

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

ЧЖАН ЦЗІНЦЗІН

УДК 378.011.3-051:784

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ РЕФЛЕКСІЇ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОГО
НАВЧАННЯ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

Проворова Євгенія Михайлівна

кандидат педагогічних наук, доцент

КИЇВ – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МИСТЕЦЬКОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ	10
1.1. Філософські та психолого-педагогічні основи мистецької рефлексії педагога: категоріальний апарат	10
1.2. Особливості мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики.....	31
1.3. Методичні підходи до вокального навчання майбутнього вчителя музики як основи формування мистецької рефлексії.....	48
Висновки до розділу.....	62
РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ РЕФЛЕКСІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	65
2.1. Розробка концептуальної моделі та структури мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики.....	65
2.2. Критерії, показники та рівні сформованості мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики.....	78
2.3. Методика, принципи та педагогічні умови формування мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики	99
Висновки до розділу.....	114
РОЗДІЛ III. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ РЕФЛЕКСІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ	119
3.1. Діагностика рівнів сформованості мистецької рефлексії майбутніх учителів музики.....	119
3.2. Організація, методи та хід формувального експерименту в процесі вокального навчання.....	140
3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи щодо формування мистецької рефлексії.....	161
Висновки до розділу.....	172
ВИСНОВКИ	176
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	180
ДОДАТКИ	201

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасна мета освітніх систем різних держав цивілізованого світу, зокрема України та Китаю, підкреслює їхню орієнтацію не лише на опанування суб'єктами учіння певної суми знань, але й на розвиток їхніх особистісних пізнавальних і творчих якостей. Суспільство ставить перед вчителем завдання бути неповторною особистістю, носієм загальнолюдських цінностей, високої культури, прагнути до втілення в собі людського ідеалу. Розвиток творчо-інтелектуального потенціалу нової генерації педагогічних кадрів у контексті гуманістичної парадигми вимагає від вищої школи інноваційних підходів до фахової підготовки вчителів музики. Специфіка означених підходів полягає у створенні педагогічних умов для самоусвідомлення особистістю майбутнього вчителя музики рівня власних фахово-педагогічних, мистецько-творчих, інтелектуальних можливостей, осмислення якості набутих у процесі мистецького навчання знань, умінь і навичок.

Усвідомлення майбутнім учителем музики можливостей власного професійного розвитку, саморегуляції щодо набуття мистецько-виконавських знань і умінь, здатність до аналізу власного мистецько-педагогічного розвитку є можливими лише за умови цілеспрямованого формування мистецької рефлексії у процесі фахової підготовки студентів на факультетах мистецтв, що потребує розробки спеціальної методики.

Актуальність дослідження категорії "рефлексія" підтверджується зверненням до неї дослідників у галузі історико-філософської (Г. Гегель, І. Кант, Д. Лейбніц, Дж. Локк, Д. Юм та ін.), культурологічної (І. Зязюн, М. Закович, В. Семашко та ін.), психологічної (О. Анісімов, О. Брушлінський, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, І. Степанов та ін.), а також педагогічної науки (О. Абдулліна, Н. Гузій, М. Кашапов, Т. Колишева, І. Савенкова, Г. Сухобська та ін.). Педагогічна доцільність застосування цієї категорії зумовлена актуалізацією розвитку інтелектуальної

сфери особистості, увагою до самореалізації майбутнього вчителя.

Вирішення складних питань формування рефлексії покладається значною мірою на вчителів мистецьких дисциплін, оскільки саме мистецтву властиві механізми проникнення у найтонший світ людської душі. Серед усіх видів мистецтва музика має особливий статус, оскільки впливає на підсвідомість людської психіки. Це підтверджується працями та концепціями провідних науковців України в галузі мистецької освіти (Н. Гуральник, О. Єременко, А. Козир, Л. Куненко, Г. Ніколаї, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, І. Парфентьева, Г. Побережна, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.). Водночас методичні засади формування мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики як окрема цілісна система не були предметом дослідження у музично-педагогічній галузі освіти. В процесі фахової підготовки існує низка невідповідностей, подолання яких становитиме істотний теоретичний і практичний інтерес. Зокрема, є необхідним розв'язання суперечностей між: вимогами суспільства до особистості вчителя музики і традиційною системою вокального навчання; необхідністю переорієнтації процесу мистецького навчання на розвиток особистості та відсутністю методик формування мистецької рефлексії.

Актуальність проблеми та її недостатня теоретична й методична розробка, необхідність подолання виявлених суперечностей зумовили вибір теми дослідження: *"Методика формування мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики в процесі вокального навчання"*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація входить до плану наукових досліджень кафедри методики музичного виховання та хорового диригування факультету мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова й складає частину наукового напрямку "Зміст, форми і методи фахової підготовки вчителів музики" в аспекті музичної освіти та виховання. Тема дисертації затверджена Вченою радою НПУ ім. М.П. Драгоманова (протокол № 6 від 30 січня 2014 р.).

Мета дослідження полягає в розробці, обґрунтуванні й експериментальній перевірці методики формування мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики в процесі вокального навчання.

Об'єкт дослідження – процес вокального навчання майбутніх учителів музики.

Предмет дослідження – науково-методичне забезпечення та практична реалізація методики формування мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики у процесі вокального навчання.

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

- 1) проаналізувати зміст та сутність філософських та психолого-педагогічних основ мистецької рефлексії вчителя музики;
- 2) вивчити особливості мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики та методичні підходи до вокального навчання майбутнього вчителя музики як основи формування мистецької рефлексії;
- 3) розробити концептуальну модель та структуру мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики;
- 4) розробити методичне забезпечення діагностики мистецької рефлексії майбутніх учителів музики (критерії, показники, методи) та виявити рівні її сформованості;
- 5) обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики в процесі вокального навчання.

Методологічну основу дослідження становлять: загально-теоретичні та методологічні принципи наукового пізнання; концептуальні положення педагогіки, психології щодо проблематики формування рефлексії вчителя як складової його професійного мислення (О. Абдулліна, Н. Гузій, І. Зязюн, М. Кашапов, Т. Колишева, Ю. Кулюткін, І. Савенкова, Г. Сухобська та ін.); концептуальні положення системного та особистісного підходів щодо дослідження феномену рефлексії (Б. Ананьєв, А. Карпов, Б. Ломов, І. Семенов, В. Шадриков та ін.); концептуальні положення про структурну

організацію самосвідомості (Б. Бехтерєв, О. Леонтєєв, С. Рубінштейн, В. Столін та ін.), основи художньо-мистецької практики з розвитку рефлексії майбутніх учителів музики (Е. Абдуллін, А. Козир, В. Орлов, Г. Падалка, Л. Паньків, О. Рудницька та ін.); а також сучасні концепції розвитку вокального навчання (В. Антонюк, Л. Василенко, Н. Гребенюк, Л. Каменецька, Р. Лоцман, Ю. Мережко, Є. Проворова та ін.).

Теоретичну основу дослідження становлять положення наукових праць щодо: сутності свідомості особистості у процесі діяльності (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, Л. Божович, Л. Виготський, Г. Костюк, В. Сластьонін та ін.); розвитку розумової діяльності особистості (О. Брушлінський, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Загвязинський, М. Кашапов, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, О. Леонтєєв, С. Рубінштейн, В. Сластьонін, В. Шадриков та ін.); теоретичні положення щодо ролі рефлексії у навчальній діяльності в умовах професійно-педагогічного навчання студентів (Л. Арчажникова, Г. Давидова, І. Кулагіна, А. Петровський та ін.); теорії і методики музично-педагогічної освіти (С. Горбенко, А. Козир, Г. Падалка, О. Ростовський, Г. Побережна, О. Рудницька, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.).

Методи дослідження: *теоретичні* – аналіз наукових джерел із досліджуваної проблеми, конкретизація сутності і властивостей мистецької рефлексії, системно-структурний аналіз феномену мистецької рефлексії; синтез його структурних компонентів і функцій у цілісну інтегративну схему, абстрагування означених компонентів, узагальнення педагогічного досвіду в сфері вокального навчання, порівняння отриманих експериментальних даних щодо рівнів сформованості мистецької рефлексії студентів; класифікація та систематизація теоретичних даних і даних, отриманих в процесі дослідження; аналогія для встановлення подібності в якостях, ознаках, відношеннях мистецької та інших різновидів рефлексії; *емпіричні* – вивчення наукових джерел з питань проблематики рефлексії загалом і мистецької рефлексії зокрема, педагогічне спостереження, бесіда, анкетування,

діагностичне опитування, інтерв'ювання, тестування, психолого-експертна оцінка, самооцінка, самозвіт, тренінги мистецької рефлексії, методи математичної статистики, що використовуються для діагностування рівнів сформованості мистецької рефлексії майбутніх учителів музики та експериментальної перевірки ефективності методичного забезпечення її формування.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження:

Уперше: розроблено методика формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики в процесі вокального навчання, що створює сприятливе інформаційно-насичене середовище, активізує потребу оволодіння мистецькою рефлексією, забезпечує мотивацію використання мистецької рефлексії в процесі вокально-виконавської діяльності, здійснює моніторинг процесу формування мистецької рефлексії.

Удосконалено: структурно-функціональну модель рефлексії в педагогіці, що включає: аспекти (комунікативний, особистісний, інтелектуальний), види (упереджувальна, синхронна, ретроспективна), форми (основоположна, порівняльна, конструктивна) та функції рефлексії (розвиваюча, самопізнавальна, консолідації досвіду, регулятивна, соціальна, когнітивна, інтегративна, усвідомленого ставлення);

- концептуальну модель мистецької рефлексії, що відображає: Я-концепцію вчителя музики, процес рефлексії, що відбувається під час музичного сприймання, музичного виконання та музичної творчості, результатом є формування мистецько-педагогічної самосвідомості, а за рахунок зворотного зв'язку на Я-концепцію майбутнього вчителя музики проходить коригуючий вплив;

- сутність, зміст, компонентну структуру мистецької рефлексії та відповідні критерії, показники і рівні сформованості мистецької рефлексії майбутніх учителів музики.

Подальшого розвитку дістали: методичні напрямки та аналіз процесу формування мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики, що включає

мотивацію, музичне сприйняття, музичне виконавство та музичну творчість;
- науково-теоретичні підходи до формування мистецької рефлексії вчителя музики.

Практичне значення дисертаційної роботи полягає в можливості впровадження в навчальний процес розробленої методики формування мистецької рефлексії майбутніх учителів музики. Матеріали і результати дисертаційного дослідження можуть бути використані під час проведення досліджень з актуальних проблем теорії та методики навчання музики і музичного виховання та при написанні навчально-методичних посібників, програм.

Апробація та впровадження результатів дисертаційного дослідження. Положення й висновки дисертації обговорювалися та здобули позитивну оцінку на *міжнародних* науково-практичних конференціях – "Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття" (Київ, 2016); "Мистецька освіта в контексті глобалізації та полікультурності" (Полтава, 2016); IV міжнародна науково-практична конференція «Час мистецької освіти: історія, сучасність та перспектива» (Харків, 2016) та *всеукраїнській* науково-практичній конференції "Мистецька освіта XXI століття: виклики сьогодення" (Мукачево, 2016).

Основні положення дослідження впроваджено на факультеті мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка №07-10/793 від 28.04.2016), факультеті музичної та хореографічної освіти Південноукраїнського Національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (довідка № 560/18 від 28.05.16), інституті мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка (довідка № 250/19 від 25.05.16).

Публікації. Основні теоретичні положення та висновки дисертації були відображені у 9 авторських публікаціях, з них – 5 у провідних фахових виданнях з педагогіки.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (217 найменувань) та 3 додатків. Повний обсяг дисертації 215 сторінки, з них 175 основного тексту. Робота містить 10 рисунків та 14 таблиць.

РОЗДІЛ І. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МИСТЕЦЬКОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

1.1. Філософські та психолого-педагогічні основи мистецької рефлексії педагога: категоріальний апарат

Виділяючи висхідним завданням дослідження розробку його категоріального апарату, ми виходили з того, що категоріальний ряд будь-якої галузі наукових знань характеризує рівень теоретичного осмислення певної сфери об'єктивної дійсності, що сприяє розкриттю її сутності, предмета, провідної ідеї, завдяки чому окремі факти набувають форми наукової системи, конкретизується проблема дослідження, визначаються адекватні шляхи та методи її практичного вирішення. Ми спираємося на традиційні положення наукознавства про те, що визначення поняття, його сутності є як підсумком наукового пошуку, так і процесом наукового пізнання [48, с. 86].

Поняття "мистецька рефлексія вчителя музики" не відноситься до числа достатньо розроблених у вітчизняній психолого-педагогічній та музично-педагогічній літературі. Визначаючи категоріальну базу дослідження, виходимо з положення про те, що мистецька рефлексія виступає видовою характеристикою загального родового поняття "рефлексія", яке відноситься до суб'єкта професійної діяльності та широко використовується в соціології, теорії управління, педагогіці, психології тощо.

Одним із ключових базових компонентів професійної діяльності вчителя музики, як, з одного боку, забезпечує утворення і розвиток його Я-концепції, з іншого, виступає способом її функціонування, є рефлексія, яку можна розглядати в якості: найважливішого механізму розвитку діяльності (Г. Щедровицький); внутрішньої психічної діяльності особистості, що спрямована на самопізнання й усвідомлення нею свого духовного світу,

власних дій і станів, ролі та місця в діяльності (О. Бодальов, В. Сластьонін та інші); здатності суб'єкта усвідомлювати дію: оцінювати мету з точки зору перспективи успіху, корегувати її з урахуванням різних норм, відчувати себе відповідальним за можливі результати, усвідомлювати їх наслідки для себе та інших (Х. Хекхаузен); процесу критичного осмислення мінливої діяльності, вміння виділяти, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією власні дії, як процесу обґрунтування необхідності внесення коректив у хід діяльності та початку нової діяльності (А. Карпов, В. Пономарева).

Найчастіше у дослідженнях сучасних науковців рефлексія визначається як усвідомлення людиною власних емоційних реакцій, станів, відчуттів, думок, переживань. За допомогою рефлексії досягається співвідношення своєї свідомості, цінностей, думок з цінностями, думками, стосунками інших людей, груп, суспільства, нарешті, із загальнолюдськими цінностями та стосунками. Найважливішою особливістю рефлексії є її здатність управляти власною активністю відповідно до особистих цінностей і сенсів, формувати і перемикатися на нові механізми у зв'язку з умовами, що змінилися, цілями, завданнями діяльності [99].

Поняття рефлексії (від лат. reflexio – звернення назад) вперше виникло у філософії Нового часу в рамках філософського осмислення проблеми людської свідомості. Спочатку воно позначало внутрішнє звернення на самого себе і тільки пізніше надбало переносне значення відображення. Дж. Локк запропонував поділити досвід на внутрішній, який стосується діяльності нашого розуму, і зовнішній, орієнтований на зовнішній світ. Відповідно, ідеї мають своїм джерелом певні зовнішні об'єкти, або діяльність нашого розуму (mind). Перше джерело пізнання Локк називає відчуттям, а другий – рефлексією. Таким чином, виникає поняття рефлексії як здатності пізнавати свою розумову діяльність подібно до того, як ми пізнаємо зовнішні нам предмети.

"Під рефлексією ... я маю на увазі те спостереження, якому розум піддає свою діяльність і способи її прояву, внаслідок чого в розумі виникають ідеї цієї діяльності". Рефлексія дає "такі ідеї, які набуваються розумом за допомогою роздумів про свою власну діяльність всередині себе" [107, с. 155]. Вона з'являється в процесі розвитку не відразу, тому що вимагає уваги. Розмірковування про власну внутрішню діяльність з'являється тільки в зрілому віці і то не у всіх. Дж. Локк підкреслює: "Душа не завжди усвідомлює себе такою, що мислить" [там само, с. 159].

Подальший розвиток уявлень про рефлексію було пов'язано, переважно, з ідеями класичної німецької філософії. І. Кант говорить про свідомість самого себе (апперцепцію), поділяючи Я як суб'єкт мислення (окремо рефлексуюче Я), про яке ми нічого більше сказати не можемо, так як це абсолютно просте уявлення, і Я як об'єкт сприйняття, стало бути, внутрішнє чуття, яке містить в собі різноманіття визначень, що роблять можливим внутрішній досвід [70, с. 365].

У філософській системі Г. Гегеля рефлексія займає важливе місце як форма прояву духу, спрямованість його на самого себе. Рефлексія виступає механізмом подолання обмеженості, призводить до розвитку духу. Причому Г. Гегель визнає за рефлексією важливу роль у тому, що сьогодні ми називаємо саморегуляцією: "В рефлексії починається перехід від нижчої здатності бажання до вищої" [37, с. 23].

Зазначимо, що у філософії поняття рефлексії вживається і в більш широкому значенні, коли людина виходить за рамки пізнавального процесу. Це, перш за все, її діяльність, пов'язана з самопізнанням. Саме в цій іпостасі поняття рефлексії було введено в інтелектуальний ужиток Сократом. Він представив людину як систему з рефлексією. І сьогодні філософські уявлення про те, що людина, так само як і всі сфери її діяльності, що носять свідомий цілеспрямований характер, є системами з рефлексією, стало загальноприйнятим і основоположним. Не є винятком і система освіти. Але тут необхідно враховувати, що не всі дії в системах рефлексії є повною

мірою рефлексивно осмисленими. В ній завжди інтуїтивно або неявно вимальовуються та віддається перевага варіантам дій, тому ступінь рефлексивного осмислення освітньої діяльності суб'єкта не завжди є вичерпною. Саме це і призвело філософську думку до ідеї класифікації рефлексії за формами [81, с. 22].

Так, аналізуючи зміст рефлексії В. Лукашевич виокремлює три її основні форми:

1) елементарну рефлексію, спрямовану на аналіз повсякденних вчинків і сполучених з ними знань, що дозволяє уточнити їх значення і межі;

2) філософську рефлексію як осмислення граничних підстав буття і мислення, людської культури в цілому як стану і способу існування соціуму;

3) науково-теоретичну рефлексію як критичний аналіз передумов, форм, методів і результатів діяльності людини в будь-якій сфері, що заснована на принципах системності, детермінізму, логічної послідовності і доказовості та найбільш широко культивована в науці [111, с. 51].

У психології поняття рефлексії розвивається, починаючи з робіт У. Джеймса. Джеймс розрізняв Я, що пізнає та Я, що пізнають: "Моя самосвідомість є ніби двоїстою – частиною що пізнає і що пізнають, частиною об'єктом і частиною суб'єктом; в ній треба розрізняти дві сторони" [53, с. 87].

Підкреслимо, що рефлексія – важливий механізм продуктивного мислення; особлива організація процесів розуміння подій, явищ, наукових об'єктів у широкому системному контексті (що включає оцінку ситуацій і дій, знаходження прийомів і операцій рішення задач); процес самоаналізу й активного осмислення станів і дій індивіда та інших людей, залучених до вирішення задач. Тому рефлексія може здійснюватися як у внутрішньому плані (переживання й самозвіт одного індивіда), так і в зовнішньому (колективна діяльність мислення і сучасний пошук рішень) [68, с. 503]. Принципове значення має те, що рефлексія розглядається вченими як іманентна і розвиваюча здатність людини, а оволодіння рефлексивним

мисленням можна представити як оволодіння індивідом своїм становленням і розвитком: рефлексуюча людина стає суб'єктом свого життя.

Отже, рефлексія є основною функцією самосвідомості, у процесі рефлексії пізнається власна особистість і визначається ставлення особистості до самої себе. Самосвідомість взагалі, на думку О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, є цілісне рефлексивне мислення.

Саме рефлексія, на думку Л. Виготського, дає людині змогу спостерігати себе у світі власних почуттів, внутрішньо диференціювати "Я-що діє", "Я-що міркує" та "Я-що оцінює". Х. Хекхаузен стверджував, що рефлексія надає самосвідомості зворотного зв'язку [185].

Відповідно, у психолого-педагогічних науках рефлексія розглядається як самопізнання суб'єктом свого внутрішнього світу, стану особистісних психічних процесів. Рефлексія забезпечує не тільки знання й розуміння самого себе, але й усвідомлення того, як інші розуміють і сприймають його особистість, емоційні реакції і когнітивні уявлення. Це "процес подвійного, дзеркального взаємного відображення суб'єктами один одного, змістом якого є відтворення особливостей одне одного" [149].

Зазначимо, що найбільш активно рефлексивні процеси досліджувалися в метакогнітивізмі, напрямку наукової психології, що вивчає особливі психічні механізми, які управляють ходом поточної інтелектуальної діяльності [203]. Такі процеси прийнято називати метакогнітивними, вони забезпечують організацію і регуляцію інтелектуальної діяльності, формуючись на основі синтезу та координації аналітичних (когнітивних) процесів і проявляють себе у вигляді здатності до цілеутворення, планування, прогнозування, прийняття рішень та ін.

Як вважають психологи, інтелектуальний розвиток передбачає не тільки вдосконалення когнітивних механізмів переробки інформації, а й формування метакогнітивних механізмів інтелектуальної саморегуляції. Серед даних процесів важливе місце займає інтелектуальна рефлексія як здатність думати про підстави власного мислення, яка активно вивчається

представниками як західної, так і вітчизняної психології – В. Давидовим [51], Семеновим [159], М. Холодною [177], Schon [216].

Рефлексія є також предметом дослідження в когнітивній та гуманістичній психології, де вона розглядається як один із дієвих чинників інтелектуального та особистісного розвитку людини Bruner [201], Rogers, Frieberg [215].

А. Карпов виділяє різні модуси рефлексії: "... рефлексія є такою синтетичною психічною реальністю, яка може виступати (і реально виступає) і як психічний процес, і як психічна властивість, і як психічний стан одночасно, але не зводиться ні до одного з них" [71, с. 48]. Саме синтез цих модусів складає її якісну визначеність. Тому "рефлексія – це одночасно і унікальна властивість, притаманна лише людині, і стан усвідомлення чогонебудь, і процес репрезентації у психіці свого власного змісту" [71, с. 48]. У зв'язку з цим аспект рефлексії як психічної властивості автор пропонує називати рефлексивністю і вивчати як незалежну змінну в психологічних дослідженнях. Рефлексія і, відповідно, рефлексивність за спрямованістю буває інтрапсихічною – здатність до сприйняття своєї психіки, і інтерпсихічною – здатність розуміти психіку інших людей.

Інший критерій для розрізнення різних типів рефлексивної діяльності з точки зору управління процесом – часовий [96]. Рефлексія може бути ситуативною – аналіз того, що відбувається, і самоконтролем у поточній ситуації, ретроспективною – схильністю до аналізу вже виконаної діяльності, і перспективною – планування та прогнозування.

Коли мова йде про рефлексію в цілому, то необхідно погодитися з позицією В. Лукашевича, який відзначає, що "це принцип людського мислення, який спрямовує його на осмислення власних форм, передумов і результатів. Предметом розумової (пізнавальної) діяльності в даному випадку виступає сам пізнавальний процес і знання як його результат. Рефлексія передбачає критичний аналіз, перш за все, передумов і методів

пізнання, на підставі чого дається певне тлумачення всього змісту пізнавального процесу та його результатів" [111, с. 50].

Рефлексія як принцип людського мислення спрямована на осмислення змісту форм, передумов і результатів пізнавального акту. Вона припускає критичний аналіз передумов і методів пізнання, що виступає основою пояснення та самого пізнавального процесу і його результатів. Зазвичай рефлексію представляють як усвідомлення суб'єктом засобів і підстав власної діяльності. В цьому її відмінність від інтуїції, яка визначається як знання, що виникає без усвідомлення шляхів та умов її спрямованості та поведінки. Усвідомлення, безсумнівно, найважливіший елемент рефлексії, однак він не вичерпує її суті. "Сутність же рефлексії, – зазначають Г. Голіцин і В. Петров, – зміна засобів і підстав діяльності з метою кращого і більш повного досягнення мети. Усвідомлення в цьому випадку є тільки необхідною передумовою зміни" [39, с. 90].

Також рефлексію розуміють як феномен, властивий тільки мисленню, досліджуючи її поза еволюційним контекстом. Але останнє – це проблема генетики і психології. В освіті нас вона цікавить як феномен раціональності. І в цьому плані рефлексія в своєму осмисленні постає як певний універсальний прийом логічного мислення та її можна "визначити як перетворення засобу у мету" [39, с. 91].

На думку В. Слободчикова, проблема рефлексії є проблемою визначення свого способу життя [166, с. 181]. Автор розрізняє два основних способи існування людини. По-перше, життя як природний процес, у середині якого знаходиться людина і її активність регулюється зовнішньою рефлексією, котра формує феноменологічний план свідомості, заповнений продуктами колективної свідомості, що усвідомлюються як зміст свого "Я". По-друге, життя, в якому людина виходить за межі його безперервного процесу, де свідомість активується внутрішньою рефлексією.

С. Рубінштейн так описує роль рефлексії в такому способі життя: "Вона ніби зупиняє неперервний процес життя і виводить людину за його межі.

Людина наче займає позицію над життям. Це вирішальний поворотний момент. Тут починається або шлях до душевної спустошеності, нігілізму, морального скептицизму, цинізму (або в менш гострих формах до моральної нестійкості), або інший шлях – до побудови морального людського життя на новій, свідомій основі. З появою рефлексії пов'язане філософське осмислення життя" [153, с. 348].

Рефлексія як психологічна основа саморегуляції людиною своєї діяльності знаходить своє вираження в тому, що людина виступає для себе і як об'єкт управління (як Я-виконавець) і як суб'єкт управління (як Я-контролер), який планує, організовує і аналізує власні дії [18, с. 21].

Також в сучасних дослідженнях рефлексія розглядається у зв'язку проблемою творчості. Так, І. Семенов, С. Степанов [160] вивчають рефлексію у процесі розв'язання творчих завдань. Творчий процес вимагає від людини адекватного рефлексивного способу здійснення "Я", виходу за межі себе, мобілізації ціннісних та інтелектуальних ресурсів. Розв'язання проблемної ситуації та подолання когнітивного конфлікту можливі за рахунок створення особистісно-інтелектуальної цілісності "Я". Тобто творчий процес передбачає переосмислення людиною як образів предметної ситуації задачі, так і образів особистості, з якими ототожнює себе "Я" під час переживання конфлікту. Результатом цього процесу є виникнення нових психічних утворень, пов'язаних із продуктивною самозмінюю і саморозвитком. І. Семенов та С. Степанов зазначають, що такий підхід дозволяє розуміти рефлексію як процес переосмислення. Залежно від предмету переосмислення розрізняється інтелектуальна й особистісна рефлексія.

На думку, Д.О. Леонтьєва та А. Аверіної рефлексія не всіма і не завжди оцінюється з позитивної точки зору. Є свідчення, в тому числі емпіричні, того, що занадто великий ступінь усвідомлення інтелектуальної роботи може заважати і призводити до несприятливих наслідків. Не випадково вона нерідко сприймається повсякденною свідомістю як прикра якість інтелігента,

який багато розмірковує, але мало діє, як те, що заважає нам перейти до рішучих дій. Як наголошується авторами, за останні два десятиліття отримано численні емпіричні підтвердження зв'язку настирливої рефлексії з депресією, іншими патологічними симптомами, дезадаптивними стилями совладіння, песимізмом, нейротизмом тощо. Її негативні її зв'язки з успішним вирішенням проблем і соціальною підтримкою. Спроба знайти емпіричні підтвердження позитивних наслідків рефлексії, зокрема на основі теорій саморегуляції, дає набагато менш ясні і однозначні результати, залишаючи взагалі відкритим питання щодо їх наявності [101].

Дискусії щодо того, чи добре звернення свідомості на саму себе і свою активність, або звернення її на світ більш конструктивно, розгортаються і в контексті психотерапії [112]. Відзначимо, що поряд з дослідженнями, що бачать в рефлексивних процесах скоріше зло, є і протилежні точки зору, які виявляють їх позитивні наслідки.

Припускаємо, що розглянуті вище розбіжності в розумінні рефлексії й оцінки її ролі в регулюванні життєдіяльності певною мірою обумовлені тим, що одним словом називають різні форми рефлексії. Повної відсутності самоконтролю, зосередженості лише на зовнішньому інтенційному об'єкті діяльності (що можна позначити терміном "арефлексія") можуть бути протиставлені щонайменше три якісно різних процеси:

- інтроспекція, при якій фокусом уваги стає власне внутрішнє переживання, стан;
- системна рефлексія, заснована на самодистанціюванні і погляді на себе з боку і дозволяє бачити одночасно полюс суб'єкта і полюс об'єкта;
- квазірефлексія, спрямована на інший об'єкт, вихід в сторонні роздуми – про минуле, майбутнє, про те, що було б, якби ... [103, 102, 105].

У психологічному механізмі рефлексії як здатності довільного поведіння людиною з свідомістю щодо самої себе можна углядіти два принципових моменти: довільне маніпулювання ідеальними змістами в розумовому плані, засноване на переживанні дистанції між своєю свідомістю

і його інтенціональним об'єктом [104, с. 144-145], і спрямованість цього процесу на самого себе як на об'єкт рефлексії.

Розглядаючи рефлексію як механізм розвитку самоорганізованих систем, М. Міріманова [118] звертає увагу на те, що рефлексія – спосіб дивитися на себе як би з боку, причому моделі такого погляду можуть бути досить різними: можна направити свій уявний погляд в себе і спробувати спостерігати себе як певний об'єкт. Рефлексія може бути способом розуміння себе через іншого (соціальна рефлексія). Намагаючись зрозуміти іншу людину через її ставлення до нас, через її вчинки і поведінку, ми моделюємо її бачення нас у своїй свідомості. Кожна нова модель в певному сенсі і є те "дзеркало", в якому ми бачимо і своє відображення, отримуємо інформацію про себе і свої стосунки зі світом у формі відображених у нашій свідомості моделей. Таким чином, структура рефлексії може бути неоднорідною.

Отже, узагальнені підходи різних авторів до визначення поняття рефлексія подані у табл. 1.1. Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про неоднозначність розуміння онтологічних аспектів рефлексії педагога в теоретико-прикладних дослідженнях.

Доведено, що важливим механізмом розвитку професійної свідомості педагога є рефлексія. У науковій літературі зазначається, що рефлексивні процеси буквально пронизують професійну діяльність учителя. Вчені констатують, що в сучасних умовах основним завданням, яке стоїть перед майбутніми фахівцями, стає не стільки освоєння науково-предметних знань, скільки їх самостійне породження та проектування способів їх використання. Саме педагогічна рефлексія забезпечує усвідомлення не тільки того, з чим (суб'єкт) учитель має справу, а й що (як) він робить або може робити.

Багато авторів вказують на необхідність розвитку рефлексії у студентів, для того щоб сформувати у них здатність до проектування, прогнозування і програмування своєї професійної діяльності. У вітчизняній науці розробка цієї проблеми здійснюється в працях А. Бізяєва, А. Воротнікової, Б. Вульфова, Л. Вязникова, Н. Гусякова, Р. Каменського,

С. Косарецького, В. Кривошеєва, Ю. Кулюткіна, Г. Сухобської, В. Харькіна та ін. Дослідники виділяють три сфери прояву рефлексії: практичну взаємодію педагога і учнів; аналіз та проектування педагогом власної діяльності та освітніх процесів; самоаналіз і саморозвиток педагога [191].

Таблиця 1.1

Основні підходи різних авторів до визначення поняття "рефлексія"

Автор	Визначення поняття "рефлексія"	Підхід
Г. Щедровицький	найважливіший механізм розвитку діяльності;	діяльнісний
О. Бодальов, В. Сластьонін	внутрішня психічна діяльність особистості, спрямована на самопізнання й усвідомлення нею свого духовного світу, власних дій і станів, ролі та місця в діяльності;	
А. Карпов, В. Пономарева	процес критичного осмислення мінливої діяльності, вміння виділяти, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією власні дії, як процес обґрунтування необхідності внесення коректив у хід діяльності, початок нової діяльності;	
Х. Хекхаузен	здатність суб'єкта усвідомлювати дію: оцінювати мету з точки зору перспективи успіху, корегувати її з урахуванням різних норм, відчувати себе відповідальним за можливі результати, усвідомлювати їх наслідки для себе та інших;	психологічний
І. Зязюн	важливий механізм продуктивного мислення; особлива організація процесів розуміння подій, явищ, наукових об'єктів у широкому системному контексті (що включає оцінку ситуацій і дій, знаходження прийомів і операцій рішення задач)	когнітивний

Так, А. Бізяєва визначає педагогічну рефлексію як складний психологічний феномен, що виражається у здатності вчителя входити в активну дослідницьку позицію по відношенню до своєї діяльності і до себе як її суб'єкта з метою критичного аналізу, осмислення та оцінки з точки зору ефективності педагогічної праці для розвитку особистості учня. Особистісна рефлексія в її роботах розглядається в якості генетично вихідної по відношенню до професійної рефлексії. Концептуальна модель педагогічної рефлексії, запропонована А. Бізяєвою, включає два плани: операціональний і

особистісний. Операціональний план включає мотиваційні, конструктивно-виконавські, прогностичні аспекти практичної діяльності вчителя, що відображені в його рефлексивній свідомості. Особистісний – розкривається в суб'єктному характері професійно-особистісної спрямованості діяльності вчителя в процесі навчання, його орієнтації на індивідуальність учня, а також в його суб'єктній особистісній включеності в сам процес вирішення педагогічних завдань [19].

В свою чергу В. Кривошеев трактує рефлексію педагога як механізм опосередкованого самопізнання, активного особистісного переосмислення власної індивідуальної свідомості, за допомогою якої забезпечується вдосконалення особистості і успішність її діяльності та спілкування. Автор виділяє два види рефлексії: *комунікативну і особистісну*. Комунікативна рефлексія розглядається як самопізнання, здійснюване шляхом проникнення у внутрішній світ іншої людини, при якому суб'єкт самопізнання отримує інформацію про те, як його розуміє, як до нього ставиться і як його оцінює інша людина. Особистісна рефлексія визначається як переосмислення і перебудова суб'єктом змісту своєї свідомості, своєї діяльності, спілкування, тобто своєї поведінки як ціннісного ставлення до навколишнього світу. Крім того, В. Кривошеев вказує на взаємозв'язок і взаємовплив різних видів рефлексії один на одного [85].

З іншої точки зору, а саме у межах структурно-функціонального підходу до аналізу педагогічної діяльності Н. Кузьміна розглядає рефлексію як психічний процес, що обслуговує гностичний, конструктивний, організаційний, комунікативний і проектувальний компоненти діяльності вчителя [90]. Існують і інші думки авторів: А. Маркова, спираючись на розуміння особистості вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності та суб'єкта спілкування, розглядає рефлексію у зв'язку з певними групами педагогічних умінь [114]; Л. Мітіна характеризує педагогічну рефлексію як професійно-значущу властивість особистості, яка входить до групи рефлексивно-перцептивних здібностей вчителя [121]; І. Зимня пов'язує

педагогічну рефлексію з професійною самосвідомістю вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності, соціально відповідального за виховання та навчання інших людей [67].

Особливої уваги заслуговує підхід до розгляду педагогічної рефлексії, представлений у дослідженнях Ю. Кулюткина [173]. Автор розвиває ідею про необхідність розуміння психологічної структури діяльності вчителя як процесу рефлексивного управління діяльністю учня, головним завданням якого є становлення учня в позицію активного суб'єкта власної діяльності, розвитку в нього здатності до самоуправління. Отже, з позиції методології та логіки діяльність вчителя є метадіяльністю відносно діяльності учня. Процес кооперації діяльності вчителя й учня забезпечує не тільки досягнення спільної мети, але є умовою розвитку саморегуляції та самозміни особистості учня та вчителя.

З позиції метапідходу до розуміння природи педагогічної діяльності, рефлексія та рефлексивні процеси включені в усі її компоненти. Так, вони виявляються:

- у розробці предметного змісту діяльності учнів, що потребує, з одного боку, визначення змісту навчального матеріалу, з іншого – відображення вікових та індивідуальних особливостей його сприймання та засвоєння учнями;

- побудови форм спільної діяльності під час опанування основних дидактичних завдань;

- усвідомлення педагогом власної діяльності, коли сама діяльність виступає для вчителя як спеціальний предмет аналізу, осмислення та оцінки.

Ю. Кулюткин зазначає, що необхідність рефлексивного ставлення до власної діяльності викликана тим, що індивідуальна діяльність вчителя набуває результативності лише в загальній системі навчально-виховної роботи школи як соціального інституту. Педагогічна рефлексія вчителя забезпечує як об'єктивацію власного досвіду, так і розуміння досвіду інших [173, с. 77-78].

Отже, аналітичний огляд поглядів на сутність рефлексії в педагогічній діяльності показав неоднозначність розуміння її змісту, функцій, феноменології. Невідповідність у оцінках щодо рефлексії є наслідком різних теоретичних моделей структури педагогічної діяльності та особистості вчителя. Так, рефлексія розуміється як:

- окрема властивість особистості;
- педагогічне вміння;
- функціональний компонент педагогічної діяльності;
- вияв професійної самосвідомості педагога;
- принцип організації педагогічної діяльності як метадіяльності.

В експериментальних дослідженнях рефлексія виступає і як невід'ємний компонент будь-якого психологічного феномена, наприклад, творчості, і як самостійний предмет спеціального психологічного вивчення. Аналіз наукових робіт, присвячених експериментальному вивченню рефлексії, показав, що вона досліджується в наступних основних аспектах: кооперативному, комунікативному, особистісному та інтелектуальному [97].

У своєму *кооперативному аспекті* рефлексія трактується як вихід суб'єкта з процесу спільної діяльності в зовнішню по відношенню до неї позицію з метою аналізу її процесуальних і результативних особливостей. Психологічні знання про кооперативний аспект рефлексії дозволяють більш ефективно проектувати колективну діяльність з урахуванням координації та кооперації спільних професійних дій суб'єктів. Проте в сучасних дослідженнях даний аспект входить до комунікативного.

Комунікативний аспект рефлексії розуміється як процес відображення однією людиною внутрішнього світу іншої людини. Рефлексія тут виступає і як усвідомлення діючим індивідом того, як він сприймається партнерами по спілкуванню. В даному напрямку досліджень рефлексія розглядається як важливий фактор ефективного спілкування та оптимізації міжособистісних відносин.

Дослідження *особистісного аспекту* рефлексії розширює уявлення про самосвідомість особистості, про можливості регулятивних механізмів особистісного зростання. Особистісна рефлексія розглядається як процес переосмислення себе, диференціації в кожному розвинутому і унікальному Я його різних підструктур: Я-фізичне тіло, Я-соціальна істота, Я-суб'єкт творчості та ін., а також інтеграції Я в неповторну цілісність (І. Семенов, С. Степанов [158]).

Інтелектуальний аспект рефлексії найбільш активно досліджується в сфері рефлексивної проблематики психології. Тут рефлексія розуміється як здатність інтроспективно переглядати і відстежувати хід своєї інтелектуальної діяльності: виділяти, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією власні дії щодо вирішення задачі. Дослідження рефлексії в даному напрямку розширює уявлення про психологічні механізми розвитку інтелекту і дозволяє реалізовувати їх у віковій та педагогічній психології (Давидов [51], Кулюткин [93]).

Таким чином, етапи рефлексивного акту в цілому співвідносяться із структурою рефлексивної думки суб'єкта, яка включає:

- з'ясування для себе фактів, що підлягають аналізу;
- осмислення основних ідей і принципів, що лежать в їх основі;
- аналіз всіх складових компонентів даної ситуації;
- синтез знань та ідей для прийняття рішення;
- оцінка прийнятого рішення [208].

До основних функцій рефлексії в освітньому процесі відносять [18]:

1) Розвиваюча функція – дозволяє учневі стати не просто більш проникливою по відношенню до себе та інших, а й значною мірою сприяє її дорослішанню. Чим глибше розвинена у нього рефлексія, тим більшою мірою він здатний бути суб'єктом свого життя, тим більшу відповідальність вона відчуває перед собою та іншими, орієнтуючись на свідомо поставлені цілі та пріоритети;

2) Самопізнавальна та самоорганізуюча функція – оволодіння рефлексією як здатністю до критичного самоаналізу, що збагачує Я-концепцію суб'єкта навчання. Спостерігаючи себе в різних ситуаціях та оцінюючи свої можливості і здібності, порівнюючи себе зі значущими іншими учнями, він краще усвідомлює свої сильні і слабкі сторони, індивідуальні особливості своєї особистості.

3) Функція консолідації внутрішнього ментального досвіду – зміцнення ретроспективних взаємозв'язків самосвідомості, наприклад, студента з власним минулим, зі своїм дитинством, що допомагає, наприклад, батькам краще зрозуміти свою дитину, а вчителю свого учня (М. Холодна [177]).

4) Регулятивна функція – сприяє цілісності та динамізму внутрішнього життя суб'єкта, допомагає йому стабілізувати й гармонізувати свій емоційний світ, мобілізувати вольовий потенціал.

5) Соціальна функція – сприяє критичному аналізу ситуації спільної діяльності, чіткої координації та узгодженості дії партнерів у рішенні загальної задачі, досягненні її успішного виконання.

6) Когнітивна функція – визначається як мислення про мислення. Саме рефлексивний огляд всіх складових даної задачі і своїх власних дій дозволяє людині, посівши іншу розумову позицію, відшукати відсутню ланку у даних задачі або усвідомити власну помилку.

7) Інтегруюча функція – сприяє системності в діяльності вищих психічних функцій людини. М. Холодна [177], обговорюючи проблему мудрості як форму інтелектуальної обдарованості в умовах природної життєдіяльності, наводить думку дослідника Г. Лабова-Вієф, що інтелектуальний розвиток дорослих людей відрізняється від лінії розвитку інтелекту в дитинстві та юності. "Їх інтелектуальний розвиток йде шляхом інтеграції різних форм досвіду, в результаті чого у дорослої людини складається особлива ментальна модель дійсності, що об'єднує знання про об'єктивний світ, інших людей і власного Я" [177, с. 182].

8) Функція забезпечення усвідомленого ставлення суб'єкта до чинної діяльності (С. Рубінштейн [152]) – сприяє підвищенню продуктивності та якості діяльності.

Узагальнена автором структурно-функціональна модель рефлексії в педагогіці відображена на рис. 1.1.

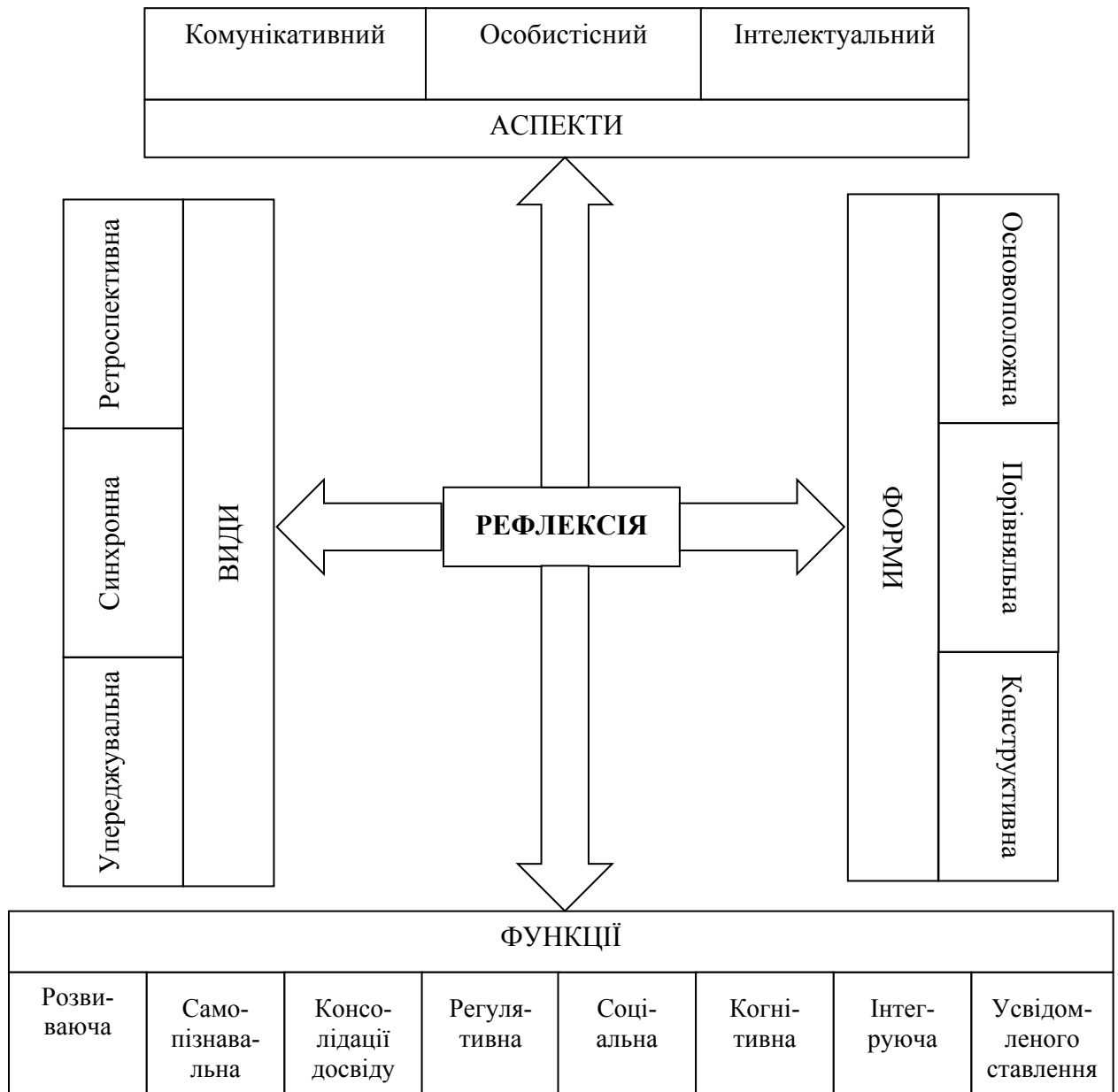


Рис. 1.1. Структурно-функціональна модель рефлексії в педагогіці

Відтак, професійна рефлексія вчителя – це його здатність відобразити "внутрішню картину світу" учня. В операціональному сенсі рефлексивно

думати для вчителя означає: спочатку спробувати зрозуміти, ким є інша людина – його учень (при цьому, не підміняючи його на себе). Потім уявити, якими можуть бути перспективи його розвитку, і які з них можна прийняти за конкретну мету в даних обставинах, і вже тоді вирішити, якою саме має бути дана ситуація, щоб вона стимулювала його до розвитку.

З вище викладеного нами доведено, що значення рефлексії в роботі вчителя дійсно велике і різноманітне. Рефлексивні процеси пронизують всю професійну діяльність учителя, проявляючись і в ситуації безпосередньої взаємодії з учнями, і в процесі проектування і конструювання їх навчальної діяльності, і на етапі самоаналізу та самооцінки власної діяльності, самого себе як її суб'єкта. Необхідність рефлексивного ставлення вчителя до своєї діяльності визначається багатьма факторами, які визначають поліфункціональність педагогічної професії, наведемо їх.

1. Рефлексія допомагає вчителю аналізувати не лише те, який зміст є засвоєним, а й те, як він був засвоєний, а за необхідності перетворювати діяльність учнів відповідно до такого аналізу. Вчитель із розвиненими рефлексивними здібностями, окрім аналізу знань і вмінь учнів з навчального предмета, усвідомлює шляхи, якими учень приходить до тих чи інших знань, передбачає можливі труднощі, розуміє, як учень сприймає отриману інформацію, яка картина світу створюється у нього. До того ж він цілеспрямовано перетворює, поглиблює, розвиває цю картину, тим самим розвиваючи особистість учня.

2. Рефлексія виступає глибоким послідовним взаємо відображенням, як зазначає О. Гура, змістом якого являється відтворення внутрішнього світу партнера по взаємодії, причому в цьому світі, в свою чергу, відбивається внутрішній світ першого дослідника [49, с.79].

3. Рефлексія – необхідна властивість практичного мислення вчителя, що виявляється в застосуванні знань загального до конкретних ситуацій дійсності. Без рефлексивної проробки професійні предметні знання, з яких складаються концептуальні уявлення, знерухомлені, і як би "розсипані" у

свідомості, що не дозволяє їм стати безпосереднім керівництвом до дії. Постійний рефлексивний огляд своєї теоретичної бази з позиції щоденної професійної практики дозволяє вчителю стати компетентним у своїй професійній справі.

За В. Петровським, педагогічна рефлексія складається з таких елементів:

- усвідомлення педагогом справжніх мотивів своєї діяльності;
- уміння відрізнити власні проблеми від ускладнень і проблем вихованців;
- оцінювання наслідків власних особистісних впливів на вихованців і вміння бачити себе в дзеркалі життя інших людей;
- здатність до емпатії й децентрації [49, с. 81].

4. Рефлексія сприяє усвідомленню й подоланню педагогом стереотипів особистісного і професійного досвіду шляхом їх осмислення й висування на цій основі нововведень, що сприяють вирішенню нестандартних освітніх завдань. Тому Б. Вульфов розглядає рефлексію як фактор, що сприяє подоланню розриву між теорією й практикою. Професійну рефлексію, вчений розглядає як самоаналіз, самозаглиблення в те, як це відбувалося з тобою, що ти почував, про що думав, як склалися події й наслідки, у чому причина невдачі. "Побутове" знання ніби перехрещується з "науковим", що доповнюється, за рахунок повноти особистісного освоєння. Вербальний досвід стає активним доповненням досвіду реального [35, с.13].

Класифікація видів педагогічної рефлексії за тривалістю орієнтації:

1) Залежно від того, коли має місце рефлексивний аналіз: до вчинення діяльності, одночасно з нею або після її завершення. Можна виділити відповідно такі види рефлексії: упереджувальна; синхронна; ретроспективна.

Для професійної рефлексії вчителя такий підхід виправданий логікою процесу навчання.

2) Залежно від фази процесу навчання, в яку включений учитель, виділяють рефлексію "до уроку" і "на уроці". Підкреслюючи, що існує

величезна різниця між тим, що і як робить учитель наодинці з собою за письмовим столом, і тим, що і як він робить в класі, повному учнів, G. Grant [213] виділяє відповідно "предактивну" і "інтерактивну" рефлексію.

3) Рефлексія-у-дії і рефлексія-після-дії за своєю природою реактивні і відрізняються лише часом свого прояву: синхронно з дією або слідом за ним. Рефлексія-до-дії по своїй суті проактивна: дії ще немає, а вона вже аналізується. Така рефлексія являє собою аналіз можливих наслідків до того, як прийнято рішення.

На думку авторів даної класифікації, такий вид рефлексії є бажаний результатом двох попередніх видів. "Ми рефлексуємо не стільки для того, щоб повернутися в минуле або спостерігати процес власного мислення, скільки для того, щоб обачно діяти в майбутньому, що найбільше відповідає практичним цілям" (Reagan [214, с. 31]).

Рефлексія-після-дії або ретроспективний аналіз своєї діяльності після її здійснення, *ex post*, дозволяє побачити її ще раз, але вже в "дзеркалі заднього виду", відзначаючи свої досягнення і помилки, отримуючи уроки з пройденого шляху.

Рефлексією-у-дії учитель синхронно контролює свою взаємодію з учнем, що дає йому можливість здійснювати гнучке налаштування і корекцію своїх дій відповідно з поточною ситуацією [18, с.102].

Розглянемо форми рефлексії педагога, ґрунтуючись на типології форм рефлексії В. Слободчикова, пропонує відповідну їх типологію. Так, *основоположна* рефлексія розглядається нею як така, що сприяє формуванню у вчителів-початківців узагальненого уявлення про професію, про зміст і структуру педагогічної діяльності. Завдяки даній здатності з'являється еталонний образ педагога-професіонала, розширюються його інформованість і обізнаність про актуальні педагогічних проблемах. *Порівняльна* рефлексія забезпечує вчителю знання, уявлення про ступінь своєї відповідності професійним еталонам через співвіднесення себе з іншими педагогами шляхом сприйняття і самоспостереження. Створення оціночних шкал,

дозволяє педагогу порівнювати себе з іншими, визначаючи свій статус "Я – педагог", – це робота порівняльної рефлексії [34].

За допомогою *визначальної* рефлексії педагог усвідомлює межі власних можливостей, знаходить знання про свої сильні і слабкі сторони, ймовірні зони успішності і невдач, шляхи самовдосконалення. При визначальній рефлексії йде процес самотворення вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності через співвіднесення своїх можливостей, свого індивідуального досвіду, своєї компетентності з вимогами професійної діяльності. Відбувається оцінювання власної результативності, ступеня професійної готовності з позиції "Я – в діяльності" [34]. В той же час, вважаємо більш доцільним використання терміну конструктивна, а не визначальна, оскільки термін "конструктивна" передає характер процесу самотворення.

Зазначені форми рефлексії найчастіше здійснюються і проявляються у педагогів у вигляді рефлексивних дій, що мають ситуативний характер. В результаті можливі випадки, коли педагог, опанувавши нормативною діяльністю, може припинити свій прогресивний розвиток. Попередження виникнення стагнації на будь-якому професійному рівні розвитку вчителя можливе тільки за наявності у нього синтезуючої рефлексії, яка одночасно містить в собі не тільки мету, засіб, результат, реально роз'єднані у зовнішній предметної діяльності, але і вибудовує у часовій перспективі відносини між власними "Я", виходячи зі свого ідеального і професійного "Я" [34].

Відзначимо, що рефлексія спочатку породжується необхідністю оволодіння, зміною або розвитком діяльності. Вона виникає і особливо виразно проявляється у випадках виникнення проблем при здійсненні діяльності. І тоді перетворення діяльності стає предметом рефлексивного аналізу. Особливістю рефлексії є наявність фази об'єктивації, наступної за стадією проблематизації, яка передбачає відсторонений погляд на свою діяльність, її оцінку крізь призму свідомості.

Отже, у своєму теоретичному, концептуальному розумінні рефлексія виступає як форма активного переосмислення людиною тих чи інших змістів

індивідуальної свідомості, діяльності, спілкування. У широкому практичному сенсі рефлексія розглядається як здатність людини до самоаналізу, осмислення та переосмислення своїх предметно-соціальних відносин з оточуючим світом і являє собою складову частину розвиненого інтелекту.

1.2. Особливості мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики

Формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики є важливим етапом їх підготовки до музично-педагогічної діяльності. Особливості мистецької рефлексії вчителя музики ґрунтуються на психолого-педагогічній концепції, зорієнтованій на закономірності природи музичного мистецтва яка безпосередньо корелює з такими музикознавчими та музично-педагогічними категоріями як інтонація, інтерпретація, музично-виконавська майстерність.

Сучасний етап розвитку музично-педагогічної науки характеризується поступовим розширенням області наукових інтересів в плані охоплення все більш різноманітних явищ і процесів музичного життя, культури, творчості, виконавства, слухання музики, а також закономірностей музики та методів її дослідження. На основі взаємодії з іншими науками формуються різні підходи до вивчення тих або інших сторін музичного мистецтва та культури, музичної творчості. В якості методологічної основи сучасних досліджень усе частіше виступає позиція, що вбирає в себе досвід та досягнення філософії, різноманітних наук – психології, антропології, структурної лінгвістики, семіотики, математики, кібернетики тощо [1, с. 47].

Одним із проявів мистецької рефлексії є теоретичне осмислення музики, яке включає в себе як музичну теорію, так і область філософської рефлексії. Це погляд на музику зі сторони – як на об'єкт спостереження, пізнання, що підлягає оцінці, усвідомленню, класифікації тощо [7, с. 11].

Визначення мистецької рефлексії належить Г. Падалці: мистецька рефлексія – це "усвідомлення власних психічних станів і процесів у зіставленні із переживаннями, відтвореними в художньому образі, роздуми людини над власним життям, заглиблення у власні почуття у зв'язку зі змістом мистецького твору, у зіставленні об'єктивного змісту художніх образів з результатами самоаналізу власного внутрішнього життя" [135, с. 159]. Під час рефлексивного сприйняття мистецьких образів мимоволі виникають питання щодо особистісних цінностей, віддзеркалених у художньому творі. Занурення у глибини художнього змісту образів сприяє більш глибокому розумінню мистецтва. Рефлексивне сприймання художніх образів дає змогу краще сприйняти себе.

На думку О. Олексюк, особистісну концепцію взаємодії музиканта-педагога зі світом і професійною дійсністю в цілому характеризують рефлексивні (ціннісні орієнтації, смаки, ідеали) і нерефлексивні (світоглядні установки і переконання) нормативно-регулятивні механізми. Саме вони спрямовують духовну активність особистості музиканта-педагога і вважаються оціночною передумовою вибору, здійснення життєвих і професійних значущих цінностей [130, с. 96].

За визначенням І. Парфентьєвої [137] мистецька рефлексія як особистісна властивість реалізується в різних видах діяльності. В них же вона може формуватися і розвиватись під впливом певних соціальних і культурних обставин, потреб й інтересів самої особистості. Але мистецька рефлексія людини виявляється тільки в перетворюючій діяльності.

За своїми внутрішніми мотивами вона може мати декілька рівнів. Мистецька рефлексія першого рівня в перетворюючій діяльності людини проявляється в силу зовнішньої потреби, необхідності, зумовленої характером виконуваної праці, а не як її внутрішня спрямованість. Другий рівень визначається поняттям "завдяки". Він відбиває готовність суб'єкта до термінового включення у творчий пошук за наявності будь-якої можливості. Третій рівень мистецької рефлексії характеризується поняттям "всупереч".

Особистість намагається реалізувати свій потенціал навіть тоді, коли зовнішні (або внутрішні) обставини не сприяють творчому процесу, гальмують або протидіють йому.

Г. Падалка наголошує на визначенні провідної ролі рефлексії у процесі мистецького навчання [135, с. 158], яка впливає на процес самоаналізу, самопізнання власного внутрішнього життя майбутніх учителів музики у зіставленні з переживаннями щодо досягнення твору мистецтва. З цих позицій в процесі рефлексування відбувається зіставлення цінностей особистісного світу студентів із світоглядними установками, відтвореними в мистецтві. З огляду на те, що в процесі мистецького навчання відбувається досягнення, насамперед, естетичної цінності художніх творів, позиція про необхідність стимулювання адекватних емоційних переживань у ситуаціях передачі та внутрішнього сприйняття цінностей набуває дієвого значення у забезпеченні аксіологізації навчання. У такому контексті "реалізація принципу аксіологізму передбачає використання технології навчання, що апелюють не стільки до раціонального мислення, скільки до посилення емоційного переживання культурних подій, створюють умови для рефлексії внутрішніх станів студентів..." [212, с. 121].

Отже, мистецько-педагогічна праця є складним сплавом компонентів як внутрішньої, так і зовнішньої діяльності. Подібно до будь-якої іншої праці рефлексія як внутрішня діяльність виконує роль організатора відносно зовнішньої діяльності.

Так, мислення вчителя набуває рефлексивний характер. Він виявляється, по-перше, в прагненні вчителя осмислити внутрішні механізми процесу навчання, з'ясувати, чому одні навчальні прийоми виявляються ефективними, а інші не сприяють просуванню учня; виявити деякі загальні закономірності, що регулюють процес навчання, тобто в прагненні "дійти до суті" тих явищ, які до цього не представлялися йому проблемними.

По-друге, рефлексивні властивості педагогічного мислення виявляються в аналітичному підході вчителя до свого практичного досвіду,

що дозволяє робити його "відчуженим", доступним для подальшого осмислення в контексті досвіду науки і передачі його іншим людям.

I, по-третє, рефлексивність педагогічного мислення проявляється в конструктивній спрямованості аналізу учителем своєї діяльності, що дозволяє йому із загальної її структури виділити окремі самостійні завдання, вирішення яких вимагає своїх спеціальних способів і прийомів.

Під час аналізу рефлексії корисно виділити три аспекти мистецької діяльності:

- *ціле-мотиваційний*. Мистецька рефлексивна діяльність виходить з мотивів і спрямована на досягнення визначених цілей. Важлива роль в цьому процесі належить цілеутворенню. Сюди відноситься прогнозування, яке здійснює зв'язок між загальними цілями навчання і більш частковими змістовними цілями;

- *змістовний* – незрозуміле стає зрозумілим, коли пов'язане з минулим досвідом. Суб'єктивно мистецька рефлексія є зміною, трансформацією змісту. Змістом можуть бути музичні образи, теоретичні поняття, символи тощо;

- *функціонально-операційний*, до якого відносять її "технічне оснащення" – прийоми і засоби, завдяки яким стає можливим зміна прийомів, які передають ідейний зміст твору. До загальних мистецько-рефлексійних операцій відносять аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, абстракцію [там само].

Наведемо блискучий приклад рефлексивної регуляції митця своєї поведінки:

"Шаляпін якось зауважив, що роздвоєння свого Я під час гри на сцені є надзвичайно важкою справою. "Коли я співаю ..., втілюваний образ переді мною завжди на видноті. Він перед моїми очима кожної миті. Я співаю і слухаю, дію і спостерігаю. Я ніколи не буваю на сцені один. На сцені два Шаляпіна. Один грає, інший контролює ... Пам'ятаю, як одного разу, коли Сусанін, обіймаючи свою дочку Антониду, співає "Ти не журися, дитино мое

...", я відчув, як по моєму обличчю потекли сльози. В першу хвилину я не звернув на це уваги, але раптом помітив, що замість приємного тембру голосу з горла починає виходити якийсь жалібний клекіт. Я злякався і відразу зметував, що плачу я, розчулений Шаляпін, занадто інтенсивно відчув горе Сусаніна, тобто сльозами зайвими, непотрібними, – і я миттєво дотримав себе, охолодив ... Я ні на хвилину не розлучаюся з моїм свідомістю на сцені. Ні на секунду не втрачаю здібності і звички контролювати гармонію дії" [92, с. 52].

Актор М. Чехов: "Я при зображенні на сцені Муромського лишаюся до певного ступеня в стороні від нього і ніби спостерігаю за ним, за його грою, за його життям, і цей стан зі сторони дає мені можливість наблизитися до того стану, при якому художник очищує та робить шляхетними свої образи не вносячи в них непотрібних рис свого особистого людського характеру" [211, с. 78].

В свою чергу, К. Станіславський надає дуже точне визначення сутності виконавської майстерності, що було дано відомим італійським трагіком Сальвіні: "Актор живе, він плаче та сміється на сцені, але, плачучи та сміючись, він спостерігає за своїми сміхом та сльозами. І в цьому подвійному житті, в цій рівновазі між життям та грою і є мистецтво" [167, с. 465].

Зазначимо, що у художній творчості дійсність виступає в іншому ціннісно-смысловому контексті, адже, переживаючи життя зсередини, мистецтво народжує нову смыслову цілісність. Феноменологічний аналіз художньої свідомості, здійснений Є. Крупником [88], свідчить про те, що ціннісно-смысловий контекст художньої творчості і свідомості організовує процес, в якому, з одного боку, суб'єкт, поринаючи у світ художнього твору, емпатично співпереживає тій дійсності, яку створив автор, а з іншого, — "відсторонюється" від неї, "відчужується". Унаслідок цього художній твір постає перед реципієнтом як споглядальний, завершений у собі світ.

Таким чином, психологічна природа цього процесу полягає в нерозривній єдності відчуження особистості від самої себе і поверненні у

свій світ у ході спілкування з твором мистецтва. При відчуженні зникає суб'єктивність, а в ході його подолання – об'єктивність. Діалектична динаміка відношення особистості і мистецтва виявляється в повному поринанні у світ художнього твору і поверненні у свій власний світ, у себе, у світ свого "Я". Емпатія та споглядання, на думку Є. Крупника, становлять основу художньої творчої уяви.

Аналогічну точку зору в контексті феноменологічного аналізу музичної свідомості знаходимо у Р. Тельчарової [171]. Вона вважає, що тільки яскравий спалах, момент духовного осяяння, пов'язаний з особливою насолодою чи стражданням неутилітарного, самодовільного споглядання, здатний перевести об'єкт-суб'єктне відношення з буденної сфери в простір з естетичними координатами. Насолода і страждання, на її думку, утворюють немов би два важливих і необхідних полюси, між якими простягається безодня естетичних станів людини.

Зауважимо, що в споглядальному світовідношенні "ефект відчуження" є самозаглибленням. Проте це поринання людини у власну суб'єктивність насправді є лише розвитком рефлексії щодо прихованого багатства колективного людського розуму. При самоспогляданні здійснюється акт залучення до тотальної системи логічних смислів людства. Велич людини, її активність, зазначає С. Рубінштейн [153], проявляються не тільки в діянні, а й у спогляданні, в умінні досягнути і правильно поставитися до Всесвіту, світу, буття. Отож, у будь-якому разі йдеться про вихід за індивідуальні межі і залучення до більш широкої надіндивідуальної реальності. Її формами, як підкреслює О. Кирилюк [73], можуть бути трансценденція в "інший світ", світ соціальної предметності, зв'язків і стосунків між людьми.

Зосереджена естетична споглядальність при сприйнятті музичних образів, як внутрішнє "надлишкове бачення" (М. Бахтін), є пов'язаною, на наш погляд, з операціями мислення і потребує багатого, яскравого уяви. Варто зазначити, що споглядання часто пов'язують із "філософською мрійливістю", з філософуванням (споглядати — означає думати про вічні істини, про сенс

життя). Ми акцентуємо увагу на асоціативності, яка є додатковою інформацією, що пов'язує музичні відомості з індивідуальним досвідом особистості (В. Остроменський). Здатність до естетичного споглядання наповнює форму музичного твору метафоричним змістом. Дуже важливе значення в цьому процесі має узагальнення інтонації, бо саме "результуюча інтонація" зберігає образно-звукову цілісність твору (В. Медушевський). Отже, високий ступінь інтегрування соціокультурних смислів на рівні інтонаційних узагальнень забезпечує вихід музичної свідомості на асоціативні предметні зв'язки, на "зчеплення образів" (Г. Апресян).

Емпатійне співпереживання в ході музичного сприйняття є необхідною умовою забезпечення духовного зв'язку з особистісно-суб'єктивним "Я" композитора, виконавця, зі спільною для всіх духовною сферою "Ми" – сферою інтерсуб'єктивності. Духовно-почуттєві переживання тут набувають нових, специфічних рис. Вони перевершують суто суб'єктивне емоційно-емпатійне реагування на музику і становлять афективно-інтелектуальну системну єдність [130, с. 63].

З точки зору феноменологічного підходу до аналізу музики конституювання інтерсуб'єктивного "Ми" можливе лише за умови самоконституювання музичного "Я". Відтак інтерсуб'єктивність є гарантом справжнього морально-естетичного осягнення музики, оскільки включає тенденцію самоусвідомленої ідентифікації особистості як із музичним цілим, так і з історично закріпленим у ньому людським досвідом естетичних відношень [130, с. 64].

Разом з тим, Р. Тельчарова [182] зауважує, що без визнання суспільно-історичних детермінант музичної свідомості феноменологічне конструювання музичного предмета в просторі інтерсуб'єктивної дійсності (навіть в абстрактно-формальних побудовах музики) майже неможливе. Автор пропонує метод діалектичної феноменології, в якому поєднується теза про об'єктивну реальність існування музичного твору з тезою про його конституювання музичною свідомістю.

На наш погляд, діалогічність свідомостей, розуміння "іншого" як самого себе, вміння злитися з ним, жити його переживаннями – це емпатійні процеси, які пов'язані зі співтворчістю. Остання багато в чому невіддільна від натхнення, бо під час музичного пізнання людина задовольняє, як відзначає В. Остроменський [133], приховані творчі потреби створювати на основі переживань, які виникли під впливом музики, щось своє, нове, внаслідок чого відчувати насолоду від здійсненого творчого акту. Реально натхнення проявляє себе в позитивній надлишковості та багат шаровості образів, що постають перед музикантом, і способів їхнього втілення в конкретному творі (В. Ражніков). Саме в "надлишковому баченні", згідно з Ю. Холоповим [188], здійснюється трансцендентальний діалог між композитором та тим, хто осягає процес творення, який переходить у сферу інтерсуб'єктивності.

Згідно з концепцією Л. Надирової [124], музика, як мистецтво миттєвості, є феноменом надчасовим і надпросторовим. Повна взаємопроникненість, неподільність усіх частин буття в музиці відображає будову і відповідність світу в цілому і мікрокосму людини, її духовного життя. Більше того, автор вважає, що саме процесуальне і сакральне в сутності музики виявляє цю відповідність. У переживанні музики, в музичному бутті немає поділу на суб'єкт і об'єкт. Наше "Я" виходить за свої межі, і ми відчуваємо, що світ і ми – це єдине ціле, що немає нічого відокремленого від нас. Цілісне осягнення феномена музики, яке охоплює людину, є основою емоційного відгуку, що ґрунтується на людській потребі участі в процесі життя, його усвідомленні і творенні, потребі в Істині – Добрі – Красі, вмістилищем яких і є музика.

Як вважає О. Лосєв [109], внутрішнє хвилювання від музичного феномена, завжди і скрізь, в усіх народів і племен та в будь-які історичні епохи непорівнянне з тим естетичним враженням, яке ми одержуємо від позамузичних предметів. Внутрішнє хвилювання людина переживає тому, що музика дає їй не якийсь стійкий і нерухомий, бодай і найпрекрасніший образ, а походження цього образу, його виникнення, хоча б у ту саму мить і

його значення, адже життя є передусім деякою суцільною плинністю. На думку О. Лосєва [110], якщо ми зрозуміємо, що музичний феномен – сама процесуальність життя, то нам вдасться збагнути цю незвичність хвилювання, яку дає нам музика, та її максимально інтимне переживання.

Б. Теплов [173] стверджує, що музичне переживання за своєю суттю – це емоційне переживання, і проте емоційним шляхом не можна зрозуміти змісту музики. Зауважимо, що вона не зводиться до звучання, до ладових, звуковисотних, ритмічних комбінацій і породжених ними реакцій. Вплив музики недоступний для об'єктивного спостереження і аналізу саме тому, що її природа має одне коріння з магічним і сакральним, із тим, що спрямовує нас до внутрішньої єдності життя і свідомості (Л. Надирова).

Зміст музики, як зазначає О. Лосєв [109], ми часто намагаємося передати образами, і не просто образами (бо музика не визнає будь-якого простору), а образами символічними, що вказують на якусь невимовну таємницю, приховану під ними. Ця таємниця, на думку автора, і є предметом музики. Вона не розчленовується і не виявляється, а "болісно-солодко" відчувається серцем і кипить у душі. Вона – вічний хаос усіх речей, одвічна сутність. І, насичуючи нашу образність, нагнітаючи в ній таємницю і роблячи образність символічною та містичною, музика змушує ці образи при зовнішній їхній просторово-зоровій відокремленості все ж зберігати, підкреслює О. Лосєв [108], таємницю деякого містичного злиття та взаємопроникнення. Такою і є сутність містичної образності чи міфу.

Отож, музика є "комплексним подразником" (Б. Теплов). Складна система духовного світу людини переводить звучання в переживання і наділяє смислом, а далі зумовлює ізольованість індивідуального досвіду злитися з безмежною протяжністю життя, переносячи пережите в музичному звучанні за часові рамки. Цей ефект "перенесення домінанти", проникнення в сутність становлення життя – іншого життя, а також ототожнення з ним і є виявленням емпатії (Л. Надирова). Йдеться про музичне світовідчуття, яке є результатом певної культури і водночас її найвірнішим показником.

З огляду на сказане, правомірно розглядати епічне, драматичне, романтичне, ліричне та інше світовідчуття. Відтак переживати музику – означає бути причетним. Сама ж причетність – це, на думку Г. Орлова [131], поведінка, норми, які людина засвоює в певному соціальному середовищі. Особливе значення розгорнутих емоційно-чуттєвих станів-переживань полягає в тому, що вони "охоплюють" особистість у всій її цілісності. Це свідчить про катарсичну силу їхнього впливу і про причетність естетичних емоцій до будь-яких особистісно-творчих актів світоглядної рефлексії.

Однак, найважливішим способом пізнання музики як процесу є осягання – специфічний художній спосіб трансцендентального контакту між композитором та тим, хто осягає, логічно мотивує творення. Як зазначає Ю. Холопов [188], це оперування звуковими, нотними прикладами як готовими цілісностями вже на тому боці раціонального, наукового, понятійно-логічного мислення. Йдеться про те, що Ю. Урманцев називає медитативними сторонами осягання музики, оскільки музика як вид мистецтва не зводиться цілком до почуттєво-емоційних та раціональних форм осягання. На його думку [180], розвиток музики, її функціонування, передусім, у формі композиторської та виконавської творчості, взагалі розвиток будь-якого виду мистецтва пов'язаний ще й з інтуїцією, тривалим натхненним осяганням, екстазом та пов'язаними з ними конкретними почуттєво-раціональними формами вираження осягнутого. Автор проводить семантичний зв'язок між поняттями "медитація" та "розум", "думання", звертаючи особливу увагу на найхарактернішу рису медитації – використання почуттєвих та раціональних способів пізнання як засобів та форм вираження осягнутого.

Зазначимо, що музична творчість здійснюється шляхом розумових операцій над музичним матеріалом, але в одному випадку свідомо, а в інших за допомогою механізмів безсвідомого. Два види мислення не можуть обійтися один без одного та взаємно доповнюють свої дії [7, с. 39].

Функції музичного мистецтва пов'язують з вираженням емоційних станів. Адже з давніх часів музика була призначена для того, щоб виокремлювати з контексту звичайного життя певні особливі, обрані ситуації, що мають надпобутовий зміст.

М. Арановський підкреслює, що викликані музикою почуття не тотожні дійсним, що музично виражена думка слугує лише умовним, образно-символічним аналогом думки реальної у тому випадку, якщо вона передбачає певну вербалізацію. І тим більш спроби за допомогою музичних звуків "малювати" предметний світ обмежені естетичними асоціаціями. У всьому іншому музика занурена у сферу безсвідомого, і саме це робить її унікальною серед інших видів мистецької діяльності [7, с.40].

Виділимо музикознавчі категорії, які на нашу думку, носять певну самостійність та корелюють з музичною рефлексією (рис. 1.2.) для подальшого розгляду.



Рис. 1.2. Взаємозв'язок музичної рефлексії з музикознавчими категоріями

Дослідження інтонаційної природи музики в працях Б. Яворського [209] та Б. Асаф'єва [10] стали початком розробки інтонаційної теорії у музикознавстві. Багатозначність та множинність трактувань поняття

"музична інтонація" в наукових працях призвели до необхідності систематизації та уточненню смислу даного музикознавчого терміну. Сучасні дослідники пропонують використовувати різні рівні трактування цього поняття. Так, інтонацією може бути названий будь-який елемент системи музично-виразних засобів, але який є обов'язково носієм певного художнього смислу у даному художньому контексті (К. Ручьєвська [157]). Подібна інтонація є вираженням смислу автора та існує вона тільки в осмисленому виконанні та осмисленому сприйнятті слухача.

У той же час, являючись вираженням думки композитора, інтонація здатна увібрати в себе світогляд, світовідношення, світовідчуття, світорозуміння не лише однієї людини, але й всієї епохи. Вона здатна, за виразом В. Медушевського [115], "згортати" у собі досвід всієї культури, містити у собі усі соціальні та естетичні функції музичного мистецтва. Тому визначальним фактором для музичної інтонації є розрізнення світоглядних установок, соціального призначення музики, типів музичної творчості, що складаються у різних шарах культури (народної, духовно-релігійної, світської). Така музична інтонація по-різному розгортається на історичному, національному, індивідуальному рівнях музичної творчості, яскраво проявляє себе у стильових та жанрових традиціях.

В музикознавстві категорія "інтонація" отримує розгляд на різних рівнях: як висотна організація музичних тонів; як манера музичного висловлювання, осмислена "вимова"; як семантична одиниця в музиці тощо [1, с. 48]. У зв'язку з цим найбільш активно розробляються наступні аспекти інтонаційної теорії: взаємозв'язок музики та мови на основі виявлення їх інтонаційної спільності та різниці; процесуальність музики як її специфічна особливість; семантика музичної інтонації в її історичній еволюції.

Саме мистецька рефлексія дозволяє майбутньому вчителю музики досягнути інтонаційні аспекти музичного твору, який виконується або сприймається та створити власну інтерпретацію музичного твору.

Так, інтерпретація у широкому значенні – "фундаментальна операція мислення, надання смислу будь-яким проявам духовної діяльності людини, які об'єктивуються в знаковій або чуттєво-наочній формі. Інтерпретація – основа будь-якого процесу комунікації, коли треба тлумачити наміри і вчинки людей, їх слова та жести, твори художньої літератури, музики, мистецтва, знакові системи" [183, с. 220].

Орієнтуючись на методологію системного підходу в естетиці, вчені (Е. Гуренко, Д. Рабінович, В. Ражніков, Н. Токіна) розуміють інтерпретацію як різновид художньої творчості. В той же час, у музикознавстві даний термін у всіх своїх відтінках визначається як художнє тлумачення музичного твору в процесі його виконання, зокрема, як:

- активний творчий процес, в якому воля композитора повинна стати власною волею інтерпретатора (С. Фейнберг);

- виконавська або авторська концепція стосовно таких засобів виразності як темп, динаміка, артикуляція, фразування, акцентування (С. Мальцев);

- процес, що є похідним від двох факторів (виконавця як суб'єкта діяльності та об'єктивних умов: музичні інструменти, зміни основних тенденцій виконавського мистецтва, традиційні форми суспільного музикування) і визначає кінцевий результат – створення виконавського тлумачення, яке втілюється в низці конкретних одноразових виконань. Інтерпретація у вузькому розумінні пов'язана з виконанням твору, а в широкому – зі сприйняттям будь-якого твору мистецтва (Н. Корихалова);

- художнє тлумачення виконавцем авторської інформації, яке зумовлює діалектичну єдність об'єктивного і суб'єктивного, виражене у вигляді особистісного ставлення до твору, що виконується (В. Белікова);

- специфічна форма індивідуально-творчої культурної діяльності, спрямованої на розкриття змісту музичного твору (О. Котляревська) [63].

З музично-педагогічних позицій поняття "інтерпретація", насамперед, передбачає індивідуальне бачення предмета інтерпретації, особистісне до

нього ставлення. В. Крицький [86] зауважує, що формування інтерпретації відбувається в свідомості інтерпретатора як ідеальне утворення у вигляді розуміння предмету інтерпретації, а вже потім реалізується, чи може бути реалізованим у виконанні або якійсь іншій формі. Тобто, здійснення інтерпретації – розуміння змістовної сутності музичного твору та втілення розуміння у виконанні.

В процесі виконання ціннісно-смісловий зміст твору вступає у взаємодію з ціннісно-смісловими структурами особистості, викликаючи у них ті зміни, які суб'єктивно переживаються як ефект впливу музичного мистецтва. Відбувається збагачення та ускладнення ціннісно-сміислової сфери особистості, оскільки оцінка зводить разом, в одну конкретну соціально-психологічну реакцію весь комплекс показників та факторів взаємодії твору мистецтва і особистості. Ціннісне відношення пов'язане з неповторною своєрідністю музичного твору, чуттєве прийняття його стає причиною роздумів, перевтілюється в предмет інтерпретації. Інтерпретація – вміщення в себе "духовного" змісту музичної інформації, що розкриває перед слухачами те, що вони невизначено відчують. Внутрішня співпричетність, співзвучність – здатність "зустрітися", перевести "чуже" в "своє – чуже" є необхідними складовими співтворчості, діалогу [26].

Завдання інтерпретації полягає у формуванні якомога більше розвинених, професійно аргументованих уявлень щодо виразних можливостей конкретного матеріалу і на підставі цього створення інтерпретаційної версії твору. Виконавець у власній інтерпретації твору створює особливу художню структуру, яка відображає форму твору, що генетично закладена в цілісному творчому процесі створення твору і донесення його до слухача.

Специфіка музичної інтерпретації визначається змістом і характером матеріалу, що інтерпретується, особливостями завдань, що ставить перед собою інтерпретатор та особливостями інтерпретуючої діяльності. Нотний текст (як певний підсумок творчого мислення композитора) та його

інтерпретація (втілення твору в живому звучанні, підсумок специфічного музичного мислення та діяльності виконавця) консолідується та дають у результаті (з урахуванням специфіки сприйняття та переробки художньої інформації слухачем) певне наближення до вияву художніх ідей та намірів автора, що є актуальними на момент виконання [111, с. 173]. Тому необхідно розрізняти поняття "нотний текст" та "художній підтекст" твору. Вони не є ідентичними, оскільки поняття художнього підтексту включає культурні зв'язки різного порядку.

Таким чином, нотний текст, зафіксований автором, є деяким узагальненим планом, своєрідною моделлю, що розрахована на творчість виконавця та розкривається у різних трактовках. Він часто являє собою редакцію з певною трансформацією композиторського задуму, тому музиканту-педагогу необхідно використовувати не лише нотний текст, але і все, що може допомогти скласти цілісну картину твору: музично-критичне та мемуарне надбання, спогади сучасників, звукозаписи тощо.

При створенні інтерпретації твору, на думку В. Григор'єва, необхідно рухатися від загального (на початковому етапі дещо розмитого) до кінцевого цілого – узагальненого, уточненого, збагаченого, а не від частин до цілого і навіть не від цілого до частини. Адже, "художній твір – цілісний світ образів і змісту, що неперервно зароджуються, які ніби не мають минулого і спрямовані у майбутнє" [46, с. 181].

Побудова та реалізація художнього повідомлення передбачає також певний рівень музичного мислення, адже тлумачення явища мистецтва ґрунтується на взаємодії інтуїтивного, чуттєвого та інтелектуального, логічного і відбувається за умови усвідомлення закономірності народження того чи іншого музичного явища [119, с. 90]. Перехід від стадії розуміння музичного твору до стадії його інтерпретації посилює момент суб'єктивізації, переосмислення, який пов'язаний з подвійним діалогічним зверненням – до власної свідомості та свідомості інших людей, що поєднують судженням конкретну, неповторну форму твору з його ідеєю, внутрішнім смислом.

Словесна інтерпретація, поглиблюючи музичну, будується на емотивних судженнях, які виражають емоції, установки, настрої того хто говорить та сприяє виникненню у слухачів подібного емоційного стану.

Також мистецька рефлексія сприяє формуванню виконавської майстерності майбутнього вчителя музики, зокрема, створенню функціональних зв'язків між художнім мисленням, слухом – з однієї сторони та сферою руху – з іншої. Успіх у досягненні поставленої мети багато в чому залежить від того, в якій мірі компоненти психофізіологічного комплексу отримують необхідний розвиток, а головне, є взаємо доповнюваними та гармонійно врівноважують один одного. Адже принцип сучасної музичної педагогіки – принцип єдності художнього та технічного виховання музиканта при провідному значенні художнього фактора [214, с. 138].

Важливо підкреслити, що рухова дія у виконавському мистецтві взагалі та вокальному зокрема, несе в собі не лише виконавські функції, але одночасно слугує засобом пізнання дійсності. Так, С. Рубінштейн відмічав: "Дія не зводиться до своєї виконавської частини, до неї обов'язково входить також чуттєва, пізнавальна частина... Не можна зводити дію тільки до зовнішнього прояву; це лише виконавська її частина; до дії завжди входить і чуттєве пізнання" [154, с. 246].

Діалектика відношень музичної свідомості та виконавської техніки міститься у глибоких взаємозв'язках, розвитку техніки та становленні художньої свідомості, що є єдиним одночасним процесом, у якому обидві сторони взаємообумовлюють одна одну.

Важливе місце у структурі виконавського акту займає психологічний механізм рефлексії – аналізу через синтез, адже організуючим та спрямовуючим началом виконавського процесу є свідомість: мозок, центральна нервова система виконавця. Саме під час рефлексії народжуються художні ідеї, дається всебічна оцінка виконавської ситуації, формується кінцевий варіант трактовки твору. Однією з провідних функцій психічної сфери є створення виконавського задуму інтерпретації, від якого залежить

сам напрям творчих пошуків музиканта, продуктивність його роботи над виразними та технічними деталями виконання.

Як будь-яка творчість, вокально-виконавська діяльність включає в себе знаходження невідомого, відкриття нових сторін у творі, що розучується. Такого роду "невідоме" не може виникнути в абстрактній пустоті, бути результатом вимислу. "Воно виступає в якості нового ланцюжка смислових зв'язків, що вже склалися, який призводить художника до знаходження результату. Тут йде мова про розробку деталей у загальній картині і як наслідок – вирішенні протиріччя між відомим загальним *що* та складно досягнутим конкретним *як*" [214, с. 179].

Художній задум народжується із синтезу, який містить у собі увесь духовний та чуттєвий досвід, усю суму знань особистості. Від багатства цього синтезу, його глибини та змісту залежить підхід до твору, що вивчається. На думку Л. Баренбойма, "у виконавському мистецтві творчу фантазію зможе проявити той, хто володіє більшим музичним досвідом, більше знає різнохарактерної музики, опанував більшою кількістю музичних творів" [13, с. 150]. Адже "чим більшою кількістю відправних точок володіє людина, тим багатше, різнобічніше, гнучкіше її мислення, тим більше у неї можливостей для свіжого, нового підходу до проблеми" [155, с. 76].

Так, О. Шульпяков виокремлює чотири вузлові пункти гармонічно організованого мислення музиканта-виконавця:

1) здатність до сприйняття змісту та форми художнього твору. Вміння розуміти музичну мову зі всіма її виразними відтінками, індивідуальним складом, стилістикою та іншими важливими деталями;

2) здатність на основі сприйнятого та осмисленого виробляти індивідуальну виконавську концепцію – ідейно-художній задум інтерпретації, від якого залежить напрям творчих пошуків музиканта, продуктивність його роботи над виразними та технічними деталями виконання;

3) здатність створення інтонаційно-виразних та технічних варіантів інтерпретації твору (або окремих його фрагментів);

4) здатність прийняти творче рішення, створити кінцевий варіант втілення конструювання форми та змісту музичного твору [205, с. 309].

Саме тому, однією з важливих задач музичної педагогіки є виховання у майбутнього вчителя музики особистісного відношення до музичного твору, вміння створювати власне уявлення про його образно-інтонаційний зміст, будувати це уявлення на фундаменті виконавського досвіду, усього багатства життєвих та художньо-естетичних переживань, а це, в свою чергу, неможливо зробити без оволодіння мистецькою рефлексією.

Отже, дослідження особливостей мистецької рефлексії вчителя музики дозволило нам зробити висновок, що мистецька рефлексія тісно корелює з такими музично-педагогічними категоріями як інтонація, інтерпретація, музично-виконавська майстерність. Мистецька рефлексія майбутнього вчителя музики – це усвідомлення власних психічних станів і процесів у широкому системному контексті, що включає оцінку музично-виконавських та музично-педагогічних ситуацій і дій, знаходження прийомів і операцій рішення задач. Мистецька рефлексія як особистісна властивість реалізується у різних видах діяльності, а також вона може формуватися і розвиватись під впливом певних соціальних і культурних обставин, потреб й інтересів самої особистості.

1.3. Методичні підходи до вокального навчання майбутнього вчителя музики як основи формування мистецької рефлексії

У вищому музично-педагогічному закладі процес підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності як у загальноосвітній, так і в музичній школі, вимагає чіткого усвідомлення значення впливу особистості вчителя на формування музичної культури школярів, його педагогічної компетентності та рівня музично-професійної

підготовленості. Досконале володіння педагогом співацьким голосом, широкою палітрою засобів передачі змісту вокального твору є необхідною умовою залучення учнів до світу музичного мистецтва.

Зміст фахової підготовки студентів у вищих музичних навчальних закладах спрямований на формування професійних якостей співака-виконавця та педагога-музиканта, його художньо-естетичних смаків, здатності до творчої діяльності в царині музичного та вокального мистецтва [30, с. 121].

У системі підготовки майбутнього вчителя музики предмет "Постановка голосу" ("Вокальний клас") є однією з профілюючих дисциплін, що вивчається впродовж усього терміну (5 років) навчання у навчальному закладі. Мета дисципліни полягає в утворенні системи забезпечення "компетентнісного" рівня вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Звідси завданнями дисципліни є:

- естетичне виховання майбутніх спеціалістів-музикантів, коли засобами вокального мистецтва утворюються відчуття як прекрасного, так і уміння розуміти й цінувати красу вокального мистецтва й співацької майстерності;
- розвиток художньо-творчих та виконавських здібностей;
- опанування біофізичних механізмів співацького процесу на основі наукових даних про будову та функції голосового апарату й теорію голосоутворення;
- забезпечення усвідомлення стійких критеріїв якості співу й співацької майстерності;
- сприяння утворенню такого феномену як "вокальний слух";
- становлення адекватного уявлення про акустично та художньо повноцінне звучання співацького голосу;

- формування й удосконалення вокально-технічних навичок та вокально-виконавських умінь, що забезпечують свідоме володіння співацьким голосом;

- озброєння майбутніх спеціалістів знаннями основ методики формування, розвитку та охорони дитячого співацького голосу в обов'язі, необхідному для керівництва вокальною роботою з учнями різного шкільного віку;

- стимулювання майбутніх спеціалістів до самостійного підвищення співацької та вокально-педагогічної майстерності в умовах практичної діяльності [10, с. 122].

Щодо освітньо-кваліфікаційних вимог до студентів вищих музично-педагогічних та мистецьких навчальних закладів з циклу професійно-орієнтованих дисциплін, зокрема з "Постановки голосу" ("Вокального класу"), то студент повинен:

знати: основи вокальної педагогіки, вокально-педагогічний репертуар, кращі зразки вітчизняних і зарубіжних вокальних творів, методику викладання вокалу;

вміти: володіти навичками співацького дихання, правильної атаки звуку, відчувати співацьку опору, фіксувати дихальну установку та, на цій основі, формувати співацьке звукоутворення, голосоведення, правильно артикулювати приголосні під час співу на усій ділянці співацького діапазону, контролювати точність інтонування, володіти навичками передачі художньо-образного змісту вокального твору, виконувати вокальні твори із супроводом і без супроводу тощо.

Методичні засади вдосконалення вокальної підготовки майбутніх учителів музики в педагогічних закладах розглядає Л. Тоцька. Авторка пропонує організаційно-методичну систему, за якої удосконалення вокальної підготовки визначає за вокально-педагогічний процес, спрямований на застосування історико-стильового і жанрового підходів та технології звукоутворення на принципах резонансної теорії мистецтва співу, що має

сформувати сучасну проекцію звукосмислового співацького мислення й реалізацію відповідних знань і навичок у майбутній вокально-педагогічній діяльності студентів [178].

В той же час, формування мистецької рефлексії в процесі вокального навчання вимагає розуміння його сутності та основних методів. Вивчають спів як один із могутніх засобів естетичного виховання та дієвий чинник емоційного впливу на аудиторію філософи та культурологи. Причина виключної інтенсивності естетичного впливу співу криється у симбіозі слова та музики, а також у тому, що сам голосовий апарат людини складає частину організму, пов'язану складною іннервацією з центрами головного мозку. Щоб досягти досконалості в художньому виконанні та перейнятися національною експресією різних вокальних і композиторських стилів, співакові необхідно пройти складний шлях музичного навчання.

Отже, вокальне навчання виступає основою формування мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики оскільки допомагає досягнути такі аспекти мистецької рефлексії як інтонація, інтерпретація, вокально-виконавська майстерність тощо.

Вокальна школа – це:

- 1) система вокально-виконавських принципів і педагогічних методів, що формується в музичній культурі народів різних країн;
- 2) досконале володіння технічними можливостями голосу (співак з хорошою або поганою вокальною школою).

Існують національні, місцеві, авторські школи співу. У національній школі співу відбиваються особливості психологічного складу цього народу, його музики, поезії, мови, виконавських традицій [6, с. 6].

Національні вокальні школи в країнах Західної Європи почали формуватися одночасно з виникненням національних композиторських шкіл, які висували перед співаками свої художньо-виконавські вимоги. Важливу роль у формуванні вокальних шкіл зіграла поява оперного мистецтва. До основних європейських вокальних шкіл відносять: італійську, французьку,

німецьку, українську, російську. Слід відзначити, що розвиваючись упродовж XVIII-XX ст., європейські вокальні школи не були ізольовані одна від одної, що призвело до їх взаємозбагачення. Узагальнена характеристика європейських національних вокальних шкіл подана у табл. 1.2.

Сучасні дослідники вокальної педагогіки виокремлюють такі провідні вокальні школи як італійська, французька, німецько-австрійська, російська та українська. Кожна з названих шкіл має не лише видатних представників, але й ґрунтовні методичні праці, в яких виокремлено основні педагогічні принципи навчання.

Так, для італійської школи характерне Оволодіння співом *bel canto*, вдосконалення вокальної техніки, створення спеціальної педагогічної методики підготовки оперних співаків. Грудно-діафрагмальний тип дихання, змішане звучання трьох регістрів співочого голосу, фіксоване положення гортані у співі, тверда атака звуку.

Для французької школи важливого значення отримав речитативно-декламаційний музичний спів. Тренування діафрагми – забезпечення розширення звукової палітри співака та гнучкого використання динамічних нюансів. Виховання "емоційного тембру", здатного передати зміни настроїв і почуттів.

Витоки німецько-австрійської вокальної школи у народному та церковному співі. Для неї характерні: культура декламаційного співу, метод "школа примарного тону", три періоди у формуванні співочого голосу: натуральний, нормальний та ідеальний.

Російська вокальна школа розвивала досягнення італійської вокальної школи, що відзначилося у поєднанні виразності з досконалою вокальною технікою. Провідним методом було визнано концентричний метод.

Для української вокальної школи характерна опора на фольклорний та церковний спів, звідси мелодійність та наспівність. Також слід відзначити виховання голосів на народнопісенному матеріалі.

Таблиця 1.2.

Узагальнена характеристика європейських національних вокальних шкіл

Вокальна школа	Представники	Основні теоретичні праці	Основні педагогічні принципи
Італійська	Дж. Паста, А. Каталани, Дж. Рубіні, М. Гарсія-батько, Ф. Ламперті, Е. Карузо, Т. Руффо, А. Пертіле, Л. Паваротті	Дж. Каччіні "Нова музика" (1602 р.)	Оволодіння співом <i>bel canto</i> , вдосконалення вокальної техніки, створення спеціальної педагогічної методики підготовки оперних співаків. Грудо-діафрагмальний тип дихання, змішане звучання трьох регістрів співочого голосу, фіксоване положення гортані у співі, тверда атака звуку
Французька	Ж.-Б. Люллі М. Гарсія-син, Ж. Дюпре, Р. Дюгамель Р. Фюжер Р. Креспин	М. Басілі "Коментарі до мистецтва співу" (1668 р.); Ж.-Б. Берар "Мистецтво співу" (1755 р.); Б. Сарет "Метод Паризької консерваторії" (1803 р.); М. Гарсія "Школа співу" (1840 р.)	Основа – речитативно-декламаційний музичний спів. Тренування діафрагми – забезпечення розширення звукової палітри співака та гнучкого використання динамічних нюансів. Виховання "емоційного тембру", здатного передати зміни настроїв і почуттів
Німецько-австрійська	Ф. Шмітт, Ю. Гей, Ю. Штокгаузен, Д. Фішер-Дискау, Т. Адам, Л. Слезак, Е. Шварцкопф		Витоки у народному та церковному співі. Культура декламаційного співу Метод "школа примарного тону" Три періоди у формуванні співочого голосу: натуральний, нормальний та ідеальний
Російська	М. Глінка, О. Варламов, А. Додонов, Н. Обухова, І. Козловський, С. Лемешев	М. Глінка "Записи" (1887 р.)	Розвивала досягнення італійської вокальної школи. Поєднання виразності з досконалою вокальною технікою. Концентричний метод
Українська	М. Полторацький, Д. Бортнянський, О. Мишуга, С. Крушельницька, Д. Євтушенко, Є. Мірошніченко	Д. Євтушенко "Питання вокальної педагогіки", "Роздуми про голос"	Основа фольклорний та церковний спів. Виховання голосів на народнопісенному матеріалі

Вокальна педагогіка – освітня галузь музичного мистецтва, що вивчає традиції вокальних шкіл (національних, місцевих та індивідуальних, авторських), а також спрямовує індивідуальну практику викладання сольного співу. Вокальне мистецтво завжди випереджало виникнення педагогічних методик та існувало у формах традиційного та культового співу. Вокальна педагогіка є вторинним явищем виконавського процесу, спадкоємицею його кращих традицій [6, с. 11].

Отже, вокальна педагогіка є системою індивідуального навчання співу, що спирається на багаті виконавські традиції та досвід видатних майстрів вокального мистецтва та розвивається в умовах певної вокальної школи. На думку В. Антонюк [112], вокальна педагогіка еволюціонує слідом за виконавством: від скромних рекомендацій "легкого вільного дихання", яке не повинно стомлювати, – до розгорнутих методичних настанов, заснованих на результатах апаратних досліджень; від емпіричного звуконаслідування голосу педагога – до особистих результатів у різних видах вокальної техніки та створення високохудожніх образів у музичному просторі, що охоплює традиції та новаторство.

В свою чергу, вокальна методика становить собою узагальнення окремих методів та досвіду провідних педагогічних шкіл сольного співу (національних, регіональних, авторських), які розвивають кращі традиції вокального мистецтва й спрямовані зорієнтувати співаків та їх педагогів серед найтипівіших складнощів навчального процесу та застерегти від найпоширеніших помилок. До методичних основ сольного співу належить вірне визначення типу голосу, постановка вокального дихання, вироблення однорегістрового звучання, вірних прийомів голосоведіння, розвиток внутрішнього слуху й інтонаційної культури [6, с. 24].

Крім того, специфіка професійної діяльності вчителя музики у контексті вокального навчання, крім практичного засвоєння вокально-технічних навичок, вимагає глибокого усвідомлення механізмів процесу голосоутворення, володіння ґрунтовними знаннями з питань вокальної

педагогіки, суміжних наук (акустики, біофізики, психологи, фізіології, орфоепії, фонопедії, гігієни тощо), методики викладання співу в школі, історії вокального мистецтва та вокальної педагогіки.

Ю. Юцевич зазначає: "Навчальні завдання дисципліни "Постановка голосу" мають ґрунтуватися на широкому колі знань про природу та механізми звукоутворення, закономірностях формування співацького голосу та керування цим процесом, розумінні сутності складних фонаційних явищ, які відбуваються в людському організмі, забезпечуючи досягнення кінцевого результату – створення художньо-музичного образу" [208, с. 3].

Процес засвоєння студентами теоретичних знань має відбуватися у тісному взаємозв'язку з оволодінням практичними навичками голосоутворення як основного компоненту вокальної діяльності, оскільки головна проблема для викладачів дисципліни "Постановка голосу" і студентів – це гармонійне поєднання індивідуальної форми навчальних занять із вивченням та засвоєнням теоретичних знань на рівні досягнень сучасної науки про людський голос, усвідомлення взаємозв'язку та взаємовпливу неподільних сторін навчального предмету – змістового та процесуального. Теоретичні знання з питань вокальної педагогіки та методики покликані систематизувати та узагальнювати вокально-практичні навички майбутніх учителів музики, надати їм усвідомленості та наукової обґрунтованості. І. Колодуб стверджує: "Теорія потрібна для того, щоб усе, засвоєне практично, набуло цілісності системи" [78, с. 40].

Підтвердженням важливості теоретичного компоненту вокальної підготовки студентів слугує твердження Н. Гребенюк, котра зазначає, що "навчання викладача вокалу передбачає засвоєння низки понять, у яких відображаються й закріплюються об'єктивні відношення взаємопов'язаних і взаємозалежних елементів вокальної та загальної педагогіки, основ вокальної методики і вокального виконавства, а також їх зумовленість усією системою навчання" [45, с. 264]. Далі авторка вважає, що теоретичною базою підготовки викладача вокалу є осягнення як загальних закономірностей

вокально-виконавського мистецтва (різні види музичного і вокального аналізу: історико-теоретичний, структурний аналіз музично-виражальних засобів та вокально-технічних, звукових, тембрових нюансів), так і суто вокально-педагогічного характеру (етапність у формуванні необхідних співацьких навичок, специфіка формування вокально-технічних та вокально-виконавських навичок).

Основні методичні засади національної вокальної педагогіки, що відображають специфіку діяльності співаків-солістів, склались у середині ХХ ст. у працях П. Голубєва [40], Л. Дмитрієва [55], Д. Євтушенка [59], М. Микиші [117] та ін.

Музична педагогіка розглядає метод як спосіб взаємопов'язаної діяльності педагога і учня, спрямований на досягнення мети (у нашому випадку – постановки голосу). В зв'язку з цим, набувають актуальності основні рекомендації А. Кравченко, представлені в його роботі "Секрети бельканто". На думку автора, метод як засіб досягнення мети в галузі постановки голосу повинен задовольняти низку вимог:

- ясність – загальнозрозумілість поставленого завдання і шляхів його реалізації (свідоме формування співацьких навичок);
- детермінованість – застосування відповідних регулятивних принципів на основі встановлення причинно-наслідкових зв'язків між ланками голосоутворюючої системи при різних режимах функціонування;
- направленість – підпорядкування визначеному завданню;
- результативність – спроможність забезпечити досягнення поставленої мети;
- плідність – здатність досягти, крім наміченого, побічних, але не менш важливих, результатів;
- надійність – більша ймовірність забезпечення бажаного результату;
- економність – можливість досягти результату з найменшими витратами, в тому числі часу (це можна досягти за умови цілеспрямованості дій) [82].

Якщо можна сказати, що музика – "складна динамічна установка", "об'єктивізоване підсвідоме", то перш за все, це стосується співу, який, з психологічної точки зору, можна охарактеризувати як установку, реалізовану за допомогою фонації, оскільки "ми творимо музику тому, що не можемо не творити її: адже ми живі, а живий стан невід'ємний від комплексу взаємозв'язаних, узгоджених автоколивальних процесів, організованих відповідно до музичної системи – "внутрішньої музики". У стані "душевного хвилювання" ця система коливань позасвідомо проектується зовні, виплескуючись у тій або іншій формі [33, с. 619].

Окрім "душевної енергії", співацька установка повинна відповідати висоті, силі, тембру і тривалості вокального тону. Вона повинна забезпечувати відповідність результату художнім завданням. У співі функція виразності надається вокальному колориту. Як зазначає Р. Юссон: "Людина співає, щоб виразити себе, і модулює цей вираз за допомогою вокального колориту" [198, с. 261].

Підкреслимо, що голос не є тільки зовнішньою характеристикою вокального мистецтва. Звук голосу виражає всю глибину переживання і натхнення, художній рівень співу. Ось що з цього приводу каже Б. Асаф'єв: "... якщо людина заспівала <...> якщо у неї хороший голос і її спів природний, і якщо вона ще й талановита, така, що виражає сенс виконуваного — люди підкорені. Співом людина вже виключається із сірої, звичної повсякденності..." [10, с. 215].

Вокальне мистецтво безпосередньо пов'язане з інтонаційною природою музики – специфічною властивістю, що відрізняє музику від інших видів мистецтва.

Методи навчання поділяються на емпіричні, практичні й словесні та будуються на загальноприйнятих дидактичних положеннях і спеціальних вокальних прийомах. Основою цього процесу є усне пояснення і показ. Ґрунтуючись на об'єктивних наукових даних, педагог вокалу повинен ставити перед учнями чіткі завдання, даючи конкретні вказівки, як їх

вирішувати. При усному поясненні велику роль грають образні визначення характеру співацького звука. Застосовуються визначення, пов'язані не тільки зі слуховими, але й невербальними (зоровими, дотиковими, резонаторними, м'язовими) відчуттями.

Спеціальні вокальні методи складні та різноманітні, вони об'єднують у собі пізнавальні процеси з практичними вміннями. У класі вокалу надзвичайно важливе не тільки висококваліфіковане застосування цих методів, але й ознайомлення з ними майбутніх учителів музики із урахуванням особливостей їх застосування в подальшій самостійній музично-педагогічній роботі. Відомі на сьогодні методи і прийоми вокального навчання є уніфікованим підсумком багаторічного теоретичного вивчення та практичного досвіду і відрізняються своєю численністю.

Зазначимо, що навчання, яке ґрунтується на якомусь одному-єдиному методі, є малоефективним. Незаперечно й те, що вокальний педагог повинен досконало володіти різноманітними прийомами вокального навчання, майстерно застосовувати у відповідних ситуаціях наступні методи: концентричний; фонетичний; методи показу і наслідування та пояснення; уявного проспівування та порівняльного аналізу [6].

З урахуванням цих положень визначимо найважливіші й найдоцільніші, на наш погляд, методи, які сприяють вокальному розвитку майбутнього вчителя музики на заняттях з постановки голосу:

1. Концентричний метод. Його основоположником вважається російський композитор і вокальний педагог М. Глінка, який у своїй вокальній практиці першим застосував і описав цей метод з метою розвитку центральної частини діапазону співацького голосу. Цей метод можна вважати універсальним, оскільки він становить основу методичних систем різних авторів і використовується як для вокального навчання дорослих, так і для виховання дитячих голосів.

2. Фонетичний метод. У процесі навчання співу увага зосереджується на співвідношенні роботи артикуляційного апарата (язик, губи і т.д.) та

звучання голосу. Відомо, що кожна фонема, склад або слово цілісно організують роботу всього голосового апарата в певному напрямі. Щонайменші зміни устрою артикуляції однієї й тієї ж фонемі створюють зовсім нові акустичні й свого роду аеродинамічні умови для роботи голосниць, що позначається на тембрі голосу.

3. Методи показу і наслідування та пояснення. У навчанні сольного співу слід розрізнити вокально-технічний та художньо-виконавський методи наслідування учнем голосу свого педагога. Використовуючи обидва ці емпіричні методи, вокальний педагог повинен уміло володіти показом, використовуючи різні регістри свого голосу.

Зазначимо, що методом показу і наслідування художньо-виконавських моментів, способів виразності особливо не слід захоплюватися, оскільки є небезпека копіювання тембру педагога. Доцільніше прийти до них методом дії на емоційну сферу співака-початківця, примусивши його відчутти художній образ, пережити його в результаті сприйняття і аналізу музично-літературного тексту. Пошукові ситуації і додаткові питання допоможуть знайти відповідні прийоми вокального виконання, проявити ініціативу, завдяки чому розвивається образно-художнє мислення, самостійність і творчість навчального співу.

4. Метод пояснення. Існує інший, суто інтелектуальний спосіб показу окремих вокально-технічних прийомів шляхом їх методичного пояснення. Такий метод застосовується до інтелектуально розвинених вокалістів, і він істотно сприяє подоланню ними технічних труднощів та виправленню недоліків, а також покращенню звучання голосу, завдяки чому займає чільне місце в роботі різних педагогів. Застосування того чи іншого м'язового прийому завжди конкретно цілеспрямоване, і цінність його полягає в тому, що за його допомогою вдається свідомо виправити недоліки в роботі якоїсь певної частини голосового апарата.

5. Метод уявного проспівування. Метод уявного або внутрішнього співу – один із основних в практичній вокальній роботі. Використання

уявного проспівування навіть на першому етапі вокального навчання позитивно впливає на процес навчання. Цей метод виконує роль активізації слухової уваги, направленої на сприйняття і запам'ятовування звукового еталону. Метод уявного проспівування готує ґрунт для подальшого успішнішого вокального навчання, хоча й не підміняє цілковито вокальне тренування, оскільки навчитися правильно інтонувати та відтворювати звук уповні можна тільки в процесі самого співу.

6. Метод порівняльного аналізу. У практиці вокального навчання метод порівняльного аналізу знайшов широке застосування. Цей метод використовується з перших уроків, коли сам вокаліст-початківець повинен дати свої перші естетичні оцінки співацькому вокальному звуку. Порівнюючи різні зразки звучання голосу, співак навчається розуміти і диференційовано сприймати окремі компоненти вокального виконання, відрізнити правильне звукотворення від неправильного. Завдяки аналітичним розумовим операціям, що відбуваються при використанні методу порівняльного аналізу, у майбутнього вчителя музики активно розвиваються розумові здібності, вокальний слух і художній смак.

7. Метод вокальних вправ. Даний метод полягає у багаторазовому повторенні тієї чи іншої дії, яка пов'язана з відтворенням звуку в різних умовах. Вокальні вправи виконуються безпосередньо майбутнім учителем музики, викладач може використовувати їх у розспіві або в залежності від потреб конкретного уроку. Якщо, наприклад, у студента "широкий" звук, то обов'язково слід запропонувати розспів на голосну "у", якщо голос без "політності" необхідно співати вокальні вправи на звук "і" тощо.

Підкреслимо, що вокальні навички – це вокальні уміння, доведені до автоматизму. Саме оволодіння вокальними навичками дозволяє майбутньому вчителю музики згладити вади, труднощі голосоутворення і виконувати більш важливі вокальні завдання.

8. Метод самотійного розспівування – це метод, що полягає у щоденній "ранковій" гімнастиці голосу. Провідні педагоги-вокалісти

наголошують, що ефективність домашньої роботи майбутнього вчителя музики перебуває у прямій залежності від методики її організації. Самостійна робота повинна бути органічним продовженням роботи на занятті з викладачем. Метод самостійного розспівування є рлним із різновидів самостійної роботи майбутнього вчителя. При самостійному розспівування студент має особливо уважно не лише слухати звучання власного голосу, але й контролювати власні відчуття.

9. Метод самостійної роботи. Набути вокальні вміння можна лише в процесі застосування методу самостійної роботи – діяльності, яка здійснюється під керівництвом викладача, у спеціально відведений час і яка має ознаки навчальної праці. Ця діяльність обов'язково контролюється і учнем, і викладачем. В залежності від навчальних цілей самостійна робота може бути підготовчою, тренувальною та контролюючою.

10. Метод показу перспективи навчання. Після виступів коректно аналізується розвиток вокальних даних кожного учня, здійснюється перегляд відеозаписів виступів учнів, відзначаються зміни у сценічній майстерності, зовнішності, володінні собою тощо. Завдання педагога – знайти позитивні зміни у вокальній підготовленості учнів, показати шляхи розвитку позитивного і подолання негативного у співі, компенсації недоліків голосу, постави тощо.

Зазначимо, що усі представлені методи історично склались у вокальній практиці, й не виключають, а лише взаємодоповнюють один одного. Із загально дидактичної точки зору, сюди ж можна також віднести і наступні методи та прийоми: наочний метод (слуховий і зоровий); вербальні методи (бесіда, обговорення, пояснення, образні порівняння, оцінка, аналіз, питання, заохочення, вказівки, уточнення тощо) та метод повторення пройденого матеріалу.

Таким чином, основою цілісного розв'язання проблем формування мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики в процесі вокального навчання є принцип глибинного взаємозв'язку між спрямованістю вокально-

педагогічної дії та інтенсивністю розвитку педагогічної техніки, добрим підґрунтям якої є виконавський досвід, впровадження та використання найефективніших вокальних методів.

Висновки до I розділу

1. Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про неоднозначність розуміння онтологічних аспектів рефлексії педагога в теоретико-прикладних дослідженнях. Рефлексія розглядається науковцями в рамках діяльнісного, психологічного та когнітивного підходів як механізм розвитку діяльності, процес критичного мислення, здатність суб'єкта усвідомлювати дію, як механізм продуктивного мислення. В рамках педагогічної діяльності рефлексія розуміється як: окрема властивість особистості; педагогічне вміння; функціональний компонент педагогічної діяльності; вияв професійної самосвідомості педагога та принцип організації педагогічної діяльності як метадіяльності.

У своєму теоретичному, концептуальному розумінні рефлексія виступає як форма активного переосмислення людиною тих чи інших змістів індивідуальної свідомості, діяльності, спілкування. У широкому практичному сенсі рефлексія розглядається як здатність людини до самоаналізу, осмислення та переосмислення своїх предметно-соціальних відносин з оточуючим світом і являє собою складову частину розвиненого інтелекту.

2. Значення рефлексії в роботі вчителя музики велике і різноманітне. Рефлексивні процеси пронизують всю професійну діяльність учителя музики, проявляючись і в ситуації безпосередньої взаємодії з учнями, і в процесі проектування і конструювання їх навчальної діяльності, і на етапі самоаналізу та самооцінки власної діяльності, самого себе як її суб'єкта. Необхідність рефлексивного ставлення вчителя музики до своєї діяльності визначається багатьма факторами, які визначають поліфункціональність

педагогічної професії, наведемо їх. Узагальнена нами структурно-функціональна модель рефлексії в педагогіці містить такі компоненти:

- аспекти (комунікативний, особистісний, інтелектуальний);
- форми (основоположна, порівняльна, конструктивна);
- види (упереджувальна, синхронна, ретроспективна);
- функції (розвиваюча, само пізнавальна, консолідації досвіду, регулятивна, соціальна, когнітивна, інтегруюча, усвідомленого ставлення).

3. Дослідження особливостей мистецької рефлексії вчителя музики дозволило зробити висновок, що мистецька рефлексія тісно корелює з такими музично-педагогічними категоріями як інтонація, інтерпретація, музично-виконавська майстерність. Мистецька рефлексія майбутнього вчителя музики – це усвідомлення власних психічних станів і процесів у широкому системному контексті, що включає оцінку музично-виконавських та музично-педагогічних ситуацій і дій, знаходження прийомів і операцій рішення задач. Мистецька рефлексія як особистісна властивість майбутнього вчителя реалізується у різних видах діяльності, а також вона може формуватися і розвиватись під впливом певних соціальних і культурних обставин, потреб й інтересів самої особистості.

4. Вокальне навчання виступає основою формування мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики оскільки допомагає досягнути такі аспекти мистецької рефлексії як інтонація, інтерпретація, вокально-виконавська майстерність тощо.

До найважливіших та найдоцільніших методів, які сприяють вокальному розвитку майбутнього вчителя музики на заняттях з постановки голосу відносимо: концентричний, фонетичний, показу, наслідування та пояснення, уявного проспівування, порівняльного аналізу, вокальних вправ, самостійного розспівування, самостійної роботи, показу перспективи навчання.

Зазначені методи історично склались у вокальній практиці та підтверджені науковими дослідженнями, вони не виключають, а лише

взаємодоповнюють один одного. Із загально дидактичної точки зору, сюди ж можна також віднести і наступні методи та прийоми: наочний метод (слуховий і зоровий); вербальні методи (бесіда, обговорення, пояснення, образні порівняння, оцінка, аналіз, питання, заохочення, вказівки, уточнення тощо) та метод повторення пройденого матеріалу.

5. Основою цілісного розв'язання проблем формування мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики в процесі вокального навчання є принцип глибинного взаємозв'язку між спрямованістю вокально-педагогічної дії та інтенсивністю розвитку педагогічної техніки, добрим підґрунтям якої є виконавський досвід, впровадження та використання найефективніших вокальних методів.

РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ РЕФЛЕКСІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

2.1. Розробка концептуальної моделі та структури мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики

У своєму теоретичному, концептуальному розумінні мистецька рефлексія як і загальна рефлексія виступає формою активного переосмислення людиною тих чи інших змістів власної індивідуальної свідомості, музичного виконавства, творчості та спілкування в процесі мистецько-музичної діяльності. У широкому практичному сенсі мистецька рефлексія розглядається як здатність людини до самоаналізу, осмислення та переосмислення своїх предметно-соціальних відносин з навколишнім світом.

Моделювання трактують як репродукування (відтворення) характеристик певного об'єкта на інший об'єкт, що є моделлю спеціально створеною для їх вивчення. В процесі розвитку поняття "моделювання" підкреслюється, що метод моделей базується на аналогії функцій, які здійснюються об'єктами різної природи [184, с. 289]. Також моделювання розглядають як науковий метод непрямого дослідження об'єктів пізнання, безпосереднє вивчення яких з певних причин неможливе, ускладнене, неефективне чи недоцільне, через дослідження їхніх моделей – предметних, знакових чи мисленнєвих систем, що відповідно відтворюють, імітують чи відображають певні характеристики (властивості, ознаки, принципи внутрішньої організації або функціонування) оригіналів [183, с. 392].

У літературі є декілька наукових підходів до визначення поняття "модель". Так, філософія його трактує як "систему елементів, яка відтворює певні сторони, зв'язки, функції предмета дослідження (оригіналу)" [183, с. 316]. В контексті психологічного підходу Н. Нечаєв вважає, що модель – "це особлива предметність, яка створюється в процесі пізнання і набуває найрізноманітніших форм – від уявних конструкцій, які виступають

засобом найабстрактніших суто умоглядних видів теоретичної діяльності до моделей, що не тільки відображають, але і предметно відтворюють процеси, які відбуваються в дійсності" [127, с.29].

Отже, модель виступає прототипом, який є дещо зручнішим для вивчення або засвоєння і таким, що дає можливість переносити отримані при цьому знання на вихідний об'єкт. Використовуються такі види моделей:

- моделі як зразки, що включають в себе систему ознак, притаманних ідеальному еталону;

- моделі як структура, дія, механізм, що забезпечує функціонування і розвиток створеної системи [62, с. 63].

В нашому випадку модель виступає засобом експериментального дослідження, оскільки за властивостями моделі можна скласти уявлення про властивості об'єкта-оригіналу, що вивчається. З іншого боку, у процесі експерименту модель підлягає всебічному вивченню: досліджується її поведінка в певних умовах, виконується вимірювання основних параметрів. Модель підлягає різноманітним впливам і виступає як предмет дослідження, у той же час вона є "посередником" між експериментом і теорією, дозволяючи рухатися від експерименту до теорії і навпаки [95, с.6].

Необхідно підкреслити, що моделювання як метод дослідження може використовуватись як в широкому, загально пізнавальному, так і у вузькому, спеціальному розумінні слова. Моделювання в широкому розумінні виражає загальний аспект пізнавального процесу: "Пізнати об'єкт – означає змоделювати його. Моделювання в цьому смислі охоплює все пізнання по широті, але не вичерпує його по глибині" [62, с. 64]. У нашому дослідженні в широкому розумінні моделювання є відправною точкою розробки концепції мистецької рефлексії вчителя музики. Моделювання у вузькому значенні використовується нами як спеціальний спосіб пізнання, при якому одна система відтворюється іншою, зокрема при створенні концептуальної моделі мистецької рефлексії вчителя музики.

Зазначимо, що особистісно-професійний розвиток до рівня професіонала можливий лише при наявності продуктивної Я-концепції, тобто стійкої свідомої та такої, що переживається як неповторна система уявлень суб'єкта про самого себе, на основі чого він будує свої відносини та взаємодію [52, с. 275].

Таким чином, Я-концепція – цілісний образ власного Я (хоча можуть бути і внутрішні протиріччя). Вона виступає як установка по відношенню до самого себе та включає наступні компоненти: когнітивний (образ власних якостей, здібностей, соціальної значимості тощо, тобто прояв самосвідомості), емоційний (самоповага, себелюбство тощо), оцінково-вольовий (прагнення завоювати повагу). Основу Я-концепції складають уявлення про самого себе у даний час:

- ідеальне Я (яким суб'єкт повинен бути, орієнтуючись на моральні норми);
 - динамічне Я (яким має намір бути у майбутньому);
 - фантастичне Я (яким бажав би бути, якщо б це було можливим)
- [52, с. 275].

На думку А. Деркача, розвиток професіоналізму особистості передбачає гармонійність Я-ідеального, Я-теперішнього та Я-майбутнього. Адекватність Я-теперішнього зумовлюється розвинутою системою самооцінки, самоконтролю, рефлексії, Я-ідеальне та Я-майбутнє є стимулом для особистісного розвитку у випадку їх реалістичності та адекватної оцінки власних можливостей.

Розробка концептуальної моделі та структури мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики вимагає, з одного боку, розгляду сутності та особливостей самосвідомості та Я-концепції майбутнього вчителя музики як особистісних утворень, що розвиваються та змінюються в процесі рефлексії, а з іншого – особливостей прояву мистецької рефлексії в трьох основних видах музичної діяльності – музичному сприйнятті, музично-виконавській діяльності та музичній творчості.

Таким чином, узагальнену концептуальну модель мистецької рефлексії вчителя музики як процесу, що відображає Я-концепцію вчителя музики та відбувається під час музичного сприймання, музичного виконання та музичної творчості, яка безпосередньо впливає на формування мистецько-педагогічної самосвідомості і за рахунок зворотного зв'язку на Я-концепцію майбутнього вчителя музики, подано на рис. 2.1.

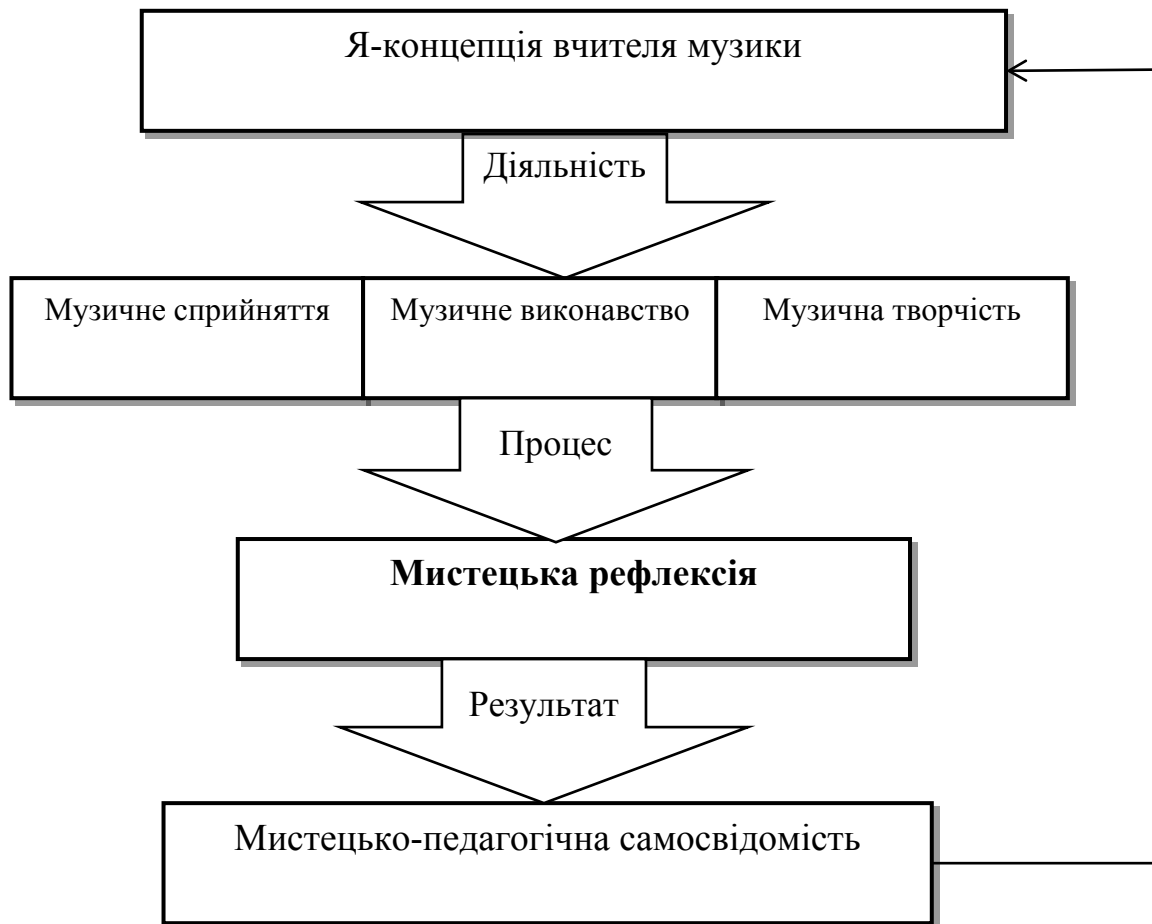


Рис. 2.1. Концептуальна модель мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики

В процесі мистецької рефлексії майбутній вчитель музики безпосередньо впливає на формування власної самосвідомості. У наукових дослідженнях самосвідомість визначається як динамічна система уявлень людини про саму себе, усвідомлення нею своїх фізичних, інтелектуальних та інших якостей, самооцінка цих якостей, а також суб'єктивне сприйняття

зовнішніх факторів, що впливають на дану особистість [121, с. 113]. Самосвідомість характеризується також своїм продуктом – уявленням про себе, "Я-концепцією", що виникає в процесі соціальної взаємодії як результат психічного розвитку.

Отже, мистецько-педагогічна самосвідомість є результатом процесу мистецької рефлексії, тому зупинимось більш ґрунтовно на даному феномені.

На думку А. Маркової професійна педагогічна самосвідомість вчителя – це комплекс уявлень вчителя про себе як професіонала, що включає такі складові:

- усвідомлення норм, правил, моделі своєї професії (вимог до педагогічної діяльності та спілкування, до особистості) як еталонів для усвідомлення своїх якостей;

- усвідомлення наявності цих якостей у інших людей, порівняння себе з певним професіоналом середньої кваліфікації як абстрактним, так і в образі свого колеги по професії;

- врахування оцінки вчителем свого професіоналізму зі сторони інших людей – учнів, колег, керівництва, очікувань зі сторони інших;

- самооцінювання вчителем окремих сторін своєї праці;

- позитивне оцінювання вчителем самого себе в цілому, визначення власних позитивних якостей, перспектив, створення позитивної "Я-концепції" [114].

Оскільки для професійної самосвідомості вчителя музики родовим є поняття самосвідомість особистості, то можна говорити про співпадіння загальних принципів розвитку, закономірностей, механізмів та структури цих двох категорій.

Проведення структурного аналізу є обов'язковою складовою наукового пошуку, так як дозволяє зрозуміти, які елементи структури визначають досліджуваний об'єкт репрезентативно (повно), а також без чого неможливо адекватно оцінити рівні сформованості кінцевої мети.

Структура мистецько-педагогічної самосвідомості вчителя музики в загальних рисах співпадає зі структурою самосвідомості особистості та представляє собою взаємодоповнююче сполучення трьох підструктур: когнітивної, афективної та поведінкової. Змістові характеристики кожної підструктури мистецько-педагогічної самосвідомості вчителя включають в себе специфічні характеристики, що зумовлюють саморозвиток та реалізацію вчителя у професійній діяльності.

Таким чином, мистецько-педагогічна самосвідомість вчителя музики – це усвідомлення педагогом себе в таких системах: музично-педагогічної та мистецько-творчої діяльності; музично-педагогічного та мистецького спілкування та власної особистості.

При дослідженні самосвідомості виокремлюється проблема дієвого та рефлексивного Я. Ця відмінність була введена У. Джемсом, який виокремив в особистісному Я два елементи – Я-що усвідомлює, тобто Я як суб'єкт активності та Я як об'єкт [54]. Така відмінність є умовною: у реальному психічному житті ці дві сторони самосвідомості злиті та створюють єдине ціле. Я як об'єкт існує лише у процесах свідомості та є змістом цих процесів тією мірою, якою суб'єкт може усвідомлювати самого себе [15].

Відтак, поділяти результат та процес усвідомлення себе можна лише умовно. Людина як індивід, суб'єкт різних видів діяльності є активною дієвою особою, що реалізує власні плани, змінює світ та себе. В процесі відображення людиною самої себе (самовідображення) формується образ Я. Поряд з Я як суб'єктом, активним, діючим та суб'єктивним, підкреслює І. Кон, необхідно виокремити Я як об'єкт сприйняття, мислення, тобто об'єктивне, рефлексивне, категоріальне Я, або образ Я, поняття Я, Я-концепцію [79].

Як було зазначено у підрозділі 1.2 мистецька рефлексія майбутнього вчителя музики – це метапроцес усвідомлення власних психічних станів і процесів у широкому системному контексті, що включає оцінку музично-виконавських та музично-педагогічних ситуацій і дій, знаходження прийомів

і операцій вирішення творчих задач. Згідно концептуальної моделі мистецька рефлексія проявляється в процесах музичного сприйняття, музично-виконавської діяльності (створенні музичної інтерпретації) та музично-творчій діяльності вчителя музики.

Музичне сприйняття спрямовано на досягнення багатовимірного культурно-музичного феномена, яким є музичний образ, що несе глибинний сенс і культурний знак, що володіє загальнокультурним значенням та індивідуальною значимістю для кожного слухача музики. Осягнення музичного образу в умовах музичної освіти передбачає можливість вираження в різних видах навчально-виконавської діяльності цього суб'єктивно сприйнятого особистістю музичного образу [177, с.48].

В психології музичного сприйняття структуру перцептивного акту представляють як ієрархію комунікативних рівнів:

- "когнітивний рівень виконавця" (ідея виконавця, свого роду "глибинна структура");
- "поведінково-моторний рівень", на якому ідея перетворюються у звуки;
- "акустичний рівень" (поверхнева структура естетичного повідомлення);
- "рівень сприйняття музики слухачем", рівень надання акустичній матерії значення та організації;
- "рівень розуміння музики слухачем" (на якому відбувається більш або менш адекватне розуміння ідеї виконавця) [69, с. 102].

Музична комунікація є складною системою, в якій можна виділити окремі цикли:

- музична творчість – вид професійної естетичної діяльності, в процесі якої уява переробляє життєві враження спочатку у "не музичний" цілісний образ (емоційно-естетичні переживання), розвиває його, наповнює рухом, а потім перетворює в матеріал мистецтва;

- музичний твір – специфічний продукт естетичної діяльності, суб'єктивований та одухотворений у процесі творчості. Він вбирає в себе особистість автора цілісно, "у діалозі різних носіїв суб'єктивності художника" (М. Каган), так більшість творів різних видів мистецтв є моделлю спілкування, діалогу й навіть полілогу;

- музичне виконання – співтворчість, адже "нотний текст стає музикою, коли його оживить виконавець. Відновити – значить вважати твір "своїм", небайдуже ставитися до нього... Головне – показати твір, не показуючи себе, так виконавець стає анонімним співавтором";

- музичне сприйняття – художнє спілкування, в якому учасники не рівноправні, бо слухач вільний у виборі співрозмовника і вільний у припиненні "розмови" [147, с. 31].

Також мистецька рефлексія забезпечує ефективність *музично-виконавської діяльності* майбутнього вчителя музики. Зазначимо, що діяльність музиканта-виконавця має багатокomпонентний склад, зокрема виокремлюють:

- перцептивний компонент, пов'язаний з відчуттями та сприйняттям музичного твору;

- мнемонічний, пов'язаний із запам'ятовуванням та уявним відтворенням музики та виконавських рухів;

- розумовий, пов'язаний зі створенням ідеального (розумового) музичного образу, усвідомленням форми музичного твору;

- імажинітивний, пов'язаний з уявою, зі "створенням" нового музичного твору або нового образу у новій інтерпретації;

- руховий, пов'язаний з безпосереднім виконанням музичного твору [192, с. 9].

Провідне місце у діяльності музиканта-виконавця займає робота над музичним твором, створенням власної його інтерпретації. У цьому зв'язку особливу теоретичну та практичну цінність набувають не лише уявлення про психологічний зміст роботи музиканта-виконавця над музичним твором, а й

оволодіння методами мистецької рефлексії. Оскільки саме від них самим безпосереднім чином залежить як форма та зміст процесу професійного навчання музиканта-виконавця, так і – ширше – уся його професійна діяльність.

При сприйнятті музичного твору людина переживає певні емоції та через аналогії та асоціації, може отримати те катарсичне очищення, про яке говорили давні греки. Під впливом художнього твору можна прийняти доленосне рішення або по-іншому побудувати власне життя. Справжні споглядачі мистецтва самим безпосереднім чином приймають участь в процесі виконавської творчості – співтворчості, оскільки, співпереживаючи змісту твору мистецтва, вони нібито вкладають у нього власну душу.

Вивченню проблеми *творчої особистості* у філософській, педагогічній та психологічній літературі приділяється багато уваги (В. Андреев, Д. Богоявленська, Р. Грановська, А. Зак, В. Кан-Калік, Н. Кичук, Н. Кузьміна, А. Лук, С. Сисоєва, В. Цапок та інші). Більшість авторів погоджуються з тим, що творча особистість – це індивід, який володіє високим рівнем знань, має потяг до нового оригінального. Аналіз основних закономірностей та етапів творчого процесу дозволив ученим зробити висновок, що творчі акти винахідників, вирішення проблем ученими, творча навчальна діяльність учнів, студентів, навчальна науково-дослідницька діяльність мають однакову психологічну структуру: пошуки і комбінації різних елементів, відбір найбільш значущих варіантів, який має за мету досягнення нової якості [62, с. 117].

Плідна, творча діяльність людини відбувається у взаємодії когнітивного, емоційно-особистісного та діяльнісно-поведінкового компонентів її досвіду, а також на думку деяких дослідників має певні рівні. Так, І. Шевченко, Д. Красовський та І. Дмитрук розрізняють три рівні творчої діяльності:

- 1) продуктивний – продуктивне використання репродукції на іншому якісному рівні, з урахуванням власних досягнень;

2) проблемний – самостійний вибір засобів реалізації навчально-виховних завдань у нових нестандартних умовах;

3) творчий – створення власного стилю діяльності, оригінальних засобів педагогічної практики [213].

Оскільки, творчість педагога-музиканта багато в чому зумовлена специфікою його діяльності, яка має публічний характер, здійснюється у певній аудиторії та вимагає вміння керувати власними почуттями та настроями, то вона, на нашу думку, є важливим напрямом рефлексії майбутнього вчителя музики. Педагогічний процес пов'язаний з постійним творчим пошуком, оскільки вчитель діє в умовах різноманітних педагогічних ситуацій, що постійно змінюються. При цьому творчий процес набуває двосторонній характер: з одного боку творчість вчителя, з другого – на основі стимулюючих методів, що він застосовує, виникає творча діяльність учнів [9, с.19].

Аналіз прояву мистецької рефлексії у різних видах музичної діяльності та узагальнення функцій рефлексії у підрозділі 1.1. дозволяє зробити уточнення їх змісту стосовно мистецької рефлексії вчителя музики та виокремити специфічні функції:

- *самопізнавальна та самоорганізуюча* – сприяє формуванню самосвідомості та Я-концепції особистості. Спостерігаючи себе в ситуаціях музичного сприйняття, музичної творчості та музичної діяльності, мистецька рефлексія дозволяє оцінити свої можливості та здібності, краще усвідомити свої сильні і слабкі сторони, індивідуальні особливості своєї особистості;

- *когнітивна* – визначається як мислення про мислення, сприяє усвідомленню власних особливостей музичного мислення. Саме рефлексивний огляд музичного образу і своїх власних дій в процесі створення музичної інтерпретації дозволяє майбутньому вчителю музики, посівши іншу розумову позицію, відшукати відсутню ланку або усвідомити власну помилку;

- *інтегруюча* – сприяє системності в діяльності вищих психічних функцій людини. За допомогою мистецької рефлексії відбувається об'єднання різних форм музичного досвіду в єдину картину, в результаті чого складається особлива ментальна модель духовного світу, що збагачує знання про об'єктивний світ, інших людей і власне Я;

- *праксеологічна* – забезпечує усвідомлене з практичної точки зору ставлення суб'єкта до музичної діяльності – сприяє підвищенню продуктивності, а також ефективності та якості музичної діяльності. За допомогою застосування категоріально-понятійного апарату праксеології можливо вирішити проблему пошуку оптимальних методів діяльності. У свою чергу, методи праксеології можна застувати в сучасних соціокультурних умовах в різних сферах суспільного життя. Практиксологічними критеріями ефективності діяльності є раціональність, доцільність, творчість, ініціативність, вправність, майстерність [148].

Відповідно до структури мистецько-педагогічної самосвідомості вчителя музики та особливостей мистецької рефлексії визначаємо її структуру для майбутнього вчителя музики у вигляді взаємодоповнюючого сполучення чотирьох підструктур: мотиваційної, когнітивної, емоційної (афективної) та конативної (поведінкової) (рис. 2.2). Розкриємо сутність кожної з них.

Мотиваційний компонент мистецької рефлексії вчителя музики передбачає потреби, мотиви, наміри, цілі, що безпосередньо проявляються у спрямованості на опанування мистецькою рефлексією, самореалізації у музично-виконавській та музично-педагогічній діяльності (свідома практична діяльність націлена на найбільш повну реалізацію учителем себе, як особистості), самоактуалізації (прагнення якомога повніше виявити, розвинути і реалізувати свої можливості); подолання недоліків у власній музично-педагогічній та музично-виконавській діяльності; оволодіння новими музично-педагогічними знаннями й уміннями.

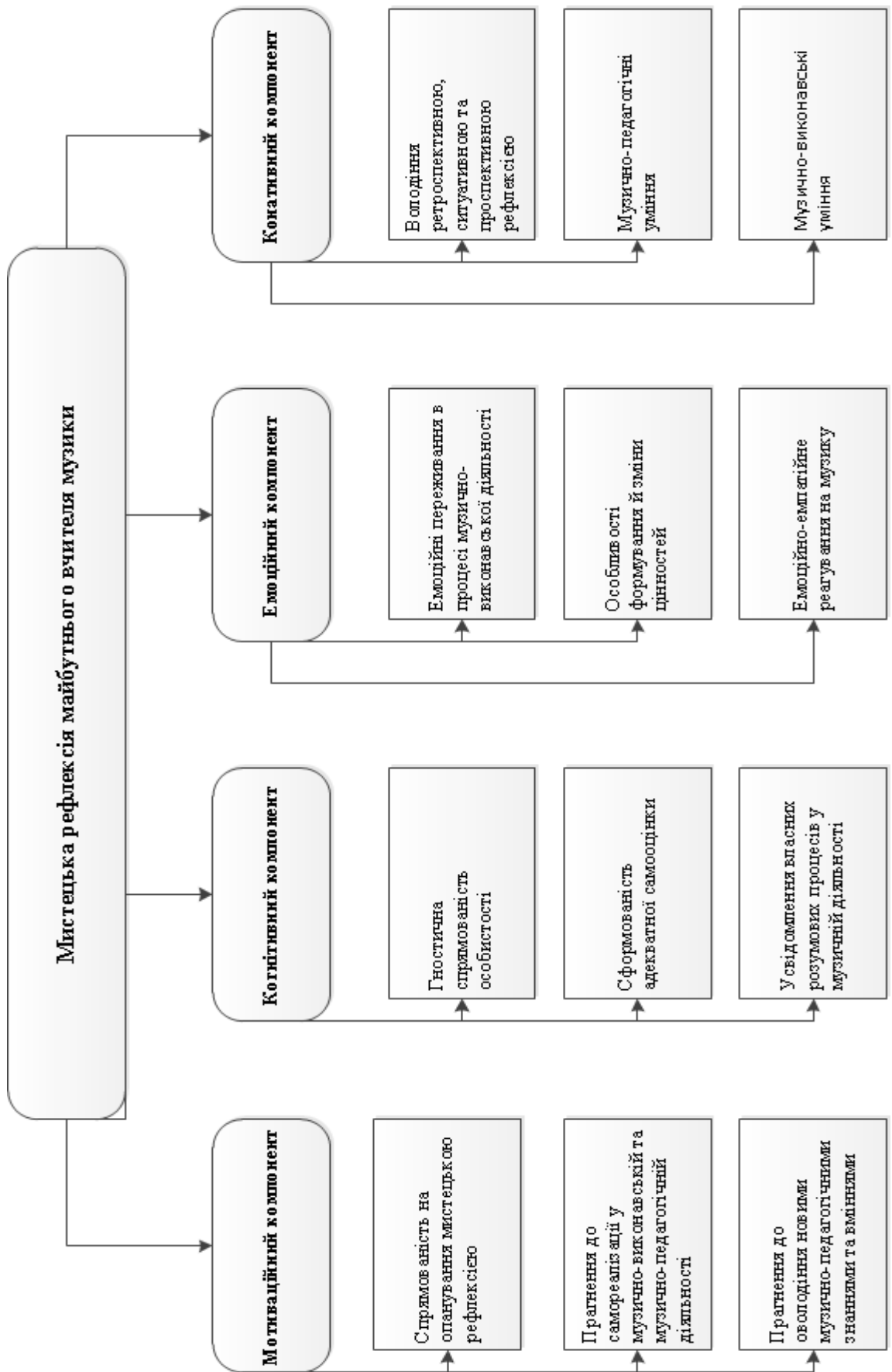


Рис. 2.2. Структура мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики

Когнітивний компонент мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики включає в себе гностичну спрямованість особистості, сформованість адекватної самооцінки або її абсолютний ціннісний статус. Мистецька рефлексія дозволяє виявити особистісні риси власної індивідуальності, особливості протікання розумових процесів у музичній діяльності. Когнітивний компонент передбачає не тільки виділення певних рис у самого себе, але й акцентування відповідних рис у оточуючих. Важливим аспектом також є усвідомлення власних розумових процесів у музичній діяльності.

Емоційний компонент мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики включає в себе емоційну вираженість перцептивного боку спілкування з музичним твором, емоційно-агресивну та емоційно-психічну спрямованість. Емоційний компонент, на думку Л. Божович [23], є найважливішим, оскільки афективний бік само-сприйняття є провідним стимулятором та мотиватором поведінки. Емоційний компонент мистецької рефлексії розкриває емоційні переживання в процесі музично-виконавської діяльності, особливості формування й зміни цінностей в музично-педагогічній діяльності, еволюцію внутрішнього світу особистості вчителя музики, емоційно-емпатійне реагування на музику.

Конативний (поведінковий) компонент мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики включає в себе нормативність поведінки. Даний компонент виступає наслідком індивідуальних проявів двох попередніх компонентів, своєрідним "продуктом діяльності" самосвідомості тощо. Даний компонент передбачає оволодіння прийомами різних видів рефлексії, зокрема, володіння ретроспективною, ситуативною та проспективною рефлексією. Крім того, конативний компонент мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики проявляється у системі музично-виконавських та музично-педагогічних поведінкових процесів, зокрема, сформованості музично-педагогічних знань та умінь, досягненні музично-виконавських психологічних процесів. Уміння майбутнього вчителя музики передбачає володіння способами виконання окремих музичних дій чи діяльністю в

цілому відповідно до правил і мети діяльності.

Таким чином, для формування мистецької рефлексії важливим є з'ясування сутності та структури мистецької рефлексії вчителя музики, що вимагало розробки концептуальної моделі мистецької рефлексії як процесу, яка дозволяє розглядати мистецьку рефлексію як необхідну складову процесу музичного сприймання, музичного виконання та музичної творчості, що безпосередньо впливає на становлення мистецько-педагогічної самосвідомості і Я-концепції майбутнього вчителя музики.

Запропонована структура мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики складається з чотирьох компонентів: мотиваційного (спрямованість на опанування мистецькою рефлексією, прагнення до самореалізації у музично-виконавській та музично-педагогічній діяльності, прагнення до оволодіння новими музично-педагогічними знаннями та вміннями); когнітивного (гностична спрямованість особистості, сформованість адекватної самооцінки, усвідомлення власних розумових процесів у музичній діяльності); емоційного (емоційні переживання в процесі музично-виконавської діяльності, особливості формування й зміни цінностей в музично-педагогічній діяльності, емоційно-емпатійне реагування на мистецтво); конативного (оволодіння прийомами різних видів рефлексії, сформованість музично-педагогічних знань та умінь, досягнення музично-виконавських психологічних процесів).

2.2. Критерії, показники та рівні діагностики сформованості мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики

В енциклопедичних виданнях критерій трактують як "мірило" для визначення оцінки предмета або явища; ознаку, взяту за основу класифікації, орієнтир, індикатор, на основі якого відбувається оцінка або класифікація

чого-небудь, визначається значущість або незначущість у стані об'єкта [37, с. 174].

У педагогічній та психологічній довідниковій літературі термін "критерій" має декілька визначень:

- як мірило для визначення, оцінки предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації [53];

- підстава для оцінювання, визначення або класифікація чогось; мірило, мірка [17];

- стандарт, виходячи з якого можуть прийматися рішення, робитись оцінки або класифікація;

- рівень досягнень, який визначається метою, за ступенем наближення до якого оцінюється прогрес [24].

Ми будемо виходити з того, що критерій – це стандарт, на основі якого можна оцінити, порівняти реальне педагогічне явище, процес або якість за еталоном. У процесі вивчення критеріїв важливим є визначення їх показників. Критерії повинні відповідати вимогам об'єктивності, ефективності, надійності і високій достовірності, спрямованості критерію [111].

Отже, кожний критерій виражає вищий рівень явища і є ідеальним зразком для порівняння з реальними явищами, за його допомогою можна встановити, у нашому випадку, міру відповідності існуючого рівня сформованості мистецької рефлексії у майбутнього вчителя музики. В той же час, критерії є дещо умовними, але вони необхідні для більш якісного вивчення особливостей формування мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики.

За А. Семеновою, критерії класифікуються таким чином:

- інтегральні критерії як оцінка загального стану явища або процесу;

- часткові критерії як оцінка складників явища або процесу;

- одиничні критерії як оцінка окремих сторін складників явища або процесу [161]. Як наголошує А. Семенова, показники фіксують певний стан

або рівень розвитку певного критерію. Показник – це явище або подія, за яким можна судити про динаміку певного процесу.

На думку І. Блощинського, при розробці критеріїв і показників необхідно враховувати наступні обставини [21, с. 75]:

- розробка критеріїв та показників має виходити з мети дослідження;
- сформовані критерії мають відображати ознаки, притаманні предмету, який вивчається, незалежно від волі та свідомості суб'єктів;
- ознаки мають бути сталими, вони мають повторюватись та відображати сутність явища;
- система взаємопов'язаних ознак повинна розкривати основний зміст критеріїв.

Ми погоджуємося з О. Барабаншиковим, П. Городовим та іншими вченими стосовно того, що критерії повинні бути об'єктивними (результати мають відповідати педагогічному явищу), унікальними (не повинно бути критеріїв та їх показників, що між собою пересікаються), повними (охоплювати найбільш значні й стійкі сторони педагогічного явища), надійними (має бути достовірний результат у різних умовах) і зрозумілими (усі експерти мають однозначно тлумачити критерії та їх показники).

Діагностика є однією з найважливіших ланок будь-якої педагогічної технології, невід'ємною частиною дидактичного процесу, засобом для аналізу освітнього процесу і визначення його результатів з метою їхнього вдосконалення. Застосування педагогічної діагностики в професійній діяльності вчителя, спеціаліста в галузі освіти багато в чому залежить від наступних факторів: розвитку теорії і науково обґрунтованої методології педагогічної діагностики; ефективної організації педагогічного діагностування, яке включає технологію і кваліметричні методики вимірювання; оптимального вибору релевантних засобів і способів реалізації цілей таким чином, щоб дії були точними і економічними; спеціальної професійної підготовки спеціалістів до педагогічного діагностування [61, с. 282].

Визначаючи критерії діагностики сформованості мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики, ми керувалися її сутнісними характеристиками та положеннями критеріального підходу (критерії мають фіксувати діяльнісний стан суб'єкта, нести інформацію про характер та специфіку діяльності, мотиви та ставлення до її виконання). Також критерії мають чітко та недвозначно вимірюватися якісними показниками та виражатися у показниках кількісних.

Критерій повинен бути розгорнутим, тобто включати в себе більш дрібні одиниці вимірювання, що дозволяють у реальній практиці "заміряти" дійсність у порівнянні з ідеалом. Такими одиницями є показники. Показник є компонентом критерію, конкретним, типовим виявленням однієї із суттєвих сторін об'єкта, за яким можна встановити наявність якості та рівень його розвитку.

Термін "показник", за "Новим тлумачним словником української мови", визначається як: свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення чого-небудь [70]. Показник як компонент або складова критерію в цьому випадку є типовим і конкретним виявом однією з суттєвих сторін досліджуваного явища, процесу, за яким можна судити не тільки про його наявність, а й про рівень його розвитку.

У визначенні показників будемо дотримуватись таких вимог: чіткість змісту показників, можливість їх виміряти; системність показників, що повинна забезпечувати найбільш повну характеристику досліджуваного процесу; бути гнучкою, адаптивною, здатною відобразити всі можливі зміни об'єкта; відображати результативність та ефективність процесу.

Як уже зазначалося, мистецька рефлексія майбутніх учителів музики буде складатись з чотирьох компонентів: мотиваційного, когнітивного, емоційного та конативного. Дані компоненти зумовлюють відповідні критерії володіння мистецькою рефлексією, пов'язані з аксіологічною сферою, мотивацією, знаннями, вміннями, здібностями, кожен з яких має специфічні

ознаки сформованості. До кожного з критеріїв має бути розроблено інструментарій діагностики, водночас для всіх застосовується єдина система рівнів прояву, яка уможлиблює порівняння різних аспектів сформованості та узагальнення отриманих результатів. Отже, можна визначити рівні як за кожним компонентом мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики окремо, так і загалом.

Було визначено наступні критерії та показники сформованості мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

**Критерії та показники сформованості мистецької рефлексії
майбутнього вчителя музики**

Компонент мистецької рефлексії	Критерій	Показники критерію
Мотиваційний	Міра прагнення до оволодіння мистецькою рефлексією	- сприйняття необхідності в мистецькій рефлексії; - наявність бажання до самореалізації у музично-педагогічній та музично-виконавській діяльності; - сформованість установки на оволодіння новими знаннями;
Когнітивний	Ступінь розуміння сутності та особливостей мистецької рефлексії	- усвідомлення сутності мистецької рефлексії; - обізнаність щодо особливостей протікання власних розумових процесів; - сформованість адекватної самооцінки;
Емоційний	Міра емоційного включення до мистецької рефлексії	- усвідомлення власних емоційних переживань в процесі музично-виконавської діяльності; - наявність культурно-гуманістичної системи цінностей; - досягнення емоційно-емпатійного реагування на музику;
Конативний	Міра володіння необхідними вміннями для мистецької рефлексії	- володіння різновидами мистецької рефлексії; - наявність знань та вмінь в музично-педагогічній діяльності; - сформованість професіоналізму в музично-виконавській діяльності

Так, *міра прагнення оволодіння мистецькою рефлексією* дозволяє визначити сформованість мотиваційного компоненту мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики. Адже початком діяльності є мотив, спонукальна сила діяльності. Мотиви визначають дії, спрямовані на досягнення мети (тобто вони є спонукальними стимулами до дії). Якщо суб'єкт прагне до реалізації діяльності, то можна стверджувати, що у нього є мотивація.

Мотивація – це один із найважливіших факторів (поряд із здібностями, знаннями і навичками), який забезпечує успіх у діяльності [66]. Мотивація обмежена у часі і є результатом взаємовпливу властивостей особистості, цілей, її потреб, стимулів, які виникають у процесі досягнення мети та у конкретній ситуації.

У структурі мотивації виділяють чотири складові: задоволення від самої діяльності; значимість для особистості безпосереднього результату діяльності; вмотивована сила винагороди за діяльність; вимушений тиск на особистість. Правильне розуміння мотивації служить відповідною передумовою продуктивної роботи майбутнього вчителя музики.

Кожен мотив обумовлений потребою особистості. Саме потреби сприяють активізації майбутнього вчителя музики, визначають його поведінку, спрямовану на пошук того, що йому потрібно. А. Маслоу, запропонувавши ієрархічну модель класифікації потреб, розмежовує не окремі потреби, а їхні групи, впорядковані у ціннісній ієрархії відповідно до їх ролі у розвитку особистості, зокрема це: фізіологічні потреби (голод, спрага, сон і т. д.); потреби у безпеці (стабільність, захищеність та ін.); соціальні потреби (любов, дружба, приналежність до певної групи та ін.); потреби у самоповазі (схвалення, визнання, компетентність, досягнення та ін.); самореалізація як потреба росту [66, с. 40]. Теорія потреб А. Маслоу допомагає організувати діяльність, щоб вона посилювала задоволення, мотивацію та продуктивність праці. До системи мотиваційних факторів майбутнього вчителя музики, які збільшують задоволення від виконаної

роботи, входять інтереси, завдання, бажання і наміри. Вони зумовлюють мотивацію поведінки та виконують інструментальну роль, відповідаючи за індивідуальний стиль діяльності.

Показниками даної міри прагнення оволодіння мистецькою рефлексією є: сприйняття необхідності в мистецькій рефлексії; наявність бажання до самореалізації у музично-педагогічній та музично-виконавській діяльності; сформованість установки на оволодіння новими знаннями.

За допомогою *ступеню розуміння сутності та особливостей мистецької рефлексії* визначається сформованість когнітивного компонента мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики.

Будь-який процес починається з розуміння його сутності, тому своє розуміння сутності рефлексії побудуємо на таких положеннях, згідно Б. Вульфою, а саме:

- всі сучасні інноваційні педагогічні системи, у тому числі й система професійної підготовки, засновані на гуманістичних принципах й спрямовані на реалізацію внутрішнього потенціалу особистості;

- поряд із зовнішнім контролем (іспити, заліки, співбесіди та ін.) актуальності набуває внутрішній контроль, який реалізується через самоаналіз, усвідомлений вибір професії й способів існування в ній;

- будь-яка рефлексія припускає ряд сумнів стосовно себе, своєї позиції, своїх можливостей, що здатні привести до різних результатів: песимістичних які провокують бездіяльність, або оптимістичних, що спонукають до активних дій;

- рефлексія не є констатацією наявності або відсутності професійних якостей, а навпаки є стимулом їх розвитку, збагачення та посилення [35, с.14].

Рефлексія як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів вимагає особливої спрямованості уваги на рушійні сили своїх вчинків і думок. Рефлексивний аналіз не є вродженою даністю, це атрибут досить високого розвитку професійної педагогічної свідомості. Рефлексії

майбутніх педагогів слід вчити спеціально. Зробити це можливо шляхом демонстрації рефлексивного аналізу з боку наставників-викладачів і стимуляції діалогу та дискусії, що вимагають розуміння, прийняття, а також критики і оцінки. Розуміння, яке демонструють учасники обговорення, допомагає побачити себе очима іншого, з боку. Це створює навчальний простір рефлексії. Перебування в ньому за допомогою комунікації виявляє проблеми, породжує потребу їх вирішення, перетворення діяльності, кооперації з однокурсниками, шкільними вчителями і викладачами, що допомагають та демонструють зразки продуктивної рефлексивної діяльності.

Одним із розумових процесів є робота над твором, яка має активізуватися музичне мислення майбутнього вчителя, під яким зазвичай розуміється процес відображення музики, що складає найвищий ступінь її пізнання. Хоча музичне мислення має у якості свого єдиного джерела відчуття, воно виходить за межі чуттєвого відображення музики та дозволяє отримувати знання та уявлення про музичний матеріал, який не є наслідком його безпосереднього сприйняття. Специфікою музичного мислення є те, що на відміну, наприклад, від математичного або філософського мислення, воно оперує музичними образами, які є ідеальною формою відображення музики у свідомості людини. Виокремлення музичних образів у відносно самостійну категорію виправдано, перед усім, специфікою їх матеріального "субстрата" музичних звуків [192, с. 107].

Важливим компонентом музичного мислення є образний компонент, що відповідає за функціонування музичної уяви. Функції музичної уяви пов'язані з побудовою психічної моделі інтерпретації на основі цілісного музичного образу. Ідеальні (розумові) музичні образи поділяються на суцесивні та симультанні. При цьому суцесивні образи є первинними, а симультанні – вторинними (їх створення можливе лише на основі сформованих раніше суцесивних образів).

Існування суцесивних музичних образів зумовлено природою музичного мистецтва. Їх характерною рисою є те, що вони мають переважно

слухову природу. Основою для їх прояву є внутрішній слух, тому успішність формування суцесивних музичних образів залежить, перед усім, від якості внутрішнього слуху музиканта-виконавця. Високопрофесійні музиканти-виконавці володіють здатністю створювати ідеальний суцесивний музичний образ за допомогою методу "слухання музики очима". Під цим мається на увазі здатність до створення внутрішніх слухових уявлень в процесі зорового сприйняття нотного тексту [192, с. 111].

Симультанний (одномоментний) образ є найбільш узагальненим музичним образом. Він має обов'язково зоровий характер. Музична уява, таким чином, пов'язана з процесом перекодування слухових сигналів у зорові. Цей процес при створенні симультанного образу є закономірним, оскільки сам по собі звуковий образ не може бути симультанним (одномоментним): його слухове уявлення (внутрішнє слухання) є часовим процесом. Зоровий образ є симультанним за своєю природою. Процес створення цілісного симультанного образу здійснюється поступово, шляхом накопичення слухо-зорових "кінокартин" музичного змісту. Поступове об'єднання та укрупнення фрагментів "кінокартин", що пов'язане з процесом симультанного "стискання" часу звучання, призводить до створення симультанного, зорового образу [192, с. 119].

Зазначимо, що симультанний та суцесивний образи не існують ізольовано один від одного, вони взаємопроникають, взаємозбагачують один одного. На різних етапах роботи над музичним твором вони проявляються у різній мірі. На першому етапі роботи над музичним твором домінує симультанний образ, а на другому (у роботі над деталями) – суцесивний. Найбільше поєднання симультанного та суцесивного образів спостерігається на третьому етапі роботи над музичним твором, що характеризується об'єднанням вивчених деталей у цілісну інтерпретацію. Тут симультанний образ виступає у ролі ідеального еталону, на який накладається реальна звукова канва суцесивного образу.

Таким чином, в процесі роботи над твором за допомогою мистецької рефлексії відбувається як пізнання музичного твору, так і самопізнання власних музично-виконавських особливостей. Механізм мистецької рефлексії дозволяє досягнути естетичні цінності музичного твору, більш глибоко зрозуміти музичне мистецтво та власну особистість.

Слід зауважити, що у рефлексивних процесах важливу роль відіграє так званий внутрішній діалог, як мовленнєва форма взаємодії різних точок зору, виражених у слові смислових позицій, які розвиваються одним і тим самим індивідом [62, с. 113]. Найбільш глибоко, на нашу думку, теорія діалогу розроблена у працях М. Бахтіна [14], де вчений прагнув охопити і спілкування людини з людиною, і її спілкування з собою. Описуючи саму суть діалогу, М. Бахтін передбачає унікальність кожного з партнерів та їхню принципову рівність: оригінальність та відмінність їхніх точок зору, орієнтацію кожного на розуміння й активну інтерпретацію його точки зору партнером, очікування відповіді та її передбачення у власному висловлюванні, взаємодоповнюваність учасників діалогу.

Внутрішній діалог є необхідним чинником рефлексивної діяльності майбутнього вчителя. Внутрішньо-діалоговий характер рефлексії, близький до критичного мислення, розкриває її значення як "інтегрованої дискусії", як своєрідної форми самоспілкування, основою якої виступає творче мислення, здатність особи до уявного роздвоєння власного "Я", і перетворення його начебто на двох співрозмовників [182, с.82].

Також результатом операцій мислення, зокрема аналізу, порівняння, синтезу, є самооцінка. Тому слід враховувати, що раціональний компонент самооцінки є основним. Разом з тим, у розумових діях, що ведуть до формування самооцінки, наявний емоційний компонент, оскільки особистість при самооцінюванні завжди виявляє певне емоційне ставлення до себе. Від співвідношення раціонального та емоційного в самооцінці значною мірою залежить її характер. Чим більше людина керується в оцінці своїх якостей, властивостей усвідомленими знаннями, логічними

міркуваннями та доведеннями, тим ближчою до реальності є її самооцінка; і навпаки – зниження питомої ваги раціонального на користь емоційного спричиняє зростання розбіжностей між оцінними судженнями людини про себе і тим, якою вона є насправді [174, с.29].

Адекватна самооцінка особистістю своїх здібностей та можливостей забезпечує відповідний адекватний рівень домагань, тверде відношення до успіхів та невдач, схваленню та несхваленню. Варто наголосити, що формування адекватної самооцінки є одним із важливих аспектів становлення гармонійно розвиненої особистості.

Отже, показниками ступеню розуміння сутності та особливостей мистецької рефлексії виступають: усвідомлення сутності мистецької рефлексії; обізнаність щодо особливостей протікання власних розумових процесів; сформованість адекватної самооцінки.

Міра емоційного включення до мистецької рефлексії дозволяє визначити сформованість емоційного компоненту мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики. Музика, особливо вокальна, виділяється серед усіх мистецтв емоційною глибиною, її сила у динаміці, активності, процесуальній чарівності людського голосу. Ці можливості не притаманні ні живопису, ні літературі, які належать до статичного мистецтва. Утім, разом використовувані в навчальному процесі, вони чинять надзвичайно сильний вплив на формування вокально-творчого потенціалу майбутніх педагогів-музикантів. Разом вони здатні надати повну інформацію про зовнішній світ, тобто зорові, інтелектуальні, чуттєві відчуття [113, с. 494].

Г. Херріс зазначав, що висловлювана в музиці емоція завжди пов'язана з певною ідеєю і що сама ідея несе в собі певний настрій. "Мета музики – викликати афекти, які можуть відповідати ідеї... На основі внутрішньої природної спорідненості певні ідеї збуджують у нас певні афекти, під впливом яких в свою чергу виникають відповідні ідеї [139, с. 265].

Емоції (від латин. *emovere* – хвилювати, збуджувати) – особливий клас психічних процесів і станів (людини і тварин), пов'язаних з інстинктами,

потребами, мотивами, які відбивають у формі безпосереднього переживання (задоволення, радості, страху і тощо) значимість діючих на індивіда явищ і ситуацій для здійснення його життєдіяльності [116, с. 561].

Формування емоцій майбутнього вчителя музики – найважливіша умова розвитку його як особистості. Тільки ставши предметом стійких емоційних відносин, ідеали, обов'язки, норми поведінки перетворюються на реальні мотиви діяльності. Надзвичайна різноманітність емоцій людини пояснюється складністю відносин між предметами його потреб, конкретними умовами виникнення і діяльністю, спрямованою на їх досягнення [20, с. 467].

Для майбутнього вчителя музики емоції служать одним з головних механізмів внутрішньої регуляції психічної діяльності та поведінки, спрямованих на задоволення актуальних потреб. Також емоції характеризуються певними регуляторними функціями (оцінною, спонукальною, підкріплювальною) [77, с. 60], що відображають великий потенціал психічної основи професійного інтересу.

Емоції майбутнього вчителя музики мають також чітко виражений конкретно-ситуативний характер, тобто виражають оціночне ставлення суб'єкта до можливих ситуацій своєї діяльності і проявів у цих ситуаціях. Найважливіша особливість емоцій полягає у тому, що вони можуть узагальнюватися і передаватися, тому емоційний досвід людини набагато ширший, ніж досвід її індивідуальних переживань, – він формується також у результаті емоційних переживань, що виникають у спілкуванні з людьми і, зокрема, засобами мистецтва.

Специфіка музично-педагогічної діяльності полягає в тому, що домінантою педагога-музиканта є прагнення до розвитку музично-творчого потенціалу учнів через особистісні емоційні переживання, що пов'язано з особливостями неповторного емоційного впливу музичного мистецтва. "У мистецтві – і в творчій, і в виконавській, і в споглядальній діяльності людей – емоції відіграють особливо важливу роль. Вони не тільки спонукають суб'єкт до активності, не тільки активізують усі інші його психологічні процеси, але

й пов'язують їх в одне ціле, визначаючи те русло, по якому повинні відбуватись акти сприймання, образів, уяви і мислення" – вважає Б. Додонов [189, с. 205]. Міркування науковця мають важливе змістовне значення для розуміння поняття й дослідження музично-творчої активності вчителя музики, які підкреслюють важливість емоційного активного стану (емоційна активність), що стимулює ефективність його музично-педагогічної діяльності, вчасність творчих досягнень учнів. Емоції завжди супроводжують музично-педагогічну діяльність, впливаючи, в залежності від характеру та інтенсивності емоційного переживання, на її хід й результативність, стимулюють творчий розумовий процес, знижують або підтримують його продуктивність, змінюють зміст і продукт мислення.

Емпатія є складним особистісним утворенням, здатністю людини, що характеризується проникненням у внутрішній світ іншої особистості, цілісно-емоційним співпереживанням її духовному життю. Даний феномен пов'язаний з такими властивостями як чутливість, здатність вслухатися, вживатися, котрі зумовлюють дружню і творчу співпрацю між людьми, поважне ставлення один до одного, щире уважність до іншого "Я". Інакше кажучи, поняття емпатії розкриває здатність особистості до емоційного відгуку на переживання іншої людини, це мистецтво розуміти і відчувати іншого таким, яким він є, уміння ставити себе на його місце, проникатися його цінностями [62, с. 115].

Входження в особистісний світ іншого, у свою чергу, зумовлює необхідність відкритості власного внутрішнього світу та особистісного, довірливого спілкування [22, с. 244-245], тобто відмову від готових упереджених оцінок, чутливості до мінливих переживань іншого, делікатності.

Вчителя музики не можливо уявити без стійкої культурно-гуманістичної системи цінностей. "Ціннісні орієнтації – це стійкі, скоординовані утворення ("одиниці") моральної свідомості – основні його ідеї, поняття, "ціннісні блоки", що виражають суть етичного сенсу людського

буття, а опосередковано – і найбільш спільні культурно-історичні умови і перспективи" [145].

Вивчаючи проблему структури особистісних цінностей, І. Бех виходить з єдності їх динамічної та змістовної сторін. Структура ціннісних орієнтацій особистості формується й будується не на основі вроджених і підсвідомих, "сліпих" внутрішніх динамічних тенденцій, а на підставі свідомого, осмисленого відображення зовнішньої дійсності [16].

Як доречно відмічає Т. Пороховська, "ціннісні орієнтації – це елементи структури свідомості особистості, що характеризують змістовну сторону її спрямованості. У формі ціннісних орієнтацій у результаті засвоєння ціннісних значень у процесі соціалізації фіксується істотне, найбільш важливе для людини" [145].

Моральні цінності – це спосіб саморегуляції та впорядкування міжособистісних стосунків. Моральні цінності можуть бути виражені як діями, позиціями, ставленнями, так і вербальними та невербальними способами комунікативної діяльності. У моральних цінностях представлені загальні вимоги до поведінки людини.

Реалізація знання, спрямованого ціннісними відносинами, уможлиблюється процесом діяльності людини. В ньому розкривається її здатність до дії, вільного перетворення природного і соціального оточення. Оскільки дії людини не є інстинктивними та автоматичними, а усвідомлювано цілеспрямованими і регульованими, то продукування цільових прообразів і діяльнісних програм забезпечує ефективність і можливість постійного корегування результатів діяльності [60, с. 142].

Показниками міри емоційного включення до мистецької рефлексії є: усвідомлення власних емоційних переживань в процесі музично-виконавської діяльності; наявність культурно-гуманістичної системи цінностей; осягнення емоційно-емпатійного реагування на музику.

Для діагностування конативного компоненту мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики було розроблено відповідний критерій – *міра*

володіння необхідними вміннями для мистецької рефлексії. Майбутній вчитель музики має опанувати різними видами рефлексії, зокрема, ситуативною – аналізом того, що відбувається, і самоконтролем у поточній ситуації; ретроспективною – схильністю до аналізу вже виконаної діяльності та перспективною, яка полягає у вмінні планувати та прогнозувати свої дії.

Діагностична функція передбачає систематичний аналіз результатів навчання, метою якого є виявлення недоліків у навчанні, а також причин цих недоліків, і прийняття рішень для внесення коректив у педагогічний процес з метою його удосконалення та безпосередньо в систему контролю. Контролююча функція педагогічної діагностики полягає у виявленні рівня знань, вмінь, навичок та встановленні адекватності застосовуваних прийомів контролю об'єктам, які перевіряються.

Мотиваційна (або стимулююча) функція спрямована на формування в процесі контролю позитивних мотивів навчання, умов для виявлення активності учнів. Управляюча функція проявляється в здатності діагностичних процедур здійснювати зворотній зв'язок і наданні, таким чином, викладачу інформації про хід та результати процесу навчання, завдяки аналізу якої викладач має можливість змінювати форми і методи навчання. Прогностична передбачає відпрацювання прогнозів вірогідних тенденцій розвитку об'єкта для подальшого планування навчального процесу і відповідних корекційних заходів [60, с. 105].

Аналіз існуючих підходів до виконання діяльності дозволяє виокремити наступні основні завдання:

- прогноз успішності діяльності, що планується, в цілому, її окремих етапів;
- виявлення недоліків як у самій діяльності, так і в процесі її впровадження з метою її наступного доопрацювання;
- співставлення одного виду діяльності з іншими, вибір найбільш ефективних, уточнення її значущості та рівня розробленості;
- перевірка ступеню успішності діяльності.

Готовність до різних видів музичної діяльності дослідниками визначається, в першу чергу, ступенем розвиненості в конкретної людини комплексу здібностей, які у своїй сукупності визначають її музичність. І хоч питання, пов'язані з визначенням структури музичності, детермінантів і закономірностей її розвитку дискутуються дослідниками упродовж багатьох десятиліть, більшість з них стоять на позиції визнання за цим багаторівневим і складним психічним утворенням провідної ролі в успішності як опанування, так і здійснення різних видів музичної діяльності (Н. Ветлугіна, О. Леонт'єв, М. Месієр, В. Остроменський, Р. Ревет, М. Римський-Корсаков, С. Рубінштейн, К. Сішор, К. Тарасова, Б. Теплов, К. Штумпф, та інші).

Разом з тим, музично-педагогічна діяльність при певній спорідненості з музично-виконавською діяльністю або сприйняттям творів музики, є значно ширшим і більш специфічним процесом. Складність музично-педагогічної діяльності полягає в тому, що вона за обсягом професійних завдань поєднує в собі, принаймні, три спеціальності – загально-педагогічну, музично-педагогічну із своєю специфікою та виконавську як обов'язкову частину музично-педагогічної діяльності [62, с. 67].

Будова людського знання – це сукупність смислових виражень елементів і смислових стосунків між ними. Фактично, тезаурус – це знання, представлене у вигляді понять і стосунків між ними, тобто певним чином структуроване знання.

Замінюючи поняття "знання" поняттям "тезаурус", можна стверджувати, що людина отримує інформацію тільки в тому разі, якщо в її знаннях, наявних у її тезаурусі, після отримання повідомлення відбулися які-небудь зміни. І що більше змін внесли повідомлення в тезаурус студента, то більшу кількість інформації він дістав з цього повідомлення. Змінити тезаурус – це означає змінити смислові вираження його елементів або смислових стосунків між ними.

Мистецька рефлексія забезпечує формування тезаурусу, який розвивається на основі процесів диференціації вихідних об'єктів, понять,

образів. Так, сприйняття музичного образу відбувається від цілого до все більш диференційованих структур [44]. Зокрема виокремлюють наступні рівні музично розвинутого сприйняття:

1. Сенсорний (мікродиференційний) рівень. На цьому рівні, рівні відчуттів, відбувається тонкий сенсорний аналіз елементарних якостей звуку (висота, динаміка, тембр) та їх взаємодія між собою.

2. Звуковисотно-інтонаційний рівень. Тут відображення звуку відбувається на рівні сприйняття: цілісний музичний звук "оцінюється" та переживається як частина мотиву, інтервалу, акорду, як ступінь ладу. Таке переживання співвідношень між звуками дозволяє розрізнати, сприймати та інтонувати фразу, мелодію, окремі звуки, інтервали.

3. Емоційно-семантичний рівень. До нього входять мелодичний, гармонічний, поліфонічний види сприйняття. Він спирається на гарно розвинуте ладове чуття та довільні, стійкі музично-слухові та музично-ритмічні уявлення рівнів, в залежності від того, які якості та характеристики вивчаються. На цьому рівні емоційна та дискурсивна оцінка звучання дає можливість інтерпретувати її як змістову семантичну структуру, а накопичений музичний досвід дозволяє передбачати подальший розвиток мелодії, гармонії. Тим самим на цьому рівні проявляються як інформаційна, так і евристична функції музично-слухової системи.

4. Інтегрально-семантичний, евристичний рівень. Для нього характерні послідовно-одночасний процес побудови музичного образу та аналітико-синтетичні операції музичного мислення. Тут впізнавання, екстраполяція та розумове співставлення окремих частин музичного твору допомагають швидкому усвідомленню та більш цілісному переживанню форми і структури музичного твору. На цьому рівні емоційна та дискурсивна оцінка звучання дає можливість інтерпретувати її як змістову семантичну структуру, а накопичений музичний досвід дозволяє передбачати подальший розвиток мелодії, гармонії [44].

Мистецька рефлексія передбачає сформованість професіоналізму у музично-виконавській діяльності. Ми погоджуємося з О. Хлебніковою, яка до структури музично-виконавської діяльності включила такі уміння:

- уміння музично-теоретичного й виконавського аналізу музичного твору, що відображає наявність необхідних знань, умінь та навичок пізнання виконавцем нотного тексту, що передбачає визначення жанру, стилю, форми твору, створення теоретичної моделі інтерпретаційного задуму;

- уміння освоєння технології виконання музичного твору, що характеризує процес оволодіння виконавцем музичним нотним текстом (адекватне акустичне відтворення позначень, вибір і освоєння доцільної аплікатури, виявлення та подолання складних для виконання фрагментів, досягнення художньої цілісності виконання;

- психологічна готовність до виконання твору висвітлює наявність знань, умінь, та навичок саморегуляції психічного стану й психофункціонального фону в процесі виконання музичного твору;

- уміння аналізувати, контролювати й коригувати виконання музичного твору, що включає сприймання й аналіз (аналіз якості відтворення жанрово-стильових ознак, музичної форми, глибини відображення задуму автора); контроль виконання (аналіз відповідності реального звучання авторському нотному тексту твору, якості виконання попереднім музично-слуховим уявленням виконавця, якості виконання еталону звучання); корекцію виконання з метою наближення до передбаченого ідеалу звучання;

- уміння якісної інтерпретації музичного твору, що відображає рівень відповідності реального звучання інтерпретаційного задуму і свідчить про наявність техніко-виконавської майстерності [186, с. 11].

Отже, показниками міри володіння необхідними вміннями для мистецької рефлексії є: володіння різновидами мистецької рефлексії; наявність знань та умінь у музично-педагогічній діяльності; сформованість професіоналізму в музично-виконавській діяльності.

До оцінки визначених критеріїв та показників мистецької рефлексії було розроблено відповідні рівні сформованості мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики. Рівень – це ступінь досягнення у чому-небудь [37, с. 128]. У нашому дослідженні рівень – це ступінь сформованості мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики.

Ми акцентуємо увагу на тому, що виникають труднощі під час визначення сформованості рефлексійних умінь, оскільки мета, завдання, зміст музично-педагогічної та музично-виконавської діяльності є багатоаспектними, складними і що особливо важливо – суб'єктивними під час вимірювання, а тому нелегко їх переводити на мову об'єктивних показників.

Так, Ю. Пассов виділив три рівні розвитку умінь: рівень грамотності (володіння системою методичних знань про всі компоненти процесу навчання); рівень ремесла (володіння системою методичних навичок здійснення навчальних дій); рівень майстерності (володіння системою методичних умінь, які забезпечують виконання професійних функцій).

В концепції К. Платонова професійні уміння проходять у своєму розвитку п'ять етапів:

перший етап – початкове уміння – це усвідомлення мети дії та пошук способів її виконання, яке спирається на вже сформовані знання та вміння (часто побутові); діяльність виконується шляхом подолання численних помилок;

другий етап – недостатньо уміла діяльність. Цьому етапу відповідають знання про способи виконання дій та використання сформованих раніше, не специфічних для даної діяльності навичок;

третій етап – окремі загальні уміння. Це ряд окремих високорозвинених, "вузьких" умінь, необхідних у різних видах діяльності (наприклад, уміння планувати свою діяльність, організаторські уміння);

четвертий етап – високорозвинене уміння. На даному етапі відбувається творче використання знань та навичок даної діяльності; усвідомлення не лише мети, а й мотивів її вибору та способів її досягнення;

п'ятий етап – майстерність. Цей етап визначається як надійне творче використання різних умінь [140, с. 83].

Формування умінь, на думку вченого, є кінцевою обов'язковою метою професійної освіти. Уміння найкраще визначають підготовленість студента, стають особливостями його особистості [140, с. 84].

О. Абдулліна виділяє чотири рівні формування умінь, підкреслюючи при цьому, що вони формуються в діяльності:

- 1) репродуктивний рівень;
- 2) репродуктивно-творчий рівень;
- 3) творчо-репродуктивний;
- 4) творчий [3, с. 87].

Проблема формування умінь знайшла своє відображення також у працях А. Усової та А. Боброва, які виділяють три рівні формування умінь:

I рівень (низький) характеризується тим, що студент виконує лише окремі операції, при чому їх послідовність хаотична, дія не є цілком усвідомленою.

II рівень (середній) характеризується тим, що студент виконує всі операції, з яких складається діяльність в цілому, але послідовність їх виконання недостатньо продумана, дія виконується недостатньо усвідомлено.

III рівень (вищий) характеризується тим, що студент виконує всі операції, послідовність їх виконання достатньо добре продумана, дія в цілому є усвідомленою [181, с. 42-43].

На нашу думку, доцільно визначити чотири рівні сформованості мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики: початковий, задовільний, достатній, оптимальний.

Перший рівень – початковий, свідчить про ознайомлювальний характер діяльності студента. Відсутнє прагнення до оволодіння мистецькою

рефлексією. Несформовані мотиви самореалізації у музично-педагогічній та музично-виконавській діяльності. Знання про зміст та поетапність виконуваних рефлексивних дій поверхневі. Відсутня обізнаність щодо особливостей протікання власних розумових процесів. Студент характеризується слабким емоційним включенням до мистецької рефлексії. У практичній діяльності допускає неточність виконання ряду дій і операцій, може відтворити визначену поступовість або систему дій лише за допомогою викладача. Студент не може самостійно контролювати та регулювати дії.

Другий рівень – задовільний, свідчить про репродуктивний характер діяльності студента, цей рівень виявляється в тому, що він самостійно виконує визначену поступовість дій, проте відсутня перенесеність. Студент не виходить за рамки відомих прийомів, а діє лише за зразком. Мотиви самореалізації у музично-педагогічній та музично-виконавській діяльності слабо виражені, нестійкі, низької інтенсивності. Такий студент висловлює пасивне ставлення до процесу оволодіння педагогічними вміннями, виявляє труднощі в ситуаціях, які потребують рецензування, аргументації, аналізу, не може дати адекватну оцінку власним діям. Для студента характерне лише часткове емоційне включення до мистецької рефлексії.

Третій рівень – достатній. Мотивація до оволодіння мистецькою рефлексією позитивна, проте нестійка. Рівень сформованості професійних умінь свідчить про конструктивний характер діяльності студента, виявляється в оволодінні психолого-педагогічними знаннями щодо способів виконання дій. Студент самостійно вибирає алгоритм дій у різних ситуаціях, але зі значними зусиллями. У нього наявні можливості переносу в середині певних видів діяльності. Він виконує завдання і творчо розв'язує їх, проте ці розв'язання ще наближені до зразків, які дає викладач. Припускається незначної кількості помилок, виконуючи деякі дії за допомогою викладача, наставника. Ситуації, які вимагають рецензування, аргументації, аналізу, переважно не викликають труднощів, виявляється здатність до адекватної самооцінки власних дій. На даному рівні студенту притаманні усвідомлення

емоційних переживань в процесі виконавської діяльності, культурно-гуманістична система цінностей та свідоме емоційно-емпатійне реагування на музику.

Четвертий рівень – оптимальний, при якому рефлексійні вміння виявляються яскраво, стійко; рівень сформованості рефлексійних умінь свідчить про творчий характер діяльності студента, виконані ним завдання і розв'язання їх вирізняються оригінальністю. Для практичної діяльності характерні високий рівень самостійності, безпомилкове виконання дій, здатність до перенесення умінь на інші види діяльності, легкість у її виконанні. У студента спостерігається стійка позитивна мотивація до самореалізації у музично-педагогічній та музично-виконавській діяльності, оволодіння новими знаннями. Ситуації, які потребують рецензування, аргументації, аналізу, не викликають труднощів. Здатність до адекватної самооцінки яскраво виражена.

2.3. Методика, принципи та педагогічні умови формування мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики

Проведений констатувальний експеримент підтвердив актуальність та необхідність формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики, адже жоден студент не володіє мистецькою рефлексією на оптимальному рівні. В той же час, процес формування вимагає розробки авторської методики, яка базується на відповідних принципах та педагогічних умовах, що мають враховувати запропоновану нами концептуальну модель та структуру мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики. Зокрема, розгляду сутності та особливостей самосвідомості та Я-концепції майбутнього вчителя музики як особистісних утворень, що розвиваються і змінюються в процесі мистецької рефлексії та прояву мистецької рефлексії у

трьох основних видах музичної діяльності – музичному сприйнятті, музично-виконавській діяльності та музичній творчості.

Окремого розгляду заслуговує питання вивчення та впровадження принципів навчання, оскільки воно є фундаментальним у сучасній освіті, а також на певних принципах навчання буде базуватись розробка самої методики та формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики в процесі вокальної підготовки.

Узагальнюючи думки науковців щодо поняття "принцип", Л. Кондрашова зазначає, що існує деяка різнобічність визначення цього феномена. З однієї позиції принцип розглядається як науковий закон, що має стратегію керівництва навчально-виховним процесом, а з іншої, він є результатом визначення закономірностей педагогічної діяльності [80].

Згідно із глибоким теоретичним аналізом, який був проведений А. Хуторським основними принципами навчання є такі:

- принцип наочності;
- принцип активності та свідомості;
- принцип міжпредметних основ освітнього процесу;
- принцип продуктивності навчання;
- принцип ситуативності навчання;
- принцип освітньої рефлексії [190, с. 77-81].

Реалізуючи ідеї інноваційного навчання у процесі підготовки студентів до продуктивної діяльності, І. Бех, виокремлює принципи нового педагогічного мислення, а саме:

- принцип проблематизації, який полягає у створенні таких психолого-педагогічних умов, які сприяють самостійному пошуку студентів у вирішенні проблемних завдань, у прийнятті самостійного варіанту вирішення нагальних питань;
- принцип особистісно-зорієнтованого підходу до особистості кожного студента, вивчення його інтересів та здібностей;

- принцип діалогізації, котрий полягає в активному обміні інформацією, у творчій взаємодії педагога зі студентами та в міжособистісному спілкуванні студентів між собою на основі довіри;

- принцип персоналізації, який дозволяє активно включати у навчальний процес особистісний досвід майбутніх учителів [17, с. 11].

Е. Абдуллін визначає принципи музичної освіти як "початкове положення, яке розкриває сутність, цілі й мету музичної освіти, спрямованість та характер її змісту й процесу розвитку", підкреслюючи їх багатоаспектність він виокремлює наступні:

1) Філософсько-естетичну спрямованість (гуманістична спрямованість у викладанні музики; самоцінність особистості дитини у її спілкуванні з мистецтвом; вчитель музики як діяч художньої культури).

2) Музикознавчу спрямованість, тобто опору на єдність народної, авторської, класичної й сучасної музики; опору на інтонаційний, жанрово-стильовий підхід у вивченні музики в її зв'язках з життям; слухання та виконання музичних творів як основні види діяльності).

3) Художньо-психологічну спрямованість з опорою на єдність розвитку інтуїтивного та усвідомленого початку в музичній освіті.

4) Художньо-дидактичну спрямованість (послідовність, систематичність, науковість, єдність музичного навчання та виховання, міцність й дієвість результатів музичної освіти).

5) Музично-педагогічну спрямованість (образність і цілісність, діалектика музично-педагогічної мети і засобів, єдність художнього і технологічного тощо) [2, с. 121].

Розглядаючи принципи мистецького навчання як основні положення, що охоплюють узагальнені закономірності мистецького навчання, які органічно пов'язують окремі елементи в єдину цілісну систему, Г. Падалка з-поміж найголовніших визначає такі:

- цілісності, що орієнтує на досягнення цілісності навчального процесу, передбачає спрямованість змісту, всіх форм і методів навчальної роботи на єдину мету – особистісно-художній розвиток учня;

- культуропровідності, що передбачає таке змістове наповнення навчального процесу, в результаті якого мистецтво сприймається учнями як культурна цінність, як надбання розвитку світової культури;

- естетичної спрямованості, що свідчить про спонукання учнів у процесі мистецького навчання до досягнення, перш за все, естетичної цінності художніх творів, до сприймання мистецтва як явища, що містить величезний потенціал втілення прекрасного в життя людини;

- індивідуалізації, що означає піклування про виявлення і збереження здатності до своєрідного, притаманного саме цьому учню сприймання мистецтва, його оцінювання, розвиток спроможності до вибору і застосування унікальних, неповторних саме для цієї особистості засобів мистецької творчості;

- рефлексивності, який спрямовано на зіставлення цінностей внутрішнього життя учня із морально-світоглядними позиціями, відтвореними в мистецтві, співвіднесення найглибших переживань особистісного "Я" із художніми оцінками автора твору, порівняння власних художніх умінь із мистецькими досягненнями інших [135, с. 148-149].

На думку Л. Горюнової, яка вважає проблему виявлення та розробки принципів музичної освіти першочерговою, доцільно виокремити найважливішими принципами цілісності та образності. Зокрема, вона наголошує на тому, що принцип *цілісності* проявляється на різних рівнях: як співставлення частини й цілого у музичному матеріалі та в педагогічному процесі; як співвідношення свідомого та підсвідомого, емоційного й раціонального тощо; як цілісність процесу формування духовної культури особистості. Спираючись на конкретно-чуттєве, образне пізнання дійсності, яке властиве дитині, Л. Горюнова зазначає, що принцип *образності*

підводить учня до узагальнення музичного матеріалу через образне бачення світу [43, с. 8].

На думку Т. Рейзенкінд виокремлювати принципи професійної підготовки майбутнього вчителя музики, зокрема:

- принцип *наочності*, що базується на сприйнятті об'єктивно існуючих образів, коли формування знань здійснюється на основі чуттєвих уявлень;
- принцип індивідуального підходу до учнів, що надає можливості кожній особистості вирішувати завдання власним шляхом;

- принцип *емоційності навчання*, пов'язаний із забезпеченням у процесі пізнавальної діяльності певного емоційного стану;

- принцип *гуманістичної цілеспрямованості*, який реалізується в процесі навчання й виховання. Він передбачає наявність вихідної базисної функції на основі розвитку цілісної творчої особистості, здатної до самоактуалізації, створення оригінальних неповторних продуктів творчої діяльності, розуміння ситуацій, що виникають, синтезу нових знань, оволодіння засобами творчої діяльності, готовності до діалогу на основі взаємодії різних культур, самовизначення й самореалізації в системі відношень "людина-світ";

- принцип *співпраці* викладачів, студентів, учнів, родини, студентського колективу;

- принцип *свідомого й активного* в умовах керівної ролі викладача" [151, с. 25-26].

Розглядаючи виконавську культуру магістрантів-вокалістів, Л. Тоцька [179] виокремлює наступні принципи її розвитку:

- принцип *зацікавленості* визначає організацію навчального процесу (не тільки відвідуваність занять, але й ступінь активної дії в музично-творчому процесі). Завдяки цьому принципу робота над вдосконаленням голосового апарату є більш природною, бажаною, відмітає рутинний, стереотипний початок.

- принцип *свідомості* включає в себе активізацію процесів осмислення на особистісному та діяльнісному рівнях. Свідоме ставлення до співацької діяльності, розуміння необхідності долати труднощі в процесі навчання, а також свідоме засвоєння знань, умінь і навичок – запорука успіху магістрантів.

- принцип *перспективності*. Завдання педагога – перебувати у постійному творчому пошуку, відкривати все нові і нові перспективи, як у процесі навчання, так і в процесі виховання магістрантів-вокалістів.

- принцип *поступовості, послідовності, безперервності*. Важко уявити сучасну систему професійної вокальної освіти без системно-послідовної складової, без традицій спадкоємності, без її структурних ланок (середньої, вищої, післядипломної).

- принцип *індивідуального підходу*. Необхідність застосування даного принципу зумовлена різноманітністю природних індивідуальних відмінностей. Звідси спостерігається в практиці різноманітність прийомів і методів навчання в залежності від тих чи інших завдань з виховання та розвитку студента і його голосу. Тому педагогіка професійної музично-педагогічної освіти розглядає навчання і виховання як творчий процес.

- принцип *єдності художнього і технічного розвитку*. Завдання технічного розвитку співацького голосу повинне повній тью сполучатися з художніми цілями виконання. Аксиомою є те, що художньо-образне розкриття задуму композитора – цільова установка, а її технічне втілення – засіб досягнення мети.

- принцип *внутрішньої побудови образу-звуку* багато в чому не тільки розкриває природу вокального звукоутворення, а й забезпечує просування шляхом технічного розвитку магістранта, його художнього зростання.

Отже, спираючись на розуміння сутності мистецької рефлексії та особливості процесу вокального навчання, вважаємо найбільш доцільним розробку методики формування на таких принципах:

- гуманістичної цілеспрямованості, що передбачає готовність до діалогу на основі взаємодії різних культур, самовизначення й самореалізації в системі відношень "людина-світ";

- принцип персоналізації, який дозволяє активно включати у навчальний процес особистісний досвід майбутніх учителів.

- діалогізації, котрий полягає в активному обміні інформацією, у творчій взаємодії педагога зі студентами та в міжособистісному спілкуванні студентів між собою на основі довіри;

- естетичної спрямованості, що свідчить про спонукання до досягнення естетичної цінності художніх творів, до сприймання мистецтва як явища, що містить величезний потенціал втілення прекрасного в життя людини;

- свідомості, що включає в себе активізацію процесів осмислення на особистісному та діяльнісному рівнях;

- єдності художнього і технічного розвитку, що забезпечує поєднання завдань технічного розвитку співацького голосу з художніми цілями виконання;

- внутрішньої побудови образу-звуку, що дозволяє не лише розкрити природу вокального звукоутворення, а й забезпечує домінанту на рефлексивних процесах особистості.

Зазначимо, що поняття "формування" застосовують, насамперед, для характеристики процесу розвитку індивіда під впливом зовнішніх соціальних факторів. Так, у формуванні можна виділити стихійний компонент (тобто зміни під впливом некерованих, випадкових факторів, наприклад, реклами, моди тощо, характер і наслідки дії яких непередбачувані) і цілеспрямований процес змін особистості або ж її окремих якостей як наслідок спеціально організованих впливів (виховання) [60, с. 79].

Це одночасно і процес, і результат розвитку особистості під впливом зовнішніх і внутрішніх факторів (виховання, навчання, соціального і природного середовища, власної активності особистості). Таким чином, формування особистості – це становлення людини як соціальної істоти

внаслідок впливу зовнішніх і внутрішніх детермінант її розвитку. На думку І. Підласого, "формування передбачає певну закінченість людської особистості, досягнення рівня зрілості та стійкості"[143, с. 28].

В нашому дослідженні під формуванням мистецької рефлексії ми будемо розуміти процес і результат розвитку особистості майбутнього вчителя музики під впливом зовнішніх і внутрішніх факторів (розробленої методики навчання в процесі вокальної підготовки, виокремлених принципів, створених педагогічних умов, власної активності особистості). Для формування, згідно нашого дослідження, необхідно розробити методику.

Так, С. Гончаренко методикою конкретного навчального предмета називає галузь педагогічної науки, що досліджує зміст навчального предмета та характер навчального процесу, який сприяє засвоєнню учнями необхідного рівня знань, умінь та навичок, розвитку мислення школярів, формуванню світогляду і виховання якостей особистості. Інакше кажучи, вказує вчений, предметом методики є дослідження теоретичних основ навчання [41].

Методика – це:

- нормативна впорядкованість дій в будь-якій конкретній діяльності, а також її відображення в формі опису, припису, уявлення (діяльнісний або практичний аспект методики);

- особливий тип (особлива галузь) знань щодо здійснення діяльності в тій або іншій сфері (гностичний аспект методики) [138, с.140].

На думку І. Колеснікової, методику слід розуміти як конкретну процедуру реалізації певного методу, а не як сукупність або систему методів [138, с.141]. Сутнісні характеристики методики проявляються в таких її властивостях, як детермінованість, масовість, вибірковість, результативність, процесуальність, варіативність та евристичність [138, с.144].

Методика – системний спосіб досягнення цілі, вироблений на основі успішного досвіду, що повторюється та діючий у конкретних умовах. Використання відповідної методики забезпечує високу вірогідність

досягнення цілі. Джерелом формування методики у галузі освіти, як правило, стає узагальнення позитивного практичного досвіду певних носіїв того або іншого способу педагогічної діяльності [138, с.72].

Поняття "методика" потребує уточнення на рівні певної предметної області або виду діяльності (методика навчання, виховання, викладання математики, музики тощо), вона є породженням іншого, ніж загально педагогічний контекст. Методичний опис пропонує педагогу та учню доцільний, раціональний порядок їх дій, що призводить до досягнення цілі.

Предметом освітньої методики є процес навчання основ тієї чи іншої науки або мистецтва. В навчанні розрізняють три нерозривно пов'язані між собою сторони:

- 1) навчальний предмет, або зміст навчання;
- 2) діяльність вчителя – викладання;
- 3) діяльність учнів – учіння.

Завдання методики як науки – дослідити закономірні зв'язки між цими трьома сторонами навчання та на підставі пізнаних закономірностей розробляти вимоги до навчального предмета, викладання та учіння. До змісту методики входять:

- 1) вивчення історії методики;
- 2) виявлення пізнавального та ідейно-виховного значення і завдань навчального предмета, його місця в системі освіти;
- 3) визначення змісту навчального предмета, наукове обґрунтування програм, підручників;
- 4) вироблення методів та організаційних форм навчання, що відповідають його цілям та змісту;
- 5) розробка навчального обладнання за предметом;
- 6) визначення вимог до підготовки вчителів з даного предмету [41].

Методику музичної освіти Е. Абдуллін визначає як процес та результат інтерпретації основних теоретичних положень до конкретних педагогічних умов. Методика реалізує навчальну, виховну та розвивальну функції

музичної освіти та займає проміжне положення між наукою та мистецтвом [2, с. 5].

Методика знаходить своє вираження у конкретизації цілі, задач, змісту, методів, засобів музичної освіти та втілюється в навчальних програмах, методичних рекомендаціях, наочних зразках живого та творчого процесу взаємодії вчителя, учнів з музичним мистецтвом та музичною культурою в цілому. Основоположне значення для методики викладання музики має теорія музичної освіти. Теоретичні положення є одночасно базою та орієнтиром, на основі яких розробляється конкретна методика музичної освіти.

Форма навчання – це обмежена часовими рамками конструкція окремого ланцюга процесу навчання. До форм організації навчання відносять такі види занять як урок, лекція, семінар, практикум, факультативне заняття, екзамен тощо [83, с. 250]. Так, відмінності у комунікативній взаємодії викладача та студентів дозволяє виокремити три групи форм навчання: індивідуальні заняття викладача та студента, колективно-групові заняття та індивідуально-колективні системи занять. В процесі формування мистецької рефлексії найбільш доцільним, на нашу думку є поєднання усіх трьох груп.

Оскільки метод це спосіб організації практичного й теоретичного освоєння діяльності, що зумовлений закономірностями розглядуваного об'єкта [42, с. 205], то інтегративна схема методики формування мистецької рефлексії містить також і методи – особистісні та інструментальні. Вибір методів навчання зумовлений не лише специфікою мистецької рефлексії, а й особливостями вокального навчання. Серед особистісних методів нами відібрані методи самоспостереження, самозвітування, емпатійного слухання, акцентування цінностей, емоційно-ціннісних контрастів, саморегуляції. Серед інструментальних методів ми обрали методи мозкового штурму, евристичної бесіди, групової дискусії, порівняльного аналізу, вирішення музично-педагогічних задач, аналізу конкретних педагогічних ситуацій.

Засоби навчання – матеріальні та ідеальні об'єкти, які залучаються до освітнього процесу в якості носіїв інформації та інструменту діяльності педагога та студента. У нашому дослідженні засобами формування мистецької рефлексії виступають музичний матеріал, розробка індивідуальних стратегій, самовдосконалення, дидактичні матеріали тощо.

Отже, методика формування мистецької рефлексії в процесі вокальної підготовки знаходить своє вираження у конкретизації цілі, задач, змісту, методів, засобів музичної освіти та втілюється в навчальних програмах, методичних рекомендаціях, наочних зразках живого та творчого процесу взаємодії вчителя, учнів з музичним мистецтвом та музичною культурою в цілому. Разом з цим, впровадження методики потребує розробки відповідних педагогічних умов.

Більшість учених сьогодні вважає, що освітня діяльність має забезпечуватися цілим комплексом взаємопов'язаних педагогічних умов, які є структурними компонентами цілісної педагогічної системи [126, с. 8]. Зрозуміло, що ефективність формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики в процесі вокального навчання слід шукати з урахуванням впливу: освітнього середовища, в якому реалізується підготовка; оточення, навколишніх об'єктів, які взаємодіють зі студентом; сукупності соціально значущих якостей особистості тощо.

У педагогіці існують різні підходи до визначення змісту поняття "педагогічні умови". Так, О. Назарова педагогічні умови розглядає як сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, які спрямовані на розв'язання дослідницьких завдань [125]. Педагогічні умови – це відповідні фактору педагогічні обставини, які сприяють (або протидіють) проявам педагогічних закономірностей, обумовлених дією факторів [11, с. 80]. І. Аксаріна зазначає, що до педагогічних умов можна віднести ті, які свідомо створюються в освітньому процесі і повинні забезпечувати найбільш ефективно протікання цього процесу [4, с. 12].

На думку А. Багдуєвої, педагогічні умови – це обставини процесу навчання і виховання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання з метою досягнення дидактичних цілей [12, с. 12]. Провівши ряд психолого-педагогічних досліджень, науковці довели, що педагогічними умовами можна вважати "обставини, від яких залежить і на основі яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості" [65, с.291].

Отже, науковці по-різному трактують поняття "педагогічні умови", розглядаючи їх як:

- характеристику педагогічного середовища;
- обставини, необхідні для перебігу педагогічного процесу;
- фактори, шляхи, напрями педагогічного процесу;
- уявні результати педагогічного процесу;
- форми, методи, педагогічні прийоми.

Вважається, що до педагогічних умов можна віднести ті, які свідомо створюються в навчальному процесі і повинні забезпечувати найбільш ефективне протікання цього процесу.

На нашу думку, ефективність обґрунтування та реалізації педагогічних умов залежить від:

- чіткості визначення кінцевої мети та результату, який повинен бути досягнутий (у нашому випадку формування мистецької рефлексії);
- урахування, що на певних етапах педагогічного процесу педагогічні умови можуть виступати як результат, досягнутий у процесі їх реалізації (наприклад, формування потреби оволодіння мистецькою рефлексією);
- усвідомлення, що будь-який педагогічний процес може успішно функціонувати лише при певному комплексі необхідних і достатніх умов;

- обґрунтовані умови мають бути не чисто декларативними, а придатними для впровадження та використання, а також контролю їх застосування.

Упровадження педагогічних умов розглядається як суттєвий вплив на перебіг педагогічного процесу, тією чи іншою мірою свідомо сконструйований педагогом, який передбачає, але ще не гарантує певний результат цього процесу. Педагогічні умови спеціально плануються, створюються, штучно вбудовуються педагогом (педагогічним колективом) в об'єктивну реальність із метою вплинути на хід процесу, проте не передбачають жорстокої причинної детермінованості результату [25, с. 119]. Тобто педагогічні умови потребують постійного коригування й удосконалення.

При цьому співвіднесені з освітньою діяльністю педагогічні умови інваріантні щодо поставленої педагогічної мети. Є підстави для твердження, що педагогічні умови доцільно розглядати як структурну оболонку педагогічних моделей і технологій; дотримання педагогічних умов дає змогу реалізувати на практиці необхідні компоненти технології [50].

Погоджуємося, що реалізація педагогічних умов – це, по суті, планомірна робота з уточнення закономірностей навчального процесу, яка забезпечує можливість перевірки результатів науково-педагогічного дослідження [94, с. 101-104]. Реалізація науково обґрунтованих педагогічних умов здійснюється в ході апробації в навчально-виховному процесі розроблених методик.

Таким чином, під педагогічними умовами формування мистецької рефлексії майбутніх учителів музики розуміємо сукупність взаємопов'язаних заходів, необхідних для створення цілеспрямованого освітнього процесу. Аналіз психолого-педагогічної літератури з предмета дослідження та експериментальні дані дозволяють виділити такі педагогічні умови:

- створення сприятливого інформаційно-насиченого середовища;
- формування потреби оволодіння мистецькою рефлексією;

- забезпечення мотивації до вивчення і використання мистецької рефлексії в процесі вокально-виконавської діяльності;
- здійснення моніторингу процесу формування мистецької рефлексії;
- виховання потреби до постійного самовдосконалення.

На основі виокремлених принципів та визначених педагогічних умов було розроблено методика формування мистецької рефлексії майбутніх учителів музики (рис. 2.3).

Розроблена методика формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики включає:

- мету – формування мистецької рефлексії у майбутнього вчителя музики;
- завдання (оволодіння системою знань щодо мистецької рефлексії, розвиток рефлексивних здібностей та якостей, формування досвіду мистецької рефлексії в процесі музичного сприйняття, музично-виконавської діяльності та музичної творчості);
- педагогічних умови (створення сприятливого інформаційно-насиченого середовища; формування потреби оволодіння мистецькою рефлексією; забезпечення мотивації до вивчення і використання мистецької рефлексії в процесі вокально-виконавської діяльності; здійснення моніторингу процесу формування мистецької рефлексії; виховання потреби до постійного самовдосконалення);
- принципи (гуманістичної спрямованості, персоналізації, діалогізації, естетичної спрямованості, свідомості, єдності художнього та технічного розвитку, внутрішньої побудови образу-звуку);
- структурні компоненти мистецької рефлексії (мотиваційний, когнітивний, емоційний, конативний);
- зміст – вокально-виконавська діяльність майбутнього вчителя музики, що виявляється у формах (факультатив, тренінг, індивідуальні заняття з вокалу, групові заняття з вокалу; педагогічна практика; концертна діяльність), методах (особистісні: самоспостереження, самозвітування,

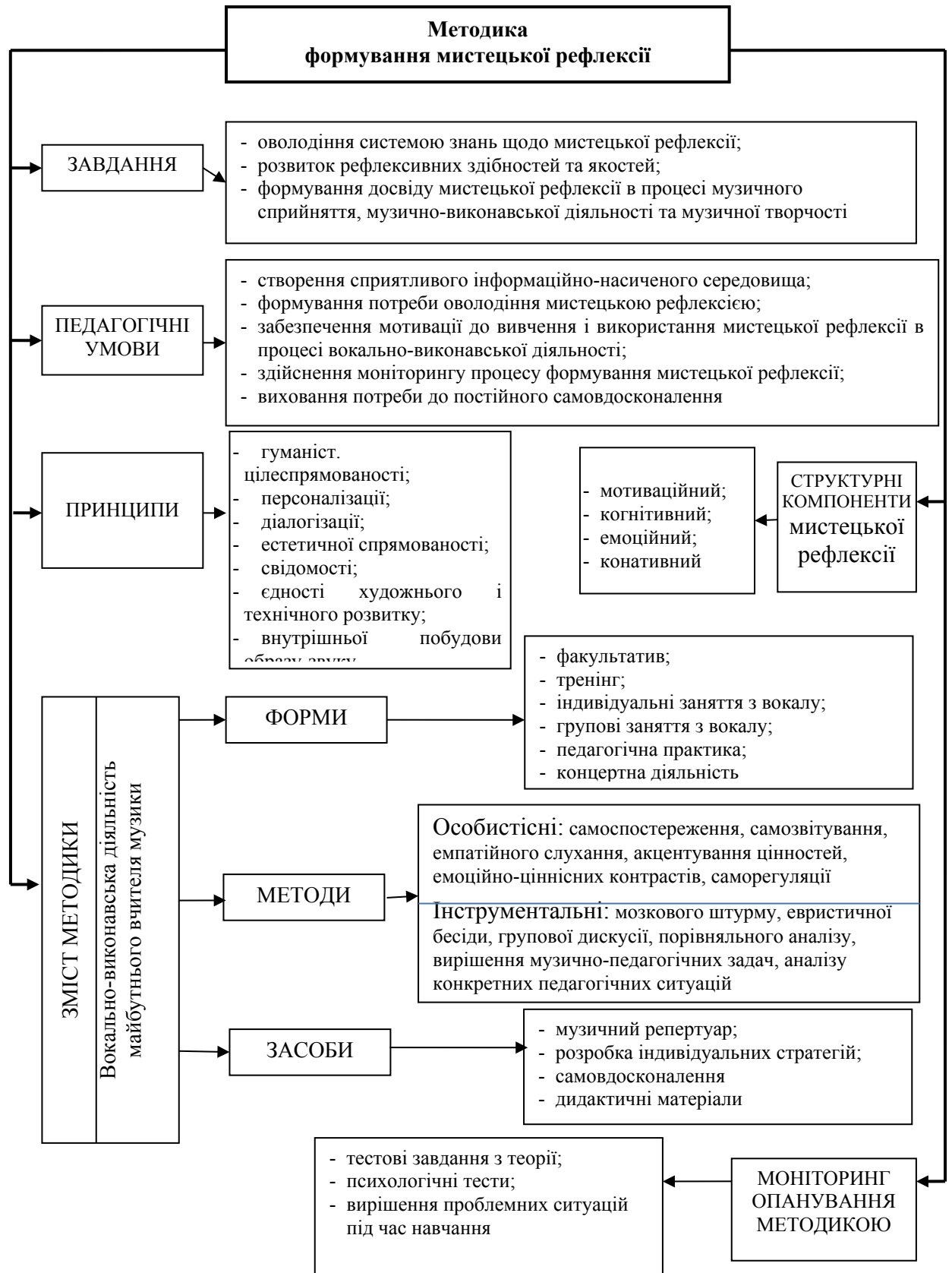


Рис. 2.3. Інтегративна схема методики формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики в процесі вокальної підготовки

емпатійного слухання, акцентування цінностей, емоційно-ціннісних контрастів, саморегуляції; інструментальні: мозкового штурму, евристичної бесіди, групової дискусії, порівняльного аналізу, вирішення музично-педагогічних задач, аналізу конкретних педагогічних ситуацій) та засобах (музичний репертуар; розробка індивідуальних стратегій; самовдосконалення дидактичні матеріали);

- моніторингу опанування методикою (тестові завдання з теорії; психологічні тести; вирішення проблемних ситуацій під час навчання).

Виходячи з запропонованої схеми формування мистецької рефлексії в процесі вокальної підготовки у наступному підрозділі детально розглянемо організацію, методи та хід формувального експерименту.

Висновки до II розділу

1. Розробка концептуальної моделі та структури мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики вимагає, з одного боку, розгляду сутності та особливостей самосвідомості та Я-концепції майбутнього вчителя музики як особистісних утворень, що розвиваються та змінюються в процесі рефлексії, а з іншого – особливостей прояву мистецької рефлексії в трьох основних видах музичної діяльності – музичному сприйнятті, музично-виконавській діяльності та музичній творчості. Узагальнена концептуальна модель мистецької рефлексії вчителя музики розглядається нами як процес, що відображає Я-концепцію вчителя музики та відбувається під час музичного сприймання, музичного виконання та музичної творчості, яка безпосередньо впливає на формування мистецько-педагогічної самосвідомості і за рахунок зворотного зв'язку на Я-концепцію майбутнього вчителя музики.

2. Запропонована структура мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики складається з чотирьох компонентів: мотиваційного (спрямованість на опанування мистецькою рефлексією, прагнення до самореалізації у музично-виконавській та музично-педагогічній діяльності, прагнення до

оволодіння новими музично-педагогічними знаннями та вміннями); когнітивного (гностична спрямованість особистості, сформованість адекватної самооцінки, усвідомлення власних розумових процесів у музичній діяльності); емоційного (емоційні переживання в процесі музично-виконавської діяльності, особливості формування й зміни цінностей в музично-педагогічній діяльності, емоційно-емпатійне реагування на мистецтво); конативного (оволодіння прийомами різних видів рефлексії, сформованість музично-педагогічних знань та умінь, осягнення музично-виконавських психологічних процесів).

3. Критеріями сформованості мистецької рефлексії визначено: міру прагнення оволодіння мистецькою рефлексією (показники – сприйняття необхідності в мистецькій рефлексії; наявність бажання до самореалізації у музично-педагогічній та музично-виконавській діяльності; сформованість установки на оволодіння новими знаннями; ступінь розуміння сутності та особливостей мистецької рефлексії (показники: усвідомлення сутності мистецької рефлексії; обізнаність щодо особливостей протікання власних розумових процесів; сформованість адекватної самооцінки); міра емоційного включення до мистецької рефлексії (показники: усвідомлення власних емоційних переживань в процесі музично-виконавської діяльності; наявність культурно-гуманістичної системи цінностей; осягнення емоційно-емпатійного реагування на музику; міра володіння необхідними вміннями для мистецької рефлексії (показники: володіння різновидами мистецької рефлексії; наявність знань та умінь у музично-педагогічній діяльності; сформованість професіоналізму в музично-виконавській діяльності).

3. Визначено чотири рівні сформованості мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики:

- Початковий, свідчить про ознайомлювальний характер діяльності студента. Відсутнє прагнення до оволодіння мистецькою рефлексією. Несформовані мотиви самореалізації у музично-педагогічній та музично-виконавській діяльності. Знання про зміст та поетапність виконуваних

рефлексивних дій поверхневі. Відсутня обізнаність щодо особливостей протікання власних розумових процесів. Студент характеризується слабким емоційним включенням до мистецької рефлексії. У практичній діяльності допускає неточність виконання ряду дій і операцій, може відтворити визначену поступовість або систему дій лише за допомогою викладача. Студент не може самостійно контролювати та регулювати дії.

- **Задовільний**, свідчить про репродуктивний характер діяльності студента, цей рівень виявляється в тому, що він самостійно виконує визначену поступовість дій, проте відсутня перенесеність. Студент не виходить за рамки відомих прийомів, а діє лише за зразком. Мотиви самореалізації у музично-педагогічній та музично-виконавській діяльності слабо виражені, нестійкі, низької інтенсивності. Такий студент висловлює пасивне ставлення до процесу оволодіння педагогічними вміннями, виявляє труднощі в ситуаціях, які потребують рецензування, аргументації, аналізу, не може дати адекватну оцінку власним діям. Для студента характерне лише часткове емоційне включення до мистецької рефлексії.

- **Достатній**. Мотивація до оволодіння мистецькою рефлексією позитивна, проте нестійка. Рівень сформованості професійних умінь свідчить про конструктивний характер діяльності студента, виявляється в оволодінні психолого-педагогічними знаннями щодо способів виконання дій. Студент самостійно вибирає алгоритм дій у різних ситуаціях, але зі значними зусиллями. У нього наявні можливості переносу в середині певних видів діяльності. Він виконує завдання і творчо розв'язує їх, проте ці розв'язання ще наближені до зразків, які дає викладач. Припускається незначної кількості помилок, виконуючи деякі дії за допомогою викладача, наставника. Ситуації, які вимагають рецензування, аргументації, аналізу, переважно не викликають труднощів, виявляється здатність до адекватної самооцінки власних дій. На даному рівні студенту притаманні усвідомлення емоційних переживань в процесі виконавської діяльності, культурно-гуманістична система цінностей та свідоме емоційно-емпатійне реагування на музику.

- Оптимальний, при якому рефлексійні вміння виявляються яскраво, стійко; рівень сформованості рефлексійних умінь свідчить про творчий характер діяльності студента, виконані ним завдання і розв'язання їх вирізняються оригінальністю. Для практичної діяльності характерні високий рівень самостійності, безпомилкове виконання дій, здатність до перенесення умінь на інші види діяльності, легкість у її виконанні. У студента спостерігається стійка позитивна мотивація до самореалізації у музично-педагогічній та музично-виконавській діяльності, оволодіння новими знаннями. Ситуації, які потребують рецензування, аргументації, аналізу, не викликають труднощів. Здатність до адекватної самооцінки яскраво виражена.

4. Розуміння сутності мистецької рефлексії та особливостей процесу вокального навчання дозволило виокремити найбільш доцільні педагогічні принципи для розробки методики формування мистецької рефлексії, а саме:

- гуманістичної цілеспрямованості, що передбачає готовність до діалогу на основі взаємодії різних культур, самовизначення й самореалізації в системі відношень "людина-світ";

- принцип персоналізації, який дозволяє активно включати у навчальний процес особистісний досвід майбутніх учителів.

- діалогізації, котрий полягає в активному обміні інформацією, у творчій взаємодії педагога зі студентами та в міжособистісному спілкуванні студентів між собою на основі довіри;

- естетичної спрямованості, що свідчить про спонукування до досягнення естетичної цінності художніх творів, до сприймання мистецтва як явища, що містить величезний потенціал втілення прекрасного в життя людини;

- свідомості, що включає в себе активізацію процесів осмислення на особистісному та діяльнісному рівнях;

- єдності художнього і технічного розвитку, що забезпечує поєднання завдань технічного розвитку співацького голосу з художніми цілями виконання;

- внутрішньої побудови образу-звуку, що дозволяє не лише розкрити природу вокального звукоутворення, а й забезпечує домінанту на рефлексивних процесах особистості.

5. Формування мистецької це процес і результат розвитку особистості майбутнього вчителя музики під впливом зовнішніх і внутрішніх факторів (розробленої методики навчання в процесі вокальної підготовки, виокремлених принципів, створених педагогічних умов, власної активності особистості). Методика формування мистецької рефлексії в процесі вокальної підготовки знаходить своє вираження у конкретизації цілі, задач, змісту, методів, засобів музичної освіти та втілюється в навчальних програмах, методичних рекомендаціях, наочних зразках живого та творчого процесу взаємодії вчителя, учнів з музичним мистецтвом та музичною культурою в цілому. Разом з цим, впровадження методики потребує розробки відповідних педагогічних умов.

6. Під педагогічними умовами формування мистецької рефлексії майбутніх учителів музики розуміємо сукупність взаємопов'язаних заходів, необхідних для створення цілеспрямованого освітнього процесу. Аналіз психолого-педагогічної літератури з предмета дослідження та експериментальні дані дозволяють виділити такі педагогічні умови:

- створення сприятливого інформаційно-насиченого середовища;
- формування потреби оволодіння мистецькою рефлексією;
- забезпечення мотивації до вивчення і використання мистецької рефлексії в процесі вокально-виконавської діяльності;
- здійснення моніторингу процесу формування мистецької рефлексії;
- виховання потреби до постійного самовдосконалення.

РОЗДІЛ ІІІ. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ РЕФЛЕКСІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

3.1. Діагностика рівнів сформованості мистецької рефлексії майбутніх учителів музики

Для з'ясування рівнів сформованості мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики було проведено констатувальний експеримент. Вивчення досліджуваної проблеми проводилося методами аналізу, порівняння вимірюваних величин, їх якісних та кількісних характеристик з еталонними значеннями рівнів мистецької рефлексії. Для встановлення рівнів у констатувальному експерименті було використано комплексну методику, яка охоплювала педагогічне спостереження, анкетування, тестування, рейтинг та інтерв'ювання. З метою отримання об'єктивної, достовірної та різнобічної інформації було застосовано варіювання окремими методами відповідно до досліджуваного процесу.

Констатувальний експеримент проходив у два етапи, на першому етапі встановлювалася загальна зорієнтованість майбутніх учителів музики щодо формування мистецької рефлексії. Так, з метою з'ясування зорієнтованості студентів на формування мистецької рефлексії, рівня розуміння ними сутності мистецької рефлексії вчителя музики, було проведено анкетування серед 190 студентів 3-5 курсів вищих навчальних педагогічних закладів, зокрема НПУ ім. М.П. Драгоманова, Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Питання анкети висвітлювали самоаналіз ставлення студентів до формування мистецької рефлексії в процесі вокальної підготовки, розуміння ними сутності мистецької рефлексії вчителя музики, критичні судження про

власні труднощі щодо рефлексії у музично-педагогічному процесі тощо. Згідно оцінок студентами власного володіння мистецькою рефлексією, які зафіксовані в анкетах, ми не мали можливості попереднього визначення рівнів володіння мистецькою рефлексією, проте визначили їх активність та усвідомленість щодо даного процесу.

Відповідно до отриманих нами даних було поділено майбутніх учителів музики на тих, хто не розуміє сутності мистецької рефлексії та її важливості у музично-педагогічному процесі, володіє лише окремими вміннями та знаннями (початковий рівень); на тих, хто частково розуміє важливість мистецької рефлексії для вчителя музики, але не зовсім вірно усвідомлює саме поняття та, в той же час, частково володіє знаннями та вміннями (задовільний рівень); на тих, хто усвідомлює сутність мистецької рефлексії вчителя музики, її важливість у музично-педагогічному процесі та, в той же час, володіє не системними відповідними знаннями та вміннями (достатній рівень); на тих, хто усвідомлює сутність мистецької рефлексії вчителя музики, її важливість у музично-педагогічному процесі та володіє достатньо ґрунтовними відповідними знаннями та вміннями (оптимальний рівень).

Аналіз анкет (її зміст подається у додатку А) дав наступні результати. На перше питання: "Чи потрібно майбутньому вчителю музики володіти мистецькою рефлексією та в чому, на Вашу думку, полягає її зміст?" дали відповідь 97,3% опитаних. В той же час, аналіз відповідей засвідчив, що 95 % опитаних не розуміють сутності та змісту мистецької рефлексії вчителя музики, оскільки серед відповідей найбільш часто зустрічалось розуміння рефлексії лише як аналізу власної діяльності.

За допомогою другого питання анкети було з'ясовано у яких сферах музично-педагогічної діяльності найбільш доцільна мистецька рефлексія. Так, 65% опитаних вважають, що лише на уроці музики, 20% респондентів зазначили що рефлексія необхідна в процесі музично-виконавської діяльності, 10% відзначили необхідність її в процесі музичного сприйняття.

Та лише 5% зазначили що мистецька рефлексія необхідна в процесі музичної творчості.

За допомогою третього запитання було визначено розуміння студентами кореляції між мистецькою рефлексією та Я-концепцією вчителя музики. Студентам необхідно було проаналізувати яким чином мистецька рефлексія впливає на Я-концепцію вчителя музики. Аналіз відповідей засвідчив, що переважна більшість студентів 69% плутаються у термінах і чітко не розуміють сутність поняття Я-концепція, відповідно не можуть аргументувати яким чином на неї впливає мистецька рефлексія. 11% респондентів відзначили, що рефлексія дозволяє проаналізувати власне минуле (зрозуміти власне Я-минуле), 20% зазначили, що мистецька рефлексія дозволяє досягнути усі аспекти Я-концепції (Я-минуле, Я-теперішнє та Я-майбутнє).

У четвертому запитанні необхідно було проранжувати функції мистецької рефлексії відповідно до їх пріоритетності, зокрема, : самопізнавальна та самоорганізуюча, когнітивна, інтегруюча, праксеологічна, розвиваюча, соціальна. Проаналізувавши відповіді на дане запитання та здійснивши ранжування було визначено, що найважливішими функціями мистецької рефлексії респонденти вважають самопізнавальну та самоорганізуючу (32,6%), розвиваючу (17,71%), когнітивну (16,7%), інтегруючу (11,8%), соціальну (11,09%), праксеологічну (10,1%).

Також нас цікавила обізнаність майбутніх учителів музики щодо форм та видів мистецької рефлексії, які необхідні вчителю музики. Так, 93% опитаних не знають форм і видів мистецької рефлексії. Лише 7% частково вказали форми та певні види мистецької рефлексії засоби музично-педагогічної діяльності.

При визначенні пріоритетів студентів у музично-педагогічній підготовці, було з'ясовано, що 40% студентів надають перевагу виконавській підготовці, 34% вокальній та лише 16% музично-педагогічній та 10% хормейстерській. На нашу думку, такий розподіл свідчить, що лише 16%

студентів свідомо замислюються щодо ґрунтовної музично-педагогічної підготовки.

При визначенні труднощів, які виникають у майбутніх учителів музики під час педагогічної практики у школі, студенти переважно відмічали, що володіють гарно лише одним із компонентів діяльності (чи показ на інструменті, чи вокальна робота, вербальне пояснення). Відповіді на дане питання корелювали з відповідями на питання щодо пріоритетів у музично-педагогічній підготовці і засвідчило, що проблеми виникають через не володіння майбутніми вчителями музики мистецькою рефлексією.

Відповідаючи на питання: "Що Ви розумієте під поняттям "адекватна самооцінка?", лише 27% студентів дали відповідь на питання та зазначили, що це самооцінка яка відповідає дійсності. В той же час, 73% не дали відповідь на дане питання.

На запитання щодо необхідності додаткового оволодіння мистецькою рефлексією 63% відповіли так, 22% може бути, 10% сказали скоріше ні та лише 5% зазначили, що непотрібно. З тих, хто відповів "так" 37,2% визначили причину. Серед чинників, що спонукають додатково оволодівати мистецькою рефлексією 27,1% студентів вказали на те, що мистецька рефлексія дозволить краще зрозуміти себе як професіонала; 10,8% зазначили, що в процесі оволодіння мистецькою рефлексією їм необхідно додатково набути досвіду рефлексії у музично-виконавській діяльності; 9,3% студентів зазначили, що відчувають потребу в оволодінні мистецькою рефлексією у музично-творчій діяльності.

Отже, узагальнені дані анкетування дозволяють зробити висновок, що 43% майбутніх вчителів музики володіють мистецькою рефлексією на початковому рівні, адже вони не розуміють сутності даної категорії та не володіють відповідними знаннями і вміннями; 35% (задовільний рівень) – розуміють певною мірою сутність мистецької рефлексії та частково володіють відповідними знаннями і вміннями; 20% (достатній рівень) розуміють сутність мистецької рефлексії та володіють відповідними

знаннями та вміннями, на оптимальному рівні виявилось лише 2% студентів, які не лише розуміють сутність мистецької рефлексії, володіють відповідними знаннями та вміннями, а й прагнуть їх постійно удосконалювати (рис. 3.1).

Таким чином, за допомогою першого етапу констатувального експерименту було з'ясовано, що проблема мистецької рефлексії є достатньо актуальною для майбутніх учителів музики. Адже 97,3% опитаних вважають, що вчитель музики має володіти мистецькою рефлексією. Проте в ході аналізу анкет було з'ясовано, що у більшості респондентів виникають труднощі щодо визначення сутності мистецької рефлексії, вони не володіють, або лише частково володіють відповідними формами, методами та засобами дій.

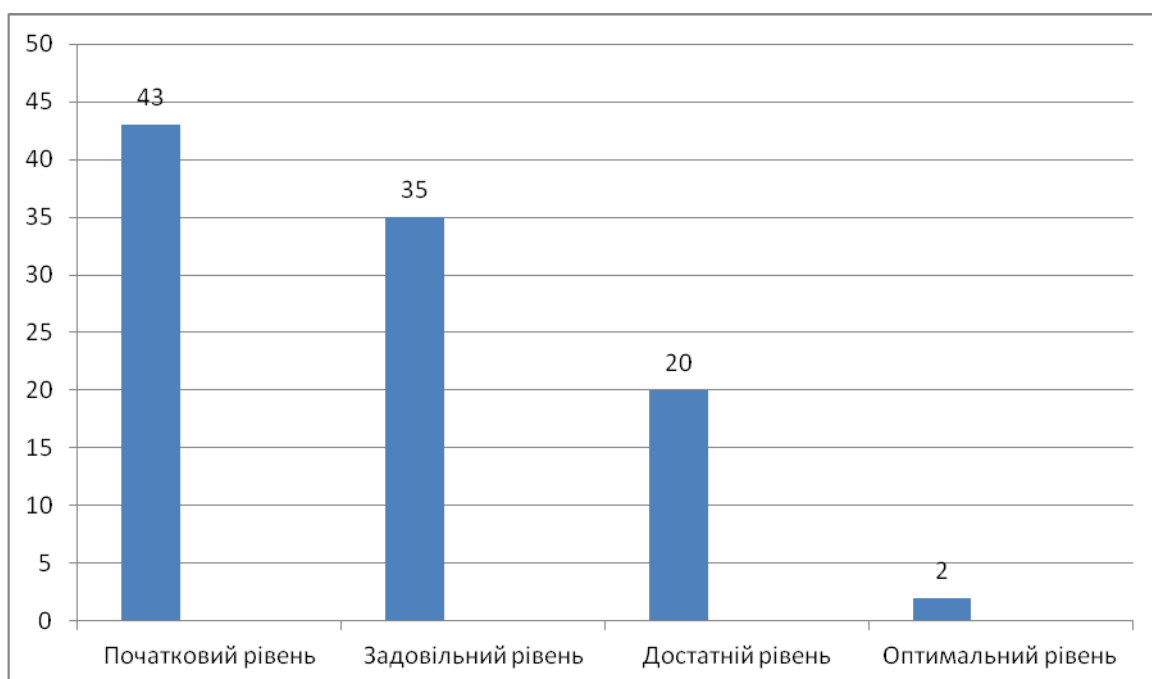


Рис. 3.1. Розподіл студентів за рівнями володіння мистецькою рефлексією на основі аналізу анкет

Наступний етап констатувального експерименту безпосередньо був пов'язаний з визначенням рівнів сформованості мистецької рефлексії у

майбутніх учителів музики за допомогою визначених нами критеріїв та їх показників, а саме: міри прагнення до оволодіння мистецькою рефлексією, ступеню розуміння сутності та особливостей мистецької рефлексії, міри емоційного включення до мистецької рефлексії та міри володіння необхідними вміннями для мистецької рефлексії.

Для зручного розподілу студентів за рівнями сформованості мистецької рефлексії було використано 120-бальну систему. Розподіл балів за рівнями був такий: I рівень (початковий) – 0-30 балів; II рівень (задовільний) – 31-60 балів; III рівень (достатній) – 61-90 балів, IV рівень (оптимальний) – 91-120 балів. Відповідно було розподілено кількість балів за критеріями та їх показниками (додаток Б).

З метою дослідження *міри прагнення до оволодіння мистецькою рефлексією* (мотиваційний компонент) у майбутніх учителів музики було визначено: сприйняття необхідності в мистецькій рефлексії; наявність бажання до самореалізації у музично-педагогічній та музично-виконавській діяльності; сформованість установки на оволодіння новими знаннями.

Сприйняття необхідності в мистецькій рефлексії визначалося нами за допомогою опитування, у якому студентам ставилися питання щодо важливості та необхідності оволодіння мистецькою рефлексією, а також наскільки це є першочерговим завданням для майбутніх учителів музики. Опитування виявило, що переважна більшість студентів мають початковий та задовільний рівень сприйняття необхідності у мистецькій діяльності, відповідно 44,83% та 43,10%. В той же час, 10,34% студентів сприймають необхідність у мистецькій рефлексії на достатньому рівні та лише 1,72% на оптимальному. Дані показники свідчать, що роботу з формування мистецької рефлексії в процесі вокальної підготовки необхідно починати з формування у студентів сприйняття необхідності у мистецькій рефлексії, адже без належної мотивації неможливо вибудувати ефективну стратегію навчання.

Потреба у самореалізації належить до вищих потреб; ця потреба актуалізує потенційні можливості особистості; потреба у самореалізації

підтримує внутрішній стан напруження особистості, вона має соціальний характер (досягнення соціального статусу); потреба у самореалізації – це цінність; вона має постійний, безперервний характер, потреба у самореалізації наділена здатністю цілеспрямованого формування у процесі оволодіння будь-якою діяльністю. Отже, потреба у самореалізації є джерелом активності особистості, активність же визначає ті види діяльності, у яких ця потреба задовольнятиметься у конкретних умовах життєвого шляху [58].

Наявність бажання до самореалізації у музично-педагогічній та музично-виконавській діяльності є важливим показником для виявлення міри прагнення до оволодіння мистецькою рефлексією, адже прагнення до самореалізації спонукає студентів опанувати необхідними "інструментами", в нашому випадку мистецькою рефлексією. Наявність бажання до самореалізації у музично-педагогічній та музично-виконавській діяльності у констатувальному експерименті визначалася на основі адаптованого опитувальника "Особистість, що самоактуалізується" А. Шострома [162]. Так, у даному тесті було визначено шкали: "Орієнтація у часі", "Опора на себе", "Ціннісні орієнтації", "Гнучкість поведінки", "Сензитивність", "Спонтанність", "Самоповага", "Самоприйняття", "Погляд на природу професії вчителя музики", "Синергійність", "Прийняття агресії", "Контактність", "Пізнавальна потреба", "Креативність". За вибір кожного судження за зазначеними шкалами студенту надавався 1 бал. Опрацьований опитувальник засвідчив, що наявність бажання до самореалізації у музично-педагогічній та музично-виконавській діяльності на оптимальному рівні не притаманне жодному респонденту, лише 17,24% характеризуються достатнім рівнем, 56,90% задовільним та 25,86% початковим рівнем. На нашу думку, такі результати пов'язані з недостатньою мотивацією студентів до опанування професією вчителя музики та недостатньою престижністю даної професії у суспільстві.

Сформованість установки на оволодіння новими знаннями визначалася за допомогою адаптованої методики "Спрямованість на отримання знань або

відмітку" (Є. Ільїн, Н. Курдюкова) [162]. Дана методика виявила, що оптимальний рівень сформованості на оволодіння новими знаннями не притаманний жодному студенту, у 17,24% виявлено достатній рівень, у 65,52% задовільний та 17,24% початковий. Отже, більшість студентів не має стійкої мотивації на оволодіння новими знаннями, прагне лише отримати бажану оцінку та здати екзамен або залік. В той же час, справжній професіонал відрізняється стійкою та сильною мотивацією до оволодіння новими знаннями, в тому числі і стосовно мистецької рефлексії.

Узагальнені дані щодо сформованості мотиваційного компоненту мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики, що була визначена за допомогою міри прагнення до оволодіння мистецькою рефлексією подано у табл.2.2. Як свідчать дані у переважної більшості студентів початковий (8,62%) та задовільний (70,69%) рівні сформованості мотиваційного компоненту, лише 18,97% мають достатній рівень та у 1,72% відсотків оптимальний.

Таблиця 3.1

Розподіл студентів за рівнями міри прагнення майбутнього вчителя музики до оволодіння мистецькою рефлексією

Показники критерію	Рівні вираження показників критерію							
	Початковий (1 гр.)		Задовільний (2 гр.)		Достатній (3 гр.)		Оптимальний (4 гр.)	
	особи	%	особи	%	особи	%	особи	%
Сприйняття необхідності в мистецькій рефлексії	26	44,83%	25	43,10%	6	10,34%	1	1,72%
Наявність бажання до самореалізації у музично-педагогічній та музично-виконавській діяльності	15	25,86%	33	56,90%	10	17,24%	0	0,00%
Сформованість установки на оволодіння новими знаннями	10	17,24%	38	65,52%	10	17,24%	0	0,00%
Загальний рівень показників за даним критерієм	5	8,62%	41	70,69%	11	18,97%	1	1,72%

Під час другого етапу констатувального експерименту, для вивчення ступеню розуміння сутності та особливостей мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики було застосовано такі методики: анкетування, тестування та вирішення педагогічних задач.

Усвідомлення майбутніми вчителями музики сутності мистецької рефлексії визначалося за допомогою вирішення студентами педагогічних задач, які потребували навичок мистецької рефлексії. Так, необхідно було проаналізувати методи вивчення вокального твору, мотивацію оволодіння професією вчитель музики однокласника, виявити власні стереотипи у засвоєнні нових музично-виконавських знань та вмінь. Дані завдання потребували розуміння сутності мистецької рефлексії, яке проявлялося у застосуванні наявних знань. Аналіз вирішення студентами педагогічних задач засвідчив, що більшість студентів не усвідомлює сутності мистецької рефлексії, адже не може відсторонено поглянути на власну діяльність або діяльність однокласника та оцінити її крізь призму свідомості. Так, 68,97% студентів притаманний початковий рівень, 27,59% задовільний, 3,45% достатній та жодного студента з оптимальним рівнем усвідомлення сутності мистецької рефлексії.

Важливим показником ступеню розуміння майбутніми вчителями музики сутності та особливостей мистецької рефлексії є *обізнаність щодо протікання власних розумових процесів*. Дана обізнаність визначалася у констатувальному експерименті за допомогою методики "Характеристики пізнавальної позиції" [187]. Дана методика розглядалася нами як референтна по відношенню до особливостей пізнавальної позиції майбутнього вчителя як складової обізнаності щодо протікання власних розумових процесів.

Сутність методики полягала у прогнозуванні змін у діяльності майбутнього вчителя, які можуть спостерігатися в ситуації, що принципово відрізняється від реально існуючої. Так, студенту необхідно було уявити, що з предмету "Музичне мистецтво" розроблений шкільний підручник, який за формою, змістом і конструкцією повністю відповідає психологічним

закономірностям навчально-виховної діяльності (враховані механізми інтелектуального розвитку, своєрідність зовнішньої та внутрішньої мотивації навчання, індивідуальні пізнавальні схильності учнів і своєрідність їх музично-творчих здібностей, прояви особистісного росту тощо) та основний акцент робить на розвиток вокальних даних дитини та опанування співом. Майбутнім учителям музики необхідно було описати як, на їх погляд, зміниться діяльність вчителя музики за наявності подібного підручника.

Відповіді аналізувалися за такими показниками – загальна кількість змін, названих реципієнтом та обґрунтованістю кожної зміни, тобто ступенем співвіднесення зміни з початково заданою умовою та умовами, введеними самим піддослідним, ступенем застосування мистецької рефлексії для виконання завдання. Таким чином, виконання даного завдання дозволило встановити, що у 68,97% студентів початковий рівень обізнаності щодо протікання власних розумових процесів, у 27,59% – задовільний, у 3,45% – достатній та у жодного з респондентів не виявлено оптимальний рівень.

Сформованість адекватної самооцінки у констатувальному експерименті визначалася за допомогою методики дослідження самооцінки особистості В. Семиченко [163]. Студентам пропонувався перелік слів, які характеризують окремі якості особистості. На основі аналізу вибору студентів отримувалася коефіцієнт за позитивними та негативними якостями, що в свою чергу, засвідчив адекватність самооцінки.

Так, майбутні вчителі музики з суттєво завищеною самооцінкою відрізняються агресивністю, конфліктністю, проявами асоціальної поведінки. Це зумовлюється прагненням уникнути психологічного дискомфорту, що пов'язаний з можливим пониженням самооцінки. Будь-яке побажання або зауваження на адресу такої людини може визвати неадекватний гнів, агресію, образливу поведінку тощо. Студенти з завищеною самооцінкою не схильні займатися самовдосконаленням, підвищенням свого професійного та освітнього рівня, оскільки і без цього вважають себе достатньо досконалими та високопрофесійними.

Майбутні вчителі музики із заниженою самооцінкою відрізняються зайвою боязкістю, невпевненістю у собі, сором'язливістю. Ці особливості спричиняють складності у спілкуванні, особливо при встановленні нових соціально-психологічних контактів. В результаті виникають проблеми у професійній діяльності як музиканта-виконавця, так і музиканта-педагога. Не наважуючись брати на себе відповідальність за вирішення складних проблем, люди із заниженою самооцінкою недостатньо використовують власний потенціал, через що програють у результатах діяльності. На цьому фоні нерідко виникають комплекси неповноцінності.

Адекватна самооцінка сприяє найбільш повній самореалізації здібностей та якостей майбутнього вчителя музики, забезпечує адекватність його поведінки та відношень з іншими людьми.

Ступінь адекватності самооцінки була співвіднесена з рівнями – початковим, задовільним, достатнім та оптимальним. Зазначимо, що при оцінюванні занижена та завищена самооцінка оцінювалися нами однаково у балах, як такі що негативно впливають на досягнення особистості. Аналіз даних виявив, що 60,34% студентів мають початковий рівень (несформовану адекватну самооцінку – яскраво виражену занижену або завищену), 36,21% – задовільний (частково сформовану адекватну самооцінку, в той же час, присутні прояви завищеної або заниженої самооцінки), 3,45% достатній (сформована адекватна самооцінка, з деякими проявами завищеної або заниженої самооцінки) та жодного студента на оптимальному (з адекватною самооцінкою, тобто таких, що можуть адекватно само оцінити себе за запропонованими параметрами). Такі дані підтвердили пасивне спостереження за студентами в процесі вокального навчання, адже переважна більшість майбутніх учителів музики або недооцінює власні особистісні якості, або переоцінює, не володіючи адекватною самооцінкою.

Узагальнені дані щодо розподілу студентів за рівнями ступеню розуміння сутності та особливостей мистецької рефлексії подано у табл. 3.2. Зазначимо, що аналіз даних не виявив жодного студента на оптимальному

рівні, лише 15,52 % мають достатній рівень, 36,21% задовільний та 48,28% початковий рівні.

З метою дослідження емоційного компоненту мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики в констатувальному експерименті було визначено міру емоційного включення до мистецької рефлексії за показниками: усвідомлення власних емоційних переживань в процесі музично-виконавської діяльності; наявність культурно-гуманістичної системи цінностей; осягнення емоційно-емпатійного реагування на музику.

Таблиця 3.2

Розподіл студентів за рівнями ступеню розуміння сутності та особливостей мистецької рефлексії

Показники критерію	Рівні вираження показників критерію							
	Початковий (1 гр.)		Задовільний (2 гр.)		Достатній (3 гр.)		Оптимальний (4 гр.)	
	особи	%	особи	%	особи	%	особи	%
Усвідомлення сутності мистецької рефлексії	40	68,97%	16	27,59%	2	3,45%	0	0,00%
Обізнаність щодо особливостей протікання власних розумових процесів	40	68,97%	16	27,59%	2	3,45%	0	0,00%
Сформованість адекватної самооцінки	35	60,34%	21	36,21%	2	3,45%	0	0,00%
Загальний рівень показників за даним критерієм	28	48,28%	21	36,21%	9	15,52%	0	0,00%

Так, усвідомлення власних емоційних переживань в процесі музично-виконавської діяльності у майбутніх учителів музики досліджувався за допомогою методики графічного та мовного опису музики, що виконується [192]. Студентам пропонувалося виконати нескладний вокальний твір та виразити власні емоційні переживання у графічній та мовній формі. На виконання малюнку та мовного опису давалося по 5 хв. При обробці результатів враховувалися ступень відповідності малюнка та мовного опису твору, переважання у малюнку або мовному описі образності або символіки, відповідність власних емоційних переживань емоційному змісту музичного

твору. Додаткові відомості отримувалися шляхом підрахунку іменників, дієслів та прикметників, що містилися у мовному описі емоційного змісту музики. Зокрема, переважання іменників свідчило про статику сприйняття емоційного змісту музичного образу, переважання дієслів – про його динамічність, а кількість прикметників – про ступінь наочності та мальовничості образу.

В процесі діагностики за даним показником було отримано такі дані: 60,34% студентів мають початковий рівень, 36,21% характеризуються задовільним рівнем, 3,45% мають достатній рівень та жоден студент не має оптимального рівню усвідомлення власних емоційних переживань в процесі музично-виконавської діяльності.

Наявність культурно-гуманістичної системи цінностей у майбутніх учителів музики розуміється нами як інтелігентність особистості, постійний прояв високогуманних, моральних та інтелектуальних якостей у єдності з загальною культурою особистості. Тому результати за даним показником були отримані нами на основі поєднання результатів за такими методиками В. Андрєєва [5] як "Комплексна оцінка інтелігентності особистості" та "Оцінка духовно-морального розвитку особистості". Аналіз даних засвідчив, що переважна більшість майбутніх учителів музики мають задовільний (58,62%) та початковий (15,52%) рівні, відповідно – 22,41% мають достатній та лише 3,45% оптимальний.

Діагностика емоційно-емпатійного реагування на музику відбувалася в процесі сприйняття музичних творів. Музичний твір обов'язково мав бути не знайомим для реципієнтів та не великим за обсягом (3-5хв.). Оскільки емпатії це здатність розуміти та відчувати іншу людину, то нами враховувалося наскільки студентам вдавалося відчутти емоційне забарвлення музики та передати його вербально. Студентам пропонувалося підібрати схожі за емоційним наповненням музичні твори. Таким чином, нами враховувалися повнота та експресивність вербального опису музичного твору, відповідність та кількість підібраних музичних творів. Для

прослуховування було обрано фортепіанні п'єси Б. Бартока з циклу "Мікрокосмос". Студентам не повідомлялося ані автора твору, ані програмної назви. Для аналізу кожному студенту пропонувалося три твори. Прослуховування відбувалося у три етапи: перше враження та опис власних емоцій, добір творів близьких за емоційним станом (на це відводилося декілька днів) та повторне слухання з уточненням вербального опису.

Аналіз даних за запропонованою методикою дозволив встановити, що переважна більшість студентів мають складнощі з емоційно-емпатійним реагуванням на музику. У них викликають труднощі в процесі добору схожих за емоційним станом творів, адже часто студенти підходили досить формально до виконання завдання та пропонували твори, не аналізуючи наскільки є даний твір близьким до запропонованого. Отже, 15,52% студентів характеризується досягненням емоційно-емпатійного реагування на музику на початковому рівні, 58,62% на задовільному, 22,41% на достатньому та лише 3,45% на оптимальному.

Таблиця 3.3

Розподіл студентів за рівнями міри емоційного включення до мистецької рефлексії

Показники критерію	Рівні вираження показників критерію							
	Початковий (1 гр.)		Задовільний (2 гр.)		Достатній (3 гр.)		Оптимальний (4 гр.)	
	особи	%	особи	%	особи	%	особи	%
Усвідомлення власних емоційних переживань в процесі музично-виконавської діяльності	35	60,34%	21	36,21%	2	3,45%	0	0,00%
Наявність культурно-гуманістичної системи цінностей	9	15,52%	34	58,62%	13	22,41%	2	3,45%
Осягнення емоційно-емпатійного реагування на музику	9	15,52%	34	58,62%	13	22,41%	2	3,45%
Загальний рівень показників за даним критерієм	5	8,62%	31	53,45%	20	34,48%	2	3,45%

Узагальнення даних за розробленими показниками дозволило визначити студентів за рівнями міри емоційного включення до мистецької рефлексії (табл. 3.3). Так, 8,62% студентів характеризуються початковим рівнем, 53,45% задовільним, 34,48% достатнім та 3,45% оптимальним.

З метою визначення сформованості у майбутніх учителів музики конативного компоненту мистецької рефлексії у констатувальному експерименті було досліджено міру володіння необхідними вміннями для мистецької рефлексії за такими показниками: володіння різновидами мистецької рефлексії; наявність знань та вмінь в музично-педагогічній діяльності, сформованість професіоналізму у музично-виконавській діяльності.

У констатувальному експерименті було визначено рівні *володіння майбутніми вчителями музики такими видами мистецької рефлексії* як ситуативною (аналіз того, що відбувається, і самоконтроль у поточній ситуації); ретроспективною (схильність до аналізу вже виконаної діяльності) та перспективною (вміння планувати та прогнозувати свої дії). З цією метою студентам пропонувалася три серія завдань. Перша серія завдань вимагала умінь використання ситуативної рефлексії. У завданнях було подано фрагменти педагогічних ситуацій (на уроці музики в школі та уроці з постановки голосу). Друга серія завдань вимагала умінь застосування ретроспективної рефлексії, в завданнях необхідно було записати педагогічні ситуації з власного досвіду проведення уроків музики в школі та дати їх розгорнутий аналіз. Третя серія завдань мала на меті дослідити володіння перспективною рефлексією, у них необхідно було спрогнозувати поведінку учнів на уроці музики в школі відповідно до обраних методів навчання та виховання.

Педагогічна рефлексія у запропонованих серіях завдань реалізується в здатності майбутнього вчителя музики займати аналітичну позицію щодо власної діяльності, критерієм аналізу якої є для нього результат діяльності учня. Ефективність рефлексивного мислення студента визначається його

вмінням "входити" у навчальні та особистісні проблеми учня, визначати підстави цих проблем, планувати і здійснювати конкретну допомогу відповідно до індивідуальних особливостей.

Проведення контент-аналізу емпіричного матеріалу переслідувало такі цілі: вивчення змістовної структури кожного виду педагогічної рефлексії та визначення рівневих характеристик рефлексивних властивостей педагогічного мислення.

Реалізація поставлених цілей диктувала необхідність пошуку адекватних нормам контент-аналізу, доступних для вимірювання ознак досліджуваного явища рефлексії. Відповідно визначені наступні категорії контент-аналізу:

- адаптація студентом навчального матеріалу по відношенню до можливостей учня;
- конструювання моделі навчальної ситуації;
- прогнозування дій учня;
- орієнтація на врахування індивідуальних особливостей учня, що виявляються в навчанні;
- особистісна включеність у рішення професійного завдання.

Контент-аналіз завдань виявив, що 68,97% майбутніх учителів музики володіють різновидами мистецької рефлексії на початковому рівні, 29,31% – на задовільному, 1,72% – на достатньому та жоден студент не виявив оптимального рівня володіння.

Наявність знань та вмінь в музично-педагогічній діяльності у констатувальному експерименті у майбутніх учителів музики визначалася на основі виявлення рівня сформованого музично-педагогічного тезаурусу та уміння вирішувати музично-педагогічні завдання. З цією метою було розроблено тест на виявлення знань та вмінь у музично-педагогічній діяльності. Аналіз даних тестування засвідчив, що 22,41% майбутніх учителів музики володіють знаннями та вміннями у музично-педагогічній

діяльності на початковому рівні, 50% – на задовільному, 25,86% – на достатньому та 5,17% на оптимальному рівні.

Наявність професіоналізму у музично-виконавській діяльності визначалася за допомогою методу експертних оцінок. Так, суттєвою особливістю безпосередньо виконавських якостей вокаліста є те, що вони відносяться до параметрів, що не формалізуються. Відповідно сучасних даних ефективним методом дослідження таких параметрів є метод експертних оцінок [192, с. 260]. Для вирішення діагностичних завдань нами була відповідним чином адаптована методика експертних оцінок. Слід підкреслити необхідність залучення в якості експертів висококваліфікованих спеціалістів (у нашому випадку, провідних викладачів з постановки голосу та педагогічної практики).

Першим етапом робіт з проведення експертного оцінювання була підготовка спеціальних опитувальних карток. Картки були призначені для процедури експертного оцінювання за результатами концертних виступів студентів (екзамени з постановки голосу ми також віднесли до категорії концертних виступів).

Графічне зображення складалося з урахуванням того, що "... експертне оцінювання є процесом вимірювання, який можна визначити як процедуру порівняння об'єктів за обраними показниками (ознаками)" [184, с. 15]. Кожна шкала мала п'ять основних ділень, що позначають різний ступінь вимірюваної якості. Перше ділення відповідає відсутності якості. Інші позначки визначають ту або інакшу ступінь якості, що вимірюється у порівнянні зі середнім рівнем, відповідно: малу, середню, сильну та дуже сильну. Такими параметрами було обрано: уміння музично-теоретичного й виконавського аналізу музичного твору; уміння освоєння технології виконання вокального твору; психологічна готовність до виконання вокального твору; уміння аналізувати, контролювати й коригувати виконання музичного твору; уміння якісної інтерпретації вокального твору.

Перевагою даної методики є те, що з її допомогою можна отримати дані щодо параметрів, які досліджуються під час природнього експерименту, коли процес дослідження жодним чином не відображається і не впливає на піддослідного. При цьому експертні оцінки відображають прояв діяльності студента-вокаліста в екстремальних умовах концертного виступу. Ця обставина є достатньо суттєвою, оскільки у екстремальних умовах з максимальною повнотою проявляються ті або інші індивідуальні особливості людини, які часто скриті у повсякденному житті. Важливо і те, що обстановка концерту (екзамену) викликає у вокалістів-виконавців прагнення зробити усе можливе для досягнення високого результату, тобто зумовлює високий рівень мотивації.

На основі аналізу експертних оцінок було виявлено, що 18,97% майбутніх учителів музики володіють професіоналізмом у музично-виконавській діяльності на початковому рівні, 50% – на задовільному, 25,86% – на достатньому та 5,17% на оптимальному рівні.

Таблиця 3.4

Розподіл студентів за рівнями міри володіння необхідними вміннями для мистецької рефлексії

Показники критерію	Рівні вираження показників критерію							
	Початковий (1 гр.)		Задовільний (2 гр.)		Достатній (3 гр.)		Оптимальний (4 гр.)	
	особи	%	особи	%	особи	%	особи	%
Володіння різновидами мистецької рефлексії	40	68,97%	17	29,31%	1	1,72%	0	0,00%
Наявність знань та вмінь в музично-педагогічній діяльності	13	22,41%	29	50,00%	13	22,41%	3	5,17%
Наявність професіоналізму в музично-виконавській діяльності	11	18,97%	29	50,00%	15	25,86%	3	5,17%
Загальний рівень показників за даним критерієм	5	8,62%	35	60,34%	16	27,59%	2	3,45%

Узагальнені дані щодо розподілу студентів за рівнями міри володіння необхідними вміннями для мистецької рефлексії подані у табл. 3.4. Так, аналіз засвідчив, що більшість майбутніх учителів музики мають задовільний рівень – 60,34%, на достатньому рівні 27,59%, на початковому 8,62% та оптимальному лише 3,45%.

Констатувальний експеримент дозволив визначити рівні сформованості мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики (табл. 3.5). Переважна більшість студентів – 39 (67,24%) володіють мистецькою рефлексією на задовільному рівні, що свідчить про репродуктивний характер діяльності студентів. Студенти не виходять за рамки відомих прийомів, а діють лише за зразком. Мотиви самореалізації у музично-педагогічній та музично-виконавській діяльності слабо виражені, нестійкі, низької інтенсивності. Студенти висловлюють пасивне ставлення до процесу оволодіння педагогічними вміннями, виявляють труднощі в ситуаціях, які потребують рецензування, аргументації, аналізу, не можуть дати адекватну оцінку власним діям. Також характерне лише часткове емоційне включення до мистецької рефлексії.

У 13 студентів (22,41%) виявлено сформованість мистецької рефлексії на початковому рівні. Зокрема їм властивий ознайомлювальний характер діяльності, відсутність прагнення до оволодіння мистецькою рефлексією, несформовані мотиви самореалізації у музично-педагогічній та музично-виконавській діяльності. Знання про зміст та поетапність виконуваних рефлексивних дій поверхневі. Відсутня обізнаність щодо особливостей протікання власних розумових процесів. Студенти характеризуються слабким емоційним включенням до мистецької рефлексії. У практичній діяльності допускають неточність виконання ряду дій і операцій, можуть відтворити визначену поступовість або систему дій лише за допомогою викладача. Студенти не може самостійно контролювати та регулювати дії.

Таблиця 3.5

Розподіл студентів за рівнями сформованості мистецької рефлексії

Критерії	Рівні вираження показників критерію							
	Початковий (1 гр.)		Задовільний (2 гр.)		Достатній (3 гр.)		Оптимальний (4 гр.)	
	особи	%	особи	%	особи	%	особи	%
Міра прагнення до оволодіння мистецькою рефлексією	5	8,62%	41	70,69%	11	18,97%	1	1,72%
Ступінь розуміння сутності та особливостей мистецької рефлексії	28	48,28%	21	36,21%	9	15,52%	0	0,00%
Міра емоційного включення до мистецької рефлексії	5	8,62%	31	53,45%	20	34,48%	2	3,45%
Міра володіння необхідними вміннями для мистецької рефлексії	5	8,62%	35	60,34%	16	27,59%	2	3,45%
Загальний рівень сформованості мистецької рефлексії	13	22,41%	39	67,24%	6	10,34%	0	0,00%

Лише 6 студентів (10,34%) володіють мистецькою рефлексією на достатньому рівні. Таким студентам притаманна позитивна, проте нестійка мотивація до оволодіння мистецькою рефлексією. Рівень сформованості професійних умінь свідчить про конструктивний характер діяльності студентів, виявляється в оволодінні психолого-педагогічними знаннями щодо способів виконання дій. Студенти самостійно вибирають алгоритм дій у різних ситуаціях, але зі значними зусиллями, виконують завдання і творчо розв'язують їх, проте ці розв'язання ще наближені до зразків, які дає викладач. Припускаються незначної кількості помилок, виконуючи деякі дії за допомогою викладача, наставника. Ситуації, які вимагають рецензування, аргументації, аналізу, переважно не викликають труднощів, виявляється здатність до адекватної самооцінки власних дій. На даному рівні студентам притаманні усвідомлення емоційних переживань в процесі виконавської

діяльності, культурно-гуманістична система цінностей та свідоме емоційно-емпатійне реагування на музику.

Володіння мистецькою рефлексією на оптимальному рівні не притаманно жодному студенту.

Порівняння результатів першого та другого етапу констатувального експерименту (рис.3.2) свідчить, що анкетування на першому етапі хоча й вказало на загальну тенденцію володіння мистецькою рефлексією майбутніми вчителями музики. В той же час, другий етап констатувального експерименту на відміну від першого не виявив жодного студента, який володіє мистецькою рефлексією на оптимальному рівні та визначив рівень більшості студентів як задовільний.

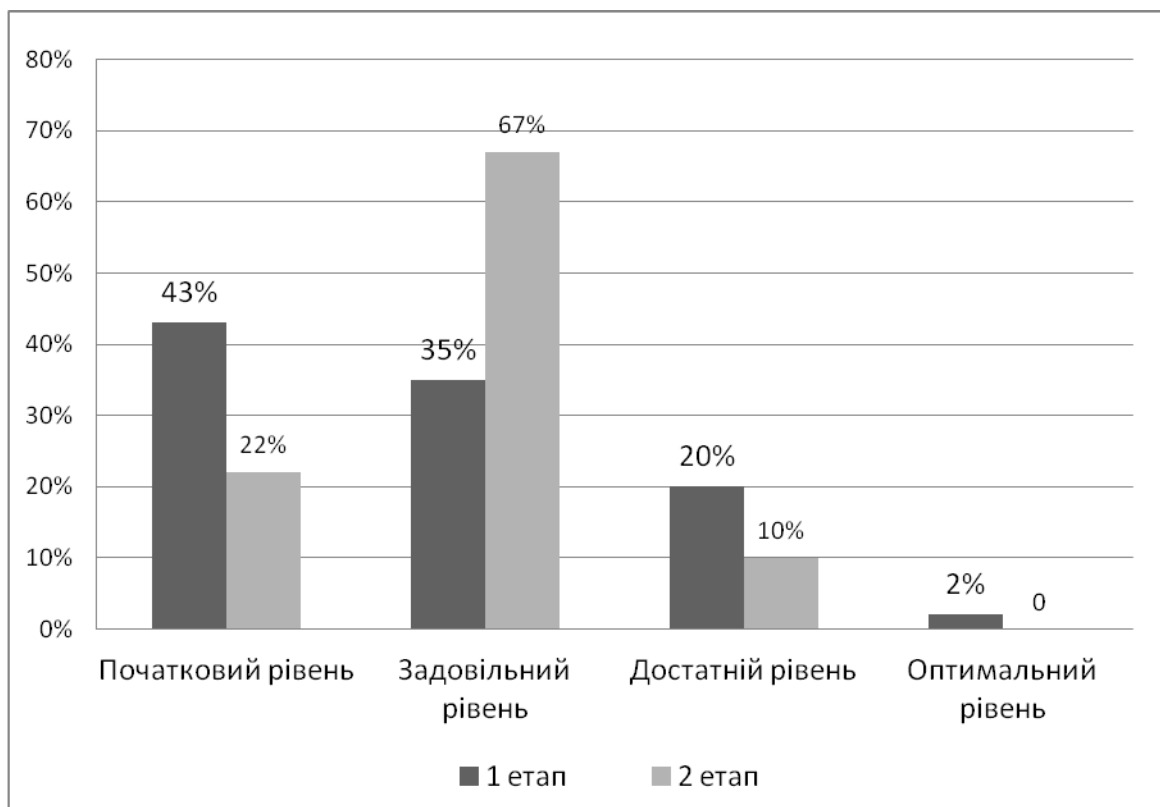


Рис. 3.2. Розподіл студентів за рівнями володіння мистецькою рефлексією на основі аналізу 1 та 2 етапу констатувального експерименту

Слід зазначити, що виховні та освітні завдання, які стоять перед майбутніми вчителями музики, а також виявлені у ході констатувального

експерименту особливості сформованості мистецької рефлексії сприяли виокремленню найбільш доцільних напрямків та зосередженню на найбільш перспективних та ефективних методах її формування в процесі вокальної підготовки, до яких відносимо впровадження контекстного навчання, інтеграцію психолого-педагогічних дисциплін та предметів музично-естетичного циклу, інтенсифікацію процесу навчання за допомогою інтерактивних форм і методів, використання фрейм-методу. Саме тому, наступний етап роботи щодо формування мистецької рефлексії спрямовано на розробку методики формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики в процесі вокальної підготовки та впровадження її у практику навчання студентів.

3.2. Методи, організація та хід формувального експерименту

Визначимо значення методів для процесу формування мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики, а саме зупинимось на таких групах методів:

Перша група – особистісні методи. Вони спрямовані на роботу з різними функціями та компонентами мистецької рефлексії майбутнього вчителя, його внутрішнім світом, індивідуальними особливостями. Особистісні методи розкривають перед майбутніми педагогами ціннісні та мотиваційно-цільові детермінанти засвоєння теоретичних знань, стимулюють потреби студентів у пошуку необхідної інформації. Вони передбачають розвиток рефлексивних та педагогічних здібностей, навичок саморегуляції, вмінь управління власними психічними процесами та станами.

Зазначимо, що особистісні методи враховують потреби, запити, смисли, ціннісні установки, позиції суб'єктів освітнього процесу. Вони пов'язані з формуванням у майбутніх учителів впевненості в собі, відчуття власної спроможності. Особистісні методи спрямовані на усвідомлення

студентами перспектив та можливостей особистісного та професійного самовдосконалення. До основних особистісних методів можна віднести метод самоспостереження, метод самозвітування, метод емпатичного слухання, метод акцентування цінностей, метод емоційно-ціннісних контрастів, методи саморегуляції тощо. Всі ці методи спрямовані на формування таких функцій мистецької рефлексії як пізнання, розуміння, організація знань щодо власної особистості, ідентифікація (формування образу "Я-професіонал"), психолого-педагогічна діагностика.

Друга група – інструментальні методи. Вони спрямовані на розгляд теоретичних знань, що отримуються, в якості засобів професійної праці вчителя музики. У своїй основі інструментальні методи містять особливі процедури напрацювання майбутніми вчителями шляхів вирішення проблеми та передбачають оволодіння ними способами організації власної музично-педагогічної діяльності, засобами музично-виконавської та музично-творчої діяльності, прийомами саморозвитку та самовдосконалення.

Підсумком використання інструментальних методів виступають опис алгоритму дій вчителя музики у конкретних обставинах, алгоритм пошуку необхідного рішення, складення програм самовдосконалення тощо. В процесі формування мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики застосовуються такі інструментальні методи: метод "мозкового штурму", метод евристичної бесіди, метод групової дискусії, метод порівняльного аналізу різних точок зору, метод подолання інерційного ефекту мислення, метод вирішення музично-педагогічних задач, метод аналізу конкретних педагогічних ситуацій, метод імітаційного моделювання ситуацій, метод проектів тощо.

На основі особистісних та інструментальних методів була розроблена послідовність ходу експерименту та його методичне забезпечення (рис. 3.3). Поетапне проведення формувального експерименту було спрямовано на вирішення завдання формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики відповідно до розробленої її структури. Виходячи з мети і завдань

кожного з етапів формувальної роботи, добиралися спеціальні форми і методи експериментальної роботи зі студентами.

Від початкового до оптимального рівня сформованості мистецької рефлексії майбутні вчителі музики в процесі вокальної підготовки повинні були пройти три етапи, що забезпечили комплексне формування компонентів мистецької рефлексії (мотиваційного, когнітивного, емоційного та конативного).

Для кожного етапу формувального експерименту визначено відповідні мету, завдання та методи. Оскільки, згідно розробленої нами концептуальної моделі мистецької рефлексії, найбільш повно мистецька рефлексія проявляється в процесі музичного сприйняття, музичного виконавства та музичної творчості, на кожному з етапів формування було визначено домінуючий процес прояву мистецької рефлексії. На першому етапі – музичне сприйняття, на другому – музичне виконавство (вокальне виконавство) та на третьому – музична творчість.

Перши етап – базовий, домінуюча діяльність мистецької рефлексії – музичне сприйняття. Метою даного етапу є загальне ознайомлення майбутніх учителів музики з проблематикою мистецької рефлексії та формування базових знань та умінь щодо рефлексивних процесів у музичному сприйнятті. Дана мета вимагає вирішення таких завдань:

- формування у студентів узагальненої установки на оволодіння мистецькою рефлексією;
- засвоєння знань щодо мистецької рефлексії в процесі музичного сприйняття.
- поглиблення знань з вокальної підготовки;
- оволодіння навичками мистецької рефлексії в процесі музичного сприйняття.

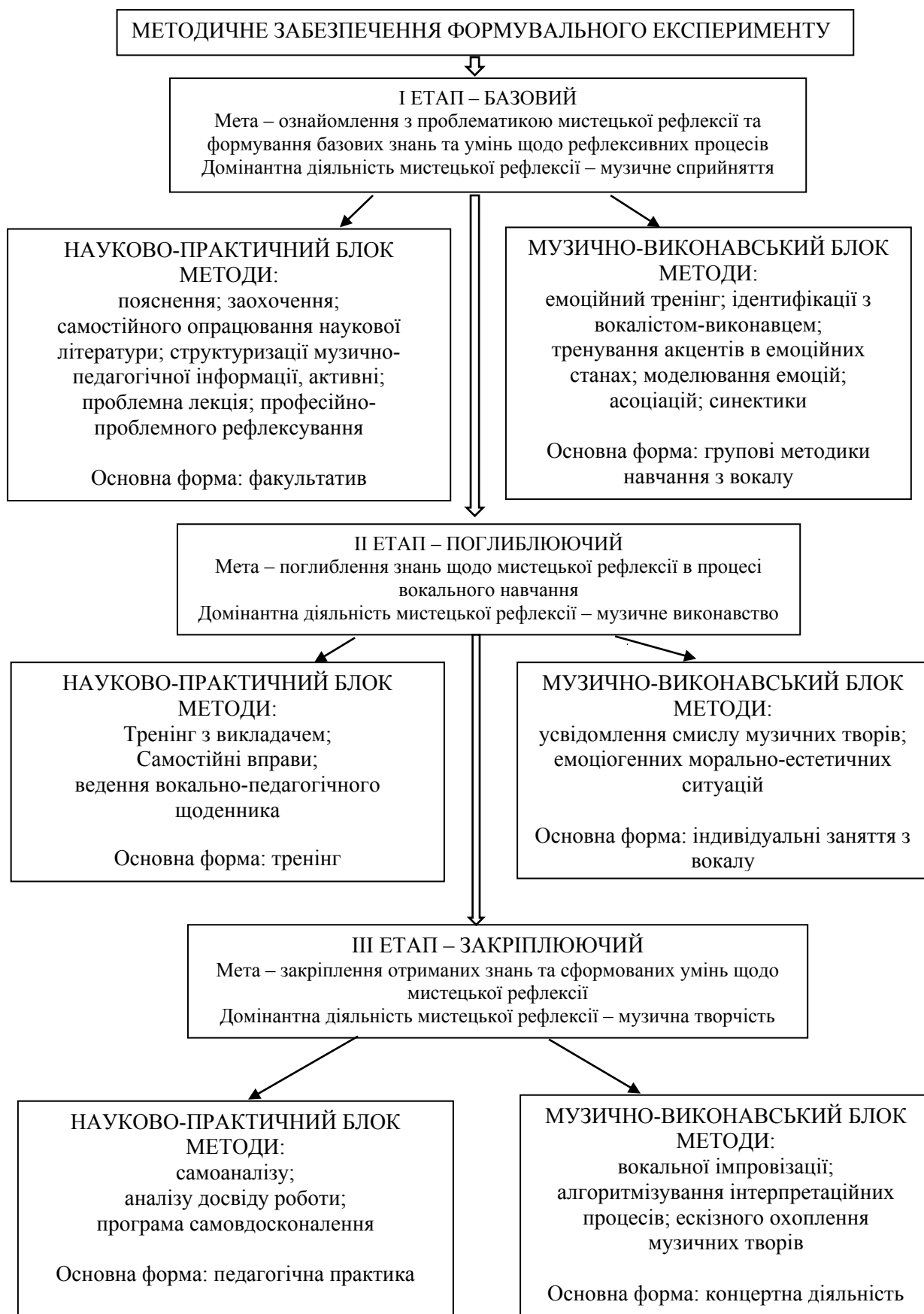


Рис. 3.3. Етапи формуального експерименту та їх методичне

Даний етап містив два блоки: науково практичний та музично-виконавський. Основною формою навчання у науково-практичному блоці на даному етапі був факультатив з основ мистецької рефлексії. Нами було обрано форму факультативу оскільки саме факультатив виступає з'єднуючою ланкою між навчальними предметами та позанавчальними заняттями. Студенти вибирають факультативи відповідно до своїх інтересів, тому першочерговим завданням було зацікавити студентів оволодівати мистецькою рефлексією та обрати наш факультатив. Вільний вибір факультативу забезпечив активність та інтенсивність навчальної діяльності з боку студентів. Факультатив з основ мистецької рефлексії мав комбіновану спрямованість, тобто поєднував теоретичну та практичну частини. На факультативі студенти вивчали особливості мистецької рефлексії у різних видах музичної діяльності (музичному сприйманні, музичному виконавстві та музичній творчості).

В процесі формування у студентів узагальненої установки на оволодіння мистецькою рефлексією нами впроваджувалися основні напрямки роботи (рис. 3.4). Так, основні види впливу на студентів були спрямовані на актуалізацію раніше сформованих мотивів, на створення умов для появи нових якостей наявних мотивів (стійкості, усвідомленості, дієвості) і появи нових мотивів.

Головними напрямками роботи були:

- укріплення "відкритості до впливу" – через укріплення співпраці з викладачами та іншими студентами на основі навчальних завдань, через пошук власних шляхів вирішення завдань;

- використання ситуації вибору – через надання можливості приймати рішення щодо виконання конкретного завдання;

- розвиток цілепокладання у навчанні – через укріплення адекватного рівня домагань та самооцінки, вирішення навчальних завдань на рівні максимальної складності, розрізнення власних можливостей та зусиль, що необхідні для виконання завдання;

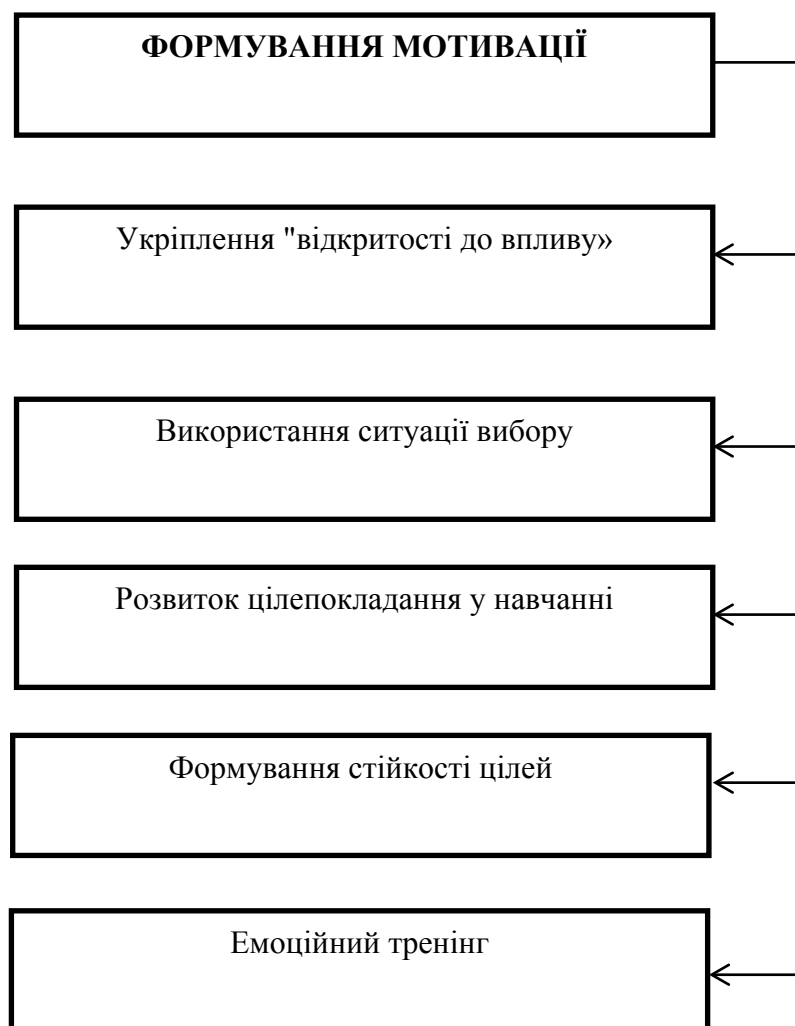


Рис. 3.4. Напрямки роботи з формування мотивації

- формування стійкості цілей – через вирішення надскладних завдань, поновлення відстрочених завдань, подолання перешкод;

- емоційний тренінг – через виконання вправ зі зняття тривожності, формування вміння передбачувати складності, укріплення позитивних емоцій в процесі навчання.

Мистецька рефлексія забезпечує формування тезаурусу, який розвивається на основі процесів диференціації вихідних об'єктів, понять, образів. Так, сприйняття музичного образу відбувається від цілого до все більш диференційованих структур [44]. Зокрема виокремлюють наступні рівні музично розвинутого сприйняття:

1. Сенсорний (мікродиференційний) рівень. На цьому рівні, рівні відчуттів, відбувається тонкий сенсорний аналіз елементарних якостей звуку (висота, динаміка, тембр) та їх взаємодія між собою.

2. Звуковисотно-інтонаційний рівень. Тут відображення звуку відбувається на рівні сприйняття: цілісний музичний звук "оцінюється" та переживається як частина мотиву, інтервалу, акорду, як ступінь ладу. Таке переживання співвідношень між звуками дозволяє розрізнити, сприймати та інтонувати фразу, мелодію, окремі звуки, інтервали.

3. Емоційно-семантичний рівень. До нього входять мелодичний, гармонічний, поліфонічний види сприйняття. Він спирається на гарно розвинуте ладове чуття та довільні, стійкі музично-слухові та музично-ритмічні уявлення рівнів, в залежності від того, які якості та характеристики вивчаються. На цьому рівні емоційна та дискурсивна оцінка звучання дає можливість інтерпретувати її як змістову семантичну структуру, а накопичений музичний досвід дозволяє передбачати подальший розвиток мелодії, гармонії. Тим самим на цьому рівні проявляються як інформаційна, так і евристична функції музично-слухової системи.

4. Інтегрально-семантичний, евристичний рівень. Для нього характерні послідовно-одночасний процес побудови музичного образу та аналітико-синтетичні операції музичного мислення. Тут впізнавання, екстраполяція та розумове співставлення окремих частин музичного твору допомагають швидкому усвідомленню та більш цілісному переживанню форми і структури музичного твору. На цьому рівні емоційна та дискурсивна оцінка звучання дає можливість інтерпретувати її як змістову семантичну структуру, а накопичений музичний досвід дозволяє передбачати подальший розвиток мелодії, гармонії [44].

У низці психологічних праць тренінг розглядається як один з активних методів навчання, що допомагає подолати обмеження, які накладають традиційні методи навчання на професійну діяльність, виступаючи як своєрідний місток між теоретичними знаннями, з одного боку, і практикою –

з іншого [98]. У традиційних формах професійної підготовки передбачається, що спочатку спеціаліст одержує інформацію і тільки через певний час – можливість її застосувати. Залишаючись не пов'язаною з переживаннями від практичного використання отриманих знань, інформація зазнає впливів механізмів забування, витіснення або наступного неприйняття (відмови). У тренінгу створюється можливість негайного співвідношення отриманої інформації і діяльності, емоційного переживання нових моделей поведінки і пов'язаних з ними результатів, що забезпечується дією зворотного зв'язку. Майбутній спеціаліст у тренінговому процесі за допомогою зворотного зв'язку може виявити дефіцит умінь та навичок, нестачу теоретичних знань, а також неадекватність установок і стереотипів.

Деякі автори разом з поняттям "тренінг" застосовують поняття "досвід" [98]. Тренінгові форми є ядром навчаючого досвіду, а в деяких випадках – єдиним успішним методом навчання та зміни людини. Всі переживання і потік досвіду, що породжуються в групі, дають змогу кожному учасникові проаналізувати і переоцінити багато установок та переконань, що їх обмежують. Також у процесі тренінгу учасники можуть моделювати та випробувати різні навички, які в подальшому можуть перенести в життя.

В основу емоційної тренінгу було взято три типи емоцій, які співвідносяться з трьох ступеневою структурою музичного сприймання – безоціночне ставлення, усвідомлення особистісного смислу музичного твору, злиття суб'єктивного переживання з позицією автора й виконавця (О. Рудницька, Т. Завадська). Виходячи з важливості та специфічності у формуванні перцептивних та інтелектуальних умінь музичного пізнання емоційний тренінг дозволив навчити студентів виявляти:

- "емоції вираження", які полягають у безоціночному недиференційованому ставленні до музичного мистецтва та ґрунтуються на інтуїтивних відчуттях", що відповідають перцептивному сприйманню музичних звучань, їх слуховому розрізненню.

- "емоції переживання", які передбачають усвідомлення особистісного смислу музичного твору, на основі яких здійснюється розуміння виразно-змістовного значення музики.

- "емоції співпереживання", які характеризуються злиттям суб'єктивного переживання з позицією автора й виконавця, внаслідок чого здійснюється естетична оцінка й інтерпретація емоційно-образного змісту музики.

Так, для оволодіння поняттями "синестезія" та "ідентифікація" в процесі музичного сприйняття роботі зі студентами застосовується метод синектики. Розглянемо реалізацію цього методу стосовно поняття "синестезія". Нами було адаптовано методика О. Олексюк [130, с. 188]. Студентам пропонувалося визначити синестезію в психологічному аспекті та виконати творче завдання – віднайти її аналогії у поетичних образах. Варіанти:

"Тече вода з-під явора" (Т.Шевченко);

Сім струн: Do (Гімн); Re (Пісня); Мі (Колискова); Fa (Сонет); Sol (Rondeau); La (Nocturne); Si (Settina) (Л. Українка).

На наступному етапі синектики студенти мали виконати такі завдання:

а) дати свою аналогію синестезії у мистецтві;

б) ототожнити себе із символом та описати вибраний символ.

Наводимо приклади відповідей по кожному з цих пунктів. Розглядаючи синестезію в мистецтві, студентка А. звернулася до творчості Ф. Шопена, студентка І. до творчості К. Дебюссі, студент Н. до творчості А. Вівальді. Після виконання творчих завдань методом синектики студенти розуміли, що "синестезія" сприяє максимально повному вираженню особистісного світовідношення, стимулює осягання багатоплановості художнього смислу, відкриває шлях до синкретичної повноти відчуттів у єдності свідомого і позасвідомого.

На занятті, присвяченому аналізу принципів становлення художнього світовідношення у вокально-виконавській діяльності вчителя музики,

використовувався метод ідентифікації з вокалістом-виконавцем і відтворення виконавського світовідношення. Головна мета застосування цього методу – сформувані у студентів нормативно-регулятивну основу художнього світовідношення, зокрема, світоглядну установку та ідеал. Його сутність визначається спрямованістю на становлення постійно діючого концептуального поля суб'єктно-об'єктних відношень. Продукуючим початком реалізації розглядуваного методу є залучення до музичної діяльності музично-слухового досвіду студентів, усіх сфер їхнього музичного сприйняття.

Основним механізмом ідентифікації з вокалістом-виконавцем є ототожнення і співпереживання, під час якого знакове й аналітичне зникають, поступаючи образно-символічному. Співпереживання як продукт відтворення символічної реальності (А. Надирова) виводить музиканта і слухача на новий якісний рівень – трансцендентальний діалог композитора з колективним досвідом культури. У композиторській, виконавській, слухацькій музичній діяльності діє механізм емоційного резонансу (Л. Бочкарьов), завдяки чому і створюються "канали" возз'єднання з універсумом культури.

Реалізація методу ідентифікації з вокалістом-виконавцем і відтворення виконавського світовідношення передбачає дворівневу систему ціннісних зв'язків: світовідчуття як психологічний рівень та світоосмислення як ідеологічний рівень. Під час сприйняття музичних творів студенти визначають символи кожного вокаліста-виконавця. Для аналізу студентам пропонувалися твори у виконанні Б. Гмірі, Дж. Норман, Х. Каррерас, М. Каллас, В. Лук'янець, І. Петрова, Є. Шумської.

Зазначимо, що вербалізована форма музичного судження завжди має синтетичний характер і є підґрунтям оцінки-смаку, тому що, по-перше, вона продукована на основі первинних емоційно-естетичних оцінок, по-друге, приєднує до себе предикат, дещо таке, що є не пізнанням, не поняттям, а почуттям задоволення (чи незадоволення).

Другий етап – поглиблюючий. Відповідно до концептуальної моделі мистецької рефлексії домінантним процесом прояву мистецької рефлексії було визначено музичне виконавство. Метою даного етапу було поглиблення знань щодо мистецької рефлексії в процесі вокального навчання. Дана мета вимагала вирішення таких завдань:

- збагачення та розширення знань студентів щодо мистецької рефлексії;
- закріплення стійких мотивів формування мистецької рефлексії;
- удосконалення вокально-виконавських навичок;
- оволодіння навичками мистецької рефлексії в процесі музичного виконання.

Під час науково-практичного блоку було використано: тренінг з викладачем, метод самостійних вправ, ведення вокально-педагогічного щоденника. Основною формою данного блоку визнано тренінг.

Під час музично-виконавського блоку було використано методи: усвідомлення смислу музичних творів, емоціогенних морально-естетичних ситуацій. Основною формою було обрано індивідуальні заняття з вокалу.

В процесі роботи над вокальним твором мистецька рефлексія проявляється на певних етапах, зокрема:

- розуміння – розкриття суттєвого у вокальному творі, досягнення смислу і значення змісту вокального твору;
- розв'язання проблемної ситуації. Мистецька рефлексія виникає в тих ситуаціях, коли засоби і способи вокальної діяльності, якими володіє студент, виявляються недостатніми для досягнення вокально-виконавських цілей. Така ситуація є проблемною, її вирішення дозволяє досягнути більш якісного виконання твору;

3) цілеутворення як процес породження нових цілей у вокальній діяльності. Даний процес спрямований на осмислення знання, аналіз змісту і методів пізнання, та самопізнання.

На початковій стадії навчання співака, виконавські навички конкретні і не можуть існувати поза даним твором. Тільки після накопичення навичок і

переходу до вищого ступеня розвитку співака з'являються відчутні результати-узагальнення вокальної техніки. Вона набуває певної самостійності, гнучкості і може бути використана в роботі над різними вокальними творами. Проте при цьому вона не повинна відриватись від своїх інтонаційно-виразних коренів, щоб не перетворитись у формальність. В цьому випадку, техніка поза вокальною виразністю, поза образністю не зможе виконувати пізнавальної функції у творчому акті "аналізу через синтез" і втратить свою життєздатність та універсальність. Тому педагог-вокаліст повинен враховувати двоїстий характер вокальної техніки – як вираження конкретної музичної інтонації і як узагальнення співочого досвіду в даному вокально-виконавському прийомі [78, с. 81].

Значення музичного уявлення, розвинутого на основі отриманих ззовні вражень, велике і загальновідоме. Проте сучасна психологія заперечує здатність уяви дати завершену картину створюваного образу через розпливчастість уявлення, відсутність тембрового колориту. Перетворення, поглиблення, конкретизація музичного образу відбувається тільки в результаті практичних дій співака, пошуку і відбору найбільш доцільних із них. Саме в процесі вокалізації учень, через сприйняття свого співу, знаходить нові можливості звучання свого голосу, які завжди пов'язані з певними м'язовими відчуттями [78, с. 73].

Роль сприйняття власного голосу для співака величезна. Слухаючи себе, він оцінює звучання, порівнює його з музичним уявленням і поповнює уявлення, вносячи в нього ясність, конкретність і завершеність музичного образу. Однак через специфіку самого "інструменту", співак сприймає свій голос до деякої міри спотвореним. Тому педагог, в процесі навчання, виконує роль зворотного зв'язку, оцінюючи достоїнства і недоліки у співі учня. Це має особливо важливе значення для початківця, який ще не має розвинутого м'язового і вібраційного відчуття. Під час занять, він слідкує за реакцією педагога, в якій бачить оцінку звучання свого голосу. Однак при цьому відбувається певний розрив в системі голос – слух.

В процесі пошуку необхідного звучання студент здійснює аналіз, а педагог синтезує почуте згідно своєму уявленню про необхідний характер звуку. В результаті в студента починає знижуватись не тільки активність музичного уявлення, але й аналітична, пізнавальна функція вокальних дій, тому що він більше покладається на думку педагога і менше займається власним пошуком. Якщо на початковій стадії навчання цей етап оминати не можливо, то з часом, по мірі закріплення вокально-технічних навичок, педагог повинен все більше приділяти уваги розвитку самоконтролю учня, вмінню самостійно оцінювати вірність м'язового почуття, звукового результату і відповідність його музичному уявленню.

Метод емоціогенних морально-естетичних ситуацій. Характерною особливістю таких ситуацій є вплив на емоції та почуття студентів, їх здатність до сприйняття, співпереживання. Емоціогенні морально-естетичні ситуації є сукупністю умов та обставин, за яких (у результаті емоційно забарвленої музично-пізнавальної діяльності студентів, емоційного спілкування з педагогом та емоційного відношення до власної діяльності) виникають об'єктивні та суб'єктивні протиріччя. Вирішуючи протиріччя, які виникли, опановуючи морально-етичні цінності предметів та явищ оточуючої дійсності, вони формують увесь багатообразний спектр власних особистісно-професійних якостей та властивостей, у тому числі і творчих.

Характерною особливістю таких ситуацій є більший вплив на емоції та почуття людини, його здатність до сприйняття, співпереживання, ніж на інтелектуальну сферу. В результаті вирішення подібних ситуацій та емоційних станів, що виникли на їх основі студент набуває нових почуттів, настроїв, думок, емоційно забарвлених знань, що духовно збагачують особистість.

Перед усім, ситуації виникають в процесі діяльності педагога та студента. На уроці з постановки голосу, в процесі музично-виконавської діяльності, спілкування суб'єктами музично-педагогічного процесу здійснюються певні дії (навчальні музично-виконавські, поведінкові,

комунікативні, рефлексивні). На уроці виконуються музичні твори як студентом, так і викладачем; на уроці відбуваються мікробесіди, обмін думками, ціннісними орієнтаціями та особистісними смислами; в процесі навчально-музичної діяльності на уроці з'ясовується якість домашніх занять, рефлексується успішність та неуспішність дій. У результаті дій учасників ситуації між ними виникають певні емоційні відношення, які також є елементом структури ситуації.

Враховуючи цінність симультанних уявлень, пов'язаних із можливістю охоплення в думках музичного твору (чи його відносно завершеного фрагмента) як цілого на основі граничного інтонаційного узагальнення та вибіркості, створюють творчі ситуації, в яких використовуються механізми самодобудови (О. Князева, С. Курдюмов) та творчого домислювання" (В. Москаленко). Останні сприяють кристалізації симультанного образу на основі інтуїтивного пізнання. З цією метою застосовують прийоми поетапного вербального та графічного списування незнайомого музичного твору, розроблені Ю. Цагареллі [126]. Грунтуючись на визначеній Б. Ананьєвим закономірності формування симультанних образів, основну роль в якому відіграє зоровий аналізатор, а самі образи є зоровими, Ю. Цагареллі стверджує, що і формування цих образів пов'язане з процесом перекодування слухових сигналів у зорові. При цьому автор зауважує, що зорові уявлення мають формуватися з урахуванням індивідуальних особливостей музичного мислення студентів. Так, формуючи симультанний образ змішаного типу (коли емоційно-образний і логічний компоненти розвиваються однаково), слід враховувати, що образ тут поєднує риси картинності з узагальненістю й абстрагованістю. Отже, створення симультанного образу включає такі етапи:

1. Якомога повніше "вичерпування" інформації з нотного тексту музичного твору. Для цього студентам пропонують "вслуховуватися" в звукову тканину (за допомогою внутрішнього слуху чи програвання на

інструменті), аналізувати смислове значення авторської назви, позначень і вказівок, особливості форми, гармонічної, ладової та інтонаційної мови.

2. Актуалізація необхідних знань, уявлень та образів, які зберігаються в пам'яті студента, і зіставлення їх з інформацією про даний музичний твір. Проблемні ситуації передбачають пошук аналогій, асоціацій з іншими музичними творами, образами мистецтва, природи, портретними характеристиками, власними переживаннями тощо.

3. Безпосереднє створення образу: стрибкоподібний перехід достатньої кількості уявлень і знань у нову якість – одномоментне охоплення "інтонаційної моделі" твору з подальшим створенням варіантів виконання (на основі осмислення створеного образу) [130, с. 214].

Застосування описаних вище прийомів уможлиблює реальне осягання художнього змісту партитури незнайомого твору з репертуару аматорського колективу для студентів будь-якого рівня музичної обдарованості. Крім того, попереднє формування в уявленні симультанного образу музичного твору чи його фрагмента сприяє включенню фактора виконавської імпровізації, "переведенню" згорнутого в одномоментність музичного уявлення на тропу інтонування (В. Москаленко). Це є основою для формування таких музично-виконавських умінь, як вміння читати з листа, транспонувати, підбирати на слух, власне імпровізувати і створювати різні варіанти інтерпретації, потрібні майбутньому музиканту-педагогу в його професійній діяльності у сфері музичної творчості.

Метод усвідомлення особистісного смислу (МУОС за А. Пілічаускас [141, с.14]) дозволяє:

- створити умови для самовиховання творчої індивідуальності студента;
- надати можливість самостійного проявлення особистісного творчого потенціалу кожного студента;
- визначити теоретичну основу (для викладача) в контексті життєвої актуальності, розкрити творчу індивідуальність майбутнього вчителя музики.

Застосування методу (МУОС) передбачає два етапи: перший – ознайомлення з твором шляхом опрацювання „прочитаного”, коли кожний твір набуває індивідуальної концепції. На першому етапі ознайомлення з твором слід заохочувати студентів до створення емоціогенних інтонацій (образів), які стають одиницями художньої інформації та одночасно стимулюють художні переживання наступних дій. Під керівництвом педагога студенти повинні коментувати характерні ознаки композиторської ідеї, висловлювати власні враження і переживання, пояснюватися емоції, що резонують у психіці, вербалізувалися враження від музики. Широке охоплення різної музики дає змогу зберегти невимушену, безпосередню реакцію на неї, оскільки відбувається аналітичне пізнання на фоні яскравої емоційності. Багатократне повторення дозволяє не лише розширити діапазон музично-художніх переживань форматичних структур, а й прослідкувати за реакцією студента, вловити неусвідомлені власні уподобання і врахувати їх у подальшому творчому процесі вже на другому етапі. При такому підході логічне обґрунтування перелічених емоційних переживань розширюється у колі охоплених деталей, непомічених раніше, відбувається активізація творчої думки студента.

Слід зазначити, що детальна усвідомлена робота студента над музичним твором прискорює процес його осмислення, робить більш рельєфними окремі фрагменти твору. В результаті такого підходу усвідомлення смислу твору, майбутнім учителем музики набуває значення знання індивідуальної концепції, властивої тільки даному художньому образу твору та вона доповнюється творчою фантазією майбутнього вчителя музики.

Другий етап – творче опрацювання стильових особливостей композиторської думки. Оскільки традиційна педагогіка обмежена у заохочуванні до розвитку творчої індивідуальності та оригінальності мислення студента для професійного заглиблення в особливості художнього твору, раціональне пояснення вважаємо не єдиним оптимальним шляхом

пізнання музики. Успіх виконання і засвоєння у багатьох випадках залежить від умінь художнього прочитання і наявності емоціогенних образів студента. Так, виконуваний твір буде більш цікавим завдяки додатковому опрацюванню його цілісності – спонукання до атмосфери творчої активізації, пошуку нового бачення як опосередкованого чинника самовиховання творчості. Зокрема, нові паростки творчої індивідуальності добре помітні в такому „освітленні” як переклад та імпровізація в музичних інтонаціях, що за принципом резонансу збуджують емоційне сприймання.

Цілеспрямовано заохочуючи та стимулюючи творчий потенціал, педагог отримує широкі можливості розвитку професійної зрілості мислення і життєвого досвіду майбутнього вчителя музики. Таким чином, метод усвідомленого особистісного смислу (МУОС) стає складовою самовиховання творчості майбутнього вчителя музики.

Третій етап – закріплюючий, домінантний процес мистецької рефлексії – музична творчість. Метою етапу є закріплення отриманих знань та сформованих умінь щодо мистецької рефлексії. Дана мета вимагає вирішення таких завдань:

- оволодіння навичками мистецької рефлексії в процесі музичної творчості;
- закріплення здобутих знань та умінь щодо мистецької рефлексії;
- спрямування студентів на набуття досвіду мистецької рефлексії.

Під час науково-практичного блогу були використані методи: самоаналізу, аналізу досвіду роботи, програма самовдосконалення. Основною формою була педагогічна практика.

Під час музичного-виконавського блоку були використані методи вокальної імпровізації, алгоритмізування інтерпретаційних процесів, ескізного охоплення музичних творів. Основною формою була концертна діяльність майбутніх учителів музики.

Метод професійно-проблемного рефлексування був основою "рефлексивних уроків" [211], побудованих на залученні учасників у процес

навчання з його подальшим аналізом. Маючи спільні корені з методами мікронавчання та імітаційних ігор, даний метод професійної підготовки має свою специфіку та переваги. На відміну від методів навчання, побудованих на моделюванні педагогічних ситуацій, рефлексивні уроки стимулюють професійне мислення та дії учасників у психологічно реальній атмосфері навчання, викликаючи особисті переживання.

Робота з музичним текстом із застосуванням інтерпретаторської техніки (адаптована методика В. Кулікової [91]). Алгоритм передбачає такі основні етапи роботи:

- підготовча, початкова робота з музичним текстом;
- деталізація процесу засвоєння тексту;
- усвідомлення та опанування дрібних деталей виконання у цілісному сприйнятті музичного тексту;
- підготовка до публічного виступу;
- публічний виступ.

Отже, на початковому етапі студенти мають "розшифрувати" та усвідомити музичний текст, спочатку в рамках тих традицій і тих форм мислення, в яких він був написаний. Для унаочнення послідовність роботи з музичним твором із застосування інтерпретаторської техніки було використано концентрична послідовність (рис. 3.5).

Центральним ядро цієї структури є музичний текст, від якого "колами" накопичується все нова "інформація", яка сприяє формуванню зв'язків багаторівневого порядку в діяльності музиканта-виконавця.

Перше коло – ознайомлення з твором та його емоційне цілісне сприйняття.

Друге коло – аналіз емоційних станів, створення початкового цілісного виконавського задуму, його загальної концепції (загальний аналіз). Одночасно формується інтерпретаторська техніка: створюючи власний сюжет студент фантазує та фіксує у свідомості конкретні ситуації, емоційні стани, настрої.

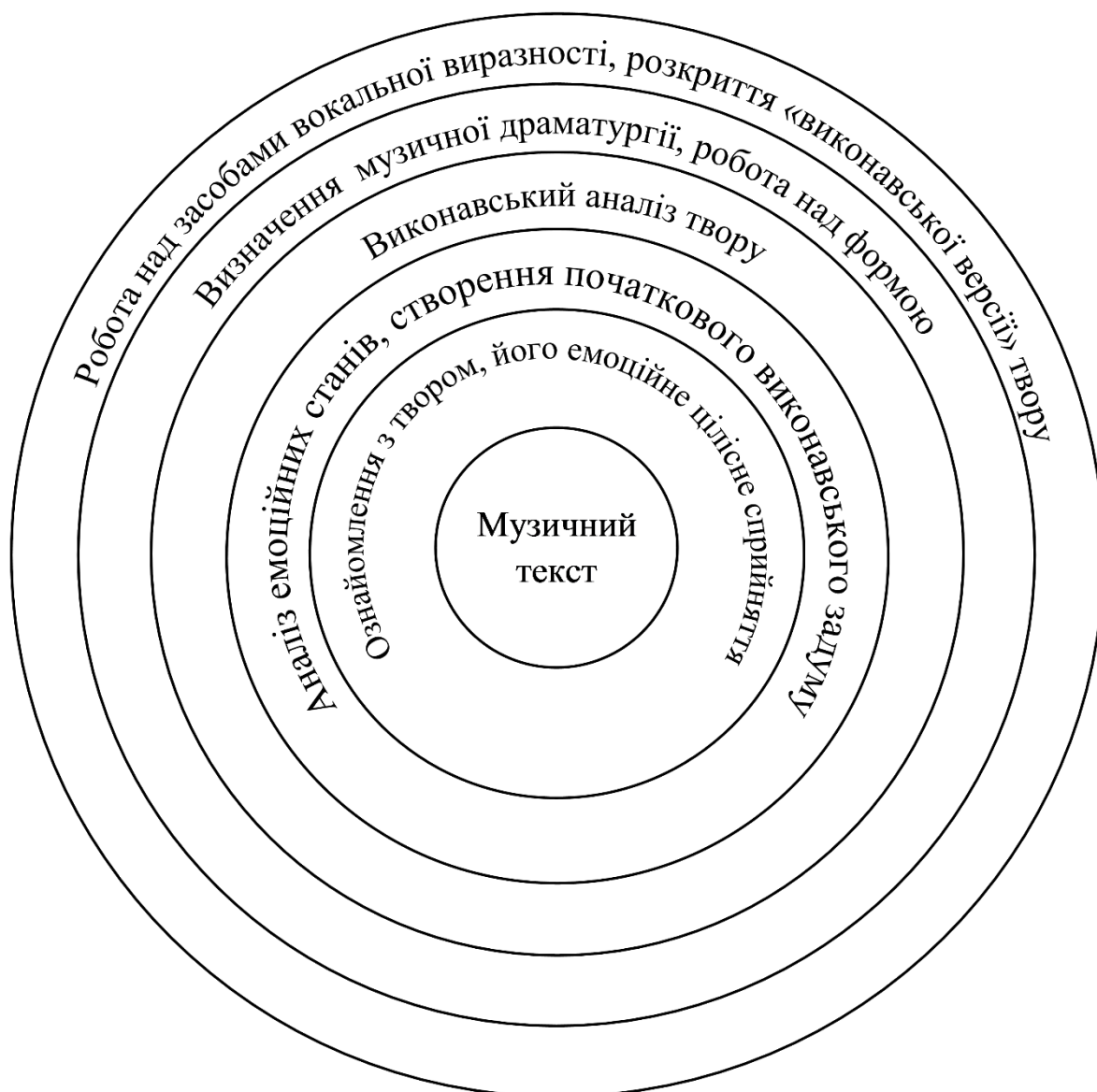


Рис. 3.5. Концентрична послідовність роботи з музичним твором із застосування інтерпретаторської техніки

Третє коло – створення "сюжету", "програми" твору, уявну персоніфікацію образів, можливі варіанти розвитку. Паралельно з цим формується візуальне відтворення послідовності виникнення картин і особливо їх зв'язку.

Четверте коло – визначення елементів музичної драматургії у створенні форми твору (експонування, розробковість, репризність, цезури, кульмінації тощо). Паралельно з цим студент організовує власні виконавські ідеї у

цілісну структуру, виходячи з послідовності виникнення та "життя" художніх образів у сформованому виконавському плані.

П'яте коло – виховання вміння застосовувати засоби вокально-виконавської виразності (артикуляція, динаміка, агогіка тощо), які б розкривали "виконавську версію" музичного твору. Слід зауважити, що обов'язковим є усвідомлення стильових, жанрових закономірностей твору, особливостей "почерку" композитора. Паралельно з цією роботою, використовуючи інтерпретаторську техніку, ми пропонуємо сконцентрувати увагу на змінах одного емоційного стану іншим, саме в мить цієї зміни.

За цією методикою студенти працювали над такими музичними творами: В. Моцарт арія Керубіно з опери "Весілля Фігаро", Арія Баст'єни, Баст'єна з опери "Баст'єн і Баст'єна", О. Скарлатті "Стріли амура", П. Чайковський "Мой садик", "Колискова в бурю", Ф. Шуберт "Форель", Р. Шуман "Лотос", Л. Дичко "Пастелі", М. Жербін "Осінні квіти", А. Кос-Анатольський "Чотири воли пасує", Г. Майборода "Тополина баркарола", М. Римський-Корсаков арія та аріозо Снігуроньки, третя пісня Леля з опери "Снігуронька" тощо.

Метод вокально-творчої імпровізації є одним із важливих у розвитку музично-образної сфери учнів. Означений метод передбачає створення і залучення студентів до вирішення непередбачуваних ситуацій в умовах прилюдного співу, виконання спеціально розроблених завдань на імпровізацію. "Імпровізація" (від лат. Improvisus – "несподіваний", "раптовий") трактується як різновид художньої творчості (складання віршів, музики) в момент виконання; виступ з чим-небудь заздалегідь не підготовленим.

Нами використовувалися спеціально розроблені завдання на імпровізацію, які слід виконувати на склади "па-да-ба-да", "ту-ду-ду-да", "на-на-на-на", "ла-ла-ла-ла" тощо. Студенти мали створити мелодійну лінію:

- на основі почутих акордів;

- за допомогою використання допоміжних звуків у вигляді співацьких прикрас (оспівування, трелі, форшлагги, морденти тощо);

- за допомогою використання різних засобів і прийомів звукоутворення;

- на основі використання різноманітних ритмічних малюнків.

Також студентам необхідно було створити власну імпровізацію на тему народної пісні у різних стилях: „Чом ти не прийшов”, „Ти до мене не прийшов”, „Ой у вишневому саду”, „Чорний ворон”.

Студенти заохочувалися до ведення музичного щоденника, оскільки це є одним з важливих способів мистецької рефлексії. Музичний щоденник – це можливість для студентів вербалізувати, осмислити будь-які впливи, а саме він дозволяє:

- переводити безсвідомі та підсвідомі процеси на рівень свідомості;
- розвивати та покращувати пам'ять, запам'ятовувати ту інформацію, яка потребує більш тривалого осмислення;
- навчатися вести діалог;
- слухати та чути власний внутрішній світ;
- бути активним на одинці з собою.

За бажанням студента записи щоденника аналізувалися спільно з викладачем. Зазначимо, що деякі студенти відмовилися аналізувати власні записи, пояснивши, що записи є для них занадто особистими. Аналіз записів засвідчив, що студенти навчилися застосовувати не лише ретроспективну рефлексію, а й упереджувальною та синхронною.

Отже, формувальний експеримент дозволив на практиці застосувати методику формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики в процесі вокальної підготовки, а саме: підтвердити доцільність використання особистісних та інструментальних методів; довести важливість впровадження домінантного процесу мистецької рефлексії на кожному з етапів формування; отримати вагомий експериментальний матеріал для подальшої оцінки ефективності експерименту.

3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи щодо формування мистецької рефлексії

Для визначення ефективності запропонованої методики формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики в процесі вокальної підготовки, виявлення якісних і кількісних змін у досліджуваних процесах була розроблена методика контрольного експерименту. Вона включала проведення діагностичних зрізів за програмою констатувального експерименту з використанням адекватних йому методів (тестування, опитування, протоколювання спостережень, творчих завдань тощо), а також порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного діагностування за показниками розроблених критеріїв сформованості мистецької рефлексії в експериментальній та контрольній групах. Ефективність застосованої методики було визначено за допомогою методів математичної статистики.

Таким чином, на нашу думку, формувальну дослідно-експериментальну роботу в даному напрямку можна вважати ефективною, якщо вона:

1. Сприяє позитивному ставленню до оволодіння мистецькою рефлексією, спонукає до самореалізації у музично-педагогічній та музично-виконавській діяльності, формування установки на оволодіння новими знаннями.

2. Забезпечує теоретичну підготовку щодо сутності мистецької рефлексії, обізнаності щодо протікання власних розумових процесів, сприяє формуванню адекватної самооцінки.

3. Допомогає усвідомленню власних емоційних переживань в процесі музично-виконавської діяльності та власної культурно-гуманістичної системи цінностей.

4. Допомогає майбутньому вчителю музики оволодіти необхідними вміннями для мистецької рефлексії.

Під час контрольного зрізу було перевірено *міру прагнення до оволодіння мистецькою рефлексією* (мотиваційний компонент) у майбутніх учителів музики, зокрема було визначено: сприйняття необхідності в мистецькій рефлексії; наявність бажання до самореалізації у музично-педагогічній та музично-виконавській діяльності; сформованість установки на оволодіння новими знаннями. З цією метою було застосовано такі методики: листи опитування, тест "Особистість, що самоактуалізується" А. Шострома [162], "Спрямованість на отримання знань або відмітку" (Є. Ільїн, Н. Курдюкова) [162].

Контрольний зріз дозволив констатувати, що у майбутніх учителів музики, які займалися за експериментальною програмою підвищилась прагнення до оволодіння мистецькою рефлексією. Так, якщо у констатувальному експерименті сприйняття необхідності у мистецькій рефлексії у студентів ЕГ було на початковому рівні (48,28%), то у контрольному експерименті жодного студента не лишилося на даному рівні. В той час, як у КГ таких студентів виявлено 44,83%. Переважна більшість студентів ЕГ (51,72%) у контрольному експерименті виявили оптимальний рівень. У КГ лише 3,45% студентів виявлено на оптимальному рівні. Середній бал за цим показником у ЕГ підвищився з 3,8 до 8,5, а у КГ він змінився лише з 3,9 до 4,1.

Наявність бажання до самореалізації у музично-педагогічній та музично-виконавській діяльності у контрольному експерименті визначалася на основі адаптованого опитувальника "Особистість, що самоактуалізується" А. Шострома [162]. Опрацьований опитувальник засвідчив, що наявність бажання до самореалізації у музично-педагогічній та музично-виконавській діяльності на оптимальному рівні притаманна 44,83% студентів ЕГ, 51,72% студентів виявили достатній рівень, 3,4% – задовільний. Разом з тим, у КГ жоден студент не виявив оптимальний рівень, 17,24% – достатній, 65,52% – задовільний та 17,24% – початковий. Середній бал за даним показником у ЕГ зріс з 4,7 до 8,4, в КГ зміни незначні – з 4,7 до 4,9.

Сформованість установки на оволодіння новими знаннями визначалася за допомогою адаптованої методики "Спрямованість на отримання знань або відмітку" (Є. Ільїн, Н. Курдюкова) [162]. Дана методика у контрольному експерименті виявила, що оптимальний рівень сформованості на оволодіння новими знаннями притаманний 48,28% студентів ЕГ, у 44,83% – достатній рівень, у 6,9% задовільний та у жодного студента не виявлено початковий рівень. Отже, більшість студентів ЕК мають стійку мотивації на оволодіння новими знаннями, а не лише прагнуть отримати бажану оцінку та здати екзамен або залік. В той же час, в КГ також були виявлені позитивні зміни, але вони незначні. Середній бал за даним показником в ЕГ змінився з 4,7 на 8,4, в КГ – з 4,8 до 5,1.

Узагальнені дані щодо порівняння сформованості мотиваційного компоненту мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики до та після формувального експерименту, що були визначені за допомогою міри прагнення до оволодіння мистецькою рефлексією подано у додатку В. Як свідчать дані у переважної більшості студентів ЕГ оптимальний (79,31%) та достатній (20,69%) рівні сформованості мотиваційного компоненту, а середній бал – 25,3.

Дані свідчать про те, що студенти, які навчалися за розробленою методикою формування мистецької рефлексії виявили у контрольному зрізі більш високий рівень сприйняття необхідності в мистецькій рефлексії, наявності бажання до самореалізації у музично-педагогічній та музично-виконавській діяльності, сформованості установки на оволодіння новими знаннями. Це підтверджує гіпотезу про те, що традиційне навчання майбутніх учителів музики належним чином не забезпечує формування прагнення до оволодіння мистецькою рефлексією.

Наступним етап контрольного зрізу було визначення змін у рівнях розуміння сутності та особливостей мистецької рефлексії. Визначення змін відбувалося за допомогою використання методів ідентичних

констатувальному експерименту: анкетування, тестування та вирішення педагогічних задач.

Усвідомлення сутності мистецької рефлексії було виявлено за допомогою аналізу вирішення студентами педагогічних задач. Так, у контрольному зрізі більшість студентів ЕГ виявили оптимальний (31,03%) та достатній (51,72%) рівні. Зазначимо, що у констатувальному експерименті на оптимальному рівні не було виявлено жодного студента як у КГ, так і в ЕГ. У КГ результати майже не покращилися, адже більшість студентів мають початковий (62,07%) та задовільний (34,48%) рівні. Динаміка позитивних змін також простежується і за середнім балом: в ЕГ він підвищився з 3 до 7,8, а КГ з 3 до 3,3.

У контрольному зрізі було перевірено обізнаність щодо протікання власних розумових процесів за допомогою методики "Характеристики пізнавальної позиції" [187]. Відповідно і до констатувального експерименту відповіді аналізувалися за такими показниками – загальна кількість змін, названих реципієнтом та обґрунтованістю кожної зміни, тобто ступенем співвіднесення зміни з початково заданою умовою та умовами, введеними самим піддослідним, ступенем застосування мистецької рефлексії для виконання завдання. Таким чином, виконання даного завдання дозволило встановити, що у 20,69% студентів ЕГ оптимальний рівень, у 34,48% – достатній, 44,83% задовільний. Також у контрольному зрізі жодного студента не виявлено на початковому рівні, хоча у констатувальному експерименті таких студентів було 72,41%. В КГ на початковому рівні виявлено 62,07% майбутніх учителів музики, на задовільному – 34,38%, на достатньому – лише 3,45% студентів. Середній бал у ЕГ зріс з 3 до 7 балів, у КГ майже не змінився – 3 та 3,2 бали відповідно.

У контрольному експерименті сформованість адекватної самооцінки визначалася за допомогою методики дослідження самооцінки особистості В. Семиченко [163]. У ЕГ прослідковується позитивна динаміка в бік адекватної самооцінки – 24,14% студентів мають оптимальний рівень,

41,38% достатній та 34,48% задовільний. Жодного студента у ЕГ не виявлено з яскраво вираженою завищеною або заниженою самооцінкою, тоді як у констатувальному експерименті таких студентів було 62,07%. В КГ рівні сформованості адекватної самооцінки майже не змінилися та становили: 58,62% студентів – початковий рівень, 37,93% – задовільний, 3,45% – достатній та жодного студента на оптимальному рівні. За даним показником середній бал змінився в ЕГ з 3,1 на 7,4, в КГ з 3,3 на 3,6.

Узагальнені дані щодо розподілу студентів КГ та ЕГ за рівнями ступеню розуміння сутності та особливостей мистецької рефлексії подано у додатку В. Порівняння результатів ЕГ та КГ у констатувальному та контрольному експериментах за середнім балом та у процентному відношенні свідчить, що запропонована методика формування мистецької рефлексії в процесі вокальної підготовки сприяє підвищенню усвідомлення мистецької рефлексії, обізнаності щодо протікання власних розумових процесів, сформованості адекватної самооцінки.

Третій блок завдань контрольного експерименту був пов'язаний з дослідженням емоційного компоненту мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики, а саме міри емоційного включення до мистецької рефлексії за показниками: усвідомлення власних емоційних переживань в процесі музично-виконавської діяльності; наявність культурно-гуманістичної системи цінностей; досягнення емоційно-емпатійного реагування на музику.

Усвідомлення власних емоційних переживань в процесі музично-виконавської діяльності у майбутніх учителів музики в контрольному експерименті досліджувалося за допомогою методики графічного та мовного опису музики, що виконується [192]. В процесі діагностики за даним показником в ЕГ було отримано такі дані: 20,69% студентів мають оптимальний рівень, 44,83% характеризуються достатнім рівнем, 34,48% мають задовільний рівень та жоден студент не має початкового рівню усвідомлення власних емоційних переживань в процесі музично-виконавської діяльності. У КГ рівні показника майже не змінилися та склали:

оптимальний рівень – жодного студента, достатній – 6,9, задовільний – 37,93, початковий – 55,17%. Динаміку змін також дозволяє прослідкувати середній бал за показником: у ЕГ був – 3,3, став – 7,2; у КГ був – 3,2, став – 3,5.

У контрольному експерименті наявність культурно-гуманістичної системи цінностей у майбутніх учителів музики визначалася на основі поєднання результатів за методиками В. Андреева [5] "Комплексна оцінка інтелігентності особистості" та "Оцінка духовно-морального розвитку особистості". Аналіз даних засвідчив, що у ЕГ переважна більшість майбутніх учителів музики мають оптимальний (41,38%) та достатній (44,83%) рівні, відповідно лише 13,79% мають задовільний та жоден студент не має початкового рівня наявності культурно-гуманістичних цінностей. У КГ 13,79% студентів мають початковий рівень, 48,28% – задовільний, 34,48% – достатній та лише 3,45% оптимальний. Динаміка змін за середнім балом: у ЕГ був 5,3, став 8,1; у КГ був 5,2, став 5,4.

У контрольному експерименті діагностика емоційно-емпатійного реагування на музику відбувалася в процесі сприйняття музичних творів. Для прослуховування було обрано фортепіанні п'єси А. Шенберга. Студентам не повідомлялося ані автора твору, ані програмної назви. Для аналізу кожному студенту пропонувалося три твори. Прослуховування відбувалося у три етапи: перше враження та опис власних емоцій, добір творів близьких за емоційним станом (на це відводилося декілька днів) та повторне слухання з уточненням вербального опису. Аналіз даних за запропонованою методикою дозволив встановити, що ЕГ студентів має позитивну динаміку змін: 58,62% – оптимальний рівень, 37,93% – достатній рівень, 3,45% – задовільний рівень та жодного студента на початковому рівні. В той же час, у КГ було виявлено незначні зміни – 10,34% студентів мають початковий рівень, 62,07% – задовільний, 24,14% – достатній та 3,45% – оптимальний. Так, у переважній більшості студентів КГ є складнощі з емоційно-емпатійним реагуванням на музику. Динаміка позитивних змін у ЕГ простежується і за середнім балом: був 5,3, став 8,6; у КГ був 5,2, став 5,3.

Зведені дані КГ та ЕГ за мірою емоційного включення до мистецької рефлексії у констатувальному та контрольному експериментах подано у дод. В. Так, на оптимальному рівні виявлено 62,07% студентів ЕГ та 3,45% студентів КГ, на достатньому – 37,93% студентів ЕГ та 37,93% студентів КГ, на задовільному та початковому не виявлено жодного студента ЕГ. На задовільному рівні виявлено 55,17% студентів КГ та на початковому рівні виявлено 3,45% студентів КГ. Порівняння результатів ЕГ та КГ у констатувальному та контрольному експериментах за середнім балом та у процентному відношенні свідчить, що запропонована методика формування мистецької рефлексії в процесі вокальної підготовки сприяє підвищенню усвідомлення власних емоційних переживань у музично-виконавській діяльності, наявності культурно-гуманістичних цінностей, досягненню емоційно-емпатійного реагування на музику.

З метою визначення сформованості у майбутніх учителів музики конативного компонента мистецької рефлексії у контрольному експерименті було досліджено міру володіння необхідними вміннями для мистецької рефлексії за такими показниками: володіння різновидами мистецької рефлексії; наявність знань та вмінь в музично-педагогічній діяльності, сформованість професіоналізму у музично-виконавській діяльності.

У контрольному експерименті було визначено рівні володіння майбутніми вчителями музики такими видами мистецької рефлексії, зокрема ситуативною (аналіз того, що відбувається, і самоконтроль у поточній ситуації); ретроспективною (схильність до аналізу вже виконаної діяльності) та перспективною (вміння планувати та прогнозувати свої дії).

За допомогою аналізу даних контент-аналізу завдань було виявлено, що у ЕГ 27,59% студентів володіють різновидами мистецької рефлексії на оптимальному рівні, 55,17% – на достатньому, 17,24% – на задовільному та жодного студента на початковому рівні. У КГ жоден студент не володіє різновидами мистецької рефлексії на оптимальному та достатньому рівнях,

37,93% на задовільному рівні та 62,07% на початковому рівні. Динаміка змін середнього балу наступна: у ЕГ був 3, став 7,7, у КГ був 3, став 3,3.

Наявність знань та вмінь в музично-педагогічній діяльності у контрольному експерименті у майбутніх учителів музики визначалася на основі виявлення рівня сформованого музично-педагогічного тезаурусу та уміння вирішувати музично-педагогічні завдання. Аналіз даних засвідчив, що 34,48% студентів ЕГ мають оптимальний рівень, 41,38% – достатній, 24,14% – задовільний та жоден студент не має початкового рівня. У КГ 17,24% студентів мають початковий рівень наявності знань та вмінь у музично-педагогічній діяльності, 44,83% – задовільний, 31,03% – достатній та 6,9% оптимальний. Динаміка середнього балу за даним критерієм наступна: у ЕГ був 4,9 став 7,8, у КГ був 5,2 став 5,7.

Залучення експертів (викладачів з постановки голосу та педагогічної практики) дозволило визначити у контрольному експерименті наявність професіоналізму у музично-виконавській діяльності. На основі аналізу експертних оцінок було виявлено, що у ЕГ жоден студент не володіє професіоналізмом у музично-виконавській діяльності на початковому рівні, 27,59% – на задовільному, 44,83% – на достатньому та 27,59% на оптимальному рівні. У КГ 3,45% студентів мають початковий рівень, 44,83% – задовільний, 51,72% достатній та жоден студент не має оптимального рівня. Динаміки зміни середнього балу: у ЕГ був 5,1 став 7,6, у КГ був 5,6 став 5,9.

Узагальнені дані щодо порівняння розподілу студентів за рівнями міри володіння необхідними вміннями для мистецької рефлексії у констатувальному та контрольному експериментах подані у додатку В. Так, аналіз засвідчив, що студенти ЕГ мають більш виражену позитивну динаміку, зокрема 41,38% мають оптимальний рівень та 58,62% достатній, жодного студента не виявлено на початковому та задовільному рівнях. У КГ на початковому рівні 3,45% студентів, на задовільному 44,83%, на достатньому 51,72% та жодного студента на оптимальному рівні.

Узагальнені дані щодо володіння майбутніми вчителями музики рівнями мистецької рефлексії у контрольному та констатувальному експериментах подано у додатку В. Так, у контрольному експерименті виявлено на оптимальному рівні володіння мистецькою рефлексією 34,48% студентів ЕГ та 0% КГ, на достатньому – 65,52% ЕГ та 13,79% КГ, на задовільному – 0% ЕГ та 72,41% КГ, на початковому – 0% ЕГ та 13,79% КГ.

Для зручності узагальнення результатів формування у майбутніх учителів музики мистецької рефлексії було підсумовано кількість балів отриманих студентами КГ та ЕГ за кожним критерієм та проаналізовано розходження у кількості балів за наступними показниками: середнім арифметичним, медіаною, модою та середнім квадратичним відхиленням.

Середнє арифметичне було вираховано за формулою 3.1:

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i, \quad (3.1)$$

де n – об'єм вибірки;

x_i – варіанти вибірки;

$\sum_{i=1}^n x_i$ – значення суми n чисел x_i , де індекс i (порядковий номер) чисел,

що додаються пробігає значення від 1 до n (1, 2, ..., n).

Для визначення медіани отримані результати ранжувалися та вираховувалося медіану за формулою 4.2:

$$R_{Me} = \frac{n+1}{2} \quad (3.2)$$

Для визначення результату, який зустрічається найчастіше була вирахована мода за формулою 4.3:

$$Mo = x_{Моn} + h \frac{\frac{n_{Моn}}{(n_{Моn} - n_{Моn-1})} - \frac{n_{Моn+1}}{(n_{Моn+1} - n_{Моn})}}{\frac{n_{Моn}}{(n_{Моn} - n_{Моn-1})} - \frac{n_{Моn+1}}{(n_{Моn+1} - n_{Моn})}}, \quad (3.3)$$

де $x_{Моn}$ – нижня межа модального інтервалу;

h – ширина інтервалу групування;

$n_{Моn+1}$ – частота інтервалу, що передував модальному;

$n_{\text{Мод } 1}$ – частота наступного за модальним інтервалу.

Стандартне відхилення вираховувалося за формулою 3.4:

$$S^2 = \frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n x_i^2 - \frac{\left(\sum_{i=1}^n x_i \right)^2}{n}, \quad (3.4)$$

Порівняння отриманих експериментальних даних констатувального та контрольного зрізів ЕГ та КГ подано у табл. 3.6.

Оскільки висновки, отримані в умовах роботи з обмеженою кількістю студентів – 58 осіб, мали бути поширені на суттєво більшу кількість студентів, які навчаються у системі музично-педагогічної освіти, ми спиралися на висновки отримані за допомогою різноманітних методів математичної статистики для уможливлення перенесення отриманих результатів на загальну сукупність.

Таблиця 3.6

Динаміка сформованості мистецької рефлексії у майбутніх учителів
музики

Групи	Рівні сформованості мистецької рефлексії								Середнє арифметичне (бали)	Медіана (бали)	Мода (бали)	Стандартне відхилення (бали)
	Початковий		Задовільний		Достатній		Оптимальний					
	особи	%	особи	%	особи	%	особи	%				
Констатувальний експеримент												
КГ	6	20,69	20	68,97	3	10,34	0	0,00	50,00	48,00	48,00	16,81
ЕГ	7	24,14	19	65,52	3	10,34	0	0,00	49,10	46,00	39,00	16,74
Контрольний експеримент												
КГ	4	13,79	21	72,41	4	13,79	0	0,00	53,40	53,00	42,00	14,97
ЕГ	0	0,00	0	0,00	19	65,52	10	34,48	94,60	94,00	94,00	12,55

В зв'язку з тим, що точність оцінювання результатів застосування запропонованої методики формування мистецької рефлексії в процесі вокальної підготовки у кількісних вимірах має дещо відносний характер та

приблизно на 1/5 визначається випадковими помилками, для обчислення результатів експерименту було застосовано методи математичної статистики, що мало на меті максимальне уникнення похибок в отриманні кількісних результатів.

Для з'ясування репрезентативності отриманих даних в результаті формувального експерименту було застосовано їх обробку статистичними методами за допомогою такого алгоритму:

1. Сформульовано статистичні гіпотези:

Перша гіпотеза (H_0): кількість студентів, які набрали 73 і більше балів (досягли достатнього та оптимального рівня в процесі формування мисецької рефлексії) в ЕГ не більша ніж в КГ;

Друга гіпотеза (H_1): кількість студентів, які набрали 73 і більша балів в ЕГ в процесі формування мистецької рефлексії, більше ніж в КГ.

2. Здійснено перевірку істинності сформульованих гіпотез за допомогою статистичного критерію узгодження Фішера (χ^2). Застосування цього критерію дозволило оцінити ймовірність відмінностей між двома вибірками, в яких зафіксовано ефект впливу розробленої методики формування мистецької рефлексії.

Для перевірки гіпотези за допомогою критерію Фішера показники успішної сформованості мистецької рефлексії було переведено у відсотки та за допомогою таблиці [132, с. 308] визначено χ^2_1 та χ^2_2 , відповідно – 3,142 та 2,245.

Емпіричне значення $\chi^2_{емп}$ ми вираховували за формулою 3.5 [132, с. 165]:

$$\chi^2_{емп} = (\chi^2_1 - \chi^2_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \quad (3.5)$$

де χ^2_1 – значення, відповідне більшому процентному показнику;

χ^2_2 – значення, відповідне меншому процентному показнику;

n_1 – кількість спостережень у ЕГ;

n_2 – кількість спостережень у КГ.

У нашому випадку:

$$\chi_{\text{емп}}^2 = (3.42 - 2.245) \sqrt{\frac{58 \cdot 58}{58 \cdot 58}} = 3.588$$

Порівняння χ^2 табличного та χ^2 експериментального показує, що χ^2 табличне $<$ χ^2 експериментального, а це означає, що χ^2 лежить поза інтервалом прийняття нуль-гіпотези.

Отже, можна зробити висновок, що запропонована методика формування мистецької рефлексії в процесі вокальної підготовки є ефективною, оскільки вона сприяє позитивному ставленню майбутніх учителів музики до мистецької рефлексії, прагненню до самореалізації у музично-виконавській діяльності; обізнаності майбутнього вчителя музики щодо сутності, особливостей мистецької рефлексії, а також особливостей протікання власних розумових процесів; володінню відповідними рефлексивними вміннями; наявності професіоналізму у музично-виконавській діяльності.

Запропонована та перевірена методика дозволила майбутнім учителям музики оволодіти мистецькою рефлексією як процесом, що відображає Я-концепцію вчителя музики та відбувається під час музичного сприймання, музичного виконання та музично-виконавської творчості, який безпосередньо впливає на формування мистецько-педагогічної самосвідомості за рахунок зворотного зв'язку на Я-концепцію майбутнього вчителя музики.

Висновки до III розділу

1. Проведений констатувальний експеримент дозволив виявити особливості сформованості мистецької рефлексії у майбутніх учителів

музики. Констатувальний експеримент дозволив визначити рівні сформованості мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики.

Переважає більшість студентів – 39 (67,24%) володіють мистецькою рефлексією на задовільному рівні, що свідчить про репродуктивний характер діяльності студентів. Студенти не виходять за рамки відомих прийомів, а діють лише за зразком. Мотиви самореалізації у музично-педагогічній та музично-виконавській діяльності слабо виражені, нестійкі, низької інтенсивності. Студенти висловлюють пасивне ставлення до процесу оволодіння педагогічними вміннями, виявляють труднощі в ситуаціях, які потребують рецензування, аргументації, аналізу, не можуть дати адекватну оцінку власним діям. Також характерне лише часткове емоційне включення до мистецької рефлексії.

У 13 студентів (22,41%) виявлено сформованість мистецької рефлексії на початковому рівні. Зокрема їм властивий ознайомлювальний характер діяльності, відсутність прагнення до оволодіння мистецькою рефлексією, несформовані мотиви самореалізації у музично-педагогічній та музично-виконавській діяльності. Знання про зміст та поетапність виконуваних рефлексивних дій поверхневі. Відсутня обізнаність щодо особливостей протікання власних розумових процесів. Студенти характеризуються слабким емоційним включенням до мистецької рефлексії. У практичній діяльності допускають неточність виконання ряду дій і операцій, можуть відтворити визначену поступовість або систему дій лише за допомогою викладача. Студенти не може самостійно контролювати та регулювати дії.

Лише 6 студентів (10,34%) володіють мистецькою рефлексією на достатньому рівні. Таким студентам притаманна позитивна, проте нестійка мотивація до оволодіння мистецькою рефлексією. Рівень сформованості професійних умінь свідчить про конструктивний характер діяльності студентів, виявляється в оволодінні психолого-педагогічними знаннями щодо способів виконання дій.

Володіння мистецькою рефлексією на оптимальному рівні не притаманно жодному студентіві.

2. Поетапне проведення формувального експерименту було спрямовано на вирішення завдання формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики відповідно до розробленої її структури. Виходячи з мети і завдань кожного з етапів формувальної роботи, добиралися спеціальні форми і методи експериментальної роботи зі студентами. Від початкового до оптимального рівня сформованості мистецької рефлексії майбутні вчителі музики в процесі вокальної підготовки повинні були пройти три етапи, що забезпечили комплексне формування компонентів мистецької рефлексії (мотиваційного, когнітивного, емоційного та конативного).

Для кожного етапу формувального експерименту визначено відповідні мету, завдання та методи. Оскільки, згідно розробленої нами концептуальної моделі мистецької рефлексії, найбільш повно мистецька рефлексія проявляється в процесі музичного сприйняття, музичного виконавства та музичної творчості, на кожному з етапів формування було визначено домінуючий процес прояву мистецької рефлексії. На першому етапі – музичне сприйняття, на другому – музичне виконавство (вокальне виконавство) та на третьому – музична творчість.

3. Формувальний експеримент дозволив на практиці застосувати методикку формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики в процесі вокальної підготовки, а саме: підтвердити доцільність використання особистісних та інструментальних методів; довести важливість впровадження домінуючого процесу мистецької рефлексії на кожному з етапів формування; отримати вагомий експериментальний матеріал для подальшої оцінки ефективності експерименту.

4. Аналіз даних контрольного зрізу дозволив зробити висновок, що запропонована методика формування мистецької рефлексії в процесі вокальної підготовки є ефективною, вона сприяє позитивному ставленню майбутнього вчителя музики до мистецької рефлексії, прагненню до

самореалізації у музично-виконавській діяльності; обізнаності майбутнього вчителя музики щодо сутності, особливостей мистецької рефлексії, а також особливостей протікання власних розумових процесів; володінню відповідними рефлексивними вміннями; наявності професіоналізму у музично-виконавській діяльності.

Запропонована методика дозволила майбутнім учителям музики оволодіти мистецькою рефлексією як процесом, що відображає Я-концепцію вчителя музики та відбувається під час музичного сприймання, музичного виконання та музичної творчості, який безпосередньо впливає на формування мистецько-педагогічної самосвідомості і за рахунок зворотного зв'язку на Я-концепцію майбутнього вчителя музики.

ВИСНОВКИ

У дисертації проведено теоретико-методичне узагальнення і запропоновано нове вирішення наукової проблеми формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики; розкрито сутність, структуру та комплекс педагогічних заходів для забезпечення ефективності формування мистецької рефлексії в процесі вокального навчання майбутніх учителів музики. Проведене дослідження дало можливість зробити висновки відповідно до поставлених завдань.

1. Аналіз змісту та сутності філософських та психолого-педагогічних основ мистецької рефлексії вчителя музики засвідчив, що у своєму теоретичному, концептуальному розумінні рефлексія виступає як форма активного переосмислення людиною тих чи інших змістів індивідуальної свідомості, діяльності, спілкування. У широкому практичному сенсі рефлексія розглядається як здатність людини до самоаналізу, осмислення та переосмислення своїх предметно-соціальних відносин з оточуючим світом і являє собою складову частину розвиненого інтелекту.

Рефлексивні процеси пронизують всю професійну діяльність учителя музики, проявляючись і в ситуації безпосередньої взаємодії з учнями, і в процесі проектування і конструювання їх навчальної діяльності, і на етапі самоаналізу та самооцінки власної діяльності, самого себе як її суб'єкта. Узагальнена нами структурно-функціональна модель рефлексії в педагогіці містить: аспекти (комунікативний, особистісний, інтелектуальний); форми (основоположна, порівняльна, конструктивна); види (упереджувальна, синхронна, ретроспективна); функції (розвиваюча, само пізнавальна, консолідації досвіду, регулятивна, соціальна, когнітивна, інтегруюча, усвідомленого ставлення).

2. Вивчення особливостей мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики та методичних підходів до вокального навчання студентів факультетів мистецтв, як основи формування мистецької рефлексії, вказує на

тісну кореляцію мистецької рефлексії з такими музично-педагогічними категоріями як інтонація, інтерпретація, музично-виконавська майстерність. Мистецька рефлексія майбутнього вчителя музики – це усвідомлення власних психічних станів і процесів у широкому системному контексті, що включає оцінку музично-виконавських та музично-педагогічних ситуацій і дій, знаходження прийомів і операцій рішення задач. Мистецька рефлексія як особистісна властивість реалізується у різних видах діяльності та може формуватися і розвиватись під впливом певних соціальних і культурних обставин, потреб й інтересів самої особистості. Вокальне навчання виступає основою формування мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики, оскільки допомагає досягнути такі аспекти мистецької рефлексії як інтонація, інтерпретація, вокально-виконавська майстерність.

3. Розробка концептуальної моделі та структури мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики дозволила розглянути мистецьку рефлексію вчителя музики як процес, що відображає Я-концепцію вчителя музики та відбувається під час музичного сприймання, музичного виконання та музичної творчості, який безпосередньо впливає на формування мистецько-педагогічної самосвідомості та, за рахунок зворотного зв'язку, на Я-концепцію майбутнього вчителя музики. Запропонована структура мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики складається з чотирьох компонентів: мотиваційного (спрямованість на опанування мистецькою рефлексією, прагнення до самореалізації у музично-виконавській та музично-педагогічній діяльності, прагнення до оволодіння новими музично-педагогічними знаннями та вміннями); когнітивного (гностична спрямованість особистості, сформованість адекватної самооцінки, усвідомлення власних розумових процесів у музичній діяльності); емоційного (емоційні переживання в процесі музично-виконавської діяльності, особливості формування й зміни цінностей в музично-педагогічній діяльності, емоційно-емпатійне реагування на мистецтво); конативного (оволодіння прийомами різних видів рефлексії, сформованість

музично-педагогічних знань та умінь, осягнення музично-виконавських психологічних процесів).

4. На основі розробки методичного забезпечення педагогічної діагностики мистецької рефлексії майбутніх учителів музики було визначено критерії сформованості мистецької рефлексії: міру прагнення оволодіння мистецькою рефлексією (показники – сприйняття необхідності в мистецькій рефлексії; наявність бажання до самореалізації у музично-педагогічній та музично-виконавській діяльності); сформованість установки на оволодіння новими знаннями; ступінь розуміння сутності та особливостей мистецької рефлексії (показники: усвідомлення сутності мистецької рефлексії; обізнаність щодо особливостей протікання власних розумових процесів; сформованість адекватної самооцінки); міру емоційного включення до мистецької рефлексії (показники: усвідомлення власних емоційних переживань в процесі музично-виконавської діяльності; наявність культурно-гуманістичної системи цінностей; осягнення емоційно-емпатійного реагування на музику; міру володіння необхідними вміннями для мистецької рефлексії (показники: володіння різновидами мистецької рефлексії; наявність знань та умінь у музично-педагогічній діяльності; сформованість професіоналізму в музично-виконавській діяльності).

5. Обґрунтування та експериментальна перевірка методики формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики в процесі вокального навчання дозволили визначити відповідну мету, задачі, зміст, методи, засоби музичної освіти, що втілюються в навчальних програмах, методичних рекомендаціях, наочних зразках живого та творчого процесу взаємодії вчителя, учнів з вокальним мистецтвом та музичною культурою в цілому. Разом з цим, впровадження методики потребує впровадження відповідних педагогічних умов: створення сприятливого інформаційно-насиченого середовища; формування потреби оволодіння мистецькою рефлексією; забезпечення мотивації до вивчення і використання мистецької рефлексії в процесі вокально-виконавської діяльності; здійснення моніторингу процесу

формування мистецької рефлексії; виховання потреби до постійного самовдосконалення.

6. Проведений констатувальний експеримент дозволив виявити чотири рівні сформованості мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики: початковий, задовільний, достатній та оптимальний. Переважна більшість студентів – 67,24% володіють мистецькою рефлексією на задовільному рівні, 22,41% – на початковому, лише 10,34% на достатньому та жоден студент не володіє мистецькою рефлексією на оптимальному рівні.

Формувальний експеримент підтвердив доцільність використання особистісних та інструментальних методів, довів важливість впровадження домінантного процесу мистецької рефлексії на кожному з етапів формування. Аналіз даних контрольного зрізу свідчить, що запропонована методика є ефективною, вона сприяє позитивному ставленню майбутнього вчителя музики до мистецької рефлексії, прагненню до самореалізації у музично-виконавській діяльності; обізнаності щодо сутності, особливостей мистецької рефлексії, а також особливостей протікання власних розумових процесів; володінню відповідними рефлексивними вміннями; наявності професіоналізму у музично-виконавській діяльності.

Проведене наукове дослідження засвідчує необхідність подальшого розроблення означеної проблеми щодо: кореляції мистецької та педагогічної рефлексії, розробки та стандартизації діагностичного забезпечення рефлексивних процесів у підготовці майбутніх учителів музики, організації моніторингу рефлексивної діяльності вчителів музики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абдуллин Э.Б. Методологическая культура педагога-музыканта / Э.Б. Абдуллин, О.В. Ванилихина, Н.В. Морозова; под ред. Э.Б. Абдуллина: Учеб пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 272 с.
2. Абдуллин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования: Учебн. пособие для преподавателей, аспирантов, слушателей ФПК. – М.: Прометей МПГУ, 1990. – 188 с.
3. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., перераб. и доп. / О.А. Абдулина – М.: Просвещение, 1990. – 141с.
4. 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.
5. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
6. Антонюк В.Г. Вокальна педагогіка (сольний спів) / В.Г. Антонюк: підручник. – К.: LAT&K, 2012. – 192 с.
7. Арановский М.Г. Музыка и мышление / М.Г. Арановский // Музыка как форма интеллектуальной деятельности / Ред.-сост. М.Г. Арановский. – М.: КомКнига, 2007. – 240 с.
8. Артюшина М.В. Психологічні та педагогічні основи підготовки студентів економічних спеціальностей до інноваційної діяльності: монографія / М.В. Артюшина. – К. КНЕУ, 2009. – 271 с.

9. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки / Л.Г. Арчажникова.– М., 1984. – 111 с.
10. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Кн. 2: Интонация / Б.В. Асафьев. – М.: Музгиз, 1947. – 163 с.
11. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения / Ю.К. Бабанский. – М.: Знания, 1987. – 80 с.
12. Багдужева А.В. Педагогические условия формирования профессиональной готовности будущих специалистов с использованием информационных технологий (на примере специальностей кадастрового профиля): автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / А.В. Багдужева; Бурятский гос. ун-т. – Улан-Уде, 2006. – 23 с.
13. Баренбойм Л. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства / Л.А. Баренбойм – Л. : Музыка. Ленингр. отд-ние, 1969. – 288 с.
14. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – 2-е изд. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
15. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс / пер. с англ. М. Гнедовского, М. Ковальчука. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
16. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 124–129.
17. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
18. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А.А. Бизяева. – Псков: ПГПИ им. С. Кирова, 2004. – 216 с.
19. Бизяева А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1993. 20 с.
20. Білоус О.О. Емоційний компонент професійного інтересу майбутнього вчителя музики / О.О. Білоус // Професійна мистецька освіта і

художня культура: виклики XXI: матер. Міжнарод. наук.-практ. конф., 16-17.10.2014 р. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. – С. 446-450.

21. Блощинський І.Г. Обґрунтування критеріїв і показників ефективності процесу формування адекватної самооцінки курсантів у навчальному процесі ВВЗО / І.Г. Блощинський // Наукові записки. – Вінниця: ВАТ “Віноблдрукарня”, 2001. – Вип. 4. – С. 74-76. – (Педагогіка і психологія).

22. Бобнева М.И. Нормы общения и внутренний мир личности / М.И. Бобнева// Проблема общения в психологии. – М.: Наука, 1981. – С. 241-264.

23. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович. – М.: Педагогика, 1995. – 267 с.

24. Большой толковый психологический словарь / [пер. с англ. Ребер Артур]. – М.: АСТ: Вече, 2001. Т.1 – 592 с.

25. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / Н.М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.

26. Бочкарев О.В. Принцип освоения обобщенных идей в музыкально-педагогическом диалоге / О.В. Бочкарев. Режим доступу: http://www-koi8.yspu.yar.ru/vestnik/pedagoka_i_psichologiy/4-5/.

27. Брилін Б.А. Здатність до мистецької рефлексії як ознака фахової майстерності майбутніх учителів музики / Б.А. Брилін, А.В. Козир // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. – 2010. – Вип. 1.31. – С. 11-18.

28. Будникова С.П. Психологические условия становления профессиональной позиции у будущих педагогов: Автореф. дис.... канд. психол. наук. – Тула, 2002.

29. Булгакова Н.Б. Методика викладання у вищій школі: навч. посіб. / Н.Б. Булгакова, В.О. Рахманов. – К.: НАУ, 2012. – 204 с.

30. Василенко Л.М. Гедоністичні засади вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: теорія і методика: [монографія] / Л.М. Василенко. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 356 с.
31. Видгоф В. М. Целостная модель человеческой эмоциональности : опыт философской реконструкции / В. М. Видгоф. – Томск, 2001. – 90 с.
32. Волкова Н. Педагогіка / Н. Волкова: посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Академія, 2002. – 576 с.
33. Воронин Г.В. Современная музыкальная система как самоотражение организации бессознательного / Г.В. Воронин // Бессознательное. – Т.2 – Тбилиси: Мицниереба, 1978. – С.607-621.
34. Воротникова А.А. Психологические условия становления профессиональной компетентности будущего педагога: Автореф. дис.... канд. психол. наук. – М., 1998. – 23 с.
35. Вульфов В.З. Педагогика рефлексии / В.З. Вульфов, В.Н. Зарькин. – М., 1995. – 112 с.
36. Гебос А.И. Психологические условия формирования положительной мотивации к учению / А.И. Гебос // Воспитание, обучение, психическое развитие: Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. Ч.1. – М., 1977.
37. Гегель Г. Философская пропедевтика // Гегель Г. Работы разных лет: в 2 т. М.: Мысль, 1971. Т. 2. С. 5–210.
38. Гиппиус С.В. Гимнастика чувств / С.В. Гиппиус. – М., 1983. – 144 с.
39. Голицын Г.А. Информация. Поведение. Язык. Творчество / Г.А. Голицын, В.М. Петров. – М.: ЛКИ, 2007. – 224 с.
40. Голубев П.В. Поради молодим педагогам-вокалістам / П.В. Голубев. – К.: Музична Україна, 1983. – 62 с.
41. Гончаренко С.У. Методика як наука / С.У. Гончаренко. – Хмельницький: Вид-во ХГПК, 2000. – 30 с.

42. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. / С.У. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
43. Горюнова Л.Г. На пути к педагогике искусства / Л.Г. Горюнова // Музыка в школе. – 1988. – № 2. – С. 7–16.
44. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология / А.Л. Готсдинер. – М.: Магистр, 1993. – 192 с.
45. Гребенюк М.Є. Вокально-виконавська творчість: психолого-педагогічний та мистецтвознавчий аспекти: Монографія / М.Є. Гребенюк. – К.: НМАУ імені П.І. Чайковського, 1999. – 269 с.
46. Григорьев В.Ю. Методика обучения игре на скрипке / В.Ю. Григорьев. – М.: Классика-XXI, 2006. – 256 с.
47. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). / В.М. Гриньова. – Харків, 1998. – 399 с.
48. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія / Н.В. Гузій. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
49. Гура О.І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності: навчальний посібник / О.І. Гура. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.
50. Гуцан Т.Г. Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів економіки до профільного навчання старшокласників / Т.Г. Гуцан // Соціум. Наука. Культура. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://intkonf.org/gutsan-tg-pedagogichni-umovi-formuvannya-gotovnosti-maybutnihvchiteliv-ekonomiki-do-profilnogo-navchannya-starshoklasnikiv>.
51. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.

52. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО "МОДЭК", 2004. – 752 с.
53. Джеймс У. Психология / под ред. Л.А.Петровской. – М.: Педагогика, 1991.
54. Джемс У. Научные основы психологии / У. Джемс: пер. с англ. / Под ред. Л. Оболенского. – СПб., 2003. – 528 с.
55. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики / Л.Б. Дмитриев. – М.: Музыка, 2004
56. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации / Т.М. Дридзе. – М.: Наука, 1984. – 232 с.
57. Евланов Л.Г. Экспертные оценки в управлении / Л.Г. Евланов, В.А. Кутузов. – М., 1978. – 132 с.
58. Емельянцева С.Л. Исследование самореализации как актуальной проблемы в системе наук о человеке. Понятие самореализации в педагогической науке / С.Л. Емельянцева // Педагогика на рубеже веков: сб. науч. тр. – СПб, 1999. – С. 154–166.
59. Євтушенко Д.Г. Питання вокальної педагогіки: історія, теорія, практика / Д.Г. Євтушенко, М.Г. Михайлов-Сидоров. – К.: Мистецтво, 1963.
60. Завалко К.В. Методологія формування готовності вчителя музики до інноваційної діяльності. Монографія / К.В. Завалко. – К.: Центр навчальної літератури, 2014. – 266 с.
61. Завалко К.В. Педагогічна інноватика в теорії та практиці музичної освіти / К.В. Завалко. Монографія – Черкаси: Друкарня "Черкаський ЦНП", 2013. – 520 с.
62. Завалко К.В. Самовдосконалення вчителя музики: теорія та технологія / К.В. Завалко. Монографія. – Черкаси: ЧНУ, 2007. – 274 с.
63. Завалко К.В. Теоретико-методичні аспекти формування інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики / К.В. Завалко // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: збірник наукових праць.

Випуск 35 / За заг. ред. академіка АПН України Євтуха М.Б. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2008. – С. 88–90.

64. Загвязинский В. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. Загвязинский В., Р. Атаханов Р.: Учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. Заведений. – М.: Академия, 2003. – 208 с.

65. Загребельна Л.В. Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів у економічних навчальних закладах // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць / Л.В. Загребельна; редкол.: І. А.Зязюн [та ін.]. – Київ-Вінниця: Планер, 2005. – Вип. 8 – 547 с.

66. Занюк С.С. Психологія мотивації / С.С. Занюк: навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.

67. Зимняя І.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2000. – 383 с.

68. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: Монографія / І.А. Зязюн. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.

69. Иванченко Г.В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы / Г.В. Иванченко. – М.: Смысл, 2001. – 264 с.

70. Кант И. Сочинения в шести томах / И. Кант. – М., "Мысль", 1966. – Т.6. – 1966. – 743 с.

71. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2002. – Т. 24. – №5. – С. 45-57.

72. Карпов А.В. Рефлексия в структуре метакогнитивной организации субъекта / А.В. Карпов // Рефлексивные вопросы и управление. – 2004. – №1. Т.4. – С.99-109.

73. Кирилюк О.С. Трансцендування як сутнісна риса людини / О.С. Кирилюк // Філософ. і соціол. думка. – 1993. – №2 – С.137.

74. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2005. – 304 с.
75. Ковальова С.В. Розвиток творчої активності вчителів музики в сучасних умовах: теорія й практика / С.В. Ковальова: Науково-методичний посібник. – Біла Церква, КОШОПК, 2004. – 228 с.
76. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування багаторівневої освіти: Монографія / А.В. Козир. – К.: видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 380 с.
77. Кокур О.М. Психофізіологія: навч. посіб. / О.М. Кокур. – К.: Центр навч. літ-ри, 2006. – 184 с.
78. Колодуб І. Питання теорії вокального мистецтва / І. Колодуб. – Х.: Промінь, 1995. – 119 с.
79. Кон И. Категория Я в психологии / И. Кон // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2, № 3. – С. 25-38.
80. Кондрашова Л.В. Процесс обучения в высшей школе: Учеб. пособие / Л.В. Кондрашова. – Кривой Рог: КГПУ, 2000. – 171 с.
81. Конох Н. Образование в пространстве философских проблем современности: монография / Н. Конох, О. Пунченко, Н. Пунченко, Ю. Шепель, М. Вишневецкий, Ю. Кравцов, В. Сидельников, А. Чичкань. – К.: Кафедра, 2013. – 320 с.
82. Кравченко А.М. Секреты бельканто: Кн. для начинающих певцов / А.М. Кравченко. – 2. изд., доп. и перераб. – Москва: СофтЭрго, 1993. – 151 с.
83. Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Академия, 2008. – 352 с.
84. Краткий психологический словарь / Ред.-сост. Л.А.Карпенко; под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – Ростов на Дону: Феникс, 1998. – 512 с.
85. Кривошеев В.А. Рефлексия в деятельности начинающего учителя: Автореф. дис.... канд. психол. наук. – Минск, 1991. – 24 с.

86. Крицький В.М. Формування художньо та дидактично доцільних знань у процесі роботи з музичними творами / В.М. Крицький: метод. рекомендації. – Ніжин: НДПУ ім. М. Гоголя, 2004. – 20 с.

87. Крупник Е.П. Психологическое воздействие искусства на детей школьного возраста: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1990. – 28 с.

88. Крупник Е.П. Художественное образование и воспитание как средство развития интеллекта и творческих способностей школьников. Основные положения программы исследования / Е.П. Крупник, Т.В. Морозова, Л.А. Никольский и др. // Искусство как фактор интеллектуально-творческого развития школьников. – М.: Педагогика, 1980. – С. 3-49.

89. Крымский С.Б. Контуры духовности: новые контексты идентификации / С.Б. Крымский // Вопросы философии. – 1992. – №12. – С. 12-28.

90. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. : Педагогика, 1990. – 119 с.

91. Кулікова В.М. Художнє мислення музиканта. Традиції та інновації / В.М. Кулікова. Навч.-метод. посіб. – К.: Купріянова, 2007. – 132 с.

92. Кулюткин Ю.Н. Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – СПб.: Изд-во «Тускарора», 1996 – 175 с.

93. Кулюткин Ю.Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий / Ю.Н. Кулюткин // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. М., 1979. – С. 22-28.

94. Куприянов Б.В. Современные подходы к определению сущности категории “педагогические условия” / Б.В. Куприянов, С.А. Дынина // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2001. – № 2. – С. 101–104.

95. Курок В.П. Моделювання діяльності вчителя як ефективний метод педагогічного дослідження // Наукові записки НДПУ ім. М. Гоголя, психолого-педагогічні науки, 2003. – №1. – С. 5-8.
96. Ладенко И.С. Феномен рефлексивного стиля мышления и генетическая логика // Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации: материалы Второй Всероссийской конференции «Рефлексивные процессы и творчество». Новосибирск, 1995. С. 8–25.
97. Ладенко И.С. Философские и психологические проблемы исследования рефлексии / И.С. Ладенко, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов. - Новосибирск: Изд-во НГУ, 1989. – 315 с.
98. Лактионова С.Н. Педагогическая инноватика как теория и практика нововведений в системе образования / С.Н. Лактионова. – Алматы: Гылым, 2001. – 296 с.
99. Левитес Д. «Хорошо ли мы работаем, когда думаем, что работаем хорошо?» – М: ЛОР, 2005. – С. 11-23.
100. Левитес Д.Г. Автодиалектика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д.Г. Левитес. – М.: МОДЭК, 2003. – 320 с.
101. Леонтьев Д.А. Аверина А.Ж. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 2(16). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 28.03.2012). 0421100116/0012.
102. Леонтьев Д.А. Восхождение к экзистенциальному миропониманию / Д.А. Леонтьев // Третья Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: Материалы сообщений / под ред. Д.А.Леонтьева. М.: Смысл, 2007. С. 3–12.
103. Леонтьев Д.А. Дискурс свободы и ответственности (доклад с обсуждением) / Д.А. Леонтьев // Вестник Московского университета. Серия 7, Философия. 2006. N 5. С. 95-113.

104. Леонтьев Д.А. Психология смысла / Д.А. Леонтьев. М.: Смысл, 1999.
105. Леонтьев Д.А. Рефлексия как предпосылка самодетерминации / Д.А. Леонтьев // Психология человека в современном мире: материалы Всерос. юбилейной науч. конф., посвященной 120-летию со дня рождения С.Л.Рубинштейна, Москва, 15–16 октября 2009 г. / отв. ред. А.Л.Журавлев и др. М.: Изд-во ИП РАН, 2009. Т. 2: Проблема сознания в трудах С.Л.Рубинштейна, Д.Н.Узнадзе, Л.С.Выготского. Проблема деятельности в отечественной психологии. Исследование мышления и познавательных процессов. Творчество, способности, одаренность. С. 40–49.
106. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: АПН РСФСР, 1959. – 495 с.
107. Локк Дж. Сочинения: В 3-х т. Т. 2 / Под ред. И. С. Нарского. – М.: Мысль, 1985. – 560 с.
108. Лосев А.Ф. Музыка как предмет логики / А.Ф. Лосев // Форма. Стил. Выражение. – М., 1995. – С.446.
109. Лосев А.Ф. Основной вопрос философии в музыке // Философия. Мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – С.315-335.
110. Лосев А.Ф. Проблемы символа и реалистическое искусство. – М.: Искусство, 1976. – 367 с.
111. Лукашевич В.К. Философия и методология науки / В.К. Лукашевич – Минск: Современная школа, 2006. – 320 с.
112. Лэнгле А. Значение самопознания в экзистенциальном анализе и логотерапии: сравнение подходов / А. Лэнгле // Московский психотерапевтический журнал. 2002. N 4. С. 150–168.
113. Макарова Е.В. Інтеграція як умова розвитку вокально-творчого потенціалу майбутніх педагогів-музикантів у системі сучасної мистецької освіти / Е.В. Макарова // Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики ХХІ: матер. Міжнарод. наук.-практ. конф., 16-17.10.2014 р. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. – С. 492-497.

114. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
115. Медушевский В. Человек в зеркале интонационной формы / В. Медушевский // Советская музыка. – М., 1980. – № 9. – С.
116. Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. – 672 с.
117. Микиша М.Б. Практичні основи вокального мистецтва [літ. Виклад М.І. Головащенко]. – 2-ге вид. / М.Б. Микиша. – К.: Музична Україна, 1970.
118. Мириманова М.С. Рефлексия как механизм развития самоорганизующихся систем / М.С. Мириманова // Развитие личности. 2001. – N 1. С. 49–65.
119. Мистецтво у розвитку особистості: Монографія / За ред., передмова та післямова Н.Г. Никало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
120. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2002. – 400 с.
121. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М. : Логос, 2004. – 320 с.
122. Михеев В.П. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. / В.П. Михеев. Изд. 4-е доп. – М.: КРАСАНД, 2010. – 224 с.
123. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1990. – 104 с.
124. Надырова Л.Л. Теоретические основы и методы формирования эмпатии у студентов музыкально-педагогических факультетов: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2000. – 59 с.

125. Назарова О.Л. Новые информационные технологии в управлении качеством образовательного процесса в колледже / О.Л. Назарова // Информатика и образование. – 2003. – № 11. – С. 79-84.
126. Найн А. Я. Проблемы развития профессионального образования: региональный аспект / А. Я. Найн, Ф. Н. Ключев. – Челябинск: изд-во Ин-та разв. проф. обр., 2008. – 264 с.
127. Нечаев Н.Н. Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе. – М.: Изд. МГУ, 1985. – 113 с.
128. Новий тлумачний словник української мови [...] 911с.
129. Новоселова А. Взаимосвязь этапов, компонентов, критериев и уровней развития познавательной самостоятельности у студентов / А. Новоселова, Г. Румянцева // Ползуновский вестник. – 2006. – № 3, Ч. 1. – С.102-110.
130. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва / О.М. Олексюк, М.М. Ткач. Навч. Посібник. – К.: Знання України, 2004. – 264 с.
131. Орлов Г.А. Дерево музыки. Вашингтон – СПб, 1992. – 408.с.
132. Основы математической статистики: Учеб. пособие для ин-тов физ. культ. / Под ред. В.С. Иванова. – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 176 с.
133. Остроменский В.А. Формирование музыкального познания. – Кишинев: Штиинца, 1988. – 155 с.
134. Павлова С.А. Проблема диагностики рефлексии как педагогической способности / С.А. Павлова // Психологические науки: теория и практика: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2012г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 113-116.
135. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г.М. Падалка. – К.: Освіта Україна, 2008. – 274 с.

136. Пазухина С.В. Педагогическая успешность: диагностика и развитие профессионального сознания учителя [Текст] : учебное пособие / С.В. Пазухина. – СПб.: Речь, 2007. – 224 с.
137. Парфентьева І.П. Розвиток мистецької рефлексії як основного компонента арт-педагогічної підготовки майбутніх вчителів музики / І.П.Парфентьева // Наукові праці: Науково-методичний журнал. – Вип. 95. Т. 105. Педагогіка. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ імені Петра Могили, 2009. – 172 с. С.73-76.
138. Педагогическая праксеология: Учеб. Пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, Е.В.Титова. – М.: Академия, 2005. – 256 с.
139. Петрушин В. Музыкальная психология / В.И. Петрушин. – М.: Владос, 1997. – 384с.
140. Петрушин В.И. Психология и педагогика художественного творчества / В.И. Петрушин: учеб. пособие для вузов. – 2-у изд. – М.: Академический Проект; Гаудеамус, 2008. – 490 с.
141. Пиличаускас А. Познание музыки как воспитательная проблема / А. Пиличаускас. – Вильнюс, 1992. – 196 с.
142. Платонов К.К. Психология / К.К. Платонов, Г.Г. Голубев. – М.: Высшая школа, 1977. – 247с.
143. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учеб. для студ. пед. вузов.: В 2 кн. – М.: ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
144. Полубоярина І.І. Використання інноваційних методів навчання як умова формування компетентності студентів музичних спеціальностей / І.І. Полубоярина // Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI: матер. Міжнарод. наук.-практ. конф., 16-17.10.2014 р. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. – С. 517-525.
145. Пороховская Т.Н. Ценность и оценка морали / Т.Н. Пороховская – М., 1989.

146. Поташник М.М. Как развивать педагогическое творчество / М.М. Поташник. – М.: Просвещение, 1987. – 236 с.
147. Проворова Є.М. Комунікативна компетентність вчителя музики: теорія та технологія / Є.М. Проворова: Монографія. – Київ, 2010. – 180 с.
148. Проворова Є.М. Підготовка майбутніх учителів музики на праксеологічних засадах / Є.М. Проворова //
149. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровського и М.Г. Ярошевского. – М.: ИПЛ, 1990. – 702 с.
150. Реан А.А. О ценностно-мотивационной сфере студентов-универсантов / А.А. Реан, Т.В. Андреева, Н.Н. Киреева, Н.Л. Москвичева // Ананьевские чтения – 99: Тезисы научно-практической конференции. – СПб., 1999. – С. 222-223.
151. Рейзенкінд Т.Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті / Т.Й. Рейзенкінд. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. – 640 с.
152. Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды: Основы онтологии, логики и психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1997. – 463 с.
153. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1976. – 416 с.
154. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
155. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во МГУ, 1959.
156. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти / О.П. Рудницька. Навч. посібник. – К: ІЗМН, 1998. – 248 с.
157. Ручьевская Е.А. Интонационный кризи и проблемы переинтонирования / Е.А. Ручьевская. – Сов. Музыка, 1975, № 5. – С.

158. Семенов И.Н. Проблемы психологического изучения рефлексии творчества / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. № 5, 1983. – С.171-173.
159. Семенов И.Н. Тенденции психологии развития мышления, рефлексии и познавательной активности / И.Н. Семенов. Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000 – 79 с.
160. Семенов И.Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – №2. – С. 35-42.
161. Семенова А.В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: монографія / А. Семенова. – Одеса: Юридична література, 2009. – 504 с.
162. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека / В.А. Семиченко. Модульный курс психологии. Модуль "Направленность". – К.: Миллениум, 2004. – 521 с.
163. Семиченко В.А. Психологія особистості / В.А. Семиченко. – К.: Видавець Ешке О.М., 2001. – 427 с.
164. Сергієнко А.В. Основи вокальної імпровізації: метод. рекомендації для студентів мистецьких спеціальностей / А.В. Сергієнко. – Луганськ: Альма-матер, 2012. – 36 с.
165. Слостенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию / В.А. Слостенин, Г.И. Чижаква: Учеб. пособие. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
166. Слободчиков В.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
167. Станиславский К.С. Статьи. Речи. Беседы. Письма / К.С. Станиславский. – М., 1958.

168. Степурко О. Блюз. Джаз. Рок. Универсальный метод обучения импровизации / О. Степурко – М.: «Камертон», 1994 – 150 с.
169. Степурко О. Скэт. Импровизация / О. Степурко, – М.: «Камертон», 2006 – 77с.
170. Стулова Г.П. Дидаткические основы обучения пению: учеб. пособ./ Г.П. Стулова. – М., 1998. – 234 с.
171. Тельчарова Р. А. Введение в феноменологию музыки / Р.А. Тельчарова. – М., 1991. - 214 с.
172. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць / Ред. Колегія О.П. Щолокова та інші. – К.НПУ, 2000. – 181 с.
173. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Теплов Б.М. Избр. труды. – В 2-х т. – Т.1 – М., 1983. – 328 с.
174. Терлецька Л. Технологія самоаналізу / Л. Терлецька. – К.: Главник, 2005. – 96 с.
175. Ткаченко Т. Основи формування професійно-педагогічної культури вчителя музики і співу: Навч.-метод. посібник / Т. Ткаченко. – Харків, 2005. – 184 с.
176. Ткаченко Т.В. Методи вокального розвитку майбутнього вчителя на заняттях з постановки голосу / Т.В. Ткаченко // Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Серія №14. Теорія і методика мистецької освіти. – Вип. 5 (10). – К.: НПУ, 2007. – С.64-67.
177. Торопова А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования / А.В. Торопова. Изд. третье, исправл. и доп. Учебн. пособ. – М.: Учебно-методический издательский центр "ГРАФ-ПРЕСС", 2010. – 240 с.
178. Тоцька Л.О. Методичні засади удосконалення вокальної підготовки майбутніх учителів музики. Дис. .. канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.О. Тоцька. – К., 2009. – 271 с.
179. Тоцька Л.О. Педагогічні принципи розвитку виконавської майстерності культури магістрантів-вокалістів / Л.О. Тоцька. // Професійна

мистецька освіта і художня культура: виклики ХХІ: матер. Міжнарод. наук.-практ. конф., 16-17.10.2014 р. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. – С. 422-431.

180. Урманцев Ю.А. О нормах постижения бытия // Вопросы философии. – 1993. – №4. – С.84-105.

181. Усова А.В. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики / А.В. Усова, А.А. Бобров. – М.: Просвещение, 1988. – 112 с.

182. Федорчук В.В. Внутрішньо діалогова рефлексія як засіб формування творчої особистості майбутнього вчителя музики // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць – К.: НПУ, 1999. – Вип.3. – С.80-85.

183. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.

184. Філософський словник / За ред. В.І. Шинкарука. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

185. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1986. – 407 с.

186. 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.

187. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-ое изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. –

188. Холопов Ю.Н. О формах постижения музыкального бытия // Вопросы философии. – 1993. – №4. – С.106-114.

189. Художественное творчество. Вопросы комплексного изучения. Отв. ред. Мейлах. – Л.: Наука, 1983. – 278с.

190. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / А.В. Хуторской. – М.: Издательский центр "Академия", 2008. – 256 с.
191. Хьелл Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питерком, 1998. – 606 с.
192. Цагарелли Ю.А. Психология музыкальной деятельности. Учебное пособие. – СПб.: Композитор, 2008. – 368 с.
193. Чжан Цзінцзін. Діагностика рівнів сформованості мистецької рефлексії майбутніх учителів музики / Чжан Цзінцзін // Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: збірник наукових праць. [гол. ред. проф. С.Омельченко. - Випуск 4. – Слов'янськ: ДДПУ, 2016. 216с. – С. 156-161.
194. Чжан Цзінцзін. Методика, принципи та педагогічні умови формування мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики / Чжан Цзінцзін // Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific Journal) Pedagogika #6, 2016. – 191 с. – С.69-75.
195. Чжан Цзінцзін. Мистецька рефлексія майбутнього вчителя музики: концептуальна модель / Чжан Цзінцзін // Час мистецької освіти: збірник тез і матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції 12-13 квітня 2016 р. – Харків: ХНПУ імені Г.С.Сковороди, 2016. – 129 с. – С.12-13.
196. Чжан Цзінцзін. Мистецька рефлексія майбутнього вчителя музики // Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття: зб. матеріалів V Всеукраїнської науково-практичної конференції, Мукачеве, 17-18 березня 2016 р. – Мукачеве: МДУ, 2016. – 240 с. – С.66-69.
197. Чжан Цзінцзін. Мистецька рефлексія майбутнього вчителя музики: концептуальна модель / Чжан Цзінцзін // Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова випуск № 26 (36) 16 серії "Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики" збірник наукових праць. – К.: НПУ, 2016. – 143 с. – С. 42-46.

198. 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.

199. Чжан Цзінцзін. Організація та зміст процесу формування мистецької рефлексії / Чжан Цзінцзін // Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції 14-15 квітня 2016. – Київ: ун-т імені Б.Грінченка, 2016. – 752 с. – С.320-329.

200. Чжан Цзінцзін. Психолого-педагогічні передумови формування рефлексії майбутнього вчителя музики / Чжан Цзінцзін // Педагогіка та психологія. Вип.729. – Чернівці: Чернівецький національний університет. 2014. – 208 с. – С. 166-170.

201. Чжан Цзінцзін. Структура та рівні сформованості мистецької рефлексії майбутніх учителів музики / Чжан Цзінцзін // Вісник Луганського Національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. Мистецька освіта: історія, теорія, практика № 2 (299) 2016. – Старобільськ: ДЗ "Луганський національний університет імені Т. Шевченка", 246 с. – С.72-80.

202. Чехов М. Путь актера / М. Чехов. – М., 2003.

203. Шевнюк О.Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика: [монографія] / О.Л. Шевнюк. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2003. – 232 с.

204. Шевченко И.П. Подготовка студентов к профессионально-педагогическому творчеству / И.П. Шевченко, Б.Д. Красовский, И.С. Дмитрик. – К.: Наук. думка, 1992. – 148 с.

205. Шульпяков О.В. Скрипичное исполнительство и педагогика / О.В. Шульпяков. – СПб.: Композитор, 2006. – 496 с.

206. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – М.: Наука, 1974. – 426 с.
207. Юссон Р. Певческий голос. Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса / Р. Юссон. – М.: Музыка, 1974. – 262 с.
208. Юцевич Ю.Є. Теорія і методика формування співацького голосу: Навчально-методичний посібник / Ю.Є. Юцевич. – К.: ІЗМН, 1998. – 160 с.
209. Яворский Б.Л. Статьи, воспоминания, переписка / Б.Л. Яворский / Общ. ред. Д. Шостаковича. М.: Советский композитор, 1972. – т I. – 711 с.
210. Bruner J.S. Acts of meaning. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.
211. Cruickshank D. Reflective teaching / D. Cruickshank. – Reston. Virginia, 1987.
212. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: a new era of cognitive development inquiry / J.H. Flavell // Amer.Psychologist. V.34., 1979.
213. Grant G. Preparing for reflective teaching / G. Grant. – Boston, 1984.
214. Reagan T. Becoming a reflective educator: How to build a culture of inquiry in the schools / T. Reagan, C. Case, J. Brubacher (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2000.
215. Rogers C.R. Freedom to learn / C.R. Rogers, H.J. Freiberg. NY: Merrill., 1994.
216. Schon D. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, 1983.
217. Shermis S. Critical thinking: helping students learn reflectively / S. Shermis. – Bloomington, Indiana: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills. (ED341954), 1992.

РОЗПОДІЛ БАЛІВ ЗА КРИТЕРІЯМИ

<i>Критерій (бали)</i>	<i>Показники критерію</i>	<i>Кількість балів</i>
Міра прагнення до оволодіння мистецькою рефлексією <i>(30б.)</i>	- сприйняття необхідності в мистецькій рефлексії;	10
	- наявність бажання до самореалізації у музично-педагогічній та музично-виконавській діяльності;	10
	- сформованість установки на оволодіння новими знаннями;	10
Ступінь розуміння сутності та особливостей мистецької рефлексії <i>(30б.)</i>	- усвідомлення сутності мистецької рефлексії;	10
	- обізнаність щодо особливостей протікання власних розумових процесів;	10
	- сформованість адекватної самооцінки;	10
Міра емоційного включення до мистецької рефлексії <i>(30б.)</i>	- усвідомлення власних емоційних переживань в процесі музично-виконавської діяльності;	10
	- наявність культурно-гуманістичної системи цінностей;	10
	- осягнення емоційно-емпатійного реагування на музику;	10
Міра володіння необхідними вміннями для мистецької рефлексії <i>(30б.)</i>	- володіння різновидами мистецької рефлексії;	10
	- наявність знань та вмінь в музично-педагогічній діяльності;	10
	- наявність професіоналізму в музично-виконавській діяльності	10

АНКЕТА

ПРИЗВИЩЕ _____

ІМ'Я _____

НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД _____

КУРС _____

1. Чи потрібно майбутньому вчителю музики володіти мистецькою рефлексією та в чому, на Вашу думку, полягає її зміст ?

2. У яких сферах музично-педагогічної діяльності найбільш доцільна мистецька рефлексія?

3. Чи впливає сформованість мистецької рефлексії на Я-концепцію вчителя музики, якщо так, то яким чином?

4. Які функції мистецької рефлексії є найбільш важливими, розташуйте їх по пріоритетності:

- *самопізнавальна та самоорганізуюча*

- *когнітивна*

- *інтегруюча*

- *праксеологічна*

- *розвиваюча*

- *соціальна*

5. Якими формами і видами мистецької рефлексії необхідно володіти вчителю музики?

6. Розташуйте відповідно Вашим пріоритетам складові підготовки вчителя музики у вузі:

- музично-педагогічна;

- виконавська;

- вокальна;

- хормейстерська.

7. Які труднощі виникають у Вас під час педагогічної практики у школі ?

8. Що Ви розумієте під поняттям "адекватна самооцінка"?

9. Чи необхідно Вам додатково оволодівати мистецькою рефлексією ?

(обґрунтуйте Вашу відповідь) _____

Додаток В

Методичне забезпечення контрольного зрізу

Методика визначення рівня розвитку рефлексії вчителя за допомогою
тесту Т. Лірі

(Джерело: Психологические аспекты педагогической практики:

*Учебно-методическое пособие / Сост. О.В. Калинова, О.Н. Молчанова. М.,
1997. С. 16-21)*

Інструкція. Перед вами опитувальник, який містить різні характеристики. Слід уважно прочитати кожен та подумати, чи відповідає вона вашому уявленню про себе. Якщо "так", то перекресліть хрестом відповідну рядкові номеру характеристики цифру в сітці реєстраційного листа відповідей. Якщо "ні", то не робіть ніяких позначок. Постарайтеся проявити максимальну уважність та відвертість. Отже, яка ви людина?

Текст опитувальника

1. Вміє подібатися.
2. Справляє враження на оточуючих.
3. Вміє розпоряджатися, наказувати.
4. Уміє наполягти на своєму.
5. Має почуття гідності.
6. Незалежний.
7. Здатний сам подбати про себе.
8. Може проявити байдужість.
9. Здатний бути суворим.
10. Суворий, але справедливий.
11. Може бути щирим.
12. Критичний до інших.
13. Любить поплакатися.
14. Часто сумний.
15. Здатний виявляти недовіру.
16. Часто розчаровується.
17. Може бути критичним до себе.
18. Здатний визнати свою неправоту.
19. Охоче підпорядковується.
20. Поступливий.
21. Вдячний.

22. Схильний до захоплення та наслідування.
23. Поважний.
24. Шукаючий схвалення.
25. Здатний до співпраці, взаємодопомоги.
26. Прагне ужитися з іншими.
27. Доброзичливий.
28. Уважний і ласкавий.
29. Делікатний.
30. Підбадьорюючий.
31. Чуйний до закликів про допомогу.
32. Безкорисливий.
33. Здатний викликати захоплення.
34. Користується повагою.
35. Володіє талантом керівника.
36. Любить відповідальність.
37. Упевнений в собі.
38. Самовпевнений і напористий.
39. Діловитий, практичний.
40. Суперничає.
41. Стійкий і крутий, де треба.
42. Невблаганний, але безпристрасний.
43. Дратівливий.
44. Відкритий і прямолінійний.
45. Не терпить, щоб ним командували.
46. Скептичний.
47. На нього важко справити враження.
48. Образливий, дразливий.
49. Легко ніяковіє.
50. Невпевнений в собі.
51. Поступливий.
52. Скромний.
53. Часто вдається до допомоги інших.
54. Дуже шанує авторитети.
55. Охоче приймає поради.
56. Довірливий і прагне радувати інших.
57. Завжди люб'язний в обходженні.
58. Дорожить думкою оточуючих.
59. Товариський.
60. Добросердечний.
61. Добрий, вселяє впевненість.
62. Ніжний і м'якосердий.
63. Любить піклуватися про інших.
64. Щедрий.
65. Любить давати поради.

66. Виробляє враження значущості.
67. Начальницько-владний.
68. Владний.
69. Хвалькуватий.
70. Гордовитий і самовдоволений.
71. Думає тільки про себе.
72. Хитрий.
73. Нетерпимий до помилок інших.
74. Розважливий.
75. Відвертий.
76. Часто недружелюбний.
77. Озлоблений.
78. Скаржник.
79. Ревнивий.
80. Довго пам'ятає образи.
81. Схильний до самобичування.
82. Сором'язливий.
83. Безініціативний.
84. Лагідний.
85. Залежний, несамолюбний.
86. Любить підпорядковуватися.
87. Надає іншим приймати рішення.
88. Легко потрапляє в халепу.
89. Легко піддається впливу друзів.
90. Готовий довіритися кожному.
91. Прихильний до всіх без розбору.
92. Усім симпатизує.
93. Прощає все.
94. Переповнений надмірним співчуттям.
95. Великодушний і терпимо до недоліків.
96. Прагне допомогти кожному.
97. Прагне до успіху.
98. Очікує захоплення від кожного.
99. Розпоряджається іншими.
100. Деспотичний.
101. Ставиться до оточуючих з почуттям переваги.
102. Марнославний.
103. Егоїстичний.
104. Холодний, черствий.
105. Уїдливі, насмішуватий.
106. Злий, жорстокий.
107. Часто гнівливий.
108. Бездушна, байдужий.
109. Злопам'ятний.

110. Пройнятий духом протиріччя.
111. Упертий.
112. Недовірливий і підозрілий.
113. Боязкий.
114. Сором'язливий.
115. Послужливий.
116. М'якотілий.
117. Майже нікому не заперечує.
118. Нав'язливий.
119. Любить, щоб його опікали.
120. Надмірно довірливий.
121. Прагне здобути розташування кожного.
122. З усіма погоджується.
123. Завжди з усіма дружелюбний.
124. Всіх любить.
125. Занадто поблажливий до оточуючих.
126. Намагається втішити кожного.
127. Піклується про інших на шкоду собі.
128. Псує людей надмірною добротою.

Обробка та інтерпретація результатів

Після завершення опитування у кожному з восьми вертикальних стовпців підсумовується число перекреслених номерів, і таким чином підраховуються бали за восьми варіантам міжособистісної взаємодії:

I. Владний - лідируючий. При помірно виражених балах (до 8) проявляються впевненість у собі, вміння бути добрим порадником, наставником і організатором, властивості керівника. При високих показниках характерні: нетерпимість до критики, переоцінка власних можливостей (до 12 балів), дидактичний стиль висловлювань, імперативна потреба (Командувати іншими, риси деспотизму (вище 12 балів).

II. Незалежний - домінуючий. Виявляє стиль міжособистісних відносин від впевненого, незалежного, суперництва (при помірних показниках у межах 8 балів) до самовдоволеного, нарцисичного, з вираженим почуттям власної переваги над оточуючими і тенденцією мати особливу думку, відмінну від думки більшості, займати відокремлену позицію у групі (при високих балах, 12-16).

III. Прямолінійний - агресивний. Залежно від ступеня вираженості показників цей октант виявляє щирість, безпосередність, прямолінійність, наполегливість у досягненні мети (помірні бали) або надмірне завзятість, недружелюбність, нестриманість і запальність (високі бали).

IV. Недовірливий - скептичний. Реалістичність бази суджень вчинків, скептицизм і неконформність (до 8 балів) переростає у вкрай образливий і недовірливий модус ставлення до оточуючих з вираженою схильністю до критицизму, невдоволенням навколишніми і підозрілістю.

V. Покірно-сором'язливий. Відображає такі особливості міжособистісних відносин, як скромність, сором'язливість, схильність брати на себе чужі обов'язки. При високих балах - повна покірність, підвищене почуття провини, самоприниження.

VI. Залежний - слухняний. При помірних балах - потреба в допомозі й довірі з боку оточуючих, у їх визнання. При високих показниках – надконформність, повна залежність від думки оточуючих.

VII. Співпрацюючий - конвенціональний. Виявляє стиль міжособистісних відносин, властивих особам, що прагнуть до тісної співпраці з референтною групою, до доброзичливим відносинам з оточуючими. Надмірність у прояві даного стилю міжособистісного відносини проявляється компромісним поведінкою, нестриманістю у прояві своєї дружелюбності, прагненням підкреслити свою причетність до інтересів більшості.

VIII. Відповідально-великодушний. Проявляється вираженою готовністю допомагати оточуючим, розвиненим почуттям відповідальності. Високі бали виявляють сердечність, надобов'язковість, гіперсоціальні установки, підкреслений альтруїзм.

Характеристики, що не виходять за межі 8 балів, властиві гармонійним особистостям. Показники, що перевищують 8 балів, свідчать про акцентуації властивостей, що виділяються даним варіантом. Результат в 14-16 балів свідчить про труднощі соціальної адаптації. Низькі показники по всіх

варіантах (0-3 бали) можуть бути результатом скритності і невідвертості випробуваного.

Перші чотири типи міжособистісних відносин - I, II, III і IV- характеризуються перевагою неконформністю тенденцій і схильністю до конфліктних проявів (III, IV), більшою незалежністю думки, завзятістю у відстоюванні власної точки зору, тенденцією до лідерства і домінування I, II). Інші чотири варіанти - V, VI, VII, VIII - представляють протилежну картину: переважання конформних установок, конгруентність у контактах з оточуючими (VII, VIII), невпевненість у собі, податливість думці оточуючих, схильність до компромісів (V, VI).

Коли випробуваний проставить бали самому собі, йому треба постаратися уявити себе з боку, очима учнів і так само оцінити себе в балах по кожному з восьми типів поведінки. Потім цей опитувальник можна роздати учням з проханням анонімно оцінити даного вчителя, після чого підраховуються середні бали оцінки педагога учнями по кожному з варіантів і порівнюються з двома власними оцінками педагога, отриманими раніше ("Я про себе" і "Я очима учнів"). Для зручності порівняння всі результати можна занести в таблицю:

Реєстраційний лист

1	5	9	13	17	21	25	29
2	6	10	14	18	22	26	30
3	7	11	15	19	23	27	31
4	8	12	16	20	24	28	32
33	37	41	45	49	53	57	61
34	38	42	46	50	54	58	62
35	39	43	47	51	55	59	63
36	40	44	48	52	56	60	64
65	69	73	77	81	85	89	93
66	70	74	78	82	86	90	94

67	71	75	79	83	87	91	95
68	72	76	80	84	88	92	96
97	101	104	109	113	117	121	125
98	102	106	110	114	118	122	126
99	103	107	111	115	119	123	127
100	104	108	112	116	120	124	128
<i>I</i>	<i>II</i>	<i>III</i>	<i>IV</i>	<i>V</i>	<i>VI</i>	<i>VII</i>	<i>VIII</i>

Чим більше збіг оцінок, особливо між реальним опитуванням і пророкуванням думки учнів, зробленим самим педагогом, тим вище рівень розвитку рефлексії вчителя.

Методика діагностики структури цінностей особистості

(Автор С. Бубнова)

(Джерело: Фетискин Н., Козлов В., Мануйлов Г. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Издательство института психотерапии, 2005. – С. 26-28).

Інструкція. Даний опитувальник спрямований на дослідження вашої особистості та ваших відносин. Відповідайте по можливості швидко, довго не роздумуючи над кожним питанням. Пам'ятайте, що поганих або хороших відповідей немає, є тільки ваша власна думка. Відповідати потрібно "так" чи "ні". У бланку відповідей це відповідно "+" або "-", які потрібно проставити поруч з номером питання.

Текст опитувальника

1. Чи любите ви лежати на дивані і нічого не робити?
2. Чи любите ви самі заробляти гроші і отримувати від цього задоволення?
3. Чи часто вас відвідує думка, що хочеться сходити в театр або на виставку?
4. Чи часто ви допомагаєте близьким по господарству?
5. Чи вважаєте ви, що любов - визначальне почуття в житті?
6. Чи любите ви читати книги про щось нове, ще невідоме вам?
7. Чи хочете ви стати босом (начальником якої-небудь компанії)?
8. Чи хочете ви, щоб вас поважали друзі за ваші особистісні якості?
9. Чи хочете ви самі брати участь у будь-яких громадських заходах (мітингах, страйках) на користь близької вам шару населення?

10. Чи вважаєте ви, що без спілкування з друзями ваше життя буде тьмяним і безрадісним?
11. Чи вважаєте ви, що, якщо буде здоров'я, решта додасться?
12. Чи часто вам хочеться розслабитися (послухати легку музику, наприклад)?
13. Ви обрали свою професію в основному тому, що вона може вам приносити великий матеріальний достаток?
14. Чи вважаєте ви, що в житті важливо вміти грати на музичних інструментах, малювати і т. п.?
15. Якщо хтось із ваших знайомих захворів, чи виберете ви час, щоб його відвідати?
16. Ваш шлюб укладений (буде укладено) по любові?
17. Чи любите ви читати науково-популярні книги?
18. Чи хотіли ви в школі стати яким-небудь організатором?

Обробка та інтерпретація результатів

Ступінь виразності кожної з поліструктурної цінності особистості визначається за допомогою ключа, представленого у бланку відповідей. Відповідно цьому підраховується кількість позитивних відповідей у всіх одинадцяти стовпцях, а результат записується в графі " Σ ". За результатами обробки індивідуальних даних будується графічний профіль, що відображає вираженість кожної цінності. Для цього по вертикалі фіксується кількісна вираженість цінностей (за 6-бальною системою), а по горизонталі - види цінностей.

Цінності в узагальненому вигляді

I	Приємне проведення часу
II	Високе матеріальне благополуччя
III	Пошук та насолода прекрасним
IV	Допомога та милосердя до інших людей
V	Любов
VI	Пізнання нового в світі, природі, людині
VII	Високий соціальний статус та управління людьми
VIII	Визнання та повага людей, вплив на оточуючих
IX	Соціальна активність для досягнення позитивних змін у суспільстві
X	Спілкування
XI	Здоров'я

Розподіл студентів КГ та ЕГ за мірою прагнення до оволодіння
мистецькою рефлексією

Показники критерію	Рівні вираження показників критерію									
	До експерименту									
	КГ					ЕГ				
	Початковий (%)	Задовільний (%)	Достатній (%)	Оптимальний (%)	Середній бал	Початковий (%)	Задовільний (%)	Достатній (%)	Оптимальний (%)	Середній бал
Сприйняття необхідності в мистецькій рефлексії	41,38	44,83	10,34	3,45	3,9	48,28	41,38	10,34	0,00	3,8
Наявність бажання до самореалізації у муз.-пед. та муз.-виконавській діяльності	27,59	55,17	17,24	0,00	4,7	24,14	58,62	17,24	0,00	4,7
Сформованість установки на оволодіння новими знаннями	17,24	65,52	17,24	0,00	4,8	17,24	65,52	17,24	0,00	4,7
<i>Загальний рівень критерію</i>	10,34	65,52	20,69	3,45	13,4	6,90	75,86	17,24	0,00	13,2
	Після експерименту									
Сприйняття необхідності в мистецькій рефлексії	44,83	41,38	10,34	3,45	4,1	0	3,45	44,83	51,72	8,5
Наявність бажання до самореалізації у муз.-пед. та муз.-виконавській діяльності	17,24	65,52	17,24	0,00	4,9	0	3,4	51,72	44,83	8,4
Сформованість установки на оволодіння новими знаннями	13,79	68,97	13,79	3,45	5,1	0	6,90	44,83	48,28	8,4
<i>Загальний рівень критерію</i>	6,90	65,52	20,69	6,90	14,1	0	0,00	20,69	79,31	25,3

Розподіл студентів КГ та ЕГ за ступенем розуміння сутності та
особливостей мистецької рефлексії

Показники критерію	Рівні вираження показників критерію									
	<i>До експерименту</i>									
	КГ					ЕГ				
	Початковий (%)	Задовільний (%)	Достатній (%)	Оптимальний (%)	Середній бал	Початковий (%)	Задовільний (%)	Достатній (%)	Оптимальний (%)	Середній бал
Усвідомлення сутності мистецької рефлексії	68,97	27,59	3,45	0,00	3	68,97	27,59	3,45	0,00	3
Обізнаність щодо протікання власних розумових процесів	65,52	31,03	3,45	0,00	3	72,41	24,14	3,45	0,00	3
Сформованість адекватної самооцінки	58,62	37,93	3,45	0,00	3,3	62,07	34,48	3,45	0,00	3,1
<i>Загальний рівень критерію</i>	48,28	37,93	13,79	0,00	9,3	48,28	34,48	17,24	0,00	9,1
	<i>Після експерименту</i>									
Усвідомлення сутності мистецької рефлексії	62,07	34,48	3,45	0,00	3,3	0	17,24	51,72	31,03	7,8
Обізнаність щодо протікання власних розумових процесів	62,07	34,48	3,45	0,00	3,2	0	44,83	34,48	20,69	7
Сформованість адекватної самооцінки	58,62	37,93	3,45	0,00	3,6	0	34,48	41,38	24,14	7,4
<i>Загальний рівень критерію</i>	41,38	44,83	13,79	0,00	10,1	0	0,00	68,97	31,03	22,2

Розподіл студентів КГ та ЕГ за мірою емоційного включення до
мистецької рефлексії

Показники критерію	Рівні вираження показників критерію									
	До експерименту									
	КГ					ЕГ				
	Початковий (%)	Задовільний (%)	Достатній (%)	Оптимальний (%)	Середній бал	Початковий (%)	Задовільний (%)	Достатній (%)	Оптимальний (%)	Середній бал
Усвідомлення власних емоційних переживань у муз.-виконавській діяльності	62,07	34,48	3,45	0,00	3,2	58,62	37,93	3,45	0,0%	3,3
Наявність культурно- гуманістичної системи цінностей	17,24	51,72	27,59	3,45	5,2	13,79	65,52	17,24	3,45	5,3
Осягнення емоційно- емпатійного реагування на музику	17,24	55,17	24,14	3,45	5,2	13,79	62,07	20,69	3,45	5,3
<i>Загальний рівень критерію</i>	10,34	51,72	34,48	3,45	13,6	6,90	55,17	34,48	3,45	13,9
	Після експерименту									
Усвідомлення власних емоційних переживань у муз.-виконавській діяльності	55,17	37,93	6,90	0,00	3,5	0	34,48	44,83	20,69	7,2
Наявність культурно- гуманістичної системи цінностей	13,79	48,28	34,48	3,45	5,4	0	13,79	44,83	41,38	8,1
Осягнення емоційно-емпатій- ного реагування на музику	10,34	62,07	24,14	3,45	5,3	0	3,45	37,93	58,62	8,6
<i>Загальний рівень критерію</i>	3,45	55,17	37,93	3,45	14,3	0	0,00	37,93	62,07	24

**Розподіл студентів КГ та ЕГ за мірою володіння необхідними вміннями
для мистецької рефлексії**

Показники критерію	Рівні вираження показників критерію									
	<i>До експерименту</i>									
	КГ					ЕГ				
	Початковий (%)	Задовільний (%)	Достатній (%)	Оптимальний (%)	Середній бал	Початковий (%)	Задовільний (%)	Достатній (%)	Оптимальний (%)	Середній бал
Володіння різновидами мистецької рефлексії	68,97	31,03	0,00	0,00	3	68,97	27,59	3,45	0,00	3
Наявність знань та вмінь в музично-пед. діяльності	20,69	48,28	24,14	6,90	5,2	24,14	51,72	20,69	3,45	4,9
Сформованість професіоналізму в музично-виконавській діяльності	17,24	44,83	31,03	6,90	5,6	20,69	55,17	20,69	3,45	5,1
<i>Загальний рівень критерію</i>	10,34	55,17	31,03	3,45	13,8	6,90	65,52	24,14	3,45	13
	<i>Після експерименту</i>									
Володіння різновидами мистецької рефлексії	62,07	37,93	0,00	0,00	3,3	0	17,24	55,17	27,59	7,7
Наявність знань та вмінь в музично-пед. діяльності	17,24	44,83	31,03	6,90	5,7	0	24,14	41,38	34,48	7,8
Сформованість професіоналізму в музично-виконавській діяльності	6,90	51,72	31,03	10,34	5,9	0	27,59	44,83	27,59	7,6
<i>Загальний рівень критерію</i>	3,45	44,83	51,72	0,00	14,9	0	0,00	58,62	41,38	23,1

Розподіл студентів КГ та ЕГ за рівнями володіння мистецькою
рефлексією

Критерії	Рівні вираження сформованості мистецької рефлексії									
	<i>До експерименту</i>									
	КГ					ЕГ				
	Початковий (%)	Задовільний (%)	Достатній (%)	Оптимальний (%)	Середній бал	Початковий (%)	Задовільний (%)	Достатній (%)	Оптимальний (%)	Середній бал
Міра прагнення до оволодіння мистецькою рефлексією	10,34	65,52	20,69	3,45	13,4	6,90	75,86	17,24	0,00	13,2
Ступінь розуміння сутності та особливостей мистецької рефлексії	48,28	37,93	13,79	0,00	9,3	48,28	34,48	17,24	0,00	9,1
Міра емоційного включення до мистецької рефлексії	10,34	51,72	34,48	3,45	13,6	6,90	55,17	34,48	3,45	13,9
Міра володіння необхідними вміннями для мистецької рефлексії	10,34	55,17	31,03	3,45	13,8	6,90	65,52	24,14	3,45	13
Загальний рівень	20,69	68,97	10,34	0,00	50	24,14	65,52	10,34	0,00	49,1
	<i>Після експерименту</i>									
Міра прагнення до оволодіння мистецькою рефлексією	6,90	65,52	20,69	6,90	14,1	0	0,00	20,69	79,31	25,3
Ступінь розуміння сутності та особливостей мистецької рефлексії	41,38	44,83	13,79	0,00	10,1	0	0,00	68,97	31,03	22,2
Міра емоційного включення до мистецької рефлексії	3,45	55,17	37,93	3,45	14,3	0	0,00	37,93	62,07	24
Міра володіння необхідними вміннями для мистецької рефлексії	3,45	44,83	51,72	0,00	14,9	0	0,00	58,62	41,38	23,1
Загальний рівень	13,79	72,41	13,79	0,00	53,4	0	0,00	65,52	34,48	94,6