогів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Одеса, 2005. – 20 с.
149. Одерій Л. П. Кваліметрія вищої освіти: методологія та інструментарій. – К.: МКА, 1966, – 264 с.
150. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М.: Сов. Энциклопедия, 1972. – 846 с.
151. Олексюк О. М. Формування духовного потенціалу студентської молоді. – К.: КДІКК, 1996. – 253.
152. Олексюк О. М. Музична педагогіка: Навчальний посібник. – К.: КНУКіМ, 2006. – 188 с.
153. Орлов В. Ф. Теоретико-методологічні засади професійного становлення учителя // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К.: ВІПОЛ, 2000. – С. 475 – 504.
154. Орф К. Система детского музыкального воспитания. – М., 1971. – 238 с.
155. Основы педагогического мастерства. // Под ред. И. А. Зязюна. – М., 1989. – 217с.
156. Основы психологии: за заг ред. О. В. Керичука, В. А. Романця. – К., 2002. – С.169 – 173.

157. Падалка Г. М. Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін у системі педагогічної освіти // За ред. В. Г. Бутенка. – Херсон: ХДПІ, 1995. – 104с.
158. Падалка Г. Н. Учитель, музика, діти. – К.: Муз. Україна, 1982. – 144 с.
159. Педагогічний словник за ред. Ярмаченка М. Д. – К.: «Педагогічна думка», 2001. – 445 с.
160. Педагогическая энциклопедия. – М., 1968. – Т. 4. – С. 258.
161. Педагогічна майстерність // за ред. І. А. Зязюна. – К., 1997. – С. 30.
162. Перец М. В. Формування професійної компетентності майбутніх педагогів засобами інтерактивних форм навчання // Педагогічні науки: Збірник наукових праць. Частина перша. – Суми: – СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2005. – С. 246 – 251.
163. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъективности. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
164. Печерська Е. М. Уроки різні та незвичайні // Рідна школа. – 1995. – № 4. – С. 62 – 65.
165. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб. // за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. К.: Вид. А.С.К., 2003. – 240 с.
166. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М., 1984. – 432 с.
167. Пидкасистый П. И., Портнов М. Л. Искусство преподавания. Второе изд. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 212 с.
168. Платонов К. К. Обобщение характеристик как метод социально-психологического изучения личности. В кн.: Методы социально-психологических исследований. – М.: изд-во Моск. ун-тета, 1975. – С. 156
169. Практическая психология в тестах, или как научиться понимать себя и других. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2003. – 400 с.

170. Програми з музики середньої загальноосвітньої школи та поурочні методичні розробки 1 – 4, 5 – 8 класи. – К.: «Перун», 1996.
171. Прохоров А. О. Психология неравновесных состояний // Психические состояния // Сост. и общая ред. Л. В. Куликова. – СПб.: Питер, 2000. – С. 83 – 91.
172. Психологічний словник // За ред. В. І. Войтка. – К., 1982. – 445 с.
173. Психология. Словарь // Под общ. ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского. – М., 1990. – 494 с.
174. Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб: Изд-во «Питер», 2000. – 480с.
175. Психология музыкальной деятельности: теория и практика: Уч. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений // Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др.; под ред. Цыпина Г. М. – М.: Академия, 2003. – 368 с.
176. Психология. Учебник для гуманитарных вузов: под ред. В. Н. Дружинина. – СПб.: «Питер», 2007. – 190 с.
177. Пуховська Л. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: Спільність та розбіжності. – К., 1997 – 50 с.
178. Роджерс К. Творчество как усиление себя // Вопр. психологии. – 1990. – № 1. – С. 164 – 168.
179. Родин В. А. О целях индивидуального обучения в инструментальном классе // Инструментальная подготовка учителя музыки: Межвузовский сборник научных трудов. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1984. – 144 с.
180. Ростовський О. Я. Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки: Навч. посібник. – Ніжин: Вид-во НДПУ, 2003. – 193 с.
181. Рудницька О. П. Формування музичного сприйняття в системі розвитку педагогічної культури майбутніх учителів: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 // НПУ ім. М. Драгоманова. – К., 1994. – 40 с.

182. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна і мистецька: Навч. посібник. – К., 2002. – 270 с.
183. Рубинштейн С. Л. О мышлении и о путях его исследования. – М.: АН СССР, 1958. – 145 с.
184. Румянцева Т. В. Семинар «Особенности психолого-педагогического сопровождения обучающихся выпускных классов в условиях профильного обучения». – <http://www.dep.edu.yar.ru>.
185. Рябов Г. И. Закон эффективности обучения. // Педагогика. – 1993. – № 1. – С. 13 – 17.
186. Санникова О. П. Роль эмоциональности в индивидуализации деятельности // Эмоциональная регуляция учебной деятельности. – М., 1987. – С. 69 – 74.
187. Санникова О. П. Феноменология личности: избранные психологические труды. – Одесса: Смил, 2003. – 256 с.
188. Семенова Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога. Учебное пособие. – М., 2002. – 224 с.
189. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность». – К.: Миллениум, 2004. – 521с.
190. Сергеева И. В. Особенности эмоциональной регуляции профессиональной деятельности учителя в напряженных ситуациях: Дис. ...канд. псих. наук: 19.00.07. – К., 2003. – 180 с.
191. Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2004. – 316 с.
192. Сікорський П. І. Якість вищої освіти – основна вимога Болонського процесу. // Освіта. – 2004. – 14 – 21 квітня. – С. 3 – 5.
193. Симонов П. В. Высшая нервная деятельность человека. Мотивационно-эмоциональные аспекты. – М.: Наука, 1975. – 176 с.

194. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
195. Словарь практического психолога // Сост. С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800с.
196. Смиренський В. М. Формування у майбутнього вчителя музики готовності до педагогічної імпровізації: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 1998. – 169 с.
197. Современный словарь иностранных слов. – М.: Академия, 2001.
198. Столяренко Л. Д. Основы психологии. 14-е изд. Учебное пособие // Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 672 с.
199. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибр. твори: у 5-ти т. – К., 1976. – Т. 3. – С. 9 – 283.
200. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю // Избр. произв.: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1979. – Т. 2. – С. 454 – 462.
201. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: А.П.Н., 2003. – 68с.
202. Тараненко І. Г. Демократичні цінності у процесі становлення громадянина. // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 150 – 152.
203. Трофимова Н. Б. Проблема педагогического регулирования: <http://www.altruism.ru>.
204. Тюльпа Т. М. Розвиток теорії і практики естетичного виховання школярів в Україні (1917 – 1937 рр.): Автореф. Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 // Харківський нац. пед. університет ім. Г.Сковороди. – Х., 2005. – 21с.
205. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
206. Українсько-російський словник: Вид. 6-те // Укладачі: В. С. Ільїн та ін. – К., 1986.

207. Ушинський К. Д. Рідне слово. Праця в її психічному і виховному значенні. Передмова до першого тому «Педагогічної антропології» // Вибр. пед. тв.: у 2 т. – К., 1983. – Т. 1. – 489 с.
208. Феномен школи в музично-виконавському мистецтві // Тези міжнародної конференції. – Київ, 2005.
209. Философская энциклопедия: гл. ред. Ф. В. Константинов. М.: «Советская энциклопедия». – М., 1970. – Т. 5. – 739 с.
210. Философский энциклопедический словарь // Гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
211. Формирование психологической устойчивости профессиональной деятельности учителя как одной из характеристик человеческого фактора: Методические рекомендации. Сост. Хмельюк Р. И., Курлянд З. Н. и др. – Одесса, 1986. – 74 с.
212. Франк С. Л. Сочинения. – М., 1990. – с. 230.
213. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем. // Общ. ред Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева; вст. ст. Д. А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
214. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность. Теории, упражнения, эксперименты // Роберт Фрейджер, Джеймс Фейдимен. Пер. с англ. – СПб: Пройм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 704 с.
215. Хорєв І. О. Педагогічні основи підвищення ефективності військової підготовки у вищих закладах освіти: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1998. – 184 с.
216. Хорошко Т. С. Сущностные характеристики самоэффективности познавательной деятельности студентов. // Аксеологические проблемы педагогики: Сборник научных трудов. – Смоленск: СГПУ, 2005. – Вып. 2. – С. 161 – 169.
217. Хращевська О. О. Художньо-естетичне ставлення до довкілля:

- педагогічні засади формування: Навчально-методичний посібник. – Ізмаїл, 2006. – 209 с.
218. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М., 1971.
219. Хрестоматия по методике музыкального воспитания в школе: Уч. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2119 «Музыка» // Сост. О. А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1987. – 272 с.
220. Хуторской В. А. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. – Центр «Эйдос».
221. Хуторской В. А. Современная дидактика. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.
222. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тутов. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
223. Цокур О. С. Категорія педагогічної свідомості в теорії та практиці професійної підготовки вчителя: Автореф. дис. ...докт. пед. наук: 13.00.01., 13.00.04 // Київський університет ім. Т. Шевченка. – К., 1998. – 38 с.
224. Чебыкин А. Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности. – Одесса, 1992. – 168 с.
225. Чепелева Н. В. Психологічна культура вчителя // Психологія: Зб. наук. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1999. – Вип. 4. – С. 22 – 26.
226. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. – М., 1981. – 95 с.
227. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. Русская версия шкалы общей самоеффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема. // Иностранная психология. – 1996. – №7. – С. 71 – 76.
228. Шевчук М. В. Психологічні механізми трансформації ціннісних орієнтацій студентської молоді: Автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 2000. – 21 с.
229. Шелковой Ю. С. Взаимосвязь самооценки компетентности и представлений человека о себе как субъекте деятельности: Автореф. дис. ...

- канд. психол. наук: 19.00.01 // Кубанский государственный университет. – Краснодар, 2007. – 24 с.
230. Щербаков А. И. Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования. – Л., 1968. – С. 30.
231. Щолокова О. П. Система професійної підготовки студентів педагогічних вузів до художньо-естетичної освіти школярів: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук 13.00.04. // Київський ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 1996. – 43 с.
232. Эмоциональная регуляция учебной деятельности: Мат-лы Всесоюзной конференции // Под общей ред. А. Я. Чебыкина. – М., 1987. – 272 с.
233. Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности // Тезисы 2-го Всесоюзного семинара молодых ученых. – М., 1986. – 160 с.
234. Энеева М. Ю. Психологические компоненты субъектности студента: <http://www.childpsy.ru>.
235. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис; Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1996. – 145 с.
236. Ягупов В. В. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
237. Якиманская И. С. Технология личностного-ориентированного обучения в современной школе. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.
238. Якунин В. А. Педагогическая психология: Учебное пособие // Европейский институт экспертов. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., Изд-во Полиус, 1998. – 639 с.
239. Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
240. Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), Self-efficacy in changing societies. New York: Cambridge University Press.

241. Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. In J.H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development: Frontiers and possible futures*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
242. Bandura A. Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. // *Developmental Psychology*. 1989. Vol. 25. P. 729—735.
243. Bandura A. Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning // *Educational Psychologist*. 1993. Vol. 28 (2). P. 117—148.
244. Bandura A. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies // *Self-efficacy in changing societies* // A. Bandura (Ed.). New York: Cambridge University Press, 1995. P. 1—45.
245. Bandura A. *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman and Co., 1997.
246. Bandura A., Cervone D. Differential engagement of self-reactive influence in cognitive motivation // *Organizational Behavior and Human Decision Process*. 1986. Vol. 8. P. 92—113.
247. Bandura A., Schunk D.H. Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1981. Vol. 41. P. 586—598.
248. Bandura A. (1994b). Social cognitive theory and mass communication. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (p. 62). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
249. Bandura A., Adams N.E., Hardy A.B. & Howells G.N. (1980). Test of the generality of self-efficacy theory. *Cognitive Therapy and Research*, 4, 39 – 66.
250. Bourdoncle R. La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe // *Revue Française de Pédagogie*. 1993. №105. P. 103.
251. Debessé V., Milaret G. *Traité des sciences pédagogiques*. Paris, 1974.
252. *In-Service Training and Education Development: an international survey* // London, 1986.

253. Kierunki zmian w systemie kształcenia nauczycieli muzyki // Wychowanie muzyczne w szkole/ - 1995. - № 4. – S. 187 – 191.
254. Neil R. Current models and approaches to In-Service Teacher Education // British Journal of In-Service Education. 1986. Vol. 14. №2.
255. Smyth J. A Teacher Development Approach to Bridging the Practice – Research Gap // The Journal of Curriculum studies. 1982. Vol. 14. №2.
256. Waldam M. Freshmen's use of library electronic resources and self-efficacy [электронный ресурс] M.Waldam // Information research. – 2003. – Vol. 8. - #2.
257. Wallace M. Action research: How to do it. Paper presented at the 2nd international Conference of the Malaysian English Language teaching association, 24 – 27 May, 1993.

Додаток А

Діагностична карта уроку

Дата: _____ Клас _____ Студент _____

0 – показник був відсутній на уроці, 1 – проявлявся частково, 2 – проявлявся в повній мірі

1. Відповідність структури уроку його типу.....0 1 2
2. Розкриття теми чверті та теми уроку.....0 1 2
3. Виховні та розвиваючі цілі уроку, їх реалізація.....0 1 2
4. Взаємодія у структурі уроку видів музичної діяльності (хоровий спів, слухання, музична грамота).....0 1 2
5. Визначення ключових і часткових завдань та їх вирішення на уроці..0 1 2
6. Використання на уроці загальних та специфічних методів музичного виховання.....0 1 2
7. Рівень музичної культури студента (зацікавленості, музичного мислення, музикування).....0 1 2
8. Оснащення уроку наочністю, ТЗН, додатковими матеріалами.....0 1 2
9. Педагогічні прийоми володіння класом.....0 1 2
10. Володіння прийомами індивідуального підходу до учнів.....0 1 2
11. Домашнє завдання на уроці (доступність, реальність його виконання)0 1 2
12. Критерії педагогічної оцінки (методи контролю і оцінки).....0 1 2
13. Знання програми.....0 1 2
14. Педагогічний такт.....0 1 2
15. Культура мови.....0 1 2
16. Темп уроку.....0 1 2

Додаток Б
Методика «мотиви вибору діяльності викладача»
(за Є. П. Ільїним)

Інструкція: Прочитайте текст питальника та оцініть запропоновані в списку мотиви вашої педагогічної діяльності по 10-бальній шкалі.

Текст питальника

1. Усвідомлення необхідності власної діяльності, важливості навчання та виховання дітей.
2. Інтерес до педагогічної діяльності.
3. Прагнення до спілкування з молоддю, бути завжди з молоддю.
4. Прагнення передати свої знання, досвід.
5. Прагнення до самоствердження, до підвищення свого статусу, престижу.
6. Прагнення до самовираження, творчої роботи.
7. Бажання знаходитись у середовищі інтелектуалів, освічених людей.
8. Можливість займатися науковою роботою, отримати наукову ступінь, звання.
9. Можливість задовольнити своє прагнення до влади.
10. Примусили обставини.
11. Наявність довготривалої відпустки.
12. Не має потреби знаходитись на роботі від дзвінка до дзвінка.

По рівню важливості кожного мотиву, вираженого в балах, робиться судження про те, наскільки виражене в майбутнього вчителя педагогічне покликання (по 1 – 4, 6) та наскільки в нього виражені супутні та другорядні мотиви (по 5, 7 – 12).

Додаток В

Методика «мотивація успіху та страх невдачі»

(за А. А. Реаном)

Інструкція: Погоджуючись чи ні з нижченаведеними визначеннями, виберіть, будь-ласка одну з відповідей – «так» чи «ні». Якщо ви вагаєтесь із відповіддю, то пригадайте, що «так» передбачає як явне «так» так і «швидше так, чим ні». Те саме відноситься і до відповіді «ні». Пам'ятайте, що відповідати потрібно достатньо швидко, довго не задумуючись. Відповідь, яка перша прийшла вам на думку, як правило, є найбільш точною.

Текст питальника

1. Готуючись до проведення уроку на практиці, маю надію на успіх.
2. У навчальній діяльності активний.
3. У навчанні схильний до прояву ініціативи.
4. При виконанні відповідальних завдань на практиці та під час навчання намагаюсь знайти причини відмови від них.
5. Часто вибираю крайнощі: чи занижено легкі завдання, чи нереально важкі.
6. При зустрічі з перешкодами в навчанні, як правило, не відступаю, а шукаю шляхи їх подолання.
7. При чергуванні успіхів та невдач у навчанні, схильний до переоцінки своїх успіхів.
8. Успішність навчальної діяльності більше залежить від моєї цілеспрямованості ніж від зовнішнього контролю.
9. При виконанні достатньо складних завдань в умовах обмеженого часу результативність моєї діяльності погіршується.
10. Я схильний проявляти наполегливість у досягненні позитивних результатів у навчанні.
11. Я схильний планувати моє майбутнє на достатньо віддалену перспективу.
12. Якщо ризикую, то з розумом, а не бездумно.

13. Я не дуже схильний проявляти наполегливість у навчанні, особливо, якщо відсутній зовнішній контроль.
14. Схиляюся до постановки перед собою середніх по складності або трохи завищених, але реальних навчальних цілей.
15. У випадку невдало проведеного уроку на практиці або невдачі при виконанні навчального завдання, моя наполегливість у цьому напрямку знижується.
16. При чергуванні успіхів та невдач у навчанні, схильний до переоцінки своїх невдач.
17. Надаю перевагу плануванню майбутнього лише на найближчий час.
18. При роботі в умовах обмеженого часу результативність моєї діяльності покращується, навіть якщо завдання достатньо складне.
19. У випадку невдало проведеного уроку на практиці або невдачі при виконанні навчального завдання, моя наполегливість у цьому напрямку не знижується.
20. Якщо я сам вибрав для себе завдання, то у випадку невдачі його привабливість тільки зростає.

Ключ до питальника

Один бал отримують відповіді «так» на твердження 1 – 3, 6, 8, 10 – 12, 14, 16, 18 – 20 та відповіді «ні» на питання 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17. Підсумуйте загальну кількість балів.

Якщо ви набрали від 1 до 7 балів, то діагностується мотивація на невдачу (страх перед невдачею). Якщо ви набрали від 14 до 20 балів, то діагностується мотивація на успіх (надія на успіх). Якщо кількість набраних балів у межах від 8 до 13, то, слід вважати, що мотиваційний полюс не виражений. При цьому, якщо набрано 8 – 9 балів – то мотивація ближче до уникнення невдачі, якщо 12 – 13 балів – ближче до прагнення до успіху.

Додаток Д
 Протокол з визначення рівня професійної усталеності студента
 (за З. Н. Курлянд)

Дата: _____ Клас _____ Студент _____

№	Ознаки професійної усталеності	Середня оцінка суддів
1.	Упевненість у собі як учителі	
2.	Відсутність емоційної напруженості, страху перед дітьми	
3.	Володіння своїм голосом, мімікою, жестами	
4.	Наявність вольових якостей	
5.	Швидкість реакції на поведінку класу і окремих учнів	
6.	Уміння приймати правильні рішення в нестандартній ситуації	
7.	Властивості та характеристики, які визначають спрямованість особистості вчителя (ідейна, педагогічна, пізнавальна)	
8.	Знання й уміння учителя	
9.	Задоволеність діяльністю	
10.	Нормальна втомлюваність	

Середній бал за всіма ознаками _____

Висновок: у студента _____ рівень розвитку професійної усталеності.

Оцінювання проводиться за п'ятибальною системою.

Додаток Е
Визначення емоційної гнучкості
(методика А. С. Галанова)

Вам пропонується тест із запитань, на кожне з яких необхідно відповісти «так» чи «ні». «Правильних» або «неправильних» відповідей тут немає, тому не намагайтеся довго їх обмірковувати, – найбільш точна та відповідь, що першою приходить на думку.

Свої відповіді відзначте на бланку. Якщо відповідь «так», поставте позначку в колонку «Так» поруч із номером питання. Якщо відповідь «ні», поставте позначку в колонку «Ні.» Якщо ви не можете вибрати ні «так» ні «ні», поставте позначки в обох колонках, але намагайтесь робити це якомога рідше.

1. Іноді мені в голову приходять такі думки, що краще про них нікому не розповідати.
2. Я охоче беру участь у зборах та інших суспільних заходах.
3. Часом у мене бувають приступи плачу або сміху, з якими я не в змозі впоратись.
4. Бувають випадки, коли я не виконую своїх обіцянок.
5. У мене часто болить голова.
6. Іноді я кажу неправду.
7. Раз на тиждень або частіше я без причини відчуваю жар у всьому тілі.
8. Бували випадки, коли я говорив про речі, в яких не розуміюся.
9. Буває, що я серджуся без особливої причини.
10. Тепер мені важко сподіватися на те, що я чого-небудь досягну в житті.
11. Буває, що я назавтра відкладаю те, що потрібно зробити сьогодні.
12. Сама важка боротьба для мене – боротьба із самим собою.
13. М'язові судоми і посмикування у мене бувають рідко (або не бувають зовсім).

- 14.Іноді, коли я погано почуваюся, я буваю дратівливим.
- 15.Я досить байдужий до того, що зі мною станеться.
- 16.Якщо мені загрожує штраф, і машин поблизу немає, я можу перейти вулицю там, де мені заманеться.
- 17.Мені часто говорять, що я запальний.
- 18.У дитинстві в мене була така компанія, де намагалися завжди і в усьому стояти один за одного.
- 19.У грі я віддаю перевагу виграванню.
- 20.Останні декілька років більшу половину часу я почуваюся добре.
- 21.Мені приємно мати серед своїх знайомих визначних людей – це як би додає мені ваги у власних очах.
- 22.Я б не особливо хвилювався, якби в кого-небудь із моєї родини були неприємності.
- 23.З моїм розумом діється щось недобре.
- 24.Мене турбують сексуальні питання.
- 25.Коли я намагаюся щось сказати, то часто відчуваю, як у мене тремтять руки.
- 26.Серед моїх знайомих є люди, які мені не подобаються.
- 27.Думаю, я людина приречена.
- 28.Я дуже рідко сварюся з членами моєї родини.
29. Буває, що я з ким-небудь трохи обговорюю плітки.
- 30.Часто я бачу сни, про які краще не розповідати.
- 31.Буває, під час обговорювання деяких питань, я особливо не замислюючись, погоджуюсь з думкою іншого.
- 32.У школі я засвоював матеріал повільніше за інших.
- 33.Моя зовнішність мене взагалі влаштовує.
- 34.Я цілком упевнений у собі.
- 35.Раз на тиждень, або частіше я буваю дуже збуджений або схвилюваний.
- 36.Хтось управляє моїми думками.
- 37.Я щодня випиваю незвичайно багато води.

- 38.Буває, що непристойний жарт викликає у мене сміх.
- 39.Найбільш щасливий я буваю, коли я один.
- 40.Хтось намагається впливати на мої думки.
- 41.Навіть серед людей я почуваюся самотнім.
- 42.Я серджусь, коли мене кваплять.
- 43.Мене легко збентежити.
- 44.Я легко втрачаю терпіння з людьми.
- 45.Часто мені хочеться померти.
- 46.Бувало, я кидав справу, бо боявся, що не впораюсь.
- 47.Майже щодня трапляється щось, що лякає мене.
- 48.Пристипи поганого настрою бувають у мене рідко.
- 49.Мої переконання і погляди непохитні.
- 50.У мене бувають періоди, коли через хвилювання я втрачаю сон.
- 51.Я людина нервова і легко збудлива.
- 52.Усе в мене виходить погано, не так, як треба.
- 53.Я майже завжди відчуваю сухість у роті.
- 54.Більшу частину часу я почуваюся втомленим.
- 55.Іноді я відчуваю, що близький до нервового зриву.
- 56.Мене дуже дратує, що я забуваю, куди кладу речі.
- 57.Я дуже уважно відношусь до того, як я вдягаюся.
- 58.Пригодницькі оповідання мені подобаються більше, ніж оповідання про кохання.
- 59.Мені дуже важко пристосуватися до нових умов життя, роботи, навчання; цей період мені здається нестерпним.
- 60.Мені здається, що саме по відношенню до мене часто поводяться несправедливо.
- 61.Я часто почуваюся несправедливо скривдженим.
- 62.Моя думка часто не збігається з думкою інших людей.
- 63.Я часто почуваюся втомленим від життя, і мені не хочеться жити.

64. На мене звертають увагу частіше, ніж на інших.

65. У мене бувають головні болі і запаморочення через переживання.

66. Часто у мене бувають періоди, коли мені нікого не хочеться бачити.

67. Мені важко прокинутися в призначений час.

68. Якщо у моїх невдачах хтось винний, я не залишаю його непокараним.

69. У дитинстві я був примхливим і дратівливим.

70. Мені відомо, що деякі мої родичі лікувалися в невропатологів, психіатрів.

Бланк для відповідей

<i>Номер питання</i>	<i>Так</i>	<i>Ні</i>	<i>Номер питання</i>	<i>Так</i>	<i>Ні</i>	<i>Номер питання</i>	<i>Так</i>	<i>Ні</i>	<i>Номер питання</i>	<i>Так</i>	<i>Ні</i>	<i>Номер питання</i>	<i>Так</i>	<i>Ні</i>
1			15			29			43			57		
2			16			30			44			58		
3			17			31			45			59		
4			18			32			46			60		
5			19			33			47			61		
6			20			34			48			62		
7			21			35			49			63		
8			22			36			50			64		
9			23			37			51			65		
10			24			38			52			66		
11			25			39			53			67		
12			26			40			54			68		
13			27			41			55			69		
14			28			42			56			70		

Додаток Ж

Методика дослідження самооцінки особистості

(за С. А. Будасі)

Інструкція до першої серії: подивіться уважно на список запропонованих слів, що характеризують особистість. У лівому стовпчику на аркуші паперу запишіть ті якості, які Ви хотіли б у себе мати, а в правій – ті, які не хотіли б у себе мати. Якості, значення яких Вам не зрозуміле або які Ви не можете записати ні в один ні в інший стовпчик, нікуди не пишiть.

Інструкція до другої серії: прогляньте уважно слова, записані Вами в лівому і в правому стовпчику і позначте хрестиком або галочкою та якості, які на Вашу думку Вам властиві.

Список якостей, що характеризують особистість

Акуратність, вдумливість, запальність, сприйнятливність, гордість, грубість, життєрадісність, дбайливість, задрісність, сором'язливість, злопам'ятність, щирість, вишуканість, примхливість, легковір'я, повільність, мрійливість, недовірливість, мстивість, наполегливість, ніжність, невимушеність, нервозність, нерішучість, нестриманість, нарівливість, образливість, обережність, чуйність, педантичність, рухливість, підозрілість, принциповість, поетичність, презирливість, привітність, розбещеність, розсудливість, рішучість, самозабуття, стриманість, жалісливість, сором'язливість, терплячість, боязкість, захоплюваність, завзятість, поступливість, холодність, ентузіазм.

Обробка результатів

Мета обробки результатів – одержання коефіцієнтів самооцінки за «позитивною» (СО+) і «негативною» (СО-) множинах. Для підрахунку кожного з коефіцієнтів кількість якостей у стовпчику, які визначені студентом як властиві йому (М), ділять на всю кількість якостей у даному стовпчику (Н). Формули для підрахунку коефіцієнтів виглядають так:

M_+ і N_- – кількість якостей у «позитивній» і «негативній» множинах, відповідно відмічених студентом, як властивих йому.

N_+ і N_- – кількість еталонних якостей, тобто кількість слів правого і лівого стовпчика відповідно.

Рівень і адекватність самооцінки визначають на підставі коефіцієнтів за допомогою таблиці

CO+	CO-	Рівень самооцінки
1 – 0,76	0 – 0,25	неадекватна, завищена
0,75 – 0,51	0,26 – 0,49	адекватна з тенденцією до завищення
0,5	0,5	адекватна
0,49 – 0,26	0,51 – 0,75	адекватна з тенденцією до заниження
0,25 – 0	0,76 – 1	неадекватна, занижена

Додаток 3

Карта визначення рангової ваги ознак педагогічної самоефективності

Розташуйте за ступенем значущості в напрямку зменшення наступні ознаки, ставлячи навпроти кожної відповідну римську цифру (I. II. III. IV):

Мотивація педагогічної діяльності	
Основи педагогічної компетентності	
Самооцінка	
Емоційна усталеність	

Середня школа № _____ Вчитель музики _____

Уманський гуманітарно-педагогічний коледж. Викладач _____

Додаток И

Питальник ситуативної (реактивної) тривожності

Інструкція: Уважно прочитайте кожне з наведених нижче визначень та закресліть відповідну цифру з права в залежності від того, як ви почуваете себе під час здійснення педагогічної діяльності (проведення уроку, виховного заходу, тощо). Правильних та неправильних відповідей немає, тому не задумуйтесь довго над питаннями.

№	Визначення	Зовсім ні	Напевно, так	Вірно	Абсолютно вірно
1	Я спокійний	4	3	2	1
2	Мені нічого не загрожує	4	3	2	1
3	Я знаходжусь у напруженні	4	3	2	1
4	Я відчуваю жаль	4	3	2	1
5	Я відчуваю себе вільно	4	3	2	1
6	Я не в настрої	4	3	2	1
7	Мене хвилюють можливі невдачі	4	3	2	1
8	Я відчуваю себе відпочившим	4	3	2	1
9	Я стривожений	4	3	2	1
10	Я відчуваю внутрішнє задоволення	4	3	2	1
11	Я впевнений у собі	4	3	2	1
12	Я нервуюся	4	3	2	1
13	Я не знаходжу собі місця	4	3	2	1
14	Я роздратований	4	3	2	1

15	Я не відчуваю скутості, напруженості	4	3	2	1
16	Я задоволений	4	3	2	1
17	Я стурбований	4	3	2	1
18	Я дуже збуджений і мені не по собі	4	3	2	1
19	Мені радісно	4	3	2	1
20	Мені приємно	4	3	2	1

Підсумуйте обрані бали. Якщо Ваш показник:

до 30 – у Вас високий рівень емоційної напруги,

31 – 45 – у Вас помірний рівень емоційної напруги,

46 та більше – у Вас низький рівень емоційної напруги.

Додаток К

Тематичний план спецкурсу

«Педагогічна самоефективність у становленні майбутніх учителів музики»

№	Теми	Кількість годин				
		разом	лекції	семінари	практич	сам.роб
1	<i>Теорія самоефективності, сутність поняття</i>	5	2	1	1	1
2	<i>Роль і значення педагогічної самоефективності в професійній діяльності вчителя музики</i>	7	2	2	2	1
3	<i>Педагогічна компетентність вчителя музики як компонент його професійної самоефективності</i>	8	2	2	1	3
4	<i>Здатність до рефлексії – умова ефективної педагогічної діяльності</i>	6	1	1	2	2
5	<i>Роль емоційної усталеності в процесі формування педагогічної самоефективності</i>	6	1	1	2	2
6	<i>Професійна самосвідомість педагога</i>	6	1	1	2	2
Разом		38	9	8	10	11

ТЕМА 1**Теорія самоефективності, сутність поняття***Лекція №1*

План

I. Концептуальні підходи до проблеми самоефективності особистості.

1. Сутність поняття «Самоефективність». Вплив самоефективності на різні сфери людської діяльності.

2. Джерела самоефективності.

Семінарське заняття №1

Форма: оргдіалог.

Завдання: виділити ключові слова у визначенні поняття «самоефективність», розкрити його зміст, дати аргументоване обґрунтування свого підходу.

Проблемні завдання для обговорення:

1. Як ви розумієте сутність поняття самоефективність?
2. Який вплив має самоефективність на поведінку людини?
3. Вивчення проблеми самоефективності в різних сферах людської діяльності.

Практичне заняття №1

Захист тематичних рефератів.

Самостійна робота студентів

1. Знайдіть у сучасних періодичних виданнях, довідковій літературі та використовуючи систему Інтернет інформацію про самоефективність, та проаналізуйте.
2. Заповніть умовну таблицю з проблеми виникнення та сутності поняття «самоефективність», виділивши те, що особливо запам'яталося.

САМОЕФЕКТИВНІСТЬ	
<i>Визначення</i>	
<i>Дослідник</i>	
<i>Значення</i>	

ТЕМА 2

Роль та значення педагогічної самоефективності в професійній діяльності вчителя

Лекція №2

План

I. Педагогічна самоефективність: шлях до успішного здійснення педагогічної діяльності.

1. Роль та значення педагогічної самоефективності в професійній діяльності вчителя.

II. Процеси, що ініціюються педагогічною самоефективністю:

1. когнітивні;
2. мотиваційні;
3. афективні;
4. селективні.

Семінарське заняття №2

Питання для обговорення:

1. Педагогічна самоефективність як умова успішного викладання.
2. Вплив педагогічної самоефективності на когнітивні процеси особистості.
3. Педагогічна самоефективність та мотивація учителя музики на професійну діяльність.
4. Вплив педагогічної самоефективності на емоційні переживання учителя.
5. Роль педагогічної самоефективності у формуванні професійних цінностей учителя музики, та його самореалізації.

Практичне заняття №2

Захист тематичних рефератів.

Самостійна робота студентів

1. Сформулюйте педагогічні настанови, характерні для учителів з високою педагогічною самоефективністю.
2. Запропонуйте засоби підвищення рівня педагогічної самоефективності вчителя.

ТЕМА 3

Педагогічна компетентність як компонент професійної самоефективності вчителя музики

Лекція №3

План

I. Професійна компетентність учителя як складова педагогічної самоефективності.

1. Проблема професійної компетентності в працях українських педагогів.
2. Особливості професії учителя, відображені в працях зарубіжних педагогів.
3. Професійна компетентність учителя музики.

Семінарське заняття №3

Форма: захист педагогічної ідеї.

Проблема: професійна компетентність учителя музики у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях.

Практичне заняття №3

Форма: зустріч зі старшим учителем музики вищої категорії Гупало В. А.

Самостійна робота студентів

1. Проаналізувати державні документи (Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті, державна програма «Вчитель», Концепція педагогічної освіти, Концепція національного виховання). Сформулювати основні вимоги до особистості вчителя, що висуваються у державних документах.
2. Написати твір «Мій ідеал учителя музики». Дати порівняльну характеристику своїх професійно-значущих якостей, та якостей педагога-ідеалу.

ТЕМА 4

Здатність до рефлексії – основна умова ефективної педагогічної діяльності

Лекція №4

План

I. Рефлексія – інструмент ефективної діяльності вчителя.

1. Сутність поняття «рефлексія».
3. Генезис рефлексивної свідомості вчителя.
2. Осмислення власної педагогічної діяльності як основи професійної самоефективності вчителя.

Семінарське заняття №4

Форма: оргдіалог.

Завдання: виділити ключові слова у визначенні поняття «рефлексія», розкрити його зміст, дати аргументоване обґрунтування свого підходу.

Проблемні завдання для обговорення:

1. Як ви розумієте сутність поняття рефлексія?
2. Яку роль відіграє рефлексія у педагогічній діяльності та в процесі формування педагогічної самоефективності вчителя?

Практичне заняття №4

Виконання завдань, вправ та тренінгів, направлених на саморозкриття, самодослідження.

Самостійна робота студентів

1. Напишіть у стовпчик цифри від 1 до 20 і двадцять разів дайте відповідь на запитання «Хто я?»; використовуйте характеристики, якості, почуття та інтереси для опису себе, починаючи кожне речення з займенника «Я – ...». По закінченню роботи прочитайте свій перелік та осмисліть ті відчуття, почуття емоції та думки, які виникали в процесі виконання цього завдання.

«Я» тілесне	«Я» емоційне	«Я» розумове	«Я» соціальне

2. Заповніть умовну таблицю, в якій спробуйте коротко сформулювати для себе зміст обраної професійної діяльності.

Запитання	Відповідь
1. Навіщо я обрав професію учителя музики?	
2. Що цікавого є для мене у професії учителя?	

3. Що я можу дати дітям?	
4. Що я можу розвинути в собі, використовуючи педагогічну діяльність як засіб?	
5. Чи влаштовують мене мої відповіді відповідно до того, чого я дійсно можу досягти?	

ТЕМА 5

Роль емоційної усталеності в процесі формування педагогічної самоефективності

Лекція №5

План

I. Значення та вплив емоційної усталеності на педагогічну самоефективність.

1. Сутність поняття «емоційна усталеність», ознайомлення з різними поглядами на дану дефініцію (Л. Аболін Ю. Алферов, З. Курлянд, В. Марищук, К. Платонов, Р. Хмелюк). Вплив емоційної усталеності на педагогічну самоефективність.
2. Запособи саморегуляції емоційного стану.
3. Психофізичне тренування.

Семінарське заняття №5

Питання для обговорення:

1. Емоційна усталеність – сутність поняття. Вплив емоційної усталеності на формування педагогічної самоефективності вчителя.
2. Саморегуляція емоційного стану як засіб розвитку емоційної усталеності. Способи саморегуляції.
3. Психофізичне тренування як засіб розвитку емоційної усталеності.

Практичне заняття №5

Виконання та ознайомлення з вправами та тренінгами, направленими на розвиток емоційної усталеності: вправи на саморегуляцію емоційних станів через зовнішні прояви емоцій, засоби ситуативної саморегуляції під час перебування у напруженій ситуації, вправи, направлені на корекцію негативних емоцій. Складання формул самонавіювання.

Самостійна робота студентів

Виконання вправ на вироблення навичок зняття емоційної напруги: «Зняття напруги в 12 точках»; «Думайте ніжно»; «Антистресова релаксація»; «Ранкова психогігієнічна гімнастика», «Вечірня психогігієнічна гімнастика»; виконання АТ.

ТЕМА 6**Професійна самосвідомість педагога***Лекція №6*

План

I. Професійна самосвідомість учителя та педагогічна самоефективність

1. Структура професійної самосвідомості педагога.
2. Самооцінка особистості.
3. Педагогічні орієнтації вчителів з позитивною Я-концепцією.

Семінарське заняття №6

Форма: оргдіалог.

Завдання: обґрунтувати поняття «Професійна самосвідомість учителя», «Самооцінка», розкрити їхній зміст, виділити ключові слова. Аргументувати власний підхід.

Проблемні завдання для обговорення:

1. Яка роль професійної самосвідомості вчителя у формуванні його педагогічної самоефективності?
2. Яка структура професійної самосвідомості педагога?

3. Наскільки позитивне Ваше самосприйняття?
4. Які ознаки відрізняють людину з позитивною Я-концепцією, для чого вона потрібна вчителю?

Практичне заняття №6

Виконання вправ, направлених на розвиток позитивного самосприйняття: «Контраргументи», «Уявіть себе дитиною», «Хто я?», «Переваги», «Сприйняття життя».

Самостійна робота студентів

Проаналізуйте рівень власної педагогічної самоєфективності та складіть програму подальшого самовдосконалення означеного увторення.

Теми рефератів

1. Самоєфективність: шлях до досконалої поведінки.
2. Соціально-когнітивна теорія (А. Бандура).
3. Джерела формування педагогічної самоєфективності.
4. Структура педагогічної самоєфективності.
5. Роль та значення педагогічної самоєфективності в професійній діяльності вчителя.
6. Професійна компетентність вчителя музики як компонент педагогічної самоєфективності.
7. Досвід формування професійної компетентності вчителя музики в Україні.
8. Формування професійної компетентності вчителя у зарубіжній літературі.
9. Цілі особистості та рівні її домагань.
10. Самооцінка вчителя як компонент її педагогічної самоєфективності.
11. Я-концепція педагога.
12. Мотивація професійного вдосконалення вчителя.
13. Професійна самосвідомість педагога.

14. Місце та роль емоційної усталеності в формуванні педагогічної самоефективності вчителя.
15. Емоційна культура педагога.
16. Засоби саморегуляції емоційного стану.
17. Психофізичні тренування.

Рекомендована література

1. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки: кн. Для учителя. – М.: Просвещение, - 1984. – 110с.
2. Бандура А. Теория социального научения. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
3. Бандура А. Самоэффективность: путь к совершенному поведению.
4. Берн Э. Познай себя. – Екатеринбург: Изд-во «Литур», 2002. – 368 с.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376с.
6. Гордеева Т. О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы. Теория самоэффективности.
7. Дахин А. Н. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? // Стандарты и мониторинг в образовании, 2004. - №2. – С. 42 – 47.
8. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 512с.
9. Коржуев А. В. Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования // Педагогика, 2002. – №1. – С. 18 – 22.
10. Корсин Р. Ауэрбах А. Психологическая энциклопедия.
11. Краткий психологический словарь. – М.: Политиздат, 1985 – 431с.
12. Митина Л. М. Асмаковец Е. С. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. – М., 2001. – 192 с.

13. Назаренко Н. Н. Структура целостной индивидуальности и проблема профессионализма личности.
14. Новий тлумачний словник української мови. Т.1. К. «Аконіт» 2000р.
15. Педагогічний словник за ред.. Ярмаченка М. Д. К.: «Педагогічна думка», 2001.
16. Пуховська Л. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: Спільність та розбіжності. – К., 1997.
17. Семенова Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога. Учебное пособие. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 224 с.
18. Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2004. – 316 с.
19. Столяренко Л. Д. Основы психологии. 14-е изд. Учебное пособие // Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 672 с.
20. Столяренко Л. Д. Основы психологии: Практикум. 7-е изд. - Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 704 с.
21. Шулдик Н. В., Шулдик Г. О. Становлення особистості студента: психологічний аспект. Навчальний посібник. – Київ: Інтерлінк, 2004. – 220 с.
22. Ягупов В. В. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

Додаток Л

Тематичний план роботи педагогічної студії «Майбутній учитель музики»

Заняття 1

І етап

1. Знайомство.
2. Ознайомлення з планом роботи студії.
3. Завдання «Мое професійне самосприйняття».

ІІ етап

1. Рольова педагогічна гра. Мета: встановлення контакту педагога-початківця з аудиторією.
2. Вправа. Мета: розвиток професійної самосвідомості студентів.

ІІІ етап

1. Підсумок заняття.
2. Домашнє завдання: написати «вільну» від хронологічних координат міні-оповідь на тему «Як живе і чим займається у кінці ХХ століття Шуман? (Моцарт, Бетховен, Мендельсон, Брамс і т.д.)»

Заняття 2

І етап

1. Теоретичні повідомлення. Тема: Характеристика систем музичного виховання К. Орфа, З. Кодая, Ж. Далькроза. Принципи музичного виховання В. Верховинця, Д. Леонтовича.
2. Групова дискусія.

ІІ етап

1. Проведення мікроуроку з предмету «Музика».
2. Аналіз фрагменту уроку.

3. Вправа «Машина часу» (Обговорення твору на тему «Як живе і чим займається у кінці ХХ століття Шуман?»). Мета: розвиток мистецтва перевтілення, артистизму, творчої фантазії, професійної компетентності.

III етап

1. Підсумок заняття.

Заняття 3

I етап

1. Зустріч з педагогом-новатором.
2. Групова дискусія.

II етап

1. Рольова педагогічна гра. Мета: вироблення навичок ефективної взаємодії учителя з учнями та усвідомлення їх ролі в педагогічній діяльності.
2. Проведення мікроуроку з предмету «Музика».
3. Аналіз уроку.

III етап

1. Підсумок заняття.

Заняття 4

I етап

1. Теоретичні повідомлення. Тема: Аналіз особистісно-професійної позиції педагогів минулого й сучасності.
2. Групова дискусія.

II етап

1. Рольова гра «Про дальні країни та людей». Ціль: знайомство з музикою іншої культури. Мета: розвиток уяви, творчості, професійної компетентності.
2. Аналіз проблемних ситуацій.

III етап

1. Підсумок заняття.

2. Домашнє завдання: написати міні-доповідь «Мої друзі – композитори».

Заняття 5

I етап

1. Обговорення міні-доповіді «Мої друзі – композитори». Зміст: на основі досвіду сприйняття і виконання музичних творів пояснити власне розуміння творчості того чи іншого композитора. Мета: розвиток творчості, уяви, професійної компетентності.

II етап

1. Виготовлення колажу на тему «Як я опинивсь у педагогічному навчальному закладі. Де я зараз? Куди я йду? До чого прагну?».

III етап

1. Підсумок заняття.

Заняття 6

I етап

1. Теоретичні повідомлення. Тема: Сучасні педагогічні технології музичного навчання.

2. Звіти про спостереження на педагогічній практиці методик застосування інноваційних технологій.

II етап

1. Рольова гра «Шаржи». Зміст: від лица уявних музикантів виконати один і той самий музичний твір. Мета: розвиток уяви, творчого мислення, професійної компетентності.

III етап

1. Підсумок заняття.
2. Самозвіти студентів.

Додаток М

Тест-питальник суб'єктивної локалізації контролю (методика С. Пантелєєва та В. Століна)

Інструкція: оберіть з кожної пари одне (і лише одне) висловлювання, з яким ви більше згодні, та відмітьте відповідну йому букву на бланку відповідей.

Текст питальника

- 1 а) недоліки у вихованні дітей часто пов'язані з надмірною строгістю батьків;
б) у наш час неблагополуччя дітей у великій мірі залежить від того, що батьки недостатньо вимогливі до них.
- 2 а) багато нещастя у житті людей трапляються із-за необізнаності;
б) людські невдачі – результат їх власних помилок.
- 3 а) більшість недоліків у роботі сфери обслуговування пов'язані з тим, що ми погано з ними боремося;
б) у найближчий час покращити сферу побутового обслуговування майже неможливо.
- 4 а) до людей відносяться так, як вони цього заслуговують;
б) нажаль, переваги людини часто бувають неоціненими, як би він не намагався.
- 5 а) спокійне життя студента на факультеті залежить від його відношень з керівництвом курсу;
б) у наполегливого студента не буває проблем з керівництвом.
- 6 а) скарги з приводу того, що викладачі несправедливі до студентів рідко бувають обґрунтованими;
б) більшість студентів не усвідомлює, що їх оцінки в цілому залежать від випадковості.
- 7 а) без везіння ніхто не може добитися успіху в житті;

- б) якщо здібна людина мало досягла, значить, вона не використовує власні можливості.
- 8 а) як би ви не намагались, деяким людям ви все одно не сподобаєтесь;
б) люди, які не подобаються іншим, просто не можуть знаходити спільну мову з оточуючими.
- 9 а) спадковість відіграє головну роль у становленні особистості;
б) людину визначає її життєвий досвід.
- 10 а) з мого досвіду витікає, що якщо щось повинно трапитись, то це трапиться;
б) я переконався, що прийняти рішення по виконанню певних дій краще, ніж покладатись на випадок.
- 11 а) у житті студента, який завжди наполегливо готується до занять, рідко буває несправедлива оцінка;
б) систематичні заняття – даремна трата сил, так як іспит – це своєрідна лотерея.
- 12 а) успіх приносить наполеглива праця, він мало пов'язаний з везінням;
б) щоб добре влаштуватись, потрібно вчасно опинитись у потрібному місці.
- 13 а) думка студента буде врахована, якщо вона обґрунтована;
б) студенти практично не мають впливу на думку деканату.
- 14 а) щоб я не планував, я майже впевнений, що мені вдасться здійснити заплановане;
б) планування майбутніх результатів не завжди розумно, так як багато залежить від випадку.
- 15 а) є люди, в яких немає нічого позитивного;
б) щось позитивне є в кожному.
- 16 а) якщо прийняте вірне рішення, то досягнення бажаного мало залежить від обставин;
б) дуже часто ми можемо прийняти рішення, гадаючи на монеті.
- 17 а) хто стане керівником – залежить від того, кому пощастить;

- б) потрібні спеціальні здібності, щоб примусити людей виконувати те, що необхідно.
- 18 а) події у світі залежать від сил, якими ми не можемо керувати;
б) приймаючи активну участь у політиці та суспільних справах, люди можуть контролювати світові події.
- 19 а) якщо в гуртожитку сумно, це означає, що студком «нікуди не годиться»;
б) зробити життя в гуртожитку веселим та цікавим залежить від нас самих.
- 20 а) більшість людей не усвідомлює, до якої міри їхнє життя залежить від випадку;
б) реально не існує такого поняття як везіння.
- 21 а) інколи людина може допустити помилку;
б) звичайно, краще приховувати свої помилки.
- 22 а) важко зрозуміти, чому ми подобаємось деяким людям;
б) як багато друзів ти маєш – залежить від того, що ти за особистість.
- 23 а) неприємності, які з нами трапляються, збалансовані вдачами;
б) більшість нещасних доль – результат відсутності здібностей, відваги та волі.
- 24 а) аспірант – це у минулому відповідальний, добросовісний, трудолюбивий студент;
б) щоб поступити в аспірантуру, потрібні «зв'язки».
- 25 а) інколи я не можу зрозуміти, на підставі чого викладачі ставлять оцінки;
б) є пряме співвідношення між моєю наполегливістю та оцінкою.
- 26 а) хороший лідер у колективі очікує, що кожен сам вирішить, що йому робити;
б) хороший лідер у колективі визначає, що робити кожному.
- 27 а) наполегливо працюючи зараз, я забезпечую собі майбутні наукові досягнення;
б) більшість великих наукових відкриттів – результат непередбаченого просвітлення.

- 28 а) я не раз відчував, що в мене мало впливу на події, що зі мною відбуваються;
б) я майже не вірю, що везіння чи удача грають важливу роль у моєму житті.
- 29 а) люди садинокі тому, що не намагаються бути дружелюбними;
б) небагато користі в тому, щоб намагатися бути приємним людям: якщо ти їм подобаєшся, то і так подобаєшся.
- 30 а) у вищій школі невиправдано багато уваги приділяють фізкультурі;
б) заняття спортом – кращий засіб виховання характеру.
- 31 а) те, що зі мною трапляється – це мої власні дії і вчинки;
б) інколи мені здається, що моє життя протікає саме по собі.
- 32 а) рядовому студенту важко зрозуміти, на підставі чого деканат виносить свої рішення;
б) частіше всього студенти самі винні, що деканат приймає строгі міри.

Додаток Н

Карта оцінки поведінки та діяльності студента-практиканта на уроці музики

Дата: _____ Клас: _____

Студент _____

0 – показник був відсутній на уроці, 1 – проявлявся частково, 2 – проявлявся в повній мірі

I. Ефективність окремих елементів діяльності

1. Відповідність структури уроку його типу.....0 1 2
2. Розкриття теми чверті та теми уроку.....0 1 2
3. Виховні та розвиваючі цілі уроку, їх реалізація.....0 1 2
4. Взаємодія у структурі уроку видів музичної діяльності (хоровий спів, слухання, музична грамота).....0 1 2
5. Визначення ключових і часткових завдань та їх вирішення на уроці....0 1 2
6. Використання на уроці загальних та специфічних методів музичного виховання.....0 1 2
7. Рівень музичної культури студента (зацікавленості, музичного мислення, музикування).....0 1 2
8. Оснащення уроку наочністю, ТЗН, додатковими матеріалами.....0 1 2
9. Педагогічні прийоми володіння класом.....0 1 2
10. Володіння прийомами індивідуального підходу до учнів.....0 1 2
11. Домашнє завдання на уроці (доступність, реальність його виконання).0 1 2
12. Критерії педагогічної оцінки (методи контролю і оцінки).....0 1 2
13. Знання програми.....0 1 2
14. Педагогічний такт.....0 1 2
15. Культура мови.....0 1 2
16. Темп уроку.....0 1 2

II. Зовнішній прояв дискомфорту (за А. Линенко)

1. Зміна кольору обличчя.....0 1 2

2. Невпевненість у рухах.....0 1 2
3. Тривожність міміки.....0 1 2
4. Зміна інтонації, артикуляції, тембру мови.....0 1 2
5. Зміна в динаміці мови.....0 1 2

Додаток П

Програма самовдосконалення педагогічної самоефективності

Студента О.К.

<i>План програми</i>	<i>Завдання саморозвитку</i>
1. Професійна компетентність.	<p>1. ● опрацювання додаткової психолого-педагогічної, методичної та музичної літератури;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● удосконалення вмінь та навичок з основного музичного інструменту, диригування, вокалу; ● вирішення педагогічних задач та вправ.
2. Мотивація до професії вчителя музики.	<p>2. ● спостереження уроків музики вчителя-майстра;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● написання звіту про кожен відвіданий урок та обговорення їх на заняттях педагогічної студії; ● підготовка доповідей, рефератів, участь у педагогічних конференціях.
3. Самооцінка.	<p>3. ● виконання вправ та завдань, направлених на розвиток адекватної самооцінки.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● більш наполеглива підготовка до занять, виступів, самопідготовка до семінарських, практичних занять.
4. Емоційна усталеність.	<p>4. ● виконання аутогенних тренувань, направлених на подолання страху перед проведенням уроків,</p>

	<p>набуття емоційного налаштування на успіх, упевненість у своїх силах;</p> <ul style="list-style-type: none">● робота над вправами саморегуляції емоційного стану.
--	---

Додаток Р

Шкала загальної самоефективності (Р. Шварцер, М. Ерусалем)

№	Абсолютно невірно	Швидше за все невірно	Швидше за все вірно	Абсолютно вірно
1. Якщо я як слід постараюсь, то завжди знайду рішення навіть складних проблем.	1	2	3	4
2. Мені досить просто досягати своїх цілей.	1	2	3	4
3. Якщо я докладу достатньо зусиль, то зможу впоратись з більшістю проблем.	1	2	3	4
4. Звичайно я можу тримати ситуацію під контролем.	1	2	3	4
5. Якщо мені щось заважає, я все-таки знаходжу шляхи досягнення своєї мети.	1	2	3	4
6. У непередбачуваних ситуаціях я завжди знаю, як себе поводити.	1	2	3	4
7. При виникненні непередбачуваних перешкод я вірю, що зможу з ними впоратися.	1	2	3	4
8. Я готовий до будь-яких складностей, оскільки маю надію на власні здібності.	1	2	3	4

<p>9. Якщо виникає якась проблема, та я знаходжу декілька варіантів її вирішення.</p>	<p>1</p>	<p>2</p>	<p>3</p>	<p>4</p>
<p>10. Я можу щось вдіяти навіть у безвихідних, на перший погляд, ситуаціях.</p>	<p>1</p>	<p>2</p>	<p>3</p>	<p>4</p>

1 – 10 – низький рівень;

11 – 20 – середній рівень;

21 – 30 – достатній рівень;

31 – 40 – високий рівень.

Додаток С

Зміст, форми й методи організації спецкурсу «Педагогічна самоєфективність у становленні майбутніх учителів музики»

№	Зміст лекційного курсу	Методи роботи на семінарських заняттях	Методи роботи на практичних заняттях	Завдання на самостійне опрацювання
1	<p><i>Сутність поняття «Самоєфективність», ознайомлення з її різними дефініціями. Місце та роль самоєфективності в розвитку особистості. Вивчення проблеми самоєфективності в різних професійних сферах людської діяльності.</i></p>	Оргдіалог	Захист тематичних рефератів	<p>1. Знайти в сучасних періодичних виданнях, довідковій літературі та використовуючи систему Інтернет інформацію про самоєфективність, та проаналізувати її. 2. Заповнити таблицю з проблеми та сутності поняття «самоєфективність».</p>
2	<p><i>Педагогічна самоєфективність – необхідна умова успішного здійснення професійної діяльності вчителя музики. Професійна самоєфективність як засіб регуляції функціонування педагога: вплив педагогічної самоєфективності на когнітивні, мотиваційні, афективні та селективні процеси.</i></p>	Повідомлення студентів, обговорення, бесіди	Захист тематичних рефератів	<p>1. Сформулювати педагогічні настанови, характерні для вчителів з високою педагогічною самоєфективністю. 2. Запропонувати способи підвищення рівня педагогічної самоєфективності вчителя музики.</p>

3	<p><i>Професійна компетентність вчителя у сучасній педагогіці та психології.</i></p> <p><i>Характеристика професійної компетентності вчителя музики.</i></p> <p><i>Професійна компетентність учителя музики як структурний компонент педагогічної самоефективності.</i></p>	Захист педагогічної ідеї	Зустріч з старшим учителем музики вищої категорії Гупало В.А.	<p>1. Проаналізувати державні документи (Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті, державна програма «Вчитель», Концепція педагогічної освіти, Концепція національного виховання).</p> <p>Сформулювати основні вимоги до особистості вчителя, що висуваються у державних документах.</p> <p>2. Написати твір «Мій ідеал учителя музики». Дати порівняльну характеристику своїх професійно-значущих якостей та якостей педагога-ідеалу.</p>
4	<p><i>Сутність поняття «Рефлексія». Її роль та значення у педагогічній діяльності.</i></p>	Оргдіалог	Вправи, тренінги	Виконання вправ, завдань, направлених на професійне саморозкриття та набуття навичок педагогічної рефлексії.
5	<p><i>Емоційна усталеність як важлива сторона педагогічної самоефективності вчителя музики. Вплив емоційної усталеності на</i></p>	Повідомлення студентів, обговорення, бесіди	Вправи, тренінги	Виконання вправ на вироблення навичок зняття емоційної напруги, АТ.

	<i>працездатність, ефективну взаємодію з учнями та колегами. Способи саморегуляції емоційного стану, психофізичне тренування.</i>			
6	<i>Професійна самосвідомість вчителя як умова забезпечення ефективної педагогічної діяльності. Роль адекватної самооцінки педагога в формуванні його професійної самоефективності. Фактори впливу на Я-образ педагога.</i>	Оргдіалог	Вправи, тренінги	Скласти програму подальшого професійного самовдосконалення.