

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний заклад «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

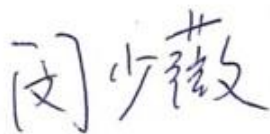
МІНЬ ШАОВЕЙ

УДК: 378.147+78+159.955.4+786.2

ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ
В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук



Мінь Шаовей

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

Науковий керівник: **Білова Наталія Костянтинівна,**
кандидат педагогічних наук, доцент

Одеса – 2017

АНОТАЦІЯ

Мінь Шаовей. Формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки. – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичної освіти. – Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса, 2017.

Зміст анотації

Дисертацію присвячено проблемі формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки. Рефлексивні уміння формуються в процесі набуття особистісно-професійного досвіду і пов'язуються з дослідженням та аналізом свого внутрішнього світу та фахової діяльності, на основі професійної ідентифікації з метою усунення власних помилок, негативних особистісно-професійних якостей і перепроєктування власних педагогічних стратегій. Поняття «рефлексивні уміння майбутніх учителів музики» у дослідженні визначено як складне, динамічне інтегральне особистісно-фахове метаутворення, яке виявляється у володінні способами критичного самоаналізу, самооцінки і корекції реальних виконавсько-педагогічних досягнень «фахового Я» на основі проєкції їх на суб'єктивно узагальнені індивідуальні фахово-інтерпретаційні комплекси як особистісно-ціннісні шкали, з метою виходу студентів у рефлексивну позицію, мобілізацію особистісно-фахових ресурсів, спрямованих на розширення і модифікацію власного мистецько-педагогічного досвіду, що забезпечує професійно-творчу самоідентифікацію та досягнення фахових акмевершин.

У дослідженні теоретично обґрунтовано компонентну структуру рефлексивних умінь майбутніх учителів музики, яка включає чотири компоненти: аналітично-ідентифікаційний (критичний самоаналіз і оцінка свого «фахового Я» на основі ціннісного ставлення до власної виконавсько-педагогічної діяльності), емоційно-регулятивний (самоаналіз і регуляція

власного емоційного стану, перенормування педагогічних впливів у контексті виконавсько-педагогічної інтерпретації та художньо-педагогічної презентації музичних творів), інтерпретаційно-парадигмальний (моніторинг і оцінка власної художньо-виконавської інтерпретації музичних творів у зіставленні з індивідуальними фахово-інтерпретаційними комплексами) і корекційно-стратегічний (побудова і корекція індивідуальної стратегії фахового виконавсько-педагогічного самовдосконалення, перенормування навчальних завдань на основі моніторингу результатів фахової діяльності).

У роботі науково обґрунтовано педагогічні умови формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики на основі теоретико-методологічних засад аксіологічного, акме-стратегічного, герменевтичного, феноменологічного і художньо-комунікативного наукових підходів. Такими умовами визначено: модифікація індивідуального фахового досвіду на основі актуалізації, усвідомленої корекції і розширення індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів; створення рефлексивно-комунікативного середовища на засадах використання акмеологічного потенціалу самоаналізу та самооцінки «фахового Я» в процесі фортепіанної підготовки; актуалізація суб'єктної рефлексивної позиції студентів щодо аксіологізації фахових позитивних самозмін у виконавсько-фортепіанній (сольній і концертмейстерській) і художньо-педагогічній діяльності; активізація у студентів позитивної установки на самовдосконалення через впровадження коучингових технологій у процес фортепіанної підготовки.

Обґрунтовано, що ефективність формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки забезпечується впровадженням у навчання принципів екзистенційності, актуального наукового консалтингу, інтеграції аутокомунікативної і транскомунікативної взаємодії, суб'єктивної семантики. Методика формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки включала чотири етапи роботи: актуалізаційний, пропедевтичний, інтерактивний та дослідницький.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що: вперше визначено сутність, зміст і компонентну структуру рефлексивних умінь майбутніх учителів музики на основі структурно-функціонального аналізу виконавсько-фортепіанної та музично-педагогічної діяльності, що детермінує процес самовдосконалення майбутнього фахівця; визначено зміст індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів як операціонально-орієнтувальної основи рефлексивних дій і формування досліджуваних умінь; розроблено критерії, показники і встановлено рівні сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки відповідно до визначеної компонентної структури; розроблено й обґрунтовано поетапну методику формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки на основі модифікації міждисциплінарних інноваційних методів; уточнено зміст понять «рефлексивно-комунікативне середовище», «рефлексія вчителя музики» у контексті фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики; подальшого розвитку набули теорія і практика виконавсько-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики.

Практична цінність результатів дисертаційного дослідження полягає в можливості практичної реалізації розробленої методики формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики у навчальному процесі мистецько-педагогічних факультетів; отримані теоретичні та експериментальні дані можуть слугувати підґрунтям для удосконалення практики художньо-педагогічної та музично-виконавської, зокрема фортепіанної підготовки студентів, проектування навчальних програм, розробці навчальних і методичних з питань формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики.

Ключові слова: рефлексія, рефлексивні уміння майбутніх учителів музики, фортепіанна підготовка, індивідуальні фахово-інтерпретаційні комплекси, поетапна методика.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДОСЛІДЖЕННЯ

Статті у наукових фахових виданнях

1. Мінь Шаовей. Виконавська діяльність в структурі фахової підготовки майбутніх викладачів музичних дисциплін / Мінь Шаовей // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. *Серія 14*. Теорія і методика мистецької освіти : Зб. наук. праць. – Вип.18 (23). – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – С. 221–224.

2. Мінь Шаовей. Компонентна структура рефлексивних умінь майбутніх учителів музики / Мінь Шаовей // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. – № 1. – С. 151-156.

3. Мінь Шаовей. Діагностика рівнів сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів музики / Мінь Шаовей // Актуальні питання мистецької освіти та виховання : науковий журнал : вип. 1 (9) / гол. ред. Ніколаї Г. Ю. – Суми : ФОП Цьома С.П., 2017. – С. 157-166.

4. Мінь Шаовей. Педагогічні умови формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва / Мінь Шаовей// Наукові записки / Ред. кол. : В. Ф.Черкасов, В.В. Радул, Н. С.Савченко та ін. – Випуск 157. – Серія : Педагогічні науки. –: Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В.Винниченка, 2017. – С. 219–223.

5. Мінь Шаовей. Методика формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики / Мінь Шаовей // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. – Випуск 2(115). – Серія : Педагогіка. - Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2017. – С. 62-68.

Стаття в іноземному науковому фаховому виданні

6. Min Shaoway. Essence and specifics of reflective abilities in music teacher activity / Min Shaoway. // Modern tendencies in pedagogical education and

science of Ukraine and Israel : the way to integration. – 2016. Issue № 7. – Israel : Ariel University, 2016. – P. 242-248.

Матеріали науково-практичних конференцій

7. Мінь Шаовой. Рефлексивні уміння майбутнього учителя музичного мистецтва / Мінь Шаовой // Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства : II Міжнародна конференція молодих учених та студентів (Одеса, 6-7 жовтня 2016 року). Том I. – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2016. – С. 126-129.

8. Мінь Шаовой. Методологічні підходи до розвитку рефлексивних умінь майбутніх учителів музики / Мінь Шаовой // Сучасні тенденції розвитку науки : Міжнародна науково-практична конференція (Київ, 16-17 березня 2017 року). – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. – С. 64-66.

9. Мінь Шаовой. Педагогічні принципи формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики / Мінь Шаовой // Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі: III Міжнародний конгрес (Одеса, 18-21 травня 2017 року). – Одеса : Університет Ушинського, 2017. – С. 314-315.

ABSTRACT

Min Shaoway. The forming reflexive skills of future music teachers in the process of piano training. – The Manuscript.

The Dissertation for a degree of the Candidate of Pedagogical Science by specialty 13.00.02 – Theory and Methods of the music education. – South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky – Odesa, 2017

The contents of the annotation

The dissertation researched a topical problem of the forming reflexive skills of future music teachers in the process of piano training. Reflective skills of future music teachers are defined as a complex, dynamic, integral personal-professional meta-formation. It is manifested in the conscious possession of ways of self-

analysis, self-esteem, and correction of the results of performing and pedagogical activity, through critical comparison with the formed individual professional-interpretational complexes in the process of reconstructing professional experience. Reflexive skills provide the reflective position of subjects, actualization their personal value and intellectual resources to achieve personal and professional acme.

The structure of the explored phenomenon consists of analytically-identifying, emotional-regulatory, interpretive-paradigmatic and correction-strategic components.

The forming reflexive skills of future music teachers in the process of piano training is based on the acme-strategic, axiological, phenomenological, hermeneutic and artistic-strategic scientific approaches. Also the dissertation scientifically substantiates the pedagogical conditions, principles, criteria and levels of the forming reflexive abilities of future music teachers in the process of piano training. Author's method of forming reflexive skills of future music teachers was created and tested by experiment, which proved the effectiveness of author's methods.

Scientific novelty consists in the fact that for the first time the essence and structure of reflexive skills of future music teachers was determined. Also, for the first time, the content of the individual professional-interpretational complexes was substantiated.

Practical value of the results of the dissertation research is the possibility of practical implementation of the author's methods in the educational process of the art- pedagogical faculties. The obtained theoretical and experimental data can serve as the basis for improving the practice of artistic-pedagogical and musical-performing training of students, designing educational programs, developing educational and methodological questions of the forming reflexive skills of future music teachers in the process of piano training

Key words: reflection, reflexive skills of future music teachers, piano training, individual professional-interpretational complexes, phased methods.

ЗМІСТ

ВСТУП	10
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ	18
1.1. Рефлексія в психолого-педагогічній проєкції	18
1.2. Особливості рефлексивної діяльності учителя музики	33
1.3. Зміст і компонентна структура рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в контексті фортеп'янової підготовки.....	47
Висновки до першого розділу.....	80
Список використаних джерел до першого розділу.....	83
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	97
2.1. Наукові підходи і педагогічні принципи формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики	97
2.2. Педагогічні умови і методи формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики	116
Висновки до другого розділу.....	133
Список використаних джерел до другого розділу	135
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	145
3.1. Діагностика рівнів сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортеп'янової підготовки.....	145
3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортеп'янової підготовки.....	163
Висновки до третього розділу.....	202

Список використаних джерел до третього розділу	207
ВИСНОВКИ	208
ДОДАТКИ	214

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Трансформаційні процеси в сучасному соціокультурному просторі зумовлюють спрямування стратегії модернізації освітньої системи на пріоритетність людиноцентрованості, суб'єктності, усвідомлене саморегулювання діяльності й поведінки. Професійний контекст регулювання суб'єктом власної діяльності й поведінки пов'язаний з посиленням уваги до пізнання людиною екзистенційних смислів власного внутрішнього світу, якості власної фахової діяльності через здійснення рефлексивних самопроцесів, зокрема самоаналіз, самооцінку й самокорекцію. Оволодіння рефлексивними діями дає змогу підготувати майбутніх учителів до дистанціювання щодо свого «фахового Я» з метою усвідомлення особливостей сприймання себе як особистості, педагога, виконавця очима інших у процесі художньо-педагогічної та музично-виконавської комунікації.

Значимість рефлексії у підготовці майбутніх учителів музики посилюється тим, що їхня діяльність здійснюється у системі «людина-мистецтво-людина» і визначається високим рівнем психоемоційного та смислового навантаження й напруження в процесі виконавсько-педагогічної комунікації з творами музичного мистецтва або через твори – з учнями. У фаховій, зокрема фортепіанній підготовці майбутнього вчителя музики, рефлексія має принципову значимість, оскільки, крім мистецького рефлексивного дискурсу стосовно суб'єктної вербально-виконавської інтерпретації музичного твору в авторському художньо-стильовому контексті, учитель як музикант-виконавець об'єктивує виконавську концепцію у фортепіанному звучанні. Такий процес потребує постійного контролю та критичного аналізу художньої переконливості звукового втілення реальної виконавської концепції в зіставленні з ідеальною.

Рефлексія була предметом наукової думки як способу пізнання ще за часів античної філософії (Сократ, Аристотель та ін.). Пізніше рефлексія пов'язувалась з усвідомленням пізнавальних актів, зверненням свідомості на себе (Дж. Локк, І. Кант, Г. Лейбніц, Г. Гегель та ін.). У психологічних дослідженнях рефлексія визначається як чинник самоусвідомлення, адаптації і творчого розвитку особистості (О. Алексєєв, О. Анісимов, В. Войтко, Н. Гуткіна, А. Зак, Н. Непомняща, І. Семенов, В. Слободчиков, С. Степанов та ін.). Психолого-педагогічні аспекти рефлексії як компонента професійної майстерності простежуються в дослідженнях І. Зязюна, Н. Гузій, Ю. Кулюткіна, І. Савенкової, Г. Сухобської та інших.

Перетворювальний ефект рефлексії як чинника побудови унікальної, індивідуальної ефективної стратегії фахового саморозвитку вчителя музики висвітлюється в працях Е. Абдулліна, Л. Арчажнікової, Б.Бриліна, А. Козир, А. Ковальова, Т. Колишевої, В. Орлова, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Щолокової та ін.). Як предмет спеціального дослідження рефлексія вчителя музики розглядалася вченими як чинник особистісно-професійного вдосконалення, зокрема, у контексті опанування хоровою музикою (І. Парфентьєва), у процесі вокальної підготовки (Чжан Цзінцзін), у контексті інтонаційної і комунікативної природи музики (Н. Ємеліна), в умовах підвищення кваліфікації вчителів музики (Т. Юрова). Дисертаційних досліджень щодо формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки нами не знайдено.

Актуальність обраної проблеми формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки посилюється необхідністю розв'язання низки існуючих у теорії та практиці суперечностей:

- між вимогами гуманістичної освітньої парадигми щодо формування особистості, здатної до самоусвідомлення та орієнтованої на високі фахові досягнення як суб'єкта професійного розвитку та переважанню репродуктивних позицій у системі педагогічних впливів

музично-виконавської підготовки майбутнього фахівця як об'єкта музично-педагогічного навчання;

- між потужним акмеологічним потенціалом рефлексії у фахово-творчому саморозвитку й самовдосконаленні майбутніх фахівців та відсутністю теоретично обґрунтованих підходів його реалізації в практиці фахової підготовки майбутніх учителів музики, зокрема в різних видах фортепіанної підготовки;

- між практичною значущістю формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі виконавсько-педагогічної підготовки та браком організаційно-методичного забезпечення рефлексивно-орієнтованого навчання щодо формування у студентів означених умінь у процесі фортепіанної підготовки.

Теоретична й практична значущість формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики, недостатній рівень методичного забезпечення окресленої педагогічної проблеми й необхідність розв'язання зазначених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки»*.

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

Дисертаційне дослідження входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» і складає частину наукової теми «Методологія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музики та хореографії в контексті художньо-естетичних інновацій мистецької освіти» (державний реєстраційний номер: 0114U007160).

Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського (протокол № 4 від 01.12. 2015 р.)

Мета дослідження – розробити, науково обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки.

Об’єкт дослідження – процес фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Предмет дослідження – методичне забезпечення формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки.

Реалізація поставленої мети передбачає вирішення таких **завдань**:

1. На основі аналізу наукової літератури розкрити сутність рефлексії, її специфіку в діяльності вчителя музики.
2. Визначити зміст і компонентну структуру рефлексивних умінь майбутніх учителів музики, зміст індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів як інструменту рефлексії в контексті фортепіанної діяльності.
3. Обґрунтувати провідні наукові підходи і принципи формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики.
4. Визначити педагогічні умови і методи формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки.
5. Розробити критерії, показники і встановити рівні сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів музики.
6. Експериментально перевірити ефективність запропонованої поетапної методики формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: наукові розробки вчених у галузях філософії, мистецтвознавства, психології, педагогіки, зокрема, філософські концепції рефлексії (Г. Гегель, Е. Гуссерль, Р. Декарт, Дж. Дьюї, І. Кант, Дж. Локк, І. Фіхте, А. Шопенгауер та ін.), психологічні ідеї дослідження рефлексії (О. Асмолов, М. Бердяєв, О. Леонтьєв, В. Лефевр, К. Роджерс, С. Рубінштейн, В. Слободчиков та ін.), у тому числі у зв’язку з проблемою творчості (І. Семенов, С. Степанов та ін.);

визначення змісту і специфіки рефлексії в контексті педагогічної діяльності (Г. Бізяєва, Б. Вульф, Л. Долинська, Г. Звенигородська, І. Зимня, Ю. Кулюткін, Л. Мітіна, О. Мірошник, В. Харькін, Т. Юрова та ін.); теоретико-методологічні засади аксіологічного (В. Андрущенко, І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, С. Сисоєва та ін.), феноменологічного (Е. Гуссерль, М. Дюфренн, Р. Інгарден, М. Шелер та ін.), герменевтичного (Г. Гадамер, М. Гайдеггер, В. Дільтей та ін.), акме-стратегічного (К. Абульханова-Славська, О. Дубасенюк, Г. Ілюшин та ін.), комунікативного (О. Бодальов, М. Каган, В. Кан-Калік, М. Прищак та ін.) підходів як міждисциплінарної основи формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики; теоретико-методичні розробки щодо розвитку рефлексії майбутніх учителів музичного мистецтва (Е. Абдуллін, Н. Гузій, О. Єременко, А. Зайцева, А. Козир, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, Л. Паньків, І. Парфентьева, О. Полатайко, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Федоришин, Чжан Цзінцзін, Т. Юрова, О. Щолокова та ін.); ключові положення теорії і практики фортепіанної підготовки (О. Алексєєв, Л. Баренбойм, О. Вицинський, Т. Воробкевич, Г. Гінзбург, Г. Коган, Б. Кременштейн, Б. Милич, Г. Нейгауз, В. Ревенчук, С. Савшинський, Є. Тімакін, С. Фейнберг та ін.), зокрема, у контексті фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики (І. Грінчук, Н. Гуральник, Л. Гусейнова, Н. Згурська, В. Крицький, Мен Мен, Н. Михайлюк, Н. Мозгальова, Г. Саїк, Фу Сяоцзін, Хе Ївень, Г. Ципін, Чень Бо, Чжан Їфу, Ши Цзюнь-Бо, В. Шульгіна О. Щербиніна, Д. Юник, Т. Юник та ін.).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс методів педагогічного дослідження: *теоретичні*., аналіз і синтез, індукція й дедукція, класифікації та узагальнення – з метою визначення наукового апарата, виявлення концептуальних теоретико-методичних положень дослідження; вибудовування логіки дослідження; моделювання – з метою узагальненого відображення об'єкта, упорядкування й цілісного уявлення про властивості, структуру і взаємозв'язки між його

елементами; *емпіричні*: аналіз результатів навчально-творчої діяльності, педагогічне спостереження, бесіда, опитування, анкетування, експертна оцінка – для встановлення рівнів сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів музики; педагогічний експеримент – для виявлення реального стану досліджуваного феномена у практиці, відстеження динаміки й перевірки ефективності авторської методики формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки; *математичної статистики* - для доведення вірогідності результатів експериментальної перевірки розробленої методики формування досліджуваного феномена й засвідчення ефективності експериментальних формувальних заходів.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

- *вперше* визначено сутність, зміст і компонентну структуру рефлексивних умінь майбутніх учителів музики на основі структурно-функціонального аналізу виконавсько-фортепіанної та музично-педагогічної діяльності, що детермінує процес саморозвитку і самовдосконалення майбутнього фахівця; визначено зміст індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів як операціонально-орієнтувальної основи рефлексивних дій і формування досліджуваних умінь; розроблено критерії, показники і встановлено рівні сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки відповідно до визначеної компонентної структури; розроблено й обґрунтовано поетапну методику формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки на основі модифікації міждисциплінарних інноваційних методів;

- *уточнено* зміст понять «рефлексивно-комунікативне середовище», «рефлексія вчителя музики» у контексті фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики;

- *подальшого розвитку* набули теорія і практика виконавсько-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики.

Практична цінність результатів дисертаційного дослідження полягає в можливості практичної реалізації розробленої методики формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в навчальному процесі мистецько-педагогічних факультетів; отримані теоретичні та експериментальні дані можуть слугувати підґрунтям для удосконалення практики художньо-педагогічної та музично-виконавської, зокрема фортепіанної підготовки студентів, проектування навчальних програм, розробці навчальних і методичних рекомендацій з питань формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні та методичні положення, підсумки дисертаційного дослідження були представлені на Міжнародних науково-практичних конференціях: «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2015 р.), «Сучасні тенденції педагогічної науки в Україні та Ізраїлю: шляхи до інтеграції» (Одеса-Аріель, 2016 р.), «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2016 р.), «Сучасні тенденції розвитку науки» (Київ, 2017 р.); «Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі» (Одеса, 2017 р.); на засіданнях кафедри музично-інструментальної підготовки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Основні результати дисертаційного дослідження *впроваджено* в навчальний процес Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського» (довідка № 1323/17 від 19.06.2017 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 1689 від 16.08.2017 р.), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (довідка № 15-1657 від 26.06.2017 р.).

Публікації. Основні теоретичні положення та результати дослідження висвітлені у 9 одноосібних науково-методичних публікаціях автора, 5 з яких – у провідних наукових фахових виданнях, 1 – у міжнародному виданні.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу та загальних висновків, списку використаних джерел до кожного розділу (всього 233 найменування, з них 14 – іноземними мовами). Загальний обсяг дисертації становить 230 сторінок, з них: 181 сторінка основного тексту. Робота містить 12 таблиць і 4 малюнки, що разом з додатками становлять 20 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1. Рефлексія в психолого-педагогічній проєкції

Рефлексія є предметом дослідження різних наукових галузей знань. Визначення терміну «рефлексія» у філософії, соціології, психології, педагогіці відрізняється, що стає передумовою звернення до етимологічного аналізу слова «рефлексія». Походження «reflexio» має піздньолатинські витоки, що означає відображення, звернення назад. Згідно довідковій літературі, рефлексія розглядається як тип філософського мислення, спрямований на осмислення власного мислення, звернення свідомості на себе; як принцип людського мислення, націлений на осмислення самого знання, критичний аналіз змісту і методів пізнання; як діяльність самопізнання, що розкриває специфіку духовного світу людини [116]. У філософських науках рефлексія виступає в якості фундаментального підґрунтя філософствування, і, одночасно, є обов'язковою умовою його конструктивного подолання. [39]. Також, у філософській довідковій літературі вказується, що рефлексія – це поняття філософського дискурсу щодо осмислення людиною своїх власних дій, їхніх передумов та культури. При цьому зазначено, що рефлексія вивчається у двох ракурсах: як роздуми про власну діяльність, думки, почуття, а також як роздуми, що знаходять об'єктивацію в творах культури. [85].

Рефлексія як проблема фактично виступала предметом обговорення вже в античній філософії, задовго до безпосереднього визначення поняття. Так, вчення Сократа визначають предметом пізнання самих себе, розглядаючи самопізнання як одне із завдань людини, а Платон і Аристотель трактували мислення і рефлексію як атрибути божественного розуму [135].

Поняття «рефлексія» в науку вводить Р. Декарт. Він стає засновником раціоналістичної теорії, згідно з якою свідомість виступає в якості мислення. У своїх трудах Р. Декарт проводив паралелі між рефлексією та здатністю індивіда концентрувати увагу на змісті своїх думок, абстрагувавшись від зовнішнього та тілесного. Автор вважав, що лише власні думки не піддаються сумнівам, що і визначає існування [31].

Дж. Локк пов'язував рефлексію із внутрішнім чуттєвим досвідом, який полягає в основі знання, і визначав цей феномен як «спостереження, якому розум піддає свою діяльність і способи її прояву, внаслідок чого в розумі виникають ідеї цієї діяльності» [63, с. 101]. При цьому, автор наголошував, що об'єктом рефлексії є, наряду з розумовими операціями, власні сумніви, бажання, міркування тощо, а розум у цьому контексті розділявся на спостерігача й спостережуваного.

У роботі І. Канта «Критика чистого розуму» спостерігається ствердження психологічної природи рефлексії. Рефлексія виступає в якості зосередження уваги на собі, засобу пізнання, і є психічним актом [41]. На основі робіт І. Канта щодо рівнів пізнання, Т. Морозова у своєму дослідженні визначає три рівні рефлексії:

- рефлексія про предметні знання і досвід, які супроводжують життєдіяльність людини;
- рефлексія над засобами формування уявлень про предмети та явища, їх узагальнення у схемах та символічній мові;
- вищий рівень рефлексії, де предметом її стає сама рефлексія (тут предмет рефлексії - сам процес рефлексії) [78].

Також доцільно зазначити, що І. Кант розрізняв два види рефлексії: логічну й трансцендентальну. У першому випадку думки та уявлення лише порівнюються один з одним, однак трансцендентальний вид рефлексії будується на тому, що особистість пов'язує уявлення з певним видом пізнавальної діяльності, що сприяє об'єктивізації уявлень і формування

рефлексивних відносин, у яких кожна складова пари рефлектує іншу складову і разом з тим рефлектується нею [41].

Дослідження щодо розвитку поняття «рефлексія» отримали подальшого розвитку в працях І. Фіхте, який вбачав мету рефлексії в тому, щоб підняти знання над певними явищами та зв'язками, і зробити його вільним та об'єктивним. У визначенні І. Фіхте рефлексія – це знання про знання, або «знаючі знання» [117].

Подальшого розвитку поняття «рефлексія» отримало у наукових працях Г. Гегеля. Автор зазначав, що рефлексія є безпосередньою властивістю дійсності, адже вона є свідомим розглядом розумової діяльності та того, що вона продукує. Вчений-філософ визначав рефлексію як емоційно-особистісну категорію, не обмежуючись лише характеристикою специфічного виду розумової діяльності. Важливо підкреслити, що саме Г.Гегель уперше наділяє рефлексію характеристиками процесуальності та динамічності [21].

У контексті нашого дослідження доцільно розглянути рефлексивну концепцію Дж. Дьюї, філософа й педагога, яка має багатоаспектний характер. Згідно до неї, рефлексія – це складний процес, який пов'язується зі здатністю людини усвідомлювати власну діяльність, оцінювати її та коректувати у разі відстеження помилок. Саме рефлексія, вказує автор, є необхідним інструментом подолання проблемних ситуацій, адаптації особистості в нових умовах морального вибору. Дж. Дьюї визначав рефлексію як «активний, наполегливий і уважний розгляд будь-якої думки або ймовірної форми знання, у світлі підстав, на яких воно покоїться, і аналіз подальших висновків, до яких воно призводить, та утворює рефлексивне мислення» [33, с.6].

Згідно філософських досліджень Е. Гуссерля, рефлексія є певним підґрунтям трансцендентальної філософії (засновником якої є автор) і феноменологічного світу в цілому. Адже, як вказує вчений, рефлексія є єдиним можливим засобом самодослідження та самопізнання. Згідно

Е. Гуссерлю, рефлексія – це «максимальна ступінь ясності свідомості» [29, с. 190]. Автор виокремлював чотири аспекти рефлексії: визначення початку феноменологічної рефлексії, виявлення структури свідомості, проблема тотожності відрефлексованого і невідрефлексованого знання, питання аналізу свідомості [29].

Таким чином, в процесі еволюції філософської думки поняття «рефлексія» в якості самостійної проблеми розглядалося багатьма авторами і в процесі трансформації набуло категоріальне значення у структурі психіки людини, в контексті свідомості, самопізнання і пізнання.

В галузі психологічної науки категорія «рефлексія», як вказується у психологічному словнику під редакцією В. Войтка, пов'язується з розумінням самоаналізу щодо осмислення закономірностей власного існування. Рефлексія дає змогу особистості на основі усвідомлення парадигмальних засад пізнання переводити знання з неявної форми в явну, усвідомлену, формалізовану, що сприяє їхньої об'єктивізації. Рефлексія має на меті «методологічне обґрунтування теоретичної системи», а в якості результату виступає «збагачення її об'єкта шляхом виявлення концептуальних структур більш високого порядку узагальнення» [97; 157]

Систематичний науковий опис рефлексії в контексті еволюції психологічної науки розпочався у другій половині ХХ століття. Г. Щедровицький та В. Лефевр здійснювали аналіз дефініції «рефлексія» з точки зору методології мислення, виокремлюючи в якості основних два аспекти: рефлексія як структура діяльності, та рефлексія як принцип пізнання [60; 131].

Рефлексивна система, вважає В. Лефевр, розглядається як аналогія системи дзеркал, які багаторазова відбивають відображення одне одного. При цьому кожне з таких дзеркал асоціюється з певним «персонажем», який має свою власну позицію. Відображення об'єкта у кожному із дзеркал автор розуміє як рефлексивний процес [59].

Це приводить до думки, що рефлексію неможливо обмежувати лише мисленням суб'єкта про самого себе. Важливо також розглянути аспект, згідно якому рефлексія включає у себе позиції інших, те, як вони розуміють особистість, суб'єкт рефлексії, його особливості, його прояви вербальної та невербальної експресії [78]. Підґрунтям таких оцінок може виступати спільна діяльність людей, на основі якої формуються рефлексивні відносини. Таким чином, можна сприймати рефлексію як взаємного багатобічного взаємовідображення суб'єктів.

В. Слободчиков досліджував рефлексію в контексті механізмів усвідомлення діяльності. Автор підкреслював, що каталізатором рефлексивної активності може виступати неуспіх, невдача у діяльності, проблеми з досягненнями, невідповідність продуктів і результатів діяльності запланованому, очікуваному. Саме такі проблемні ситуації «запускають» механізм рефлексії з метою їхнього подолання [106]. Дослідник приводить різні форми рефлексії, серед яких виокремлює такі:

- покладаюча (розрізнення «Я» та «не Я», звільнення свідомості з буття, однак підкорення емоціям та установкам);
- порівнювальна (усвідомлення очевидних даних);
- визначальна (усвідомлення незалежного існування об'єктів);
- синтезуюча (об'єкти є в залежності від свідомості);
- трансцендуюча (вихід свідомості за межі себе) [107, с. 13-14].

Як бачимо, ця система становить певну ієрархію за ступенем розвиненості рефлексії, при цьому автор вказує, що існує також нульова рефлексія – «наївна свідомість» [107], рівень свідомості, не звернутої на себе.

Категоріальне поле рефлексії є синтетичним. У сучасних психологічних дослідженнях рефлексія визначається як психічний процес, як психічний стан, як психічна властивість. [42] При цьому, більшість джерел підкреслюють здатність рефлексії до об'єктивації свідомості [53]. Так, рефлексивні процеси пов'язуються з комунікативними процесами, зумовлюючи будівництво сприятливих особистісних взаємовідносин на основі

чуйності, проникливості, толерантності, розуміння однією особистістю внутрішніх передумов вчинків та емоцій іншої особистості (І. Берлянд, В.Кривошеєв, Б. Ломов та ін.); рефлексія як здатність зумовлюється готовністю до самоаналізу та самодослідження, котрі спрямовані на збагачення внутрішнього знання особистості про себе, про свій внутрішній та оточуючий світ, забезпечують формування образу «Я» особистості, що є шляхом до самовдосконалення (А. Асмолов, Н. Бердяєв та ін.); рефлексія як психічний стан зумовлює самокерування, мобілізацію вольових зусиль, стабілізацію та гармонізацію життєдіяльності (К. Роджерс, В. Столін та ін.).

У сучасних психологічних дослідженнях проблема рефлексії часто розглядається у контексті проблеми психології творчості, як одна з її передумов, етапів, джерел. Так, І. Семенов, С. Степанов зазначали, що у творчому процесі здатність піднятися над власною свідомістю дає змогу активізувати інтелектуальні та потенційні сили особистості, і на основі певного внутрішнього конфлікту між реальним та бажаним образом «Я» будувати нові психічні утворення, які реалізують нові зміни і процеси [104]. Продуктивність мислення особистості, як кореспондується у результатах психологічних досліджень, знаходиться у прямій залежності від здатності її знаходитися в позиції суб'єкта власного осмислення. Це поєднує мислення людини з його особистісними особливостями, звертаючи увагу на важливість у творчому процесі глибини особистісного самоусвідомлення. Саме таке поєднання операціональної сторони мислення та особистісних смислів людини вчені (А. Брушлинський, В. Зарецький, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, І. Семенов та ін.) визначають як рефлексію.

Виокремлення певних сфер існування рефлексії як стану, як діяльності, як властивості в особистісному або культуротворчому контексті – є досить умовним. Адже всі контексти рефлексії мають свої проекції в філософських, психологічних, соціальних дослідженнях та знаходяться у взаємодії, що і зумовлює багатоаспектність та багатозначність визначення дефініції «рефлексія».

У рефлексії виділяють три функції: дослідження, критика і перепроєктування (перенормування). Перший процес рефлексії - дослідження або пізнання. Результат пізнання - образ, уявлення про те, що сталося. Наступний процес - критика, вона передбачає реконструкцію причини труднощі і займає центральне місце у всій рефлексії. Третій процес - перенормування. Це означає побудову шляху майбутньої діяльності, способу життєвого процесу. Коли образ нової норми побудований, відбувається повернення в діяльність: потрібно почати діяти в іншому напрямку [2].

Сучасна дослідниця рефлексії Т. Юрова узагальнює такі визначення рефлексії у дослідженнях свідомості та самосвідомості:

1) рефлексія як джерело самоперетворення на основі активного усвідомленого способу життя (М. Алексєєв, О. Огурцов, С. Рубінштейн, В. Слободчиков та ін.);

2) рефлексія як засіб пізнання світу і механізм продуктивного мислення (М. Алексєєв, С. Семенов та ін.);

3) рефлексія як механізм навчальної діяльності, розвитку свідомості (В. Давидов, В. Слободчиков, Г. Цукерман та ін.);

4) рефлексія як запорука переходу до опосередкованих форм поведінки і об'єктивізації з метою керування (Б. Зейгарник, В. Рубцов та ін.) [135].

Як зазначає І. Ладенко, рефлексивні процеси можуть здійснюватися у двох напрямках: у напрямку збереження образу дій або мислення, обраних як успішні, та у напрямку зміни способу дій та мислення, у разі їх неефективності. Крім того, автор зазначає, що рефлексивні процеси (самопостереження за власним мисленням) здійснюються у трьох часових вимірах: минулому, майбутньому і сьогоденні. Рефлексія щодо того, що сталося в минулому має назву ретроспективна. Вона націлена на усвідомлення вже пережитих процесів, і служить відтворенню її схем та алгоритмів. Перспективна рефлексія дозволяє формулювати схеми і моделі наперед, як планування засобів можливої діяльності. Інтроективна рефлексія визначається як процес контролю та корекції власних дій у режимі

реального часу, у ході виконання діяльності. Актуальна рефлексія (різновид інтроспективної) дозволяє аналізувати власну діяльність з огляду на отриманий зворотний зв'язок в процесі діяльності [56]. Відповідно можливо розрізнити окремі рівні рефлексії, які, згідно підходу В. Слободчикова та Є. Ісаєва виглядають як п'ять ступенів:

1. Повна зупинка, відсутність руху.
2. Фіксація стану зупинки і самого процесу, який зупинився.
3. Об'єктивація – визначення норм, правил.
4. Узагальнення смислів через звільнення від суб'єктивності.
5. Філософське осмислення на рівні духовної практики. [106, с. 63].

Увага дослідників значною мірою була націлена на типізацію та систематизацію рефлексивних проявів. Наприклад, доцільним було розглядати два типи рефлексії за кількістю учасників рефлексивного акту. Відповідно, вчені (А. Брушлинський, В. Полікарпов) виокремили індивідуальну та групову рефлексію. Індивідуальна рефлексія передбачає певну аутокомунікацію, самостійне усвідомлення і аналіз процесів які відбувалися з нею, самодослідження власних думок, суджень, розумових операції з метою формування нових ідей, мотивів. В умовах групової рефлексії досліджують групові стосунки, дії з метою керування ними.

Також виокремлено види чинників рефлексії (Д. Войтюк): соціокультурні (ті, що впливають на естетичний компонент свідомості індивіда); індивідуально-психологічні (локус контролю, інтелектуальна активність, зовнішні умови особистості)

Отже, як можемо бачити, рефлексія – це складне явище, яке розглядається у якості психічного механізму, стану, філософського мислення, яке інтегрує всі психічні функції людини з метою гармонізації її життєдіяльності, вирішення проблемних ситуацій, подолання перешкод (зовнішніх та внутрішніх) та самовдосконалення особистості.

Рефлексія у всій її багатовимірності стає важливою психічною та діяльнісною складовою професійної майстерності у багатьох галузях.

Особливо це стосується професій в системі «людина-людина», примітною ознакою яких є насиченість психоемоційного фону, що ускладнює регламентацію діяльності. У цих умовах рефлексія, як здатність фахівця інтегрувати власний досвід, наявні теоретичні знання та дослідницький підхід з метою пошуку оптимального рішення неоднозначних практичних проблем, стає показником і проявом високого творчого потенціалу фахівця, продуктивності його інтелекту [16].

Відповідно, можна стверджувати, що надзвичайно важливою рефлексія визнається в дослідженні теоретичних та методологічних засад діяльності вчителя. В означеному контексті рефлексія знаходить відображення у багатьох аспектах. Різні прояви рефлексії наповнюють всі види професійної діяльності педагога, його фахову психограму. Рефлексія визначає педагогічну діяльність і в контексті педагогічної взаємодії з учнями та студентами, і в процесі нормування та керування власною професійною діяльністю, і в процесі аутовзаємодії – тобто, розуміння себе, своїх професійних інтенцій, уявлень про власний професійний образ тощо. Все це зумовлює поліфункціональність рефлексії в умовах професійної педагогічної діяльності.

Рефлексія є психічним процесом, який дозволяє регулювати всі компоненти діяльності вчителя – організаційний, комунікативний, конструктивний, гностичний, проектувальний, що підтверджує Н. Кузьміна [54]. При цьому Л. Мітіна зазначає, що сама рефлексія входить до переліку професійних здібностей учителя [74]. З цим погоджується І. Зимня, інтегруючи рефлексію у професійну свідомість педагога, однією зі специфічних рис якої дослідниця називає відповідальність за виховання інших людей [37]. Ю. Кулюткин [79] наголошує на думці, що психічний процес педагогічної взаємодії з учнями пов'язується з рефлексивним управлінням їхньої діяльністю. Такий рефлексивний вплив має на меті формування активної суб'єктної рефлексивної позиції кожного учня, розвитку в нього здатності до саморегуляції. О. Мирошник вказує, що така

діяльність вчителя як мета діяльність, є чинником розвитку саморегуляції всіх учасників педагогічної взаємодії [87].

Цікавою вважаємо думку Г. Звенигородської, відповідно до якої у педагогічному контексті рефлексія виступає «як аутентичне джерело інформації про внутрішній світ людини, як метод пізнання, не відвернений від внутрішнього світу людини, від її екзистенціальних смислів, як метод повної індивідуалізації освітнього процесу»[36, с. 11].

Отже, як було зазначено, рефлексія та рефлексивні процеси включені в усі компоненти педагогічної діяльності та визначають виховні та розвивальні процеси у контексті педагогічної взаємодії. Вчені наполягають на необхідності рефлексивного ставлення педагога до власної професійної діяльності, що зумовлено тим, що рефлексія дає змогу об'єктивації власного особистісного і професійного досвіду, та, одночасно, розуміння досвіду як передумови вчинків та мислення інших [79, с. 77-78].

Рефлексивність для педагога є джерелом самоаналізу, який є необхідним чинником професійного самовдосконалення. Саме рефлексія дозволяє педагогу осмислювати і узагальнювати свої вчинки, думки, реакції, розумові процеси як в ретроспективній формі, так і в інтроспективній, та перспективній, з метою здійснення позитивних зрушень і наближення реального професійного образу до бажаного, ідеального «Я». До того ж рефлексія визначає комунікацію з учнями у педагогічному процесі, адже на основі рефлексивного осмислення вчитель усвідомлює доцільність власних педагогічних впливів, шукає шляхи вирішення педагогічних проблем, розуміє (через особистісні смисли) думки, реакції та вчинки учнів з метою підвищення толерантності та ефективності педагогічної взаємодії.

М. Лук'янова підкреслювала важливість відходу від егоцентричності, формування толерантності вчителя, що є його необхідною професійною якістю. І саме завдяки рефлексії педагог займає позиції об'єктивної оцінки себе та інших, зокрема учнів. Це дає змогу педагогу усвідомити неможливість «нав'язування» учням свого способу мислення, власних думок,

адже це знижує ефективність всього педагогічно-виховного процесу [65]. Схожої думку додержується Г. Звенигородська, яка наполягає на необхідності впровадження в педагогічний процес принципу свободосообразності з метою надання всім учасникам педагогічної взаємодії свободи власного вибору, свободи бути різними [36].

Рефлексивна освіта, в основу якої лягли концептуальні положення теорії "інструментальної педагогіки" Дж. Дьюї, ґрунтується на визначенні автора, згідно якому розвиток дитини певним чином повторює шлях людства стосовно пізнання. Тому основоположним моментом педагогіки є створення таких умов, за якими учень буде не лише засвоювати інформацію, через органи сприйняття, а на основі усвідомленої потреби у новому знанні буде розвиватися, знаходячись в позиції активного суб'єкту [32]. Згідно цих положень Дж. Дьюї розробляв впроваджений ним в педагогіку метод проектів, який ґрунтується на усвідомленій потребі у надбанні знань, пошуку інформації, вирішення практичних завдань незвичним способом, аналіз і розмірковування щодо результатів власної діяльності Одним із завдань методу проектів, впровадженого у педагогіку Дж. Дьюї є розвиток «рефлекторного мислення», сутністю якого є постійний пошук фактів, їх аналіз, роздуми над їх вірогідністю, логічне вибудовування фактів для пізнання нового, для знаходження виходу із сумніву, формування впевненості, заснованої на аргументованих розмірковуваннях [32; 73-74].

Як вказує О Карпов, рефлексія потребує докладного вивчення її унікальних властивостей, котрі дозволяють диференціювати свідомість на об'єкт і суб'єкт пізнання. У зв'язку з цим, автор вважає, що «рефлексія, як синтетична психічна реальність» повинна вивчатися диференційовано, в «трьох базових аспектах, відповідних трьом основним модусам психічного - як психічний процес, як психічне властивість і як психічний стан» [43, с. 202].

Зважаючи на це, можливо визначити, що рефлексія є одним із основних психічних механізмів, котрий є необхідним для педагога щодо організації педагогічної взаємодії, яка дозволяє на основі самодослідження регулювати

власну діяльність та поведінку, і, одночасно, заглиблюючись у аналіз поведінки та мислення учнів, керувати їхньою діяльністю. Ю. Кулютнін та Г. Сухобська зазначають, що лише той педагог, який здатен зрозуміти інтереси, бажання, інтенції, психічні особливості учнів, буде спроможний, спираючись на картину внутрішнього світу учня, регулювати його поведінку, розвиваючи в нього особистісні механізми самодослідження та саморегуляції.

З цим погоджується О. Лобок, який зазначає, що тільки на основі рефлексії педагог здатен побудувати ефективну суб'єкт-суб'єктну взаємодію з учнями. Автор у цьому контексті визначає рефлексію, як «особливу розумову операцію, що дозволяє здійснити своєрідне подвоєння свідомості з подальшою організацією своєрідного діалогу між двома утвореними суб'єктами» [62, с. 201].

Г. Щедровицький бачить сенс навчання в творчому пошуку, що сприяє розвитку самого суб'єкта і культури в цілому. Якщо рефлексуюча людина звернена до культури, то вона здатна і на перетворюючу діяльність, на саморозвиток. Вона змінюється внутрішньо, змінюється її ставлення до навколишнього середовища, діяльність, і, відповідно, і саме оточення. Науковець стверджує, що функція рефлексії якраз полягає в тому, щоб побудувати нову діяльність, виділити в ній нові процеси, що оформлюються у вигляді «нових об'єктивних засобів діяльності», після чого можливе їх засвоєння. Отже, на думку Г. Щедровицького, успішна навчальна діяльність має рефлексивний характер [131].

З метою вивчення педагогічної рефлексії доречно привести точку зору А. Бізязевої [9], яка підкреслює значимість рефлексії для педагогічної діяльності через її дослідницький, нерегламентований характер. Дійсно, процес гуманізації, що пронизує діяльність сучасної школи, вимагає підвищеної рефлексії свідомості у пізнанні людиною самої себе і підвищеного почуття відповідальності за іншу людину. Слід також зазначити, що педагогічну рефлексію (під якою в загальному випадку

розуміють співвіднесення себе, можливостей свого «Я», своєї діяльності з тим, чого вимагає обрана професія педагога, в тому числі, з існуючими про неї уявленнями) можна розглядати як загальну якість, оскільки кожна людина бере участь у педагогічній взаємодії, хоч і не завжди у професійному контексті [19]. Ця думка додає педагогічній рефлексії особливої актуальності.

Рефлексія пов'язується із механізмами саморозвитку та самовдосконалення особистості. На шляху самовдосконалення рефлексивні дії дають змогу особистості актуалізувати процеси самоорганізації, мобілізуючи власний потенціал, інтелектуальні та духовні ресурси в умовах професійної діяльності. Осмислення образів, з якими ідентифікує себе особистість (реального «Я» та «Я» - ідеального) формує особистісні смисли та поступово породжує новоутворення, які змінюють особистість та передумови її діяльності.

В такому ракурсі рефлексія виступає в якості найважливішої професійно-значущої якості особистості вчителя, котра визначає рівень його професійної придатності. У цьому сенсі рефлексія виступає, як здатність фахівця прогнозувати, програвати в розумі і адекватно оцінювати як можливі, так і реальні результати вжитих ним дій стосовно відношення до самих різних аспектів своєї діяльності - навчальної, діагностичної, виховної тощо.

Крім того, рефлексія розглядається як компонент соціально-перцептивних здібностей педагога, які забезпечують процес адекватного сприйняття вчителем своїх учнів, і через них - у дзеркальному відображенні - самого себе (Е. Альошина, С. Кондратьєва, В. Кривошея, Н. Кузьміна, Т. Яценко); як необхідна сторона комунікативного мистецтва вчителя (А. Леонтьєв, А. Маркова, С. Робертсон); як фактор, що визначає ефективність прогностичних умінь вчителя (Л. Регуш, Е. Бланк).

Рефлексивність є необхідною властивістю практичного мислення вчителя, мета якого полягає в застосуванні загальних знань у конкретних

ситуаціях (Ю. Кулюткін, Г. Сухобская, Є. Осипова). Саме рефлексія стає опосередкованою ланкою між концептуальним апаратом фахівця та його особистісним досвідом. Без рефлексивного опрацювання професійні «предметні» знання, з яких складаються концептуальні уявлення, є як би «розсипаними» у свідомості (І. Семенов), що не дозволяє їм безпосередньо керувати діями.

З іншого боку, недостатньо ефективним є і досвід практичної діяльності, якщо він рефлексивно не осмислений, адже, як підкреслював К. Д. Ушинський, використовується не сам по собі досвід, а думка, виведена з нього. З приводу цього один з засновників рефлексивної педагогіки М. Уоллес писав, що рівень рефлексивних здібностей педагога зумовлює рівень якості його професійної діяльності, адже невідрефлексований досвід педагогічної практики веде не до розвитку, а, навпаки, до стагнації педагога [145, с. 25].

В контексті даного дослідження важливою особливістю педагогічної рефлексії є її націленість на самоаналіз. Педагогічна рефлексія не може бути компенсована кимось ззовні. Відсутність або недостатня сформованість педагогічної рефлексії робить педагога залежним від зовнішніх факторів – стимулів, обставин, впливів, котрі перетворюють його у виконавця чужої волі, а його діяльність перетворюється на процедуру «псевдодіяльності». Рефлексія не потребує насильницького впливу, адже за природою самостійна. Рефлексія сприяє тому, що свобода набуває характеру необхідності, а суб'єкт відчуває потребу зрозуміти себе в ситуації, зрозуміти, що відбувається в ньому протягом ситуації. Тому навчання майбутнього педагога рефлексії – це найважливіший засіб формування культури професійної діяльності і культури мислення педагога, шлях реалізації гуманістичної парадигми освіти [8].

Значення самоаналізу, який є механізмом рефлексії, у якості засобу вдосконалення педагогічного процесу відображено в дослідженнях багатьох вчених (Ю. Бабанський, Н. Горбунова, Д. Іорданова, О. Орлов, Л. Плєскач,

К. Сергієва, І. Шамрай та інші). Самоаналіз в діяльності педагога забезпечують можливість, в тому числі в процесі фахової підготовки, адаптуватися до умов роботи, яка нерідко характеризується як непередбачувана, діагностувати власну діяльність на предмет проблем і рис, які потребують вдосконалення. З огляду на це, педагогічний самоаналіз є невід'ємним компонентом професійної майстерності вчителя [128].

Неможливу перебільшити роль самоаналізу в контексті осмислення педагогом власного особистісно-професійного досвіду. Важливим аспектом використання власного досвіду в професійній діяльності є наявність осмислених, усвідомлених схем, моделей та алгоритмів, побудованих на основі цього досвіду. Ці схеми і алгоритми інтегруються у свідомість фахівця в якості певних шаблонів, шляхів вирішення проблем тощо. Д. Познер зазначив, що найефективнішим є саме проаналізований, відрефлексований та засвоєний на вищому рівні досвід, який є невід'ємним компонентом професійної майстерності [143].

Отже, наявність у фаховій підготовці вчителя готовності до самоаналізу дозволяє вивчати, адекватно оцінювати і коригувати власну діяльність, орієнтуючись на актуальні професійні завдання; виявляти свої сильні і слабкі сторони, визначати шляхи подальшого саморозвитку та самовдосконалення.

Аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури дозволив нам зробити висновок про те, що рефлексія це полінаукова категорія, що визначається як психічний процес і синтетична розумова діяльність. У зв'язку з цим, рефлексивна проблематика настільки ж комплексна і розподілена за філософською, психологічною та психолого-педагогічною проблематикою в цілому, наскільки багатоаспектною та інтегративною є її зміст.

У контексті педагогічної діяльності рефлексія розкривається як невід'ємний компонент професійної майстерності педагога. Це зумовлено тим, що рефлексія є джерелом пізнання власного внутрішнього світу,

внутрішнього світу учнів, оточуючого середовища. Рефлексія – це шлях до усвідомлення та активізації власного особистісно-професійного досвіду, умова формування внутрішніх смислів і будування на їхній основі ефективної педагогічної комунікації, заснованої на принципах суб'єктивності та свободосообразності. Саме рефлексія, на основі самодослідження та самоаналізу дає змогу вчителю, як в процесі фахової підготовки, так і в процесі здійснення професійної діяльності, усвідомлюючи себе як суб'єкта педагогічної взаємодії, планувати свій індивідуальний шлях, власну траєкторію професійного самовдосконалення.

1.2. Особливості рефлексивної діяльності учителя музики

Специфіка рефлексивної діяльності вчителя музики детермінована двовекторністю музично-педагогічної діяльності, яка зумовлюється наявністю двох напрямків художньої комунікації, яку здійснює вчитель. Це художня комунікація вчителя як виконавця з творами мистецтва (художньо-виконавська комунікація) і через твори мистецтва – зі слухацькою аудиторією (художньо-педагогічна комунікація). Адже процес навчання мистецтву має яскраво виражену комунікативну природу [144]. Побудований на основі таких видів комунікації процес музичного навчання, як зазначає О. Руднева – це «кваліфіковане спілкування з мистецтвом», який є чинником формування високодуховної особистості, і саме це є ціллю вчителя музики, діяльність якого спрямована на розвиток музичного сприймання учнів, розуміння ними явищ музичного мистецтва [99].

Сприймання й усвідомлення образного змісту творів музичного мистецтва створюють передумови для зародження в особистості внутрішніх смислів розуміння життя, обґрунтування власного ставлення до явищ, які її оточують. В процесі художньої комунікації з мистецтвом та через мистецтво з учнями між всіма учасниками відбувається обмін інформацією, досвідом, уявленнями, враженнями, формуються традиції сприйняття художньо-

образної мови [81]. Така комунікація будується на основі розуміння, що вчитель, учень та музичний твір є рівними активними суб'єктами художньо-педагогічної взаємодії, учасниками тріади «вчитель – твір мистецтва – учень» [49]. І, як підкреслює В. Орлов, така форма спілкування в означеній тріаді має здійснюватися саме мовою мистецтва – через образи, інтонації, проникнення в емоційний зміст музичного матеріалу [90].

Безумовно, таке проникнення ефективно будуватиметься за умовами здійснення вчителем музики рефлексивної діяльності, яка дозволить не тільки отримувати інформацію та формувати певні теоретичні знання щодо музичних творів, але й формувати власну, суб'єктну естетичну позицію, художньо-духовне ставлення до явищ музичного мистецтва [109].

Зазначені особливості вимагають поєднання особистісних і професійних якостей педагога і музиканта. У зв'язку з цим педагогічна рефлексія учителя музики у дослідженні розглядається у контексті якостей, котрі дозволяють реалізувати педагогічні цілі і завдання, пов'язані з розвитком особистості учнів, використовуючи при цьому духовно-розвиваючий потенціал комунікації з музичним мистецтвом і через музичне мистецтво з іншими. Важливо зазначити, що вчитель музики, який володіє педагогічною рефлексією, здатний глибше зрозуміти природу музичного мистецтва, створеного людиною і зверненого до людини, наповненого духовним змістом, який він, завдяки рефлексії, зуміє розкрити і для себе, і для інших – своїх учнів.

Для проникнення у художньо-комунікативну природу музичного мистецтва як у процесі педагогічної взаємодії, так і в процесі його виконавської інтерпретації, важливо підходити до осягнення твору як до об'єкту, що виражає «суб'єктно-творче ставлення людини (композитора) до навколишнього світу в його художній специфіці» [109, с. 165]. Це вимагає від учителя пошуку нових ефективних форм і алгоритмів художньої комунікації, заснованого на усвідомленні значущості музично-педагогічної діяльності. Усвідомлення, як вказує Т. Юрова, визначається як «відрефлексування» власного досвіду, як професійного так і особистісного, власних ціннісних орієнтирів, фахових цілей,

істинних потреб сучасних учнів, визначення на цій основі вектору особистісно-фахових «самозмін» і механізмів професійного самобудування, що веде до досягнення нових освітніх цілей і вирішення поставлених завдань [135].

Дослідниця зазначає, що специфіка рефлексії вчителя музики полягає в його здатності визначити і осмислити місце та роль предметів естетичного циклу, в тому числі музичного мистецтва, у духовно-моральному становленні особистості учня, в становленні й розвитку культури почуттів, у розвитку здатності сприймати, розуміти, любити музичне мистецтво, в розвитку творчого мислення, в здатності створити рефлексивне освітнє середовище, в якому би здійснювався саморозвиток особистості на основі мистецтва [135].

Вважаємо, що здатність учителя музики створювати рефлексивне освітнє середовище безпосередньо залежить від функціонування рефлексивно-фахового середовища, в якому здійснюється професійна підготовка і фахове становлення майбутнього фахівця. Уява про рефлексію, як найважливішу умову організації діяльності в освітньому процесі, знаходить обґрунтування в роботах Л. Куликової, Г.Звенигородської та інших [135; 36; 55]. Активізація особистісної рефлексивної позиції вчителя музики в процесі його музично-виконавської та педагогічно-просвітницької діяльності спрямовує увагу учнів на саморозуміння, самовивчення своїх внутрішніх потреб та інтересів, пов'язаних з музикою, яку вони осягають, з мистецтвом взагалі, з власним емоційним переживанням того художньо-образного навантаження, що несе твір музичного мистецтва. І саме сформована рефлексія дає змогу усвідомити позицію Іншого, що допоможе «стати на місце» слухача або учня, спрогнозувати, як він може сприймати даний твір, яким чином потрібно його виконати, щоб художній зміст став йому зрозумілим. Ефективна підготовка фахівців у галузі музичної освіти, як зазначає О. Єременко, включає в себе оцінювальну-інтерпретаційну діяльність, яку і розглядаємо як складову рефлексивної діяльності. Консолідаційне застосування такої діяльності, вказує науковець, наряду з пізнавально-пошуковою та творчо-продуктивною

стає фундаментом для досягнення цілісності фахової підготовки майбутніх учителів музики [34].

Рефлексія у контексті діяльності вчителя музики та його фахової підготовки може бути розглянута як здатність до пошуку найефективніших індивідуальних навчально-фахових стратегій, відбору, узагальнення, аналізу та об'єктивації змісту навчального, допоміжного, ілюстративного, інформаційного матеріалу, спрямованого на формування музично-естетичних здібностей (власних та учнів), здатності сприймати музику, вибудовувати судження про неї на основі розуміння її інтонаційно-образної мови. Слід зазначити, що саме усвідомлення комунікативно-образної природи мистецтва і особливостей художньої комунікації з нею є необхідним для глибокого аналізу образного змісту музичного твору, створення функціональних зв'язків між сприйманням художнього тексту музичного твору, формуванням особистісного ставлення до нього та творенням власної виконавської інтерпретації з метою передачі художньо-образного навантаження учням.

Розуміння мови мистецтва, повноцінне сприйняття його художньо-образного навантаження неможливе без рефлексії, як зазначає Г. Падалка [92, с. 29]. Адже переживання, внутрішні образи, емоції, психічні стани, тобто все, що є предметом рефлексії особистості, знаходить своє відображення в образах музичного мистецтва. І через сприймання озвучених образів, і того, що в них «закладено» автором, і що суб'єктивно сприймається, в особистості відбувається осмислення і розуміння власних психічних станів, емоцій, досвіду, діяльності. У такий спосіб відбувається двовекторний процес – рефлексування (усвідомлення, розуміння, самодослідження) особистістю власних процесів, станів, емоцій, думок через зіставлення них із змістовно-образним змістом музичного твору, і рефлексування художньо-змістовного наповнення твору – через виявлення внутрішніх особистісних смислів, об'єктивацію музичних образів.

У зв'язку з таким розумінням музичного мистецтва, вважаємо за необхідне зосередити увагу на комунікативному аспекті рефлексії учителя

музики. Комунікативний аспект розуміється як усвідомлення і декодування знаків музичної мови, здатність до їх прочитання і розуміння, зіставлення (а через це усвідомлення) прочитаного із власним психічно-емоційним досвідом, станом, цінностями, інтенціями, та здатність транслювати усвідомлене і власно «пережито» учням.

Комунікація (від лат. *communis* – роблю спільним, зв'язуюся, спілкуюся) визначається у довідковій літературі як взаємодія способів спілкування, що дають змогу генерувати, «надсилати» та отримувати різноманітну інформацію [108]. В галузі музичного мистецтва комунікація здійснюється через взаємообмін знаків і символів музичної мови (Л. Мазель) [66]. Центром комунікації з музичним мистецтвом, на думку Є. Назайкінського є музичний твір, а складовими, які формуються процесі комунікації – виконавець, композитор та слухач [82]. Як відзначає О. Рудницька, музично-педагогічна діяльність спрямована на формування здатності до музичного сприймання саме через художню комунікацію з мистецтвом [100].

Художня комунікація тісно пов'язана з рефлексією, оскільки взаємодія свідомості людини зі світом відбувається як через зовнішні зв'язки, так і через процеси пізнання, направлені на власний внутрішній світ. Зовнішні зв'язки здійснюються за допомогою зовнішньої комунікації, а внутрішні – виражають себе у внутрішньому діалозі, аутокомунікації, яка відбувається за умовами рефлексивного роздвоєння свідомості на «Я» та «Інший в мені», на того, хто пізнає, та на об'єкт, що пізнається. Така форма діалогу схожа на міжособистісну комунікацію, але спрямована вглиб себе і виникає на ґрунті направленості свідомості на свою особистість, на її пізнання, яке здійснюється завдяки органічному поєднанню комунікативних та рефлексивних процесів [17]. У такий спосіб, процес педагогічної діяльності вчителя музики (в процесі спільного осягнення музичного твору вчителя з учнями) здійснюється на основі багатоаспектної художньої комунікації: з твором мистецтва в процесі його сприйняття, розуміння, осмислення,

аналізу, створення вербальної та виконавської інтерпретації; з учнями (слухачами) в процесі педагогічної взаємодії, презентації художнього коментаря і власного виконання музичного твору [17]. Такі види комунікації ґрунтуються на законах семіотики, яка вивчає мистецтво в якості художнього тексту, з його умовностями і кодами.

Семіотика (від гр. *seméion* – знак) у вимірах музичного мистецтва займається вивченням проблеми розуміння музичних знаків, сутнісної природи і різновидами можливого семіозису в музиці. Семіотика допомагає інтерпретувати і декодувати закладені в твір мистецтва художні знаки. На думку Н. Мечковської, історія мистецтв, з точки зору семіотики, являє собою розвиток художніх мов людства як смислових рамок мистецтва. Формування і трансформація мови мистецтва є наслідком діяльності митця, який розкриває та передає відкрите йому, або генероване ним знання про людину або явище в процесі власних художніх пошуків. Відповідно, зазначає автор, семіотика як художня мова, у смисловому полі якої працює митець, є фундаментальною основою знання про людину і світ, та, навпаки, засіб створення і трансляції нових знань [71].

Один із значних дослідників семіотики в музиці Ж. Натт'єз підкреслює, що у полі семіотичного дослідження музичного твору знаходяться всі учасники музичного процесу – композитор, виконавець, слухач, музикознавець [142]. У дослідженні М. Найдорфа виокремлюються різні смислові форми існування художнього тексту, як-от: редакції, інтерпретації, аналіз та безпосередньо виконання. І, відповідно, кожна форма набуває нового смислу, згідно того, з якої позиції вона досягається – з позиції автора, з позиції виконавця, або з позиції слухача. Науковець підкреслює, що кожне виконання музичного твору є унікальним, як і його виконавець-інтерпретатор [83, с. 49].

Взагалі, музичне мистецтво за допомогою системи знаків і символів (звуку з урахуванням усіх його сторін – висоти, тривалості, тембру, гучності)

виявляє світ людських почуттів, емоції та має важливу комунікативну якість – здатність до «зараження».

Одним з семіотичних кодів музики є інтонація, котра як специфічна риса музики водночас пов'язує музику з іншими видами мистецтва. Інтонаційна концепція була започаткована Б. Асаф'євим і Б. Яворським. Зокрема, Б. Асаф'єв визначає інтонацію як «емоційно осмислений, живий звукоряд», який є шляхом передачі почуттів та мови. Інтонація розглядається автором в комунікативному, конструктивно-процесуальному і ціннісному аспектах, і вивчається у контексті розуміння музичного мистецтва як «мистецтва інтонованого змісту» [6; 4].

Семіотика, розглядаючи знаки і тексти музичного мистецтва спирається, з одного боку, на логічне (Дж. Локк) і лінгвістичне «препарування» музики, але рефлексія образного змісту музичного мистецтва неможлива без особистісно-емоційного його осягнення. Адже рефлексія, пов'язана з осягненням твору мистецтва дає змогу фахівцю усвідомити і зрозуміти інтонаційні аспекти музичного твору в процесі його сприймання та виконання, на основі чого він будуватиме власну художньо-виконавську інтерпретацію музичного твору [126].

Розуміння емоційно-чуттєвого наповнення музичного твору приводить нас до ще одного рівня рефлексивної комунікації учителя музики, крім комунікації з твором мистецтва і з учнями. Це аутокомунікація – комунікація із собою, своїм внутрішнім світом, з власними емоціями, які особистість пізнає, вивчає через зіставлення з усвідомленими образами мистецтва. На такому рівні комунікація з власним «Я» через мистецтво стає ефективним шляхом розвитку емоційного інтелекту особистості, у результаті чого поглиблюється розуміння себе, розуміння мистецтва і розуміння власного емоційного впливу на інших (учнів), їх емоційний розвиток в процесі художньо-педагогічної взаємодії.

В дослідженні Т. Юрової визначено, що вчитель музики не може цілеспрямовано розвивати емоційно-чуттєву сферу дитини, не знаючи її

структури і механізмів функціонування, і, відповідно, не вміючи розпізнавати, ідентифікувати і аналізувати як власні емоції і почуття так і емоції і почуття інших – учнів [135]. Відповідно, ефект від художньо-педагогічної комунікації з творами мистецтва та (через закладені в них смисли) з учнями у процесі педагогічної взаємодії, буде значним і позитивним тільки за умови, що вчитель здатен до усвідомлення й керування власними емоційними станами, а також до рефлексії емоційних процесів.

Отже, рефлексія учителя музики виявляється в умінні сприймати музичний текст з опорою на семіотичні моделі, зіставляти його з власними емоційними станами для більш глибокого і всебічного його розуміння, і адекватно транслювати емоційно-образне навантаження музики, з урахуванням емоційно-чуттєвого досвіду учнів, створюючи сприятливі умови для входження їх в світ музичного мистецтва. Це підтверджує необхідність формування особистісно-фахової рефлексивності у контексті комунікативної та емоційно-чуттєвої сфери вчителя музики. І таке формування має носити цілеспрямований, послідовний і осмислений характер, що потребує особливого типу організації викладання дисциплін музичного мистецтва. Рефлексивно спрямована організація фахової підготовки майбутніх учителів музики сприяє особистісним змінам студента, які відбуваються в процесі рефлексивної практики. Це пов'язано з переходом до розвиваючої рефлексивної мистецько-освітньої діяльності у контексті фортепіанної підготовки, для якої характерно рефлексивне оволодіння інструментами фахово-виконавської діяльності, художньо-педагогічного спілкування в процесі емоційно-інтелектуального суб'єктного осягнення музичного мистецтва. Становлення вчителя музики як суб'єкта педагогічної рефлексії перетворюється у стратегічну задачу, адже освоєння вчителем шляхів здійснення рефлексії власної фахової діяльності є передумовою підвищення його професійного рівня і, взагалі, якості музичної освіти.

Особливості рефлексії та її формування в діяльності учителя музики ґрунтуються на загальних засадах педагогічної рефлексії, докладно розглянутих у попередньому підрозділі. Вчитель музики, як суб'єкт педагогічної рефлексії,

здійснює саморозвиток у особистісно-ціннісному (емоційно-вольовому) поведінковому (регулятивному) і професійному (виконавсько-педагогічному) напрямках, що дозволяє йому визначати власну професійну педагогічну позицію в будь-який момент часу на основі ретроспективного, інтроспективного (актуального) і перспективного аналізу своєї педагогічної діяльності; здійснювати самооцінку себе як особистості і професіонала в емоційному, когнітивному, комунікативному та діяльнісному аспектах, що, у кінцевому результаті сприяє підвищенню ефективності та якості власної професійної діяльності. Рефлексивне усвідомлення рівня розуміння учнів, їхнього сприйняття, перспектив найближчого розвитку, ціннісних настанов, інтенцій дозволяє вчителю музики адекватно й доцільно обирати оптимальні методи, засоби і форми організації художньо-педагогічної взаємодії.

Практично-творчий рівень використання рефлексії в педагогічній діяльності у галузі мистецтва пов'язаний зі здатністю педагога працювати з «непередбачуваним» змістом, тобто безліччю «змістів» учасників освітнього процесу. Таку здатність може мати тільки педагог, що відрефлексовує, усвідомлює цілі і завдання власного предмету, володіє його змістом. Знання змісту предмету та його рефлексія дає можливість майбутньому вчителю музики зіставляти і порівнювати себе з «митцями» педагогічної професії, виконавцями музичних творів.

Особливо це є важливим у контексті виконавської рефлексії. На її основі процес зіставлення і порівняння відбувається завдяки критичному самоаналізу, в процесі якого майбутній фахівець займає активну суб'єктну дослідницьку позицію відносно рівня власної фахової діяльності. В процесі такого самоаналізу студент критично оцінює власні фахові дії у порівнянні з власним фаховим (слуховим, виконавським і педагогічним) досвідом, мистецтвознавчим і виконавським тезаурусом щодо певних традицій музично-виконавських інтерпретацій та концепцій, котрі є основою його виконавської та педагогічної культури і світогляду, що він набуває в процесі музично-педагогічного навчання.

Фаховий досвід в процесі навчання в університеті зумовлює фахові інтенції майбутніх учителів музики щодо самокорекції, налаштовують вектор їхньої фахової діяльності на максимальне наближення до створеного образу фахівця-майстра. Накопичення такого досвіду ґрунтується на усвідомленні звукоінтонаційного втілення уявних образів музичного твору і здійснюється на основі прослуховування й рецензування виконавських інтерпретацій заданого твору різними видатними виконавцями, музично-виконавської демонстрації фрагментів твору викладачами, музикознавчого і теоретико-методичного аналізу жанрово-стильових, звукоінтонаційних, формотворюючих, семантичних, виконавських художньо-технічних особливостей твору музичного мистецтва.

В процесі рефлексивної діяльності студент безперервно аналізує процес власного виконання музичного твору, звертаючи увагу, наскільки його виконавська інтерпретація і добір засобів музичної виразності співпадає з усталеними, загальнопризнаними виконавськими традиціями, зосереджуючи всю увагу на якості перетворення виконавсько-слухового досвіду в музично-виконавську і художньо-просвітницьку діяльність, налаштовуючи звукотворення на реалізацію власної виконавської концепції. У такий спосіб, відрефлексування фахового, зокрема, виконавського досвіду допомагає відстежувати і оцінювати рівень художньо-творчого розвитку учнів в процесі навчально-педагогічної діяльності (педпрактики), здатність до адекватної самооцінки і ефективного коригування музично-педагогічного процесу, доцільності вибору художньо-комунікативних прийомів виконавського показу музичного твору, його фрагментів, здатності створювати психологічно комфортну атмосферу в аудиторії, залучати до активного творчого сприймання музичного мистецтва.

Необхідно підкреслити, що виконавська рефлексія має значний комунікативний потенціал. Концепція художньо-комунікативної взаємодії формує комунікативно-рефлексивні зв'язки між виконавцем і автором, виконавцем (студентом) і викладачем, виконавцем (учителем) і аудиторією

(учнями), виконавцем (студентом) та іншим виконавцем (в умовах ансамблевого музикування) тощо. Важливо враховувати комунікацію виконавця-студента з власним «Я» щодо емоційно-образного, семантичного навантаження музики та художньо-технічної відповідності у процесі власного виконання, яка безпосередньо пов'язана з рефлексуванням. Така діалогізація стає умовою збагачення емоційної сфери майбутнього фахівця. При цьому, як вказує О. Яковлев, джерелом емоційних переживань стає не тільки музика, а й сам виконавський процес, при цьому «проживання» емоційного наповнення музичного твору ініціюється не стільки звучанням музики, скільки власною виконавською творчістю [18].

Як було зазначено у попередньому підрозділі, рефлексія безпосередньо пов'язана з творчим процесом. Визначається, що творчість є важливою складовою рефлексії майбутнього вчителя музики [93]. Це має особливе значення у діяльності вчителя музики, який постійно взаємодіє з творчістю як в контексті осягнення творів мистецтва, так і в контексті творчого розвитку учнів. Зазначимо, що музична творчість здійснюється за допомогою розумових операцій, при цьому як у свідомій так і підсвідомій формі, при цьому ці дві форми мислення взаємодоповнюють одна одну [3, с. 39].

Рефлексія також є чинником формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музики у виконавському аспекті, адже вона допомагає формувати на основі об'єктивізації досвіду, зокрема виконавського, логічні функціональні зв'язки між музичним сприйняттям, внутрішнім слухом та руховою активністю музиканта-виконавця. Така залежність спирається на принцип єдності художнього та технічного у контексті фахової підготовки музиканта [130, с. 138]. Важливо зазначити, що рефлексивні процеси дають змогу майбутньому вчителю музики в процесі виконання музичного твору будувати смислові зв'язки між розумінням «Як має бути» і «Як цього досягнути». Це знов акцентує увагу на творчому контексті рефлексії вчителя музики, що дозволяє створювати нові смислові зв'язки, шукати нові шляхи

вирішення проблем, зокрема у вирішенні протиріччя між відомим і загальним, та тим, що визнається як складно досяжне [3, с. 179].

Творчість у структурі музично-виконавської діяльності вчителя музики, окрім процесу художньої інтерпретації музичного твору та її виконавського втілення, на думку О. Горбенко, проявляється у процесі музичної імпровізації, композиторської діяльності, та реалізується у здатності самостійно добирати репертуар, планувати і здійснювати роботу над музичним твором, проектувати педагогічну діяльність, організовувати творчу самореалізацію учнів [23]. В кожному з цих процесів рефлексія має активізуючу функцію, що спрямовує майбутнього вчителя музики на пошук нових шляхів вдосконалення фахової діяльності та власного фахового образу, об'єктивну самооцінку результатів власної творчості, пошук індивідуального професійно-творчого шляху.

Рефлексія для майбутніх учителів музики є основою сприйняття та усвідомлення себе як суб'єкта власного фахового розвитку і саморозвитку, що дає змогу студенту не тільки спиратися традиційно на керівництво викладача, його зауваження, його принцип розуміння художньої мови, але й самостійно критично оцінювати й осмислювати музичні твори, свої виконавські інтерпретації, рівень власної художньо-педагогічної комунікації. Це складає основу для активного формування естетичного смаку студента, які Г. Падалка визначає як «систему почуттєво-раціональних схильностей особистості, що виростають на ґрунті соціально детермінованих уявлень кожного індивіда про прекрасне і спонукають його до активної, відповідної ідеалу мистецької діяльності» [92, с. 104].

Аналізуючи складний комплекс фахових дій і відповідних рефлексивних дій учителя музики, неможливо уникнути аспекту, який є каталізатором рефлексивного розвитку фахівця, фактором, що активізує його фахове самовдосконалення. Таким аспектом є усвідомлення власної діяльності в галузі музичної педагогіки як особистісної цінності.

Цінності (від др.-грец. ἀξία — цінність; λόγος — вчення) вивчаються у контексті аксіології як галузі філософської науки, і визнаються як регулятор поведінки особистості. Ціннісні орієнтації особистості зумовлюють те, що майбутній фахівець визнає в якості цінностей власну діяльність, її акмеологічний потенціал. Сформовані певним чином ціннісні орієнтації особистості визначають її ставлення до світу, інших людей, та детермінують його активність щодо формування й досягнення образу ідеального фахового «Я» [102].

У такому контексті, фахова підготовка майбутнього вчителя, зокрема в галузі музичного мистецтва, визнається як безперервний процес реструктуризації та поповнення фонду ціннісних орієнтацій та імперативів, котрі детермінують зростання його фахової майстерності. Ціннісне досягнення всього, що відбувається у внутрішньому світі особистості, в оточуючому середовищі, у світі музичного мистецтва стає підґрунтям для формування ціннісної спрямованості майбутнього вчителя музики на формування духовних цінностей – власних та учнівських, що стане чинником його фахового самовдосконалення [88, с.17].

Визнання професійної діяльності як цінності детермінує активізацію вольових зусиль майбутнього фахівця в процесі навчальної діяльності і, зокрема, фортепіанної підготовки. Енергійні вольові дії ґрунтуються на внутрішніх прагненнях, інтенціях та інтересах індивіда, його стратегічних життєвих планах і перспективах, особливо якщо вони усвідомлені і прийняті цим індивідом у якості цінності та керівництва до діяльності [46]. З цього приводу О. Єременко виокремлює завдання, які вирішує аксіологізація навчального процесу: реалізація педагогічної проєкції мистецького матеріалу в ціннісному ракурсі; формування діалогової форми художньо-педагогічної взаємодії; опанування ціннісно спрямованими видами художньої діяльності [34, с. 82].

Практично скрізь в усій діяльності вчителя музичного мистецтва – як виконавця і організатора художньої комунікації – необхідний прояв вольових

якостей, вольових зусиль, з метою максимального прояву своїх можливостей, свого «професійного Я» у будь-якій ситуації емоційно-інтелектуальної напруги. Воля є необхідною також і в процесі навчальної діяльності, коли майбутній фахівець має виконувати розмаїття художньо-комунікативних дій не тільки у процесі власного, суб'єктного опанування музичного твору, а й керованої регуляції художньо-комунікативної взаємодії з іншими (учнями) через твори мистецтва, що потребує наполегливості, концентрації уваги, актуалізації афективно-когнітивної сфери в процесі тривалого часу. Г. Коган, визначив волю як неослабні зусилля, як розмірено рівний ритм діяльності, який вимагає від суб'єкта цілеспрямованості, наполегливості, смаку до подолання труднощів у досягненні поставленої мети [45]. Крім того, ми вважаємо, що вольові зусилля необхідні для того, щоб студент – майбутній учитель музики, аналізуючи власні фахові недоліки, утруднення, розбіжності між бажаним (ідеальним) і реальним (власно створеним) образом «фахового Я» свідомо і цілеспрямовано міг задіяти рефлексивні механізми для самооцінки і самокорекції власної фахової діяльності.

Отже, узагальнюючи все вище визначене, варто зазначити, що педагогічна рефлексія в контексті діяльності вчителя музики і його фахової підготовки має складний інтегративний характер, який є чинником особистісного та професійного самовдосконалення особистості вчителя, джерелом формування унікальної рефлексивно-комунікативної професійної позиції. Рефлексія пронизує всі види художньо-педагогічної активності вчителя музики, всі види художньої комунікації з творами музичного мистецтва та через твори музичного мистецтва з учнями, і є фактором саморозвитку й самовдосконалення у кожному з них.

Рефлексія вчителя музики виявляється в процесі власної естетичної оцінки, інтерпретації музичного тексту як тексту художнього, з опорою на семіотичні звукоінтонаційні моделі, зіставлення його з власними емоційними станами для наповнення особистісними смислами, своїм «фаховим Я», та в художньо-переконливій виконавсько-педагогічній трансляції образного змісту

музичних творів в процесі художнього спілкування з учнівською аудиторією. Саме у цьому проявляється специфіка рефлексії вчителя музики у контексті його виконавсько-педагогічної діяльності.

1.3. Зміст і компонентна структура рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в контексті фортепіанної підготовки

Відповідно до мети і завдань представленого дослідження, вважаємо за необхідне зосередитися на обґрунтування змісту і структури рефлексивних умінь учителя музики в контексті специфіки його інструментально-виконавської, а саме фортепіанної підготовки, як однієї з складових фахової підготовки вчителя музичного мистецтва.

Фортепіанна підготовка є одним із головних напрямків фахового становлення майбутніх учителів музичного мистецтва і займає значне місце в системі їх навчання на мистецько-педагогічних факультетах. Сформованість інструментально-виконавської компетентності є проявом його культурологічної підготовки та рівня фахової майстерності. Адже гра на музичному інструменті вимагає сформованості спеціальних виконавських умінь і навичок, прояву ініціативи студента, внутрішньо вмотивованої цілеспрямованості у виконанні творчих завдань, зокрема здійснення художньо-виконавської інтерпретації твору музичного мистецтва. Гра на фортепіано інтегрує музикознавчі, культурологічні знання, які отримують майбутні вчителі під час освоєння музичних історико-теоретичних дисциплін, філософії, етики та естетики, культурології, методичних знань і умінь, які студенти опрацьовують в процесі різних форм індивідуальної фортепіанної підготовки, що надає можливість їх осмислення, об'єктивації та усвідомленого практичного використання у процесі безпосереднього спілкування з музичним інструментом [12; 92].

Методичні засади фортепіанної підготовки студентів музично-педагогічних спеціальностей ґрунтуються на загальнонаукових підходах та

принципах формування фахової майстерності музиканта-виконавця і особливостей художньо-педагогічної діяльності майбутніх учителів музики.

Визначення змісту фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики, як складової музично-педагогічної діяльності, здійснювалось на основі досліджень основних положень виконавсько-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики (О. Апраксіна, О. Березовська, Р. Верхолаз, І. Грінчук, Н. Гуральник, Л. Гусейнова, Н. Згурська, Мен Мен, Н. Михайлюк, Н. Мозгальова, І. Мостова, І. Ростовська, Г. Саїк, Р. Тельчарова, Фу Сяоцзін, Хе Ївень, Г. Ципін, О. Щербиніна, Д. Юник, Т. Юник, М. Ярова та ін.). Дослідження свідчать про зацікавленість науковців науково-методичними проблемами виконавської, зокрема фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики як виконавців, у контексті фахово-педагогічної діяльності, а накопичений науково-методичний матеріал розкриває різноманітні грані феномену фортепіанної підготовки.

Інструментально-виконавська підготовка, на думку Н. Мозгальнової, повинна розглядатися у контексті культурологічного підходу і бути спрямована не лише на технічно-виконавське опанування музичного твору студентами, а, перш за все, на навчання студентів використовувати духовно-виховний потенціал музики, сприймати різні явища фортепіанного мистецтва, створювати різноманітні трактовки творів музичного мистецтва, наголо [76].

Розглядаючи проблему виконавської діяльності майбутніх учителів музики, вчені акцентують увагу на її педагогічному спрямуванні, уникненню суперечності, яка виникає між її виконавським та педагогічним компонентами. Так, може виникати ситуація, у разі якої фахівець, уявляючи себе педагогом, не вважає за необхідне зосереджувати увагу на виконавській підготовці, або навпаки, уявляючи себе музикантом-виконавцем, не приділяє достатньої уваги розвитку себе як педагога. Як зазначає М. Ярова, для вчителя музики основною метою є художньо-комунікативна орієнтація на учнів, формування в них музичної культури, духовно-естетично сфери,

здатності до сприйняття емоційно-інтонаційної мови музичного мистецтва через художнє досконале фортепіанне втілення виконавської концепції музичного твору [136]. Така загальнопедагогічна художньо-освітня мета зумовлює специфічні особливості фортепіанної підготовки у педагогічному вишу, що вимагає поєднання у фаховій підготовці студентів «емоційного і свідомого, художнього і технічного» з метою виховання загальної музичної культури як учнів так і студентів [76, с.7].

Отже, мова йде про інтеграцію технічно-виконавського та художньо-комунікативного елементів в фортепіанній підготовці майбутніх учителів музики, засобом прилучення до якої студентів є сучасна фортепіанна школа, яка, за визначенням Н. Гуральник є «науково-практичним, художньо-мистецьким, національно-коректним, історично-усвідомленим, традиційно-етичним, історичним досвідом поколінь» [26, с. 34]. Автор визначає чотири компоненти фортепіанної підготовки: теоретичний, методичний, практичний (які студент опрацьовує в класі основного музичного інструменту) і самостійна робота студента [25]. Значущість фортепіанної підготовки в діяльності учителів музики підкреслює й О. Березовська, зазначаючи, що в процесі її здійснюється широкий спектр розвитку позитивних якостей особистості майбутнього фахівця, а його індивідуальність отримує спрямування на формування професійної ідентичності, що реалізується у здатності до творчого подолання труднощів у музично-педагогічній діяльності та виникненні потреби у фаховому самовихованні й самотворенні [86].

Фортепіанна підготовка майбутнього вчителя музики є важливим чинником культуротворення особистості. Вона ґрунтується на тому, що вчитель музики в процесі художньо-педагогічної комунікації через фортепіанне виконавство має донести до слухача образний зміст твору музичного мистецтва, його стилістичні особливості, визначити його історико-культурні й особистісні контексти, «декодувати» творчий задум композитора і адекватно транслювати його учням, спираючись на їхній

емоційно-інтелектуальний досвід тощо. Це є головними факторами професійного становлення майбутнього вчителя-музиканта, що розвивають самостійність і професійну активність, готують до вирішення виконавсько-педагогічних завдань у процесі фортепіанної підготовки.

Виявлена біфункціональність фахової діяльності майбутнього фахівця як учителя музики-виконавця, зумовлює визначення основних складових фортепіанної підготовки: *музично-виконавської* (сольно-виконавської, концертмейстерсько-ансамблевої) та *музично-педагогічної* (художньо-освітньої, просвітницької).

Сольно-виконавська фортепіанна підготовка спрямована: на ознайомлення й опрацювання творів різних стилів, жанрів, форм, опанування якими буде здійснюватися системно, в логічній послідовності [76; 133], адже вчитель музики має ознайомлювати учнів з усіма видами музичної творчості, включаючи у свій репертуар не тільки фортепіанні твори, але й перекладання й адаптації симфоній, опер, балетів тощо; на розвиток піаністичного апарату як інструментального забезпечення виконавського втілення існуючих у його свідомості художніх уявлень, через активне звукотворення інтонаційно-змістовного поля художньо-виконавської інтерпретації музичного твору; на збагачення музикознавчого тезауруса, індивідуального мистецько-виконавського досвіду, розвиток музично-творчих здібностей тощо. Виконавська фортепіанна підготовка, як вважає Г. Коган, є самостійним видом художньої творчості [45]. Однак, в контексті визначення творчого аспекту фортепіанно-виконавської діяльності наголошується вторинність характеру творчої діяльності виконавця, розглядаючи її у якості співавторства з композиторською творчістю, що відбувається у формі суб'єктної інтерпретаційної діяльності (Є.Гуренко) [27], а продуктом творчості виконавця є розкриття змістовно-образного наповнення музичного твору [51].

На думку О. Щербініної, дуже важливим аспектом фортепіанної підготовки є формування у майбутнього фахівця здатності до самостійного

оцінювання результатів виконавської діяльності, яку автор зумовлює «переломленням загальних педагогічних методів крізь призму особистості» [133, с. 126]. На нашу думку це безпосередньо пов'язується з рефлексивними діями, котрі включають індивідуалізацію та об'єктивізацію виконавського досвіду, що здійснюється на основі рефлексивного усвідомлення власної індивідуальності, як особистості і як музиканта-виконавця. Рефлексивна активність студента в процесі сольної виконавської діяльності визначає і успішність здійснення ним художньої інтерпретації музичного твору, адже, як вказує С. Фейнберг, художній вплив твору має силу лише за умовами того, що виконавець перетворює задум композитора, пов'язуючи його з сучасними особливостями [115; с. 43], тобто актуалізуючи його через знаходження особистісних смислів, «пропускаючи твір через себе», що безпосередньо пов'язане з рефлексивним осягненням змісту музичного твору.

Отже, сольна виконавська фортепіанна підготовка майбутнього вчителя музики ґрунтується на суб'єктно-художньому осягненні музичного твору, будівництві (на основі рефлексивного усвідомлення його змісту) власної виконавської концепції, її фортепіанному втіленні й на відрефлексуванні результативності власної фортепіанно-виконавської діяльності.

На таких же позиціях рефлексія впливає на якість концертмейстерсько-ансамблевої підготовки. Вчитель музики як виконавець часто виконує роль акомпаніатора, концертмейстера (від німецького – «майстера концерту»), ілюстратора, імпровізатора в процесі організації вокально-хорового, інструментально-ансамблевого та інших видів і форм творчої діяльності учнів. Методико-практичному вирішенню проблем концертмейстерської підготовки майбутніх фахівців присвячені численні твори вчених: А. Гольденвейзера (з концертмейстерської роботи з вокалістом), Н. Крючкова (про мистецтво акомпанементу як предмету навчання), А. Люблінського (з теорії і практики акомпанементу), Т. Молчанової, І. Могілевської (про мистецтво піаніста-концертмейстера), Е. Шендеровича (з концертмейстерської підготовки піаністів), Е. Економової (про

концертмейстерську підготовку майбутніх учителів музики), Ф. Брянської, Р. Верхолаз (про принципи і методи розвитку навиків гри з листа), О. Рафалович (з транспонування в класі фортепіано) та інші.

В контексті фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики концертмейстерська та ансамблева практика формує у студента такі здібності, як чуття ансамблю, вміння слухати одночасно себе та іншого учасника ансамблю, оцінюючи злагодженість сумісного виконання в процесі здійснення колективної виконавської інтерпретації на основі творчої взаємодії [24; 40]. Концертмейстерська підготовка передбачає формування у студентів комплексу особистісних та професійних якостей, котрі допоможуть їм здійснювати колективну (міжособистісну) художню інтерпретаційну взаємодію у процесі творчо-виконавської та художньо-педагогічної діяльності. Концертмейстерська підготовка сприяє також формуванню творчих здібностей студентів, здатності підбирати на слух популярні мелодії за допомогою головних функцій ладу, імпровізувати на різні музичні теми, створювати інструментальні обробки, варіації музичних тем; залучати учнів до світу музичного мистецтва через сольне та колективне музикування.

Розвиток рефлексії якості ансамблево-виконавської підготовки майбутніх вчителів музики сприяє усвідомленій художньо-комунікативній взаємодії між учасниками музичних ансамблів, розуміння ними взаємних впливів, дозволяє відстежувати успішність реалізації поставлених художньо-інтерпретаційних завдань і коригувати подальшу творчу взаємодію, оцінюючи результати цієї діяльності через оцінку дій Іншого та здійснюючи «погляд на себе з боку Іншого».

Як було зазначено, другою складовою фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики є музично-педагогічна складова, як мистецько-освітня, художньо-просвітницька діяльність учителя музики. Вже було зазначено, що учитель музики як виконавець-піаніст має на меті художньо-технічне досконале виконавське втілення фортепіанної інтерпретації музичного твору. Мистецько-педагогічний контекст фортепіанної підготовки

зумовлює зміст завдань учителя музики щодо здійснення ефективного емоційного впливу на Інших, виклику емпатійного відгуку учнівської аудиторії, перш за все, через художньо переконливу виконавську трансляцію відрефлексованого художнього задуму, образного змісту музичного твору і доповненої художнім коментарем, етико-естетичними питаннями, художньою дискусією в процесі вербального та невербального діалогового спілкування.

Адже, як вказує О. Мельник, недовершеність логіко-композиційного й репертуарного оформлення виступу, непродуманість стилістичного й драматургічного аспектів, емоційна невідповідність художнього коментаря або рецензії як аудиторії, так і музичному твору може зруйнувати співтворчу атмосферу осягнення музики, що унеможливить глибоке занурення в інтонаційно-образний зміст музики, його усвідомлення, розуміння [70].

З цього приводу В. Зарецький наголошує, що усвідомлення й сприймання музики – це не тільки пізнання певної музичної інформації, а поштовх до самопізнання (через об'єктивацію, зіставлення власних почуттів з образами музики, створення особистісних смислів), адже мистецтво саме по собі є фактором самооцінки, самопізнання й самовиховання, які в процесі взаємодії з музикою, спонукають ставити собі запитання: «Що я відчуваю, розумію?», «Як я ставлюся?», «Що я вмію?», «Що це значить для мене і для майбутньої діяльності?» [35, с. 48]. Рефлексія виконує регулюючу функцію щодо всіх видів музично-виконавської та музично-педагогічної складових фортепіанної підготовки майбутнього вчителя, адже розвинута професійна рефлексія, на думку Т. Колишевої, здатна регулювати і забезпечувати особистісне та фахове самовдосконалення особистості [50].

Вважаємо доцільним виокремити у системі фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики два вектора функціональної спрямованості. Перший вектор («доцентровий») націлений на усвідомлення і регуляцію власної музично-виконавської і музично-педагогічної діяльності. В першу чергу цей вектор зумовлюється тим, що під час прочитання-декодування

художнього задуму, інтонаційно-образної змістовності в процесі здійснення творчої художньої інтерпретації музичного твору, репетиційно-виконавської роботи над ним через творення і втілення власної виконавської концепції, або в процесі виконання перед іншими (викладачем, студентами у класі основного музичного інструменту, слухачами – учнями, студентами), в процесі самостійної роботи – студент здійснює активну комунікацію – з музичним твором на уроці, з викладачем, як вчитель – з учнями, з музичним твором, його інтонаційно-семантичною мовою, як виконавець – з автором музичного твору, із своїм «Я» (аутокомунікація) – в процесі досягнення художньо-змістовного навантаження музичного твору, в процесі самостійної роботи тощо. Відповідно доцентрового вектору, вид рефлексивної комунікації, який здійснює суб'єкт, є націленим на нього – на усвідомлення, пізнання, аналіз, узагальнення, ідентифікацію власних думок, уявлень, суджень, емоцій – тобто рефлексію власної свідомості (саморефлексію).

Другий вектор («відцентровий») – у тих ж самих формах художньо-педагогічної комунікації спрямовує рефлексивну комунікацію студента на усвідомлення і регуляцію у зверненні на суб'єктів музично-педагогічної діяльності. Через таку форму рефлексії студент отримує інформацію від інших через зворотній зв'язок (орієнтуючись на зовнішні рефлексивні «дзеркала»), завдяки чому він може усвідомлювати, аналізувати, відстежувати ступінь доцільності власного художньо-педагогічного впливу, ефективність обраних ним засобів художньо-звукового втілення виконавської концепції, відповідність створеної художньої інтерпретації музичного твору, смислового наповнення власного художньо-вербального коментаря, відповідність вербальної та невербальної експресивності. Таким чином, відповідно до відцентрового вектору рефлексії, майбутній учитель музики отримує знання про себе і результати власної фахової діяльності та фортепіанної підготовки через аналіз явного чи скритого зворотного зв'язку.

Рефлексія результативності фахової виконавсько-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики здійснюється на основі набутого особистісного і фахового досвіду студентів.

Як відмічається в літературі, процес здійснення процедур відстежування, критичного аналізу і оцінювання результатів фахової діяльності обов'язково передбачає порівняння з будь-якими еталонами, стандартами, ідеальними зразками-моделями тощо. У процесі фахового, зокрема фортепіанного навчання студентів, така суб'єктно-еталонна інформаційна система постійно доповнюється, реконструюється, що детермінує об'єктивність і адекватність оцінки та самооцінки поточного стану об'єкту, результатів продуктивності/непродуктивності власної фахової діяльності з метою її корекції та самокорекції. Участь студентів у самодослідженні, оцінка і самооцінка (як суб'єктів рефлексивних процедур) своїх сильних і слабких сторін, та недоліків, врахування та подолання їх є результатом зіставлення реальних виконавських досягнень з ідеальними. Така фахово-рефлексивна діяльність мотивує майбутніх фахівців до самовдосконалення, сприяє перепроєктуванню індивідуальної траєкторії подальшого фахового розвитку в процесі фортепіанної підготовки, роблячи їх безпосередніми суб'єктами професійного самоуправління та стає підґрунтям поширення і модифікації індивідуального особистісного та фахового досвіду майбутніх учителів музики [137].

Поняття «модифікація» (англ. – modification) визначається в довідковій літературі як перетворення, видозміна об'єкту або явища, яка характеризується появою нових ознак при збереженні сутності [22]. Модифікація досвіду тісно пов'язана з мнемічними процесами особистості, з переробкою та збереженням інформації, зокрема у довгостроковій пам'яті студентів. На думку науковців (Д. Юник, Т. Юник), у довгостроковій пам'яті набута інформація зберігається у різних модальних формах сукупності взаємопов'язаних семантичних понять, «...які репрезентуються як для розпізнання та кодування нових ознак стимуляції, так і для відтворення

запам'ятованої інформації» [134, с. 321]. У такий спосіб модифікація фахового досвіду студентів здійснюється саме через сумісність наявної інформації у досвіді з новою, яка «конвертується» у особистісний досвід на основі впізнавання, усвідомлення, класифікації та узагальнення.

Цілеспрямована модифікація індивідуального фахового досвіду визначається у дослідженні як певний алгоритм розумових дій, котрі виконує майбутній учитель музики, вирішуючи ту чи іншу виконавську проблему в процесі фортепіанного навчання і навчально-педагогічної діяльності. Він усвідомлює наявність проблеми, порівнюючи свою діяльність із системою сформованих еталонів, будує план вирішення проблеми, аналізує, яких знань, умінь або якостей йому не вистачає, акцентує увагу на власних перевагах у контексті означеної проблеми, знаходить шлях поповнити фаховий досвід необхідним елементом, вирішує проблему, впроваджуючи новий елемент досвіду в практику.

У такий спосіб, коли означений алгоритм стає звичним, нові знання або уміння не просто доповнюють досвід як окремі елементи, а змінюють його, тобто модифікують досвід як систему. Така система представляє, з одного боку, унікальний ансамбль знань, умінь та якостей, «вбудовуючись» в світогляд майбутнього вчителя музичного мистецтва, з іншого - сукупність сталих полімодальних оцінок мистецьких явищ, себе та інших, відображених у «особистісних інтерпретаційних комплексах» (термін О. Лактионова).

Поняття «комплекс» визначає певну сукупність елементів, що мають загальне призначення і відповідають певній меті. Дефініція «особистісний інтерпретаційний комплекс» на думку О. Лактионова, в контексті інтерпретації явищ оточуючого світу є центральним елементом інтерпретаційного комплексу як система оцінок свого «Я». Такі інтерпретаційні комплекси відображують зміст особистісної підструктури індивідуального досвіду і є інструментом оцінки себе та інших [57].

Градації та семантика характеристик виконавської художньо-інтерпретаційної та педагогічної діяльності майбутнього фахівця потребує

впізнання, усвідомлення, класифікації, критичного аналізу певних якостей, здібностей, уявлень, установок і оцінки. Досвід, необхідний для інтерпретації дій, поведінки, якості музичного виконавства, комунікації в художньо-освітньому просторі поступово накопичується і дозволяє майбутньому вчителю музичного мистецтва будувати професійні взаємини у системі художньо-педагогічної комунікації. Отже, інтерпретаційні комплекси відображують зміст особистісної підструктури індивідуального досвіду вчителя музики і є інструментом оцінки себе та інших.

Визначення змісту індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів майбутнього вчителя музики зумовлено виконавсько-педагогічним контекстом фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики. Ґрунтуючись на ознаках загальних інтерпретаційних комплексів особистості, індивідуальні фахово-інтерпретаційні комплекси передбачають формування еталонних уявлень, які майбутній фахівець вважає істинними на основі набутого особистісного і фахового, зокрема музично-виконавського і музично-педагогічного досвіду. Процес фахового навчання майбутнього вчителя музики в контексті рефлексії власної фортепіанної підготовки, відбувається через зіставлення реальних виконавсько-педагогічних досягнень з ідеальними – загальноприйнятими зразками-еталонами виконавських традицій. У такий спосіб студент стикається з потребою постійного доповнення, оновлення, корекції набутих уявлень, відчуттів, суджень, розумінь через їх усвідомлення, критичний аналіз, переосмислення і узагальнення, відповідно до чого відбувається безперервна модифікація фахово-виконавського досвіду майбутнього вчителя музики і, відповідно, вдосконалення індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів як інструменту рефлексії.

У дослідженні доведено, що виконавсько-педагогічний контекст фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики зумовлює визначення індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів як інтегрованої системи інтонаційно-слухових, тактильно-кінестетичних, когнітивно-емоційних і

комунікативно-емпатійних уявлень, відчуттів, переживань, емоцій, суджень, установок, які формуються у студентів на основі суб'єктивних узагальнень загальноприйнятих, усталених виконавських і мистецько-педагогічних традицій як норм-еталонів.

*Інтонаційно-слухові еталонні уявлення як базові еталони, котрі організують і детермінують творче виконавсько-інтерпретаційне поле, є основною формою музичного мислення, музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності, що ґрунтується на слухо-образній природі та інтонаційній сутності музичного мистецтва [5]. Інтонція (лат. *intono* – голосно вимовляю) – є центральною музично-теоретичною категорією і розглядається в різних аспектах: як манера або стиль висловлювання, як висотна організація звуку, як логічно пов'язана послідовність музичних звуків, як семантична одиниця тощо [68, с. 9]. Інтонційно-слухові еталони розкривають смислову одиницю виконавського формотворення, яка пов'язує внутрішні слухові та асоціативні уявлення особистості.*

В психологічних науках категорія «уявлення» визначається як вторинний образ предмета, який сформувався в результаті впливу на органи чуття в процесі сприймання [80]. Як зазначав Б. Теплов, слухові уявлення будуються як результат переробки слухових вражень [113]. Означені уявлення спираються на внутрішній музичний слух і реалізуються через образно-слухову пам'ять [10]. Художньо повноцінне виконання музичного твору на фортепіано, зазначає К. Мартінсен, можливо лише за умовами сформованих слухових уявлень, які включають в себе такі звукоінтонаційні параметри, як тембр, динаміка, колорит звуку тощо [65, с. 52]. І виконання музичного твору має починатися саме з актуалізації інтонаційно-слухового еталонного уявлення, «передслухання» (Є. Тімакін) музичної тканини, які реалізуються в реальному звучанні музичного твору через слухо-моторні дії виконавця. Отже, уявлення як продукт слухового досвіду сформувалися в процесі музичного сприймання та використовуються з метою регуляції й аналізу музично-виконавської діяльності.

Системообразуючим компонентом індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів є музично-стильові уявлення, які розглядаються науковцями як «утворений в результаті стилю-слухового та аналітичного досвіду і збережений свідомістю особистості образ музичних явищ в їх стильових характеристиках» [132, с. 119]. Інтонаційно-слухові уявлення стильових детермінант, атрибутивних характеристик музичних стилів композиторів різних епох доповнюються, коригуються, формуються в узагальнені ідеальні моделі. Такі музично-стильові уявлення набуваються, доповнюються і коригуються як під час власного виконавського досягнення студентами творів певного композитора у стильовому контексті, так і в процесі музично-стильового порівняльного аналізу виконавських інтерпретацій видатних музикантів у CD, DVD-запису, концертних виступів, зразків-еталонів виконавського показу викладачів тощо. Інтонаційно-слухові еталонні уявлення «переживаються» студентами, усвідомлюються, об'єктивуються, структуруються і узагальнюються у розуміння, судження через відчуття, візуальні, пластично-рухові та певні позамузичні асоціації, що стає підґрунтям для пошуку і знаходження стильовідповідних виконавських прийомів щодо художньо переконливого озвучення-втілення авторського художнього задуму музичного твору.

Виокремлення *тактильно-кінестетичних відчуттів-еталонів* ґрунтується на розумінні того, що музичні дії музиканта-виконавця у загальному сенсі є скоординованими ігровими рухами. Відображення у звуці емоцій виконавця, реалізація побудованої виконавської концепції, всіх, закладених композитором смислів засновані на вмінні тактильно-кінестетичного контролю [111]. Тактильно-кінестетичні еталонні уявлення покликані забезпечувати безперервність виконавської саморегуляції в процесі виконання музичного твору на основі поєднання і координації з інтонаційно-слуховими уявленнями.

Кінестетика (від грец. *kinesis* – рух, *aisthesis* – відчуття) визначається як відчуття й усвідомлення рухів тіла у просторі та зусиль, пов'язаних з

руховою синергетикою, що дозволяє музиканту-виконавцю відчувати якість і міру рухів, необхідних для забезпечення ідентифікованої (завдяки інтонаційно-слуховому еталону) характеристики звуку, а тактильний контроль визначає міру та якість дотику до клавіатури в процесі виконання. На думку М. Лонг, «...саме дотик є більш суттєвим відчуттям, ніж слух і зір» [64, с. 23]. Педагоги-музиканти наголошують, що тактильні відчуття, закріплюючись у пам'яті, стають чуттєвою основою формування як виконавських навичок, так і слухо-рухових уявлень, що зумовлено активізацією слуху та контролем відчуттів у кінчиках пальців через дотик клавіши [28; 66; 110]. Визначально-регулятивна функція інтонаційно-слухових уявлень щодо вибору піаністичного туше у відповідності до тактильного відчуття звукових барв тембру, на думку Г. Ципіна здійснюється через мисленеві уявлення тактильних та кінестетичних відчуттів, що «входять» у певний виконавський прийом, органічно пов'язані з ним і супроводжують його [122, с. 191].

Виконання музичного твору на фортепіано вимагає чітких слухо-рухових уявлень того, як розгортається музична фраза, де необхідно взяти дихання, інтенсивність дотику щодо стильовідповідного туше, відповідної виразності артикуляції, доцільності, забарвленості педальних ефектів тощо. Процес перетворення слухових уявлень у реальне виконання на музичному інструменті вимагає продуктивно-творчого розуміння всіх своїх дій [95, с. 26-27]. К. Мартінсен зазначав, що процес навчання гри на фортепіано повинен відбуватися від зорово-слухових уявлень, через моторику до реального звучання музичного твору: «бачу – чую – граю», адже виконавське мистецтво безпосередньо пов'язане з мисленевими і внутрішньо-слухо-руховими уявленнями виконавських дій [65, с. 24]

Адже різні звукові тембри – м'який, глибокий («густий»); м'який легкий («прозорий»); жорсткий та інші різновиди – вимагають засвоєння різних способів звуковибудовування; відмінності між глибоким і легким звуком не є достатньо очевидними в контексті виконання окремих звуків, але

виконання музичного фрагменту робить їх більш рельєфними [115]. Відповідно, тактильно-кінестетичні як рухові еталони, ґрунтуючись на інтонаційно-слухових уявленнях допомагають відбору художньо доцільних виконавських прийомів. На думку С. Савшинського «...ми вчимося зіставляти випереджаючі уявлення звукового образу й образу необхідних піаністичних рухів з їх реальним здійсненням на інструменті, і в міру накопичення такого досвіду все більше і більше відходимо від методу стихійних проб і помилок» [101, с.83].

Художньо-педагогічною основою виконавсько-інтерпретаційної діяльності студентів є когнітивно-емоційні еталони, які пов'язані з музикознавчою компетентністю майбутнього вчителя музики і трансформуються у систему розумінь, суджень, міркувань, «пропущених» майбутніми фахівцями через власні почуття й емоції. Художньо-педагогічна інтерпретація музичних творів, виявлення їх семантичного наповнення, емоційності розгортання драматургії, експресії суб'єктного виконавського образу (через художню вербалізацію декодування авторського художнього задуму і образної змістовності творів, та звукового втілення створеної виконавської концепції) неможлива без сформованої бази знань: музикознавчих, культурологічних, виконавсько-методичних, музично-педагогічних. Створення студентами виконавської концепції фортепіанного твору вимагає розуміння авторського, культурно-історичного, жанрово-стильового, особистісного контексту, а добір стильовідповідних засобів виразності (туше, артикуляції, темпоритму, фразування, формотворення, педалізації, щодо особливостей авторських і редакторських ремарок) потребує достатньої теоретико-методичної обізнаності, оснащення студента.

Однак когнітивно-емоційні еталони не обмежуються лише художньо-методичною інформацією. Означені еталонні уявлення ми розглядаємо як психічні утворення, які виникають у процесі емоційного сприйняття, аналізу, «проживання» та когнітивного декодування художньої інформації, на основі

розуміння, відчуття та ідентифікації інтонаційно-слухових і тактильно-кінестетичних уявлень. Когнітивно-емоційні еталони доцільно розглядати як продукт емоційно-сенсорного досвіду музиканта-виконавця, що інтегрує в єдину систему процес художньо-інтелектуального структурування і узагальнення результатів сприймання, виконання й смислетворення. Зазначені еталони ґрунтуються на усвідомлено побудованих алгоритмах ознайомлення, розпізнавання, осмислення і обґрунтованого тлумачення музично-семантичної інформації музичного твору як художнього тексту. Такий алгоритм інтерпретації має певну структуру тлумачення інформації яка закодована у нотному тексті, розшифровка якої розкриває жанрово-стильові особливості музичної мови твору, його семантичне наповнення, що допомагає вибудовуванню власної виконавської концепції та її відрефлексування.

Комунікативно-емпатійні еталонні уявлення є підґрунтям для будування художньо-педагогічної комунікації майбутнього вчителя музики у всіх можливих модальностях: між виконавцем і Автором через музичний твір (Я-Автор), аутокомунікацію через музичний твір (Я-Я), між учителем й учнем, учнями (Я-Інший) на ґрунті сприйняття й художньо-емпатійного аналізу музичного твору [17]. Означені уявлення дозволяють регулювати власну фахову діяльність на різних рівнях художньої комунікації: в процесі осягнення твору мистецтва через співпереживання, ідентифікацію з музичним образом, а через нього – з «образом Іншого», в процесі художнього спілкування з учнями в процесі особистісно забарвленої інтерпретації художнього задуму, через декодування художнього «послання» автора-композитора в процесі навчально-педагогічної діяльності.

Художньо-педагогічна комунікація з учнями у такому випадку будується не як однонацілена трансляція сталої інформації і оціночних суджень вчителя, а як творча співпраця всіх учасників художньо-освітньої взаємодії. Можна зазначити, що комунікативно-емпатійні еталони є наслідком сформованих інтонаційно-слухових, тактильно-кінестетичних та

когнітивно-емоційних уявлень. Адже відсутність вищевизначених уявлень, відчуттів, суджень, емоційних реакцій як еталонних, унеможливило б продуктивність художньо-педагогічної комунікації через твори мистецтва з учнями. Доцільно зазначити, що в процесі різних форм художньо-комунікативної взаємодії майбутніх учителів музики з мистецтвом і через мистецтво з Іншим, на основі рефлексивного усвідомлення, відбувається формування або «присвоєння» нових знань, формування суджень, художніх узагальнень, естетичних оцінок, «проекування» емпатійних реакцій, емоційних проявів учнів в процесі осягнення і семантичного аналізу творів тощо. Набуття і поширення тезауруса художньо-педагогічної комунікації майбутніх фахівців сприяє осмисленню та узагальненню комунікативно-емпатійних еталонних уявлень.

Зазначені еталони, як ідеальні моделі фортепіанного виконавства і педагогічної майстерності, стають суб'єктивними шкалами істинності, інструментом рефлексивних дій студентів, щодо оцінки реальних досягнень «фахового Я» у зіставленні з ідеальними в процесі вербально-виконавської інтерпретації та художньо-педагогічної трансляції музичних творів.

Індивідуальний фаховий досвід, який розширюється, реконструюється і реалізується в процесі формування та модифікації індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів, дозволяє критично аналізувати, адекватно оцінювати, коректувати і регулювати результати виконавсько-педагогічної діяльності, фаховий розвиток майбутніх учителів музики, зокрема в процесі їх фортепіанної підготовки. Одночасно, в процесі фортепіанної підготовки, на основі аналізу, порівняння й рецензування виконавських інтерпретацій музичного твору, виконавської демонстрації твору (фрагментів) викладачами, теоретико-методичного й музикознавчого аналізу формоутворюючих, жанрово-стильових, технічно-виконавських, художньо-естетичних особливостей твору, відбувається модифікація й узагальнення особистісного і фахового досвіду майбутніх учителів музики, що надає

індивідуальним фахово-інтерпретаційним комплексам ознаки системності й динамічності.

Сформовані індивідуальні фахово-інтерпретаційні комплекси є операціонально-орієнтувальною основою формування рефлексивних дій. В процесі рефлексивної діяльності студент безперервно аналізує себе, свої фахові дії через проекцію їх на суб'єктивно узагальнені індивідуальні фахово-інтерпретаційні комплекси як особистісно-ціннісні шкали. Отже, індивідуальні фахово-інтерпретаційні комплекси є рефлексивним інструментом критичного самоаналізу і самооцінки майбутнього вчителя музики, а зіставлення з ними результатів власної фахової діяльності є каталізатором самокорекційних механізмів у діяльності студента. Індивідуальні фахово-інтерпретаційні комплекси, котрі засвоюються і накопичуються студентом у процесі навчання, зумовлюють фахові інтенції майбутніх фахівців щодо самокорекції, налаштовують вектор їхньої фахової діяльності на максимальне наближення до створеного того чи іншого еталону.

Фортепіанна підготовка, як зазначає В. Крицький, ґрунтується на змісті виконавського процесу, який має дві основних складові: формування виконавської концепції, та її втілення на фортепіано [52, с. 8]. Тобто, мова йде про художньо-образне опанування змістовним наповненням музичного твору, декодування того тексту і підтекстів, які закладені в нього композитором, а також звукове втілення на музичному інструменті осмисленого й усвідомленого інтонаційно-образного змісту музики. Така робота є концептуальним підґрунтям диференціації певних етапів опанування музичним твором, які охоплюють ознайомлення з ним, формування виконавського задуму (виконавської концепції) та її втілення [11, с. 128]. Предметом виконавсько-педагогічної діяльності майбутніх учителів музики є музичний твір, а її смисловим ядром є художньо-вербальна і виконавська інтерпретація фортепіанних творів.

В методичній літературі найпоширенішими є два підходи до роботи над фортепіанним твором. Першим є підхід К. Ігумнова, Г. Нейгауза, С. Ріхтера, відповідно до якого формування музично-виконавського образу відбувається як певний єдиний і неподільний процес. Відповідно до другого підходу, мова йде про деякі індивідуально узагальнені особливості процесу роботи над музичним твором, в якому виокремлюються, принаймні, певні етапи. Даного підходу дотримувались такі метри фортепіанної педагогіки, як Е. Гілельс, Г. Гінзбург, М. Грінберг, Н. Любомудрова, Л. Оборін. Карл Черні процес вивчення творів ділив на три періоди: опанування нотного тексту; гра у вказаному автором темпі; аналіз змісту твору і назвав ці етапи розбором, технічним засвоєнням, художнім обрамленням [124, с. 100]. Останній підхід більш відповідає традиційній системі фортепіанного опрацювання музичних творів студентами музично-педагогічних спеціальностей.

Аналізуючи вислови педагогів-музикантів щодо роботи над музичним твором на першому етапі, можна зробити висновок, що головна роль належить формуванню стильовідповідних інтонаційно-слухових, когнітивно-емоційних і тактильно-кінестетичних уявлень, відчуттів, суджень, емоцій тощо, як інструменту виконавської об'єктивації авторського художнього задуму через суб'єктивне забарвлену співтворчу (з композитором) фортепіанну інтерпретацію твору. Декодування і аналіз графіки нотного запису музичного твору як авторського «послання» є початковим етапом художньо-виконавського опанування музичним твором. В дослідженні О. Віцинського ми знаходимо висловлення О. Іохелеса, який писав, що необхідно створити ідеальне уявлення музичного твору та визначити форми, які допоможуть виразити те, що написано у нотному тексті, уявити собі, яким буде звучання даного твору в результаті роботи над ним [15]. Спираючись на вже отриманий мистецький досвід і набуті індивідуальні фахово-інтерпретаційні комплекси студенти критично аналізують процес утворення власної виконавської інтерпретації, оцінюють її художню переконливість, логічність форморозгортання, музичної драматургії, доцільність обраних

виконавських прийомів у відповідності до стилю, жанру, особливостей музичної мови, авторських ремарок композитора тощо.

Вагоме значення на першому (як і на всіх етапах роботи) надається слуховому моніторингу і самомоніторингу, як систематичного відстежування результатів виконавського опрацювання твору, завдяки якому здійснюється контроль якості фортепіанного відтворення різних звукоінтонаційних параметрів музично-емоційної партитури. Слуховий моніторинг, інтегрований у процес зіставлення з індивідуальними фахово-інтерпретаційними комплексами з метою корекції власної діяльності у музично-виконавському процесі виступає як контроль-регулюючий інструмент рефлексії.

Вищезазначене набуває особливої значущості для музично-виконавського процесу, зокрема, ансамблевого, де слуховий моніторинг і самомоніторинг необхідно здійснювати безперервно, адже увага має бути націлена не тільки на власне виконавство, а і на створення ансамблевої взаємодії виконавців. Як зауважує Т. Беркман, слуховий моніторинг не лише зумовлює майбутню дію в сенсі їх відповідності музично-слуховим уявленням, а й виступає в якості «судді», який оцінює результат [7, с. 36].

Зіставлення власних художньо-виконавських можливостей з еталонними уявленнями дозволяють спрогнозувати виконавську стратегію роботи над музичним твором на наступному етапі.

Другий етап роботи над музичним твором – це довготривалий етап репетиційної роботи щодо піаністичного опрацювання його інтонаційно-семантичного змісту в контексті чого важливого значення набувають мнемічні процеси

Пам'ять музиканта має свої особливості. Вона повинна закріпити зміст у його точному текстовому вираженні. Саме тому О. Алексєєв розглядав пам'ять не тільки у загальнопсихологічному аспекті суб'єкта, а й невідривному зв'язку з професійною діяльністю музиканта-інструменталіста. Учений вважав, що музична пам'ять – поняття синтетичне, яке включає

слухову, рухову, емоційну, розумову, логічну та інші види пам'яті. За переконанням О. Алексєєва, слухова, логічна та рухова пам'ять є визначальними видами пам'яті піаніста. Б. Теплов, говорячи про музичну пам'ять, вважав у ній основними слуховий та руховий компоненти. Слуховий компонент у музичній пам'яті є провідним. Б. Теплов відзначав, що фортепіанна педагогіка повинна виробити тісні зв'язки між слуховими уявленнями і фортепіанними рухами [113, с. 102].

Важливість розвитку пам'яті музиканта неможливо заперечити, зокрема в контексті формування і розширення індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів майбутнього вчителя музики, адже як вказують дослідники (Д. Юник, Т. Юник) музична пам'ять – це набута, а не вроджена система мисленнєвих дій, на основі якої здійснюється якісна конвертація узагальненого художнього образу в звукову палітру та технічну програму її реалізації [134, с. 318]. Рефлексія, в свою чергу, через механізми об'єктивації та усвідомлення, активізує мнемічні процеси, дозволяючи найбільш ефективно задіяти необхідний синтез видів пам'яті.

На третьому етапі фортепіанного опрацювання твору основним завданням є цілісне виконання власної фортепіанної інтерпретації суб'єктного «прочитання», бачення, розуміння емпатійного уявлення образного змісту твору. У цей період відбувається уточнення, коригування інтонаційно-виразних засобів, технічної досконалості, виразності музично-тембральних барв, переконливості педалізації в процесі виконання та рефлексії його результативності. Такі рефлексивні дії здійснюються у режимі реального часу, коли студент звертається до сформованих і актуалізованих в процесі роботи над даним музичним твором індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів для зіставлення з еталонними уявленнями. На даному етапі виконавського опанування твором, також у режимі реального часу, студенти долають когнітивні дисонанси, що виникають на репетиційному етапі на основі моніторингу і самооцінки, як результатів зіставлення реального власного звукового втілення з ідеальними моделями -

відповідними індивідуальними фахово-інтерпретаційними комплексами. Тобто, на даному етапі відбувається корекція звукових планів щодо форми, акустичних вимог приміщення; перевірка якості втілення виконавського плану (туше, динаміки, темпоритму, педалізації, виконавської експресії тощо). Мова йде про самоконтроль власного виконання саме з позиції «Я-слухач».

Рефлексивні процеси в даному контексті виникають у момент усвідомлення протиріч між наявними еталонами та існуючим рівнем рефлізації виконавського задуму. Відповідно, фахівець має розуміти і цілеспрямовано регулювати власні дії, емоції, думки, емоційний фон аудиторії, форми власного педагогічного впливу або доцільності вербальної та невербальної експресії. Адже в процесі фахової діяльності вчитель музичного мистецтва є не тільки виконавцем музичного твору, але й суб'єктом педагогічного керування процесом музичного сприймання, що зумовлює необхідність організації спільного з аудиторією процесу «проживання» емоційно-образного змісту музичного твору, регуляції власного емоційного стану, та емоційного стану учнів, встановлення психологічно комфортної художньо-комунікативної атмосфери на уроці. Окрім цього, вчитель музичного мистецтва відстежує та аналізує процес комунікативної взаємодії на уроці, зіставляючи власні комунікативні прийоми з еталонними уявленнями, відчуттями і розуміннями.

Виконавсько-педагогічний контекст фортепіанної підготовки студентів, зміст індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів, як інструменту рефлексії фахової діяльності майбутніх учителів музики, зумовили сутність, зміст і компонентну модель структури їх рефлексивних умінь.

Уміння, як усталена педагогічна категорія, в узагальненому вигляді визначається науковцями як володіння способами успішного виконання певної діяльності у варіативних умовах й обставинах, яке ґрунтується на знаннях, навичках, досвіді і якостях особистості, і є важливою складовою компетентністю фахівця. М. Рожков підкреслює діяльність як основу умінь,

націлених на вирішення практичних завдань [98]. Г. Селевко навпаки пов'язує уміння з особистісними якостями, які визначають творче ставлення до діяльності [103]. І. Лернер наголошує на тому, що завдяки умінням можна здійснювати певний вид діяльності у нових незвичних умовах [58].

У розмаїтті існуючих у науковому полі педагогічної науки класифікацій умінь, значне місце посідають рефлексивні уміння. Слід зазначити, що дефініція «рефлексивні вміння» частіше за все, певним чином, ототожнюються з категоріями «педагогічна рефлексія» (Г. Коджаспірова), «особистісна рефлексія» (Т. Щербакова), «саморефлексія» (М. Вислогузова) тощо.

Так, М. Вислогузова наголошує на тому, що рефлексивні вміння – це розуміння власного призначення, співвідношення власного «Я» з вимогами педагогічної професії [14]. М. Келеси в контексті творчого мислення визначає рефлексивні уміння як самоаналіз та осмислення власного досвіду [44]. Н. Кузьміна розкриває зміст рефлексивних умінь на основі перцептивно-рефлексивних здібностей вчителя [54], а Н. Гуткіна пов'язує рефлексивні вміння із самоаналізом, який надає змогу отримати нові знання про самого себе [30].

На основі узагальнення наукової інформації, можна зробити висновок, що вчені наголошують на тому, що рефлексивні вміння ґрунтуються на самоаналізі та моніторингу майбутнім фахівцем свого внутрішнього світу, психічних процесів й результатів фахової діяльності з метою розуміння себе, усвідомлення розбіжностей між реальним та ідеальним образом «Я» та осмислення власного досвіду. Все це відбувається за умовами виходу студента у рефлексивну позицію, в якій він стає активним суб'єктом самооцінки. Активна рефлексивна позиція майбутнього фахівця зумовлює його особистісну потребу в критичному самоаналізі та фаховій самоідентифікації як ототожненні себе з певним образом «Я-фахівець» [140, с. 109]. Перебуваючи в активній рефлексивній позиції студенти усвідомлено

критично оцінюють і коригують власні фахові дії, професійні досягнення з метою самовдосконалення – досягнення професійного вершин.

Узагальнюючи вищевикладені визначення науковців щодо атрибутивних характеристик рефлексивних умінь, особливостей рефлексивної діяльності вчителів музики у пропонованому дослідженні визначено *рефлексивні уміння майбутніх учителів музики* в контексті фортепіанної підготовки як складне, динамічне інтегральне особистісно-фахове метаутворення, яке виявляється у володінні способами критичного самоаналізу, самооцінки і корекції реальних виконавсько-педагогічних досягнень «фахового Я» на основі проєкції їх на суб'єктивно узагальнені індивідуальні фахово-інтерпретаційні комплекси як особистісно-ціннісні шкали, з метою виходу студентів у рефлексивну позицію, мобілізацію особистісно-фахових ресурсів, спрямованих на розширення і модифікацію власного мистецько-педагогічного досвіду, що забезпечує професійно-творчу самоідентифікацію та досягнення фахових акмевершин.

Двовекторність виконавської діяльності майбутніх учителів музики дає підставу для класифікації рефлексивних умінь майбутніх учителів музики у процесі фортепіанної підготовки, які в узагальненому вигляді утворюють дві групи.

Перша група включає уміння саморефлексії виконавської діяльності: дослідження «фахового Я», критичний самоаналіз, самомоніторинг, самооцінку та корекцію якості власних художньо-виконавських дій в процесі музикознавчої вербальної та фортепіанної інтерпретації музичних творів.

У першу групу включено такі уміння:

- уміння адекватно оцінювати власні наявні і потенційні особистісні, виконавські, художньо-комунікативні здібності, можливості, досягнення та проблеми;
- уміння здійснювати критичний самоаналіз і модифікацію індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів відповідно до фортепіанно-виконавських завдань;

- уміння здійснювати моніторинг якості декодування і виконавського відтворення нотного тексту твору у авторсько-стильовому контексті;

- уміння відстежувати і обґрунтовано діагностувати проблеми у власній фортепіанно-виконавській, художньо-комунікативній діяльності через проєкцію їх на індивідуальні фахово-інтерпретаційні комплекси;

- уміння здійснювати методично доцільне перепроєктування алгоритму індивідуального піаністичного опрацювання музичних творів відповідно до виконавських завдань.

Другу групу складають уміння рефлексії ефективності власних художньо-педагогічних впливів через моніторинг, критичний аналіз і оцінку продуктивності результатів художньо-педагогічної комунікації з учнівською аудиторією на основі зворотного зв'язку та перепроєктування виконавсько-педагогічних стратегій.

У другій групі конкретизовано такі уміння:

- уміння здійснювати моніторинг і саморегуляцію власного емоційного стану та емоційного впливу в процесі виконавської, художньо-педагогічної діяльності;

- уміння відстежувати ефективність педагогічного впливу на учнів в процесі виконавського втілення та художньо-вербальної інтерпретації музичного твору щодо її доцільної корекції в режимі реального часу;

- уміння здійснювати моніторинг рівня підготовленості і потреб аудиторії, аналізувати ступінь відповідності власного педагогічного впливу в процесі художньо-виконавської комунікації;

- уміння здійснювати критичний аналіз власних виконавсько-інтерпретаційних дій в умовах динамічності та варіативності процесу художньої комунікації;

- уміння здійснювати корекцію і перепроєктування індивідуальної рефлексивної стратегії фахового самовдосконалення в процесі фортепіанної підготовки.

Узагальнюючи вищевикладені положення щодо сутності і змісту рефлексивних умінь майбутніх учителів музики, змісту фортепіанної підготовки і специфіки прояву рефлексивних умінь у даному контексті у пропонованому дослідженні визначається чотири структурні компоненти даного феномену: *аналітично-ідентифікаційний, емоційно-регулятивний, інтерпретаційно-парадигмальний, корекційно-стратегічний.*

Аналітично-ідентифікаційний компонент пов'язаний зі здатністю майбутнього фахівця до самоаналізу і оцінки свого «фахового Я» на основі ціннісного ставлення до власної виконавсько-педагогічної діяльності, що виникає у разі сформованої професійної ідентичності студента. Означений структурний компонент рефлексивних умінь майбутніх учителів музики ґрунтується на володінні способами критичного аналізу перебігу та результатів власної художньо-педагогічної комунікації.

З аналітичною діяльністю вчителя музики пов'язується аналіз музичного твору в історично-культурному, авторському, жанрово-стильовому, особистісному контекстах; набутого досвіду щодо наявних і необхідних знань для декодування нотного тексту, прочитання художнього тексту, підтексту і контексту; визначення особливостей музичної мови, семантичного наповнення твору; самоаналіз продуктивності творення власної виконавської інтерпретації твору, доцільності вибору виконавських прийомів і результативності фортепіанного втілення виконавської концепції; рефлексія думок, суджень, емоцій тощо. Тобто аналізуються всі елементи музично-педагогічної діяльності вчителя-виконавця музики, його особистість на рівні свідомості, емоцій, розуміння та суджень.

Як зазначає І. Шамрай, аналітична діяльність є одним із важливіших компонентів професійної майстерності майбутнього вчителя, і потребує засвоєння критеріїв і алгоритмів аналізу фахових дій з початку фахового навчання [127, с. 70]. Аналіз дає змогу усвідомлювати інформацію та знання як систему пов'язаних між собою елементів, бачити властивості системи, передумови виникнення того чи іншого явища. Завдяки аналізу студент

виявляє системотворні зв'язки, визначає протиріччя, виокремлює закономірності в процесі фахового навчання [20].

Одним із аспектів аналітичної діяльності вчителя музики є самоаналіз – аналітична діяльність, спрямована на визначення майбутнім фахівцем наявності та передумов утруднень в контексті музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності через системний самомоніторинг перебігу власної фахової підготовки. Самоаналіз вимагає критичної оцінки власних особистісно-професійних особливостей, здібностей, інтенцій, переваг і недоліків через ідентифікацію себе як фахівця у галузі музичної освіти і зіставлення реального та ідеального образу «фахового Я».

Зазначимо, що аналітична та ідентифікаційна підструктури даного компоненту реалізується у двох напрямках (відповідно до двовекторності фахової підготовки вчителя музики).

У зовнішньому напрямку:

- як аналіз перебігу, ефективності та результативності всіх елементів власної навчально-фахової діяльності;
- як фахова ідентифікація елементів досвіду, інформації, знань, суджень і уявлень з метою їхньої об'єктивізації, усвідомлення та «присвоєння»;

У внутрішньому напрямку:

- як аналіз власних думок, суджень, уявлень, почуттів, емоцій, інтенцій тощо;
- як ідентифікація себе із професійним полем, представниками професії, з мистецькою педагогікою.

Означений компонент визначається, переважно, як ретроспективна форма рефлексії, тобто така, що служить виявленню та відтворенню схем і засобів процесів, що мали місце у минулому і вимагає самооцінки набутого особистісного та фахового досвіду .

Емоційно-регулятивний компонент рефлексивних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва полягає у володінні системою вмінь та

навичок, алгоритмів регулювання емоційного стану (як власного так і аудиторії), поведінки, діяльності, що дозволяє побудувати індивідуальну стратегію саморегуляції у виконавсько-педагогічній діяльності [61].

В професійній діяльності вчителя, зазначає З. Курлянд, стабільність емоційного стану та здатність його регулювання є важливою умовою професійної майстерності. Вчені, які приділяли увагу дослідженням емоційної культури (І. Васильєв, В. Поплужний, О. Чебикін та ін.) зазначають, що вона виконує регулятивну та оцінну функції, та завдяки емоціям особистість отримує змогу дізнаватися про цінність для неї того, що відбувається. Зокрема В. Вілюнас підкреслює здатність емоцій до оцінної здатності емоцій, як на свідомому, так і на підсвідомому рівні [13].

Емоційно-інтонаційна природа музичного мистецтва безперечно пов'язана з емоційними станами, відчуттями, духовним світом особистості. Музика сприяє емоційному розвитку майбутнього вчителя, а емоційний розвиток визначає його фахове становлення [91]. Через співвідношення між семантичною будовою музичного твору та розумінням емоцій, уявлень про них формується емоційна сфера особистості, вказував В. Медушевський [69, с. 56].

Музичне мистецтво (як джерело емоцій та почуттів) має значний потенціал формування емоційної культури майбутнього фахівця і, як наслідок, надання йому можливості формувати емоційну культуру учнів. Адже успішність педагогічного впливу щодо осягнення музичного твору в процесі художньо-комунікативної взаємодії залежить від здатності акумулювати в собі певний емоційний настрій та, на основі його, створювати позитивний емоційний фон педагогічного спілкування. Саме знаходження правильного емоційного фону на уроці визначається як одне зі складних завдань учителя музичного мистецтва [84].

Емоційно-регулятивний компонент передбачає здатність до критичного оцінювання і аналізу ефективності вербальної і невербальної експресії в процесі музично-виконавської діяльності, та в процесі мистецько-

педагогічної взаємодії, як засобу створення необхідного емоційного фону в аудиторії; оцінювання ефективності педагогічного впливу через отримання зворотного зв'язку від слухацької аудиторії в процесі виконання та художньо-вербальної інтерпретації музичного твору на основі зіставлення з відповідними еталонними почуттями, уявленнями, установками і, в разі виникнення невідповідності, здійснювати необхідні коригувальні дії.

Емоційно-регулятивний компонент переважно пов'язується з інтроспективною формою рефлексії, яка здійснює контроль і корекцію розумових та емоційних процесів у процесі навчально-фахової діяльності майбутнього вчителя музики.

Інтерпретаційно-парадигмальний компонент рефлексивних умінь майбутнього учителя музики зумовлює моніторинг та інтерпретацію всіх складових власної навчально-фахової діяльності на основі здійснення проєкції музично-виконавських та музично-педагогічних дій на суб'єктивно узагальнені індивідуальні фахово-інтерпретаційні комплекси.

В контексті означеного компоненту інтерпретаційну діяльність ми розуміємо не лише в контексті «прочитання» музичного твору як художнього тексту, проникнення в його інтонаційно-образний зміст, а й створення виконавської концепції на основі трактування продукту художньої діяльності (І. Полубоярина) [96, с. 71]. В даному випадку інтерпретаційна діяльність включає тлумачення на основі об'єктивізації явищ оточуючого світу, зокрема: перебігу та результатів власної навчально-фахової діяльності; власних думок, суджень, оцінок, уявлень, емоцій, елементів отриманого зворотного зв'язку в процесі художньо-педагогічної комунікації. Така інтерпретаційна діяльність є передумовою впізнавання, усвідомлення, класифікації, критичного аналізу певних ситуацій, якостей, здібностей, уявлень, установок тощо. І саме на основі інтерпретації, узагальнення та усвідомлення власного досвіду формуються еталонні уявлення, як інструментальне забезпечення оцінки реальних досягнень «фахового Я» в процесі вербально-виконавської інтерпретації та художньо-педагогічної

трансляції музичних творів. Такі еталонні уявлення, судження, відчуття тощо, які усвідомлюються, «переживаються», систематизуються і узагальнюються в індивідуальні фахово-інтерпретаційні комплекси, ми визначаємо як парадигму (від грецької. *paradeigma* – приклад, зразок, модель) фахової підготовки майбутніх учителів музики.

В сучасних педагогічних дослідженнях «парадигма» визначається як «конструкт» (В. Стьопін) [112], але ми спираємося на визначення А. Семенової, яка розглядає парадигму як систему теоретичних, методологічних та аксіологічних поглядів, що сприймаються за зразок. Дослідниця визначає, що парадигма дозволяє на основі загального набору припущень сформуванню комплекс обґрунтованих і систематизованих уявлень та очікувань на основі принципу єдності змістового і діяльнісного компонентів [105].

Отже, інтерпретаційно-парадигмальний компонент ґрунтується на інтерпретації досвіду вчителів музичного мистецтва, що стає передумовою формування (на основі інтеграції розрізнених, несистематизованих загальних знань у галузі обраного фаху в складну багатофункціональну систему моделей-зразків) особистісно-фахової парадигми – індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів. Означений компонент передбачає актуалізацію означених комплексів на всіх етапах художнього-виконавського опрацювання музичного твору і художньо-педагогічної взаємодії. Саме зіставлення з індивідуальними фахово-інтерпретаційними комплексами зумовлює здійснення зіставлення, критичного самоаналізу й оцінки з метою коригування всіх елементів власної діяльності та реконструкції наявного досвіду.

Сформованість індивідуального та фахового досвіду дає змогу діагностувати недоліки власної виконавської інтерпретації музичного твору на основі виникнення когнітивного дисонансу як результату порівняння реальних результатів виконавської інтерпретації з ідеальними, та актуалізувати і доповнити необхідні в конкретній ситуації еталонні уявлення,

відчуття, судження, емоції для адекватної самооцінки власної виконавської діяльності.

Відповідно, у системі міркувань даного дослідження, інтерпретаційно-парадигмальний компонент зумовлює уміння майбутнього фахівця оперувати індивідуальними фахово-інтерпретаційними комплексами, встановлювати розбіжності з ними власної діяльності, визначення передумов виникаючого в процесі виконання або художньої комунікації когнітивно-емоційного дисонансу, зокрема, у режимі реального часу діяльності, що відповідає характеристикам актуальної форми рефлексії (дозволяє аналізувати власну діяльність з огляду на отриманий зворотний зв'язок у процесі різних видів художньої комунікації).

Корекційно-стратегічний компонент пов'язується з уміннями визначати доцільні напрями теоретичних і практичних пошуків у навчально-фаховій діяльності з метою досягнення фахових акмевершин, здійснювати корекцію власних фахових дій безпосередньо в процесі художньо-педагогічно взаємодії з аудиторією, будувати на основі власної професійної ідентичності індивідуальну рефлексивну стратегію фахової корекції та самовдосконалення.

Самокорекція фахової діяльності студентів полягає в усуненні власних помилок, подаланні виконавських утруднень та негативних особистісно-професійних проявів. У контексті фахової, зокрема фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики самокорекція включає в себе ряд процесів, взаємопов'язаних між собою: визначення недоліків і утруднень у процесі художньо-виконавської інтерпретації музичного твору на основі зіставлення з інтонаційно-слуховими, тактильно-кінестетичними, когнітивно-емоційними і комунікативно-емпатійними еталонними уявленнями; усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків виникнення виконавсько-педагогічних проблем та визначення стратегії їх успішного рішення; практична реалізація навчально-виконавської стратегії; самоаналіз ефективності проведених заходів.

Фахове самовдосконалення вчителя музики полягає в постійному оновленні знань і умінь, розширенні власного портфоліо педагогічних технологій і, відповідно, підвищенні рівня фахової мобільності за рахунок цілеспрямованої модифікації власного фахового досвіду. Модифікація фахового досвіду відбувається в процесі фахової підготовки. І, оскільки навчально-фахова діяльність майбутнього вчителя музики характеризується динамічністю і варіативністю, що утруднює планування кінцевих результатів заздалегідь, то рівень сформованості корекційно-стратегічного компоненту рефлексивних умінь майбутнього вчителя музики залежить від адекватності оцінок і самооцінок здобутих результатів та відіграють важливу роль у проектуванні ефективної виконавсько-педагогічної стратегії в контексті фортепіанної підготовки студентів.

Всі рефлексивні вміння, які мають формуватися в процесі його фахової, зокрема фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики, потребують їх ґрунтовного теоретичного осмислення і практичного опрацювання у власній навчально-педагогічній практиці з метою їх подальшого вдосконалення. Цей складний довгостроковий проект є особистісним викликом і вимагає від індивіда сформованої індивідуальної рефлексивної стратегії.

Індивідуальна рефлексивна стратегія фахового самовдосконалення майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва – це процес формування генерального перспективного напрямку фахового розвитку на основі критичного самоаналізу, визначення якісно нових цілей, узгодження власних внутрішніх можливостей з умовами зовнішнього (навчального) середовища та розробка комплексу заходів, які забезпечують їх досягнення. Будування майбутнім фахівцем індивідуальної рефлексивної стратегії реалізується в умовах готовності перепроєктування (перенормування) власних виконавсько-педагогічних дій з метою збільшення власної професійної ефективності, зокрема в процесі фортепіанної підготовки.

Отже, корекційно-стратегічний компонент рефлексивних умінь майбутніх учителів музики включає побудову і корекцію індивідуальної стратегії фахового виконавсько-педагогічного самовдосконалення, перенормування навчальних завдань на основі моніторингу результатів фахової діяльності. Означений компонент переважно ґрунтується на перспективній формі рефлексії, яка пов'язується із функцією аналізу майбутньої діяльності, плануванням ймовірних корекційних заходів та результатів діяльності.

Таким чином, узагальнимо, що рефлексивні уміння майбутніх фахівців формуються в процесі набуття особистісно-професійного досвіду і пов'язуються із дослідженням та аналізом свого внутрішнього світу і фахової діяльності на основі професійної ідентифікації з метою усунення власних помилок, негативних особистісно-професійних якостей і перепроєктування власних педагогічних стратегій. Це складне, динамічне інтегральне особистісно-фахове метаутворення, яке виявляється у володінні способами критичного самоаналізу, самооцінки і корекції реальних виконавсько-педагогічних досягнень «фахового Я» на основі проєкції їх на суб'єктивно узагальнені індивідуальні фахово-інтерпретаційні комплекси, які є операціонально-орієнтувальною основою формування рефлексивних умінь.

Структура рефлексивних умінь майбутніх учителів музики складається з чотирьох компонентів: аналітично-ідентифікаційного, емоційно-регулятивного, інтерпретаційно-парадигмального та корекційно-стратегічного.

Висновки до першого розділу

У першому розділі на основі аналізу філософської, мистецтвознавчої, психолого-педагогічної та музично-педагогічної літератури розкрито теоретичні основи формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки.

Узагальнення проаналізованої наукової літератури дало змогу встановити, що в процесі еволюції філософської думки поняття «рефлексія» розглядалася як самостійна проблема і набула категоріального значення в структурі психіки. У психологічних дослідженнях виокремлюються основні підходи до визначення рефлексії як чинника саморозвитку особистості, механізму забезпечення активного перетворювального ставлення до себе, шляху переходу від безпосередніх форм поведінки до опосередкованого самокерування.

Педагогічний контекст рефлексії в науковій літературі пов'язується з професійною самосвідомістю вчителя як суб'єкта власної педагогічної діяльності і є професійно значущою властивістю особистості, що спонукає педагога до аналізу, узагальнення, осмислення та об'єктивації своїх особистісних якостей і професійного досвіду. Відрефлексований власний професійний досвід учителя зумовлює рівень його професійної діяльності та дає поштовх ефективному розвитку професійної майстерності.

Рефлексія вчителя музики виявляється в процесі власної естетичної оцінки, інтерпретації музичного тексту як тексту художнього, з опорою на семіотичні звукоінтонаційні моделі, зіставлення його з власними емоційними станами для наповнення особистісними смислами, своїм «фаховим Я», та в художньо-переконливій виконавсько-педагогічній трансляції образного змісту музичних творів в процесі художнього спілкування з учнівською аудиторією.

Виявлена двовекторність фахової діяльності учителя музики-виконавця, зумовлює визначення основних складових фортепіанної

підготовки: музично-виконавської (сольно-виконавської, концертмейстерсько-ансамблевої) та музично-педагогічної (художньо-освітньої, просвітницької).

У першому розділі доведено, що виконавсько-педагогічний контекст фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики зумовлює визначення індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів як інтегрованої системи інтонаційно-слухових, тактильно-кінестетичних, когнітивно-емоційних і комунікативно-емпатійних уявлень, відчуттів, переживань, емоцій, суджень, установок, які формуються у студентів на основі суб'єктивних узагальнень загальноприйнятих, усталених виконавських і мистецько-педагогічних традицій як норм-еталонів. Зазначені еталони, як ідеальні моделі фортепіанного виконавства і педагогічної майстерності, стають суб'єктивними шкалами істинності, інструментом рефлексивних дій студентів, щодо оцінки реальних досягнень «фахового Я» в процесі вербально-виконавської та художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів. Сформовані індивідуальні фахово-інтерпретаційні комплекси є операціонально-орієнтувальною основою формування рефлексивних умінь.

Аналіз стану теорії та практики підготовки майбутніх учителів дозволив систематизувати і узагальнити положення, що рефлексивні уміння майбутніх фахівців формуються в процесі набуття особистісно-професійного досвіду і пов'язуються із дослідженням та аналізом свого внутрішнього світу й фахової діяльності, на основі професійної ідентифікації з метою усунення власних помилок, негативних особистісно-професійних якостей і перепроєктування власних педагогічних стратегій. У площині викладених міркувань поняття *«рефлексивні уміння майбутніх учителів музики»* у дослідженні визначено як складне, динамічне інтегральне особистісно-фахове метаутворення, яке виявляється у володінні способами критичного самоаналізу, самооцінки і корекції реальних виконавсько-педагогічних досягнень «фахового Я» на основі проєкції їх на суб'єктивно узагальнені індивідуальні фахово-інтерпретаційні комплекси як особистісно-ціннісні

шкали, з метою виходу студентів у рефлексивну позицію, мобілізацію особистісно-фахових ресурсів, спрямованих на розширення і модифікацію власного мистецько-педагогічного досвіду, що забезпечує професійно-творчу самоідентифікацію та досягнення фахових акмевершин.

Сутність, зміст і особливості формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики дозволили визначити модель структури, яка включає чотири компоненти: *аналітично-ідентифікаційний* (критичний самоаналіз і оцінка свого «фахового Я» на основі ціннісного ставлення до власної виконавсько-педагогічної діяльності), *емоційно-регулятивний* (самоаналіз і регуляція власного емоційного стану, перенормування педагогічних впливів у контексті виконавсько-педагогічної інтерпретації та художньо-педагогічної презентації музичних творів), *інтерпретаційно-парадигмальний* (моніторинг і оцінка власної художньо-виконавської інтерпретації музичних творів у зіставленні з індивідуальними фахово-інтерпретаційними комплексами) і *корекційно-стратегічний* (побудова і корекція індивідуальної стратегії фахового виконавсько-педагогічного самовдосконалення, перенормування навчальних завдань на основі моніторингу результатів фахової діяльності) компоненти.

Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковані автором у наукових статтях [72; 73; 141]

Список використаних джерел до першого розділу

1. Андрейко О. І. Методи вдосконалення виконавського апарату музиканта- інструменталіста : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / О. І. Андрейко. – К., 2004. – 186 с.
2. Анисимов О.С. Рефлексивные основы самопознания / О. С. Анисимов // Мир психологии. 2016. № 3 (87). С. 84-96.
3. Арановский М.Г. Музыка и мышление / М.Г. Арановский // Музыка как форма интеллектуальной деятельности / Ред.-сост. М.Г. Арановский. – М.: КомКнига, 2007. – 240 с.
4. Асафьев Б. В. Избранные труды / Б. В. Асафьев. – М. : Изд-во академии наук, 1952. – Т.1. – С. 59.
5. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс : Кн. 1, 2 / [ред., вступ. ст. Е. М. Орловой]. – Л. : Музыка, 1971. – 376 с.
6. Асафьев Б. В. О музыке Чайковского / Б. В. Асафьев. – М. : Музыка, 1972. – С. 100.
7. Беркман Т. Л. Методика обучения игре на фортепиано / Т. Л. Беркман. - М. : Просвещение, 1977. - 102 с, с. 36
8. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А.А. Бизяева. – Псков: ПГПИ им. С. Кирова, 2004. – 216 с.
9. Бизяева А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя / А. А. Бизяева : Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1993. 20 с.
10. Благонадежина Л.В. Психологический анализ слухового представления мелодии / Л. В. Благонадежина // Ученые записки института психологии. – М., 1960. – Т. 1. – 127 с.
11. Бочкарёв Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев — М., Издательство «Институт психологии РАН», 1997. — 352 с.

12. Василенко-Несіна Н. А. Жанровий підхід у вивченні українського музичного репертуару в умовах фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики / Н. А. Василенко-Несіна, Л. І. Паньків // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти. - 2010. - Вип. 9. - С. 21-24.
13. Вилюнас В.К. Психологические мотивы и мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М., 1990., с. 47
14. Вислогузова М. А. Подготовка учителя к творческой деятельности / Маргарита Анатольевна Вислогузова. – М. : Прометей, 1993. – 70 с.
15. Вицинский А.В. Процесс работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением. Психологический анализ / А. В. Вицинский. – М.: Классика – XXI, 2004. – 100 с.
16. Волкова Н. Педагогіка / Н. Волкова: посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Академія, 2002. – 576 с.
17. Волкова, Ю. І. Формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ю. І. Волкова. – Київ, 2016. – 337 с.
18. Вопросы вокальной педагогики [Текст] : Сб. статей. Вып.7 / Ред.-сост. А.С.Яковлев. – М. : Музыка, 1984. – 216с.
19. Вульф В.З. Педагогіка рефлексії / В.З. Вульф, В.Н. Харькин. – М., 1995. – 112 с.
20. Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2000 – 1008 с
21. Гегель Г. Сочинения в 6-й т. / Георг Гегель - Т.5. - М: Наука, 1993. - 715 с.
22. Гончаренко С. Український педагогічний словник [Текст] /С. Гончаренко. – К.: Либідь. – 1997. – 376 с.
23. Горбенко О.Б. Формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки :

автореф дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / О.Б. Горбенко – Кіровоград, 2010. – 24 с.

24. Готлиб А. Д. Основы ансамблевой техники / А. Д. Готлиб. - М. : Музыка, 1978. - 94с .

25. Гуральник Н. П. Новий погляд на інтеграційні процеси в класі фортепіано. – Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – К. : НПУ, 2004. – Вип. 1 (6). – С. 59–66.

26. Гуральник Н.П. Українська фортепіанна школа 20 стліття в контексті музичної педагогіки. Монографія – К., 2007-460с.

27. Гуренко Е. Исполнительское искусство : методологические проблемы / Е. Гуренко. – Новосибирск : НГК, 1985. – 86 с.

28. Гусак, В. Рухова пам'ять майбутніх учителів музики: сутність і проблеми розвитку : монографія / Владислав Гусак. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2016. – 232 с

29. Гуссерль Е. Зібрання творів / Під загальною ред. В.І. Молчанова. Т. 2: Феноменологія внутрішнього свідомості часу. М .: РИГ «Логос»: гнозис, 1994. - 329 с.

30. Гуткина Н.И. Личностная рефлексия в подростковом росте : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Н.И. Гуткина. – М., 1983. – 24 с

31. Декарт Рене. Избранные произведения / Рене Декарт. – М.-Л.: Госполитиздат, 1950 - 712 с.

32. Дьюи Дж. Введение в философию воспитания / Джон Дьюи. — М, 1921. С.62.

33. Дьюї Дж. Психологія і педагогіка мислення. (Як ми мислимо) / Пер. з англ. Н.М. Микільської; Ред. Ю.С.Рассказова. М: Лабіринт, 1999. -192 с.

34. Єременко О. В. Теоретико-методологічні орієнтири підготовки фахівців мистецько-педагогічного профілю / О. В. Єременко // Педагогічні

науки: теорія Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. - 2016. - № 1. - С. 81-87.

35. Зарецкий В. К. Рефлексивно-личностный аспект решение творческих задач / В. К. Зарецкий, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологи. – М. : Рос. Акад. образ, 1980. – № 5. – 112–117 с.

36. Звенигородская Г.П. Практика рефлексивного образования: смысловой эффект / Г. П. Звенигородская. – Хабаровск, 2003. -133с.

37. Зимняя И .А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 383 с.

38. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования? (теоретико-методологический аспект) / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня: реформы, нововведения, опыт. – 2006. – №8. – С 20 – 26.

39. История философии. Энциклопедия / Сост. Грицанов А. А. — Мн.: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2002. — 1376 с.

40. Казахватова Л. А. Теоретические аспекты профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта в классе ансамблевого исполнительства [Текст] / Л. А. Казахватова, Г. Г. Сибирякова // Молодой ученый. - 2013. - №8. - С. 395-402.

41. Кант И. Критика чистого разума / Иммануил Кант. - М: Мысль, 1994. - С.442-513.

42. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика её диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал, 2003, том 24, №5, С.45.

43. Карпов А.В., Пономарева В.В. Психология рефлексивных механизмов управления / А. В. Карпов. – М, 2000. - 323с.

44. Келеси М. Особенности рефлексии как формы самопознания личности: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / М. Келеси. – К., 1996. – 23 с.

45. Коган Г. М. Избранные статьи. Г. М. Коган - М., 1972. - Вып. 2. - С. 226.
46. Коган Г. М. У врат мастерства / Григорий Михайлович Коган. – М.: Сов. композитор, 1961. – 114 с.
47. Коджаспирова Г.М. Культура профессионального самообразования педагога / Галина Михайловна Коджаспирова. – М. : Издательский центр «Академия», 1994. – 147 с.
48. Кожевнікова, Л. Музично-просвітницька діяльність у контексті підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва [Текст] / Л. Кожевнікова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал / МОН України, Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка ; [редкол.: А. А. Сбруєва, О. Є. Антонова, Дж. Бішоп та ін.]. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2016. – № 5 (59). – С. 110–120.
49. Колесникова И. А. Педагогическая реальность : опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики / И. А. Колесникова. – СПб. : «ДЕТСТВО – ПРЕСС», 2001. – 288 с. 115.
50. Колышева Т. А. Подготовка учителя музыки к профессиональной рефлексии в системе высшего педагогического образования : учеб. пособ. / Т. А. Колышева [под ред. Э. Б. Абдуллина]. – М., 1997. – С. 35-56.
51. Корыхалова Н. Интерпретация музыки / Н.Корыхалова. – Л. : Музыка, 1979. – 206 с
52. Крицький В. М. Музично-виконавська інтерпретація: педагогічні проблеми музично-виконавської підготовки : монографія / В. М. Крицький. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – 158 с
53. Крылова Н.Б. Культурология образования М.: Народное образование, 2000. - 270 с, С.209.
54. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. : Педагогика, 1990. – 119 с.

55. Куликова Л.Н. Идеи гуманитаризации в системе постдипломного образования: Гуманитарные системы: проблемы управления / Л. Н. Куликова. – Хабаровск: Изд-во ГОУ ВПО ХГПУ, 1997. – С. 88 – 97.
56. Ладенко Н.С., Семенов И.Н., Советов А.В. Рефлексивная организация проектировочного мышления / Н. С. Ладенко, И.Н Семенов, А.В. Советов - Новосибирск, 1990.
57. Лактионов А. Н. Координаты индивидуального опыта / А. Н. Лактионов. – Харьков: – 366 с.
58. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
59. Лефевр В. А. Рефлексия. / В. А. Лефевр — М.. «Когито-Центр», 2003. — 496 с.
60. Лефевр В.А. Формула человека. Контуры фундаментальной психологии. М.: Прогресс, 1991. - 108 с.
61. Лисюк Ю. С. Методика формування досвіду саморегулювання майбутніх музикантів-педагогів у вищих мистецьких навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02. «Теорія і методика навчання» / Ю. С. Лисюк. - К., 2007. - 20 с.
62. Лобок А.М. Антропология мифа / А. М. Лобок. – Екатеринбург, 1997. 645 с.
63. Локк Дж. Досвід про людське розуміння // Соч. в 3-х т, Т. 1. -М. : Просвещение, 1985. - 621 с.
64. Лонг, М. За роялем с Габриелем Форе / Маргерит Лонг // Исполнительское искусство зарубежных стран. – М. : Музыка, 1981. – Вып. 9. – С. 1-37.
65. Л Мартинсен К. А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли / Карл Адольф Мартинсен / [пер. с нем. В. Л. Михелис, ред., примеч. и вступ. ст. Г. М. Когана]. – М. : Музыка, 1966. – 220 с.

66. Мазель Л. А. Вопросы анализа музыки / Л. А. Мазель. – М. : Сов. композитор, 1991. – 375 с.
67. Маккиннон, Л. Игра наизусть / Лилиас Маккиннон ; пер. с англ., вступ. статья Ф. Соколова. – Л. : Музыка, 1967. – 144 с
68. Маркова Е. Н. Интонационность музыкального искусства: Науч. обоснование и пробл. педагогики / Е. Н. Маркова. – К. : Муз. Україна, 1990. – 183 с.
69. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В, Медушевский. – М., 1976. – С. 56.
70. Мельник О. П. Формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутніх вчителів музики як педагогічна проблема / О. П. Мельник // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. – К. : НПУ, 2009. – Вип. 8 (13). – С. 108-113.
71. Мечковская Н. Б. Искусства в свете семиотики: филогенез и типология художественных языков человечества [Электронный ресурс] / Н. Б. Мечковская. – Режим доступа : <http://www/russian.slavica.org/printout469.html>, 16.06.2004.
72. Мінь Шаовой. Виконавська діяльність в структурі фахової підготовки майбутніх викладачів музичних дисциплін / Мінь Шаовой // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : Зб. наук. праць. – Вип.18 (23). – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – С. 221–224.
73. Мінь Шаовой. Компонентна структура рефлексивних умінь майбутніх учителів музики/ Мінь Шаовой // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. – № 1. – С. 151-156.

74. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М. : Логос, 2004. – 320 с.
75. Мозгальова, Н. Г. Змістове наповнення поняття "інструментально-виконавська підготовка" вчителя музики / Н. Г. Мозгальова. – Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова [Текст] / [редкол. : Щолокова О. П. (голов. ред.) та ін.]. – К. : НПУ, 200- - . – (Теорія і методика мистецької освіти Сер.14). – Вип. 9 (14). – 2010. – 109 с.
76. Мозгальова Н. Г. Теорія та методика інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики: Монографія [Текст] / Н. Г. Мозгальова; за наук. ред. О. П. Щолокової. – ТОВ «Меркьюрі-Поділля»: Вінниця, 2011. – 488 с.
77. Мозгальова Н. Г. Формування музичного мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки : автореф дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Н. Г. Мозгальова. – К. 2002. – 18 с.
78. Морозова Т. А. Формирование педагогической рефлексии как основы профессионального становления будущего учителя : дисс. ... канд. пед. наук : 19.00.07 / Т. А. Морозова. – Москва, 2003. – 249 с.
79. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1990. – 104 с
80. М'ясоїд П. А. Загальна психологія : навч. посіб. / П. А. М'ясоїд. – К. : Вища школа, 1998. – 479 с.
81. Назайкинский Е. В. Логика музыкальной композиции / Е. В. Назайкинский. – М. : Мысль, 1984. – 326 с.
82. Назайкинский Е. В. Стиль и жанр в музыке : учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Е. В. Назайкинский. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.– 248 с.
83. Найдорф М. И. К исследованию понятия «музыкальная культура». Опыт структурной типологии / М. И. Найдорф // Музичне

мистецтво і культура. Науковий вісник Одеської державної консерваторії ім. А. В. Нежданової. – Вип. 1. – Одеса : Астропринт, 2000. – С. 46-51.

84. Неретін В.О. Проблема емоційної регуляції педагогічної діяльності учителя музики / В. О. Неретін // Вісн. Житомир. держ. пед. ун-ту ім. І. Франка. - 2003. - Вип. 11. - С. 76-77.

85. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Ин-т философии РАН; Нац. обществ.-науч. фонд; Предс. научно-ред. совета В.С. Степин. — М.: Мысль, 2000—2001. — Интернет-версия издания: <http://iph.ras.ru/elib/2579>

86. Березовська О. / До проблеми музично-виконавської діяльності у фортепіанній підготовці майбутніх учителів музики // Проблеми підготовки сучасного вчителя № 6 (Ч. 2), 2012

87. Мирошник О. / Педагогічна рефлексія як чинник вияву творчого потенціалу особистості вчителя / О. Мирошник // Естетика і етика педагогічної дії. Збірник наукових праць, – 2011, вип.2

88. Климов Е.А. Общая психология / Е. А. Климов. - М., 1999. – 512с.

89. Олексюк О.М., Ткач М.М. Музично педагогічний процес у вищій школі / О.М. Олексюк, М.М. Ткач. – К. : Знання України, 2009. – 123 с.

90. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія : Монографія / В. Ф. Орлов [за заг. ред. І. Зязюна]. – К. : Наукова думка, 2003. – 262 с.

91. П'ятницька-Позднякова І. С. Емоційна культура як фактор професіоналізму вчителя музики / І. С. П'ятницька-Позднякова // Наукові праці. Том 36. – 2008. - № 23. – С. 23 -25.

92. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін : навч. посібник / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

93. Парфентьева І. П. Специфіка формування рефлексії у майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях хорового класу / І. П. Парфентьева // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти. - 2014. - Вип. 16(2). - С. 104-108.

94. Петрушин В. Музыкальная психология / В. Петрушин. – М., 1997. – 256 с., с. 184
95. Питання фортепіанної педагогіки та виконавства / Збірник статей, ред. А. Корженевського. – К.: Музична Україна, 1981. – С. 26-27.
96. Полубоярина І. І. Проблема інтерпретації музичного твору в процесі професійної підготовки музично обдарованих студентів / І. І. Полубоярина // Освіта та розвиток обдарованої особистості. - 2013. - № 1. - С. 70-73.
97. Психологічний словник. / Ред. В.І.Войтка.- К.: Вища школа.- 1982. – 215 с.
98. Рожков М. И. Теоретические основы педагогики (в схемах с комментариями) / М. И. Рожков. – Ярославль : ЯЛТУ им. К. Д. Ушинского, 1994. – 64с.
99. Руднева О.С. Методологические основы подготовки педагога искусства. Педагог искусства: от профессиональной подготовки - к мастерству. Сб.-к статей. М.: 2003. С. 159-168.
100. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К. : ТОВ «Інтерпроф», 2002. – 139 с.
101. Савшинский, С. И. Работа пианиста над техникой / Самарий Ильич Савшинский. – Л. : Музыка, 1968. – 107 с. с. 83
102. Садова Т. Аксіологічний підхід у системі педагогічної методології // Дошкільна освіта.-2010.-N 1(27).-С.63-69.
103. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.
104. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – №2. – С. 35-42.
105. Семенова А. В. Аналіз психолого-педагогічних, історичних передумов парадигмального моделювання в контексті теорії і методики

педагогічної освіти / А. В. Семенова // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна". - 2010. - № 2. - С. 41-45.

106. Слободчиков В.И. Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе // Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования. - Новосибирск, 1987. - С. 60-68 15-1р

107. Слободчиков, В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования образования): автореф. д-ра психол. наук / В.И. Слободчиков. – Л., 1994. - 78 с. 15.1-1р

108. Словарь иностранных слов / Под ред. И. В. Лёхина и Ф. Н. Петрова. – [изд-е 3-е : перераб. и доп]. – М. :Мысль, 1979. – 805 с. 6. 1-2р

109. Соломаха С. О. Розвиток педагогічної майстерності викладачів музичного мистецтва та світової художньої культури : посібник / С. О. Соломаха. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 158 с. 260. 2.4-2р

110. Старчеус, М. С. Слух музыканта / Марина Сергеевна Старчеус. – М. : Моск. консерватория им. П. И. Чайковского, 2003. – 640 с

111. Степанов Н. И. Самоконтроль исполнительских действий как условие успешного обучения музыкально-исполнительскому искусству / Николай Иванович Степанов // Вестник МГУКИ. – 2014. – № 5. – С. 172–178.

112. Степин, В. С. Теоретическое знание. Структура, историческая эволюция / В. С. Степин. – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – 744 с

113. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – Москва-Ленинград : Изд-во АПН РСФСР, 1947. – 334 с.

114. Теплов, Б. М. Вибрані праці: У 2 т. Укл. Н. С. Лейтес. М., 1985. Т. 1. – 329 с.

115. Фейнберг С. Пианизм как искусство [Текст] / С. Фейнберг.– Изд. 2-е, доп.– М.: Музыка, 1969.– 598 с.

116. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. — М.: Советская энциклопедия, 1983. — 840 с.

117. Фихте И.Г. Избранные сочинения / Иоганн Готлиб Фихте / Пер. под ред. кн. Е. Трубецкого. Т. 1-- Москва : Путь, 1916.
118. Філософія культури. Становлення і розвиток / Под ред. М. С. Кагана, Ю. В. Перова, В.В. Прозерского, Е.Ю. Юровской. - СПб .: «Лань». 1998.-434 с, С. 92-93
119. Хлебнікова О. В. Формування досвіду музично-виконавської діяльності у студентів вузів культури: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. В. Хлебнікова. – К., 2001. – 200 с.
120. Циганюк Л. І., Використання комунікативно-рефлексивних методів у формуванні художньої свідомості підлітків у процесі вивчення поліфонічних творів // Актуальні питання мистецької педагогіки, випуск 3, 2014
121. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано. – М.: Просвещение, 1984. – С. 74-75.
122. Цыпин, Г. М. Музыкально-исполнительское искусство : теория и практика / Геннадий Моисеевич Цыпин. – СПб. : Алетейя, 2001. – 318 с. 275, с. 191.
123. Цюлюпа Н.А. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки: дис ... канд. пед наук: спец. 13.00.02 / Н.А.Цюлюпа. – К., 2009. – 236 с.
124. Черни К. Малая теоретико-практическая фортепианная школа / К. Черни. - Оп. 584. - СПб.: Гольц, 1842. - 142с., с. 100
125. Черников О. Рояль и голоса великих / О. Черников // Серия : Музыкальная библиотека. – М. : Феникс, 2011. – 224 с.
126. Чжан Цзінцзін. Музикознавчі аспекти мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики / Чжан Цзінцзін // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 17(22). – К.: НПУ, 2015. – 216 с. – С.30-34.

127. Шамрай І. Ю. Аналітична діяльність як засіб професійного та особистісного зростання майбутніх фахівців педагогічних спеціальностей / І. Ю. Шамрай // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. - 2012. - Вип. 15. - С. 69-73.
128. Шамрай І. Ю. Самоаналіз як педагогічна проблема / І. Ю. Шамрай // Педагогічна освіта: теорія і практика. - 2011. - Вип. 9. - С. 73-77.
129. Шрамко О.І. Основний музичний інструмент: алгоритми методики. – Кривий Ріг «Видавничий дім», 2008 – 219 с.
130. Шульпяков О.В. Скрипичное исполнительство и педагогика / О. В. Шульпяков. – СПб.: Композитор, 2006. – 496 с.
131. Щедровицький П.Г. Нариси з філософії освіти / П. Г. Щедровицький. – М., 1993. – 155 с
132. Щербініна О. М. Розвиток музично-стильових уявлень як проблема фахової підготовки музиканта-педагога //Наукові записки НДПУ. – Серія : Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2001. – С.118-121
133. Щербініна О. М. Фортепіанна підготовка у вищих закладах мистецької освіти: сучасний стан та перспективи модернізації / О. М. Щербініна // Актуальні питання мистецької педагогіки. - 2016. - Вип. 5. - С. 124-128.
134. Юник Д. Г., Юник Т. І. Інноваційна технологія розвитку мнемічних умінь студентів-піаністів у процесі роботи над музичними творами //Д. Г. Юник, Т. І. Юник // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету / Серія: Педагогічні науки. – Вип.2. – Бердянськ : БДПУ, 2017. – 336 с.
135. Юрова Т. В. Условия развития педагогической рефлексии учителя музыки в процессе повышения квалификации : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. В. Юрова. – Чита, 2005. – 225 с.

136. Ярова М.В. Підготовка майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності / М.В. Ярова // Педагогічний дискурс. – 2012. – № 11. – С. 370-374.

137. Bilova Nataliia. Monitoring of the quality of prospective music teachersprofessional traning / Bilova Nataliia // Modern tendencies in pedagogical education and science of Ukraine and Israel : the way to integration. – 2016. Issue № 7. – Israel Ariel University, 2016. – P. 20-27. – с.24

138. Burrage M. The Formation of Professions: Knowledge, State and Strategy / M. Burrage, R. Torstendahl. — London : Sage, 1990. — 224 p.

139. Kuznetsova O.A. Modern tendencies and the content of musical education system and musical enlightenment in Ukraine // Матеріали міжнародної конференції «Hudobna vychova vsera a dnes», Словацкая Республика, г. Нитра, ARS SONANS.– 2005.– С. 57-59.

140. Marsia J. Identity adolescent psychology / J. Marsia. – N. Y. : Mithuen, 1980. – 228 p.

141. Min Shaoway.. Essence and specifics of reflective abilities in music teacher activity / Min Shaoway. // Modern tendencies in pedagogical education and science of Ukraine and Israel : the way to integration. – 2016. Issue № 7. – Israel : Ariel University, 2016. – P. 242-248.

142. Nattiez J.-J. Musicologie generale et semiologie. P. 176-179, 1987

143. Posner D. Field Experience: A Guide to Reflective Practice. – San Fransisco:NY, 1985. – 165 p, c. 126

144. Volkova Y.I. The content and components of the creative communications skills of the future teachers of art disciplines/ Y. I. Volkova // Modern tendencies in pedagogical education and science of Ukraine and Israel : the way to integration. – Issue №5. – Ariel University, 2014. – P. 479-486. 1-2p

145. Wallace M. Training Foreign Language Teachers. Cambridge University Press, 1991.180 p.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

2.1. Наукові підходи і педагогічні принципи формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики

Виявлення методичних засад стратегії процесу формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва вимагає визначення наукових підходів і педагогічних принципів як методологічної основи будування організаційно-методичної моделі формування досліджуваного феномену.

Науковий підхід характеризується як система загальнонаукових концепцій, що лежить в основі наукового дослідження [36]. У дослідженні визначено, що методологічну основу формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки складають *акме-стратегічний, аксіологічний феноменологічний, герменевтичний і художньо-комунікативний* наукові підходи.

Розглянемо теоретичні засади означених наукових підходів.

Акме-стратегічний підхід передбачає критичний самоаналіз результатів виконавсько-педагогічної діяльності у всіх формах фортепіанної підготовки як основу побудови індивідуальної стратегії досягнення майбутнім учителем особистісно-фахових акмевершин. Акмеологія (від грецької «*акме*» - вершина) покликана спрямовувати процес навчання на досягнення акмевершини – найвищого самоактуалізаційного та самореалізаційного рівня особистісного і фахового розвитку індивіда [19]. На основі акме-стратегічного підходу педагогічний процес буде спрямовувати студентів на проектування індивідуальної стратегії фахового саморозвитку в процесі фортепіанної підготовки.

Наука «Акмеологія» вивчає особистість як суб'єкта власного розвитку, який досягає максимального самовдосконалення в процесі діяльності [4; 48].

Педагогічна акмеологія є одним з найбільш реалізованих та розвинутих напрямів прикладної акмеологічної науки, адже, як вважають науковці, педагогічний контекст акмеології міг слугувати поштовхом становлення її як окремої галузі знань [44, с. 54-55]. У психолого-педагогічних дослідженнях акмеологічний підхід дозволяє окреслювати нові перспективи системи вищої освіти, які дадуть змогу будувати актуальний та сучасний простір для формування прогресивних фахівців у різних галузях науки й діяльності, адже, як слушно зазначають С. Калаур, Н. Олексюк, означений підхід здатен забезпечити особистісне і професійне зростання та самореалізацію майбутніх фахівців [23, с. 85].

У науковому полі акмеології знаходяться такі категорії як майстерність, вдосконалення (і самовдосконалення), здібності, індивідуальність, обдарованість. До акмеологічних категорій Г. Ілюшина відносить також і рефлексію [21], адже рефлексивне оцінювання власної діяльності є джерелом для самокорекції та самовдосконалення в умовах ефективного здійснення фахової діяльності [68]. Таким чином, рефлексивні вміння можна визначити як критерій досягнення професіоналізму, який О. Бодальов визначає як високий рівень оволодіння професією. Підтримуючи таку позицію, А. Маркова підкреслює, що досягнення професіоналізму є основною задачею акмеології [32].

З точки зору акмеології професіоналізм вчителя розглядається у якості феномену, який дозволяє йому через освіту і саморозвиток досягати найвищих показників у контексті творчої фахової самореалізації в особистісно-соціальному сенсі. Можливо зазначити, що саморозвиток учителя музичного мистецтва як особистості та фахівця відбувається під впливом художньо-освітнього середовища, і, водночас, індивідуальна неповторність особистості студента-музиканта впливає на процес та результат його педагогічної діяльності. Важливу позицію у цьому процесі займає рефлексивна діяльність, адже досягнення професійного «акме» пов'язуються з процесами самосвідомості, самопізнання та самоаналізу [19].

Орієнтація на досягнення акмевершини у фаховій діяльності майбутнього вчителя музики дає змогу говорити про будувannya майбутнім фахівцем індивідуальної акме-стратегії професійно-особистісного становлення [2; 42].

Поняття «стратегія» у контексті педагогічної науки розглядається лише з 90-х років ХХ століття як високорівнева теоретична розробка напрямків та перспектив професійної діяльності, що націлена на самостановлення та самобудування особистістю самостійно і заснована на власній ініціативі. Розроблена стратегія є чинником успішної тактики, яка складається зі здійснення навчально-фахових дій у процесі художньо-педагогічної взаємодії студента з мистецько-освітнім середовищем. Будування стратегії власного самовдосконалення вимагає від студента проникнення у сутність і зміст власного самовдосконалення, встановлення смислових зв'язків, визначення цілей та завдань, вибору засобів освітньої взаємодії [46].

Пояснюючи три основні ознаки індивідуальної стратегії особистості, К. Абульханова-Славська дає орієнтири для педагогічного осмислення цього феномена. Стратегія виникає як задум життя, її сенс, ідеальний план, реалізація якого залежить від здатності особистості долати суперечності між ідеальним і реальним фаховим образом. Будування стратегії власного саморозвитку поєднує унікальні особистісні характеристики індивіда і ґрунтується на його здатності створювати такі умови, яких не існувало раніше. «Цінність життя, що складається в інтересі, захопленості, задоволеності та новому пошуку, і є продукт певного способу життя, індивідуальної стратегії життя, коли вони визначаються самою людиною», підкреслює автор [1 с. 47].

Як було зазначено у попередньому розділі, одним із структурних компонентів рефлексивних умінь майбутнього вчителя музики є корекційно-стратегічний компонент. Він пов'язується з побудовою та корекцією індивідуальної стратегії фахового виконавсько-педагогічного самовдосконалення, перенормуванням навчально-фахових завдань на основі моніторингу результатів фахової діяльності, уміннями визначати доцільні

напрями теоретичних і практичних пошуків у фаховій діяльності з метою професійного самовдосконалення, здійснювати корекцію власних навчально-фахових дій безпосередньо в процесі художньо-педагогічно взаємодії з аудиторією. Акме-стратегічний підхід націлений на формування в студентів здатності будувати на основі власної професійної ідентичності і потреб суспільства індивідуальну рефлексивну стратегію фахового самовдосконалення. І саме акме-стратегічний підхід дає змогу комплексно розглядати як теоретичні засади, так і практичні дії на шляху розробки методики формування рефлексивних умінь майбутніх фахівців в галузі музичної освіти. Адже акме-стратегічний підхід до формування рефлексивних умінь майбутнього учителя музичного мистецтва здійснюється через розробку і впровадження індивідуальної рефлексивної стратегії професійного становлення, об'єктом якої є особистість студента в динаміці самоактуалізації його самовдосконалення і професійного самовизначення.

Безперервний рух до досконалості, на якому ґрунтується акме-стратегічний підхід, стимулюється сформованою системою цінностей суб'єкта. Виходячи з того, що основним механізмом саморозвитку, самопізнання відповідно до акмеології, вважається рефлексія [18], то художньо-педагогічний процес підготовки майбутніх учителів музики постає як ефективний стимулюючий і активізуючий у тому випадку, коли рефлексивне осягнення студентом власної навчально-фахової діяльності, зокрема в контексті фортепіанної підготовки, набуває особистісних смислів та стає для нього ціннісною домінантою і предметом особистісної значущості. Цінності особистості розглядаються як регулююча основа життєдіяльності особистості та вивчаються в рамках аксіологічного підходу, відповідно до якого професійна підготовка майбутнього вчителя музики має бути націлена на генерацію і актуалізацію у студентів певної системи загальних і професійних цінностей, котрі визначатимуть їхнє ставлення до світу, до людей, до навчально-фахової діяльності, до себе як особистості і фахівця [58].

Аксіологічний підхід у контексті педагогічної науки є ґрунтовним методологічним засобом вивчення особистості. Аксіологія як наука про цінності в загальному сенсі вводить у поле педагогічної науки такі категорії як цінність, ідеал. При цьому, аксіологія вивчає не абстрактні соціальні явища, а конкретну особистість та її ціннісні орієнтири у визначених соціокультурних умовах, формах життєдіяльності, у тому числі в контексті освіти [6]. Така позиція відповідає засадам гуманістичної філософії та педагогіки, яка вищою цінністю і самоціллю соціального розвитку вважає людину, особистість, індивіда [46].

Спрямованість на гуманістичні цінності є основним орієнтиром мистецької, зокрема музично-педагогічної освіти. Значна кількість вагомих наукових досліджень присвячено постановці та вирішенню питань проблематики формування духовної культури і пов'язаних з нею ціннісних орієнтацій, зокрема майбутніх учителів музики. У наукових працях Н. Гуральник, О. Єременко, А. Козир, Л. Масол, Н. Гузій, А. Зайцевої, О. Олексюк, В. Орлова, О. Отич, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, Д. Юника та інших підіймаються питання розвитку творчої особистості майбутнього вчителя, її здатності осмислювати, сприймати, інтерпретувати, здійснювати й оцінювати художньо-педагогічну комунікацію з твором мистецтва (і автором) та через твір мистецтва, осягнення його інтонаційно-образного змісту - з учнями. Під впливом такої комунікації «безпосередні почуття переходять в естетичні, духовні, етичні уявлення суб'єкта як ціннісний акт осягнення світу і самопізнання власної індивідуальної сутності» [56, с. 98].

Якщо виходити з твердження, що людина здатна актуалізувати лише те, що є для неї ціннісним орієнтиром (О. Воронова), важко переоцінити важливість аксіологічного підходу до формування рефлексивних умінь майбутнього вчителя музики в процесі фортепіанної підготовки. Відповідно до власних професійних переконань і у безпосередньому зв'язку зі своїми потребами та інтересами фахівець буде коректувати власну індивідуальну

навчальну стратегію і процес набуття професійного досвіду, будувати професійні відносини і планувати власний фаховий розвиток. Це спрямовує процес фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики на формування вже на початковому етапі певних професійно-ціннісних настанов, які стануть для кожного студента ціннісними детермінантами в процесі будування індивідуальної рефлексивної стратегії професійного становлення.

Відтак, процес формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в контексті аксіологічного підходу налаштовується на реконструкцію системи фортепіанної підготовки студентів як суб'єктів свого фахового становлення таким чином, що актуалізує ціннісне ставлення до самодослідження «фахового Я», моніторингу власного професійного становлення як стратегії саморозвитку, та усвідомленого виходу в рефлексивну позицію як професійного пріоритету, особистісної цінності в контексті пізнання свого «фахового Я».

Феноменологічний підхід в контексті даного дослідження націлений на формування фахової самоідентифікації студента як майбутнього учителя музики – виконавця, інтерпретацію та суб'єктивізацію процесу його навчання через створення рефлексивного художньо-освітнього середовища. Феноменологія (від грецьк. *phainómenon* – «те, що з'являється» і *lógos* — «вчення») – визначає напрям у філософії ХХ століття, основними категоріями якого є феномени особистості. Феноменологічний підхід уперше був докладно обґрунтований німецьким філософом Е. Гуссерлем, який в якості основної мети феноменології вбачав приведення свідомості до рефлексивного самоаналізу на основі пізнання людської культури як феномену. При цьому, автор не протиставляв між собою розуміння свідомості та буття, наголошуючи на тому, що оточуюча реальність існує тільки у формі відображення в структурах свідомості особистості. У такий спосіб, філософ підкреслював первинність свідомості та її підструктур, які дозволяють вивчати навколишній світ [17, с. 28].

Феноменологічний підхід проголошує суб'єкт-суб'єктну форму вивчення буття, описовий аналіз психічних явищ націлених на знаходження базових структур суб'єктивного досвіду, смислів та інтенцій, які є передумовою людської поведінки [43]. На таких засадах особистість пізнає буття тільки через звернення свідомості на себе – самоусвідомлення, самопізнання та саморозуміння у тому просторі, в якому вона знаходиться, що робить свідомість основною науковою категорією феноменології. О. Полянничко зазначає, що феноменологічний метод вивчення особистості звертає дослідження саме до людини, її проявів, діяльності, відмовляючись від використання апріорних теоретичних знань, які формувалися в процесі загального вивчення певних процесів [48].

Феноменологія формувалася як галузь філософських знань, однак її специфіка все більше зміщувала акценти у область практичної психології. Наприклад, Ж. П. Сартр в есе «Нарис теорії емоцій» вдається до аналізу емоційних станів саме з точки зору феноменологічного підходу, тобто орієнтуючись не на певні об'єктивні положення, а на суб'єктивне переживання емоційних феноменів конкретною особистістю. Ю. Сайфуліна зазначала, що означений підхід дає змогу дослідникам відійти від психологізму, узагальненню психічних процесів або соціальних явищ у певних класифікаціях, а спиратися на трансцендентний характер пізнання особистості, який не залежить від емпіричної дійсності [59].

Вказується, що феноменологічне дослідження ґрунтується на методі феноменологічної редукції (лат. *reductio* – зведення, возведення, приведення назад), яка включає два етапи. Перший етап позначається як ейдетична редукція (реальність зовнішнього світу), а другий – як трансцендентальна (реальність «Я» – внутрішнього світу) як частини зовнішнього) [29, с. 222].

Через феноменологічний підхід до будь-якої форми пізнання або активності людини, на основі його атрибутивних характеристик, інформація, яка отримується через чуттєве сприйняття, інтерпретується на основі особистісних смислів та значень. Такі особистісні атрибуції формуються у

індивіда в тих соціокультурних умовах, у яких він існує та в якому формується його свідомість. На основі даного підходу особистість здатна до об'єктивізації знань, інформації, досвіду, отриманих у процесі суб'єктивно осмисленої та особистісно «пережитої» інтерпретації явищ реальності.

Виокремлення феноменологічного підходу в контексті дослідження проблеми формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики ґрунтується на тому, що концепція феноменології ставить на перший план власну свідомість, її пізнання, усвідомлення її як об'єкту, що пов'язується з такими рефлексивними процесами як самоспостереження, самоаналіз, самоідентифікація, самооцінка тощо. Важливим є зауваження І. Канта, який писав, що рефлексія не націлена на аналіз предметів та явищ, на отримання знання від них. Процес рефлексії є процедурою співвіднесення елементів мислення і дійсності, на основі якого відбувається пізнання.

Такі положення роблять феноменологічний підхід актуальним у контексті комунікації з музичним мистецтвом, у контексті якого досягнення інтонаційно-образного змісту музичного твору відбувається в процесі рефлексивного усвідомлення, розуміння, «проживання» та аналіз виникаючих на основі такого сприймання особистісних смислів, почуттів, емоцій, суджень. Така рефлексивна діяльність визначається феноменологічною спрямованістю акту взаємодії з твором музичного мистецтва [55]. Феноменологічний аналіз твору музичного мистецтва ґрунтується на іманентному значенні «мислимого музичного смислу», адже на думку Р. Тельчарової, «феноменологічна установка свідомості – це виявлення і дослідження конститутивних елементів музичного пізнання, виявлення сутнісних структур ідеального музичного предмету і відповідних йому музично-сміслових станів» [70, с. 123]. Таким чином, науковець наголошує на тому, що пізнання музичного твору потребує не стільки пізнання його тексту, скільки виявлення тих станів свідомості, які викликає спілкування з ним в процесі досягнення і художньо-виконавської інтерпретації певного твору, що надають цілісну картину його образного змісту.

Отже, виокремлення феноменологічного підходу до формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики є націленим на реконструкцію художньо-освітнього середовища у контексті фортепіанної підготовки, котра буде спрямована на пізнання студентами власної свідомості, формування фахової самоідентифікації через набуття особистісних смислів у процесі художньо-педагогічної комунікації та особистісної рефлексивної інтерпретації явищ зовнішньої реальності. У такий спосіб феноменологічний підхід вимагає перенормування (перепроєктування) художньо-освітнього середовища, котре сприятиме формуванню пізнання студентом свого «Я», усвідомленості феномену віднайдені інтенційності мистецького твору. Адже феноменологічний підхід спрямовує майбутнього фахівця на рефлексію, знаходження та суб'єктивне розкриття смислового потенціалу твору мистецтва, однак цей підхід є цілком слухним і для пізнання студентами смислу свого професійного становлення [67].

За своєю характеристикою феноменологічний має сутнісні зв'язки з проблематикою *герменевтичного підходу*, який ми виокремлюємо як один із впливових на формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики.

Засновниками філософської герменевтики є Ф. Шлейєрмахер та В. Дільтей; значний внесок в розробку герменевтичної методології зробили М. Гайдеггер, Г. Шпет та інші. Герменевтика ґрунтується на розкритті багатозначних тлумачень, полівалентних смислів, явних та прихованих інтенцій. У цій системі багатозначних тлумачень герменевтика генерує квазі-реальність, через яку особистість вдається до пошуку шляхів до саморозуміння. А феноменологія, навпаки, зводить багатозначність до однозначності. Синтез феноменологічної і герменевтичної концепції, як зазначає О. Капічіна, несе збагачення обох. У такому взаємопроникненні феноменологія отримує оновлення та збагачення завдяки герменевтичним прийомам світосприйняття, а герменевтика ширше розкриває свій зміст шляхом феноменолого-семіотичного і логіко-семантичного розкриття

поняття «смысл тексту» та методологічної рефлексії над усім полем гуманітарних наук і виходу у філософські сфери [25].

Науково розробленою теорією герменевтики стала лише в творчому доробку Х.-Г. Гадамера. Автор не підтримував теологічне та філологічне сприйняття герменевтики, як це було традиційно прийнято наприкінці ХІХ століття. Автори, що підтримували такі уявлення обмежували знання про герменевтику пропедевтичною функцією, розкриваючи цю галузь знань лише як мистецтво правильного тлумачення письмових джерел. Х.-Г. Гадамер був прихильником теорії єдиної герменевтики, яка розповсюджується на всі сфери наукової та суспільно-культурологічної думки [13].

Вчені вказують на те, що герменевтику варто розглядати не лише як спосіб наукового тлумачення текстів, а й як можливість інтерпретації будь-якої межової ситуації. Адже вона має справу з різними стосунками між тим, хто транслює текст і тим, хто його сприймає, між мовою і світом. В такій системі взаємодії висловлювання сприймаються в якості виразу прагнень, міжособистісних взаємин, стану справ. Крім того, вказується, що герменевтична рефлексія, в її сучасному розумінні, має справу не просто з проблемою дослідження знаків, а поширюється також і на сприйняття й розкриття образів, звукових кодів, що перетворює її з мистецтва тлумачення тексту на інтегральну систему, за допомогою якої людство отримує можливість вдаватися до інтерпретації будь-якого вида інформаційного повідомлення, яке може супроводжувати його існування [75].

В кінці ХХ століття теорію герменевтики в галузі філософських наук досліджував П. Рікьор. Філософ підтримував таку позицію, згідно до якої розуміння того, хто інтерпретує текст має бути вільним від суб'єктивізму. Одночасно автор стверджував, що необхідним є не розмежування таких категорій як «пояснення», «розуміння» та «тлумачення» (Г. Ріккерт), а навпаки – їхня інтеграція та органічне поєднання. П. Рікьор визначає розуміння як здатність індивіда відтворювати структуру тексту, а пояснення – як діяльність щодо декодування текстових підструктур. Для вченого на

перший план в контексті питань розуміння виходить семантичний підхід, який традиційно пов'язують з інтерпретацією знаково-символічного навантаження тексту. Відповідно, П. Рікьор підкреслював, що «суб'єкт, який, інтерпретуючи знаки, інтерпретує себе, це – існуючий, який через тлумачення свого життя відкриває, що він знаходиться в бутті до того, як покладає себе й розпоряджається собою» [83, с. 63].

Така думка акцентує увагу на тому, що інформація може вважатися відрефлексованою у тому випадку, коли всі її значення і смисли були інтерпретовані. А особистість, завдяки рефлексії, котра поєднує діяльність інтерпретації та самоінтерпретації, починає сприймати себе відсторонено в процесі свого існування, активності, тобто бачити себе таким, «який розуміє» [8]. Рефлексивна діяльність у такому контексті націлена на те, щоб задіяти у своїй діяльності власний досвід з метою його інтерпретації та розуміння.

Досвід (зокрема сприйняття семантики музичного мистецтва на рівні слухового, емоційного, розумового) є необхідним підґрунтям для герменевтичного розуміння музичного тексту, але, у цілому, музичне сприйняття не зводиться лише до досвіду. Дослідник герменевтики у галузі музичного мистецтва А. Шерінг зазначає, що кожний твір музичного мистецтва, безумовно, повідомляє про щось, що не є предметом музичного мистецтва. Через мову музики цей об'єкт набуває ознак символу мистецтва і, відповідно, символічного характеру, розуміння якого поширюється за межі абстрактного мислення [70, с. 238].

П. Бурдьє, вказував, що рефлексія митця над його твором відбивається в образі, який надсилається автором тому, хто його сприйматиме. Автор визначав, що існує три можливих ефекти такого відображення художника:

- 1) відображення митця у дзеркалі твору;
- 2) відображення твору з характерними йому властивостями, у тих образах, що сприймає та інтерпретує слухач;

3) відображення твору мистецтва, його образного наповнення в аналізі музикознавця-дослідника, на основі не рефлексії сприйняття, а рефлексії інтелектуального характеру [26, с. 2].

Отже, герменевтичний підхід у контексті нашого дослідження зумовлює безперервні розуміння, тлумачення та інтерпретацію фахівцем усіх видів зовнішньої та внутрішньої інформації, яка формує особистісний і фаховий досвід учителя музичного мистецтва. Майбутній фахівець навчається взаємодіяти з усіма формами «рефлексивних дзеркал», інтерпретуючи власні дії в процесі навчально-фахової діяльності, дії та реакції учнів, як відображення власного педагогічного образу в процесі педагогічної діяльності, власні емоційні реакції та реакції Іншого в процесі художньої комунікації з твором музичного мистецтва. Таким чином, герменевтичний підхід спрямований на суб'єктне тлумачення художньо-образного змісту музичного твору як художнього тексту на основі семіотичного і семантичного аналізу в процесі його виконавської інтерпретації та педагогічної презентації на всіх рівнях художньої комунікації.

Комунікація з твором мистецтва в процесі його сприйняття і виконання на музичному інструменті, з особистістю слухача та учня, із власним внутрішнім світом є підґрунтям музично-педагогічної діяльності. Як було зазначено у попередньому розділі, комунікативний аспект фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва ґрунтується на поєднанні двох типів мистецької комунікації: художньому спілкуванню з твором мистецтва в процесі його сприйняття й усвідомлення його художньо-образного змісту, та художня комунікація з особистістю (аутокомунікація або комунікація з Іншим) через художні твори мистецтва, або в процесі їх спільного осягнення та аналітично-емпатійного опрацювання. Це зумовлює необхідність використання художньо-комунікативного підходу до проблеми формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки.

Художньо-комунікативний підхід у мистецькій освіті розглядається вченими як універсальна ідея, котра визначає, розкриває, актуалізує комунікацію як онтологічну і аксіологічну основу розвитку особистості та методологічну основу освіти. Методологічно-гносеологічною сутністю комунікативного підходу в освіті є розгляд освітніх явищ через призму поняття освітньої художньо-педагогічної комунікації [49].

Як зазначає М. Прищак, апріорними смисловими явищами педагогічної комунікації мають бути такі категорії, як довіра, емпатія та співпереживання [49]. В нашому розумінні, автор таким чином підкреслює важливість комунікативної природи, її центральну роль в основі процесу педагогічної взаємодії.

У контексті даного дослідження реалізація художньо-комунікативного підходу формує здатність у майбутніх фахівців розуміти один одного, розуміти себе, емпатійно розуміти мистецтво на контекстному та інтуїтивно-емоційному рівні, що, безумовно, надасть їм змогу вивести власний рівень художньо-педагогічної взаємодії на якісно новий, ефективний рівень. Комунікативний підхід до розвитку рефлексивних умінь майбутніх вчителів музики сприятиме формуванню комунікативного досвіду і емоційного інтелекту, необхідних для художньо-педагогічного спілкування з учнями, через емоційно-образне осягнення фортепіанних творів у процесі вербальної та виконавської інтерпретації творів музичного мистецтва.

А. Зайцева визначає, що зміст особистісно-професійних стосунків у різних модальностях (між студентом і викладачем, між вчителем і учнем) визначає художній образ, який автор називає центром інтерпретаційних підходів і тлумачень. Дослідниця вбачає два можливих варіанти існування комунікативних ситуацій: «консонансний» – яка відображає узгодженість мистецьких пріоритетів та ціннісних настанов учасників комунікації, та «дисонансний» – в умовах якого означені орієнтири учасників художньо-педагогічної взаємодії не співпадають [20; с. 53]..

В процесі художньо-педагогічної комунікації вчитель музики, спираючись на природу музичного мистецтва, має будувати гнучку, багатоваріантну стратегію розвитку художньо-педагогічних взаємин, побудованих на основі сенситивної сприйнятливості та багатогранності емоційного нюансування. Це необхідно для формування творчих здібностей, музичної та загальної духовної культури учнів. З цього випливає, що процес викладання музичного мистецтва, і, взагалі, процес навчально-фахової діяльності майбутнього вчителя музики не може будуватися без опори на глибокі художньо-комунікативні зв'язки між всіма суб'єктами та об'єктами педагогічної взаємодії.

Рефлексія в контексті даного підходу ґрунтується на засадах проживання і переживання (насиченості значущих переживань) суб'єктами творчої взаємодії унікальної художньо-комунікативної ситуації на уроках музичного мистецтва. Трансляція вчителем музики соціально-культурного та художньо-комунікативного досвіду здійснюється не тільки за допомогою зовнішнього впливу, а й у формах екзистенційного проживання, переживання та рефлексивної фіксації суб'єктами творчої взаємодії власних художніх смислів та цінностей у процесі художньої комунікації. Спілкування з мистецтвом дозволяє сконцентруватися на власних почуттях, які є важливою складовою людської екзистенції, як «життя осмисленого..., повного, цілісного» [30, с. 78].

Уміння вчителя музики передати учням (або допомогти їх сприйняти) глибину емоційної насиченості твору музичного мистецтва сприяє формуванню в учнів ціннісного смислу через комунікацію з музикою, і, як наслідок, дозволяє поглибити переживання, «проживання» й осмислення сутності музичного образу через рефлексивний аналіз у рамках спеціально організованої художньо-комунікативної взаємодії, спрямованої на свідомий пошук, «завоювання і присвоєння власних художніх смислів та цінностей, що ґрунтуються на інтуїції, переживанні, неусвідомленому знанні» [79, с. 34]. Проживання і переживання «тут і тепер» художньо-комунікативних ситуацій

мають на меті актуалізацію аксіологічних настанов у свідомості вчителя й учня в процесі художньо-педагогічної комунікації. Така форма комунікації, у якій можливо сприймати певні явища, зокрема музичного мистецтва, в іншій проекції, з точки зору Іншого, через усвідомлену повагу до екзистенціальної «самості» кожного учасника, супроводжується формуванням особистісних художньо-комунікативних смислів. Отже, ефективна комунікація в процесі педагогічної взаємодії вимагає створення емоційно-сислового стрижня уроку, який здатен буде забезпечити максимально можливу включеність і учнів і вчителя в емоційно-сислове поле заняття через доцільну активність і цілеспрямованість комунікативного впливу вчителя.

Отже, художньо-комунікативний підхід до формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики пов'язаний з поширенням і модифікацією комунікативного особистісного і фахового досвіду через усвідомлення, оцінку й перенормування алгоритмів художньо-педагогічного спілкування з фортепіанними творами і через твори – з Іншими.

Відтак, в контексті нашого дослідження, в основі стратегії формування рефлексивних умінь майбутніх вчителів музики в процесі фортепіанної підготовки лежать наукові підходи: акме-стратегічний, аксіологічний, феноменологічний, герменевтичний та художньо-комунікативний.

На основі означених методологічних підходів вважаємо доцільним обґрунтувати принципи формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики. Це **принципи:** *екзистенційності, суб'єктивної семантики, інтеграції аутокомунікативної і транскомунікативної взаємодії, актуального наукового консалтингу.*

Принцип екзистенційності (від лат. *exsistentia* – існування) ґрунтується на засадах ідей, висвітлених у працях психолога В. Франкла, в основі яких є глибокий аналіз смислу існування людини. Одним із аспектів здатностей людини, в контексті теорії екзистенціалізму, вважається спроможність особистості «піднятися» над собою і над ситуацією та подивитися на себе з іншого боку. Така здатність дозволяє особистості розвиватися як

самодетермінуюча істота. В контексті теорії, розробленої М. Рожковим, об'єктом екзистенційної педагогіки є суб'єктивне ставлення студента до того, що відбувається в його житті, зокрема в процесі навчально-фахової діяльності, а метою екзистенційного принципу – формування особистості, яка повністю розкриває власний потенціал і реалізується в соціально-значущій діяльності [54]. У площині екзистенційного розуміння рефлексії особистість існує як своя самоінтерпретація – відображення себе у свідомості, котре виявляється первинним перед існуванням [57, с. 148-151]. У такому розумінні рефлексія є фундаментом і способом пізнання дійсності у всіх її проявах, джерелом знання.

Взагалі екзистенційний принцип покликаний активізувати процеси саморозвитку в контрольованих умовах навчання на основі синергізму та індивідуалізації навчально-фахової діяльності. Т. Сергєєва зауважила, що означений принцип передбачає таку трансформацію освітнього середовища, яка зможе запустити рефлексивно-психологічні процеси учасників. Це відбуватиметься як наслідок впровадження таких організаційних основ навчального процесу, як-от: адекватність навчання реальним умовам життєдіяльності; використання засобів навчання, спрямованих на усвідомлене подолання студентами протиріч між внутрішніми ресурсами та зовнішніми умовами і виходу на новий рівень розвитку; актуалізація особистісних смислів саморозвитку студентів; оптимізація навчально-фахової діяльності за рахунок стратегічної націленості на саморозвиток, і, через неї усвідомленість та системність активності майбутніх фахівців [62]. Такі характеристики зумовлюють виокремлення, аналіз та усвідомлення індивідуальних успішних навчальних технологій, на основі яких майбутні вчителі музики, на основі усвідомлення внутрішнього особистісного смислу саморозвитку, зможуть будувати власну рефлексивну стратегію фахового самовдосконалення.

Отже, в контексті дослідження принцип екзистенційності розуміється як така форма організації освітньої взаємодії, яка забезпечує перехід від

уніфікації педагогічних технологій до варіативності та індивідуальної успішності на основі самопізнання студентів, в результаті чого кожний учасник обиратиме власний спосіб самоосвіти, фахового саморозвитку, будуватиме власні індивідуальні рефлексивні стратегії досягнення фахових акмевершин в процесі фортепіанної підготовки, усвідомлюючи себе в цілісності та в розвитку, як особистості та професіонала.

Принцип суб'єктивної семантики безпосередньо пов'язаний з принципом екзистенційності і розглядається як ідея надання студенту свободи і варіативності тлумачень в процесі інтерпретації музичного тексту і того, що в нього закладено автором. Питання виникнення і функціонування семантики (від грец. *σῆμαντικός* – смислове значення слів) є багатоаспектним. Розуміння семантики ґрунтується на виявленні та осягненні інтонаційно-образної мови музичного мистецтва, її смислових одиниць, які є носіями смислових значень музичного тексту [10]. Зазначається, що семантична компетентність вчителя музики дозволяє не лише розпізнавати та ідентифікувати музичний образ, але й пов'язувати його з виконавською артикуляцією в процесі виконання [81].

Принцип суб'єктивної семантики зумовлює формування у майбутніх учителів музичного мистецтва інтонаційного мислення, всіх можливих видів художньої мови, музичного сприймання, педагогічного інструментарію, необхідного для керування художньо-педагогічної комунікацією [12]. Суб'єктивний характер даного принципу вказує на індивідуально-суб'єкту основу цього процесу, його залежність від особистісних особливостей, здібностей, інтенцій, інтересів, фахових досягнень майбутнього вчителя музики. Цей принцип є визначним щодо такої організації навчально-фахової діяльності студентів, зокрема їхньої фортепіанної підготовки, яка буде спрямована на формування, узагальнення й розширення у майбутніх фахівців індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів.

Отже, принцип суб'єктивної семантики пов'язаний з готовністю майбутнього фахівця сформувати індивідуальну стратегію сприйняття і

художньо-образного тлумачення інтонаційно-образної мови музичного твору на основі сформованих індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів, та побудови на основі цієї стратегії індивідуальних внутрішніх смислів, які є інструментом пізнання й самопізнання.

Принцип інтеграції аутокомунікативної і транскомунікативної взаємодії націлений на активізацію поліфонічної діалогової та полілогової комунікації з власним внутрішнім світом, з навколишнім середовищем, з мистецтвом і через мистецтво з Іншим – з метою становлення рефлексивної позиції майбутнього вчителя музики. Означений принцип пов'язаний з художньо-комунікативним науковим підходом і є спрямованим на підвищення якісного рівня художньо-педагогічного спілкування.

Аутокомунікація визначається як умова психічної активності людини, заснована на спілкуванні з самою собою. Людина вступає в аутокомунікацію, коли у неї виникає потреба спілкування в системі «Я – Я» і через цю систему – з образами мистецтва, композитором, об'єктами пам'яті тощо. Ця потреба визначає, *що, навіщо і чому* вона хоче повідомити сама собі. В аутокомунікативній ситуації людина одночасно є і комунікатором, і реципієнтом, тобто сторони, які взаємодіють, поєднуються в одній особі [15]. В процесі фахової діяльності на умовах аутокомунікації вчитель музики усвідомлює особистісні смисли музичного мистецтва, аналізує власну діяльність, думку, почуття, ідеї, образи, котрі виникають у нього в процесі осягнення музичного твору. Можна сказати, що весь усвідомлений процес рефлексії відбувається на основі аутокомунікації як основного інструменту звернення свідомості «на себе». Адже рефлексія визначається як здатність свідомості розділитися на суб'єкта (який пізнає) та об'єкта (що пізнається).

На відміну від аутокомунікації, транскомунікація, зазначає В. Карбін, пов'язана з синхронізацією та спілкуванням на різних рівнях, «понад ситуацією» на основі смислової синергії, а результатом транскомунікації є породження особистісних смислів на вищому рівні свідомості [71, с. 108]. Означена форма комунікації підкреслює її феноменологію, сутність якої

полягає не в спілкуванні «рівних» об'єктів, а у взаємодії «інакших» об'єктів. Ми вбачаємо в якості такої комунікації взаємодії вчителя музики, перш за все, з автором твору в процесі художньо-виконавської інтерпретації музичного твору, з культурологічним смислом епохи у формі семантичного наповнення музики. В процесі такої комунікації народжується нова реальність, через яку особистість впливає на саму себе [27].

Інтеграція акмеологічного потенціалу аутокомунікації та транскомунікації дає змогу сформувати у майбутніх фахівців такий комунікативний досвід, який допоможе їм свідомо та ефективно декодувати і транслювати вербальні й невербальні сигнали в процесі спілкування з мистецтвом, з Іншими через мистецтво і про мистецтво як фактор фахового вдосконалення.

Принцип актуального наукового консалтингу передбачає своєчасне надання студентам актуальної інформації пов'язаної з науковим пошуком в процесі формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики. Взагалі, технологія педагогічного консалтингу (від англ. *consulting* – консультування, порада) розглядається як інноваційна педагогічна технологія, спрямована на вирішення проблем, пов'язаних з навчально-виховною діяльністю через співпрацю студентів і викладачів.

Традиційно педагогічний консалтинг трактується як інноваційна технологія розвитку педагогічних кадрів та допомоги сім'ї щодо вирішення проблем, пов'язаних з навчально-виховною діяльністю, а також супровід учня в освітньому процесі [9]. Педагогічний консалтинг визначається як форма педагогічної взаємодії, яка включає надання поради професійного консультанта (кваліфікованого в означеній галузі) на умовах варіативності та добровільності, при цьому консультування виключає надання студенту педагогом готових рішень [61].

Принцип актуального наукового консалтингу націлений на формування рефлексивних умінь майбутніх вчителів музики в процесі фортепіанної підготовки на основі усвідомлення, осмислення і узагальнення отриманих

нових знань, оптимізації міждисциплінарних зв'язків, актуалізації самоаналізу і самовдосконалення в результаті надання студентам сучасної актуальної інформації та джерел її знаходження за усвідомленим запитом студентів.

Визначення вище викладених наукових підходів і принципів формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки дозволяє виокремити і обґрунтувати ефективні педагогічні умови, зміст яких буде викладено у наступному підрозділі.

2.2. Педагогічні умови і методи формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики

Формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики вимагає теоретичного обґрунтування і впровадження у процес їхньої фортепіанної підготовки певних чинників. Такими чинниками є педагогічні умови, реалізація яких сприятиме тому, що рефлексивні вміння майбутніх учителів музичного мистецтва будуть формуватися цілеспрямовано й ефективно.

Перш ніж розглянути педагогічні умови формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки, розглянемо значення окремих понять.

У філософському словнику «умова» визначається як категорія, в якій відображено універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає й існує [72]. Умови у комплексі складають середовище, в якому виникає, існує й розвивається те чи інше явище або процес. Поза цим середовищем вони не можуть існувати. Психологія трактує «умову» як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, котрі ймовірно впливають на розвиток конкретного психічного явища [28].

Педагогічні умови розглядаються науковцями як сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, які спрямовані на розв'язання

дослідницьких завдань [41]; як відповідні фактору педагогічні обставини, котрі сприяють (або протидіють) проявам педагогічних закономірностей, обумовлених дією факторів [5]. І. Аксаріна зазначає, що до педагогічних умов можна віднести ті, які свідомо створюються в освітньому процесі і повинні забезпечувати найбільш ефективне протікання цього процесу [3]. У даному дослідженні педагогічні умови визначаються як спеціально розроблена сукупність заходів художньо-освітнього простору, цілеспрямоване використання яких націлене на ефективне формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки.

Спираючись на теоретичні засади, які представлено у першому розділі дослідження, та відповідно до обґрунтованих у попередньому підрозділі наукових підходів і принципів, вважаємо, що ефективними педагогічними умовами формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики будуть такі:

- модифікація індивідуального фахового досвіду на основі актуалізації, усвідомленої корекції та розширення індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів;
- створення рефлексивно-комунікативного середовища на засадах використання акмеологічного потенціалу самоаналізу й самооцінки «фахового Я» в процесі фортепіанної підготовки;
- актуалізація суб'єктної рефлексивної позиції студентів щодо аксіологізації фахових позитивних самозмін у виконавсько-фортепіанній (сольній і концертмейстерській) і художньо-педагогічній діяльності;
- активізація у студентів позитивної установки на самовдосконалення через впровадження коучингових технологій у процес фортепіанної підготовки.

Розглянемо докладніше зміст визначених педагогічних умов.

У якості першої умови визначається *модифікація індивідуального фахового досвіду на основі актуалізації, усвідомленої корекції і розширення індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів.*

Індивідуальний фаховий досвід, який реалізується у формуванні індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів, дозволяє оцінювати, регулювати і коректувати фаховий розвиток майбутнього вчителя музики, зокрема у процесі його фортепіанної підготовки. Адже еталонні уявлення, які структурують фахово-інтерпретаційні комплекси як ідеальні моделі фортепіанного виконавства і педагогічної майстерності, стають суб'єктивними оцінними шкалами, інструментальним забезпеченням рефлексивних умінь студентів, щодо самооцінки реальних досягнень «фахового Я» в процесі виконавсько-педагогічної інтерпретації музичних творів. Сформовані індивідуальні фахово-інтерпретаційні комплекси є інструментальним забезпеченням формування рефлексивних умінь.

Фаховий досвід учителя музичного мистецтва розглядається як набута сукупність знань, розумінь, суджень, умінь, навичок, установок тощо, які безпосередньо впливають на продуктивність процесу музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності майбутнього фахівця. Виконавський досвід, як складова фахового досвіду вчителя музики, в методичній літературі пов'язується з виконавською майстерністю, яка розглядається як результат зростання музиканта, що проявляється в умінні створювати неповторну, індивідуальну художньо-виконавську інтерпретацію образу. О. Хлебнікова підходить до аналізу музично-виконавської діяльності через категорію досвіду, розглядаючи останній комплексно. Дослідниця пропонує такі блоки музично-виконавського досвіду: блок теоретичного та виконавського освоєння музичного твору; блок практичної музично-виконавської діяльності; блок вивчення досвіду музично-виконавської діяльності [74]. Означені блоки відображені у змісті індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів, визначених як інтегрована система

інтонаційно-слухових, тактильно-кінестетичних, когнітивно-емоційних і комунікативно-емпатійних уявлень, відчуттів, емоцій, суджень, котрі формуються у студентів на основі суб'єктивних узагальнень загальноприйнятих, усталених виконавських і мистецько-педагогічних норм-еталонів.

Процес модифікації індивідуального фахового досвіду має відбуватиметься ефективно процесі фахового навчання майбутнього вчителя музики, зокрема в контексті його фортепіанної підготовки, коли студент стикається з постійним оновленням означених уявлень через усвідомлене сприймання, аналіз, порівняння, узагальнення виконавських інтерпретацій, відповідно до чого відбувається безперервна модифікація його досвіду як його видозміна, котра характеризується появою нових ознак при збереженні їх сутності; відповідно, також здійснюється і реконструкція індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів.

В контексті означеної педагогічної умови студенти опановують діями щодо створення індивідуальних стратегій цілеспрямованої модифікації власного фахового досвіду. Майбутні фахівці усвідомлюють і осмислюють продуктивні алгоритми розумових дій, націлених на вирішення музично-виконавських та музично-педагогічних проблем в процесі навчання і навчально-педагогічної діяльності. В процесі такої діяльності студент усвідомлює наявність проблеми, порівнюючи свою діяльність із системою сформованих еталонних уявлень, будує план вирішення проблеми, аналізує, яких знань, умінь або якостей йому бракує, акцентує увагу на власних перевагах в контексті означеної проблеми, знаходить шлях поширення фахового досвіду задля вирішення певної проблеми, впроваджуючи нові елементи (одиниці) досвіду в практику. Нові знання або уміння не просто доповнюють досвід як окремі елементи, а змінюють, тобто реконструюють досвід як систему, «вбудовуючись» у світогляд майбутнього вчителя музичного мистецтва.

В контексті реалізації першої педагогічної умови вважається доцільним використовувати методи, спрямовані на допомогу студентам щодо формування власного «фонду» (банка) індивідуальних фахово-інтерпретаційних еталонів на інтонаційно-слуховому, тактильно-кінестетичному, когнітивно-емоційному і комунікативно-емпатійному рівнях з метою здійснення критичного зіставлення і адекватної оцінки успішності та результативності власної фортепіанної підготовки, а також для опанування індивідуальними ефективними алгоритмами модифікації фахового досвіду.

Метод рефлексивного слухання ґрунтується на тому, що за допомогою проблемних питань викладача студент зосереджує, постійно звертає слухову увагу на художньо-виконавські аспекти як в процесі власного виконання так і в процесі прослуховування-аналізу виконавської інтерпретації іншого студента, викладача, видатних виконавців. Викладач спонукає студента до постійного відстежування, аналізу й оцінки технічної та художньої досконалості виконавської інтерпретації на основі усвідомлено опанованих критеріїв і показників оцінки і самооцінки, формуючи у нього звичку свідомо активізувати слухову увагу і критичне мислення. Протягом заняття студент безперервно аналізує процес виконання музичного твору, звертаючи увагу на те, наскільки його інтерпретація і добір засобів музичної виразності співпадає з нормами-еталонами, наявними фахово-інтерпретаційними комплексами.

Метод холістичних оцінок ґрунтується на засадах холістичного навчання, яке реалізує ідею всебічного розвитку особистості, котра у будь-якому випадку прагне до самопізнання через зв'язок із середовищем на різних рівнях свідомості. Холізм розглядається як цілісність, і, відповідно, метод холістичної оцінки, у поєднанні з методом рефлексивного слухання, дає змогу оцінити всі параметри виконавської інтерпретації (як у процесі власного виконання так і в процесі сприйняття виконавської інтерпретації Іншого) у вигляді цілісної картини.

Метод рефлексивного порівняння передбачає критичне зіставлення студентом власного виконання з виконанням Іншого, порівнюючи художньо-технічну переконливість і доцільність обраних виконавських засобів і прийомів, а також порівняння власної оцінки виконання з оцінками інших (студентів, викладачів, учнів) на основі зіставлення з еталонними уявленнями.

Метод стратегічного планування зумовлює системний та комплексний план рефлексії перспективного мислення. Він передбачає органічну єдність теорії пізнання, аналітичного, логічного, системного, прогностичного та оціночного підходів до розробки цілей, концепцій, програм і планів фахового саморозвитку студента, заснованих на рефлексивному усвідомленні та оцінці студентом власних фахових дій. Даний метод передбачає індивідуальну роботу студента щодо прийняття стратегічних рішень у вигляді прогнозів, проектів, програм і планів з урахуванням альтернативних можливостей і варіантів реалізації власного самовдосконалення.

Означені методи націлені на постійне свідоме і сплановане поглиблення і розширення студентом власного індивідуального фахового досвіду, розвиток умінь здійснювати критичний аналіз і адекватну оцінку власної діяльності, досвіду з опорою на широке коло індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів.

Наступною умовою формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки є *створення рефлексивно-комунікативного середовища на засадах використання акмеологічного потенціалу самоаналізу і самооцінки «фахового Я» в процесі фортепіанної підготовки*. Специфіка та різні аспекти освітнього середовища досліджуються в наукових працях В. Біблера, В. Козирева, Ю. Майнулова, В. Семенова, В. Слободчикова, С. Шацького, В. Ясвіна та інших. Сучасні дослідження означеного феномена ґрунтуються на потребі визначення цілісної системи факторів професійного зростання фахівців, їхнього розвитку та саморозвитку в умовах певного середовища.

Наукові дослідження, присвячені феномену освітнього середовища дозволили науковцям узагальнити, що він є полем взаємодії всіх елементів освітніх систем, освітнього матеріалу та суб'єктів освітнього процесу. Зумовлене такими характеристиками освітнє середовищі визначається як багатофакторний континуум, який знаходиться у динамічному розвитку та є фактором актуалізації підвищення суб'єктної позиції індивіда через знаходження власного шляху самореалізації [12].

Як вказував В. Слободчиков, освітнє середовище «починається там, де відбувається зустріч того, хто навчає, і того, хто навчається, де вони починають спільно його проектувати та будувати – і як предмет, і як ресурс своєї спільної діяльності, і де між окремими суб'єктами освіти, освітніми діяльностями починають вибудовуватися певні зв'язки й відносини» [65, с. 34]. Погоджуючись з цим, А. Ясвін наголошує, що комплекс структурних компонентів освітнього середовища (просторово-предметний, соціальний та організаційно-технологічний) забезпечує можливості для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу [78]. Однак, згідно думки Л. Макара, необхідно пам'ятати, що вплив між освітнім середовищем і суб'єктом, який в ньому існує, є взаємним, адже не тільки освітнє середовище створює умови впливу на суб'єкта, а й суб'єкт впливає на організаційну систему й функціонування даного феномену [31].

З огляду на це, освітнє середовище ми можемо розглядати як спеціально створену складну систему факторів та умов організації освітнього процесу, яка забезпечує саморозвиток усіх суб'єктів на основі взаємодії всіх її підсистем. Освітнє середовище вищого навчального закладу виступає необхідним компонентом цілісного механізму формування фахових умінь, навичок, компетентностей, досвіду майбутніх фахівців, впливає на активізацію їхнього особистісного та творчого потенціалу. Слід зазначити, що вплив освітнього середовища на студентів у процесі фортепіанної підготовки досить опосередкований і виявляється не тільки на свідомому, а й на підсвідомому рівнях.

Комунікативна специфіка освітнього середовища ґрунтується на специфіці художньо-освітньої діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва і комунікативній природі музичного мистецтва. Взагалі, практично все, що оточує людину, що становить його середовище життєдіяльності є комунікативним середовищем. При цьому частину цього середовища становлять предмети і явища, котрі можуть бути використані в якості комунікативної функції, а частина - власне засоби комунікації, для яких передача повідомлень є їх основним призначенням.

Проблема рефлексивного середовища останніми роками розглядається науковцями достатньо активно. Так, у дослідженні Т. Гури узагальнюється трактування цього поняття відповідно до його розуміння фахівцями як «системи умов розвитку особистості, що відкривають для неї можливість самодослідження та самокорекції соціально-психологічних та професійних ресурсів, основною функцією якої є сприяння виникненню потреби особистості у рефлексії – базового механізму саморозвитку» [16, с. 3].

Зміст рефлексивного середовища ВНЗ обумовлюється методами вивчення професійної реальності з акцентом на її сучасність, а також інформацією про суть процесу рефлексії відповідно до визначених суб'єктів, об'єктів та процесів професійної діяльності [53].

Рефлексивне середовище, як вказує Т. Гура, існує завдяки системоутворювальним чинникам, в якості яких виступають каталізатори організованої та систематичної рефлексивності, тобто носії рефлексивної культури – викладачі, які мають бути здатними створювати та реалізовувати різні розвивальні ситуації, побудовані на основі рефлексивного «проживання» особистісного та фахового досвіду. О. Бізяєва підкреслює, що основною функцією такого середовища є «здатність виникнення в особистості потреби до рефлексії» [7, с. 136].

І. Шумакова розглядає дефініцію «рефлексивне середовище» з точки зору психології, спираючись на комплекс факторів, які обумовлюють

протікання рефлексивних процесів. Науковець визначає особливості рефлексивного освітнього середовища:

- суб'єктність педагога та студента;
- наявність внутрішніх протиріч або суб'єктивних утруднень, пов'язаних із педагогічною або навчальною діяльністю суб'єктів;
- сукупність внутрішній та зовнішніх умов;
- варіативність, відповідно до якої студент та педагог мають можливість будувати освітнє середовище на основі своїх потреб та відповідно до особистої спрямованості у розвитку (для рефлексивного середовища характерним є ненав'язування ззовні жорстко регламентованих методів та програм);
- вибір навчальних методик, спрямованих не на зміст, а на способи діяльності педагога та студента;
- креативність та сприяння вишукуванню у діяльності суб'єктів (у тому числі педагогічної діяльності).

Також дослідниця зазначає, що і педагог, і студент виступають у межах рефлексивного середовища суб'єктами, які можуть отримати від нього тільки те, що їм необхідно, а отже кожен із них має можливість змінювати освітнє середовище, вносити в нього те нове, що сформувалось внаслідок рефлексії [77, с. 66-68].

Як зазначає О. Резван, для рефлексивного середовища характерним є виділення рефлексивного компонента із внутрішнього світу суб'єкта та культури, з якою цей суб'єкт взаємодіє. З одної сторони, внутрішній світ людини протистоїть зовнішній культурі, з іншої – ця культура є джерелом розвитку та зміни змісту внутрішніх уявлень особистості. Таким чином, рефлексивне середовище сприяє актуалізації набутих еталонів самосвідомості та поведінки та створенні нових через їх творче усвідомлення та самореалізацію. Власне, у цьому виявляється механізм розгортання рефлексивного середовища, надання йому процесуального характеру [53].

Створення комунікативно-рефлексивного середовища в контексті фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики спрямовується на формування особливого психологічно комфортного художньо-комунікативного поля, яке покликано долучати студентів спілкуватися з мистецтвом і через мистецтво на основах відкритості, толерантності, емпатії, емоційної досяжності, позитивного фону, який буде транлюватися всіма учасниками в процесі навчально-фахової діяльності. Такий вид навчального середовища буде реалізовуватися через опанування студентами вмінням діагностувати ситуацію спілкування, коригувати її внаслідок відстеження негативних проявів, протистояти негативним емоційним впливам, застосовувати методи саморегуляції на основі рефлексії. Комунікативно-рефлексивне середовище дозволить майбутнім учителям музики оволодіти ефективними комунікативними стратегіями, необхідними для взаємодії з самим собою, з мистецтвом та з іншими; застосовувати основні види вербальної та невербальної комунікації, добирати та ефективно застосовувати відповідні комунікативні стратегії в різних педагогічних ситуаціях на заняттях на основі актуалізації комунікативних еталонних уявлень.

Методи, які відповідають критеріям рефлексивно-комунікативного середовища, мають бути такими, що розкриватимуть акмеологічний потенціал самоаналізу і самооцінки, як основних операцій рефлексії в процесі художньо-педагогічної взаємодії всіх учасників означеного середовища.

На основі комунікативного підходу, а також принципів інтеграції ауктокомунікативної і транскомунікативної взаємодії доцільним буде використання *методу взаємного оцінювання*. Цей метод надає змогу студентам відкрито обговорювати і оцінювати виконання музичного твору кожним з них, набуваючи досвід толерантної, коректної комунікації, адекватного сприйняття критики та конструктивного, аргументованого

критичного оцінювання на основі формування здатності сприймати себе «очами інших».

Означений метод доповнюється *методом рефлексивної дискусії*, протягом якого студенти не лише обговорюють поставлену проблему, а, перш за все, аналізують власний інформаційний та емоційний вплив на інших, оцінюють те, як їх сприймають інші учасники дискусії. Рефлексивна дискусія розглядається як одна з ефективних форм рефлексивного практикуму, яка формує в учасників здатність до рефлексії та знання її механізмів. Даний метод дозволяє виробити власні цінності і принципи, визначити стратегію власного розвитку, спонукає до постійного саморозвитку і творчого ставлення до професійної діяльності. Рефлексивні практикуми є самостійними, завершеними формами педагогічної діяльності. Таку форму педагогічної взаємодії можна розглядати як екзистенційний засіб, який покликаний допомагати студентам долати утруднення в процесі навчально-фахової діяльності, формулювати судження, узагальнювати досвід, будувати траєкторію власного розвитку і досягати більш високих результатів у подальшому [35, с. 209].

Одним із видів рефлексивного практикуму є *метод парафразування*, представлений в дослідженні Т. Морозової. Протягом цього практикуму взаємодія будується на повторенні студентом висловлювань інших студентів щодо певних характеристик виконавської інтерпретації музичного твору. В процесі такої взаємодії кожен учасник навчається проявляти повагу до слів іншого, демонструє власне бажання зрозуміти смисл, закладений Іншим, намагається отримати зворотний зв'язок щодо адекватності розуміння отриманої інформації.

В рамках реалізації даної умови доцільним також вважається проведення рефлексивно-комунікативного тренінгу, який включає рефлексивне відстеження процесу комунікації. Здатність зайняти дослідницьку позицію щодо своєї виконавсько-педагогічної діяльності і до самого себе як її суб'єкту, засновану на рефлексивних властивостях

свідомості, може слугувати критерієм щодо визначення рівня професіоналізму вчителя. Означені методи сприяють виникненню атмосфери толерантності і взаємоприйняття, що є необхідним для рефлексивно-комунікативного освітнього середовища.

Наступна педагогічна умова формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики визначається як *актуалізація суб'єктної рефлексивної позиції студентів щодо аксіологізації фахових позитивних самозмін у виконавсько-фортепіанній (сольній і концертмейстерській) і художньо-педагогічній діяльності*. Науковим підґрунтям означеної педагогічної умови є визначені раніш теоретичні засади, зокрема, аксіологічного підходу, які, при впровадженні відповідних методів, забезпечуватимуть перехід від цінності набуття інформації до цінності буття в рефлексивно-комунікативному середовищі – до цінності саморозвитку і самовдосконалення у контексті власної фахової підготовки на основі формування суб'єктної рефлексивної позиції.

Суб'єктна позиція студента визначається як інтегративна характеристика особистості, яка відображає його систему емоційно-ціннісних суджень, визначає рефлексивно-особистісний спосіб активності студента в освітньому середовищі у процесі навчально-фахової діяльності [52]. Суб'єктна рефлексивна позиція формується у рефлексивному середовищі та реалізується через такі рефлексивні процеси, як саморозуміння і розуміння інших, самооцінювання й оцінювання інших, інтерпретацію, самоінтерпретаці, моделювання та проектування власного саморозвитку. Намагаючись коректно інтерпретувати думки, емоції інших в процесі художньо-педагогічної взаємодії, художньо-образний зміст музичного твору в усіх можливих контекстах, майбутній фахівець виявляє здатність рефлексивно ставитися до себе та інших суб'єктів освітнього простору [34].

Актуалізація суб'єктно-рефлексивної позиції майбутніх учителів музичного мистецтва дає студентам змогу знайти своє місце в мистецько-освітньому полі, усвідомлено сформувати власний образ «фахового Я» та

спроєктувати позитивні фахові самооцінки у процесі навчання. Планування позитивних фахових самооцінок слід сприймати як аспект ціннісно-сміслового усвідомлення обраного фаху, котре ґрунтується на самоцінності мистецтва у загальному розумінні. Отже, мова йде про надання пріоритетності позитивним фаховим самооцінкам в системі фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, тобто їх аксіологізацію через усвідомлення цінності суб'єктно-рефлексивної позиції в діяльності фахівця у галузі музичного мистецтва.

Доцільними на цьому шляху можна вважати методи рефлексивного портфоліо, метод автопортрету, метод створення квазіпрофесійних ситуацій.

Метод рефлексивного портфоліо передбачає створення і ведення електронного щоденнику в соціальній мережі на основі селф-технології самопостереження, який дозволяє аналізувати власну стратегію розвитку, через рефлексію відеозапису власних занять у класі основного музичного інструменту, концертмейстерського класу, репетицій, концертних та конкурсних виступів, участі у мистецьких заходах.

Взагалі технологія портфоліо розглядається як технології саморозвитку й самовдосконалення, як засіб мотивації, стимулювання творчої активності й самоосвіти майбутнього фахівця в галузі музичного мистецтва [80]. Портфоліо як рефлексивний вид діяльності має індивідуально-творчий характер, а його створення має бути цілеспрямованим і керованим процесом, що передбачає усвідомлену діяльність, спрямовану на моніторинг, оцінку і корекцію студентом власного «зростання» у галузі виконавсько-педагогічної діяльності.

Метод автопортрету безпосередньо пов'язаний з попереднім методом і передбачає опис студентом власного професійного портрету, опис власного бажаного портрету, порівняння їх з описами, наданими іншими студентами, що дає змогу учасникам оцінити себе з різних боків, оцінити рівень адекватності власної самооцінки, побачити напрямки фахових позитивних самооцінок.

Метод створення квазіпрофесійних ситуації націлений на занурення студента в атмосферу фахової діяльності з метою формування в нього умінь актуальної рефлексії. Означений метод спирається на те, що «однією з особливостей сучасної вищої педагогічної освіти є створення передумов, які б дозволили студентові – майбутньому фахівцеві – перейти від навчання до професійної діяльності. Модель діяльності, безперечно, є прикладним дослідженням, оскільки зумовлена заздалегідь визначеною метою та орієнтована на практичне застосування результатів. Тому створення моделі діяльності повинно здійснюватись на основі «комплексного, міждисциплінарного підходу, що забезпечує дослідження діяльності фахівця як цілісної системи» [20, с. 81].

Означені методи спрямовані на усвідомлення майбутнім учителем музики ефективності і самоцінності рефлексивної діяльності, рефлексивної позиції в процесі здійснення фортепіанно-виконавської та художньо-педагогічної діяльності з метою досягнення фахових акмевершин.

Четверта умова – *активізація у студентів позитивної установки на самовдосконалення через впровадження коучингових технологій у процес фортепіанної підготовки.*

Позитивна установка визначається як спосіб бачення, як схильність акцентувати увагу на «плюсах» певного виду діяльності. Поняття установки почали вживати для позначення готовності до різних форм спрямованого реагування. У даному дослідженні позитивна установка розглядається як готовність і вмотивоване позитивне ставлення до самокорекції, як шляху формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки і, одночасно, як шляху їх загального особистісно-професійного самовдосконалення.

Одним із шляхів актуалізації позитивної установки на навчання, саморозвиток та самовдосконалення вважається педагогічний коучинг (з англ. «*coaching*» – наставляти, тренувати, надихати), який визначається як

новий ефективний підхід до здійснення освітнього навчального менеджменту [14, с.53].

Мету коучингу в освітній галузі, зокрема мистецькій, можна означити як сприяння формуванню та реалізації особистісно-творчого потенціалу майбутнього вчителя музики через активну співтворчу взаємодію; особистісний розвиток майбутнього фахівця через привласнення відповідальності на основі його запиту і потреб; усвідомлення студентами ступеню відповідальності за власну навчально-фахову діяльність (її протікання та результативність) через актуалізацію суб'єктної позиції студентів на основі власного вибору. Для досягнення означених цілей вирішуються такі завдання:

- здійснення діагностики і моніторингу навчально-фахової діяльності в контексті фортепіанної підготовки, що дозволяє передбачати фахові зміни, які відбуваються в результаті впровадження інноваційних та модифікованих методів навчання;
- впровадження заходів, спрямованих на ефективну організацію процесу моделювання студентом власного вдосконалення на основі індивідуальної та унікальної стратегії саморозвитку;
- опанування інноваційними методиками і технологіями самонавчання.

Як вважає більшість науковців, що досліджують проблематику коучингу (М. Дауні, Д. Ненашев та ін.), основним критерієм результативності коучингу є виникнення у студента результатів навчально-фахової діяльності, котрі є актуальними й цінними саме для нього. Викладач, який організовує коучингову взаємодію зі студентами має зосередити увагу на особистості студента, його потребі в індивідуальному суб'єктному підході, а не на власних побажаннях, інтересах, інтенціях. Коуч у контексті вимірів мистецької педагогіки повинен мати різнобічний практичний фаховий досвід, бути компетентним фахівцем щодо здійснення продуктивного художньо-комунікативного спілкування, здатен допомогти майбутнім фахівцям

усвідомлювати, набувати, розширювати та модифікувати власний індивідуальний фаховий досвід, необхідний для творчого оволодіння професією вчителя музичного мистецтва. У такий спосіб, у процесі навчально-фахової діяльності студентів, зокрема різних видів їхньої фортепіанної підготовки, буде реалізована ідея формування та модифікації індивідуального особистісно-фахового досвіду кожного студента на основі єдності художнього й педагогічного у навчально-фаховому процесі.

Методи здійснення педагогічного коучингу стають каталізатором рефлексивних процесів у майбутніх учителів музики через зміщення акценту з процесу навчання знанням на розвиток його особистості через суб'єктне набуття розуміння та особистісних смислів власного життя, фахового навчання, у результаті чого всі учасники рефлексивно-комунікативного середовища, організованого в рамках фортепіанної підготовки будуть глибоко усвідомлювати ціль обраної професії та її аксіологічного потенціалу.

Зміна імперативного впливу на співпрацю і співтворчість викладача зі студентом дають студентам змогу усвідомити рівень власного внеску в художню інтерпретацію музичного твору в процесі його виконавського опрацювання, добір методів і прийомів методичної роботи над реалізацією виконавської концепції, визначення стратегій саморозвитку, обраних шляхів контролю та корекції навчальної діяльності, що підвищує відповідальність майбутнього вчителя за власну навчально-фахову діяльність і стимулює самостійність у пошуку власних рішень проблемних питань. Адже, коучингова взаємодія з викладачем в процесі фортепіанної підготовки створює умови для критичного осмислення, рефлексивного спостереження за набуттям досвіду та обговорення цих питань з іншими.

На основі вищевикладеного, можна вважати, що коучингові технології, завдяки їх творчо-діяльнісному і суб'єктному потенціалу, є потенційно ефективним засобом актуалізації позитивної установки майбутніх учителів музичного мистецтва на самовдосконалення у процесі фортепіанної підготовки через рефлексію її результативності та фахових досягнень.

Отже, на основі методологічних підходів і принципів, нами було визначено ряд педагогічних умов, втілення яких, на нашу думку, сприятиме формуванню рефлексивних умінь майбутніх фахівців у галузі музичної світи. Ефективність визначених педагогічних умов і відповідного методичного забезпечення буде перевірено у дослідно-експериментальній роботі з формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки.

Висновки до другого розділу

В даному розділі на основі аналізу теоретичних засад досліджуваного феномена визначено, що формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки ґрунтується на таких наукових **підходах**, як-от: *акме-стратегічний* (передбачає критичний самоаналіз результатів виконавсько-педагогічної діяльності у всіх формах фортепіанної підготовки як основу побудови індивідуальної стратегії досягнення майбутнім учителем особистісно-фахових акмевершин), *аксіологічний* (актуалізує ціннісне ставлення до самодослідження «фахового Я», моніторингу власного професійного становлення як стратегії саморозвитку), *феноменологічний* (націлений на формування фахової самоідентифікації студента, інтерпретацію та суб'єктивізацію процесу його навчання через створення рефлексивного художньо-освітнього середовища), *герменевтичний* (спрямований на суб'єктне тлумачення художньо-образного змісту музичного твору як художнього тексту на основі семіотичного і семантичного аналізу в процесі його виконавської інтерпретації та педагогічної презентації) і *художньо-комунікативний* (пов'язаний з модифікацією комунікативного досвіду через усвідомлення, оцінку й перенормування алгоритмів художньо-педагогічного спілкування з фортепіанними творами і через твори – з учнями). У дослідженні обґрунтовано систему **принципів** формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки: принцип екзистенційності, принцип актуального наукового консалтингу, принцип інтеграції аутокомунікативної і транскомунікативної взаємодії, принцип суб'єктивної семантики.

На основі теоретико-методологічного аналізу досліджуваної проблеми розроблено систему педагогічних **умов**, втілення яких сприяє ефективному формуванню рефлексивних умінь майбутніх фахівців у процесі фортепіанної

підготовки. Такими умовами є: модифікація індивідуального фахового досвіду на основі актуалізації, усвідомленої корекції і розширення індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів; створення рефлексивно-комунікативного середовища на засадах використання акмеологічного потенціалу самоаналізу й самооцінки «фахового Я» в процесі фортепіанної підготовки; актуалізація суб'єктної рефлексивної позиції студентів щодо аксіологізації фахових позитивних самозмін у виконавсько-фортепіанній (сольній і концертмейстерській) і художньо-педагогічній діяльності; активізація у студентів позитивної установки на самовдосконалення через впровадження коучингових технологій у процес фортепіанної підготовки.

Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковані автором у науковій статті [39] та висвітлені у доповідях на Міжнародних наукових конференціях, тези яких надруковані [37; 38].

Список використаних джерел до другого розділу

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М., 1991.
2. Акмеология 2014. Методологические и методические проблемы. Вып. 24 /под ред. Н.В. Кузьминой, Е.Н. Жариновой. – СПб.: Издательство «Центр стратегических исследований», 2014. – 128 с.,
3. Аксарина И. Ю. Педагогические условия адаптации выпускников школ на этапе перехода от общего к высшему профессиональному образованию: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / И. Ю.Аксарина; Курганский гос. ун-т. - М., 2006. - 19 с., с.12
4. Антонова О.Є. Акмеологічний підхід до визначення сутності педагогічної обдарованості // Акмеологія – наука ХХІ століття: матеріали ІІІ Міжнар. наук.-практ. конфер. / За ред. В.О. Огнев'юка. – К.: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. – С. 17-22.
5. Бабанский Ю. К. Интенсификация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. - М.: Знания, 1987. - С. 80.
6. Барліт О. О. Аксіологічний підхід як шлях до усвідомлення ціннісних аспектів громадянської освіти і виховання молоді / О. О. Барліт // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. - Київ : [б. в.], 2010. - Т. 12, Ч. 4. - С. 27-32. - Бібліогр.: с. 31-32
7. Бизяева А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: дисс. ... канд. психол. наук / А.А. Бизяева. – Санкт-Петербург, 1993.
8. Бушев А. Б. Культура философского мышления: проблемы понимания: Доклад / А. Б. Бушев // Российский университет дружбы народов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/46409>

9. Василенко Н. В. Консалтинг в образовании: учеб. пособие / Н. В. Василенко. – СПб. : КультИнформПресс. – 2011. – 274 с.
10. Величко Л. Тезаурус як засіб семантизації наукових понять / Л. Величко // Біологія і хімія в рідній школі. – К. : Нац. акад. пед. наук України : Педагогічна преса, 1995. – № 2. – С. 40-42.
11. Вітвицька С.С. Аксиологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя // Креативна педагогіка. Наук.-метод. журнал / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Вінниця, 2015. – Вип. 10. – С. 63-67
12. Волкова, Ю. І. Формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ю. І. Волкова. – Київ, 2016. – 337 с.
13. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного / Ганс Георг Гадамер. – М.: Искусство, 1991. –С.266-323.
14. Головнюова І. В. Актуальні напрями застосування нового підходу в менеджменті в освітній сфері / І. В. Головнюова // Педагогіка і психологія. – 2002. - №3. - С. 53-58.
15. Грабар Н. Використання методик аутокомунікації в системі індивідуальної роботи бібліотек вищої школи / Н. Грабар // Вісник Книжкової палати: науково-практичний журнал. – Київ, 2013. - № 9 (206) . – с 26-29.
16. Гура Т.Є. Рефлексивне середовище як чинник розвитку професійної компетентності практичних психологів у системі післядипломної освіти / Т. Є. Гура // Матеріали III Міжнародного освітнього форуму «Особистість у єдиному освітньому просторі» (26-29 квітня 2012 року, м. Запоріжжя) [електронний ресурс]. – Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/GuraTE.pdf
17. Гуссерль Э. Логические исследования / Э. Гуссерль // Философия как строгая наука. – Новочеркасск, 1994. – Т. 1.

18. Данилюк С. С. Формування професійної компетентності майбутніх філологів в аспекті особистісного підходу / С. С. Данилюк // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Сер. : Психолого-педагогічні науки. - 2012. - № 1. - С. 139-143.

19. Дубасенюк О. А. Акмеологічний підхід як стратегічний орієнтир особистісно-орієнтованої педагогічної освіти // Проблеми освіти: збірник наукових праць. – Вип. 84. – Житомир-Київ, 2015. – С. 25-30.

20. Зайцева А.В. Діалогова стратегія взаємодії у контексті формування комунікативної культури майбутнього вчителя музики. Наукові записки: Серія: педагогічні та історичні науки. – вип. СХХІ (121). – К.: Вид-во НПУ імені М.Драгоманова. – 2014. – С.50-54.

21. Илюшина Г.А. Акмеологический подход в допрофессиональной подготовке учащихся [електронний ресурс] www.kstu.ru/servlet/contentblob?id=17462.

22. Ипполитова Н. В. Взаимосвязь понятий «методология» и «методологический подход» / Н. В. Ипполитова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия Образование. Педагогические науки. - № 13 (146). – 2009. – 80с. – с. с.9-15.

23. Калаур С. М. Доцільність використання акмеологічного підходу для самореалізації майбутнього фахівця / С. М. Калаур, Н. С. Олексюк // Наук. записки Ніжинськ. держ. ун-ту ім. Миколи Гоголя. Сер. : Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2012. – № 4. – С. 83–86.

24. Капица С.П. Синергетика и прогнозы будущего / С.П. Капица , С.П. Курдюмов , Г.Г. Малинецкий . – М.: Эдиториал УРСС , 2001. – 283 с.

25. Капічіна О.О. Музичне виховання як естетико-культурне спілкування / О.О. Капічіна // Проблеми гуманізму і освіти: Матеріали науково-методичної конференції. – Вінниця. – 2002. – С. 226 – 230.

26. Кирчик О. Социальные науки и рефлексивность: размышления по поводу одного коллоквиума // НЛО.- 2003. – №60 // Журнальный зал

[Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://magazines.russ.ru/nlo/2003/60/kirch-pr.html>

27. Ключко В. Е. Самореализация личности: системный взгляд / В. Е. Ключко, Э. В. Галажинский. – Томск : Изд-во ТГУ, 1999. – 154 с.

28. Конюхов Н. И. Словарь-справочник практического психолога / Н. И. Конюхов. - Воронеж: Модэк, 1996. - 224 с.

29. Кремень В. Г., Ільїн В. В. Філософія: мислителі, ідеї, концепції: Підручник. / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн – К. – 2005

30. Ленгле А. Person: экзистенциально-аналитическая теория личности: сб. статей / А. Ленгле. – М.: Генезис, 2006. – 159 с

31. Макар Л. М. Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі / Л. М. Макар // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 30(83). – С. 229–236.

32. Маркова А.К. Педагогическая акмеология / А.К. Маркова // Акмеология : Учебник / под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: РАГС, 2004.

33. Мартинсен К. А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли / Карл Адольф Мартинсен / [пер. с нем. В. Л. Михелис, ред., примеч. и вступ. ст. Г. М. Когана]. – М. : Музыка, 1966. – 220 с.

34. Марусинець М. М. Професійна рефлексія як чинник самовдосконалення особистості майбутнього педагога / М. М. Марусинець // Педагогічний дискурс. - 2010. - Вип. 8. - С. 115-118.

35. Метаева В. А. Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика: дис. .доктора пед. наук: 13.00.08 / Метаева Валентина Александровна. – Екатеринбург, 2006. – 357 с.

36. Методологія, методика і методи організації науково-педагогічних досліджень // Методологія наукової діяльності : навч. посіб., вид. 3-тє, переробл. / Д.В. Чернілевський, М.І. Томчук, О.А. Дубасенюк, О.Є.

Антонова, В.П. Захарченко, О.В. Вознюк, Н.З Сіранчук / за ред. Д.В. Чернілевського, Вінниця : Нілан-ЛТД, 2012. – 364 с.

37. Мінь Шаovej. Методологічні підходи до розвитку рефлексивних умінь майбутніх учителів музики / Мінь Шаovej // Сучасні тенденції розвитку науки : міжнародна науково-практична конференція (Київ, 16-17 березня 2017 року). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. –С. 64-66.

38. Мінь Шаovej. Педагогічні принципи формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики / Мінь Шаovej //Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі: III Міжнародний конгрес (Одеса, 18-21 травня 2017 року). – Одеса : Університет Ушинського, 2017. – С. 314-315.

39. Мінь Шаovej. Педагогічні умови формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва / Мінь Шаovej// Наукові записки / Ред. кол. : В. Ф.Черкасов, В.В. Радул, Н. С.Савченко та ін. – Випуск 157. – Серія : Педагогічні науки. –: Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В.Винниченка, 2017. – С. 219–223.

40. Морозова Т. А. Формирование педагогической рефлексии как основы профессионального становления будущего учителя : дисс. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Т. А. Морозова. – Москва, 2003. – 238 с.

41. Назарова О. Л. Новые информационные технологии в управлении качеством образовательного процесса в колледже / О. Л.Назарова // Информатика и образование. - 2003. - № 11. - С. 79-84.

42. Пальчевський С. С. Акмеологія : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / С. С. Пальчевський. – К. : Кондор, 2008. – 398 с.

43. Паркулаб О. Г. Феноменологічний аналіз у віковому екзистенційному консультуванні: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. психол. наук. - Івано-Франківськ, 2004. - 19 с.

44. Педагогика : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / [В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; Под ред. В. А. Слостенина]. - М. : Издательский центр «Академия», 2002. - 576 с

45. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК. -Москва-Ростов-н/Д: Творческий центр "Учитель", 1999. - 560 с.

46. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С.А.Смирнов, И.Б.Котова, Е.Н.Шиянов и др.; Под ред. С.Л.Смирнова. - 4-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия», 2001.-512 с.

47. Полочек В.А. «Акме», профессионализм и социальная адаптация человека: периодизация развития и типологии социальной активности человека [электронный ресурс] // <http://akme31.narod.ru/25.html>.146

48. Поляничко О. М. Феноменологічний підхід до вивчення механізмів становлення цінностей особистості / О. М. Поляничко // Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка НА.ПН України. – Проблеми сучасної психології. 2011. Випуск 13 – С. 260-270.

49. Прищак М. Д. Методологічний концепт комунікативного підходу в освіті та педагогіці / М. Д. Прищак // – Режим доступу: <http://conf.vntu.edu.ua/znanosv/2012/txt/pryshchak.pdf>

50. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. – 412 с.

51. Рабочая книга практического психолога : пособие для специалистов, работающих с персоналом / под ред. А.А. Бодалева, А.А. Деркача, Л.Г. Лаптева ; Институт Психотерапии. – М., 2001. – 640 с.

52. Радчук Г. Суб'єктна позиція студента у середовищі вищого навчального закладу / Г. Радчук // Психологія особистості. - 2011. - № 1. - С. 31-39.

53. Резван О. О. Рефлексивне освітнє середовище як чинник розвитку особистості майбутнього фахівця / О. О. Резван // Педагогіка та психологія. - 2015. - Вип. 50. - С. 290-299.
54. Рожков МИ. Концепция экзистенциальной педагогики / М.И.Рожков. - [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.uspu.yar.ru>
55. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька / Оксана Петрівна Рудницька. - К., 2002. - 270 с.
56. Рудницька О. П. Світоглядна функція мистецтва / Оксана Петрівна Рудницька // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 3. , с. 98
57. Рябушкина Т.М. Познание и рефлексия: Научная монография / Т.М. Рябушкина. – М.: "Канон+" РООИ "Реабилитация", 2014. – 352 с
58. Садова Т. Аксіологічний підхід у системі педагогічної методології // Дошкільна освіта.-2010.-N 1(27).-С.63-69.
59. Сайфуліна Ю. В. Феноменологічний підхід щодо розуміння права / Ю. В. Сайфуліна // Право і суспільство. - 2012. - № 1. - С. 40-44.
60. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии / Ж.-П. Сартр. – М.: Республика, 2004. – 639 с. 7. Сартр Ж.-П. Трансцендентность Эго / Ж.-П. Сартр // Логос. – 2003. – № 2 (37).
61. Саюк В. І. Педагогічне консультування як професійна діяльність : методичні рекомендації / В. І. Саюк. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – 24 с.
62. Сергеева Т.В. Принцип экзистенциальности эко-гуманистической технологии саморазвития / Т.В. Сергеева // Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Проблеми сучасної психології. – 2013. – Випуск 19. – С. 324-336.
63. Сергеева Т.В. Эко-Гуманистическое саморазвитие: Монография / Т.В. Сергеева. – Х.: АП «Блок», 2009. – 547 с.
64. Сидоренко В.В. Педагогічний коучинг як інноваційна технологія науково- методичного супроводу професійно-особистісного розвитку

вчителя в системі післядипломної освіти / В.В. Сидоренко // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – Донецьк. – 2014. – № 3 (14). – С. 13-19.

65. Слободчиков В. В. Психология развития человека / В. В. Слободчиков, Исаев. – М. : Прогресс, 1998. – 368 с.

66. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности : учеб. пособие для ву- зов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

67. Смирнова Т. А. Сучасні аспекти методології мистецької освіти / Т. А. Сирнова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Режим доступу: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/104/18295>

68. Сюефей Хе Проблема вдосконалення музичної підготовки майбутнього вчителя хореографії / Хе Сюефей // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. - 2016. - № 3. - С. 208-214.

69. Тверезовська, Ніна. Сутність та зміст поняття "Педагогічні умови" / Н. Тверезовська, Л. Філіппова.// Нова педагогічна думка : наук.-метод. журн./ Рівнен. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти, Рівнен. держ. гуманітар. ун-т. - Рівне : Рівнен. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти, 1994 - С.90-92.

70. Тельчарова Р.А. Введение в феноменологию музыки // Р. А. Тельчарова. – М : Владимирский гос. педаг. ин-т им. П. И-. Лебедева-Полинского, АН СССР Институт философии, 1991. – 214 с.

71. Транскомуникация: преобразование жизненных миров человека : [кол. моногр.] / под ред. В. И. Кабрина. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2011. – 400 с

72. Філософський словник / за ред. В. І.Шинкарука. - 2 вид., перероб. і доп. - К.: Головна редакція УРЕ, 1986. - 800 с., с.703

73. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 367 с.
74. Хлебникова О. В. Формирование опыта музыкально-исполнительской деятельности у студентов вузов культуры : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика музыкального обучения» / О. В. Хлебникова. – К., 2001. – 22 с. , с. 9
75. Цинтила О. Антропологічні витоки герменевтичної філософії та її методологічні можливості / О. Цинтила // Науковий вісник Чернівецького університету. Філософія. - 2011. - Вип. 539-540. - С. 89-93
76. Шайгородський Ю. Поняття «Трансформація» як інструмент аналізу соціальних змін / Ю. Шайгородський [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbuu.gov.ua/portal/soc_gum/pome/shajgorodsky.pdf
77. Шумакова И.А. Понятие «рефлексивная образовательная среда» в философии образования / Научные ведомости. Изд-во БелГУ - № 4 (44), 2008. С. 64 – 74.
78. Ясвин В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — М. : Смысл, 2001. — 365 с
79. Bollnow O. Zwischen Philosophie und Pedagogik: vortrage und Aufsätze / O. Bollnow. – Aachen, 1988. – 211 p.
80. Luchaninova O.P. Spiritual and Cultural Aspects of Educational Process at Technical Establishments of Higher Education. Spirituality of a Personality: Methodology, Theory and Practice: Collection of Research Materials. – Issue 3 (72). – Severodonetsk: Publishing House of the Volodymyr Dahl East Ukrainian National University, 2016. 356 p. Pp. 136 – 146.
81. Lu Cheng. Polyartistic intonation and performing constructs as methodic resource in teaching future music and choreography teachers / O., Rebrova, Lu Cheng// Modern tendencies in the pedagogical science of Ukrain and Israel: the way to integration, 2014, Issue 5.– p.358-365.
82. The role of coaching in vocational education and training, – City And Guilds (Centre For Skills Development): Alan Brown, University of Warwick; Liz

Browne, Oxford Brookes University; Jill Jameson, University of Greenwich, Centre for the Use of Research and Eviden. – London, 2012
<http://www.skillsdevelopment.org/pdf/Insights-the-role-of-coaching-in-vocational-education.pdf>

83. Ricoeur P. *Parcours de la reconnaissance* / Paul Ricoeur. – P., 2004. P. 63-64.

РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

3.1. Діагностика рівнів сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки

З метою перевірки теоретико-методологічних положень, викладених у попередніх розділах, було проведено дослідно-експериментальну роботу із формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики.

Констатувальний експеримент у дослідженні проводився з метою виявлення стану сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів музики через здійснення педагогічної діагностики досліджуваного феномена. Відповідно до мети, констатувальний експеримент вирішував такі завдання:

- розробити критеріальний апарат дослідження з урахуванням компонентної структури рефлексивних умінь;
- обрати методи діагностики та здійснити діагностику рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в ході застосування різних діагностичних процедур;
- враховуючи отримані результати діагностики, визначити стан сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів музики відповідно до встановлених критеріїв та їх показників.

Діагностика рівнів сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів музики здійснювалася на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича протягом 2014–2016 навчального року. Загальна кількість досліджуваних становила 182 особи.

З метою діагностування рівнів сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів музики нами було обґрунтовано критеріальний апарат дослідження. У контексті даної роботи критерій розглядається як ознака, на основі якої відбувається оцінка одного з компонентів рефлексивних умінь майбутнього вчителя музики.

На основі аналізу структурних компонентів рефлексивних умінь майбутнього вчителя музики, в процесі пошукового етапу констатувального експерименту було виокремлено критерії сформованості означеного феномену у студентів та їх показники. Узагальнені критерії та показники сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів музики представлені у таблиці 1 (с. 149)

Так, аналітично-ідентифікаційному компоненту рефлексивних умінь учителя музики відповідає критерій – *міра продуктивності художнього виконавсько-педагогічного самоаналізу*. Даний критерій пов'язаний зі здатністю майбутнього фахівця до особистісно-професійного критичного самоаналізу й самооцінки на основі ціннісного ставлення до власної фахової діяльності, яке виникає в разі сформованої професійної ідентичності студента. Зазначений критерій передбачав діагностику сформованості таких умінь, як-от: уміння адекватно оцінювати власні наявні і потенційні особистісні, виконавські, художньо-комунікативні здібності, можливості, досягнення та проблеми; уміння здійснювати критичний самоаналіз і модифікацію індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів відповідно до фортепіанно-виконавських завдань; уміння здійснювати моніторинг якості декодування і виконавського відтворення нотного тексту твору у авторсько-стильовому контексті.

Показниками зазначеного критерію є такі:

- адекватність самооцінки грамотності і ерудованості щодо прочитання-декодування художнього змісту, семантики і стилістики музичного твору;
- критичний самоаналіз переконливості художньо-педагогічної

вербалізації образного змісту музичного твору;

- продуктивність самомоніторингу якості виконавського втілення художньо-образного змісту і драматургії твору.

До другого (емоційно-регулятивного) компонента віднесено критерій *міра здатності до емоційного самокерування у виконавсько-педагогічній взаємодії на основі моніторингу*. Сутність даного критерію полягає у володінні системою вмінь та навичок регулювання емоційного стану (як власного так і аудиторії), поведінки, діяльності.

Він спрямований на діагностику рефлексивних умінь здійснювати моніторинг і саморегуляцію власного емоційного стану та емоційного впливу в процесі виконавської, художньо-педагогічної діяльності; уміння відстежувати ефективність педагогічного впливу на учнів в процесі виконавського втілення та художньо-вербальної інтерпретації музичного твору щодо її доцільної корекції в режимі реального часу; уміння здійснювати критичний аналіз власних виконавсько-інтерпретаційних дій в умовах динамічності та варіативності процесу художньої комунікації.

Відповідно, його показниками визначено:

- якість та швидкість відстеження емпатійно-оцінних реакцій слухацької аудиторії в процесі осягнення музичних творів;
- гнучкість і доцільність ситуативної корекції емоційних впливів, саморегуляції фахових дій в процесі вербально-виконавської інтерпретації музичного твору;
- мобільність і обґрунтованість оцінки зворотного зв'язку стосовно корекції прийомів вербальної та невербальної експресії художньо-педагогічної комунікації),

До інтерпретаційно-парадигмального компонента було кореспондовано критерій – *міра сформованості та продуктивного використання індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів як інструменту самооцінки*.

В контексті даного критерію діагностувалися рефлексивні уміння відстежувати і обґрунтовано діагностувати проблеми у власній фортепіанно-виконавській, художньо-комунікативній діяльності через проєкцію їх на індивідуальні фахово-інтерпретаційні комплекси; уміння здійснювати моніторинг рівня підготовленості і потреб аудиторії, аналізувати ступінь відповідності власного педагогічного впливу в процесі художньо-виконавської комунікації; уміння здійснювати критичний аналіз власних виконавсько-інтерпретаційних дій в умовах динамічності та варіативності процесу художньої комунікації.

Показниками даного критерію виокремлено:

- повнота й усвідомленість наявних індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів;
- швидкість та якість діагностування недоліків виконавської інтерпретації твору;
- ініціативність і потреба у модифікації набутого виконавсько-педагогічного досвіду щодо ефективності вирішення фахових задач.

Четвертому компоненту, корекційно-стратегічному, відповідав такий критерій: ступінь стратегічної спрямованості на особистісно-фахове самовдосконалення учителя музики. Він пов'язується зі здатністю визначати доцільні напрями теоретичних і практичних пошуків у фаховій діяльності з метою професійного самовдосконалення і будувати на їх основі індивідуальну рефлексивну стратегію фахового самовдосконалення.

Через означений критерій діагностували такі рефлексивні уміння: уміння здійснювати методично доцільне перепроєктування алгоритму індивідуального піаністичного опрацювання музичних творів відповідно до виконавських завдань; уміння здійснювати критичний самоаналіз і модифікацію індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів відповідно до фортепіанно-виконавських завдань; уміння здійснювати корекцію і перепроєктування індивідуальної рефлексивної стратегії фахового самовдосконалення в процесі фортепіанної підготовки.

Показниками зазначеного четвертого критерію були такі:

- мобільність і продуктивність самокорекції виконавської інтерпретації музичного твору;
- швидкість і адекватність реакції щодо оптимізації власних фахових дій в умовах виникнення виконавських і художньо-комунікативних проблем;
- обґрунтованість прогнозування і перепроєктування індивідуальних траєкторій виконавсько-педагогічного вдосконалення.

Таблиця 1.

Критерії та показники рівнів сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів музики

<u>Компоненти</u>	<u>Критерії</u>	<u>Показники</u>
Аналітично-ідентифікаційний	<i>міра продуктивності художнього виконавсько-педагогічного самоаналізу</i>	- адекватність самооцінки грамотності і ерудованості щодо прочитання-декодування художнього змісту, семантики і стилістики музичного твору; - критичний самоаналіз переконливості художньо-педагогічної вербалізації образного змісту музичного твору; - продуктивність самомоніторингу якості виконавського втілення художньо-образного змісту і драматургії твору
Емоційно-регулятивний	<i>міра здатності до емоційного самокерування у виконавсько-педагогічній взаємодії на основі моніторингу</i>	- якість та швидкість відстеження емпатійно-оцінних реакцій слухацької аудиторії в процесі осягнення музичних творів; - гнучкість і доцільність ситуативної корекції емоційних впливів, саморегуляції фахових дій в процесі вербально-виконавської інтерпретації музичного твору; - мобільність і обґрунтованість оцінки зворотного зв'язку стосовно корекції прийомів вербальної та невербальної експресії художньо-педагогічної комунікації
Інтерпретаційно-парадігмальний	<i>міра сформованості та продуктивного використання індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів як інструменту самооцінки</i>	- повнота й усвідомленість наявних індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів; - швидкість та якість діагностування недоліків виконавської інтерпретації твору; - ініціативність і потреба у модифікації набутого виконавсько-педагогічного досвіду щодо ефективності вирішення фахових задач
Корекційно-стратегічний	<i>ступінь стратегічної спрямованості на особистісно-фахове самовдосконалення учителя музики</i>	- мобільність і продуктивність самокорекції виконавської інтерпретації музичного твору; - швидкість і адекватність реакції щодо оптимізації власних фахових дій в умовах виникнення виконавських і художньо-комунікативних проблем; - обґрунтованість прогнозування і перепроєктування індивідуальних траєкторій виконавсько-педагогічного вдосконалення.

Діагностування стану сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів музики ґрунтувалась на таких методах дослідження: педагогічне спостереження, опитування, анкетування, експертні оцінки, аналізі результатів творчої та інтерпретаційної діяльності студентів.

Відповідно до критеріїв та їх показників було встановлено якісні рівні сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів музики: усвідомлено-проактивний, проблемно-пошуковий і ситуативно-реактивний.

Для з'ясування розбіжностей між виокремленими якісними рівнями сформованості рефлексивних умінь та їхнім проявом у процесі фортепіанної підготовки, було здійснено характеристику кожного з них. Враховано, що рефлексивні уміння студентів у професійних і особистісних проявах матимуть певні ускладнення щодо високоточного діагностування, що пояснюється суб'єктивною зумовленістю даного феномену. Тому вважали за необхідне оцінювати прояв кожного показника в рамках відносної оцінки – високої, середньої, низької (або у числових значеннях як «3», «2», «1»).

Усвідомлено-проактивний (як свідомо ініційований суб'єктом) *рівень* характеризується відносно повним усвідомленням майбутніми вчителями музики значущості, специфіки, змісту і форм педагогічної рефлексії, грамотністю декодування художнього змісту, семантики і стилістики музичного твору; продуктивністю самомоніторингу виконавсько-фахових дій; швидкістю відстеження, гнучкістю і доцільністю емоційних реакцій у процесі художньо-педагогічної комунікації; усвідомленістю і потребою в удосконаленні власного фахового досвіду; обґрунтованістю побудови індивідуальної траєкторії виконавсько-педагогічного вдосконалення.

Проблемно-пошуковий рівень характеризується частковим усвідомленням майбутніми вчителями музики значущості, специфіки, змісту і форм педагогічної рефлексії; ситуативною та недостатньою грамотністю щодо декодування художнього змісту, семантики і стилістики музичного твору; частковою продуктивністю самомоніторингу виконавсько-фахових дій; адекватністю емоційних реакцій в процесі художньо-педагогічної

комунікації; ситуативною (у разі виникнення виконавської або педагогічної проблеми) потребою у модифікації власного фахового досвіду; недостатньою обґрунтованістю вибудованої індивідуальної траєкторії виконавсько-педагогічного вдосконалення.

Ситуативно-реактивний рівень (реактивний – ініційований ззовні) характеризується браком усвідомлення майбутніми вчителями музики значущості, специфіки, змісту і форм педагогічної рефлексії, слабкою потребою виходу в рефлексивну позицію; недостатньою грамотністю декодування художнього змісту, семантики і стилістики музичного твору; нездатністю до продуктивного самомоніторингу виконавсько-фахових дій; певною ригідністю емоційних реакцій, зокрема в процесі художньо-педагогічної комунікації; слабким проявом потреби в удосконаленні власного фахового досвіду; нездатністю до побудови індивідуальної траєкторії виконавсько-педагогічного вдосконалення.

Для діагностики першого критерію – *міра продуктивності художнього виконавсько-педагогічного самоаналізу* – застосовувалися такі методи: методика діагностування рефлексії О. Карпова, педагогічне спостереження, експертне оцінювання навчально-виконавської діяльності, Методика вільного самоописання О. Візгіна, Методика аналізу програмованого самоспостереження, метод діагностики рефлексії за О. Анісімовим, Методику оцінки самоконтроля у спілкування (за М. Снайдером) та модифіковану методику діагностики рівня комунікативної рефлексії майбутнього вчителя музики.

На початку констатувального етапу дослідної роботи була методика діагностування рефлексії О. Карпова (Додаток А), яка не тільки була націлена на діагностику показників рефлексивних умінь на стартовому етапі експерименту, але й на актуалізацію мотивації студентів щодо усвідомленого самоаналізу, як шляху підвищення власного фахового рівня. Означена методика включала діагностування як професійного так і особистісного проявів рефлексії, визначала здатність студента до рефлексивного аналізу

власного мислення і мислення іншої людини, розуміння її мотивів поведінки, невербальних сигналів тощо.

На даному етапі також було використано метод діагностики рефлексії за О. Анісімовим (Додаток Б) та модифіковану методику діагностики рівня комунікативної рефлексії майбутнього вчителя музики (Додаток В), які дали змогу визначити: як саме студенти оцінюють власний рівень рефлексивної діяльності, наскільки вони здатні до самоаналізу, готовність студентів до рефлексії в різноманітних навчально-професійних ситуаціях. Проведена діагностика продемонструвала, що більшість студентів спираються на формально-теоретичний принцип сприйняття і аналізу художньо-освітніх ситуацій, невербальних сигналів аудиторії, емоційно-образного і смислового навантаження музичних творів.

Для діагностування рівнів сформованості показників за першим критерієм використовувалася методика аналізу програмованого самоспостереження. Методика аналізу програмованого самоспостереження передбачала використання технічних засобів (відеокамери) і ведення щоденнику на протязі певного періоду (відповідно до задачі діагностичної процедури). Студенти мали фіксувати заняття з дисциплін фортепіанної підготовки і педагогічної практики, після чого їм було запропоновано проаналізувати власні результати: а) за самостійно розробленими критеріями, б) у взаємодії з викладачами, в) у порівнянні отриманих характеристик. Важливим і показовим було те, що наступним кроком студенти обмінювалися записами і такий саме професійно-рефлексивний аналіз робили для іншого студента. Останні дві методики було впроваджено для діагностування рівнів сформованості всіх показників рефлексивних умінь за визначеними критеріями.

Узагальнення результатів діагностики за критерієм *«міра продуктивності художнього виконавсько-педагогічного самоаналізу»* відповідно до його показників сформованості рефлексивних умінь приведено у таблиці 2.1

Таблиця 2.1

Діагностика сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів
музики «міра продуктивності художнього виконавсько-педагогічного
самоаналізу»

№	Показники	Рівні					
		Усвідомлено-проактивний		Проблемно-пошуковий		Ситуативно-реактивний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	адекватність самооцінки грамотності і ерудованості щодо прочитання-декодування художнього змісту, семантики і стилістики музичного твору	30	16,5	95	52,2	57	31,3
2	критичний самоаналіз переконливості художньо-педагогічної вербалізації образного змісту музичного твору	31	17,0	93	51,1	158	31,9
3	продуктивність самомоніторингу якості виконавського втілення художньо-образного змісту і драматургії твору	25	13,3	93	51,1	64	35,2
середній показник у %		15,9		51,1		33,0	

Діагностика сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів музики за критерієм «міра здатності до емоційного самокерування у виконавсько-педагогічній взаємодії на основі моніторингу» здійснювалась з використанням методів педагогічного спостереження, опитування, Методики вільного самоописання, методу розкодування емоційних сигналів.

Методика вільного самоописання передбачала самостійний опис кожним студентом самого себе таким чином, щоб у короткому тексті продемонструвати, якою людиною і яким фахівцем він є, описати, які емоційні стани він відчуває під час виконання музичного твору (репетиційного, концертного, в умовах уроку музичного мистецтва), як емоційно він долає перешкоди в процесі виконавського опрацювання стилістично різних музичних творів, як розуміє емоційний стан інших, чи здатен регулювати і позитивно впливати на нього. Умовою використання зазначеного методу було проведення даного «самоопису» в обмежений час;

самооцінка рівня сформованості показників означеного критерію через призму самосприйняття.

Тексти студентів оцінювалися за такими параметрами: розгорнутість характеристик і позицій, емоційна насиченість, аргументованість, переконливість оцінок, суджень, ступінь прийняття суб'єктом визначеної позиції, динаміка викладення тексту, ступінь прояву самозахисту або самозвинувачень. Тексти студентів оцінювались у зіставленні з характеристиками експертів – викладачів з дисципліни «Основний музичний інструмент» з метою відстеження реального і уявного образу «Я» студента.

Метод декодування емоційних сигналів передбачав оцінку якості та швидкості «зчитування», розпізнавання і відстеження емоційного фону аудиторії в процесі художньо-педагогічної взаємодії. Кожен студент перед аудиторією (інших студентів та викладачів) мав виконати три дії: 1) розповісти про свій (відповідно до отриманої карти-завдання) емоційний стан, не називаючи його; 2) виразити засобами невербальної комунікації певний емоційний стан або настрій; 3) виконати фрагмент музичного твору певного емоційної модальності, за власним бажанням. Інші студенти мали розпізнати продемонстровані емоційні стани, настрої, прояви в означених трьох формах. Крім якості «зчитування» емоційних сигналів одночасно оцінювалась здатність студента транслювати вербально, невербально та в процесі музичного виконання необхідного емоційного стану, що також відповідає показнику «мобільність і обґрунтованість оцінки зворотного зв'язку стосовно корекції прийомів вербальної та невербальної експресії художньо-педагогічної комунікації».

Для оцінки рівня емпатії студентів у нашому дослідженні використовувал «Опитувальник емпатії» (Додаток Д). Опитувальник містить 6 діагностичних шкал емпатії і 36 тверджень, по кожному з яких випробуваний повинен оцінити, якою мірою він з ним згоден, використовуючи 6 варіантів відповідей: «Так», «Майже завжди», «Часто», «Іноді», «Ні», «Ніколи» або «Не знаю». Кожному варіанту відповіді

відповідає одне з числових значень: 5, 4, 3, 2, 1, 0. Високий, нормальний і низький рівень емпатійності відповідають високому, середньому і низькому рівням розвитку рефлексивних умінь.

Крім того, у контексті діагностування рефлексивних умінь (зокрема за другим критерієм) ми намагалися з'ясувати, яка кількість майбутніх учителів музики використовують емоційно-смісловий принцип у художньо-педагогічному аналізі музичного твору. Цей принцип передбачає звернення до власних відчуттів і емоцій, що виникають при впливі музичного твору на слухача, рефлексивний аналіз художнього задуму композитора, емоційно-образного інтонаційного змісту, драматургії твору, смислового навантаження тощо.

Щоб отримати об'єктивну картину в ході експерименту, врахувалися дві умови: музичний твір не повинен бути знайомий слухачам; доцільно використання різножанрові інструментальні твори. Було запропоновано такі твори: Концерт для фортепіано с оркестром № 1 ор.10 С. Прокоф'єва; Фрагменти з балету «Петрушка» І. Стравінського; Тема з «Сюїти-Фантазії» С. Рахманінова; Симфонічний етюд №5 ор.13 (фрагмент) Р. Шумана.

Студентам було запропоновано описати свої враження, що виникли в процесі слухання даного твору. При цьому припускалося, що учасники експерименту будуть використовувати звичний для себе алгоритм аналізу музичного твору.

В ході вивчення письмових робіт було виявлено, що переважна частина випробовуваних художній аналіз починає із спроби визначити автора музики, описує засоби музичної виразності, визначає характер музичного твору, який, як правило, не охоплює всього твору в цілому і відрізняється своєю локальністю. Модель, за якою більшість (90 %) студентів оцінили музичні твори визначається як формально-теоретична і, навіть, за умовами достатньо адекватного і аргументованого описання використаних засобів виразності (динаміка, темп, метроритм), характеру основних музичних тем, все ж таки не містить глибоких і яскравих емоційно забарвлених характеристик. «За

кадром» залишилися звукоінтонаційні стильові характеристики, особливості музичної мови твору, артикуляції, музичної форми тощо.

Наступне завдання передбачало аналіз студентами музичного твору за певним алгоритмом з опорою на власні індивідуальні фахово-інтерпретаційні комплекси, а саме:

- усвідомлення та ідентифікацію музичних інтонацій;
- розпізнавання власних емоційних реакцій;
- будування асоціативного ряду з опорою на власний емоційний та фаховий досвід;
- декодування зістовно-образного навантаження, закладеного автором у музичний твір;
- конструктивний аналіз музично-виразних засобів;
- аналіз можливих виконавських проблем.

Додержання такого алгоритму активізує рефлексивні механізми у сприйманні та інтерпретації музичного твору.

Оцінка робіт студентів здійснювалася на основі зіставлення виконаного ними аналізу до вищевикладеного алгоритму.

Узагальнення отриманих результатів за діагностуванням другого критерію подано у таблиці 2.2. (с. 157)

Наступним кроком було діагностування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики за третім критерієм – *«міра сформованості та продуктивного використання індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів як інструменту самооцінки»*.

Ступінь прояву даного критерію відстежувався через використання методів дослідження: педагогічного спостереження, самоспостереження і експертних оцінок в умовах впровадження квазіпрофесійних ситуацій. Кожен студент отримував карту з описанням педагогічної ситуації в умовах уроку музики в школі.

Таблиця 2.2

Діагностика сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів музики за критерієм «міра здатності до емоційного самокерування у виконавсько-педагогічній взаємодії на основі моніторингу»

№	Показники	Рівні					
		Усвідомлено-проактивний		Проблемно-пошуковий		Ситуативно-реактивний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	якість та швидкість відстеження емпатійно-оцінних реакцій слухацької аудиторії в процесі осягнення музичних творів	18	9,9	92	50,5	72	39,6
2	гнучкість і доцільність ситуативної корекції емоційних впливів, саморегуляції фахових дій в процесі вербально-виконавської інтерпретації музичного твору; якість та швидкість	22	12,1	90	49,5	70	38,4
3	мобільність і обґрунтованість оцінки зворотного зв'язку стосовно корекції прийомів вербальної та невербальної експресії художньо-педагогічної комунікації	19	10,4	90	49,5	73	40,1
4	середній показник у %	11,0		48,9		40,1	

Ситуації включали в себе вимоги виконати музичний твір, надати художньо-педагогічний коментар, розв'язати конфліктну ситуацію, сформулювати проблемну дискусію в рамках обговорення музичного твору, підібрати акомпанемент до заданої музичної теми або створити «Попуррі» - музичну п'єсу на основі змішання відомих музичних тем (пісень) тощо. Для підготовки студентам було надано один день. Кожен з них мав продемонструвати рішення запропонованих завдань, шляхи виходу з проблемних виконавських ситуацій. Після виконання завдань студенти відповідали на запитання і демонстрували свої рішення означених квазіпрофесійних художньо-педагогічних і виконавських завдань. Виступ студентів оцінювали викладачі та студенти окремо, виставляючи їм оцінки за показниками:

- повнота й усвідомленість наявних індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів;
- швидкість та якість діагностування недоліків виконавської інтерпретації твору;
- ініціативність і потреба у модифікації набутого виконавсько-педагогічного досвіду щодо ефективності вирішення фахових задач.

Після виступу-презентації студенти мали написати звіт, в якому вони визначили, які були ускладнення у виконанні завдань, як вони їх подолали, що було найбільш важко вирішити і подолати. Звіти також було оцінено експертами у контексті даного критерію. Отримані результати діагностики за третім критерієм подано у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Діагностика сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів музики за критерієм «міра сформованості та продуктивного використання індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів як інструменту самооцінки»

№	Показники	Рівні					
		Усвідомлено-проактивний		Проблемно-пошуковий		Ситуативно-реактивний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	швидкість та якість діагностування недоліків виконавської інтерпретації твору	16	8,8	79	43,4	87	47,8
2	ініціативність і потреба у модифікації набутого виконавсько-педагогічного досвіду щодо ефективності вирішення фахових задач	12	6,6	76	41,8	94	51,6
3	повнота й усвідомленість наявних індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів	11	6,1	73	40,1	98	53,8
4	середній показник у %	7,1		42,4		50,5	

Крім оцінювання показників за третім критерієм у процесі експертних оцінок квазіпрофесійних ситуацій, здійснювалося також і оцінка мобільності

актуалізації елементів фахово-інтерпретаційних комплексів у процесі виконавської інтерпретації музичного твору та швидкість реакції на неочікувані ситуації з метою корекції педагогічної проблеми в процесі художньо-педагогічної взаємодії – за показниками четвертого критерію *«ступінь стратегічної спрямованості на особистісно-фахове самовдосконалення учителя музики»*.

Для виявлення рівня сформованості показнику *«обґрунтованість прогнозування і перепроєктування індивідуальних траєкторій виконавсько-педагогічного вдосконалення»* та інших показників критерію *«ступінь стратегічної спрямованості на особистісно-фахове самовдосконалення учителя музики»* було використано методи оцінки продуктів творчої музично-педагогічної діяльності, самоспостереження, бесіди.

Метод оцінки продуктів творчої музично-педагогічної діяльності передбачав те, що кожен студент мав прослухати виконання іншим студентом одного музичного твору (без попередньої підготовки і обговорення). Після прослуховування необхідно було оцінити виконавські здібності і можливості студента, виявити складності, які виникли під час виконання, визначити і обґрунтувати основні художньо-технічні виконавські проблеми та запропонувати на основі цього продуктивні методи, виконавські прийоми, алгоритми подальшої роботи над даним твором і спроектувати шляхи фахового самовдосконалення.

Під час оцінювання студенти мали отримувати оцінки *«відмінно»*, *«добре»* або *«задовільно»* за такими параметрами: адекватність оцінки студентського виконання, ґрунтовність, логічність аналізу, адекватність оцінки наявних фахових здібностей, виконавських можливостей, вмінь студента, педагогічне бачення і самостійність у визначенні головних художньо-виконавських проблем даного студента, методична доцільність запропонованих шляхів їх подолання у подальшій роботі над музичним твором, спроможність прогнозувати результати.

У подальшому, подібну роботу студенти проводили за результатами самопостереження. Виконання кожним студентом музичного твору було зафіксовано у відеозапису, і, після виконання твору студент мав проаналізувати власний виступ за такими ж самими характеристиками.

Для уточнення результатів діагностики сформованості даного критерію зі студентами було проведено педагогічну бесіду у контексті самодіагностики власного рівня сформованості рефлексивних умінь, котрі вони відстежують «в собі» в процесі фортепіанної підготовки.

Загальні результати діагностики сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів музики за четвертим критерієм подано в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Діагностика сформованості релексивних умінь майбутніх учителів музики за критерієм «ступінь стратегічної спрямованості на особистісно-фахове самовдосконалення учителя музики»

№	Показники	Рівні					
		Усвідомлено-проактивний		Проблемно-пошуковий		Ситуативно-реактивний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	мобільність і продуктивність самокорекції виконавської інтерпретації музичного твору	18	9,9	84	46,2	80	43,9
2	швидкість і адекватність реакції щодо оптимізації власних фахових дій в умовах виникнення виконавських і художньо-комунікативних проблем;	21	11,5	85	46,8	76	41,7
3	обґрунтованість прогнозування і перепроєктування індивідуальних траєкторій виконавсько-педагогічного вдосконалення	19	10,4	85	46,8	78	42,8
4	середній показник у %	10,4		46,1		43,5	

Загальні кількісні результати констатувального етапу дослідження засвідчили перевагу середнього й низького рівнів сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів музики. Отримані результати представлено в таблиці 3 (с. 161) на рис. 1 (с. 162).

Таблиця 3

Критерії та рівні сформованості рефлексивних умінь
майбутніх учителів музики

№	Критерії	Рівні					
		Усвідомлено-проактивний		Проблемно-пошуковий		Ситуативно-реактивний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	міра продуктивності художнього виконавсько-педагогічного самоаналізу	29	15,9	93	51,1	60	33,0
2	міра здатності до емоційного самокерування у виконавсько-педагогічній взаємодії на основі моніторингу	20	11,0	89	48,9	73	40,1
3	міра сформованості та продуктивного використання індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів як інструменту самооцінки	13	7,1	77	42,4	92	50,5
4	ступінь стратегічної спрямованості на особистісно-фахове самовдосконалення учителя музики	19	10,4	84	46,1	79	43,5
	середній показник у %		11,1		47,1		41,8

Узагальнення якісних оцінок діагностичних процедур констатувального експерименту показало, що формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики не є цілеспрямованим процесом у фаховій підготовці майбутніх учителів музики, пов'язано з певними утрудненнями, зумовленими низкою суб'єктивних факторів.

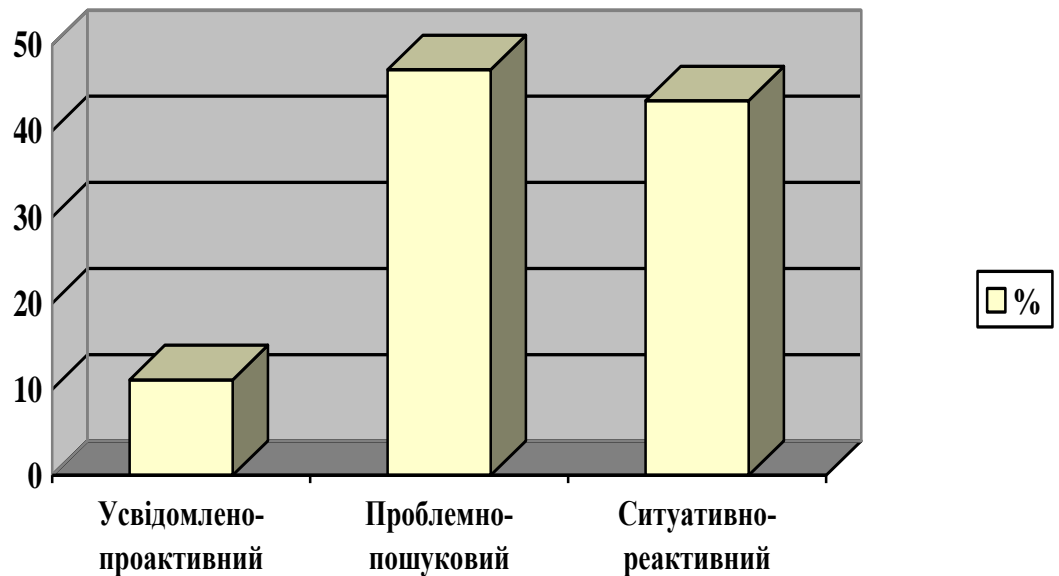


Рис.1. Рівні сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів музики

Узагальнення якісних оцінок діагностичних процедур констатувального експерименту показало, що формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики не є цілеспрямованим процесом у фаховій підготовці майбутніх учителів музики, пов'язано з певними утрудненнями, зумовленими низкою суб'єктивних факторів. Серед них: переважання мнемічного опанування знаннями студентами над усвідомленим, осмисленим освоєнням знань і, як наслідок – брак трансформації знань, набутих у такий спосіб у систему понять, розумінь, суджень, уявлень як основи аналізу результативності власної діяльності і поведінки; недостатній прояв: ініційованого суб'єктом поширення і модифікації фахово-виконавського досвіду через формування індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів як системи адекватних оцінок і самооцінок свого фахового «Я», когнітивної активності студентів щодо самодослідження, критичного самоаналізу результатів своєї фахової, зокрема виконавсько-педагогічної навчальної діяльності на основі порівняння з еталонними зразками-моделями в процесі фортепіанної підготовки.

Такі результати підтверджують наявність визначених у дослідженні суперечностей між сучасними вимогами формування особистості, здатної до самоусвідомлення та орієнтованої на високі фахові досягнення, акмеологічним потенціалом рефлексії у фахово-творчому самовдосконаленні студентів та переважанням репродуктивних позицій у системі музично-виконавської підготовки майбутніх фахівців як об'єкта музично-педагогічного навчання, браком теоретичного обґрунтування і організаційно-методичного забезпечення рефлексивно-орієнтованого навчання у процесі фортепіанної підготовки.

Усе це зумовлює доцільність і необхідність упровадження авторської методики формування рефлексивних умінь майбутніх учителів у процес музичного навчання майбутніх учителів музики.

3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки

Експериментальна перевірка методики формування рефлексивних умінь здійснювалася в процесі проведення формувального експерименту, який передбачав впровадження у фортепіанну підготовку студентів комплексу інноваційних і модифікованих методів та технологій.

Формувальний експеримент передбачав вирішення таких завдань:

- апробувати методику формування рефлексивних умінь у процесі фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики;
- простежити динаміку формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики;
- здійснити порівняльний аналіз кількісних і якісних показників учасників контрольної та експериментальної груп, отриманих під час проведення експерименту;

- довести ефективність авторської методики і вірогідності отриманих результатів формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики за допомогою методів математичної статистики.

Концепція запропонованої експериментальної методики формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики уворювалася на основі теоретико-методичних засад, викладених у попередніх розділах дослідження і була спрямована на реалізацію обґрунтованих:

- *наукових підходів* – акме-стратегічного, аксіологічного, феноменологічного, герменевтичного та художньо-комунікативного;

- *принципів* – екзистенційності, актуального наукового консалтингу, інтеграції аутокомунікативної і транскомунікативної взаємодії, суб'єктивної семантики;

- *педагогічних умов* – модифікація індивідуального фахового досвіду на основі актуалізації, усвідомленої корекції і розширення індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів; створення рефлексивно-комунікативного середовища на засадах використання акмеологічного потенціалу самоаналізу й самооцінки фахових дій; актуалізація суб'єктної рефлексивної позиції студентів щодо аксіологізації фахових позитивних самозмін у виконавсько-педагогічній діяльності; активізація у студентів позитивної установки на самовдосконалення через впровадження коучингових технологій у процес фортепіанної підготовки, котрі впроваджувалися через методичні кластери (як сукупності однорідних методів). Організаційно-методична модель методики формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики представлена на стор. 166 (рис. 1).

Концептуальним ядром запропонованої експериментальної методики формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки як дослідницько-оцінювальної діяльності, є наукове твердження що, оцінка і самооцінка здійснюється на основі зіставлення реальних результатів діяльності свого фахового «Я» з ідеальними фаховими

моделями як мірлами-еталонами. У дослідженні доведено, що такими еталонами у виконавсько-педагогічній діяльності майбутніх фахівців у процесі фортепіанної підготовки є інтегрована система інтонаційно-слухових, тактильно-кінестетичних, когнітивно-емоційних і комунікативно-емпатійних уявлень, відчуттів, переживань, емоцій, суджень, установок, сформованих у студентів на основі їх суб'єктивних узагальнень загальноприйнятих, усталених виконавських і мистецько-педагогічних традицій. Зазначені еталони, як ідеальні моделі фортепіанного виконавства і педагогічної майстерності, складають індивідуальні фахово-інтерпретаційні комплекси (як сукупність сталих полімодальних оцінок мистецьких явищ, себе та інших), сформованість яких є операціонально-орієнтувальною основою формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики.

Експериментальну перевірку методики формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики було проведено на базі факультету музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського в 2015-2017 навчальних роках.

З метою виявлення початкового стану рівнів сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів музики «на вході» системи було здійснено перший діагностичний зріз. Для його проведення було обрано 64 студентів, яких розподілили на дві групи – експериментальну (ЕГ) і контрольну (КГ), по 32 студента у кожній групі. Враховуючи обмеженість контингенту студентів, для яких основним музичним інструментом є фортепіано, було вирішено для участі у контрольній групі робити вибірку з числа студентів, які брали участь у констатувальному експерименті в 2015-2016 навчальному році.

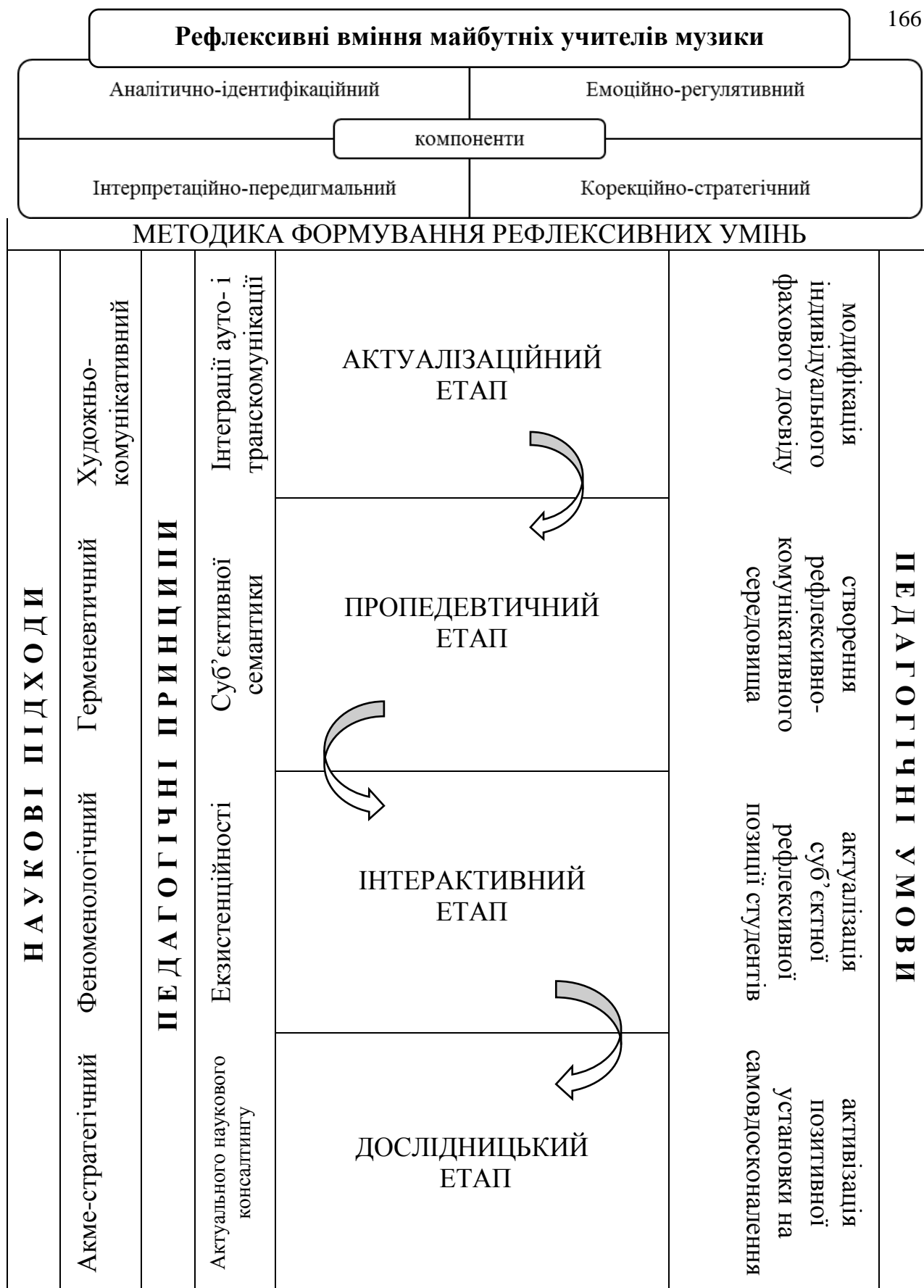


Рисунок 2. Організаційно-методична модель методики формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки

В рамках впровадження експериментальної методики зі студентами експериментальної групи заняття з дисциплін фортепіанної підготовки («Основний музичний інструмент», «Концертмейстерський клас») проводилися відповідно до визначених наукових підходів і педагогічних принципів в експериментальному режимі.

Методика формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики спрямована на ефективний розвиток всіх компонентів досліджуваного феномену, а саме: *аналітично-ідентифікаційного, емоційно-регулятивного, інтерпретаційно-парадигмального та корекційно-стратегічного*, і включала чотири етапи здійснення педагогічних процедур: актуалізаційний, пропедевтичний, інтерактивний та дослідницький.

Перший діагностичний зріз проводився з метою визначення рівнів сформованості рефлексивних умінь у студентів до початку здійснення цілеспрямованого педагогічного впливу. Результати даного діагностичного зрізу дали змогу визначити, що у студентів значно переважають ситуативно-реактивний та проблемно-пошуковий рівні сформованості рефлексивних умінь (що загалом дорівнює 89 %); встановлено переважність прояву в студентів показників за другим критерієм – *міра здатності до емоційного самокерування у виконавсько-педагогічній взаємодії на основі моніторингу*, зокрема таких його показників, як «якість та швидкість відстеження емпатійно-оцінних реакцій слухацької аудиторії в процесі осягнення музичних творів», «гнучкість і доцільність ситуативної корекції емоційних впливів». Така ситуація вказує на достатню адекватність емоційних реакцій в процесі художньо-педагогічної комунікації.

Найнижчими результатами констатовано прояви показників третього критерію – *міра сформованості та продуктивного використання індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів як інструменту самооцінки*, що вказує на брак розвиненості системи еталонних інтонаційно-слухових, тактильно-кінестетичних, когнітивно-емоційних і комунікативно-емпатійних уявлень, суджень, відчуттів, що, з одного боку є причиною

недостатньої грамотності щодо декодування художнього тексту, змісту, семантики і стилістики музичного твору, а з іншого – утруднює процес адекватної оцінки і самооцінки свої фахово-виконавської діяльності у наслідку недостатньої сформованості, актуалізованості та систематизованості індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів студентів.

Середній показник рівнів сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів музики показав значну перевагу ситуативно-реактивного рівня, який визначається як низький – 50% у студентів контрольної групи, та 53,15 % у студентів експериментальної групи. Сформованість рефлексивних умінь на усвідомлено-проактивному рівні продемонстрували лише 7% студентів загалом у двох групах.

Узагальнені результати діагностики сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів музики, які було встановлено на основі першого діагностичного зрізу, подано в таблицях 3.1, 3.2 (стр. 169) і в Додатку К.

Отже, перший діагностичний зріз засвідчив, що у студентів контрольної та експериментальної груп результати діагностики є приблизно однаковими за значеннями, що дало змогу у подальшій роботі простежити динаміку формування структурних компонентів рефлексивних умінь майбутніх учителів музики.

Визначено, що в обох групах переважають ситуативно-реактивний та проблемно-пошуковий рівні сформованості досліджуваного феномену, що підтверджує доцільність впровадження у процес фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики розробленої поетапної методики формування рефлексивних умінь.

Таблиця 3.1

Узагальнені результати діагностики сформованості
рефлексивних умінь майбутніх учителів музики (ЕГ)

Експериментальна група (ЕГ)										
Рівні	Крит. 1		Крит. 2		Крит. 3		Крит.4		Середній показник	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Усвідомлено-проактивний	4	12,5	5	15,6	2	6,25	1	3,15	3	9,35
Проблемно-пошуковий	12	37,5	14	43,75	10	31,25	12	37,5	12	37,5
Ситуативно-реактивний	15	46,9	20	62,5	18	56,25	15	46,9	17	53,15

Таблиця 3.2

Узагальнені результати діагностики сформованості
рефлексивних умінь майбутніх учителів музики (КГ)

Контрольна група (КГ)										
Рівні	Крит. 1		Крит. 2		Крит. 3		Крит.4		Середній показник	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Усвідомлено-проактивний	2	6,25	4	12,5	1	3,15	1	3,15	2	6,75
Проблемно-пошуковий	12	37,5	16	50,0	14	43,75	14	43,75	14	43,75
Ситуативно-реактивний	16	50,0	20	62,5	16	50,0	12	37,5	16	50,0

Розглянемо зміст методики формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики, яка включала чотири етапи.

Актуалізаційний етап мав на меті:

- актуалізацію мотивації студентів до самопізнання, критичного аналізу наявних індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів;
- усвідомлення рефлексивної стратегії саморозвитку, як успішної в умовах фортепіанної підготовки;
- визнання позитивних наслідків виходу в рефлексивну позицію у контексті фахової самореалізації.

В процесі педагогічної взаємодії на даному етапі було актуалізовано проблему організації, систематизації та критичного аналізу індивідуального фахового досвіду студентів у формі індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів, які мають стати рефлексивним інструментом критичного самоаналізу майбутнього вчителя музики, а зіставлення з ними – джерелом оцінювання результатів власної фахової діяльності

Методичний кластер даного етапу будувався на основі системи принципів, визначених у підрозділі 2.1., однак домінуючим на даному етапі був *принцип екзистенційності*, який ґрунтується на ідеї про спроможність особистості «піднятися» над собою і над ситуацією, та поглянути на себе «з боку», очима Іншого. Така здатність дозволяє особистості розвиватися як самодетермінуюча істота, визнати переваги власного способу самоосвіти, усвідомлюючи себе в цілісності та у розвитку як особистості та професіонала.

Основним методом на актуалізаційному етапі визначено: *метод музично-рефлексивної дискусії*. Метод націлений на теоретичне обґрунтування й усвідомлення значущості рефлексивних умінь для особистісно-фахового розвитку, практичну демонстрацію їх актуальності в процесі осягнення, художньо-виконавського втілення фортепіанної

інтерпретації творів, як провідної форми і засобу художньо-педагогічної комунікації майбутнього фахівця.

Впровадження даного методу здійснювалося за трьома фазами.

Фаза перша: вступна, рефлексивна. Студентам, без попередніх пояснень, було запропоновано для прослухування музичний твір з циклу п'єс С. Прокоф'єва «Швидкоплинності», ор. 22 № 2 – у виконанні Г. Нейгауза і висловити свої враження, думки, судження. Після завершення звучання студентам експериментальної групи було запропоновано за власним бажанням надати характеристику почутому музичному твору. Лише три студенти виявили бажання виступити; студенти надали «короткі», лаконічні характеристики (повільна, немелодійна, меланхолійна, фантастична).

Наступне завдання: студентам було запропоновано знову прослухати той самий музичний твір, і після прослуховування музичного твору - студентам було надано 15 хвилин для колективного обговорення вже у групі (3-5 студентів) та узагальнення почуттів, емоцій, суджень, естетичних оцінок від почутої музики. Пропонувалося знаходження необхідної інформації в мережі Інтернет, висловлювань пропозицій щодо візуального ілюстративного матеріалу, відеоряду тощо, за бажанням. В процесі обговорення-взаємодії студенти ділилися враженням, власними почуттями, думками, асоціаціями, що супроводжували процес сприйняття художньо-образного змісту, смислового навантаження музики тощо.

Після обговорення, студентам у групах знов було запропоновано за власним бажанням надати характеристику музичному твору. Майже всі студенти були готові до висловлення образних характеристик. Вони визначили казковість музичного образу, почувши в музичній тканині таємничість, чарівність, мрійливість, загадковий туманний серпанок. Студенти оцінили тембральні барви глибоких басів, переливи фігурацій і гармонійне розмаїття. Всі учасники активно залучалися до дискусії, доповнюючи висловлювання сокурсників, аргументуючи власні

висловлювання музичними та позамузичними асоціаціями, ілюстраціями, уявленнями.

Фаза друга: проблемна, дискусивна, націлена на обмін думками, формування суджень та їх аргументації, обмін думками щодо проблем рефлексивного осягнення інтонаційно-образного змісту музики, і здійснення художньо-вербальної інтерпретації музичного твору. В процесі дискусії було визначено такі позиції: для здійснення аналізу музичного твору необхідним є наявність музикознавчої інформації щодо історичного-культурного, жанрово-стильового контексту; вербалізація асоціацій, аргументація думок і суджень, більш ефективно відбувається у малих групах, в психологічно комфортних умовах; знаходження художньо-творчих асоціацій з образним змістом музики вимагає її емпатійного сприйняття, що, в свою чергу, активізує формування особистісних смислів в процесі осягнення музичного твору.

Фаза третя: резюмуюча, аналітична, включала заповнення рефлекс-карток. *Рефлекс-картки* – форма експрес-опитування. Мета впровадження даного методу – організація аутокомунікації студента в системі «Я-музичний твір-Я» з метою усвідомленого й цілеспрямованого самоаналізу та фіксації отриманих відповідей.

Рефлекс-картки готуються заздалегідь і містять питання щодо результатів або перебігу впровадження методу. Питаннями перших рефлекс-карток, які було запропоновано для фіксації результатів методу рефлексивної дискусії були: на якому етапі аналіз музичного твору був, на Вашу думку, більш продуктивним? Чому? Що допомогло Вам проаналізувати художньо-виразний зміст музичного твору? Які переваги Вам дало обговорення у групі? Після закінчення музично-рефлексивної дискусії студенти мали заповнити рефлекс-картки за результатами власного самоаналіза. На основі виникнення проблемної ситуації (неефективність художньо-вербальної інтерпретації музичного твору) та за допомогою питань, поставлених викладачем, студенти визначили свої основні позиції об'єктивізації та

узагальнення фахового досвіду з метою використання його як інструменту художнього і особистісного аналізу.

Зазначимо, що за умовами експериментальної методики, кожний студент мав вести *Інтернет-щоденник* протягом участі у формувальному експерименті. Інтернет-щоденник носив відкрито-інтерактивний характер і дозволяв зробити процес участі у формувальному експерименті частиною особистого і соціального життя студента. В своїх Інтернет-щоденниках студенти мали змогу описувати свої враження, ділитися думками. Інтернет-щоденники велись у формі відкритого блогу, і в них студенти мали публікувати свої Рефлекс-карти для аналізу. Аналіз Рефлекс-карт студентів і проведення першого групового музично-рефлексивного тренінгу засвідчили, що студенти одностайно віддають перевагу колективному обговоренню у групі своїх думок і суджень щодо художньо-образного змісту музичного твору. Студенти підкреслили, що колективна система оцінок дає змогу доповнювати, поширювати, краще розуміти і адекватно оцінювати свої ж враження від прослуханого. Декодування змісту музичного твору здалося більш легким після звернення (у форматі дискусії, а не у відповідях викладачу) до власних почуттів, уявлень; аналіз власних емоцій і асоціацій дозволив проникнути в тканину музичного тексту. При цьому, більшість студентів підкреслила, що саме вербалізація допомогла усвідомленню, осмисленню, розумінню музичних образів, адже вона надає можливість перевести абстрактні почуті образи в усвідомлену систему понять, суджень, уявлень, оцінок.

«Метод тисячі запитань» (як один з різновидів методу рефлексивних оцінок) був спрямований на активізацію рефлексивних механізмів через формулювання проблемних запитань, пов'язаних з художньо-виконавським опрацюванням фортепіанного твору, систематизацію інтонаційно-слухових, тактильно-кінестетичних, когнітивно-емоційних і комунікативно-емпатійних еталонів.

Впровадження даного методу відбувалося в умовах індивідуальних занять у класі основного музичного інструменту, в концертмейстерському класі. Його використовувати як викладачі, так і студенти. Метод впроваджувався в процесі реалізації індивідуального навчального плану кожного студента через опрацювання музичного репертуару.

Фаза перша: викладачі, враховуючи рівень підготовки студента, проводили заняття виключно за допомогою запитань, мінімізуючи використання методичних вказівок-«рецептів», виконавського показу як зразка для наслідування, прямих визначень тощо.

Наприклад, на занятті з основного музичного інструменту, після того, як студент виконував музичний твір відповідно до навчальних програмних вимог, викладач переводив локус уваги студента з його (викладача) суджень на власні (студента), ставлячи йому запитання: Які художні завдання було поставлено перед виконанням?, Які емоції та почуття викликає музичний твір?, Як технічно можливо досягнути ведення довгої мелодійної лінії в даному творі?, Як покращити звуковедення, тембральну забарвленість у середніх голосах?, Які характеристики мають бути в звучанні акомпанементу?, та інші. Такі питання не давали студентам змоги перекласти відповідальність за опрацювання музичного твору, елементів фортепіанної інтерпретації, за добір виконавських прийомів, шляхів їх інтонаційно-технічного втілення на викладача. Вони мали актуалізувати свій виконавський досвід для відповідей на поставлені запитання. Така форма роботи стимулювала усвідомленість, сприяла узагальненню, структуризації еталонних уявлень студентів. Крім того, як визначили студенти, вони легше запам'ятовували все, що було визначене і усвідомлено ними самостійно в процесі заняття, та без зовнішнього впливу актуалізували набуті знання в процесі самостійного опрацювання фортепіанними творами.

Фаза друга: Студенти отримали нотний текст нового, незнайомого твору, нескладного, відповідно до виконавського рівня кожного учасника.

Учасники експерименту мали ескізно опрацювати музичний твір до наступного заняття і підготувати до нього максимальну кількість запитань «до себе», щодо художнього навантаження музичного твору, його методичного опрацювання тощо. Така форма роботи була спрямована на осягнення образного змісту музичного твору, його емоційної забарвленості, подолання технічно-виконавських труднощів музичного твору.

Підготовлені запитання студенти мали продемонструвати викладачам в класі основного музичного інструменту, та викласти у власному Інтернет-щоденнику разом з нотним текстом. Аналіз щоденників показав, що більшість студентів спочатку відчула певні утруднення в роботі над запитаннями. Вони вагалися, чи є запитання доцільними, логічними, корисними. Це демонструє проблему традиційної фортепіанної підготовки, яка, значним чином, ґрунтується на методі показу, орієнтацією на судження викладачів. Звичайно, на заняттях викладач багато разів показує і пояснює студенту *як* він має виконувати музичний твір, менше заглиблюючись в питання *чому саме так?* Це, безперечно, швидше (ніж самостійний пошук рішення виконавської проблеми) наближує студента до бажаної інтонаційно-звукової моделі виконання музичного твору, розвиває виконавські навички, але не сприяє усвідомленій систематизації та суб'єктивізації інтегрованої системи інтонаційно-слухових, тактильно-кінестетичних, когнітивно-емоційних і комунікативно-емпатійних уявлень, відчуттів, переживань, емоцій, суджень, установок як мірок-зразків для порівняння і зіставлення. Адже, як визначено, вони формуються у студентів на основі суб'єктивних самостійних узагальнень загальноприйнятих, усталених виконавських і мистецько-педагогічних традицій як інструменту рефлексивних дій.

Однак, як показали результати даного завдання більшість студентів виконали його достатньо успішно. Один із студентів написав в щоденнику (та майже всі студенти його підтримали), що у виконанні завдання йому допомогло те, що він уявив себе на місці викладача, а не студента. Він згадував схожі навчальні ситуації, в яких виникали схожі проблеми, і

запитання, які ставили йому викладачі і, таким чином, через дослідження, самоаналіз виконав завдання успішно.

Впровадження даного методу показало, що постановка проблемних запитань, які потребують встановлення причинно-наслідкових зв'язків в процесі роботи над музичним твором вимагає звернення студента до власної свідомості, актуалізації та ідентифікації набутого досвіду, як виконавського так і особистісного, переведення уваги на власну ініціативу, вихід у рефлексивну позицію сприяє ефективності роботи над музичним твором, формує виконавське самостійне бачення студента, викликає зацікавлення і пошуковий інтерес на основі формування фахової самоідентифікації.

Друга групова музично-рефлексивна дискусія відбулася через тиждень. Після індивідуальних занять студенти, вже отримали певний досвід усвідомленої і цілеспрямованої рефлексивної діяльності. Протягом дискусії обговорювалися питання «Що я розумію під поняттям «рефлексія», «рефлексивні уміння»?», «Чи є рефлексія успішною стратегією для майбутнього вчителя музики і чому?», «Які прояви рефлексивних умінь я проявляю у повсякденному житті? В процесі навчально-фахової діяльності?», «Які ситуації стимулюють мою рефлексивну діяльність?». Студенти висловлювали свої думки з приводу цього питання; підкреслювали, що збільшення уваги до власної свідомості, до власних думок через самоаналіз і самооцінку, безумовно, сприяє підвищенню якості фахової підготовки.

Актуалізаційний етап методики формування рефлексивних умінь є коротшим. Він допомагає студентам відчувати зацікавлення у формуванні рефлексивних умінь як інструменту збільшення ефективності власної фахової підготовки, як засобу для самопізнання, як нестандартного та ефективного засобу комунікації з собою, з мистецтвом та з іншими. Це відбувається через актуалізацію фахової самоідентифікації, зміну рольового статусу, визначення браку систематизованості та узагальненості індивідуального фахового досвіду у формі еталонних уявлень і суджень для

ефективної аналітико-інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики.

Пропедевтичний – визначався також як короткий підготовчий етап методики формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики. Рефлексивні уміння носять універсальний характер і, у сформованому стані, пронизують всі види активності і свідомості особистості. Тому вважалося за необхідне сформувати достатню музикознавчо-теоретичну і виконавсько-методичну базу в процесі поширення наявних індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів як орієнтувальної основи формування рефлексивних умінь через актуалізацію внутрішніх мотивів студентів щодо позитивних фахових самозмін.

Означений етап мав на меті:

- проведення студентами діагностики рівня рефлексивних умінь як власних вихідних даних;
- усвідомлення критеріїв і методів оцінки й самооцінки продуктивності самомоніторингу щодо усвідомлення повноти, стильовідповідності, ґрунтовності і фахової доцільності наявних інтонаційно-слухових, тактильно-кінестетичних, когнітивно-емоційних і комунікативно-емпатійних уявлень, відчуттів, емоцій, суджень, фахових здібностей і виконавських можливостей.

У методичному кластері пропедевтичного етапу переважним була опора на принцип *актуального наукового консалтингу*, який передбачає своєчасне надання студентам актуальної інформації пов'язаної з науковим пошуком в процесі формування рефлексивних умінь.

Для реалізації даного завдання було обрано *«Метод інтерактивного консультування»*. Метою методу було визначено: організація процесу формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики у фортепіанному навчанні; систематизація і практичне використання отримання нових знань; оптимізація міждисциплінарних зв'язків; актуалізація самоаналізу з метою фахового вдосконалення; диференціація

еталонних уявлень і суджень як складових індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів.

Зміст методу: в мережі Інтернет, на базі тематичної групи в соціальній мережі, було стисло викладено (у формі схем і слайдів) основні тези щодо самоаналізу власного фахового досвіду, фахово-інтерпретаційних комплексів як засобу критичної самооцінки та самокорекції. Крім того, були надані посилання на інформаційні ресурси щодо поглибленого вивчення змісту і характерних особливостей еталонних уявлень, відчуттів, суджень у різних стильових контекстах, їх слухове осягнення, «переживання» та понятійне узагальнення.

Але теоретичне осягнення питань рефлексії не має бути відірваним від практичного. Для його реалізації був покликаний *метод взаємного оцінювання*. Отримавши перелік рефлексивних умінь, відповідно до визначених у першому розділі структурних компонентів означеного феномену, та структуру індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів, студенти одночасно отримали анкети і опитувальники, за допомогою яких вони мали оцінити рівень сформованості рефлексивних умінь одного із студентів свого курсу, а після оцінки Іншого (на основі розробленого алгоритму) – перейти до самооцінки. Означений метод було реалізовано на основі роботи над класичною сонатою, у формі колоквиуму і виконавсько-методичного семінару.

Крім традиційних опитувальників для самооцінки, які вже було використано на констатувальному етапі експерименту, студентам було запропоновано метод *селфі-спостереження* (від англ *self* – сам, себе) як модифікована форма методу рефлексивного портфолію.

Метод був спрямований: на формування аргументованої самооцінки якості прочитання і декодування нотного тексту, логічності та художньої переконливості побудови виконавської концепції; на об'єктивність оцінки студентом відеозапису власного художньо-технічного опрацювання музичного твору на основі самостійного пошуку доцільних індивідуальних

тактильно-кінестетичних піаністичних прийомів відповідно до сформованих інтонаційно-слухових, музично-стильових уявлень; на моніторинг ефективності власних педагогічних впливів у процесі художньої комунікації з учнями, що сприяє модифікації наявного фахового досвіду, який передбачав здійснення студентом відеозапису власних занять (в процесі фортепіанної підготовки) та його аналіз. Метод селфі-спостереження організували самі студенти: вони записували на відеокамери мобільних телефонів або планшетів увесь процес занять у класі основного музичного інструменту, концертмейстерського класу, пропедевтичної та педагогічної практики. Важливо було розміщувати дані відеозаписи на сторінці власного Інтернет-щоденника, надаючи змогу всім учасникам експерименту проаналізувати не тільки власні заняття, а й процес роботи інших студентів.

Аналіз коментарів студентів до власного відеозапису показав, що великий відсоток студентів уперше усвідомили, якими інтелектуально і емоційно пасивними вони виглядають протягом заняття. Один із учасників експериментальної групи підкреслив, що «протягом всього заняття не сказав жодного слова і лише намагався добре виконувати завдання, надані викладачем, не дуже усвідомлюючи їх смисл». Інший студент визначив, що протягом заняття його рефлексія, майже, була відсутньою. Для підкріплення цього висловлення студент навів приклад. Виконуючи Сонату C-dur № 48 Й. Гайдна, він звертав увагу тільки на ритмічну структуру твору і на технічне виконання дрібних нот. На запитання викладача щодо особливостей фразування, артикуляції, взаємодії музичних тем сонатної форми, він усвідомив, що не пам'ятає, як він виконував музичний твір кілька хвилин тому, адже він абсолютно не звертав на це уваги, не аналізував особливості музичної мови, стилю, жанру власного виконання даного твору, а лише був зосереджений на технічних задачах-проблемах.

Загальний результат використання методу селфі-спостереження протягом кількох тижнів був такий. Після перегляду перших записів, студенти усвідомили, наскільки недостатньо вони звертаються до

рефлексивного аналізу протягом роботи над музичним твором, що виявилось як практичне осягнення ретроспективної рефлексії. Після цього наявність відеокамери на заняттях стимулювала активізацію актуальної форми рефлексії (студенти в режимі реального часу почали «включатися» в процесі роботи над твором більш свідомо, активно, ініціативно). Наступним чином, більшість студентів визначила, що необхідно активізувати власну рефлексивну позицію перед заняттям (студенти налаштовували себе на самоаналіз через самозапитання, передбачаючи «звернення» до своєї свідомості), що сприяло усвідомленому опануванню перспективною формою рефлексії. У такий спосіб, відбувалося поєднання теоретичного і практичного осягнення феномену рефлексивних умінь в процесі фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики.

Результатом такого поєднання було визначення змісту індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів майбутнього вчителя музики, зумовленого виконавсько-педагогічним контекстом фортепіанної підготовки, формування, доповнення, коригування, систематизація еталонних уявлень, відчуттів і суджень, які майбутні фахівці вважають істинними на основі набутого особистісного і фахового досвіду. Найбільшої уваги в процесі даного етапу було приділено *когнітивно-емоційним еталонам*, які пов'язані з музикознавчою компетентністю майбутнього вчителя музики і трансформуються у систему розумінь, суджень, міркувань, «пропущених» майбутніми фахівцями через власні почуття й емоції на основі формування бази знань: музикознавчих, культурологічних, виконавсько-методичних, музично-педагогічних.

Наступний метод другого етапу: технологія S.M.A.R.T. (від англ. *self-monitoring, analysis and reporting technology*) – технологія самоспостереження, аналізу, доповіді та обговорення результатів. Ця технологія запозичена з галузі комп'ютерної інженерії, однак її модифікація є ефективною в контексті мистецько-педагогічного опрацювання методу селфі-спостереження.

Метод був покликаний допомогти студенту здійснювати критичний аналіз власних виконавсько-інтерпретаційних дій в умовах динамічності та варіативності процесу художньої комунікації через оцінку стильовідповідності виконавських прийомів: фортепіанного туше, артикуляції, звуковибудування, фразування, педалізації тощо у зіставленні з інтерпретаційними еталонами

В рамках даної технології студенти експериментальної групи розділилися на пари, і по черзі виконували обов'язки куратора. За умовами методу кожен студент готував, на основі будь-якого відеозапису власного заняття (самостійного чи з викладачем) доповіді. Характер доповіді має бути відсторонений, технологічний. Після використання даної технології деякі студенти прокоментували, що було цікаво розглянути себе у якості «пристрою». «Технічний» огляд себе, як функціонуючого механізму дав змогу поглянути на себе «з боку», розділити свідомість на суб'єкт та об'єкт відповідно до змісту рефлексивного мислення, оцінити об'єктивно за характеристиками емоційності, технічності виконання, здатності вирішувати виконавські та педагогічні проблеми, прояву рефлексивних умінь.

Один із студентів підкреслив, що така форма доповіді має ігровий характер і стимулює об'єктивність оцінки, знижує бажання мінімізувати власні проблеми або недоліки, адже контент, пов'язаний з технічним оглядом сучасних гаджетів є дуже поширеним зараз в мережі Інтернет, і всі студенти знайомі з такою формою аналізу.

Пропедевтичний етап методики формування рефлексивних умінь включав складання студентами модулю з дисципліни «Основний музичний інструмент» (в рамках реалізації модифікованої форми *методу створення квазіпрофесійних ситуацій*). За умовами даного модулю студенти виконували музичний твір із програмного репертуару для дитячої аудиторії слухання музики у загальноосвітніх школах, презентуючи художній коментар до нього з елементами дискусії та аналізу музичного твору. Означений модуль «Музична скринька» проводиться на факультеті музичної та хореографічної

освіти у кожному семестрі. Основним навчально-фаховим завданням даного модулю було експресивне виконання твору, здійснення його вербального художньо-педагогічного аналізу з уявленими учнями та самоаналіз і самооцінка якості такої виконавсько-педагогічної діяльності студентів – учасників експериментальної групи. Вони заповнювали два види рефлекс-карток: перші – експрес картки – одразу після власного виступу, а другі – вже у вільний час, у розгорнутій формі та з прикладами. Експрес-картки були націлені на стислий аналіз вражень після складання модулю – художньо-педагогічної презентації музичних творів для учнівської аудиторії, та передбачали відповіді «так», «ні», «не впевнений». Експрес-картки містили запитання, які необхідно було аргументувати: Чи вважаєте Ваш виступ експресивним, художньо переконливим?, Чи досягли ви емоційного контакту, емоційного «зараження» аудиторії?, Чи вважаєте художньо досконалим ваше втілення художньо-образного змісту твору?, Доведіть педагогічну доцільність/недоцільність прийомів художньої комунікації з аудиторією через музичні твори тощо.

Найважливішим для реалізації мети авторської методики, зокрема на даному етапі, ми вважаємо розширене заповнення рефлекс-карток студентами після аналізу відеозаписів, зроблених в процесі складання модулю. Студенти викладали власні висновки докладно і з достатньою кількістю прикладів. Так, студентка К., яка виконувала Етюд оп. 10 № 12 Ф. Шопена, оцінила спочатку рівень власного виступу як високий. Однак після перегляду відеозапису і критичного виконавського аналізу її самооцінка була нижчою через виявлення нею власних виконавсько-комунікативних проблем. Вона ретельно підготувала художній коментар до Етюду, але аналіз власного виступу показав, що розповідь про «сум'яття почуттів, вольовий натиск, експресивну наступальність» музики великого польського композитора вона не відповідала її емоційному тону, настрою: буда відсутня інтонаційна експресія - розповідала тихо, спокійно, «рівним тоном» голосу. Самоаналіз дозволив студентці дійти висновку про

недостатню сформованість комунікативно-емпатійних еталонів, що проявилось у невідповідності інтонаційної забарвленості власного голосу, прояву її емоційної експресії - емоційному навантаженню музичного твору, що за висловленням студентки, заважало створенню необхідного емоційного фону, творчої атмосфери, в результаті чого вона втратила увагу слухачів.

Студентка Г. також навела приклад комунікативної проблеми: після презентації художнього коментаря і виконання п'єси «Перша втрата» з циклу «Альбом для юнацтва» ор. 68 Р. Шумана, вона намагалася завести дискусію зі студентами щодо аналізу емоційно-образного навантаження музичного твору. Студентка визначає, що помітила тільки в процесі перегляду відеозапису, що, намагаючись вести дискусію за підготованою програмою, вона не звертала увагу на висловлення і запитання самих студентів, які «не підпадали» під заготовані нею зразки-еталони відповідей, та її неготовністю до інших суджень, тобто, ігноруючи думки Інших, «вела свою лінію, що побудувала заздалегідь», без врахування множинності інтерпретацій, тим самим «виключаючи» студентів із дискусії. Такий вид роботи був націлений на розширення та усвідомлення комунікативно-емпатійних еталонних уявлень, необхідних для формування уміння здійснювати критичний самоаналіз і модифікацію індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів відповідно до фортепіанно-виконавських завдань, уміння відстежувати ефективність педагогічного впливу на інших в процесі виконавського втілення та варіативності художньо-вербальної інтерпретації музичного твору щодо її доцільної корекції в режимі реального часу

Після проведення зазначеної роботи, наприкінці пропедевтичного етапу, зі студентами експериментальної групи було проведено *резюмуючий брифінг* – коротке обговорення результатів перших двох етапів, вражень від проведеної роботи. Студенти висловили зацікавленість у подальших формувальних заходах та бажання опанувати методами організації рефлексивної діяльності. Вони засвідчили, що деякі проблеми, навіть якщо про них говорили викладачі, не були усвідомленими достатньо до тих пір,

поки студенти самі не проаналізували себе через використання методу селфі-спостереження.

Інтерактивний етап методики формування рефлексивних умінь майбутнього вчителя музики (самий пролонгований із етапів) був націлений на занурення студентів у рефлексивно-комунікативне середовище, спонукання студентів до виходу у рефлексивну позицію, і перманентну свідому активізацію рефлексивних механізмів у всіх видах власного фортепіанного навчання.

Методичний кластер даного етапу акцентував увагу на реалізації принципу *інтеграції аутокомунікативної і транскомунікативної взаємодії*, який був націлений на активізацію поліфонічної діалогової та полілогової комунікації студента із власним внутрішнім світом, навколишнім середовищем, з мистецтвом і через мистецтво з Іншим, з метою формування рефлексивної позиції. Інтеграція аутокомунікації і транскомунікації дає змогу дає змогу сформувати у майбутніх фахівців комунікативний досвід, який допоможе їм свідомо та ефективно декодувати і транслювати вербальні і невербальні сигнали в процесі художнього спілкування.

На даному етапі використовувалися тренінгові форми роботи. Студенти експериментальної групи брали участь у групових формах роботи. Основними методами даного етапу були: *метод багатоступеневого музично-рефлексивного гейм-тренінгу*, *метод арт-аналізу*, *метод імпровізації «В контакті з-мистецтвом»*.

Багатоступеневий музично-рефлексивний гейм-тренінг включав в себе перелік різноманітних ігрових технік, які впроваджувалися на кожному груповому занятті. Означений метод мав на меті:

- свідомий вихід студентів у рефлексивну позицію, розширення і модифікацію індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів через обґрунтований мистецько-виконавський аналіз концертних виступів видатних піаністів у CD, DVD-запису;

- критичний аналіз якості фортепіанного втілення студентами музичних творів;
- доцільне перенормування алгоритму декодування нотного тексту і технологічного опрацювання музичних творів на основі зіставлення із інтонаційно-слуховими, тактильно-кінестетичними, когнітивно-емоційними і комунікативно-емпатійними еталонами.

Техніка *«Інтерактивні оцінки»* (як модифікований варіант методу взаємного оцінювання) передбачала взаємне оцінювання студентами себе і інших студентів в мікрогрупах в контексті завдань фортепіанної підготовки. В групі (по 3-5 студентів) учасники тренінгу виконували за власним бажанням одне із виконавських завдань фортепіанної опрацювання творів по черзі. Студенти читали з листа, здійснювали транспонування музичного фрагменту, аранжування, виконували фрагмент музичного твору, інтерпретували зміст через художню вербалізацію. Інші учасники групи по черзі висловлювали свою розгорнуту і аргументовану оцінку, доповнюючи один одного, але важливо було зробити у певний обмежений час – декілька хвилин. Після висловлення оцінок, студент, який виконував завдання мав повторити ті аргументи, що він прийняв як переконливі та цінні. На наступному колі свою роботу презентував інший учасник групи. Дана техніка дозволяла опанувати здатністю коректно і аргументовано висловлювати власні оцінки, не обмежуючись характеристиками простими ознаками, а підкріплюючи аргументами і фактами. Студенти вчилися також сприймати оцінки іншого як засіб допомоги у самооцінці, з метою формування об'єктивного власного фахового образу та його вдосконалення.

Техніка *«Фід-бек»* є технікою, яка корисна для опанування «навичками» швидкого і якісного «зчитування» й декодування сигналів зворотного зв'язку, які є необхідними в процесі художньо-комунікативної взаємодії з учнями. Дана техніка впроваджувалася на основі елементів методу квазіпрофесійних ситуацій. Студенту (з групи по 5-6 студентів) надавалася увідна інформація: на якому занятті студент виконує роль

учителя, з якими учнями, і яка проблемна ситуація виникла. Далі студент починає виконувати свою роль, як і інші студенти, які виконують роль уявлених учнів. Вони демонстрували зразки вербальні та невербальні сигнали різних модальностей, як комунікативні зразки реакцій, а студент–учитель повинен визначити, які саме смислові характеристики «несе» кожний сигнал. В таких комунікативних ігрових ситуаціях студенти демонстрували «зацікавленість/незацікавленість» будь-яким конкретним питанням, «недостатню залученість до художньо-педагогічної комунікації», бажанням «заважати проводити заняття», або, навпаки, продемонструвати «бажання слухати музичний твір» тощо. Все це є підготовкою до рефлексивної художньо-педагогічної взаємодії в реальних умовах педагогічно-професійної діяльності, в умовах якої майбутні вчителі музики будуть здатні швидко визначати за сигналами зворотного зв'язку характеристику емоційного стану аудиторії, естетичні потреби аудиторії та коригувати презентацію інформації та власну поведінку.

Техніка «*Парафраз*» передбачала будування комунікації між студентами, в умовах якої, студенти експериментальної групи (парами) слухали запропонований викладачем фрагмент музичного твору. Потім один з них висловлював свою думку стосовно виконавської інтерпретації музичного твору. Наприклад, щодо прослуханої п'єси «Пісня без слів» *fis-moll* Ф. Медельсона, студентка визначає, що для неї не легко, виконуючі кантиленні твори, вести мелодійну лінію таким чином, щоб вона лунала з яркою звуковою виразністю, відчуттям природнього розвитку музичної фрази. Адже при цьому акомпанемент має бути плавним, звучати цільно і повністю підкорюватися руху мелодії, доповнюючи її звучання. Студент-напарник має повторити його думку своїми словами, і, переконавшись, що вірно зрозумів висловлення першого студента висловити, що він думає з цього приводу. І так кілька разів по колу. Дана техніка спрямована на опанування студентами навичками художньої комунікації. В процесі такої комунікації кожен учасник навчається проявляти повагу до слів іншого,

демонструє власне бажання зрозуміти смисл, закладений іншим, намагається отримати зворотний зв'язок щодо вірності розуміння отриманої інформації, усвідомлює, як його висловлення впливають на іншого.

Доповненням даної техніки є техніка «*Слідуй за мною*». Дана техніка ґрунтується на принципах дитячої гри «Пошкоджений телефон». Перший учасник (в групах з 10-12 студентів) описує наступному свої емоції і почуття, які виникають в нього від прослуханого музичного твору (декілька фраз) таким чином, щоб не чули інші. І так, по ланцюжку, студенти передають один до одного емоційне повідомлення. Наприкінці, останній студент вголос говорить те емоційне повідомлення, що «дійшло» до нього. Дана техніка націлена на усвідомлення студентами того, що інформація, яку ми надаємо і отримуємо, особливо емоційно-образна, може сприйматися неоднозначно. Дані техніки сприяють виникненню атмосфери толерантності і взаємоприйняття, що є необхідним для рефлексивно-комунікативного освітнього середовища.

Техніка «*Німе кіно*» була націлена на формування невербальних комунікативних прийомів майбутніх учителів музики. Невербальні сигнали, як вказували самі студенти, створюють значний вплив на процес самооцінки і моніторингу перебігу навчально-фахової діяльності. Студенти визначали, що в процесі виконання музичного твору в класі основного музичного інструменту або в концертмейстерському класі, вони звертали увагу навіть на невербальні сигнали викладача (його міміку, жести), коректуючи відповідно своє виконання. Ще більше значення це має в процесі навчально-педагогічної практики, коли необхідно уважно відстежувати всі невербальні сигнали учнів, з метою отримання зворотного зв'язку, розуміння психологічного стану дітей, визначення моменту, в який необхідно змінювати вид діяльності. Техніка «Німе кіно» передбачала, що студенти у короткий термін готувлять самопрезентацію без його вербалізації, на тему власного сприйняття певного музичного твору, лише за допомогою невербальних прийомів і фортепіанного виконавства, а інші студенти мають «декодувати» надану

інформацію. Виявилось, що студенти досить легко «зчитують» емоційні прояви, сигнали, однак певні утруднення виявляються у спробах студентів зробити невербальне повідомлення щодо емоційного змісту музичного твору. Однак, поступово, використання даної техніки сприяло покращенню рівня невербальної комунікації студентів, формуванню комунікативно-емпатійних еталонів.

Кожна рефлексивна гра передбачала обговорення у колі та в тематичній групі в соціальній мережі своїх вражень, своїх винаходів або ідей, і надання зворотного зв'язку іншим студентам щодо їх художньо-виконавської та експресивно-комунікативної переконливості.

Метод *арт-аналізу* передбачав прослуховування студентом (самостійно) незнайомого музичного твору композиторів ХХ і ХХІ століття, українських, європейських та китайських композиторів. Музичний твір підбирався викладачем з дисципліни «Основний музичний інструмент», відповідно до виконавського рівня студента. На основі слухання-аналізу музичного твору, не знаючи його назви і композитора, студент мав заповнити аналітичну рефлекс-картку щодо художнього тлумачення ідеї та змісту даного твору.

Рефлекс-картка у цьому випадку містила такі позиції: Як можна характеризувати художньо-образне навантаження музичного твору? Який емоційний стан виникає у Вас при прослуховуванні даного музичного твору?, Доберіть експресивно-образний короткий коментар до музичного твору, використовуючи літературну або поетичну цитату, Доберіть ілюстрації з живопису або художніх фотографій, які відповідатимуть даному музичному твору, Доберіть низку з десяти асоціацій до даного музичного твору, Які ви можете надати методичні рекомендації до опанування даного музичного твору?

Означена форма роботи була покликана на формування уміння здійснювати моніторинг якості декодування і виконавського відтворення нотного тексту твору у авторсько-стильовому контексті; уміння відстежувати

і обґрунтовано діагностувати проблеми у власній фортепіанно-виконавській, художньо-комунікативній діяльності через проекцію їх на індивідуальні фахово-інтерпретаційні комплекси, зокрема інтонаційно-слухові, когнітивно-емоційні еталони; формування уміння здійснювати моніторинг і саморегуляцію власного емоційного стану та емоційного впливу в процесі виконавської, художньо-педагогічної діяльності.

Ефективним на шляху формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики було визначено *метод «В контактi з мистецтвом»*. Метод був спрямований на:

- формування прогностичних здібностей майбутніх фахівців;
- осмислення рефлексивно-комунікативної взаємодії в процесі сольного і ансамблевого опрацювання творів через самооцінку експресивності, емпатійності комунікації, ідентифікації з музичним образом, стильової відповідності звукоінтонаційних, темпо-ритмічних параметрів виконавської інтерпретації, розгортання музичної форми.

Зміст методу: студентам було запропоновано роботу у парах, використовуючи один чи два музичних інструменти. Один із студентів, не дивлячись, обирає цитату або фрагмент літературного твору (з підготовлених викладачем), який містить певний художньо-виразний смисл і відповідне емоційне навантаження. Студент мав почати імпровізувати на фортепіано в контексті даного емоційно-образного змісту, не оцінюючи, при цьому технічну складність імпровізації. Інший студент мав виконувати акомпануючу партію, намагаючись передбачити гармонічні пошуки першого студента, відповідати його емоційному стану, образному наповненню музики. Після виконання одного періоду, імпровізацію у відповідному характері мав продовжити другий студент – напарник. За умовами методу, другий студент не має змоги прочитати літературний фрагмент, відповідно він міг спиратися лише на характер імпровізації першого студента. Він мав «відчути» особливості ладо-гармонічної структури, будови мелодії, і повести імпровізацію у тому ж емоційному ключі.

В процесі використання даного методу студенти отримували два додаткових завдання: перше - після імпровізації студент, який акомпанував, мав переглянути поетичні фрагменти, представлені викладачем і, на основі аналізу музики, вгадати, який з фрагментів обрав перший студент. Друге - студенти повинні були записати на відео та проаналізувати у групі й з викладачами доцільність використаних виконавських прийомів, їх відповідність художньо-образному навантаженню літературного фрагменту.

Майже всі студенти висловили думку, що даний метод був один з найскладніших для рефлексії, особливо в її актуальній формі, адже імпровізація на музичному інструменті змушувала студентів увагу приділяти пошуку виконавських засобів виразності, спробам залишатися у відповідному емоційному ключі, будувати логічну форму. При цьому, не відволікатися на самоаналіз, самоусвідомлення, моніторинг того, як сприймає імпровізацію студент-напарник, не втрачати контакту з ним було дуже важко. Деякі студенти, навіть, висловили думку, що для того, щоб успішно це робити, необхідно «роздвоїтися». Дискусія за результатами впровадження даного методу дозволила визначити, що таке подвоєння свідомості є цілком природним для високого рівня рефлексивної діяльності. Сформовані вміння актуальної рефлексії, які включають здатність аналізувати та коректувати свою діяльність одночасно за різними векторами, є надзвичайно важливими (за оцінкою самих студентів) в контексті діяльності учителя музики.

Крім означених методів студенти продовжували вести Інтернет-щоденник. Однак, на даному етапі студенти мали кожен день присвячувати йому увагу (10-15 хвилин на день). Адже рефлексивні вміння формуються в умовах постійного акцентування уваги на всіх видах самоаналізу, самомоніторингу, самооцінки, самокорекції. Перед студентами було поставлено задачу: описувати в Інтернет-щоденнику будь-який рефлексивний процес, аналізувати перебіг будь-якого заняття, поставити 10 проблемних запитань до фрагменту уроку (з додаванням відео), обґрунтувати

свою думку щодо певного питання, проаналізувати виступ, свій або сокурсника, заповнити рефлекс-картку, яку у будь-який момент, без попередження отримують від викладачів – тобто систематично виконувати завдання, які відповідають основній меті роботи – формуванню рефлексивних умінь у майбутніх учителів музики.

Інтерактивний етап був спрямований на переведення кількості (рефлексивних дій) у якість, виконання завдання – у звичку, спілкування студентів – в усвідомлену художню комунікацію. На даному етапі близько 30% завдань студенти мали виконуватися самостійно. Найважливішим на даному етапі було перманентно вбудовувати рефлексивні ігри і мікро-тренінги в усі види діяльності студентів.

Останній етап було визначено як *дослідницький*. Мета дослідницького етапу:

- аналіз студентами результатів власних позитивних зрушень у контексті формування рефлексивних умінь в процесі фортепіанної підготовки;
- аналіз результатів, отриманих в процесі реалізації педагогічних умов і принципів формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики;
- стратегічне вибудовування перспективи власного фахово-особистісного вдосконалення і самореалізації як майбутнього учителя музики.

На даному етапі, в контексті обраного методичного кластеру домінантним було визначено принцип *суб'єктивної семантики*, як ідея надання студенту свободи і варіативності в процесі інтерпретації результатів власного саморозвитку, успішності формування рефлексивних умінь, ефективності сприйняття та інтерпретації музичного тексту і того, що в нього закладено автором. Принцип суб'єктивної семантики пов'язаний з готовністю майбутнього фахівця сформулювати індивідуальну стратегію сприйняття і художньо-образного осягнення інтонаційно-образної мови

музичного твору на основі сформованих індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів, та побудови на цих засадах стратегії індивідуальних внутрішніх смислів, які є інструментом пізнання й самопізнання.

Протягом дослідницького етапу використовувалися такі методи: *виконання письмової творчо-дослідницької роботи* під загальною назвою «Якщо музика – це особистість» (як модифіковано-інтегрована форма методів рефлексивного порівняння та автопортрету); *інтернет-проекування* – створення творчо-рефлексивного проекту «Reflex: відображення майбутнього» (на основі модифікації методу стратегічного планування і рефлексивного портфолію). Важливо зазначити, що елементи рефлексивних ігор з попередніх етапів та завдання з рефлекс-карток студенти продовжували виконувати до кінця експериментальної роботи.

Метод письмової творчо-дослідницької роботи під загальною назвою «Якщо музика – це особистість» студентам було надано чотири тижні. Метою методу було:

- формування умінь самостійної аналітичної роботи в контексті художньо-виконавської інтерпретації твору,
- створення комфортної емоційно-психологічної атмосфери в процесі художньої комунікації з твором мистецтва;
- формування творчого ставлення до інтерпретації музики, пов'язаного зі здійсненням моніторингу ефективності педагогічного впливу в процесі художньо-виконавської комунікації.

Дана робота виконувалась у формі есе на матеріалі обраного кожним студентом фортепіанному твору.

За умовами даного методу кожен студент мав обрати такий музичний твір який справив на нього найбільше враження, або емоційно був найбільш відповідним на даному етапі життя виконавця роботи. До задач даного методу входило: аналіз життя і творчості композитора на етапі написання даного твору, аналіз музичного твору в авторському, історичному і

особистісному контексті. В результаті такого аналізу, творчо-дослідницька робота студента мала презентувати музичний твір як особистість, з наданням йому особистісного портрету. На основі ретельного глибокого історично-теоретичного, художньо-образного та виконавського аналізу (на основі осягнення виконавських інтерпретацій різних виконавців) студенти мали описати музичний твір як «*особистість*», з властивими їм рисами характеру, темпераменту, особистісними якостями. Важливим було описати своє ставлення до цієї «*особистості*», що приваблює в ній, які риси є привабливими/непривабливими тощо. Найважливішим критерієм було особистісне, неформальне ставлення до виконання цього творчого завдання.

Презентація творчих робіт відбувалася у малих групах за участю викладачів. Студенти не просто демонстрували письмові роботи, а виконували обраний музичний твір на фортепіано (або його фрагмент, якщо обраний твір не відповідав виконавському рівню студента), як результат його самостійного опанування. Також студенти, за бажанням, підкріплювали презентацію відео-, фотоілюстраціями. Кожна робота оцінювалася студентами і викладачами як «по-своєму цікава». Так, студент О., який представляв Етюд-картину ор. 33 № 8 С. Рахманінова, провів пряму асоціацію музики з особистістю композитора: він описував особистість сувору та величну, горду і вільну. Студентка К., яка виконувала Ноктюрн ор. 55 № 1Ф. Шопена, визначила його, як свого близького, розуміючого друга, тонкого, чуйного, здатного уважно сприймати Іншого.

Після презентації творчих робіт студентам було запропоновано проаналізувати в своїх Інтернет-щоденниках, чому саме вони обрали такий образ, чому надали саме такі характеристики, як це відображує емоції, почуття, психологічні позиції своїх виконавців. Так, наприклад, студент О., який презентував Етюд-картину С. Рахманінова дійшов висновку, що йому дуже близькі зараз ці емоції, однак від усвідомив їх лише після занурення в інтонаційно-образний зміст музичного твору, а вибір зробив підсвідомо. А

студентка К., яка виконувала Ноктюрн Ф. Шопена, помітила, що, на її думку, мабуть зараз їй не вистачає близького розуміючого друга.

В обговоренні і підведенні підсумків впровадження означеного рефлексивно-творчого методу, студенти зазначили, що емоційно-образний зміст музичного твору не сприймається у відриві від свідомості того, хто, виконує твір, аналізує його зміст, підтекст; від емоційного стану вчителя-виконавця, його особистісного досвіду.

Результатом даного методу стали: формування уміння здійснювати критичний аналіз власних виконавсько-інтерпретаційних дій в умовах динамічності та варіативності процесу художньої комунікації, уміння здійснювати критичний самоаналіз і модифікацію індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів відповідно до фортепіанно-виконавських завдань; уміння здійснювати моніторинг якості декодування і виконавського відтворення нотного тексту твору у авторсько-стильовому контексті; уміння відстежувати і обґрунтовано діагностувати проблеми у власній фортепіанно-виконавській, художньо-комунікативній діяльності через проекцію їх на індивідуальні фахово-інтерпретаційні комплекси.

Метод інтернет-проекування передбачав створення кожним студентом індивідуального творчо-рефлексивного проекту «Reflex: відображення майбутнього». Мета методу:

- формування у студентів умінь перспективної рефлексії;
- формування рефлексивної позиції та позитивної установки на подальший розвиток рефлексивних умінь;
- використання рефлексивних технологій у майбутній професійній діяльності;
- корекція і перенормування індивідуальної рефлексивної стратегії виконавсько-педагогічного самовдосконалення майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки.

В основу проекту було покладено матеріали, отримані в процесі всіх попередніх етапів (відеозаписи, рефлекс-карти, ілюстрації тощо) та метод

автопортрету. Проект у технічному контексті виглядав як сторінка в соціальній мережі, і мав на меті формування студентом на основі рефлексії власного бажаного професійного образу, досягнення якого має відбутися через роки навчання. Даний проект сприяв тому, що, на основі перспективної рефлексії студент буде здатний сформувавши бажаний образ фахівця, який реально досягнути у термін навчання на основі власного рефлексивного портрету (на момент участі у формувальному експерименті), та розробити стратегії, які допоможуть йому досягти даного бажаного образу, а також спрогнозувати, наскільки успішним буде цей образ у дійсності.

Зазначений метод передбачав таке: кожний студент протягом місяця працював над створенням сторінки соціальної сторінки *«себе майбутнього»*. Контент даних сторінок включав в себе інформацію про кар'єрні досягнення у галузі фаху, відповідно до інтересів та інтенцій студента, а також фото- і відеоматеріали, які ілюстрували цю інформацію. Проекти було презентовано наприкінці формувального експерименту. Студенти визначили, що виявилось дуже корисним відповідати не тільки на запитання *«Ким я хочу бути?»* або *«Ким я бачу себе в майбутньому?»*, але й на подальші питання *«Чому?»*, *«Як я зможу досягнути цього?»*, *«Як я буду себе відчувати в такому образі?»*, *«Які ресурси для цього мені потрібні?»* та інші.

Результатом використання даного методу було формування у студентів: уміння здійснювати методично доцільне перенормування (перепроєктування) алгоритму індивідуального піаністичного опрацювання музичних творів відповідно до виконавських завдань; уміння здійснювати корекцію і перенормування (перепроєктування) індивідуальної рефлексивної стратегії фахового самовдосконалення в процесі фортепіанної підготовки

Узагальнюючи вищевикладене, зазначимо, що діагностичний зріз наприкінці формувального експерименту показав, що у студентів експериментальної групи показники рефлексивних умінь значно збільшилися, демонструючи позитивні зрушення щодо кожного компоненту.

Методи дослідницького етапу були спрямовані на формування, систематизацію, розширення всіх еталонних уявлень, відчуттів, суджень, які входять до складу індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів, необхідних як для виконавсько-фахового вдосконалення, так і для оволодіння способами критичного самоаналізу, самооцінки і корекції реальних виконавсько-педагогічних досягнень «фахового Я» на основі проєкції їх на суб'єктивно узагальнені індивідуальні фахово-інтерпретаційні комплекси як особистісно-ціннісні шкали. Це сприяло мобілізації особистісно-фахових ресурсів, розширенню і модифікації власного мистецько-педагогічного досвіду щодо досягнення фахових акмевершин.

Для встановлення динаміки змін результатів щодо рівнів сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів музики експериментальна перевірка передбачала зіставлення результатів експериментальної групи з показниками контрольної групи, враховуючи різні методи викладання дисциплін фортепіанної підготовки відповідно до авторської методики формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики.

Підрахунки показали, що кількість студентів, які мали ситуативно-реактивний рівень в експериментальній групі значно зменшилася. При цьому збільшилася кількість студентів з проблемно-пошуковим і усвідомлено-проактивним рівнем сформованості рефлексивних умінь. в таблицях 4.1, 4.2, на Рис. 3 і в Додатку Л.

Таблиця 4.1

Узагальнені результати діагностики сформованості
рефлексивних умінь майбутніх учителів музики (ЕГ)
(підсумковий зріз)

Експериментальна група (ЕГ)										
Рівні	Крит. 1		Крит. 2		Крит. 3		Крит.4		Середній показник	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Усвідомлено проактивний	12	37,5	8	25,0	16	50,0	14	43,75	13	40,65
Проблемно пошуковий	11	34,4	20	62,5	17	53,15	16	50,0	16	50,0
Ситуативно-реактивний	2	6,25	5	15,65	2	6,25	3	9,35	3	9,35

Таблиця 4.2

Узагальнені результати діагностики сформованості
рефлексивних умінь майбутніх учителів музики (КГ)
(підсумковий зріз)

Контрольна група (КГ)										
Рівні	Крит. 1		Крит. 2		Крит. 3		Крит.4		Середній показник	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Усвідомлено проактивний	2	6,25	3	9,35	2	6,25	5	15,65	3	9,35
Проблемно-пошуковий	13	40,65	17	53,15	20	62,5	10	31,25	15	46,9
Ситуативно-реактивний	16	50,0	10	31,25	16	50,0	14	43,75	14	43,75

Узагальнені результати діагностики сформованості
рефлексивних умінь майбутніх учителів музики ЕГ та КГ (підсумковий зрй)

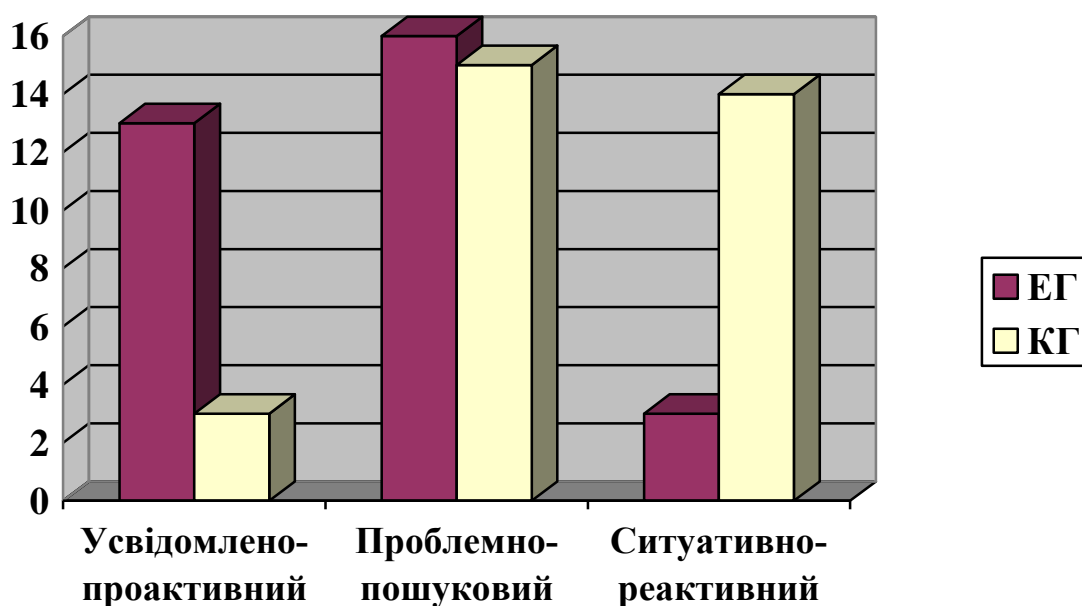


Рисунок 3.

Таблиця 5

Результати позитивних змін у формуванні рефлексивних умінь майбутніх
учителів музики ЕГ та КГ після підсумкового зрізу

Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)	
Рівні	Показники сформованості художньо-комунікативних умінь студентів	Рівні	Показники сформованості художньо-комунікативних умінь студентів
Усвідомлено проактивний	+31,3%	Усвідомлено проактивний	+2,6%
Проблемно-пошуковий	+12,5%	Проблемно-пошуковий	+3,15%
Ситуативно-реактивний	-43,8%	Ситуативно-реактивний	-6,25%

Довести статистичну вартісність розбіжності між показниками в експериментальній та контрольній групах на останньому етапі формувального експерименту вирішено здійснити за допомогою

багатофункціонального критерію φ^* Фішера (кутового перетворення Фішера). Це зумовлено такими аспектами: а) в дослідженні брали участь дві групи студентів (ЕГ, КГ); б) кількість студентів у групах була більшою, ніж 5 осіб. Критерій Фішера використано для зіставлення результатів формувального експерименту в експериментальній та контрольній групах за кількісною визначеною ознакою.

Для доведення статистичної вартісності було сформульовано такі гіпотези:

H_0 : частка осіб з ситуативно-реактивним рівнем сформованості рефлексивних умінь в ЕГ наприкінці формувального експерименту значно не відрізняється від показників у КГ;

H_1 : частка осіб з ситуативно-реактивним рівнем сформованості рефлексивних умінь в ЕГ наприкінці формувального експерименту значно менша, ніж у КГ.

Значення емпіричних частот за двома ознаками запропоновані в таблиці 6.

Таблиця 6

Групи	Усвідомлено-проактивний та проблемно-пошуковий рівні сформованості рефлексивних умінь		Ситуативно-реактивний рівень сформованості рефлексивних умінь		Разом
	Кількість студентів	Частка	Кількість студентів	Частка	
ЕГ	29	90,6%	3	9,4%	32
КГ	18	56,3%	14	43,7%	32
Разом	47		17		64

За таблицею величин кутів φ для різних відсоткових часток визначаємо величини, які відповідають відсотковим часткам у кожній з груп:

$$\varphi_1 = \varphi(43,7\%) = 1,444$$

$$\varphi_2 = \varphi(9,4\%) = 0,623$$

Ми підраховали емпіричне значення φ^* за формулою

$$\varphi_{емт}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ де:}$$

n – кількість студентів (64) (повній обсяг вибірки)

$$n = n_1 + n_2$$

$n_1 = 32$ – кількість студентів в експериментальній групі;

$n_2 = 32$ – кількість студентів в контрольній групі;

$\varphi_1 = 1,444$ – кут, що відповідає більшій відсотковій долі;

$\varphi_2 = 0,623$ – кут, що відповідає меншій відсотковій долі.

$$\text{Отже: } \varphi_{емт}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 1,444 - 0,623 \sqrt{\frac{32 \times 32}{32 + 32}} = 3,284$$

У нашому випадку $\varphi_{емт}^* = 3,284$, отже $\varphi_{емт}^* > \varphi_{крит}^*$.

Побудована нами «вісь вартісності» подана на рис. 4.

Отриманий результат належить до зони значущості. Отже, існує статистична розбіжність між показниками експериментальної та контрольної груп наприкінці формувального експерименту, тому приймається гіпотеза H_1 , відповідно до якої частка осіб ситуативно-реактивним рівнем сформованості рефлексивних умінь в ЕГ наприкінці формувального експерименту значно менша, ніж у КГ.

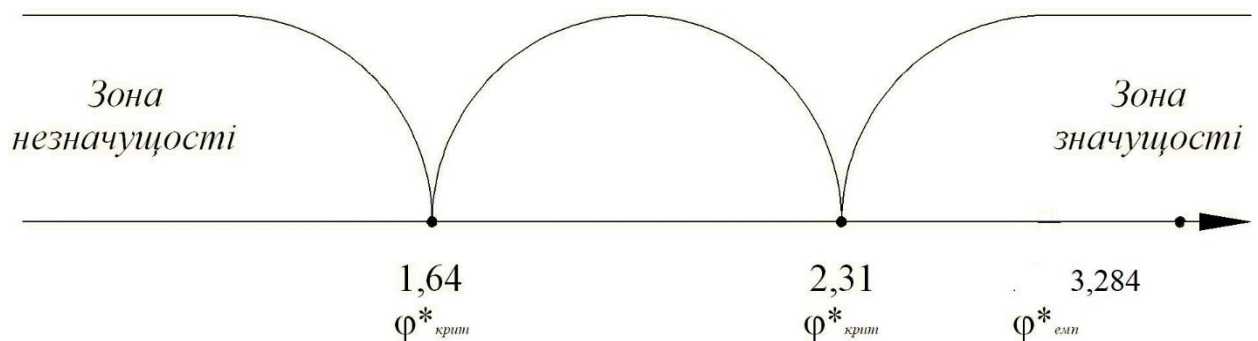


Рис. 4. Вісь значень для величин кутів φ .

Узагальнені результати діагностики студентів щодо сформованості рефлексивних умінь доводять, що внаслідок застосування авторської методики у студентів експериментальної групи відбулися якісні зміни щодо розвиненості показників рефлексивних умінь стосовно всіх критеріїв.

Отже, отримані дані на всіх етапах дослідження свідчать про те, що розроблена авторська методика формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики забезпечила розвиток усіх компонентів досліджуваного феномену, що підтверджує її ефективність.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі дослідження викладено зміст і результати констатувального експерименту, критерії та показники для встановлення рівнів сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки, хід і результати формувального етапу дослідження.

Для проведення діагностичної роботи, відповідно до компонентної структури рефлексивних умінь майбутніх учителів музики, було розроблено й науково обґрунтовано **критерії сформованості** досліджуваного феномена: *міра продуктивності художнього виконавсько-педагогічного самоаналізу* (показники: адекватність самооцінки грамотності і ерудованості щодо прочитання-декодування художнього змісту, семантики і стилістики музичного твору; критичний самоаналіз переконливості художньо-педагогічної вербалізації образного змісту музичного твору; продуктивність самомоніторингу якості виконавського втілення художньо-образного змісту і драматургії твору), *міра здатності до емоційного самокерування у виконавсько-педагогічній взаємодії на основі моніторингу* (показники: якість та швидкість відстеження емпатійно-оцінних реакцій слухацької аудиторії в процесі осягнення музичних творів; гнучкість і доцільність ситуативної корекції емоційних впливів, саморегуляції фахових дій в процесі вербально-виконавської інтерпретації музичного твору; мобільність і обґрунтованість оцінки зворотного зв'язку стосовно корекції прийомів вербальної та невербальної експресії художньо-педагогічної комунікації), *міра сформованості та продуктивного використання індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів як інструменту самооцінки* (показники: повнота й усвідомленість наявних індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів; швидкість та якість діагностування недоліків виконавської інтерпретації твору; ініціативність і потреба у модифікації набутого виконавсько-педагогічного досвіду щодо ефективності вирішення фахових

задач), *ступінь стратегічної спрямованості на особистісно-фахове самовдосконалення учителя музики* (показники: мобільність і продуктивність самокорекції виконавської інтерпретації музичного твору; швидкість і адекватність реакції щодо оптимізації власних фахових дій в умовах виникнення виконавських і художньо-комунікативних проблем; обґрунтованість прогнозування і перепроєктування індивідуальних траєкторій виконавсько-педагогічного вдосконалення). Відповідно до критеріїв та їх показників було визначено **рівні сформованості** рефлексивних умінь майбутніх учителів музики: усвідомлено-проактивний, проблемно-пошуковий, ситуативно-реактивний.

Практична перевірка ефективності визначених педагогічних умов і методів відбувалась у процесі формувального експерименту. Методика формувального експерименту передбачала чотири **етапи**: *актуалізаційний, пропедевтичний, інтерактивний і дослідницький*.

Методи актуалізаційного етапу: метод музично-рефлексивної дискусії (націлений на теоретичне обґрунтування й усвідомлення значущості рефлексивних умінь для особистісно-фахового розвитку, практичну демонстрацію їх актуальності в процесі осягнення, художньо-виконавського втілення фортепіанної інтерпретації творів, як ефективної форми й засобу художньо-педагогічної комунікації майбутнього фахівця); *«Метод тисячі запитань»* (спрямований на активізацію рефлексивних механізмів через формулювання проблемних запитань, пов'язаних з художньо-виконавським опрацюванням фортепіанного твору, систематизацію інтонаційно-слухових, тактильно-кінестетичних, когнітивно-емоційних і комунікативно-емпатійних еталонів); метод *«рефлекс-карток»* і ведення *рефлексивного щоденника* (як універсальних інструментів рефлексії, запроваджених з метою ініціювання виходу студентів у рефлексивну позицію, через самомоніторинг і критичний аналіз якості декодування нотного тексту в авторсько-стильовому контексті та його виконавського відтворення).

Методи пропедевтичного етапу: «Метод інтерактивного консультування» (інформаційно-методичне забезпечення, за допомогою мережі Інтернет і мультимедійних програм, націлене на здійснення критичного аналізу індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів, їх систематизацію й модифікацію, як інструментарію адекватної оцінки власних наявних і потенційних виконавських, художньо-комунікативних здібностей, досягнень та проблем); «Метод селфі-спостереження» (спрямований на формування аргументованої самооцінки якості прочитання і декодування нотного тексту, логічності та художньої переконливості побудови виконавської концепції; об'єктивність оцінки студентом відеозапису власного художньо-технічного опрацювання музичного твору на основі самостійного пошуку доцільних індивідуальних тактильно-кінестетичних піаністичних прийомів відповідно до сформованих інтонаційно-слухових, музично-стильових уявлень, моніторинг ефективності власних педагогічних впливів у процесі художньої комунікації з учнями, що сприяє модифікації наявного фахового досвіду); *технологія S.M.A.R.T.* (технологія самоспостереження як інструменту поглиблення методу селфі-спостереження, покликаний допомогти студенту здійснювати критичний аналіз власних виконавсько-інтерпретаційних дій в умовах динамічності та варіативності процесу художньої комунікації через оцінку стильовідповідності виконавських прийомів: фортепіанного туше, артикуляції, звуковибудування, фразування, педалізації тощо у зіставленні з інтерпретаційними еталонами).

Методи інтерактивного етапу: «Багатоступеневий музично-рефлексивний гейм-тренінг» (включав перелік різноманітних ігрових рефлексивних технік, як-от: «Інтерактивні оцінки», «Фід-бек (зворотна дія)», «Парафраз», «Німе кіно»; кожна з яких має на меті вихід студентів у рефлексивну позицію і розширення і модифікацію індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів через обґрунтований мистецько-виконавський аналіз концертних виступів видатних піаністів у CD, DVD-запису, критичний

аналіз якості фортепіанного втілення студентами музичних творів; доцільне перенормування алгоритму декодування нотного тексту і технологічного опрацювання музичних творів на основі зіставлення із інтонаційно-слуховими, тактильно-кінестетичними, когнітивно-емоційними і комунікативно-емпатійними зразками-еталонами; *«Метод арт-аналізу»*, *метод «У контакті з мистецтвом»* (спрямовані на формування прогностичних здібностей майбутніх фахівців, осмислення рефлексивно-комунікативної взаємодії в процесі сольного і ансамблевого опрацювання творів через самооцінку експресивності, емпатійності комунікації, ідентифікації з музичним образом, стильової відповідності звукоінтонаційних, темпо-ритмічних параметрів виконавської інтерпретації, розгортання музичної форми тощо).

Методи дослідницького етапу: виконання письмової творчо-дослідницької роботи (метод, спрямований на формування умінь самостійної аналітичної роботи в контексті художньо-виконавської інтерпретації твору, створення комфортної емоційно-психологічної атмосфери в процесі художньої комунікації, творчого ставлення до інтерпретації музики, пов'язане зі здійсненням моніторингу ефективності педагогічного впливу в процесі художньо-виконавської комунікації); *Метод Інтернет-проектування* (створення індивідуального Інтернет-проекту під загальною назвою «Reflex: відображення майбутнього» з метою формування у студентів умінь перспективної рефлексії, формування рефлексивної позиції та позитивної установки на подальший розвиток рефлексивних умінь, використання рефлексивних технологій у майбутній професійній діяльності, корекцію і перенормування індивідуальної рефлексивної стратегії виконавсько-педагогічного самовдосконалення майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки).

У результаті розрахункової роботи встановлено, що розбіжність показників позитивних змін у експериментальній та контрольній групах є суттєвою. Кількісні та якісні результати експериментальної перевірки

підтвердили ефективність запропонованої методики формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики.

Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковані автором у наукових статтях [2; 3].

Список використаних джерел до третього розділу

1. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. в. Карпов // Психологический журнал, 2003, т.24, №5. – с. 27-39
2. Мінь Шаovej. Діагностика рівнів сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів музики / Мінь Шаovej // Актуальні питання мистецької освіти та виховання : науковий журнал : вип. 1 (9) / гол. ред. Ніколаї Г. Ю. – Суми : ФОП Цьома С.П., 2017. – С. 157-166.
3. Мінь Шаovej. Методика формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики / Мінь Шаovej // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. – Випуск 2(115). – Серія : Педагогіка. - Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2017. – С. 62-68.
4. Рогов Е. И. Учитель как объект психологического исследования / Е. И. Рогов. М., 1998. – 423 с. С. 381.
5. Семёнов И.Н. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления / И.Н. Семёнов. - Запорожье: Изд-во ЗГУ, 1992. - 192 с.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне узагальнення й запропоновано практичне вирішення проблеми формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики. На підставі аналізу отриманих результатів дослідження сформульовано такі висновки.

1. У результаті аналізу наукової літератури встановлено, що рефлексія – це складна інтегральна діяльність, яка звернена до свідомості суб'єкта, його внутрішнього світу, формування якого має безпосередній вплив на становлення професійної ідентичності майбутнього фахівця, спрямована на високі фахові досягнення і є потужним ресурсом саморозвитку та самотворення особистості. Специфіка рефлексії в діяльності учителя музики зумовлена двовекторністю його фахової підготовки як учителя музики-виконавця. Особливості інтонаційно-комунікативної природи музичного мистецтва, узагальненість й абстрактність його невербальної мови, поліваріантність й полісемантичність тлумачення змісту музичного твору визначає творчий характер рефлексивних дій майбутнього учителя музики через особистісно забарвлену вербальну і виконавську інтерпретацію твору як «вторинну творчість» в умовах художньо-педагогічної комунікації.

2. У дослідженні визначено сутність поняття *«рефлексивні уміння майбутніх учителів музики»* як складного, динамічного інтегрального особистісно-фахове метаутворення, яке виявляється у володінні способами критичного самоаналізу, самооцінки і корекції реальних виконавсько-педагогічних досягнень «фахового Я» на основі проєкції їх на суб'єктивно узагальнені індивідуальні фахово-інтерпретаційні комплекси як особистісно-ціннісні шкали, з метою виходу студентів у рефлексивну позицію, мобілізацію особистісно-фахових ресурсів, спрямованих на розширення і модифікацію власного мистецько-педагогічного досвіду, що забезпечує професійно-творчу самоідентифікацію та досягнення фахових акмевершин.

Виявлено зміст і виділено дві узагальнені групи рефлексивних умінь, зумовлених двовекторністю діяльності учителя музики-виконавця. Перша група включає уміння саморефлексії виконавської діяльності: дослідження «фахового Я», самомоніторинг, критичний самоаналіз, самооцінку та корекцію якості власних художньо-виконавських дій в процесі музикознавчої вербальної та фортепіанної інтерпретації музичних творів. Другу групу складають уміння рефлексії ефективності власних художньо-педагогічних впливів через моніторинг, критичний аналіз і оцінку продуктивності результатів художньо-педагогічної комунікації з учнівською аудиторією на основі зворотного зв'язку та перепроєктування виконавсько-педагогічних стратегій. Обґрунтовано структуру досліджуваного феномена, яка включає: *аналітично-ідентифікаційний* (особистісно-фаховий критичний самоаналіз і оцінка свого «фахового Я» на основі ціннісного ставлення до власної виконавсько-педагогічної діяльності), *емоційно-регулятивний* (самоаналіз і регуляція власного емоційного стану, перенормування педагогічних впливів у контексті виконавсько-педагогічної діяльності), *інтерпретаційно-парадигмальний* (моніторинг і оцінка власної художньо-виконавської інтерпретації музичних творів у зіставленні, порівнянні зі зразками-еталонами індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів) і *корекційно-стратегічний* (побудова і корекція індивідуальної стратегії фахового виконавсько-педагогічного самовдосконалення, перенормування навчальних завдань на основі моніторингу результатів фахової діяльності) компоненти.

Операціонально-орієнтувальну основу формування рефлексивних умінь студентів становлять індивідуальні фахово-інтерпретаційні комплекси, які є інтегрованою системою інтонаційно-слухових, тактильно-кінестетичних, когнітивно-емоційних і комунікативно-емпатійних уявлень, відчуттів, переживань, емоцій, суджень, установок. Вони формуються у студентів на основі суб'єктивних узагальнень усталених, загальноприйнятих виконавських і мистецько-педагогічних

норм-еталонів як ідеальних моделей фортепіанного виконавства і педагогічної майстерності, та є суб'єктивними шкалами істинності щодо самооцінки реальних досягнень «фахового Я» в процесі виконавсько-педагогічної діяльності.

3. Теоретично обґрунтовано *наукові підходи* до формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки, а саме: *акме-стратегічний* (передбачає критичний самоаналіз результатів виконавсько-педагогічної діяльності у всіх формах фортепіанної підготовки як основу створення індивідуальної стратегії досягнення майбутнім вчителем особистісно-фахових акмевершин,), *аксіологічний* (актуалізує ціннісне ставлення до самодослідження «фахового Я», моніторингу власного професійного становлення, як стратегії саморозвитку), *феноменологічний* (націлений на формування фахової самоідентифікації студента, його самоінтерпретацію та суб'єктивізацію процесу навчання через створення рефлексивного художньо-освітнього середовища), *герменевтичний* (спрямований на суб'єктне тлумачення художньо-образного змісту музичного твору як художнього тексту на основі семіотичного і семантичного аналізу в процесі його виконавської інтерпретації та педагогічної презентації) і *художньо-комунікативний* (пов'язаний з модифікацією комунікативного досвіду через усвідомлення, оцінку й перенормування алгоритмів художньо-педагогічного спілкування з музичними творами і через твори – з учнями).

Доведено систему *принципів* формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки, як-от: принцип екзистенційності, принцип актуального наукового консалтингу, принцип інтеграції аутокомунікативної і транскомунікативної взаємодії, принцип суб'єктивної семантики.

4. Визначено і науково обґрунтовано *педагогічні умови* формування рефлексивних умінь майбутніх фахівців у галузі музичної світи: модифікація індивідуального фахового досвіду на основі актуалізації, усвідомленої

корекції і розширення індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів; створення рефлексивно-комунікативного середовища на засадах використання акмеологічного потенціалу самоаналізу й самооцінки фахових дій у процесі фортепіанної підготовки; актуалізація суб'єктної рефлексивної позиції студентів щодо аксіологізації фахових позитивних самозмін у виконавсько-фортепіанній (сольній і концертмейстерській) і художньо-педагогічній діяльності; активізація у студентів позитивної установки на самовдосконалення через впровадження коучингових технологій у процес фортепіанної підготовки.

5. Розроблено критерії розвитку досліджуваного феномена: *міра продуктивності художнього виконавсько-педагогічного самоаналізу* (показники: адекватність самооцінки грамотності і ерудованості щодо прочитання-декодування художнього змісту, семантики і стилістики музичного твору; критичний самоаналіз художньої переконливості художньо-педагогічної вербалізації образного змісту музичного твору; продуктивність самомоніторингу якості виконавського втілення художньо-образного змісту і драматургії твору), *міра здатності до емоційного самокерування у виконавсько-педагогічній взаємодії на основі моніторингу* (показники: якість та швидкість відстеження емпатійно-оцінних реакцій слухацької аудиторії в процесі осягнення музичних творів; гнучкість і доцільність ситуативної корекції емоційних впливів, саморегуляції фахових дій в процесі вербально-виконавської інтерпретації музичного твору; мобільність і обґрунтованість оцінки зворотного зв'язку стосовно корекції прийомів вербальної та невербальної експресії художньо-педагогічної комунікації), *міра сформованості та продуктивного використання індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів як інструменту самооцінки* (показники: повнота й усвідомленість наявних індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів; швидкість та якість діагностування недоліків виконавської інтерпретації твору; ініціативність і потреба у модифікації набутого виконавсько-педагогічного досвіду щодо ефективності

вирішення фахових задач), *ступінь стратегічної спрямованості на особистісно-фахове самовдосконалення учителя музики* (показники: мобільність і продуктивність самокорекції виконавської інтерпретації музичного твору; швидкість і адекватність реакції щодо оптимізації власних фахових дій в умовах виникнення виконавських і художньо-комунікативних проблем; обґрунтованість прогнозування і перепроєктування індивідуальних траєкторій виконавсько-педагогічного вдосконалення).

Відповідно до критеріїв та їх показників встановлено *рівні* сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів музики: *усвідомлено-проактивний, проблемно-пошуковий, ситуативно-реактивний*.

6. Розроблено й експериментально перевірено методику формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки, яка включала чотири етапи. *Актуалізаційний етап* мав на меті актуалізацію мотивації студентів до самопізнання, критичного аналізу наявних індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів; усвідомлення рефлексивної стратегії саморозвитку, як успішної в умовах фортепіанної підготовки; визнання позитивних наслідків виходу в рефлексивну позицію у контексті самореалізації як учителя музики-виконавця. Методичний кластер включав *методи*: музично-рефлексивної дискусії, рефлекс-картки, Інтернет-щоденник. *Пропедевтичний етап* впроваджено з метою проведення студентами діагностики власного рівня рефлексивних умінь, усвідомлення критеріїв оцінки й самооцінки продуктивності самомоніторингу щодо усвідомленості повноти, стильовідповідності, ґрунтовності і фахової доцільності наявних інтонаційно-слухових, тактильно-кінестетичних, когнітивно-емоційних і комунікативно-емпатійних уявлень, відчуттів, емоцій, суджень. фахових здібностей і виконавських можливостей. Основні *методи*: інтерактивного консультування, селфі-спостереження. *Інтерактивний етап* формування рефлексивних умінь націлений на занурення студентів у рефлексивно-комунікативне середовище й перманентну свідому активізацію рефлексивних механізмів у всіх видах

фортепіанного навчання (виконавсько-сольного, концертмейстерського, художньо-комунікативного). *Методи:* багатоступеневого музично-рефлексивного гейм-тренінгу, арт-аналізу, метод імпровізації «У контакті з мистецтвом». *Дослідницький* етап спрямований на аналіз студентами результатів власних позитивних зрушень у контексті формування рефлексивних умінь у процесі фортепіанної підготовки і стратегічне вибудовування перспективи власного виконавсько-педагогічного вдосконалення та самореалізації як майбутнього учителя музики-виконавця. *Методи:* виконання письмової творчо-дослідницької роботи, Інтернет-проекування «Reflex: відображення майбутнього».

За результатами впровадження розробленої експериментальної методики формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики відмічені позитивні зрушення показників за кожним критерієм в експериментальній групі (40,65% – усвідомлено-проактивний, 50% – проблемно-пошуковий, 9,35% – ситуативно-реактивний) порівняно із результатами студентів контрольної групи (9,35% – усвідомлено-проактивний, 46,9% – проблемно-пошуковий, 43,75% – ситуативно-реактивний). Результати статистичних підрахунків дисертаційного дослідження підтвердили ефективність впровадження запропонованих принципів, педагогічних умов і методів формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики.

Дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Подальшого наукового пошуку потребують питання теоретико-методологічного обґрунтування проблеми формування рефлексивної культури майбутніх фахівців у галузі музичної освіти в контексті їх фахового становлення.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Методика діагностики рівня сформованості рефлексії за О. В. Карповим

Інструкція. Вам належить дати відповіді на кілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей, навпроти номера питання напишіть, будь ласка, цифру, відповідну варіанту Вашої відповіді:

1. абсолютно невірно;
2. невірно;
3. скоріше так;
4. не знаю;
5. скоріше вірно;
6. вірно;
7. абсолютно вірно.

1) Прочитавши цікаві книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її з ким-небудь обговорити.

2) Коли мене раптом несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що спало мені на думку.

3) Перш, ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити по справі, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.

4) Зробивши якийсь промах, я довго потім не можуть відволіктися від думок про нього.

5) Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послужило початком ланцюжка думок.

6) Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.

7) Головне для мене - уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.

8) Буває, що я не можу зрозуміти, чому хтось не задоволений мною.

9) Я часто ставлю себе на місце іншої людини.

10) Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.

11) Мені було б важко написати серйозний лист, якби я заздалегідь не склав план.

12) Я вважаю за краще діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.

13) Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.

- 14) Як правило, щось задумав, я покручував в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.
- 15) Я турбуюся про своє майбутнє.
- 16) Думаю, що в безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою думкою.
- 17) Часом я приймаю необдумані рішення.
- 18) Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести його подумки, наводячи все нові і нові аргументи на захист своєї точки зору.
- 19) Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто винен, я в першу чергу, починаю з себе.
- 20) Перш, ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обміркувати і зважити.
- 21) У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки від мене чекають оточуючі.
- 22) Буває, що обмірковуючи розмову з іншою людиною, я як би подумки веду з ним діалог.
- 23) Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають у інших людей мої слова і вчинки.
- 24) Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб його не образити.
- 25) Вирішуючи важке завдання, я думаю над нею навіть тоді, коли займаюся іншими справами.
- 26) Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винним.
- 27) Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Обробка:

Підсумуйте проставлені бали з питань №№ 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25, і додайте суму інверсованих балів.

Бали за шкалами 2, 6, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 21, 23, 26, 27 необхідно інверсувати

Проставлений бал	7	6	5	4	3	2	1
Інверсований бал	1	2	3	4	5	6	7

Переведіть бали у стени згідно з таблицею

Бали	до 99	100	101 – 107	108 – 113	114 – 122	123 – 130	131 – 139	140 – 147	148 – 156	157 – 171	172 і вище
Стени	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

ДОДАТОК Б
Діагностика рівня рефлексії (О. С. Анісімов)
для педагогічних колективів

Інструкція: Прочитайте уважно кожен з наведених нижче питань і закресліть відповідну цифру праворуч залежно від того, яку відповідь Ви вибираєте (варіант літерної відповіді в питаннях 5, 6 обведіть у коло).

5 - ніколи

4 - рідко

3 - у міру необхідності

2 - часто

1 – завжди

Питання

1. Як часто Ви повертаєтеся до аналізу ходу рішення педагогічної проблеми, якщо Ви її вже вирішили?

2. Як часто Ви віддаєте перевагу переходити від рішення до аналізу ходу рішення педагогічної проблеми, якщо вона дуже складна?

3. Як часто Ви шукаєте причину утруднення в способі розумової діяльності, аналізуючи хід рішення педагогічної проблеми?

4. Як часто Ви шукаєте причину утруднення в самому собі, аналізуючи хід рішення педагогічної проблеми?

5*. Як Ви вважаєте за краще вчинити, якщо Ви зазнаєте невдачі в аналізі ходу рішення задачі?

6*. Як Ви ставитеся до перспективи участі в спільному з іншими людьми вирішенні, якщо для Вас дуже важлива поставлена задача?

7. Як часто Ви намагаєтеся бути лідером в організації пошуку причин і зняття труднощі, якщо в спільному пошуку вирішення виникли труднощі?

8. Як часто Ви зберігаєте активність в колективній організації зняття труднощі, якщо в спільному пошуку вирішення виникли труднощі і Вам здається, що Ваша активність недооцінюється і навіть ігнорується?

5*.

- а) відійти від завдання і зайнятися іншим
- б) наполегливо продовжувати спроби вирішення
- в) шукати "темні місця" і "прояснювати" їх для себе шляхом звернення до словника, навчальних посібників тощо.
- г) залучати до аналізу інших людей
- д) впливати на створення групової спрямованості до пошуку причин труднощів.

6*.

- а) не входжу в спільний пошук
- б) іноді входжу в спільний пошук
- в) у міру необхідності входжу в спільний пошук
- г) часто входжу в спільний пошук
- д) завжди входжу в спільний пошук.

Для аналізу даних тесту слід розставити бали в залежності від значущості варіанту відповіді за наступними критеріями: рівень прояву особистісної рефлексії, рівень прояву рефлексії у колективі і рівень самокритичності особистості.

Відповідь	Номер питання							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1	4	4	6	4	А-0	А-1	4	6
2	3	3	4	3	Б-1	Б-2	3	4
3	2	2	2	2	В-2	В-3	2	2
4	1	1	1	1	Г-3	Г-4	1	1
5	0	0	0	0	Д-4	Д-5	0	0

№	Шкала Рівень	особистісна рефлексія	самокритичність	рефлексія у колективі
1.	Низький	0 – 2	0	0 – 3
2.	Нижчий за середній	3 – 6	1	4 – 7
3.	Середній	7 – 11	2	8 – 11
4.	Вищий за середній	12 – 15	3	12 – 15
5.	Вищий	16 – 18	4	16 – 19

ДОДАТОК В

**Модифікована методика діагностики рівня комунікативної
рефлексії вчителя музики**

(опитувальник для викладачів-експертів та студентів)

Інструкція. У пронумерованих реєстраційних бланках назви якостей і комунікативних функцій не висвітлено.

Бланк № 1 служить для оцінки емпатійності;

№ 2 - здатності до рефлексії;

№ 3 - комунікативності;

№ 4 - гнучкості особистості (в мисленні, поведінці);

№ 5 -функції впливу;

Кожне якість і функція оцінюється за 6 - бальною шкалою:

Часто, яскраво виражено - 5

Найчастіше проявляється, ніж ні - 4

Мінливо, ситуативно - 3

Дуже рідко - 2

Ніколи - 1

Не можу оцінити - 0.

Бланк 1

Комунікативно-рефлексивні якості майбутнього вчителя музики	Частота прояву, бали					
	5	4	3	2	1	0
1. Добре розуміє настрій Іншого						
2. Уважно ставиться до проблем Іншого						
3. Демонструє любов і повагу до учнів						
4. Уважно ставиться до дітей						
5. Враховує емоційний стан учнів у процесі уроку музики						
6. Емоційно відкликається на запит співрозмовника						
7. Співчуває Іншому в разі невдачі						
8. Демонструє повагу до особистості Іншого, його самості						
Загальна сума балів						
Середній бал за якістю						

Бланк 2

Комунікативно-рефлексивні якості майбутнього вчителя музики	Частота прояву, бали					
	5	4	3	2	1	0
1. Ураховує думку учнів, обираючи музичний матеріал						
2. Стримує себе в конфліктних ситуаціях з учнями						

3. Здатен до визнання власних помилок						
4. Ураховує інтенції та інтереси учнів						
5. Ураховує власні помилки						
6. В проблемних ситуаціях демонструє витримку						
7. Прагне до отримання зворотного зв'язку						
8. Критично ставить до власних дій						
Загальна сума балів						
Середній бал за якістю						

Бланк 3

Комунікативно-рефлексивні якості майбутнього вчителя музики	Частота прояву, бали					
	5	4	3	2	1	0
1. Готовий обговорювати власні утруднення						
2. Легко встановлює контакт в процесі художньої взаємодії						
3. Готовий до обговорення з Іншими педагогічних питань						
4. Намагається будувати довірливі стосунки з іншими						
5. Цікавиться смаками та інтересами Інших щодо музики						
6. Проявляє інтерес до Інших						
7. Відкритий у спілкування						
8. Намагається підтримувати контакти поза навчальним середовищем						
Загальна сума балів						
Середній бал за якістю						

Бланк 4

Комунікативно-рефлексивні якості майбутнього вчителя музики	Частота прояву, бали					
	5	4	3	2	1	0
1. Не демонструє переваг перед учнями						
2. Визнає право Іншого на точку зору						
3. Вимогливий до себе в процесі комунікації						
4. Готовий до модифікації власних суджень						
5. Володіє різними способами організації художньо-комунікативної взаємодії						
6. Визнає рівність позицій вчителя та учнів						
7. Аналізує власні комунікативні прояви						
8. Творчо ставиться до власної навчально-фахової діяльності						

Загальна сума балів	
Середній бал за якістю	

Бланк 5

Комунікативно-рефлексивні якості майбутнього вчителя музики	Частота прояву, бали					
	5	4	3	2	1	0
1. Здатен до створення психологічно комфортної атмосфери на уроці						
2. Здатен до активного сприймання (музики, Інших)						
3. Раціонально оцінює і коригує власну діяльність						
4. Здатен до знаходження індивідуального підходу						
5. Демонструє творчу активність						
6. Має аргументовану точку зору щодо явищ музичного мистецтва						
7. Готовий до організації рефлексивних бесід з Іншими						
8. Ідентифікує себе з обраним фахом						
Загальна сума балів						
Середній бал за якістю						

Обробка результатів проводиться за двома узагальненими показниками, закладеними в методиці.

1. вираз кожної якості у студента (середній бал вказується в нижній частині бланків № 1 - 4)

2. ступінь оволодіння студентом комунікативними функціями впливу (середній бал вказується в бланку № 5.)

По кожній якості студент максимально може набрати 40 балів (в бланках ця цифра записується в графі «Загальна сума балів»). Потім визначається середній бал (найвищий дорівнює 5), який буде визначати

оцінку одного експерта. Необхідно підрахувати сукупний середній бал для всіх експертів по кожному студенту.

Результати.

Діагностовані якості	Рівні, бали			
	Відносно високий	Вище середнього	Відносно середній	Відносно низький
Емпатійність	4,7 – 5,0	4,3 – 4,6	3,4 – 4,2	3,3
Рефлексивність	4,6 – 5,0	4,2 – 4,5	3,5 – 4,1	3,4
Комунікативність	4,7 – 5,0	4,0 – 4,6	3,3 – 4,1	3,4
Гнучкість	4,7 – 5,0	4,2 – 4,6	3,3 – 4,1	3,2
Вплив	4,7 – 5,0	4,3 – 4,6	3,6 – 4,2	3,5

ДОДАТОК Д

Опитувальник емпатії

Інструкція. Для виявлення рівня емпатійних тенденцій необхідно, відповідаючи (погоджуючись чи ні) на кожне з 36 тверджень, оцінювати відповіді наступним чином: при відповіді: «не знаю» - 0 балів, «ні, ніколи» - 1, «іноді» - 2, « часто »- 3, « майже завжди »- 4 і при відповіді: « так, завжди »- 5 балів. Відповідати потрібно на всі пункти.

Текст опитувальника

1. Мені більше подобаються книги про подорожі, ніж книги із серії «Життя видатних людей».
2. Дорослих дітей дратує турбота батьків.
3. Мені подобається розмірковувати про причини успіхів і невдач інших людей.
4. Серед всіх музичних телепередач надаю перевагу «Сучасні ритми».
5. Надмірну дратівливість і несправедливі закиди хворого треба терпіти, навіть якщо вони тривають роками.
6. Хворій людині можна допомогти навіть словом.
7. Стороннім людям не слід втручатися в конфлікт між двома особами.
8. Старі люди, як правило, образливі без причин.
9. Коли я в дитинстві слухав сумну історію, на мої очі самі по собі наверталися сльози.
10. роздратованому стані моїх батьків впливає на мій настрій.
11. Я байдужий до критики на мою адресу.
12. Мені більше подобається розглядати портрети, ніж картини з пейзажами.
13. Я завжди прощав все батькам, навіть якщо вони були неправі.
14. Якщо кінь погано тягне, її треба бити.
15. Коли я читаю про драматичні події в житті людей, то відчуваю, ніби це відбувається зі мною.
16. Батьки ставляться до своїх дітей справедливо.
17. Спостерігаючи як сваряться підлітки або дорослі, я втручаюся.
18. Я не звертаю уваги на поганий настрій своїх батьків.

19. Я довго спостерігаю за поведінкою тварин, відкладаючи інші справи.
20. Фільми і книги можуть викликати сльози тільки у несерйозних людей.
21. Мені подобається спостерігати за виразом облич і поведінкою незнайомих людей.
22. У дитинстві я приводив додому бездомних кішок і собак.
23. Всі люди необгрунтовано озлоблені.
24. Дивлячись на сторонню людину, мені хочеться вгадати, як складеться його життя.
25. У дитинстві молодші за віком ходили за мною по п'ятах.
26. Побачивши покаліченого тваринного я намагаюся йому чимось допомогти.
27. Людині стане легше, якщо уважно вислухати його скарги.
28. Побачивши вуличне подія, я намагаюся не потрапляти в число свідків.
29. Молодшим подобається, коли я пропоную їм свою ідею, справу або розвагу.
30. Люди перебільшують здатність тварин відчувати настрій свого господаря.
31. З скрутної конфліктної ситуації людина повинна виходити самостійно.
32. Якщо дитина плаче, на то є свої причини.
33. Молодь повинна завжди задовольняти будь-які прохання і дивацтва людей похилого віку.
34. Мені хотілося розібратися, чому деякі мої однокласники були так замислені.
35. Безпритульних домашніх тварин слід відловлювати і знищувати.
36. Якщо мої друзі починають обговорювати зі мною свої особисті проблеми, я намагаюся перевести розмову на іншу тему.

Обробка результатів.

Підраховується сума балів. Але колись потрібно перевірити ступінь відвертості обстежуваного. Якщо він відповів «не знаю» на затвердження під номерами 3, 9, 11, 13, 28, 36 і «так, завжди» на затвердження 11, 13, 15 і 27, то це свідчить про його бажання виглядати краще і про недостатню

відвертості . Результатам тестування можна довіряти, якщо опитуваний дав не більш трьох нещирих відповідей.

Висновки.

При сумі від 82 до 90 балів у опитуваного дуже високий рівень емпатійності, від 63 до 81 бала - високий рівень, від 37 до 62 балів - середній рівень, від 12 до 36 балів - низький рівень, 11 балів і менше - дуже низький рівень емпатійності .

ДОДАТОК 3

Оцінка самоконтроля у спілкуванні (за М. Снайдером)

Інструкція. За допомогою цього тесту Ви можете визначити свій рівень контролю у спілкуванні з іншими людьми. Уважно прочитайте десять пропозицій, що описують реакції на деякі ситуації. Кожну з них оцініть як вірну або невірну для себе. Вірну - позначте буквою В, а невірну - буквою Н.

1. Мені здається важким мистецтво наслідувати звичкам інших людей.
2. Я б, мабуть, міг зробити щось неочікуване, щоб привернути увагу або потішити оточуючих.
3. З мене міг би вийти непоганий актор.
4. Іншим людям іноді здається, що я переживаю щось більш глибоко, ніж це є насправді.
5. У компанії я не опиняюся в центрі уваги.
6. У різних ситуаціях і в спілкуванні з різними людьми я часто поведжуся абсолютно по-різному.
7. Я можу відстоювати тільки те, в чому я щиро переконаний.
8. Щоб досягти успіху в справах і в стосунках з людьми, я намагаюся бути таким, яким мене очікують бачити.
9. Я можу бути дружелюбним з людьми, які не поділяють мої думки.
10. Я не завжди такий, яким здаюся.

Оцінка результатів: по одному балу нараховується відповідь «Н» за 1, 5, 7 питання і за відповідь «В» - на всі інші. Підрахуйте суму балів.

Результати.

0-3 бали показують низький комунікативний контроль, тобто ваше поведінка стійка і ви не вважаєте за потрібне змінюватися в залежності від

ситуації. Ви здатні до щирого розкриття в спілкуванні, чому дехто вважає вас «незручним» через вашу прямоту.

4-6 балів говорять про повну загальну середню комунікативному контролю. Ви щирі, але не стримані в своїх емоційних проявах. Однак зважаєте в своїй поведінці з оточуючими людьми.

1-10 балів вказують на високий комунікативний контроль. Ви легко входите в будь-яку роль, гнучко реагуєте на зміну ситуації, добре відчуваєте і можете передбачити враження, яке справляєте на оточуючих.

ДОДАТОК К

Діагностична карта студентів ЕГ та КГ.
Діагностичний зріз на початку експерименту
(вибірка надана на 20 досліджуваних)

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
п/№ студ.	Кр ₁	Кр ₂	Кр ₃	Кр ₁₄	К _{інд}	Інд. рівень	п/№ студ.	Кр ₁	Кр ₂	Кр ₃	Кр ₁₄	К _{інд}	Інд. рівень
1	2	1	1	1	1.33	Усвідомлено-проактивний	1	2	1	1	1	1.33	Проблемно-пошуковий
2	2	1	1	1	2.33	Проблемно-пошуковий	2	1	1	1	1	2.00	Проблемно-пошуковий
3	2	2	2	2	2.00	Проблемно-пошуковий	3	1	2	1	2	2.00	Ситуативно-реактивний
4	1	1	2	1	1.33	Ситуативно-реактивний	4	1	3	3	3	2,75	Усвідомлено-проактивний
5	2	1	1	1	1.33	Ситуативно-реактивний	5	2	1	1	1	1.33	Ситуативно-реактивний
6	3	2	2	2	2.33	Проблемно-пошуковий	6	2	3	3	3	2.67	Проблемно-пошуковий
7	2	2	1	2	1.67	Ситуативно-реактивний	7	2	1	1	1	1.30	Ситуативно-реактивний
8	2	2	2	2	2.00	Проблемно-пошуковий	8	1	1	1	1	1.00	Ситуативно-реактивний
9	2	1	1	1	1.33	Ситуативно-реактивний	9	2	1	1	1	2.33	Ситуативно-реактивний
10	2	2	2	1	2.00	Проблемно-пошуковий	10	2	3	3	3	2.67	Проблемно-пошуковий
11	3	3	2	1	2.67	Ситуативно-реактивний	11	1	2	2	2	1.67	Проблемно-пошуковий

12	2	1	1	1	1.33	Проблемно-пошуковий	12	2	2	2	2	2.00	Проблемно-пошуковий
13	2	1	1	2	1.33	Ситуативно-реактивний	13	2	2	2	2	2.00	Проблемно-пошуковий
14	3	2	3	1	2.67	Усвідомлено-проактивний	14	2	1	1	1	1.33	Ситуативно-реактивний
15	2	2	2	1	2.00	Проблемно-пошуковий	15	3	3	2	3	2.67	Проблемно-пошуковий
16	1	1	1	2	1.00	Ситуативно-реактивний	16	1	2	1	2	1.33	Ситуативно-реактивний
17	3	3	3	2	3.00	Проблемно-пошуковий	17	3	3	3	3	2.65	Усвідомлено-проактивний
18	3	2	2	2	2.33	Усвідомлено-проактивний	18	1	2	1	2	1.67	Ситуативно-реактивний
19	2	1	1	1	1.33	Ситуативно-реактивний	19	1	1	1	1	1.00	Ситуативно-реактивний
20	2	3	2	1	2.33	Ситуативно-реактивний	20	3	2	2	2	2.33	Проблемно-пошуковий

ДОДАТОК Л

Діагностична карта студентів ЕГ та КГ.
Контрольний зріз наприкінці експерименту
(вибірка надана на 20 досліджуваних)

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
п/№ студ.	Кр ₁	Кр ₂	Кр ₃	Кр ₁₄	К _{інд}	Інд. рівень	п/№ студ.	Кр ₁	Кр ₂	Кр ₃	Кр ₁₄	К _{інд}	Інд. рівень
1	2	3	3	3	2,75	Усвідомлено-проактивний	1	2	1	2	1	1.48	Проблемно-пошуковий
2	2	2	3	3	2,00	Проблемно-пошуковий	2	2	1	1	1	2.00	Проблемно-пошуковий
3	3	2	3	2	2,75	Усвідомлено-проактивний	3	1	2	1	2	2.00	Проблемно-пошуковий
4	1	2	2	3	1,56	Ситуативно-реактивний	4	3	2	3	2	2,85	Усвідомлено-проактивний
5	3	3	3	1	3,00	Усвідомлено-проактивний	5	2	1	1	1	1.33	Ситуативно-реактивний
6	2	3	1	3	2,00	Проблемно-пошуковий	6	2	3	3	3	2.67	Проблемно-пошуковий
7	3	2	3	2	2,78	Усвідомлено-проактивний	7	2	1	1	1	1.30	Ситуативно-реактивний
8	2	3	2	2	2,25	Проблемно-пошуковий	8	1	1	1	1	1.00	Проблемно-пошуковий
9	2	2	2	3	2,00	Проблемно-пошуковий	9	2	1	1	1	2.33	Усвідомлено-проактивний
10	2	3	3	3	2,70	Усвідомлено-проактивний	10	2	3	3	3	2.67	Проблемно-пошуковий

11	1	2	2	3	1,53	Ситуативно-реактивний	11	1	2	2	2	1.67	Проблемно-пошуковий
12	2	3	2	3	1,26	Проблемно-пошуковий	12	2	2	2	1	2.00	Проблемно-пошуковий
13	3	3	3	2	2,60	Усвідомлено-проактивний	13	2	2	2	1	2.00	Проблемно-пошуковий
14	3	2	3	3	2,59	Усвідомлено-проактивний	14	2	1	1	2	1.33	Ситуативно-реактивний
15	2	1	3	1	2,00	Проблемно-пошуковий	15	3	3	2	2	2.67	Проблемно-пошуковий
16	3	2	3	3	2,68	Усвідомлено-проактивний	16	1	2	1	1	1.33	Ситуативно-реактивний
17	1	2	3	2	2,00	Проблемно-пошуковий	17	3	3	3	3	2.65	Усвідомлено-проактивний
18	2	3	3	2	2,89	Усвідомлено-проактивний	18	1	2	1	1	1.67	Ситуативно-реактивний
19	2	1	1	3	1,25	Ситуативно-реактивний	19	1	1	1	1	1.00	Проблемно-пошуковий
20	2	2	2	3	2,00	Проблемно-пошуковий	20	3	2	2	1	2.33	Проблемно-пошуковий