

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ

Т. І. КРЕМЕШНА

***Педагогічна самоефективність:
шлях до успішного викладання***

навчально-методичний посібник

Умань 2011

УДК 378.1+378.126+378.14

*Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
як навчальний посібник для студентів музичних спеціальностей
вищих навчальних закладів (лист № 1/11-11512 від 17 грудня 2010 р.).*

Кремешна Т.І. Педагогічна самоефективність: шлях до успішного викладання: Навчально-методичний посібник. – Умань, 2010. – 168 с.

Рецензенти:

Падалка Г. М. – доктор педагогічних наук, професор кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова;

Біда О. А. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького;

Сирота З. М. – доцент кафедри музикознавства та вокально-хорових дисциплін Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

За загальною редакцією

А. Ф. Линенко

Педагогічна самоефективність є однією з найбільш важливих сторін професійної підготовки вчителя. Вона дозволяє продуктивно здійснювати професійну діяльність, ефективно взаємодіяти з учнями та колегами, отримувати задоволення від роботи.

У посібнику представлена програма спецкурсу «Педагогічна самоефективність у становленні майбутніх учителів музики», методики діагностики і тести для визначення рівнів професійної самоефективності майбутніх педагогів-музикантів, корисні практичні завдання, ігри та вправи, які сприяють формуванню педагогічної самоефективності, а також розвитку професійної компетентності, мотивації на педагогічну діяльність, адекватної самооцінки, емоційної усталеності майбутніх працівників у галузі музичної освіти.

Для викладачів та студентів педагогічних закладів освіти, вчителів музики загальноосвітніх шкіл, аспірантів, а також для всіх, хто цікавиться питаннями професійного розвитку особистості.

© Т.І.Кремешна, 2011

ЗМІСТ

Передмова.....	4
<i>Розділ 1. Теоретичні основи проблеми педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики</i>	
Самоефективність майбутніх учителів музики як педагогічна проблема	6
Сутність поняття «педагогічна самоефективність».....	17
Фактори та механізми формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики.....	24
<i>Розділ 2. Структурний аналіз педагогічної самоефективності майбутніх педагогів-музикантів</i>	
Змістово-процесуальний компонент.....	37
Особистісний компонент.....	48
Поведінковий компонент.....	54
<i>Розділ 3. Діагностика педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики</i>	
Критеріальний підхід до формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики	62
Методики діагностики сформованості педагогічної самоефективності в майбутніх педагогів-музикантів	67
<i>Розділ 4. Технологія формування професійної самоефективності майбутніх учителів музики</i>	
Актуалізація ціннісного ставлення студентів до оволодіння педагогічною самоефективністю.....	82
Створення рефлексивно-оцінного середовища в навчально-виховному процесі педагогічного коледжу.....	120
Організація самовдосконалення майбутніх педагогів-музикантів у контексті формування професійної самоефективності	128
Висновки.....	144
Література	145
Додатки	151

ПЕРЕДМОВА

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

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

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

Педагогічна самоефективність проявляється в зусиллях, спрямованих на розвиток власної професійної компетентності, розкритті свого потенціалу, що веде до подальшого самовдосконалення, спрямовує духовну активність майбутнього вчителя музики на досягнення мети в педагогічній діяльності.

У посібнику розглядається сутність педагогічної самоефективності, її структура, методики діагностики; обґрунтовуються педагогічні умови формування професійної самоефективності майбутнього вчителя музики. У пропонованому посібнику містяться не лише теоретичні орієнтири в зазначених питаннях, а й практичні підходи до розв'язання проблеми формування педагогічної самоефективності майбутніх педагогів-музикантів.

Ми прагнули, щоб посібник був зручний для викладачів, а також корисним для студентів та вчителів, які вже мають практичний досвід роботи.

За допомогу в роботі глибоко вдячні науковому керівнику, доктору педагогічних наук, професору А. Ф. Линенко.

Розділ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ
САМОЕФЕКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

**Самоефективність майбутніх учителів музики
як педагогічна проблема**

Проблема педагогічної самоефективності тісно пов'язана з проблемою пошуку нових шляхів вдосконалення педагогічної діяльності. Проте, широка педагогічна спадщина не містить спеціальних досліджень, присвячених професійній самоефективності працівників освіти. Загалом під цим поняттям розуміють сприйняття людиною власної здатності мобілізувати мотивацію, когнітивні ресурси, поведінкову активність, необхідні для здійснення контролю над ситуацією з метою досягнення наміченої мети [70]. В останній час проблема самоефективності почала привертати увагу вітчизняних і зарубіжних дослідників у різноманітних галузях знань: психологія, педагогіка, медицина, менеджмент, управління, інформаційні технології та ін. Розглянемо деякі з них.

Дослідники (В. Латишев, П. Корнієнко, Т. Хорошко) розглядають самоефективність як важливу умову успішного здійснення дослідницької та пізнавальної діяльності студентів. Так, Т. Хорошко розглядає проблему сутнісних характеристик самоефективності пізнавальної діяльності студентів. При цьому дослідниця вважає, що означена самоефективність є важливим та складним компонентом процесу навчання студентів, та залежить від багатьох факторів та умов, серед яких потреби, мотиви та цілі особистості [86].

В. Латишев і П. Корнієнко розглядають проблему самоефективності дослідницької діяльності студентів технічного профілю. На їхній погляд, самоефективність є психофізіологічною характеристикою учасника навчального процесу, яка необхідна йому для успішної реалізації наукової та учбової діяльності, а також може виступити основним показником для оцінки ефективності мотивації студентів [16].

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

- підвищену ймовірність, що людина займатиметься цим видом діяльності;

- порівняно більшу наполегливість особистості в досягненні поставлених цілей;
- меншу тривожність людини при занятті цим видом діяльності;
- більшу ймовірність успішного вирішення когнітивно складних завдань у цій діяльності.

Роботи дослідників (Л. Мальц, А. Федосєєвої, І. Осадчевої, В. Солнцевої, Л. Мірзаянкової) тісно пов'язані з вивченням впливу самоєфективності на успішність навчальної та майбутньої професійної діяльності студентів. Л. Мальц і А. Федосєєва розглядають самоєфективність у контексті життєвої успішності студентів педагогічного ВНЗ. Дослідники зазначають, що орієнтація особистості на досягнення успіху є неодмінною умовою її розвитку, крім того, життєва успішність є зовнішнім показником сформованості психологічної компетентності майбутнього спеціаліста. Самоєфективність, на думку науковців, є взаємопов'язаною детермінантою з відповідальністю та успішністю. У випадку, коли особистість відчуває себе успішною, підвищується усвідомлення власної здатності та компетентності в управлінні життєдіяльністю, вирішенні життєвих проблем, реалізації поставлених цілей. Отже, успішна особистість – це самоєфективна особистість, яка володіє високим рівнем цього утворення, усвідомлює його [71].

У дослідженні І. Осадчевої та Н. Солнцевої розкривається позитивний вплив мотивації викладача на самоєфективність студентів. При цьому, вони розглядають самоєфективність як особливе психологічне новоутворення особистості в освітньому процесі [72].

Думки щодо самоєфективної навчальної діяльності студентів, особливо першокурсників, висловлює Л. Столяренко. Вона вважає, що крім тих мотивів, які спрямовані на пізнавальну активність цієї категорії студентів, є необхідним та ефективним методом гуманістичної терапії, який сприяє зростанню впевненості в собі, здібності вирішувати свої проблеми, досягати успіху в поставлених цілях [79, с. 646-647].

Дослідження Л. Мірзаянкової [73] присвячено розвитку самоєфективності студентів в адаптаційний період. Автор погоджується з А. Бандурою, який зазначає, що самоєфективність включає два компоненти: навички (компетентності), необхідні для

досягнення успіху, та самооцінку компетентностей [8, с. 322]. Дослідниця висловлює думку, що зростанню самоефективності студентів першого року навчання передують врахування викладачами важливих факторів розвитку означеного утворення, а саме: досконалість власної поведінки, досвід інших людей, стан студентів та вербальне переконання.

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

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

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

Також необхідне словесне переконання, яке передбачає емоційну підтримку, віру в можливості студентів, схвалення та позитивну оцінку, організовану взаємодопомогу в умовах сумісної творчої навчальної діяльності. Отже, Л. Мірзаянова розглядає самоефективність як поєднання двох компонентів: компетентність, та самооцінка цієї компетентності, і вважає її важливим засобом

вирішення задач, пов'язаних з попередженням чи пом'якшенням негативних проявів в адаптації студентів.

У працях Л. Мірзаянової представлений ще один аспект дослідження самоефективності. Автор прослідковує зв'язок самоефективності зі здоров'ям особистості студента [51]. На думку дослідниці, відображення зв'язку між рівнем самоефективності людини та її здоров'ям – принцип, який необхідно враховувати при розробці та застосуванні технологій, направлених на збереження здоров'я особистості. Л. Мірзаянова зазначає, що наявність у студентів переконань у високому рівні власної успішності та компетентності по'мякшує дію стреса, покращує роботу імунної системи, дозволяє успішно контролювати ситуацію.

З позиції впливу самоефективності на здоров'я людини, досліджувану проблему вивчає Т. Маланьїна. Автор розглядає вплив самоефективності на психологічне благополуччя вчителя. Проведене дослідження дало змогу науковцю дійти висновку щодо існування зв'язку між рівнем психосоматичного неблагополуччя педагога та його самоефективністю, виявити, що низька самоефективність завжди пов'язана з високим рівнем психосоматичного нездоров'я учителя, та є значущим фактором, що породжує невирішені внутрішньоособистісні конфлікти, невротичні розлади в педагогічних працівників [29].

Проблема самоефективності привертає увагу дослідників й у контексті соціалізації особистості. Так, О. Опаріна вважає, що подолати проблеми студентів, які виникають у зв'язку з адаптацією до університетських вимог освітнього процесу, вироблення власного стилю навчання, допоможе високий рівень їхньої самоефективності, який сприяє успішному засвоєнню професійних знань при найменшій затраті часу та зусиль [53].

Важливу роль самоефективності у процесі соціалізації особистості підкреслює Т. Вольфовська, суть якої вбачає у здатності людини самостійно вибудовувати поведінку стосовно специфічного завдання або ситуації [15].

Останнім часом проблема самоефективності знайшла своє відображення в управлінській сфері. До проблеми самоефективності в управлінській діяльності звертається Г. Косих. У своєму дослідженні авторка описує характеристики суб'єкта управлінських впливів, який ефективно здійснює процес

управління у торгово-промислових організаціях. На її думку, такій особистості притаманні самоефективність в діяльності та самоефективність у спілкуванні, які виключають та понижують ризик недостатньої організації порядку, некерованості організації, неконструктивного вирішення конфліктів та порушення партнерських відносин.

Дослідженню самоефективності в управлінській сфері присвячена робота І. Лотової, яка розглядає вплив означеного утворення на професійну кар'єру державних службовців. На думку дослідниці, стратегія професійної кар'єри багато в чому залежить від самоефективності особистості, рівня її домагань та «локус-контролю». Так, І. Лотова підкреслює, що до базисних якостей працівників, яким притаманний високий рівень мотивації до кар'єри, відносяться самоефективність та самоповага. На її думку, феномен самоефективності пов'язаний з наявністю чи відсутністю у людини впевненості, що вона володіє необхідною компетенцією для досягнення бажаного результату. І. Лотова зазначає, що висока самоефективність є умовою початку та наполегливого продовження, не зважаючи на складності, того чи іншого виду діяльності. Самоефективність, на її думку, визначає і подальшу поведінку людини: розширює чи обмежує можливість вибору сфер діяльності і характер кар'єри, дозволяє правильно визначити можливості професійного росту, місце серед колег по роботі. Дослідниця підкреслює, що від самоефективності залежать взаємовідношення з оточуючими, рівень критичності та вимогливості до себе, відношення до успіхів та невдач [66].

Н. Назаренко розглядає самоефективність як переконаність особи у своїх можливостях мобілізувати наявні ресурси для здійснення контролю над професійною діяльністю, і вважає, що це утворення є неодмінною характеристикою людини-професіонала, поруч із професіоналізмом діяльності, високим професійним та соціальним статусом, прагненням до постійного саморозвитку та самовдосконалення. На особливу увагу заслуговують фактори які, на думку дослідника, перешкоджають самоефективності професіонала. Це обрання професії, що не відповідає наявним у людини можливостям, неадекватний індивідуальний стиль діяльності, відсутність мотивації та ціннісного ставлення до обраної професійної діяльності [80].

Слід зазначити, що детально розглядаючи місце та роль самоефективності в управлінській сфері, дослідники, проте, не

приділили уваги її структурним компонентам, джерелам виникнення та формуванню означеного феномена.

Проблему самоефективності в контексті педагогічного регулювання досліджує Н. Трофімова. Приділяючи особливу увагу теорії соціального научіння (А. Бандура, Б. Скіннер та ін.), дослідниця відзначає значущість очікувань особистості відносно себе. Н. Трофімова зазначає, що кожна людина формує у собі уявлення про те, наскільки успішно вона може виконати ту чи іншу задачу. Дослідниця підкреслює, що володіючи високою самоефективністю, суб'єкт налаштовує себе на успіх, прикладає більше зусиль для досягнення мети, а у випадку невдачі доходить висновку про необхідність більш наполегливої роботи. У свою чергу, досягнення успіху гарантує позитивний зворотній зв'язок, який підвищує самоефективність особистості.

На думку Н. Трофімової, люди з низькою самоефективністю уникають ситуацій, пов'язаних з проявом своїх можливостей, позбавляючи себе необхідного тренування, чи надмірно хвилюються при необхідності виконувати роботу, в якій не впевнені. Очікуючи поразки, людина докладає менше зусиль, ніж могла б, втрачає інтерес до діяльності, та доходить висновку, що причини ускладнень знаходяться не в завданні, а у власній нездатності впоратися з ним. У випадку успіху, все приписується не зусиллям самої особистості, а зовнішнім сприятливим обставинам, і тоді позитивні результати діяльності не призводять до позитивних змін у самосприйнятті [65].

Ю. Шелковой пов'язує самоефективність з оцінкою особистістю власної компетентності. До необхідних умов формування самоефективності, на думку Ю. Шелкового, відносяться як особистий досвід індивіда, так і адекватний зворотний зв'язок при перевазі позитивного підкріплення успішних спроб реалізації особистих цілей індивіда. Дослідник доходить висновку, що самоефективність – одне з базисних уявлень особистості про себе, тісно пов'язана з оцінкою людини власної компетентності, та з досягненнями у професійній діяльності [88].

М. Енеєва визначає самоефективність як контроль над власною поведінкою, яка веде до індивідуальної та соціальної успішності людини, зумовлений просоціальним мотивом влади над собою. Ця проблема розглядається з позицій суб'єктивності людини, як особливої інтегративної якості її особистості, яка має складну структуру, провідними компонентами якої є мотивація та

цілеполягання. На думку автора, умовою формування самоефективності студента є наявність у нього прагнення оволодіти власною поведінкою [72].

Т. Румянцева, розглядаючи показники здатності особистості до прогнозування, серед яких: усвідомлення своїх потреб, уміння визначити способи та засоби для досягнення цілей та ін., важливе місце приділяє високому рівню самоефективності [76]. Але при цьому дослідниця не дає чіткого визначення цього поняття.

В. Венкатеш увів поняття комп'ютерної самоефективності, під якою розуміє внутрішній контроль, усвідомлення користувачем власної здатності вивчення та використання нової інформаційної технології. Комп'ютерну самоефективність автор розглядає як перемінну, яка суттєво впливає на те, як з часом змінюється сприйняття користувача простоти використання тих чи інших систем. В. Венкатеш зазначає, що оперування терміном комп'ютерної самоефективності необхідне для менеджерів ІТ, оскільки дозволить останнім досягти більшого успіху в реалізації своїх проєктів [64].

Велику увагу самоефективності особистості приділяє Д. Майєрс, розглядаючи її у контексті досліджень по соціальній психології. Науковець зазначає, що ідея самоефективності надихає людину не миритись з неблагоприємними обставинами, не відступати після перших невдач, а прикладати зусилля, борючись з сумнівами. Розглядаючи феномен самоефективності, Д. Майєрс доводить різницю між самоефективністю та самонавіюванням (віра в позитивний результат). На думку дослідника, головне джерело зростання самоефективності – пережитий досвід успіху, компетентність людини, які дають їй віру в свої можливості досягнути позитивного результату. Таким чином, Д. Майєрс уважає, і ми повністю з ним погоджуємось, що самоефективність – це поєднання компетентності та її позитивної самооцінки [49].

Т. Гордєєва зробила свій внесок у дослідження впливу самоефективності на мотивацію діяльності, спрямованої на навчальні, професійні, спортивні та ін. досягнення. Дослідниця наголошує на тому, що привабливість результату та віра в позитивний результат не достатні для мотивації суб'єкта. Необхідна також самоефективність – віра у власні здібності справитися з певним видом діяльності, яка проявляється у тому, наскільки компетентною відчуває себе людина, виконуючи ту чи

іншу справу [53]. Слід звернути увагу, що авторка наголошує на важливу ознаку самоефективності – компетентність.

Аналіз теорії соціального навчання, зокрема концепція самоефективності посідає значне місце в дослідженнях Т. Левченко. Вона розглядає особливості цієї теорії, зокрема «теоретичні конструкції когнітивного механізму самоефективності, що відносяться до вміння людей усвідомлювати свої здібності вибудовувати поведінку, яка б відповідала специфічному завданню та ситуації» [42].

Українські дослідники (В. Романець, В. Татенко та ін.) розглядають самоефективність у зв'язку з аналізом вчинку, як осередку психічного. Підводячи підсумок усім аспектам з'ясування його сутності і способу функціонування, вони пишуть: «зміст людського буття полягає у тому, щоб вийти за межі кола напередвизначеності, виявити і реалізувати свій потенціал, досягнути максимально можливого в рівні розвитку власної психіки і себе як її суб'єкта. Саме тому, кожен вчинок не вичерпується своїм конкретним змістом, а своїм ефектом післядії включається у перманентний процес самозбагачення людини результатами власної вчинкової активності» [60]. Автори підкреслюють, що кожен вчинок слід аналізувати не лише в термінах пізнання, а передусім мірою його активності, самоефективності, які в контексті саморозвитку психіки її суб'єктом є головними умовами розв'язання тих проблем, що постають у життєдіяльності індивіда.

У психологічних теоріях професійного розвитку значна увага приділяється такій характеристиці у структурі Я-концепції особистості, як відчуття людиною компетентності, власної ефективності та особистої впливовості, тобто відчуття влади над оточуючою дійсністю, яка забезпечує психологічну стабільність. У цьому випадку робиться акцент на сильне відчуття власного «Я», на свої можливості, які дозволяють здійснювати контроль над ситуаціями та відносинами. Слід зазначити, що сучасна американська педагогіка, керуючись означеними положеннями, до важливих особливостей ефективного вчителя відносить його впевненість у своїй компетентності, високу самооцінку (позитивну оцінку себе як здатної людини, що заслуговує на повагу), емоційну стабільність та прагнення до максимальної гнучкості.

Залежно від розглянутого вище підходу, західними науковцями було висунуто низку теорій: самоефективності

А. Бандури, казуальної атрибуції Б. Вайнера, очікуваної цінності (Дж. Аткинсон, Дж. Екклс), соціокогнітивна теорія (К. Двек), теорія самоцінності (М. Кавінгтон), які акцентують саме на позитивній самооцінці власних здібностей, відчутті особистісної компетентності та здатності здійснювати контроль над ситуацією, як важливу умову ефективної діяльності.

Так, американський науковець А. Бандура підкреслює важливість самостійних дій людини як причинного фактора у всіх аспектах її функціонування – мотивації, діяльності, емоційного стану. Найбільш очевидно це проявляється у його концепції самоефективності. На думку науковця, самоефективність [self-efficacy] – це переконання людини відносно власної здатності керувати подіями, які впливають на її життя [90, с. 175].

А. Бандура зазначає, що дії особистості у конкретній ситуації залежать від взаємного впливу оточуючого середовища та свідомості, зокрема від свідомих процесів, пов'язаних з переконаннями, що людина може чи не може здійснити дії, необхідні для успішного результату. На думку А. Бандури, сила, яка керує діяльністю людини, знаходиться не у зовнішньому по відношенню до неї середовищі, а відбувається із взаємодії докільця, його власної поведінки, та його особистості. Дослідник підкреслює, що самоефективність є важливою особистісною характеристикою і, у співвідношенні з конкретними цілями та компетентністю у певній справі, може суттєво впливати на ефективність діяльності [92].

У роботах зарубіжних науковців самоефективність найбільш часто вивчається у контексті досягнень у навчанні та роботі. Так, Дж. Роттер, Зіммерман, Мартінес-Понс зробили свій внесок у дослідження впливу самоефективності на навчальну діяльність. Вони довели, що учні, яким характерне відчуття самоефективності стосовно своїх навчальних здібностей наполегливіші, прикладають більше зусиль та внутрішньо більш зацікавлені в навчанні та його результатах. Дослідниками було доведено, що уявлення про самоефективність впливають на такі мотиваційні показники, як рівень зусиль, наполегливість та вибір задач [46].

Американські психологи Р.Фрейджер та Д. Фейдімен всебічно аналізують соціально-когнітивну теорію А. Бандури, її основні теоретичні положення, особливо щодо концепції самоефективності, її розуміння, як особистісної характеристики. «У потрійній моделі рецепроктного детермінізму, – пишуть вони, – згідно з якою докільця, поведінка і особистість взаємно впливають одне на одне,

самоефективність стосується характеристики особистості» [85, с. 570].

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

Так, висока самоефективність у поєднанні зі сприятливими умовами довкілля найбільш вірогідно призведе до успішного результату. Низька самоефективність, яка співвідноситься зі сприятливими умовами, може сприяти виникненню у людини депресії, так як вона усвідомлює свою неспроможність впоратись із завданням, яке з успіхом вирішують інші люди. Коли люди з високою самоефективністю зустрічаються з несприятливою ситуацією, вони звичайно примножують свої зусилля, прагнучи змінити оточуюче середовище. І, нарешті, коли низька самоефективність співвідноситься з несприятливими умовами, людина відчуває апатію, вважає себе безпорадною, та схильна миритися зі своїм становищем. Як бачимо, на поведінку особистості значний вплив має самоефективність, у поєднанні з довкіллям [85, с. 569 – 570].

М. Уолдем, досліджуючи проблему самоефективності студентів доводить, що вона співвідноситься з мотиваційними настановами та з успіхами у навчально-пізнавальній діяльності: «... Студенти з високою самоефективністю [self-efficacy] використовують отриману інформацію для збільшення свого рольового бачення та самореалізації, тоді як студенти з низькою самоефективністю цього не роблять» [96].

На думку Г. Лефрансуа, самоефективність – судження людини про те, наскільки ефективно вона діє в тих чи інших ситуаціях. Гі Лефрансуа зазначає, що судження про самоефективність впливають на вибір діяльності, інтереси та зусилля [46]. Дослідник підкреслює думку А. Бандури, що для здійснення ефективної діяльності необхідно володіти компетентністю в цій діяльності та позитивною оцінкою означеної компетентності.

На цих же позиціях знаходиться Р. Уайт. На його думку, самоефективність проявляється у прагненні до компетентності, вродженої потреби в оволодінні вміннями і в почутті власної значимості. Згідно вченого, прагнення до компетентності – фундаментально важливий людський мотив, особливо значущий

для адаптації тих, хто народжується з певними недоліками. Зусилля, спрямоване на розкриття власного потенціалу, прагнення до компетентності можна розглядати як один з аспектів самореалізації людини. Дослідник вважає, що уявлення про прагнення людини до компетентності має велике значення для розуміння сутності її самоефективності, пояснює прагнення особистості до пізнання, отримання інформації про довкілля [46].

Погляди Н. Брандена базуються на розгляді самоефективності як важливого аспекту самооцінки особистості. У цьому контексті дослідник дає ґрунтовне визначення самоефективності, під якою розуміє впевненість людини у собі, у здатності мислити, у процесах, за допомогою яких відбуваються особистісні судження, вибір, приймаються рішення; впевненість у здатності розуміти факти реальності, що входять у сферу потреб та інтересів особистості; когнітивна впевненість. Н. Бранден вважає, що самоефективність виникає із вольової функції свідомості, яка ставить перед людиною важливе завдання – зробити себе компетентною у доланні життєвих ускладнень. Н. Бранден розуміє самоефективність як відмову людської свідомості приймати безпорадність як незмінну та постійну умову, та яка проявляється у наполегливості перед обличчям ускладнень [54].

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

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

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

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

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

Сутність поняття «педагогічна самоефективність»

Аналіз проблеми самоефективності тісно пов'язаний з філософією прагматизму, як методологічною основою її вирішення. Ставлення людини до світу (світовідношення, світогляд) прагматизм вбачає не в пізнавальному (гносеологічному), а в практичному, прагматичному ставленні до нього, коли головне завдання людини філософія вбачає не в розумовому функціонуванні, а у виявленні першооснов людського життя. Іншими словами, коли ідеї, поняття, продукти відображення взагалі – не лише засоби об'єктивно істинного знання і пізнання, а перш за

все засоби реалізації практичних цілей і потреб людини. Такої поведінки і діяльності її, яка веде до успіху, користі і задоволення. Звичайно, пізнання і знання з їх об'єктивним змістом не заперечуються, але вони змінюють свою функцію: бути не основою світорозуміння, а знаряддями, інструментами, досягнення людиною своїх практичних цілей і завдань, що є корисними, тобто забезпечують належний рівень існування людини.

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

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

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

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

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

Насамперед А. Бандура заперечує теорію наuczіння Б. Скіннера за її механістичність, де діапазон наукових досліджень обмежується «лише вузьким колом психічних процесів, зневажаючи інші» [8]. За Б. Скіннером поведінка зумовлюється лише оцінкою її наслідків на суто біологічній основі: приємні чи неприємні вони для організму. Приємні призводять до повторення поведінки, неприємні до її заперечення (принцип оперантного зумовлення поведінки).

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

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

Численні дослідження самоефективності були проведені на матеріалі навчальної, професійної, спортивної діяльності, а також в області соціальних (міжособистісних) відношень. Необхідно зазначити, що в контексті навчальної діяльності досліджувався вплив самоефективності на навчальну мотивацію. А. Бандура вважає, що самоефективність [self-efficacy] – це оцінка людиною власної компетентності, вміння усвідомлювати свою здібність вибудувувати поведінку, яка б відповідала специфічному завданню або ситуації. Самоефективність впливає на форму і побудову поведінки, мотивацію та виникнення емоцій [42, с. 61].

Отже, педагогічна самоефективність – це інтегративне утворення, яке виражається у впевненості педагога у власній професійній компетентності, здатності продуктивно здійснювати педагогічну діяльність, обираючи засоби педагогічного впливу, що забезпечують успішне досягнення поставлених цілей навчально-виховного процесу.

Важливо зазначити, що педагогічна самоефективність є особистісною характеристикою, а не характеристикою діяльності, де ефективність визначається лише об'єктивно, як відношення затрат до отриманого результату.

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

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

Поняття успіху можна розглядати у вузькому та широкому значеннях. Вузьке значення зводиться до розуміння оцінки конкретного результату, досягнення, значущості для особистості. Таке визначення дає словник російської мови: «успішний» – такий, що заключає у собі успіх, вдалий. Успіх – удача у досягненні чогонебудь. // Позитивні результати в роботі, навчанні [78].

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

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

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

Розуміння феномена педагогічної самоефективності вимагає розгляду джерел, що зумовлюють її виникнення. А. Бандура доводить, що поведінка особистості зумовлюється взаємодією особистісних, поведінкових і зовнішніх детермінант, які визначають внутрішню активність людини, яка набуває форму ефективної поведінки, що призводить до успіху. Таким чином, ми розглядаємо наступні джерела педагогічної самоефективності: довкілля, особистість, поведінка. Джерела, які зумовлюють виникнення педагогічної самоефективності, функціонують не автономно, а в єдності, взаємозумовленості. Розглянемо їх більш докладно.

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

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

Третє джерело – це **власна поведінка** людини. Вже з перших двох джерел стає зрозумілим сутність поведінки, як зовнішнього прояву діяльності людини. Вона тісно пов'язана з довкіллям з одного боку, і якостями особистості – з іншого. Велике значення мають індивідуальні стандарти поведінки, їх вплив на самоефективність людини. Формуються стандарти шляхом взаємодії особистості і довкілля, і виконують роль активаторів

діяльності, зростання її ефективності. Так, навчаючись у педагогічному закладі, майбутні вчителі музики отримують певні стандарти ефективної педагогічної діяльності, в зміст яких входять знання, уміння, навички, відношення, вироблені педагогічним досвідом. З власного досвіду утворюються стандарти поведінки, пов'язані з внутрішнім станом особистості, що сприяє підвищенню ефективної педагогічної діяльності – наполегливість, працездатність, вольові зусилля тощо. Шляхом спостереження за успішними діями інших людей, майбутній педагог виробляє стандарти оцінки власних вчинків, що сприяють зростанню його педагогічної самоефективності – стиль спілкування з учнями, спосіб організації уроку, застосування ефективних методів, прийомів і т. ін.

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

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

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

Отже, педагогічна самоефективність тісно пов'язана з інтерпретацією та сприйманням людиною ситуацій довкілля, внутрішніми характеристиками особистості, такими, як пам'ять,

мислення та ін., потребами самореалізації майбутнього вчителя музики у професійній діяльності, усвідомленням себе в цій позиції.

Інформація для роздумів

Чим менше вчитель впевнений у собі, чим нижчий рівень його педагогічної самоефективності, тим більше він схильний до стереотипного, формального мислення, догматичного стилю викладання, який базується на постановці питань, що вимагають однозначної відповіді, на подачі фактів з метою лише одного запам'ятовування. У результаті викладання педагог тяжіє до примітивних форм, що виражається у прагненні не допустити виникнення дискусії, варіативного вибору та альтернатив у процесі навчання... Таким чином, проблема педагогічної самоефективності вчителя є реальним психологічним забезпеченням успіху його діяльності, або призводить до неодмінних ускладнень та явних чи прихованих невдач.

Результати великої кількості досліджень говорять про те, що «самоефективні» вчителі в порівнянні з «неефективними» відрізняються адекватною самооцінкою, позитивним відношенням до себе, свободою від надмірної тривожності та самокритики. Вони мають позитивний вплив на Я-концепцію та успішність учнів. Учителі, які внутрішньо приймають себе, з більшою легкістю приймають й інших. Учителі, які володіють позитивним самосприйняттям, упевненістю у собі, своїх педагогічних здібностях, тобто володіють педагогічною самоефективністю, з більшою легкістю вступають у спілкування з іншими, більш ефективно вирішують задачі, які стоять перед ними на уроці.

Фактори та механізми формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики

У довідковій літературі поняття «фактор» (від лат. *factor* – той, що робить, виробляє) трактується як причина якогось процесу, явища, суттєва обставина в якомусь процесі, явищі [78].

Беручи до уваги дослідження А. Бандури, факторами формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики ми розглядаємо: досвід власних успіхів у здійсненні педагогічної діяльності, спостереження за професійними

досягненнями інших людей, вербальне переконання та емоційний стан. Розглянемо вплив кожного з п'яти факторів на формування педагогічної самоефективності майбутніх педагогів-музикантів.

Як стверджує автор концепції самоефективності, найбільш важливим фактором цього утворення є минулий досвід успіхів та невдач у спробі досягти бажаних результатів [92]. Здебільшого, успішні дії підвищують самоефективність, тоді як невдачі здатні понизити її. З цього загального твердження випливає, що:

- успішне виконання завдання підвищує самоефективність у прямій залежності від його складності;

- успіх, досягнутий самостійно, має більший вплив, ніж те, що здійснено зі сторонньою допомогою;

- коли людина виконує завдання, не прикладаючи максимум зусиль, і зазнає невдачі, це не так понизить її самоефективність, як тоді, коли вона приклала всі старання, і не досягла бажаного результату;

- коли людина потерпіла поразку в стані емоційного напруження, це менше вплине на її самоефективність, ніж тоді, коли емоційний стан був у нормі;

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

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

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

На думку педагогів, найкращим досвідом набуття навичок є заміщення досвіду, який дають ділові ігри. Застосування ділових ігор дозволяє ввести студентів в ігрове моделювання педагогічних явищ, надавати в ході гри майбутнім учителям нового професійного досвіду. Значущість педагогічних ігор полягає й у тому, що останні є ефективним способом інтенсифікації процесу формування професійної та соціальної компетентності студентів, їх позитивний ефект у навчанні полягає й у присутності дискусії, обговорення, аналізі дій кожного з учасників. Важливо зазначити, що даний вид діяльності сприяє розкріпаченню особистості

(адже це лише гра), особистісній рефлексії, що надає студентам впевненості в собі, сприяє набуттю ними позитивного педагогічного досвіду, викликає почуття значущості педагогічної професії.

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

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

Наступним фактором впливу на самоєфективність особистості є спостереження за досягненнями інших людей.

Студенти ще з першого курсу спостерігають за своїми однокурсниками, які успішно справляються з різними завданнями навчально-виховного процесу: як готуються до лекцій, відповідають на семінарських та практичних заняттях, виконують вокальні, інструментальні, хорові твори, проводять уроки музики на педагогічній практиці, і т. д. При цьому, студенти співставляють свої досягнення у навчально-пізнавальній діяльності з досягненнями своїх товаришів, що дуже важливо при формуванні педагогічної самоєфективності. Це положення відзначається низкою дослідників: А. Бандурою, Д. Майерсом, Л. Мірзаянц, Т. Гордєєвою та ін.

Велике значення у досягненні педагогічної самоєфективності має змагальна діяльність: музично-виконавські конкурси,

олімпіади, вікторини тощо. Приймаючи у них участь, студенти прагнуть досягнути певних висот у своїй майбутній професії, що також призводить до формування досліджуваного утворення.

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

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

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

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

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

У цьому аспекті, на нашу думку, необхідно звернутись до поняття гуманістичної спрямованості особистості педагогів, які беруть участь у підготовці майбутніх учителів музики. О. Олексюк під зазначеним поняттям розуміє ставлення до вихованця як до найвищої цінності, визнання його права на свободу і щастя, вільний розвиток здібностей. Дослідниця зазначає, що віра в себе в людини може зміцнюватися тоді, коли сприймаються й оцінюються не тільки її позитивні якості, а й особистість в цілому, тобто коли її люблять, поважають її гідність, виявляють гуманність. Водночас О. Олексюк підкреслює, що гуманізм не є абсолютизованим усепопощенням і покірністю стосовно недосконалості людини. Педагог має ставити перед вихованцем посильні і зрозумілі вимоги з метою його подальшого розвитку, тобто здійснювати педагогічний вплив гуманістичного, а не авторитарного характеру [57, с. 170].

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

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

Наступний фактор, що впливає на формування педагогічної самоефективності – це фізичний та емоційний

стан особистості. Дослідження, проведені автором концепції самоефективності, дали можливість висунути припущення, що люди зв'язують рівень власної ефективності з рівнем емоційної напруги перед обличчям стресових чи загрозливих ситуацій. Сильні емоції здебільшого заважають діяльності; коли людина відчуває сильний страх, гостру тривогу, чи знаходиться у стані стресу, її впевненість у самоефективності звичайно знижується.

Отже, педагогічній самоефективності сприяє помірна величина емоційної напруги. Позитивний вплив емоцій виражається у відчутті творчого підйому, спокої та врівноваженості під час здійснення педагогічної діяльності, а також у складних та непередбачуваних ситуаціях, що виникають у цьому процесі. На думку П. Симонова, найголовніше значення позитивних емоцій для організації поведінки полягає у тому, що вони є потужним фактором розвитку, постановки нових, більш складних цілей, оволодіння нових сфер довкілля [77, с. 177]. Отже, педагогічна самоефективність майбутніх учителів музики залежить від їхньої здатності регулювати власні емоції та їх зовнішнє вираження, тобто від рівня емоційної напруги, що відчувається перед або під час здійснення професійної діяльності.

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

А. Бандура відзначає й зворотні зв'язки, які показують вплив самоефективності на регуляцію функціонування суб'єкта шляхом чотирьох основних процесів: когнітивного, мотиваційного, емоційного та селективного [70].

Так, вплив самоефективності на когнітивні процеси приймає різноманітні форми. Більша частина людської поведінки є цілеспрямованою та регулюється раніше обдуманими та усвідомленими цілями. На постановку цілей суб'єктом впливає його самоефективність. Таким чином, чим вища самоефективність, тим більш високі цілі ставить перед собою суб'єкт, та демонструє більшу наполегливість у їх досягненні.

Отже, переконання педагога в професійній самоефективності впливає на типи сценаріїв педагогічної діяльності, які він конструює у власній свідомості. Учителі, які володіють високою

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

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

Сприйняття власної ефективності є одним з центральних факторів у всіх цих різноманітних формах когнітивної мотивації. Самоефективність має вплив на характер казуальної атрибуції успіхів та невдач. Так, люди діють у відповідності своїх переконань по відношенню до того, що вони можуть зробити та якими будуть вірогідні наслідки різноманітних дій. Тому вплив очікуваних наслідків на мотивацію частково регулюється переконаннями у власній ефективності. Наприклад, існує багато видів діяльності, які гарантують цінні наслідки, але вони не обираються людьми, які сумніваються у тому, що володіють достатнім для цього рівнем здібностей.

Самоефективність також грає центральну роль у саморегуляції особистістю емоційних станів. За А. Бандурою [99], існує три основних способи, за допомогою яких переконання у

власній ефективності впливають на характер та інтенсивність емоційних переживань. Такі переконання викликають зміщення уваги та впливають на те, яким чином інтерпретуються та репрезентуються різноманітні життєві ситуації; вони мають вплив на здійснення контролю над думками, які викликають тривогу, неспокій; сприяють вибору дій, які допомагають впоратись з певними обставинами.

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

Селективні процеси. Переконання в особистій ефективності також формують образ життя засобами відбору занять та умов оточення. Люди схильні уникати тих занять та ситуацій, які, на їхню думку, перевищують рівень їх здібностей, але легко залучаються до тих видів діяльності та надають перевагу тому оточенню, яке відповідає оцінці їх власних можливостей. Будь-який фактор, що впливає на вибір поведінки, здатен мати глибокий вплив на індивідуальний розвиток. Це відбувається тому, що соціальний вплив, який виходить з обраного людиною оточення, продовжує забезпечувати підтримку певним знанням, цінностям та інтересам вже після того, як прийняте рішення мало свій інаугураційний ефект. Вибір педагогічної професії та розвиток кар'єри – один з прикладів впливу самоефективності на характер життєвого шляху через пов'язані з вибором процеси.

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

Роздивимось механізми педагогічної самоефективності. Як відомо, механізм – це внутрішнє улаштування, система чого-небудь; сукупність станів та процесів, із яких складається якість явище.

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

- **Самопізнання себе як майбутнього вчителя музики** – початковий етап на шляху до оволодіння педагогічною самоефективністю, який передбачає вивчення майбутніми педагогами-музикантами своїх професійних здібностей та властивостей, системи цінностей, професійних намірів, провідних мотивів і мотивацій здійснення педагогічної діяльності, особливостей процесів пізнання (відчуття, сприйняття, пам'яті, уваги, мислення, мовлення тощо), завдяки яким студент має можливість самостійно визначити, яких успіхів він може досягнути в педагогічній діяльності, а також проаналізувати можливості вдосконалення педагогічної самоефективності.

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

- **Самооцінка** майбутніми вчителями музики власних особистісних та професійно-необхідних якостей на основі співставлення з еталоном та іншими студентами, виконує важливу функцію у розвитку педагогічної самоефективності, виступаючи

регулятором поведінки та впливаючи на рівень досліджуваного утворення.

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

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

Самоспостереження – це спостереження за своїми діями, думками, почуттями; метод вивчення психічних процесів, властивостей і станів за допомогою суб'єктивного спостереження за явищами своєї свідомості [83]. Самоспостереження ґрунтується на загальній спостережливості людини.

Звернемося до правил ефективного самоспостереження, які пропонує А. Кочетов [89]: не намагатися спостерігати за собою одночасно з усіх боків, фіксуючи всі прояви своєї поведінки, а обрати спочатку один напрям, який найбільше цікавить; не намагатися одразу ж поліпшити те, що не подобається у собі, адже інколи невдачі можуть виникати унаслідок втомленості, стресу, сильних переживань; самоспостереження найкраще проводити в звичайних умовах; насамперед слід здійснювати ретроспективне самоспостереження, тобто чітко відновлювати в пам'яті події, які щойно відбулися. Пряме спостереження найбільш важке і суб'єктивне. Помилки у цьому варіанті пізнання бувають більше, ніж під час наступного самоаналізу пережитого. Потрібно вміти прогнозувати діяльність, подію, перебачити перебіг розмови тощо. Повторне самоспостереження дає певне уточнення, доповнення.

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

Самоконтроль – співставлення прийнятого плану з удосконалення педагогічної самоефективності з реальністю, результатами діяльності, встановлення їх невідповідності та внесення необхідної корекції для досягнення наміченого, пошук причин відхилень тощо. Самоконтроль розвивається на основі здатності студента контролювати будь-яку свою діяльність.

Важливо розрізняти види самоконтролю: ненавмисний (мимовільний) та навмисний (довільний). Так, мимовільний самоконтроль може здійснюватися у структурі сприйняття, функціонувати автоматично. Предметом мимовільного самоконтролю є не діяльність у цілому, її мотиви, а лише процесуальний бік.

На противагу мимовільного, довільний самоконтроль визначається спеціальною метою і має значні можливості стабілізації педагогічної самоефективності. Студенти, які свідомо ставлять перед собою ціль – стати самоефективним педагогом, не відволікатимуться на сторонні справи, будуть спроможні більш систематично та послідовно виконувати свої професійні та суспільно-корисні обов'язки.

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

Психологи виділяють дві групи взаємовпливових факторів саморегуляції – зовнішні та внутрішні [85; 91].

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

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

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

Обов'язковою умовою поведінки, спрямованої на формування педагогічної самоефективності є *контроль майбутніх учителів музики за своїми професійно-спрямованими діями*. Так, досягаючи поставлених цілей на шляху до оволодіння досліджуваним утворенням студенти звертають увагу на якість набутих знань, умінь, навичок, об'єм отриманої інформації, швидкість та оригінальність виконаної роботи тощо. Контроль за власними діями допомагає вчасно виявити та виправити недоліки в цьому процесі, визначити нові цілі.

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

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

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

Важливе місце в саморегуляції поведінки належить *локус контролю*, тобто судженням про причини власних досягнень. Так, належність до інтернального типу передбачає власну

відповідальність за свої успіхи та невдачі. Інтерналі, більш ніж екстернали, переконані, що наполеглива робота веде до високої продуктивності. Такі студенти вважають, що самі досягли позитивних результатів на шляху оволодіння педагогічною самоефективністю та професійною діяльністю, і здатні з успіхом досягати своїх цілей в майбутньому. Для таких студентів характерне усвідомлення себе в силах контролювати власне професійне зростання, свої відношення з людьми, активне формування свого кола спілкування.

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

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

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

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

Розділ 2 КОМПОНЕНТНО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Змістово-процесуальний компонент

Першим компонентом педагогічної самоефективності є змістово-процесуальний. Почуття впевненості людини в собі, відсутності сумніву в досягненні мети, ґрунтується на досвіді і знаннях. У зв'язку з цим, в контексті педагогічної самоефективності першочергового значення набуває професійна компетентність майбутніх учителів, яка дає їм можливість виконувати педагогічну діяльність на високому рівні. А. Бандура визначає компетентність як майстерність людини, та зазначає, що сформована компетентність має велике самооціночне значення, у тому числі і в плані ефективної взаємодії з довкіллям. Науковець підкреслює, що люди, переконані у власній компетентності, це самоефективні і самостійні люди [8, с. 152].

Слід зазначити, що для педагогічної самоефективності студентам важливо бути готовими змінюватись і пристосовуватись до постійно змінного шкільного життя, нових потреб суспільства в плані виховання підростаючого покоління, оперувати й управляти інформацією, активно діяти та швидко приймати рішення під час здійснення професійної діяльності, навчатись упродовж життя. Саме тому в роботі необхідно застосовувати компетентнісний підхід, орієнтуючи студентів на оволодіння компетентностями, необхідними для відчуття здатності ефективно здійснювати педагогічну діяльність.

Як відомо, під компетентністю людини педагоги розуміють спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дозволяють людині ідентифікувати і розв'язувати незалежно від ситуації проблеми, характерні для певної сфери діяльності [41].

Т. Браже вважає, що педагогічна компетентність містить у собі такі компоненти: знання (культурологічні, педагогічні та інші), педагогічні вміння та навички, здатність до самоосвіти та самовиховання, спроможність отримувати від своєї роботи конкретні результати, що відповідають загальноприйнятим вимогам, здатність вирішувати творчі завдання. При цьому автор підкреслює, що професійна компетентність педагогів визначається не лише базовими знаннями та вміннями, а й ціннісними орієнтаціями майбутнього спеціаліста, мотивами його діяльності, усвідомленням самого себе в світі та світу навколо себе, стилем взаємодії з людьми, загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу. У професійності вчителя сфокусована методика викладання предмета, здатність розуміти і впливати на духовний світ своїх вихованців, повага до них, професійно-значущі особистісні якості [14].

В. Болотов та В. Серіков [13] висловлюють думку, що психологічний механізм формування компетентності значно відрізняється від формування понятійного, академічного знання. На думку науковців, компетентності навчити неможливо. Компетентною особистістю може стати лише сама, знаходячи та випробовуючи різноманітні моделі поведінки в певній предметній галузі, виробляючи із них ті, які в найбільшій мірі відповідають його стилю, інтересам, естетичному смаку та моральним орієнтирам.

І. Зязюн під професійною компетентністю вчителя розуміє знання предмета, методики його викладання, педагогіки й психології та рівень розвитку професійної самосвідомості [63]. А. Маркова тлумачить професійну компетентність педагога як його обізнаність про знання й вміння та їх нормативні ознаки, що необхідні для виконання цієї праці; володіння психологічними якостями бажання для її виконання, реальна професійна діяльність згідно з еталонами та нормами [50, с. 84].

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

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

О. Овчарук [39] розглядає ключові компетентності як основний набір найзагальніших понять, які деталізуються у комплекс знань, умінь, навичок, цінностей та відношень за навчальними галузями та життєвими сферами.

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

Автономна дія

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

Інтерактивне використання засобів

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

Вміння функціонувати в шкільному колективі

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

Визначені компетентності будуть сприяти:

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

Здобуття означених компетентностей передбачає володіння студентами знаннями, сформованість умінь і навичок, володіння основами інноваційних педагогічних технологій, необхідних для здійснення педагогічної діяльності, що сприяють здатності ефективно, успішно здійснювати музичну освіту школярів.

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

Відомо, що знання – це особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення діяльності, яка характеризується усвідомленням їх істинності. Від якості, глибини і обсягу знань, якими володіє майбутній учитель музики значною мірою залежить його педагогічна самоефективність.

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

- диференціально-психологічний (знання про особливості засвоєння навчальної інформації конкретними учнями у відповідності з індивідуальними та віковими характеристиками);
- соціально-психологічний (знання про особливості навчально-пізнавальної та комунікативної діяльності навчальної групи і конкретного учня в ній, особливості взаємовідносин учителя з класом, закономірності спілкування);
- аутопсихологічний (знання про переваги та недоліки власної діяльності, особливості своєї особистості та її характерні якості) [41, с. 23].

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

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

О. Олексюк [57] звертає увагу, що оновлення змісту музичної освіти спирається на досягнення вікової та соціальної психології. Саме тому плідним є розгляд учителем музики дитячої та підліткової музичної субкультури. Від її аналізу та знання залежить ефективне розв'язання багатьох педагогічних проблем. Це розуміння педагогом своїх учнів (музичних цінностей, мови молодіжної музичної субкультури), проблеми ефективного розвитку інтересу до занять класичною музикою, формування музичного смаку.

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

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

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

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

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

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

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

Якщо йдеться про педагогічну самоефективність майбутнього педагога-музиканта, особливої уваги вимагає його виконавська культура, яка відбиває не лише музично-технічну підготовку, а й естетичний смак, широту кругозору, готовність до музично-освітньої діяльності, знання загальних закономірностей розвитку

музичного мистецтва, а також здатність до самореалізації в обраній професії учителя музики. Для реалізації зазначених завдань необхідні спеціальні професійні знання, вміння та навички, які студенти мають набути у процесі занять з основного музичного інструменту. Поруч з іншими предметами музичного циклу, заняття з цієї дисципліни дають студентам можливість ознайомитись з творами різних жанрів, стилів та епох, які запропоновані шкільними програмами та сприяють формуванню художнього смаку, розвитку відчуття стилю у майбутніх учителів музики.

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

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

Так, одне з першочергових місць у контексті педагогічної самоефективності належить гностичним (пізнавальним) умінням. Гностичні вміння дають можливість розуміння психіки школяра, його психічних станів, уміння відбирати для уроків і позакласних заходів інформацію, контролювати свою діяльність і поведінку. Для їх формування необхідно мати розвинені сприйняття, увагу, мислення, уявлення і пам'ять, а це означає, що гностичні уміння утворюють інтелектуальну основу професійної праці вчителя [28, с. 22].

В. Гриньова зазначає, що інтелектуальні вміння дають майбутньому вчителю можливість виконувати операції логічного мислення: аналізувати, синтезувати, порівнювати, класифікувати, виділяти головне, а також ефективно вирішувати проблеми і завдання у процесі професійної діяльності. Сформованість цих умінь сприяє розвитку педагогічного мислення, формуванню глибоких і дійових знань [19, с. 129].

Як відомо, в процесі ефективного здійснення професійної діяльності вчителя музики особливу роль відіграє професіоналізм

педагогічного спілкування, тому важливу роль у формуванні педагогічної самоефективності відіграють комунікативні уміння, які допомагають учителеві спілкуватися з учнями та їхніми батьками, колегами, обмінюватися інформацією і на цій основі налагоджувати педагогічно доцільні відносини з ними. Комунікативні вміння – взаємопов'язані групи перцептивних умінь, умінь педагогічної техніки та власне умінь вербального спілкування.

Так, перцептивні вміння – це вміння розуміти учнів та їхніх батьків, колег. Для реалізації цих умінь на практиці, необхідне знання ціннісних орієнтацій інших людей. Уміння педагогічної техніки забезпечують ефективну взаємодію з учнями, батьками, колегами в будь-яких ситуаціях, вони є зовнішньою формою поведінки вчителя й допомагають йому створити власний професійний імідж, тобто сукупність візуального, внутрішнього, вербального та акторського образів [19]. Власне вміння вербального спілкування передбачають, по-перше, привернення до себе уваги (за допомогою мови, пауз, наочності), встановлення психологічного контакту з класом (для передавання інформації та її сприйняття учнями), здатність до встановлення міжособистісного діалогу зі своїми вихованцями. Слід зазначити, що в музичній педагогіці діалог набуває дещо іншого значення – це не просто засіб, метод. Це сутнісна основа музично-освітнього процесу, його методологічний принцип, оскільки сама музика є актом міжособистісного спілкування. Діалог завжди слугує усуненню будь-яких проявів відчуженості, егоїстичної замкненості. У ситуації справжнього духовного діалогу педагог уже не «навчає», а всіляко прагне до того, щоб учень навчався сам. Такому діалогу найбільш притаманна віра в особистість, у її духовно-моральну, творчу силу.

Професійна діяльність учителя музики пов'язана із залученням учнів у різні види діяльності. Тому здатність бути самоефективним педагогом передбачає сформованість у нього організаторських умінь, до яких відносять уміння включати дітей в різні види музичної діяльності на уроці, організовувати позакласну музичну роботу, а саме: хорові колективи, інструментальні ансамблі, різного роду гуртки, музичні студії. Важливе значення має залучення учнів до відвідування музичних концертів, спектаклів, які сприяють розвитку їх інтереса до музичної культури, духовному збагаченню; мобілізаційні (вміння розвивати в учнів увагу, стійкий інтерес до

музики та музичного навчання, потребу в музичних знаннях та навичках, формувати вміння вчитися та ін.); інформаційно-дидактичні (уміння, пов'язані не тільки з повідомленням інформації, але й з методами її отримання й обробки, уміння працювати з різними джерелами та ін.); розвивальні (стимулювання пізнавальної активності та самостійності учнів, їхнього творчого мислення та ін.).

Конструктивні вміння виконують орієнтовні функції, вони немов би випереджають практичні дії учителя. Їх призначення – побудова образу кінцевого результату музично-педагогічної діяльності, складання плану дій для досягнення поставленої мети. На думку С. Елканова, основним шляхом оволодіння конструктивними вміннями є практичний, який оснований на розвиткові психічних процесів (уява, мислення) [28, с. 23].

Здійснення музичної освіти школярів буде відбуватись більш успішно за умови, якщо педагог володіє вміннями переводити учнів у більш діяльнісний стан, конструювати інформацію таким чином, щоб вона була доступною для слабких школярів і достатньою для більш сильних, включати всіх учнів у корисний для них вид діяльності на уроці музики.

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

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

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

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

- самовиховання (особистісне самовдосконалення якостей, ціннісних орієнтацій, потреб, музичних інтересів, мотивів поведінки);

- самоосвіти (професійне самовдосконалення виконавської майстерності, в процесі самостійного оволодіння найновішими досягненнями в області методики музичного виховання, загальної та музичної педагогіки, психології, вивчення і накопичення передового як педагогічного, так і музично-педагогічного досвіду, оволодіння технологією визначення музичного розвитку учнів).

Відомо, що освіта весь час реагує на нові виклики цивілізації, суспільні реалії, враховує тенденції, перспективи розвитку людства, національного буття народу. Тому для майбутніх учителів важливо володіти основами інноваційних педагогічних технологій. Означені технології зорієнтовані на динамічні зміни в навколишньому світі, ґрунтуються на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностях, соціально-адаптаційних можливостях особистості. Володіння основами інноваційних педагогічних технологій дозволить майбутнім учителям розвивати в учнів здібності, які будуть необхідні їм для того, щоб самостійно визначитися у світі, приймати обґрунтовані рішення щодо свого майбутнього, бути активними і мобільними суб'єктами на ринку праці.

Як зазначає І. Дичківська, інноваційна педагогічна діяльність – заснована на осмисленні практичного педагогічного досвіду цілеспрямована педагогічна діяльність, орієнтована на зміну й розвиток навчально-виховного процесу з метою досягнення вищих результатів, одержання нового знання, формування якісно іншої педагогічної практики [20].

Відомо, що не завжди впровадження нового забезпечує позитивні результати, не кожне нововведення раціональне, виправдане, прогресивне, часто воно дестабілізує функціонування педагогічної системи, створює додаткові труднощі для педагогів і учнів. Тому ознакою інноваційної технології є її ефективність, те, що дає максимальні результати, не спричинює шкоди, відкриває нові можливості.

Таким чином, педагогічні інновації – це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які в таких поєднаннях ще не висувались або ще не використовувались, а й комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які ввібрали в себе прогресивне начало, що дає змогу в змінних умовах і ситуаціях ефективно розв'язувати завдання виховання та освіти [20, с. 19].

Для успішного здійснення інноваційної педагогічної діяльності потрібно усвідомлювати практичну значущість різних інновацій (педагогічних технологій, елементів змісту навчання й виховання) не лише на професійному, а й на особистісному рівні. Для цього необхідна наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії.

Задля успішного здійснення інноваційної педагогічної діяльності, майбутні учителі музики мають володіти:

- розвинутою творчою уявою;
- знаннями, що розкривають суть, структуру, методику впровадження інноваційної педагогічної технології;
- здатністю цілеспрямовано генерувати нові нестандартні ідеї з використанням інтелектуальних інструментів і механізмів самореалізації;
- психолого-педагогічними методами, прийомами і засобами, використання яких дає змогу активно включатися в інноваційну педагогічну діяльність.

Педагогу інноваційного спрямування під час навчально-виховного процесу необхідно вміти реалізовувати:

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

функціонер, а як особистість, яка має свою думку, відкрита у вираження своїх почуттів та емоцій).

На розвиток шкільного музичного виховання значний вплив мають оригінальні системи зарубіжних педагогів-музикантів Е. Далькроза, К. Орфа, З. Кодая. Обізнаність з цими системами та впровадження їх елементів дасть змогу майбутнім учителям музики більш ефективно здійснювати музичне виховання школярів через активний розвиток всього комплексу їх музичних здібностей. Так, система швейцарського педагога-музиканта Е. Далькроза передбачає впровадження у процес музичного навчання та виховання ритміку, сольфеджіо, художню гімнастику, хорівий спів, танець, імпровізацію на фортепіано. Музичне виховання за системою австро-німецького педагога-музиканта, композитора К. Орфа здійснюється у процесі «елементарного музикування». Суть цієї діяльності полягає у синтезі музики і мови. Музика пов'язується з рухами, пантомімою, театралізованою грою. Дотримуючись методики К. Орфа, у процесі музичного виховання слід активно включати дітей до різноманітної творчості, куди входить гра на дитячих музичних інструментах, спів, ритмічні рухи.

В основі системи угорського композитора З. Кодая лежить визнання ним універсальної ролі хорового співу. Йому належить створення релятивної системи сольмізації. Впровадження системи передбачає застосування буквених назв звуків, умовних ритмічних малюнків та ручних знаків, що позначають кожен звук.

Особистісний компонент

Як зазначалось, педагогічна самоефективність залежить від спонукань, які лежать в основі обрання студентом професії вчителя музики. Тому перш за все пропонуємо розглянути сутність поняття «мотивація», та ті групи мотивів, які сприяють педагогічній самоефективності.

Відомо, що будь-яка діяльність пов'язана з задоволенням потреб, які, у свою чергу, породжуються певними предметами (матеріальними чи ідеальними) і відповідають цим потребам. За визначенням О. Леонтьєва «предмет діяльності і є її дійсний мотив» [45]. У більш широкому сенсі під мотивом розуміється сукупність зовнішніх та внутрішніх факторів, пов'язаних із задоволенням

певної потреби індивіда, що зумовлюють ступінь проявлення і спрямованість його активності [75, с. 35].

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

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

Розглядаючи мотиви педагогічної діяльності, які сприяють професійній самоефективності майбутніх учителів музики, правомірно виділити декілька груп мотивів:

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

● мотиви, що виявляють особливості самосвідомості особистості в умовах взаємодії з професією (впевненість у власній особистій придатності, у володінні достатнім творчим потенціалом тощо).

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

Серед ознак недостатньо зрілої мотивації педагогічної діяльності, а отже ознак, що стоять на заваді педагогічної самоефективності є:

● присутність лише несуттєвих, вторинних мотивів щодо самореалізації у професії вчителя музики;

● втрата ціннісних орієнтирів щодо педагогічної діяльності;

● домінування зовнішніх мотивів (заробіток, престиж, пільги) над внутрішніми (прагнення до професійного зростання, до самоактуалізації в педагогічній діяльності);

● незрілість спонукань (нестійкість, неусвідомленість, невпорядкованість);

● конфлікти між окремими спонуканнями, мотивами;

● несприятлива динаміка мотивації, її згасання, втрата інтересу до обраної професії;

● неадекватність мотивації фактичному змісту професійної діяльності, що сприяє виникненню і посиленню «хибних смислів», нереальних цілей;

● штучне стимулювання інтересу до професії вчителя музики, коли природні стимули втратили силу [80].

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

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

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

безпосередньо пов'язане з «ідентичністю успіху», в той час як його недолік пов'язаний з «ідентичністю невдачі» [80], що доводить важливу роль адекватної самооцінки у процесі формування педагогічної самоефективності.

Проблема самооцінки знайшла широке висвітлення у численних наукових джерелах.

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

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

Низька самооцінка властива студентам, схильним сумніватись у всьому, сприймати на свій рахунок усі зауваження, незадоволення інших людей, переживати й турбуватись із-за незначних приводів. При цьому переживання бувають глибокими і тривалими. Такі особистості часто невпевнені в собі, характеризуються заниженим почуттям власної гідності, їм важко приймати рішення, вони не наполягають на своєму. Порівнюючи себе з іншими, такі студенти приходять до невтішних висновків, не люблять приймати похвалу на свою адресу, бачать у собі більше недоліків, ніж переваг. Здебільшого, вони тонко розуміють переживання інших людей,

вразливі, чутливі, більше турбуються про зручності інших, ніж про власну користь, можуть нехтувати власними інтересами заради інших. Це досить часто використовується оточуючими. З такими особистостями добре іншим студентам, але самі вони часто страждають. Як наслідок, студенти із заниженою самооцінкою відчують себе нездатними на серйозні справи, нехтують новим, оскільки бояться, що в них нічого не вийде. Вони уникають ризику, не вірять в успіх, не намагаються щось змінити в своєму житті.

Такі наслідки заниженої самооцінки мають суттєвий вплив на їхню професійну самоефективність. Студенти, які характеризуються означеним видом самооцінки та негативним самовідношенням, ймовірно будуть відхилитися від складних завдань; прикладати недостатню кількість зусиль для досягнення цілі стати висококваліфікованим педагогом; у таких студентів увага фіксується переважно на самооцінних аспектах, ніж на тому, як виконати складне завдання; занижена оцінка себе, як педагога, продукує у студентів думки про власні недоліки, про невідповідність обраній професії, причому причини невдач приписують недостатній кількості власних здібностей, хоча причина може знаходитись у невпевненості в своїх можливостях, у недостатності прикладених зусиль; при виникненні складностей під час навчання такі студенти понижують свої зусилля та швидко відмовляються від виконання завдань. У студентів з заниженою самооцінкою повільно відновлюється почуття власної ефективності після невдач або зниження успішності. Низька самооцінка продукує страх, емоційну напруженість учителя, руйнує попереднє планування діяльності, рефлексивну оцінку умов її протікання, і відповідно, всю систему майбутньої діяльності. Це, у свою чергу, визиває нестриманість, неврівноваженість, роздратованість. У результаті понижується ефективність навчання й виховання учнів, підвищується конфліктність у взаємовідношеннях з класом та колегами, втрачається інтерес до діяльності. Отже, низька самооцінка студента породжує незадоволеність собою і своєю професійною діяльністю, такі майбутні вчителі неадекватно сприймають себе та оточуючих, володіють почуттям підвищеної тривожності, що негативно відбивається на педагогічному процесі, підриває віру студентів у себе, як педагогів, а отже, перешкоджає формуванню їхньої педагогічної самоефективності.

Для студентів з адекватною самооцінкою характерне реальне оцінювання себе, бачення як власних позитивних якостей, так і

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

На важливій ролі адекватної самооцінки в досягненні самоефективності людини наголошує Н. Бранден [54]. Він характеризує прояви, які характерні для людей з означеною самооцінкою. Серед них:

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

- є здатність зберігати гармонійність та гідність в умовах стресу.

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

Інформація для роздумів

Проблема самооцінки вчителя тісно пов'язана з його педагогічною самоефективністю, є реальним психологічним забезпеченням успіху професійної діяльності, або неодмінно приводить до ускладнень.

Так, у дослідженнях Р. Каммінгса, у вчителів, що володіють неадекватною заниженою самооцінкою, були виявлені настанови, які заключали в собі очевидний негативний потенціал, здатний згубно впливати на особистість школяра. Для характеристики власного стилю вони обирали наступні твердження:

- *Негативно реагувати на тих учнів, які тебе не люблять.*
- *Використовуючи будь-який привід, створювати учням складнощі, тому що це не дає розслаблятися.*
- *Стимулювати учнів до навчання, викликаючи у них почуття провини за власні промахи.*
- *По можливості будувати учбову діяльність на основі конкурентної боротьби.*
- *Виходити з вірогідності нечесної поведінки учнів на екзаменах.*
- *Прагнути до встановлення жорсткої дисципліни.*
- *Збільшувати ступінь покарання учня пропорційно його провині.*

Поведінковий компонент

При оцінці власних можливостей люди також опираються на оцінку свого фізіологічного стану. «Те, як індивід сприймає власні емоційні та фізіологічні стани також може мати вплив на самоефективність як позитивним (якщо сприймаються підйом та

жага діяльності, а також спокій), так і негативним (якщо сприймаються тривога, скутість, страх та заторможеність) чином. Люди з більшою ймовірністю досягають успіху, якщо вони не напружені та емоційно спокійні. Оскільки люди судять про свою ефективність також за рівнем емоційної напруги, яка відчувається ними перед обличчям стресових чи загрозливих ситуацій, то спосіб, який знизить цю напругу, підвищить самоефективність» [91].

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

Як стверджує довідкова література, емоції (фр. *emotion*, лат. *emovere* – збуджувати, хвилювати) – це психічне відображення у формі безпосереднього переживання змісту життєвих явищ та ситуацій, обумовленого відношенням їх об'єктивних якостей до потреб суб'єкта [12]. Як неодмінний компонент життєдіяльності, емоції є могутнім засобом активізації сенсорно-перцептивної діяльності особистості. Оскільки все те, що робить людина, в кінцевому результаті слугує цілі задоволення її різноманітних потреб, постільки будь-які прояви активності людини супроводжуються емоційними переживаннями.

Як стверджував Ч. Дарвін, емоції виникли в процесі еволюції як засіб, за допомогою якого живі істоти встановлюють значущість тих чи інших умов для задоволення актуальних для них потреб. Здатність емоцій виражати оцінне відношення до конкретних умов є важливим фактором, який сприяє чи перешкоджає здійсненню будь-якої діяльності. «Кожна з емоцій працює на нас і для нас, і те, що вона робить, звичайно є корисним. Виключенням з цього правила є випадки, коли емоція стає більш інтенсивною, ніж того потребує ситуація, – тоді вона має дезорганізуючий, руйнівний вплив» [30, с. 66].

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

Відомо, що педагогічна діяльність учителя насичена різного роду напруженими ситуаціями та різноманітними факторами, пов'язаними з можливістю підвищеного емоційного реагування. У

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

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

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

Таким чином, педагогічній самоефективності сприяє помірна величина емоційної напруги. Позитивний вплив емоцій виражається у відчутті творчого підйому, спокої та врівноваженості під час здійснення педагогічної діяльності, а також у складних та непередбачуваних ситуаціях, що виникають у цьому процесі. На думку П. Симонова, найголовніше значення позитивних емоцій для організації поведінки полягає у тому, що вони є потужним фактором розвитку, прийняття нових, більш складних цілей, оволодіння нових сфер докільля [77, с. 177]. Отже, педагогічна самоефективність майбутніх учителів музики залежить від здатності регулювати власні емоції та їх зовнішнє вираження, тобто

від рівня емоційної напруги, що відчувається перед або під час здійснення професійної діяльності. У зв'язку з цим, емоційна усталеність майбутніх педагогів-музикантів до різноманітного роду напружених факторів професійної діяльності є важливим елементом педагогічної самоефективності.

У довідковій літературі емоційна усталеність тлумачиться як непідвладність емоційних станів та процесів деструктивним впливам внутрішніх та зовнішніх умов [12]. У дослідженнях, присвячених емоційній усталеності (К. Платонов, В. Марищук, Л. Аболін) висловлюється думка, що емоційна усталеність є явищем емоційного порядку, тому при її вивченні домінують положення займають емоційні механізми. За останніми даними, емоційну усталеність розглядають як якості, що характеризують індивіда в процесі напруженої діяльності, окремі механізми якого гармонійно взаємодіють між собою, сприяють успішному досягненню поставленої мети [1, с. 36].

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

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

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

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

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

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

У працях науковців поняття емоційна усталеність використовується і поруч з іншими поняттями такими, як «психічна усталеність» (Р. Хмельюк, З. Курлянд, Н. Шевченко), «емоційна регуляція» (Р. Мільруд). У першому випадку науковці використовують термін «психологічна усталеність» діяльності вчителя, під яким розуміють синтез якостей та властивостей особистості, що дозволяє впевнено та самостійно виконувати свою професійну діяльність. Володіти психологічною усталеністю у педагогічній професії означає вміти швидко орієнтуватись в швидкозмінному шкільному житті, знаходити оптимальні рішення у складних психолого-педагогічних ситуаціях та зберігати при цьому витримку та самовладання.

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

Позитивний вплив емоційної усталеності на педагогічну самоефективність виражається у здатності вчителя долати стан надмірного емоційного збудження при здійсненні педагогічної діяльності взагалі та під час складних, непередбачуваних педагогічних ситуацій, зокрема; це утворення допомагає педагогу зберегти працездатність, допомагає ефективно взаємодіяти з учнями та колегами, мати задоволення від роботи, підтримувати на високому рівні фізичну та психологічну форму; емоційна

усталеність сприяє прояву готовності до педагогічної діяльності, вселяє у студентів впевненість у собі, як учителі.

До показників емоційної усталеності відносяться:

- вміння свідомо управляти педагогічною діяльністю, що виражається у здатності майбутніх учителів у напружених та непередбачуваних ситуаціях дотримуватись необхідної послідовності та безпомилковості дій, спрямованих на досягнення мети, виконувати необхідні функціональні обов'язки;

- відсутність емоційної напруги у професійній діяльності;

- адекватність поведінкових реакцій майбутніх педагогів під час стресових ситуацій. Означена адекватність виражається у точності та своєчасності рухів; відповідній гучності та тембрі голосу, швидкості та виразності мови, її граматичній побудові; у відповідному зовнішньому вигляді: спокійний вираз обличчя, погляду, яскрава емоційність у міміці, пантоміміці, відсутність тремору кінцівок та ін.

Інформація для роздумів

Професія учителя відноситься до розряду стресогенних та вимагає від нього великих резервів самовладання та саморегуляції... Недивно, що вчителі, як професійна група, відрізняється дуже низькими показниками фізичного та психічного здоров'я. І ці показники знижуються по мірі збільшення стажу роботи у школі.

Лише 34% досліджених педагогів знаходяться у зоні психічного благополуччя. Вони здатні впоратись зі складними життєвими та професійними ситуаціями на психологічному рівні. Біля 40% мають помірні нервові відхилення, і їм необхідна професійна психологічна допомога. Психофізична втома сприяє розвитку патології душі та тіла, психосоматичних захворювань, вона поступово та неухильно переходить у психологічну та тілесну депресію – страшну хворобу нашого століття.

Таким чином, є очевидним, що вміння учителів контролювати власні емоції, понижувати емоційну напруженість під час здійснення професійної діяльності значно підвищуватиме продуктивність роботи, педагогічну самоефективність.

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

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

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

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

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

Аналіз досліджень К. Абульханової-Славської, О. Бодальова та ін. засвідчує, що найбільш суттєвою характеристикою саморозвитку є якісна зміна самого себе, яка виступає основним внутрішнім механізмом індивідуально-особистісного розвитку.

Саморозвиток особистості пов'язаний з розвитком її суб'єктності, яка виступає якісним показником цього процесу.

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

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

Розділ 3
**ДІАГНОСТИКА ПЕДАГОГІЧНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ
 МАЙБУТНІХ
 УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

Критеріальний підхід до формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики

Вимірювання рівня сформованості педагогічної самоефективності майбутнього вчителя музики у якісно-кількісних характеристиках вимагає визначення критеріїв та встановлення показників її оцінки.

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

Таблиця 3.1.

Критерії і показники діагностики сформованості педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики

КРИТЕРІЇ	ПОКАЗНИКИ
Мотиваційно-оцінний	<ul style="list-style-type: none"> ● мотивація на професійну діяльність; ● мотивація досягнення успіху; ● самооцінка
Когнітивно-операційний	<ul style="list-style-type: none"> ● знання (методичні, психолого-педагогічні, спеціальні, а також щодо планування та здійснення процесу самовдосконалення, самоконтролю, самокорекції професійних якостей);

	<ul style="list-style-type: none"> ● сформованість професійних умінь і навиків; ● володіння основами технологій музичного виховання
Емоційно-регулятивний	<ul style="list-style-type: none"> ● відсутність емоційної напруги у професійній діяльності майбутнього педагога-музиканта; ● вміння свідомо управляти педагогічною діяльністю; ● адекватність поведінкових реакцій

Як бачимо з таблиці, першим критерієм педагогічної самоефективності є мотиваційно-оцінний. Такі стимули, як зацікавленість педагогічною професією, бажання самореалізуватися в ній, спонукають докладати більше зусиль задля набуття і здійснення цієї професії, сприяють педагогічній самоефективності. Так, виявлення мотивів з урахуванням різних чинників зовнішнього та внутрішнього впливу (мотиви-стимули, смислотворчі мотиви) дають можливість визначити, який суб'єктивний сенс має педагогічна діяльність для майбутніх учителів музики, як відтворює їхній внутрішній світ, картину їхнього «Я».

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

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

- ступеня передбачуваного ризику;
- домінувальній мотивації;
- досвіду невдач на роботі [75].

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

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

Для переконання у власних здібностях ефективно організувати та виконувати педагогічну діяльність, майбутнім учителям музики насамперед необхідна теоретична та практична підготовка до неї. Тому другим критерієм педагогічної самоефективності було обрано когнітивно-операційний.

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

власні зусилля задля самовдосконалення професійних якостей, розробити стратегію їх формування, знайти необхідні для цього засоби. Саме тому, майбутні вчителі музики повинні володіти знаннями щодо здійснення та планування процесу самовдосконалення, самроконтролю, самокорекції означених якостей.

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

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

Для майбутніх учителів музики важливо володіти основами технологій музичного виховання. Означені технології зорієнтовані на динамічні зміни в довкіллі, ґрунтуються на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностях, соціально-адаптаційних можливостях особистості. Володіння основами технологій музичного виховання дозволить майбутнім учителям музики розвивати в учнів здібності, які будуть необхідні їм для того, щоб самостійно визначитись у світі, приймати обґрунтовані рішення щодо свого майбутнього, бути активними і мобільними суб'єктами на ринку праці.

Четвертим критерієм педагогічної самоефективності є емоційно-регулятивний.

Ефективне здійснення педагогічної діяльності значною мірою залежить від рівня емоційної напруги вчителя, від його вміння контролювати свою поведінку в непередбачуваних та постійно змінних ситуаціях шкільного життя. Значні відхилення від рівня помірної тривожності, невпевненість, емоційна нестабільність заважає продуктивній діяльності педагога. Тому вміння майбутніх учителів музики контролювати власні емоції, понижувати емоційну напруженість під час здійснення педагогічної діяльності значно сприятиме їхній педагогічній самоефективності.

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

Розроблений критеріальний підхід вимагає визначення якісного рівня сформованості педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики. Так, є чотири рівні досліджуваного цілісного утворення:

- **високий** (відповідає значенням коефіцієнта успішності від 0, 85 і вище)
- **достатній** (відповідає значенням коефіцієнта успішності від 0,77 до 0, 84)
- **середній** (відповідає значенням коефіцієнта успішності від 0,66 до 0, 76)
- **низький** (відповідає значенням коефіцієнта успішності до 0, 65).

Такі рівні вимірюються в коефіцієнтах успішності (КУ).

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

де n – фактична сума балів, отримана за показником; m – максимально можлива сума балів за показником [48].

Слід зазначити, що виявлення рівнів сформованості педагогічної самоефективності є умовною процедурою, однак, вона дає можливість визначити якість її сформованості.

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

До **достатнього** рівня педагогічної самоефективності належать майбутні вчителі музики, які проявляють зацікавленість

педагогічною діяльністю, мають достатній рівень знань, володіють необхідними вміннями та навичками. У студентів спостерігається прагнення до професійного зростання, проявляється достатня наполегливість у досягненні поставленої мети. У майбутніх педагогів-музикантів з достатнім рівнем педагогічної самоефективності присутня мотивація на досягнення успіху в професійній діяльності, хоча самооцінка не завжди має адекватний характер. Вони вміють свідомо керувати своїми емоціями, їм притаманна емоційна усталеність.

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

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

Методики діагностики сформованості педагогічної самоефективності в майбутніх учителів музики

Ураховуючи розроблені критерії та показники педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики, пропонуємо методики діагностики сформованості початкового рівня досліджуваного явища у студентів – майбутніх педагогів-музикантів.

Метою діагностування мотиваційно-оцінного критерію педагогічної самоефективності є визначення мотивів вибору студентами професії вчителя музики, їхнє прагнення підвищувати свої здібності, та вміння підтримувати їх на можливо більш високому рівні в педагогічній діяльності, мотивації майбутнього вчителя на успіх у професійній діяльності, а також визначення рівня самооцінки майбутніх педагогів-музикантів.

Так, для діагностики першого показника – мотивація на професійну діяльність, майбутнім педагогам-музикантам можна запропонувати написати письмову роботу з теми «Чому я обрав професію учителя музики», у якій вони повинні висвітлити мотиви, якими керувалися при виборі майбутньої професійної діяльності, причини та бажання самореалізуватись у педагогічній галузі. Цей метод дозволить зробити аналіз мотиваційної структури педагогічної діяльності студентів, виявити найбільш вагомі причини вибору професії педагога.

У своїй роботі досліджувані повинні висвітлити такі запитання:

- Що спонукало Вас обрати професію вчителя музики?
- Як Ви працюєте над професійним самовдосконаленням?
- Якою діяльністю плануєте займатись після закінчення навчального закладу?

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

Для більш повного розкриття цього показника радимо використати методику «Мотиви вибору діяльності викладача», розроблену Є. Ільїним. Означена методика дозволяє зробити якісний аналіз мотиваційної структури педагогічної діяльності студентів, виявити найбільш вагомі причини вибору професії учителя.

Методика «мотиви вибору діяльності викладача» (за Є. Ільїним)

Інструкція: Прочитайте текст питальника та оцініть запропоновані в списку мотиви Вашої педагогічної діяльності по 10-бальній шкалі.

Текст питальника

1. Усвідомлення корисності власної діяльності, важливості навчання та виховання дітей.
2. Інтерес до педагогічної діяльності.
3. Прагнення до спілкування з молоддю, бути завжди з молоддю.
4. Прагнення передати свої знання, досвід.
5. Прагнення до самоствердження, до підвищення свого статусу, престижу.
6. Прагнення до самовираження, творчої роботи.
7. Бажання знаходитись у середовищі інтелектуалів, освічених людей.
8. Можливість займатися науковою роботою, отримати наукову ступінь, звання.
9. Можливість задовольнити своє прагнення до влади.
10. Змусили обставини.
11. Наявність довготривалої відпустки.
12. Немає потреби знаходитись на роботі від дзвінка до дзвінка.

По ступеню важливості кожного мотиву, вираженого у балах, робиться судження про те, наскільки виражене у майбутнього вчителя педагогічне покликання (по 1 – 4, 6) та наскільки в нього виражені супутні та другорядні інтереси (по 5, 7 – 12).

Другий показник – мотивація успіху визначається за допомогою методики «Мотивація успіху та страх невдачі», розробленої А. Реаном. Ця методика спрямована на визначення мотивації особистості до успіху та до запобігання невдач. Люди, мотивовані на успіх, більш продуктивні, наполегливі, рідше опиняються у критичних ситуаціях. На протилежність до цього, мотивація на запобігання невдач, тобто високий рівень захисту, характеризує людей з меншою наполегливістю, ненадійністю, низькою самоефективністю.

Методика «мотивація успіху та страх невдачі» (за А. Реаном)

Інструкція: Погоджуючись чи ні з нижченаведеними визначеннями, виберіть, будь-ласка, одну з відповідей – «так» чи «ні». Якщо Ви вагаєтесь із відповіддю, то пригадайте, що «так» передбачає як явне «так» так і «швидше так, чим ні». Те саме відноситься і до відповіді «ні». Пам'ятайте, що відповідати потрібно достатньо швидко, довго не задумуючись. Відповідь, яка перша прийшла Вам на думку, як правило, є найбільш точною.

Текст питальника

1. Готуючись до проведення уроку на практиці, маю надію на успіх.
2. У навчальній діяльності активний.
3. У навчанні схильний до прояву ініціативи.
4. При виконанні відповідальних завдань на практиці та під час навчання намагаюсь знайти причини відмови від них.
5. Часто вибираю крайнощі: чи занижено легкі завдання, чи нереально важкі.
6. При зустрічі з перешкодами в навчанні, як правило, не відступаю, а шукаю шляхи їх подолання.
7. При чергуванні успіхів та невдач у навчанні, схильний до переоцінки своїх успіхів.
8. Успішність навчальної діяльності в основному залежить від моєї цілеспрямованості ніж від зовнішнього контролю.
9. При виконанні достатньо складних завдань в умовах обмеженого часу результативність моєї діяльності погіршується.
10. Я схильний проявляти наполегливість у досягненні позитивних результатів у навчанні.
11. Я схильний планувати моє майбутнє на достатньо віддалену перспективу.
12. Якщо ризикую, то з розумом, а не бездумно.
13. Я не дуже схильний проявляти наполегливість у навчанні, особливо, якщо відсутній зовнішній контроль.
14. Схиляюсь до постановки перед собою середніх по складності або трохи завищених, але реальних навчальних цілей.
15. У випадку невдало проведеного уроку на практиці або невдачі при виконанні навчального завдання, моя наполегливість у цьому напрямку знижується.

16. При чергуванні успіхів та невдач у навчанні, схильний до переоцінки своїх невдач.
17. Надаю перевагу плануванню майбутнього лише на найближчий час.
18. При роботі в умовах обмеженого часу результативність діяльності в мене покращується, навіть якщо завдання достатньо складне.
19. У випадку невдало проведеного уроку на практиці або невдачі при виконанні навчального завдання, моя наполегливість у цьому напрямку не знижується.
20. Якщо я сам вибрав для себе завдання, то у випадку невдачі його привабливість тільки зростає.

Ключ до питальника

Один бал отримують відповіді «так» на ствердження 1 – 3, 6, 8, 10 – 12, 14, 16, 18 – 20 та відповіді «ні» на питання 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17. Підрахуйте загальну кількість балів.

Якщо Ви набрали від 1 до 7 балів, то діагностується мотивація на невдачу (страх перед невдачею). Якщо Ви набрали від 14 до 20 балів, то діагностується мотивація на успіх (надія на успіх). Якщо кількість набраних балів у межах від 8 до 13, то, слід вважати, що мотиваційний полюс не виражений. При цьому, якщо набрано 8 – 9 балів – то мотивація ближче до уникнення невдачі, якщо 12 – 13 балів – ближче до прагнення до успіху.

Одна з важливих ознак педагогічної самоефективності – ступінь незалежності, самостійності та активності вчителя у досягненні власних цілей, розвиток власної відповідальності за свою професійну діяльність. З метою дослідження цієї характеристики використовуйте тест-питальник суб'єктивної локалізації контролю С. Пантелєєва та В. Століна. Питальник спрямований на вимірювання локусу контролю у студентів та базується на положенні різниці між людьми щодо того, де вони локалізують контроль над значущими для себе подіями. Так, належність досліджуваних до інтернального типу передбачає їхню власну відповідальність за свої успіхи та невдачі. Інтернали, більш ніж екстернали, переконані, що наполеглива робота веде до високої продуктивності. Дослідження доводять, що інтерналам властиві: емоційна стабільність та реалістична оцінка дійсності, розсудливість, рішучість та наполегливість, самоефективність, самоповага, самоконтроль, прийняття власного «Я». Такі студенти вважають, що самі досягли позитивних результатів у житті, на

шляху оволодіння професійною діяльністю, та здатні з успіхом досягати свої цілі й у майбутньому. Вони вважають власні дії важливим фактором в організації свого виробництва, у взаємовідношеннях в колективі, у власних просуваннях. Для таких студентів характерне усвідомлення себе в силах контролювати власне професійне зростання, свої відносини з людьми, активне формування свого кола спілкування. Таким чином, інтерналу властива активна життєва позиція, впевненість, незалежність та відповідальність за себе, висока педагогічна самоєфективність.

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

Тест-питальник суб'єктивної локалізації контролю (методика С. Пантелєєва та В. Століна)

Інструкція: оберіть з кожної пари одне (і лише одне) висловлювання, з яким Ви більше згодні, та відмітьте відповідну йому букву на бланку відповідей.

Текст питальника

- а) Недоліки у вихованні дітей часто пов'язані з надмірною строгістю батьків;
б) у наш час неблагополуччя дітей у великій мірі залежить від того, що батьки недостатньо вимогливі до них.
- а) Багато нещастя у житті людей трапляються із-за необізнаності;
б) людські невдачі – результат їх власних помилок.
- а) Більшість недоліків у роботі сфери обслуговування пов'язані з тим, що ми погано з ними боремося;
б) у найближчий час покращити сферу побутового обслуговування майже неможливо.
- а) До людей відносяться так, як вони цього заслуговують;
б) нажаль, переваги людини часто бувають неоціненими, як би він не намагався.
- а) Спокійне життя студента на факультеті залежить від його відношень з керівництвом курсу;

- б) у наполегливого студента не буває проблем з керівництвом.
6. а) Скарги з приводу того, що викладачі несправедливі до студентів рідко бувають обґрунтованими;
б) більшість студентів не усвідомлює, що їх оцінки в цілому залежать від випадковості.
7. а) Без везіння ніхто не може добитися успіху в житті;
б) якщо здібна людина мало досягла, значить, вона не використовує власні можливості.
8. а) Як би ви не намагались, деяким людям ви все одно не сподобаєтесь;
б) люди, які не подобаються іншим, просто не можуть знаходити спільну мову з оточуючими.
9. а) Спадковість відіграє головну роль у становленні особистості;
б) людину визначає її життєвий досвід.
10. а) З мого досвіду витікає, що якщо щось повинно трапитись, то це трапиться;
б) я переконався, що прийняти рішення по виконанню певних дій краще, ніж покладатись на випадок.
11. а) У житті студента, який завжди наполегливо готується до занять, рідко буває несправедлива оцінка;
б) систематичні заняття – даремна трата сил, так як іспит – це своєрідна лотерея.
12. а) Успіх приносить наполеглива праця, він мало пов'язаний з везінням;
б) щоб добре влаштуватись, потрібно вчасно опинитись у потрібному місці.
13. а) Думка студента буде врахована, якщо вона обґрунтована;
б) студенти практично не мають впливу на думку деканату.
14. а) Щоб я не планував, я майже впевнений, що мені вдасться здійснити заплановане;
б) планування майбутніх результатів не завжди розумно, так як багато залежить від випадку.
15. а) Є люди, в яких немає нічого хорошого;
б) щось позитивне є в кожному.
16. а) Якщо прийняте вірне рішення, то досягнення того, що я хочу, мало залежить від обставин;
б) дуже часто ми можемо прийняти рішення, гадаючи на монеті.
17. а) Хто стане керівником – залежить від того, кому пощастить;

- б) потрібні спеціальні здібності, щоб заставити людей виконувати те, що необхідно.
18. а) Події у світі залежать від сил, якими ми не можемо керувати;
б) приймаючи активну участь у політиці та суспільних справах, люди можуть контролювати світові події.
19. а) Якщо в гуртожитку сумно, це означає, що студком «нікуди не годиться»;
б) зробити життя у гуртожитку веселим та цікавим залежить від нас самих.
20. а) Більшість людей не усвідомлює, до якої міри їхнє життя залежить від випадку;
б) реально не існує такого поняття як везіння.
21. а) Інколи людина може допустити помилку;
б) звичайно, краще приховувати свої помилки.
22. а) Важко зрозуміти, чому ми подобаємось деяким людям;
б) як багато друзів ти маєш – залежить від того, що ти за особистість.
23. а) Неприємності, які з нами трапляються, збалансовані вдачами;
б) більшість нещасних доль – результат відсутності здібностей, відваги та волі.
24. а) Аспірант – це у минулому відповідальний, добросовісний, трудолюбивий студент;
б) щоб поступити в аспірантуру, потрібні «зв'язки».
25. а) Інколи я не можу зрозуміти, на підставі чого викладачі ставлять оцінки;
б) є пряме співвідношення між моєю наполегливістю та оцінкою.
26. а) Хороший лідер у колективі очікує, що кожен сам вирішить, що йому робити;
б) хороший лідер у колективі визначає, що робити кожному.
27. а) Наполегливо працюючи зараз, я забезпечую собі майбутні наукові досягнення;
б) більшість великих наукових відкриттів – результат непередбаченого просвітлення.
28. а) Я не раз відчував, що в мене мало впливу на події, що зі мною відбуваються;
б) я майже не вірю, що везіння чи удача грають важливу роль у моєму житті.

29. а) Люди саоднокі тому, що не намагаються бути дружелюбними;
 б) небагато користі в тому, щоб намагатися бути приємним людям: якщо ти їм подобаєшся, то і так подобаєшся.
30. а) У вищій школі невиправдано багато уваги приділяють фізкультурі;
 б) заняття спортом – кращий засіб виховання характеру.
31. а) Те, що зі мною трапляється – це мої власні дії і вчинки;
 б) інколи мені здається, що моє життя протікає саме по собі.
32. а) Рядовому студенту важко зрозуміти, на підставі чого деканат виносить свої рішення;
 б) частіше всього студенти самі винні, що деканат приймає строгі міри.

Для діагностики третього показника мотиваційно-оцінного критерію – самооцінки радимо використовувати методику дослідження самооцінки особистості (за С. Будассі). Методика дає можливість визначити самооцінку респондентів, основними вимірами якої є її рівень та ступінь адекватності.

Методика дослідження самооцінки особистості (за С. Будассі)

Інструкція до першої серії: подивіться уважно на список запропонованих слів, що характеризують особистість. У лівому стовпчику на аркуші паперу запишіть ті якості, які Ви хотіли б у себе мати, а в правій – ті, які не хотіли б у себе мати. Якості, значення яких Вам не зрозуміле або які Ви не можете записати ні в один ні в інший стовпчик, нікуди не пишiть.

Інструкція до другої серії: прогляньте уважно слова, записані Вами у лівому і в правому стовпчику і позначте хрестиком або галочкою та якості, які на Вашу думку Вам властиві.

Список якостей, що характеризують особистість

Акуратність, безпечність, вдумливість, запальність, сприйнятливiсть, гордість, грубість, життєрадісність, дбайливість, заздрісність, сором'язливість, злопам'ятність, щирість, вишуканість, примхливість, легковiр'я, повільність, мрійливість, недовiрливiсть, мстивість, наполегливість, ніжність, невимушеність, нервозність, нерішучість, нестриманість, нарівливість, образливість, обережність, чуйність, педантичність, рухливість, підозрлість, принциповість, поетичність, презирливість, привітність, розбещеність, розсудливість, рішучість,

стриманість, жалісливість, сором'язливість, терплячість, боязкість, захоплюваність, завзятість, поступливість, холодність, ентузіазм.

Обробка результатів

Мета обробки результатів – одержання коефіцієнтів самооцінки за «позитивною» (СО+) і «негативною» (СО-) множинах. Для підрахунку кожного з коефіцієнтів кількість якостей у стовпчику, які визначені студентом як властиві йому (М), ділять на всю кількість якостей в даному стовпчику (Н). Формули для підрахунку коефіцієнтів виглядають так: $CO = n / m$, де: n – кількість якостей, які визначені студентом, як властиві йому, m – загальна кількість якостей. Рівень і адекватність самооцінки визначаються на підставі коефіцієнтів за допомогою таблиці:

СО+	СО-	Рівень самооцінки
1 – 0,76	0 – 0,25	неадекватна, завищена
0,75 – 0,51	0,26 – 0,49	адекватна з тенденцією до завищення
0,5	0,5	адекватна
0,49 – 0,26	0,51 – 0,75	адекватна з тенденцією до заниження
0,25 – 0	0,76 – 1	неадекватна, занижена

Другий критерій педагогічної самоєфективності – когнітивно-операційний – розглядається за низкою показників: знання (методичні, психолого-педагогічні, спеціальні, а також щодо планування та здійснення процесу самовдосконалення, самоконтролю, самокорекції професійних якостей); сформованість професійних умінь і навиків; володіння основами технологій музичного виховання. При діагностуванні першого показника доцільно зібрати емпіричні дані за допомогою аналізу успішності студентів з предметів професійно-орієнтованого циклу дисциплін. Другий та третій показники – сформованість професійних умінь і навиків, володіння основами технологій музичного виховання оцінюється за результатами п'яти проведених уроків музики та виховних заходів, які проводились студентами під час педагогічної практики. При цьому пропонуємо використати карту оцінки поведінки та діяльності студента-практиканта під час проведення уроку музики, яка розроблена на основі схеми аналізу уроку, представленої С. Кульневичем:

Карта оцінки поведінки та діяльності студента-практиканта на уроці музики

Дата: _____

Клас: _____

Студент _____

*0 – показник був відсутній на уроці, 1 – проявлявся частково,
2 – проявлявся у повній мірі*

I. Ефективність окремих елементів діяльності

1. Відповідність структури уроку його типу..... 0 1 2
2. Розкриття теми чверті та теми уроку..... 0 1 2
3. Виховні та розвиваючі цілі уроку, їх реалізація..... 0 1 2
4. Взаємодія у структурі уроку видів музичної діяльності (хоровий спів, слухання музики, музична грамота)..... 0 1 2
5. Визначення ключових і часткових завдань та їх вирішення на уроці..... 0 1 2
6. Використання на уроці загальних та специфічних методів музичного виховання..... 0 1 2
7. Рівень музичної культури студента (зацікавленості, музичного мислення, музикування)..... 0 1 2
8. Оснащення уроку наочністю, ТЗН, додатковими матеріалами 0 1 2
9. Педагогічні прийоми володіння класом..... 0 1 2
10. Володіння прийомами індивідуального підходу до учнів..... 0 1 2
11. Домашнє завдання на уроці (доступність, реальність його виконання)..... 0 1 2
12. Критерії педагогічної оцінки (методи контролю і оцінки).... 0 1 2
13. Знання програми..... 0 1 2
14. Педагогічний такт..... 0 1 2
15. Культура мови..... 0 1 2

II. Зовнішній прояв дискомфорту (за А. Линенко)

1. Зміна кольору обличчя..... 0 1 2
2. Невпевненість у рухах..... 0 1 2
3. Тривожність міміки..... 0 1 2
4. Зміна інтонації, артикуляції, тембру мови..... 0 1 2
5. Зміна в динаміці мови..... 0 1 2

Останній критерій – емоційно-регулятивний розглядається за такими показниками: відсутність емоційної напруги в професійній діяльності майбутнього педагога-музиканта, вміння свідомо управляти педагогічною діяльністю, адекватність поведінкових реакцій. Цей критерій діагностується шляхом тестування, та в

процесі проходження студентами педагогічної практики в загальноосвітній школі.

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

Отже, за допомогою цієї методики визначається рівень емоційної напруги майбутніх учителів музики під час здійснення ними професійної діяльності.

Питальник ситуативної (реактивної) тривожності

Інструкція: Уважно прочитайте кожне з наведених нижче визначень та підкресліть відповідну цифру з права в залежності від того, як Ви почуваете себе під час здійснення педагогічної діяльності (проведення уроку, виховного заходу, тощо). Правильних та неправильних відповідей тут немає, тому не задумуйтеся довго над питаннями.

№	Визначення	Зовсім ні	Напевно, так	Вірно	Абсолютно вірно
1	Я спокійний	4	3	2	1
2	Мені нічого не загрожує	4	3	2	1
3	Я знаходжусь у напруженні	4	3	2	1
4	Я відчуваю почуття жалю	4	3	2	1
5	Я почуваю себе вільно	4	3	2	1
6	Я не в гуморі	4	3	2	1

7	Мене хвилюють можливі невдачі	4	3	2	1
8	Я відчуваю себе відпочившим	4	3	2	1
9	Я стривожений	4	3	2	1
10	Я відчуваю внутрішнє задоволення	4	3	2	1
11	Я впевнений у собі	4	3	2	1
12	Я нервуюся	4	3	2	1
13	Я не знаходжу собі місця	4	3	2	1
14	Я роздратований	4	3	2	1
15	Я не відчуваю скутості, напруженості	4	3	2	1
16	Я задоволений	4	3	2	1
17	Я стурбований	4	3	2	1
18	Я дуже збуджений і мені не по собі	4	3	2	1
19	Мені радісно	4	3	2	1
20	Мені приємно	4	3	2	1

Підрахуйте суму обраних балів. Якщо Ваш показник:

до 30 – у Вас високий рівень емоційної напруги,

31 – 45 – у Вас помірний рівень емоційної напруги,

46 та більше – у Вас низький рівень емоційної напруги.

Для діагностики другого та третього показників емоційно-регулятивного критерію застосовується метод компетентних суддів

під час проходження респондентами педагогічної практики на уроках музики в загальноосвітній школі. У ролі компетентних суддів можуть виступити: методист, керівник практики, викладач педагогіки, вчитель музики. Компетентні судді ведуть протокол щодо визначення рівня професійної усталеності студентів, представлений нижче. Цей протокол дає можливість визначити вміння майбутніх учителів музики свідомо управляти педагогічною діяльністю, адекватність поведінкових реакцій.

**Протокол по визначенню рівня професійної
усталеності студента
(за З. Курлянд)**

Дата: _____

Клас _____

Студент _____

№	Ознаки професійної усталеності	Середня оцінка суддів
1.	Упевненість у собі як учителі	
2.	Відсутність емоційної напруженості, страху перед дітьми	
3.	Володіння своїм голосом, мімікою, жестами	
4.	Наявність вольових якостей	
5.	Швидкість реакції на поведінку класу і окремих учнів	
6.	Уміння приймати правильні рішення в нестандартній ситуації	
7.	Властивості та характеристики, які визначають спрямованість особистості вчителя (ідейна, педагогічна, пізнавальна)	
8.	Знання й уміння вчителя	
9.	Задоволеність діяльністю	
10	Нормальна втомлюваність	

Середній бал за всіма ознаками _____

Висновок: у студента _____ рівень розвитку професійної усталеності.

Оцінювання проводиться за п'ятибальною системою.

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

Так, кожному учаснику пропонується виступити з будь-якою темою «експромтом», без спеціальної підготовки. Тривалість виступу 2 – 3 хвилини. Про предмет виступу учасники дізнаються за кілька секунд до його початку.

Студентами обираються ключові слова, які визначають тему виступу. Наприклад:

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

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

- Визначення предмета.
- Зовнішність – зовнішній вигляд предмета, характерні ознаки.
- «Внутрішність» – склад та структура предмета.
- Середовище – типове середовище, в якому зустрічається предмет.
- Використання – можливі способи використання предмета.
- Походження.
- Перспективи – прогноз на майбутнє.

Компетентними судьями (бажано, щоб у їх числі були викладачі педагогіки, психології), фіксуються характерні пози та жести доповідача, виразність інтонації, характерний темп вимови та ін., які свідчать про вміння студента триматися перед аудиторією. Оцінювання відбувається за п'ятибальною шкалою.

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Актуалізація ціннісного ставлення студентів до оволодіння педагогічною самоефективністю

Педагогічними умовами формування професійної самоефективності майбутніх учителів музики є:

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

При реалізації означених умов необхідно враховувати, що більш впевнено та ефективно діють ті люди, які навчилися самостійно шукати шляхи вирішення проблем чи поставлених завдань. Тому важливо створювати такі умови, ситуації, що підштовхують студента до самостійного пошуку причин ускладнень у навчальній діяльності, до рефлексії власного рівня теоретичних знань та практичних умінь, виводять його на необхідність саморозвитку, самовиховання. При цьому, діяльність викладача повинна супроводжуватись підтримкою майбутніх педагогів, а пріоритет у визначенні проблем, ускладнень у навчальній діяльності належати самим студентам.

Виходячи з цього, в основі взаємовідносин зі студентами повинні діяти наступні принципи:

- **Принцип відкритості та автономії.**

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

- **Принцип переконання при збереженні альтернативи.**

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

- **Принцип довіри та сумніву.**

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

- **Принцип суб'єкт-суб'єктної позиції.**

Принцип передбачає подолання «об'єктної» позиції студентів («мене повинні навчити», «мені підкажуть» і т. п.), включаючи їх у процес постановки цілей, їх втілення та наступної рефлексії зробленого. Розвиваючи суб'єкт-суб'єктні відносини зі студентами, відбувається сприяння тому, щоб студент міг вибрати орієнтири для свого ставлення до діяльності, до себе та інших.

Крім цього, навчання повинно бути орієнтоване:

- на створення сприятливого середовища в колективі, яке формується завдяки закріпленню у студента досягнутих результатів та розвитку в нього налаштування на позитивне відношення до нових досягнень;

- на адекватність складності навчальних завдань наявному рівню мислення студента, засвоєних знань, навичок, врахування початкових рівнів сформованості педагогічної самоефективності у студентів;

- на уникнення надмірної фіксації педагогічної уваги на помилках студента.

Як зазначалось, одним із головних завдань формування педагогічної самоефективності є зміцнення у студентів почуття впевненості в собі, як учителі, розвиток їхньої адекватної самооцінки.

Так, з метою підвищення *неадекватно заниженої самооцінки* у студентів, освітнє середовище доцільно організовувати таким чином, щоб критеріями успіху виступали не абсолютні рекорди типу «кращий студент», а індивідуальна динаміка розвитку таких

майбутніх педагогів. Необхідно робити акцент на порівнянні студента із самим собою, звертати увагу на його досягнення. При цьому є важливим цілеспрямовано та публічно підкреслювати ці особистісні динамічні успіхи студента.

Так, при роботі з майбутніми вчителями музики, що характеризуються низьким рівнем самооцінки, потрібно здійснювати:

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

При *неадекватній завищеній самооцінці* необхідно:

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

Отже, першою педагогічною умовою формування професійної самоефективності майбутніх педагогів-музикантів є «Актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до оволодіння педагогічною самоефективністю». Як відомо, ціннісні орієнтації є тією першоосновою, яка визначає професійну спрямованість людини, керує її діями. Саме цінності є консолідуючою основою і регулюють ставлення людини до довкілля, до власної діяльності. Таким чином, мається на меті формувати у студентів позитивне ставлення до педагогічної самоефективності, систему цінностей, які б сприяли її формуванню, а також створити можливості, які актуалізують внутрішні мотиви майбутніх учителів, формують особистісний сенс та потребу в педагогічній самоефективності.

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

Мета спецкурсу полягає в активізації у майбутніх учителів потреби в педагогічній самоефективності, розумінні студентами значущості цього конструкта у здійсненні майбутньої професійної діяльності.

Спецкурс вирішує такі завдання:

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

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

Реалізація спецкурсу відбувається за такими етапами:

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

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

- наукові підходи (вивчення основних понять, провідних ідей);
- психологічні особливості студентів (передбачення реакції групи та окремих студентів, їх ставлення до проблеми, що вивчається);
- логічна послідовність (виділення структуроподібного матеріалу і збереження послідовності у викладанні окремих і загальних питань).

З-поміж дидактичних засобів виокремимо такі:

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

Знайомити студентів з матеріалом спецкурсу пропонуємо відповідно до розробленого тематичного плану, представленого в

додатку 1. У додатку 2 подано зміст і методи організації спецкурсу «Педагогічна самоефективність у становленні майбутніх учителів музики».

Так, у ході теоретичної частини студентам до вивчення пропонуються такі теми:

- «Теорія самоефективності, сутність поняття».

Лекційне заняття направлене на ознайомлення з поняттям «самоефективність», його виникненням. Розглядаються дослідження самоефективності в різних галузях знань: психологія, педагогіка, медицина, менеджмент, управління, інформаційні технології та ін., вплив самоефективності на поведінку та діяльність особистості (див. розділ I).

Рекомендована література:

1. Бандура А. *Теория социального научения / Альберт Бандура.* – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
2. Фрейдджер Р., Фейдимен Д. *Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Роберт Фрейдджер, Джеймс Фейдимен. Пер. с англ. – 6-е межд. изд. – СПб.: Пройм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 704 с. – (Большая университетская библиотека).*

● «Роль та значення педагогічної самоефективності в професійній діяльності вчителя музики. Самовдосконалення у процесі формування педагогічної самоефективності, засоби і способи самовдосконалення».

На лекції розглядається сутність поняття «педагогічна самоефективність», фактори (досвід власних успіхів у здійсненні педагогічної діяльності, спостереження за професійними досягненнями інших людей, вербальне переконання та емоційний стан) та механізми (самопізнання себе як майбутнього вчителя музики, рефлексія, самооцінка, саморегуляція) педагогічної самоефективності. Роль та значення самовдосконалення у контексті педагогічної самоефективності, (самовдосконалення у контексті педагогічної самоефективності – свідомо та цілеспрямована діяльність майбутніх педагогів-музикантів над собою, спрямована на вироблення у себе позитивних рис, необхідних для професійної самоефективності, відповідних вимогам професії та особистісному педагогічному ідеалу, та подолання негативних), озброєння студентів спеціальними прийомами роботи над собою:

● *прийом самонавіювання.* Пропонується використовувати у випадках, коли необхідно подолати страх перед труднощами,

невпевненість у власних силах, нерішучість. Самонавіювання передбачає повторення студентом подумки або вголос певних суджень. Так, для подолання непевненості перед проведенням уроку музики на педагогічній практиці є ефективним застосування таких формул: я спокійний, витриманий, упевнений у собі; добре володію матеріалом; вільно, вдумливо відповідаю на запитання тощо;

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

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

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

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

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

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

Рекомендована література:

1. Волкова Н. П. Педагогіка: Навчальний посібник / Наталія Павлівна Волкова. – К.: Видавничий центр «Академія», 2003. – 576 с.

2. *Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник / Михайло Миколайович Фіцула. – К.: Академвидав, 2003. – 528 с.*
3. *Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Роберт Фрейджер, Джеймс Фейдимен. Пер. с англ. – 6-е межд. изд. – СПб.: Проим-ЕВРОЗНАК, 2006. – 704 с. – (Большая университетская библиотека).*
4. *Ягунов В. В. Педагогіка: Навч. посібник / Василь Васильович Ягунов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.*

• «Педагогічна компетентність учителя музики як компонент його професійної самоефективності».

Основне завдання лекційного заняття – ознайомити студентів з професійною компетентністю учителя музики, від якості якої значною мірою залежить його педагогічна самоефективність. Розгляд знань (психолого-педагогічні, методичні, музично-теоретичні, знання інших видів мистецтва та ін.); умінь (пізнавальні, інтелектуальні, комунікативні, перцептивні, організаторські, конструктивні та ін.); навиків, які дають можливість ефективно здійснювати музично-педагогічну діяльність, сприяють педагогічній самоефективності.

Рекомендована література:

1. *Апраксина О. А. Методика муз. виховання в школі / Ольга Александрова Апраксина. – М. 1983.*
2. *Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки: кн. для учителя / Людмила Григорьевна Арчажникова. – М.: Просвещение, – 1984. – 110с.*
3. *Безбородова Л. А., Алиев Ю. Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: уч. пособие для студ. муз. фак. педвузов / Л. А. Безбородов, Ю. Б. Алиев. – М.: Академия, 2002. – 416 с.*
4. *Дмитрива Л. Г. Методика муз. виховання в школі / Л. Г. Дмитриева. – М., 1989. – 105 с.*
5. *Печерська Е. П. Уроки музики в початкових класах: навч. посібник / Е. П. Печерська. – Київ: Либідь, 2001. – 272 с.*
6. *Олексюк О. М. Музична педагогіка: навчальний посібник / Ольга Миколаївна Олексюк. – К.: КНУКіМ, 2006. – 188 с.*

• «Здатність до рефлексії – важлива умова ефективної педагогічної діяльності».

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

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

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

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

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

На важливій ролі рефлексії у процесі здійснення педагогічної діяльності наголошує Р. Неіл. Він відзначає, що процес рефлексії, тобто «комплексна мисленнева здатність до постійного аналізу і оцінки кожного кроку професійної діяльності» є основною умовою, яка забезпечує ефективну діяльність педагога в різних непередбачуваних ситуаціях. Як підкреслює М. Уоллес, «практика стає витокком професійного зростання учителя лише в тій мірі, в якій вона є об'єктом структурованого аналізу: невідрефлексована практика безкорисна і з часом веде не до розвитку, а до професійної стагнації педагога».

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

Підкреслити, що постійна самооцінка та аналіз різних аспектів педагогічної діяльності, а саме: власних професійних якостей, педагогічної компетентності, стилю та способу здійснення професійної діяльності, сприяє переосмисленню та виправленню недоліків у педагогічній самоефективності. Таке переосмислення виражається у підвищенні ефективності професійної діяльності, виникненні інтересу до неї, впевненості у власних педагогічних можливостях, а отже в педагогічній самоефективності.

Рекомендована література:

1. Вульфів Б. З, Харькин В. Н. Педагогика рефлексии / Б. З. Вульфів, В. Н. Харькин. – М.: «Издательство Магистр», 1999. – 112с.
2. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Галина Михайловна Коджаспирова, Алексей Юрьевич Коджаспиров – М.: «Академия», 2001. – 176 с.
3. Коржуев А. В. Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования / А. В. Коржуев // Педагогика, 2002. – №1. – С. 18 – 22.
4. Словарь практического психолога // под редакцией С. Ю. Головина. – Минск: Харвест, 1998. – 800с.

• «Роль емоційної усталеності в процесі формування педагогічної самоефективності».

Під час лекційного заняття розглядається вплив поведінкових виявлень на педагогічну самоефективність, працездатність, ефективну взаємодію з учнями та колегами (див. розділ II). Особлива увага приділяється способам саморегуляції емоційного стану: розслаблення м'язової мускулатури; вдосконалення дихання; свідомої концентрації уваги; використання прийомів візуалізації.

Рекомендована література:

1. Лук А. Н. Эмоции и личность / А. Н. Лук. – М., 1982.
3. Митина Л. М., Асмаковец Е. С. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция / Лариса Максимовна Митина, Елена Сергеевна Асмаковец. – М.: Флинта, 2001. – 192 с.

4. Семенова Е. М. *Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: Учебное пособие* / Е. М. Семенова. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 224 с.

● «Професійна самосвідомість педагога-музиканта».

Однією з важливих умов ефективної педагогічної діяльності, професійної самоефективності майбутнього вчителя є достатній рівень розвитку професійної самосвідомості. Самосвідомість майбутнього вчителя музики включає систему відношень до майбутньої музично-виховної діяльності, систему уявлень про сутність педагогічної професії та вимогах, які висуваються до особистості педагога, систему уявлень про своє професійне «Я». Розгляд компонентів структури професійної самосвідомості педагога: когнітивний, афективний та поведінковий компоненти.

Підсумком процесу професійної самосвідомості є формування Я-концепції педагога, у якій присутні когнітивний, емоційний, поведінковий компоненти. Високий рівень розвитку самосвідомості майбутнього вчителя музики передбачає самоусвідомлення власного професійного «Я», вміння аналізувати власну професійну поведінку та вчинки, оцінювати їх зі сторони, виявляти власні недоліки та прагнути до професійного самовдосконалення.

Рекомендована література:

1. Семенова Е. М. *Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: Учебное пособие* / Е. М. Семенова. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 224 с.

2. Шульдик Н. В., Шульдик Г. О. *Становлення особистості студента: психологічний аспект. Навчальний посібник* / Н. В. Шульдик, Г. О. Шульдик. – Київ: Інтерлінк, 2004. – 220 с.

На семінарських заняттях, окрім традиційних, можна вткористовувати нетрадиційні форми, які підвищують ефективність процесу формування ціннісного ставлення студентів до педагогічної самоефективності. Серед них: оргдіалог, семінари з теми «Захист педагогічної ідеї». Такі види семінарських занять зацікавлюють студентів, створюють позитивну мотивацію на оволодіння означеним утворенням.

Метод оргдіалогу, розроблений у 20-ті роки А. Рівіним, сприяє інтелектуальній взаємодії між студентами групи, оволодінню ними навчальною й науковою інформацією. Сутність оргдіалогу полягає в тимчасовій роботі діалогічних пар. Цей метод використовується таким чином: один з учасників розкриває партнеру зміст свого домашнього завдання. Далі відбувається його

сумісне обговорення, формулювання, редагування та запис спільних думок, що сприяє збагаченню змісту досліджуваної проблеми. Далі своє завдання зачитує другий учасник. Після цього знову відбувається обговорення, пошук та фіксація головного. Через 8 – 10 хвилин учасники розходяться, щоб донести засвоєне до своїх колег. У новій парі кожен ділиться з новим співрозмовником тим, про що дізнався і зрозумів, збагачує головну думку, розвиває її, вислуховує, намагаючись зрозуміти той зміст, який вносить партнер. Через такий самий проміжок часу організуються нові пари. Таким чином, до кінця заняття у кожного з студентів відпрацьовується розгорнутий план доповіді за певною темою. На наступному етапі один студент починає огляд по темі, інші учасники семінару дають власну оцінку прочитаному. При цьому вони заперечують автору чи доповідачеві.

Семінарські заняття з теми «Захист педагогічної ідеї» сприяють розвитку в студентів потреби знайомитись, обмірковувати та використовувати в своїй навчальній та навчально-професійній діяльності інформацію наукового характеру.

Готуючись до семінарського заняття, кожна група студентів, яка організовується попередньо, має завдання вибрати з науково-педагогічної літератури та використовуючи мережу Інтернет інформацію, присвячену заданій темі. Опрацьований матеріал оформлюється у тезисному варіанті, пропонуються рекомендовані списки літератури. У ході захисту студенти мають завдання розповісти про сутність цієї ідеї, як вона викладається у статтях, розкрити її позитивні сторони. Після цього доповідачі відстоюють власні позиції, вислуховуючи запитання та зауваження від своїх колег.

Підкреслимо, що такі форми роботи позитивно сприяють формуванню ціннісного ставлення майбутніх учителів музики щодо педагогічної самоефективності, набуттю знань, необхідних для означеного конструкту, розвивають впевненість, уміння відстоювати власну думку, самостійність.

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

Як зазначалось, одним із головних факторів впливу на педагогічну самоефективність є емоційна усталеність студентів.

Саме тому, студентам потрібно ознайомитись з вправами саморегуляції емоційних станів, оволодіти прийомами подолання негативних емоцій, складання формул самонавіювання, аутогенними тренуваннями.

Згідно досліджень Е. Джекобсона, різноманітному типу емоційного реагування відповідає напруження відповідної групи м'язів. Знімаючи таке напруження, можна вибірково впливати на негативні емоції. Тому з метою розвитку емоційної усталеності, майбутні педагоги-музиканти повинні озброюватись технікою проведення вправ-релаксацій, ціль яких полягає у підготовці тіла та психіки до діяльності, сконцентованості на своєму внутрішньому світі, вивільненні від надмірного фізичного та емоційного напруження. Базуючись на принципі взаємовпливу фізичного стану та стану нервової системи, вправи-релаксації допомагають набувати внутрішню свободу, стабільність, упевненість у собі. Наводимо приклад методики релаксації для студентів, перед проведенням уроку музики на практиці.

Методика релаксації перед проведенням уроку

Методика дає позитивний результат лише при ретельному засвоєнні прийомів.

Заняття по оволодінню методикою релаксації перед проведенням уроку на практиці спочатку можуть проводитися з групою, а потім індивідуально у формі домашнього завдання.

Доцільно тренуватися ввечері, напередодні педагогічної практики, та безпосередньо перед проведенням уроку – вранці одразу після пробудження. Це зумовлено тим, що уповільнена діяльність кори головного мозку після пробудження чи перед засипанням сприяє більш ефективному засвоєнню навичок.

Текст релаксації для студентів перед проведенням уроку

1. Я відпочиваю.
Я розслаблений.
Все тіло відпочиває.
Не відчуваю ніякої втоми.
Я відпочиваю.
2. Дихаю вільно та легко.
Дихаю рівно та спокійно.
3. Серце заспокоюється.
Скорочення серця все рідше.
Воно б'ється рівно та ритмічно.
Серце б'ється рівно та спокійно.

4. Розслаблені м'язи правої руки.

Розслаблені м'язи лівої руки.

Плечі розслаблені та опущені.

Руки розслаблені.

Відчуваю вагомість рук.

В руках відчуваю тепло.

5. Розслаблені м'язи лівої ноги.

Розслаблені м'язи правої ноги.

М'язи ніг розслаблені.

Вони нерухомі та важкі.

Приємне тепло відчуваю у ногах.

6. Все тіло розслаблене.

Розслаблені м'язи спини.

Розслаблені м'язи живота.

Відчуваю приємне тепло у всьому тілі.

7. Розслаблені м'язи обличчя.

Брови вільно розведені.

Лоб розгладжений.

Повіки опущені та м'яко зімкнені.

Кутки губ опущені.

Розслаблені м'язи рота.

Все обличчя спокійне, розслаблене.

8. Я відпочив.

Відчуваю себе свіжим.

Дихаю глибше і частіше.

З кожним вдихом зменшується тяжкість м'язів.

Дихаю глибоко.

Відчуваю енергію у всьому тілі.

Потягуюсь.

Відкриваю очі.

9. Тіло напружене як пружина.

Хочеться встати і діяти.

Сьогодні відповідальний день. Я проводжу урок.

Я повен сил та бадьорості.

Я багато й наполегливо готувався.

Я впевнений у своїх силах.

10. Швидко встати.

Зайнятись гімнастикою [74].

Для досягнення більшого ефекту, студентам пропонується зіставляти прийоми релаксації з прийомами самонавіювання. Як

відомо, слово – надзвичайно сильний подразник, який має вплив на динаміку і характер процесів у головному мозку, а через них – на процеси внутрішніх органів та емоційний стан. Згідно І. Павлову, будь-який предмет, явище минулого життєвого досвіду людини пов'язується нервовими зв'язками з конкретними словесними визначеннями. Повторне вживання слова, що визначає даний предмет чи явище, викликає відповідні йому уявлення та стан.

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

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

Коли виникають напружені чи відповідальні ситуації у педагогічній діяльності, вони визивають напруження за довго до зіткнення з ними. Тому, з метою формування педагогічної самоефективності, до них необхідно готуватись. Першим кроком до успіху є психологічна настанова на успіх, абсолютна впевненість у тому, що ціль буде досягнута. Необхідно привчити себе до успіху, удачі, зробити її звичною. «Зберігати у своїй пам'яті негативні уявлення рівнозначно повільному самовбивству», – пише Х. Ліндеман, відомий спеціаліст по аутогенному тренуванню.

Вправи «натхнення» полягають у «репетиції» напруженої чи відповідальної ситуації обов'язково в умовах успіху з використанням кольорових та просторових уявлень. Технічні умови виконання таких вправ полягають у наступному:

- виконуються вони частіше всього вранці, інколи вдень, але ніколи на ніч;
- увага повинна жорстко концентруватись від великого та середнього кола уваги (уявлення широких, просторих приміщень) та спокійних кольорових уявлень (голубі, сині, фіолетові тони) до

малого кола уваги (вузькі, тісні приміщення) та підбадьорюючими кольоровими тонами (червоний, жовтий, помаранчевий кольори), що викликає стан активності, мобілізованості;

- виконання вправ може супроводжуватись музичним підкріпленням: на початку вправи використовуються спокійна, плавна музика, після музичний темп та ритм прискорюються.

З метою підвищення рівня педагогічної самоефективності, на практичних заняттях спецкурсу студентам важливо запропонувати виконати вправи, які допомагають виявити власні позитивні сторони, сприяють підвищенню впевненості у собі. Особливо важливо виконувати такі вправи майбутнім учителям із неадекватно заниженою самооцінкою.

Вправа «Уявіть себе дитиною»

У кожному з нас до цього часу знаходиться дитина. Ми живемо з тягарем тих суджень, які чули в дитинстві. Основа нашого життєвого сценарію – те, як нас запрограмували в дитинстві. Візьміть аркуш паперу та зробіть на лівій його стороні список того негативного, що Ваші батьки, вчителі, родичі говорили про Вас. Потім з права напишіть те позитивне, що Вам говорили Ваші батьки та вчителі.

Аналіз:

- Який з цих списків довший?
- Який з них в більшій мірі визначає Ваше відношення до себе?

Вправа «Контраргументи»

Складіть список Ваших слабких сторін. Розмістіть його на лівій половині аркуша. На правій стороні, навпроти кожного пункту, вкажіть те позитивне, що цьому можна протиставити.

Наприклад:

Жодному з тих, хто мене знає, я не подобаюсь	Ті, хто дійсно мене знає, відносяться до мене добре
Я лінивий, мені дуже важко заставити себе готуватися до занять	Я можу бути вольовою людиною. Я здатен, коли це дуже необхідно, зібратись і виконати все, що запланував

Обґрунтуйте ці контраргументи та підтвердіть їх прикладами.

Вправа «Переваги»

Розкажіть своїм близьким людям, одногрупникам про свої сильні сторони – про те, що Ви любите, цінуєте, приймаєте в собі,

про те, що дає почуття внутрішньої впевненості та довіри до себе в різних ситуаціях, у тому числі під час проведення уроків на педагогічній практиці. Необов'язково говорити лише про позитивні риси характеру, важливо відмітити те, що може бути точкою опори в цих ситуаціях. Важливо висловлюватись прямо, без усіляких «але», «якщо» тощо. Ця вправа направлена на вміння мислити про себе як особистість, майбутнього вчителя у позитивному руслі, тому виконуючи її необхідно уникати висловлювань про свої недоліки, помилки, слабкості.

Після цього спробуйте провести «інвентаризацію» своїх сильних сторін та запишіть їх у зошит.

Вправа «Хто я»

Чесно та відверто завершіть речення:

- Я пишаюсь собою, коли я...
- Я приваблива людина, тому, що...
- Я можу стати гарним вчителем тому, що...
- У мене є такі чудові якості, які допоможуть у здійсненні педагогічної діяльності...

- Одна із самих кращих речей, які я зробив(а) у житті...

Аналіз:

- Чи важко було відповідати на питання? Чому?
- Чи відчували ви ускладнення, коли мислили про себе «добре»?

Вправа «Сприйняття життя»

Розділіть аркуш на дві колонки. У першій запишіть негативні моменти, які відбулись під час здійснення професійної діяльності на практиці. У другій – позитивні аспекти тих самих подій.

Правила:

- Не обговорювати і не обдумувати ідеї.
- Записувати всі ідеї, які прийдуть на думку.
- Не оцінювати ідеї як погані чи хороші.

Спробуйте позитивно інтерпретувати всі ситуації, знайти хороше та зробити висновки з негативних моментів [74].

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

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

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

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

Пропонуємо план занять у педагогічній студії (**додаток 3**). Заняття включають різноманітні види роботи, спрямовані на здобуття студентами необхідних знань, формування навичок та переконань, які сприяють педагогічній самоефективності майбутніх учителів музики.

Значне місце у роботі педагогічної студії «Майбутній учитель музики» відводиться ігровим методам навчання. Важлива роль педагогічних ігор полягає у тому, що вони сприяють створенню значущих для її учасників ситуацій, діяльнісному сприйманню студентами майбутньої професії, на відміну від споглядального. Адже вироблення педагогічної самоефективності та ціннісної свідомості значною мірою залежить від набуття студентами професійно-педагогічного досвіду. Провідні представники ігрового методу зазначають, що найкращим досвідом набуття навичок є заміщення досвіду, який дають ділові ігри. Таким чином, здійснення роботи в педагогічній студії, базованої на грі,

дозволило ввести студентів в ігрове моделювання педагогічних явищ, та у ході гри надавати майбутнім учителям нового професійного досвіду. Значущість педагогічних ігор полягає й у тому, що останні є ефективним способом інтенсифікації процесу формування професійної та соціальної (навички взаємодії у педагогічному колективі, навички професійного спілкування) компетентності студентів, їх позитивний ефект у навчанні полягає й у присутності дискусії, обговорення, аналізі дій кожного з учасників.

Як відомо, ділова гра є формою відтворення предметного та соціального змісту майбутньої професійної діяльності спеціаліста, моделювання тих систем відношень, які характерні для цієї діяльності, моделювання професійних проблем, реальних протиріч та ускладнень, які присутні в типових професійних проблемних ситуаціях [79, с. 542]. Термін «педагогічна гра» передбачає спрямованість гри на педагогічну професію.

Педагогічна гра виконує низку функцій, які знаходяться у діалектичній взаємодії одна з одною:

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

У педагогічних іграх реалізуються такі психолого-педагогічні принципи:

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

Слід зазначити, що проводячи подібні ігри, важливо орієнтувати студентів на самоцінність самого процесу гри, це створює умови для переоцінки студентами своїх можливостей, сприяє професійній самоефективності, породжує особистісну активність.

Пропонуємо різні педагогічні ігри, наприклад такі, що передбачають набуття майбутніми педагогами навичок організації учнів, уміння встановлювати контакт з аудиторією, проведення класної години, робота з батьками.

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

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

Перед початком гри необхідно обумовити актуальність проблеми, правила ігрової взаємодії. З числа учасників гри обирається експертна група, всі інші студенти діляться на дві команди.

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

Експертна група виробляє критерії оцінювання відповідей-рекомендацій:

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

Наступний етап гри передбачає виступи однієї команди у ролі батьків, а іншої – педагогів. «Батьками» задається запитання, описується ситуація, відзначається час, коли «консультанти» готують повну, педагогічно доцільну відповідь-рекомендацію, після чого пропонують її «батькам». У ході «консультації»

допускаються додаткові запитання та уточнення (не більше трьох) з боку представників обох команд. Можливі дискусії між «педагогами-консультантами» та «батьками».

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

Слід зазначити, що досвід, набутий у подібного роду іграх, безсумнівно, є важливим для майбутніх учителів, так як у процесі гри відбувається моделювання реальної робочої обстановки, виробляються необхідні професійні навички, набувається позитивний досвід поведінки в подібних умовах, що сприяє професійній самоефективності студентів. Важливим є й те, що студенти, беручи участь в ігровій ситуації, не бояться робити помилки, є вільними в пошуку рішень, а відповідно, перед ними розширюється простір вибору стратегії і тактики педагогічної роботи.

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

Так, студентам можна запропонувати прийняти участь у грі, в якій переслідується така мета: подолання бар'єрів та розвиток умінь педагогічного спілкування, що необхідні професіоналу в його педагогічній діяльності.

На підготовчому до проведення гри етапі розподіл ролей відбувається таким чином, щоб ролі «вчителів» отримували студенти, яким притаманна невпевненість у власній професійній компетентності, що й спричиняє певні бар'єри в педагогічному спілкуванні. При цьому обов'язково підкреслити, що студенти зображають не себе, а запропонованих персонажів. Всім іншим учасникам відводяться ролі учнів початкової школи. Кожному з «учнів» дається завдання зіграти певний характер: «вискочку», «тихоню», «балакуна», «відмінника» та ін. При цьому всі вони показують своє ставлення до вчителя в залежності від ситуації – зацікавленість, нудьгу, боязливість, байдужість.

«Вчителі», проводячи фрагмент уроку музики, зображують персонаж, який створює певний бар'єр на уроці. У ході гри «вчителями» зображаються наступні бар'єри спілкування:

- Бар'єр «Я сам»

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

- Бар'єр «Китайська стіна»

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

- Бар'єр «Приятель»

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

- Бар'єр «Локатор»

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

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

Обговорення кожного бар'єра відбувається за такою схемою:

- Ваше ставлення до певного персонажа. Чи був контакт між Вами та учнями?

- Чи можна назвати Ваше відчуття бар'єром для успішного здійснення педагогічної діяльності?

- Що сприяло виникненню бар'єра?
- Яку емоцію відчував учитель?
- Які жести, поза, міміка та інші засоби невербального спілкування видавали його невпевненість у собі?
- На якій позиції знаходився учитель?
- Що видавало його дитячу (батьківську) позицію?
- Чи проявляв цей персонаж зацікавленість до учнів?
- Чи був відкритий у спілкуванні?
- На якому рівні залишився?

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

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

«Занурення» та аналізування студентами подібної гри розширює їхні особистісно-професійні можливості, дозволяє вийти з полону конкретної поведінки, яку спричиняє низька педагогічна самоефективність. Важливо, що цей вид діяльності сприяє розкріпаченню особистості (адже це лише гра), особистісній рефлексії, яка допомагає в усвідомленні та подоланні недоліків. Це надає студентам упевненості в собі, сприяє набуттю ними позитивного педагогічного досвіду, що відіграє важливу роль у процесі формування їх професійної самоефективності, викликає почуття значущості педагогічної діяльності.

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

енергійності, виникає бажання самореалізації у педагогічній діяльності, що сприяє важливій якості – самоефективності педагога.

Саме тому, під час занять у педагогічній студії проводяться ділові ігри, які передбачають аналіз проблемних ситуацій, що можуть виникнути в шкільному житті. Звернення до створення у навчальному процесі проблемних ситуацій та пошуку їх рішень пояснюється тим, що це сприяє професійному саморозвитку студентів, надбанню суб'єктивного досвіду в майбутній професії, переорієнтації поглядів.

Алгоритм вирішення конфліктної педагогічної ситуації

Перший етап умовно називається «стоп!» і спрямований на оцінку учителем ситуації та усвідомлення власних емоцій. Цей етап необхідний для того, щоб не нашкодити дитині необдуманими діями та не ускладнити відносини з нею. Тільки в тих випадках, коли ситуація представляє небезпеку для життя та здоров'я дитини, потрібно діяти швидко та рішуче. В інших випадках рекомендується, скориставшись паузою, запитати себе: «Що я зараз відчуваю?», «Що я зараз хочу зробити?», «Що я роблю?», після чого необхідно перейти до другого етапу.

Другий етап починається з питання «Чому?», який педагог повинен задати сам собі. Суть даного етапу полягає в аналізі мотивів та причин вчинку дитини. Це дуже важливий етап, так як саме причини визначають засоби педагогічної дії. Щоб правильно визначити мотиви поведінки дитини, педагогу необхідно «вслухатись» у мову невербального спілкування (демонстративний, зарозумілий погляд; сумуючий чи зосереджений на чомусь вигляд і т.д.).

Третій етап полягає у постановці педагогічної цілі, формулюється у вигляді питання «що?» - «Що я хочу отримати в результаті свого педагогічного втручання?» (почуття страху дитини чи почуття провини).

Педагогічний вплив повинен бути направлений не проти особистості дитини, а проти її вчинку. Дитина повинна чітко усвідомлювати, що саме цього разу вона вчинила погано. Важливо показувати дитині в кожному конкретному випадку, що ви приймаєте її такою, як вона є, розумієте її, але в той же час не підтримуєте її дій. Такий підхід, не принижуючи дитину, здатен викликати в неї позитивну поведінку.

Четвертий етап полягає у виборі оптимальних засобів для досягнення поставленої педагогічної мети та відповідає на питання «як?» - «Яким чином досягти бажаного результату?» Продумуючи способи і засоби досягнення педагогічного впливу, вчитель повинен залишати свободу вибору за дитиною. Майстерність педагога проявляється в умінні створити такі умови, щоб дитина могла зробити вибір, а не примушувати її чинити як потрібно. Виходячи з цього він запропонує декілька варіантів дитині, але самим привабливим зробить для неї оптимальний варіант і тим самим допоможе зробити правильний вибір.

Педагог-майстер використовує широкий арсенал педагогічних засобів, не застосовуючи погрози, висміювання, запису у щоденник, скарги батькам. Перераховані способи малоефективні і свідчать про низький рівень професіоналізму. Відмова від подібних засобів на самому початку педагогічної діяльності дає великі можливості для творчості педагога, дозволяє зробити процес спілкування з дитиною радісним і плідним.

П'ятий етап – це практична дія педагога. Даний етап є логічним завершенням усієї попередньої роботи по вирішенню конфліктної ситуації. Саме на цьому етапі реалізуються педагогічні цілі через певні засоби і способи у відповідності з мотивами дитини. Успіх практичної дії учителя буде залежати від того, наскільки точно він зміг сформулювати педагогічну ціль, наскільки правильно обрав оптимальні засоби досягнення поставленої мети та наскільки майстерно втілює їх у реальний педагогічний процес.

Професійний педагог знає, що результати педагогічних впливів, як правило, віддалені в часі, тому він діє ніби «на виріст», опираючись на краще, що є в дитині.

Шостий етап – заключний в алгоритмі вирішення конфліктної ситуації. Він представляє собою аналіз педагогічного впливу та дозволяє оцінити ефективність спілкування педагога з дітьми, порівняти поставлену ціль з досягнутими результатами та сформулювати нові перспективи.

Робота над педагогічними ситуаціями може будуватись наступним чином: групі студентів (3 – 5 чоловік) дається ситуація, та конкретне завдання до неї. Студенти повинні запропонувати свої вирішення ситуації та охарактеризувати її по наступним критеріям:

- оцінка конструктивності дій учителя;
- ефективність обраних способів взаємодії учителя та учня;

- отриманий результат та передбачувані наслідки.

Інформація для роздумів

Продуктивний спосіб подолання учителем ускладнень у взаємодії з учнем є творчим по суті, оскільки характеризується сприйняттям ситуації як творчої задачі, вирішення якої виявляє логіку процесу взаємодії, внутрішню структуру ситуації. Вибір способу долаття перешкод передбачає виявлення дійсних мотивів поведінки учня, прийняття рішення про зміну свого відношення до учня, направлене формування та розвиток своїх професійно значущих якостей.

Наводимо приклади конфліктних педагогічних ситуацій, що можуть використовуватись на практичному занятті:

Ситуація «Важкий учень»

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

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

Як встановити нормальні взаємовідношення між учнем та вчителем музики?

Ситуація «Зауваження»

У відповідь на зауваження педагога: «Як ти розмовляєш з учителем?» - учень відповідає: «Людина, яка невірно вимовляє слова «піджак» та «коридор» взагалі не має права бути вчителем».

Що відповідь учитель?

Ситуація «Двійка»

Отримавши двійку на уроці музики учень шумно й демонстративно сідає й починає грубо висловлюватись на адресу вчителя.

Дії педагога.

Ситуація «Порушник тиші»

У 5-му класі йде урок. Учитель пояснює новий матеріал. Тишу порушує якийсь скрип. Учитель помічає, що Вова В. навмисно погойдується на стільці, привертаючи увагу всього класу. Діти вже не слухають учителя, а слідуєть його прикладу.

Ваші дії?

Ситуація «Конфлікт»

У дівчинки зіпсувались відносини з класним керівником. На її уроках Оля не відповідає, при спробах в'яснити причину грубить чи вперто мовчить. Прохання й вимоги не виконує, порушує дисципліну, причому робить це демонстративно, підкреслюючи свою неповагу до вчительки.

Що б Ви порадили вчительці?

Ситуація «Стілець»

Вчителька музики працює у школі перший рік. Вона класний керівник 4-го класу. У цьому класі в неї починається урок. Коли вона сідала на стілець, учень, що стояв за її спиною, посунув його – і вчителька впала...

Як учительці діяти далі? [10; 32; 74].

Конфліктні педагогічні ситуації з можливими варіантами вирішення:

Ситуація «Контрольна»

Лунає дзвоник на урок. Учитель заходить до класу й бачить, що завдання для контрольної роботи, написане їм на дошці, витерто.

Можливий варіант вирішення.

Учитель: Нехай той, хто це зробив, напише завдання ще раз, а за час, що залишиться, ви повинні будете виконати цю контрольну роботу.

Ситуація «Урок стоячи»

Урок почався, як звичайно. Вчитель увійшов до класу. Учні встали для привітання. Але після слів педагога: «Добрий день, сідайте» - всі продовжували стояти.

Можливий варіант вирішення.

Необхідно, щоб учні самі зрозуміли, що сидіти на уроці зручніше, ніж 45 хвилин стояти. Один із способів цього досягти – почати урок як звичайно, не акцентуючи увагу на тому, що клас стоїть.

Ситуація «Прикраса»

Урок музики в 10 класі вела молода вчителька. Під час уроку, проходячи по класу, вона призупинилась біля парти Андрія. На платті вчительки Андрій помітив прикрасу із бурштину і кинув репліку: «Подивись, каніфоль начепила».

Можливий варіант вирішення.

Спокійним, тихим голосом розповісти легенду про дивовижний морський камінь, який приносить щастя жінці, зігріваючи її своїм теплом.

Ситуація «Запізнення»

Наталка регулярно запізнювалась на перший урок. Ось і сьогодні, черговий раз, вона входить у клас через 15 хвилин після дзвоника, коли урок у самому розпалі.

Ваші дії:

1. Не звернути уваги на це запізнення (звикли).
2. Похвалити Наталку, що вона прийшла на цілих 15 секунд раніше, ніж минулого разу. Прогрес.
3. Організувати «урочисту» зустріч «Її Величності Наташі» з бурхливими оплесками всього класу і захопленими вигуками вчителя.

Ситуація «Система»

...Хлопці з 6-го класу вирішили зірвати урок у молодій вчительки (працювала у школі другий рік), яка заміняла свого колегу. Учні, як з'ясувалось пізніше (хлопці, 5 – 6 чоловік), домовились «рохкати». Коли вчителька увійшла до класу, почувся відповідний звук, але вона не зреагувала, так як не знала, що це: «система» чи випадковість. Свою «атаку» вона почала після другого випадку...

Можливий варіант вирішення.

«Дякую, Сашко, нагадав. У суботу я зі своїм класом намітила екскурсію на ферму. Хто з вас побажає, можу взяти з собою. Сашко нам допоможе у «спілкуванні». Мені вже доводилось чути про твоє захоплення, але не думала, що це так серйозно. Саша, допоможеш?» [10; 74].

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

Інформація для роздумів

Що заважає багатьом учителям «відповідати» своїй професії та робить їх своєрідними «персонами нон-грата» в очах

учнів? Проведені на Заході дослідження дають характерологічну оцінку даній категорії учителів. Їх несправедливість, жорсткість, що проявляється по відношенню до учнів, невміння правильно вирішувати педагогічні конфлікти, нерозумні, необдумані вимоги до дітей, негуманність та агресивність, але поруч із цим безхарактерність, непослідовність, байдужість до особистості дитини, не говорячи вже про неякісне викладання – ось основні негативні фактори, які штовхають учителів на конфронтацію, часто непримиренну зі школою.

Вагоме місце в роботі педагогічної студії повинно приділятися засвоєнню майбутніми вчителями музики таких знань та вмінь:

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

З цією метою на заняттях педагогічної студії «Майбутній учитель музики» використовуються відповідні рольові ігри, написання міні-оповідей. Приведемо декілька з них.

«Шаржи» (рольова гра).

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

Мета: розвиток уяви, ідентифікації, професійної компетентності.

Технологія:

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

«Машина часу» (міні-оповідь).

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

Оповідь повинна виявити ступінь особистісного проникнення студента в духовний світ композитора, його характер. У зв'язку з цим, особлива увага повинна приділятися особистому вибору студентом того чи іншого композитора. (Це повинен бути улюблений автор, спілкування з музикою якого є для студента особистісно значущим).

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

Зміст: знайомство з музикою іншої культури.

Мета: розвиток уяви, дивергентного мислення, ідентифікації, професійної компетентності.

Технологія:

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

Також студентам можна запропонувати написати *міні-оповідь* «Мої друзі – композитори».

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

Мета: розвиток ідентифікації, уяви, професійної компетентності.

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

Завдяки наведеним завданням студенти поглиблюють власні знання з предметів музично-теоретичного циклу, виконавську майстерність, виконання таких завдань вимагає від майбутніх педагогів-музикантів виявлення таких якостей, як мистецтво перевтілення, артистизм, творча фантазія. Ці знання та вміння сприяють розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музики, є підґрунтям для ефективного здійснення музичного навчання та виховання школярів, сприяють формуванню педагогічної самоефективності.

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

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

Підготовка та проведення мікроуроків сприяє осмисленню отриманих знань, формуванню навичок педагогічної техніки, студенти набувають упевненості у власних педагогічних можливостях. Важливим є той факт, що використання цього методичного прийому сприяє розвитку внутрішніх мотивів у студентів, серйозному ставленню до підготовки та проведення уроків, трансформації навчально-пізнавальних мотивів навчання в особистісно-значимі, що актуалізує ціннісне відношення до професії, сприяє досягненню педагогічної самоефективності.

Важливу роль у процесі формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики відіграє усвідомлення ними власних професійних цілей, планів, ідеалів, особистісних професійних якостей, вміння співвідносити їх з потребами колективу. Допомогти студентам розібратися у тому, наскільки

обрана професія сприяє розвитку їхніх власних потреб у самореалізації, покликані завдання на самодослідження. Такі самодослідження допомагають студентам з'ясувати мотиви вибору професії учителя музики, власне ставлення до педагогічної діяльності, потребу в ній, виявити свої сильні та слабкі сторони, намітити шлях професійного самовдосконалення.

З цією метою студентам пропонується скласти два списки, в яких описати переваги та недоліки майбутньої професії, як вони спонтанно прийшли на думку. При цьому, описані недоліки та переваги повинні пронумеруватись у залежності від ступеню важливості. На наступному етапі кожен майбутній учитель музики визначає, які характеристики педагогічної діяльності виявились для нього найбільш важливими: «зовнішні», тобто заробіток, престиж, режим робочого дня, відносини з колегами та ін., чи «внутрішні» – можливість самореалізації у професії, бажання самовдосконалення, результати праці, сенс педагогічної діяльності, радість від її здійснення тощо. Спроба кожного майбутнього вчителя пояснити розставлені акценти допомагає виявити мотивацію до обрання педагогічної діяльності.

Для продовження самодослідження у цьому напрямку, студентам важливо поміркувати над такими запитаннями:

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

Поруч з традиційними методами, що використовуються студентам для самодослідження, пропонуються і нетрадиційні, такі, як групове створення колажу з теми «Як я опинивсь у педагогічному навчальному закладі, де я зараз, куди я йду, до чого прагну». Для виконання цього завдання студентам пропонується вирізати із пакунку старих журналів будь-які ілюстрації, малюнки чи уривки друкованого тексту, які спонтанно знайшли відгук в особистості кожного з учасників. З зібраного таким чином матеріалу зіставляється колаж. Відображаючи підсвідомість, такий

колаж допомагає майбутнім учителям музики краще пізнати себе, знайти нове в собі та своїх колегах, побачити нові перспективи обраної професії. На подальшому обговоренні ідеї колажу визначається, у чому полягає обумовленість вибору ілюстрацій і текстів, їх розміщення. Необхідно зазначити, що дискусії, які виникають під час створення колажу сприяють більш глибокому взаєморозумінню між учасниками завдання. Після виконання завдань студенти роздумують над тим, як далеко вони просунулись на шляху самодослідження. Відповіді аналізуються та обговорюються на заняттях педагогічної студії.

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

Як відомо, одним з найважливіших видів діяльності вчителя музики є виконавська [3; 56]. Володіння музичним інструментом, переживання музичних образів, розуміння логіки музичної думки, вміння будувати художню модель цілого сприятиме розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музики, як структурного компонента педагогічної самоефективності, розвиватиме впевненість у власній здатності ефективно здійснювати професійну діяльність.

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

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

Наприклад, при ознайомленні з твором К. Вебера «Запрошення до танцю» студент може отримати інформацію, що ніде в музиці національний калорит не виглядає так яскраво, як у танці. Танець знаходиться у першоджерел багатьох видів вокальної

та інструментальної музики – побутової, концертної, театральної. Композитори-класики надавали танцювальним ритмам великої уваги. Композитори-романтики, до яких належав і Карл Марія фон Вебер, розширили сферу танцювальності в музиці. Вони зробили надбанням професійного мистецтва нові національні танці; внесли в танцювальну музику ліризм, поезію, багату образність; використовували танець для вираження у музиці народних характерів та для конкретизації місцевого колориту. К. Вебер надав фортепіанній танцювальній музиці віртуозну витонченість, театральність та циклічність.

Далі студент отримує завдання самостійно знайти матеріал до цього твору. Наприклад: «Запрошення до танцю» – музична картина балу. Вона побудована у вигляді низки вальсів зі вступом та завершенням. У слідуючих один за одним колінах вальсу багато жвавості, захоплення, вогню. Яскраво виділяється на початку і в кінці твору соло «віолончелі» – кавалер галантно запрошує даму на тур вальсу, він же проводить її на місце після танцю. Даму в цих епізодах характеризує граційна музика, наслідуючи ніжне звучання бального оркестру.

Важлива роль на етапі ознайомлення з музичним твором належить проведенню аналогій з іншими видами мистецтва. Це є ефективним методом активізації емоційного переживання студента, оскільки почуттєва конкретність образів, на яких формується мистецтво, оперування характерно-специфічними засобами зображення та формою художнього мислення, притаманними певному його виду, стимулює емоційне ставлення виконавця до музичного твору. Музичні образи, збагачені асоціативними зв'язками з іншими видами мистецтва, набувають у свідомості інтерпретатора риси зорової, слухової, почуттєвої реальності, сприяючи емоційній інтерпретації музичного твору студентом.

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

Отже, отримана початкова інформація про твір допомагає краще зрозуміти його задум, глибше осягнути зміст. Це сприяє зацікавленості твором, допомагає студенту яскравіше втілити характер музики, відтворити задум композитора, слугує мотивом для подальшої роботи.

На наступному занятті запропонувати студентам у письмовій формі відповісти на запитання анкети. Серед них:

- Ім'я, прізвище, місце народження і смерті автора.
- Назва твору, опус, час його створення і присвячення.
- Естетичні й технічні коментарі. Поради для роботи і наступного виконання.

Студентам також важливо прослухати твір у записі, і дати оцінку його інтерпретації. При можливості прослухати твір у виконанні різних музикантів, охарактеризувати, яка інтерпретація ближча до власного розуміння твору.

Відомо, що оволодіти професійною компетентністю учителя музики, досягнути практичних результатів у мистецтві гри на інструменті не можливо без свідомого та цілеспрямованого розвитку виконавської техніки [18]. Особливо гостро це питання стоїть при навчанні студентів, які ще не мають достатньої виконавської практики. Володіння професійно-технічними засобами в процесі гри є тим інструментом, який надає майбутньому вчителю музики впевненості під час показу музичного твору, дозволить розкрити його художній образ, захопити, зацікавити ним учнів, виконати завдання, яке стоїть перед ним на уроці. Саме тому, в процесі формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики важливе місце належить розвитку їх технічних умінь та навичок на заняттях з основного музичного інструменту.

Проведення роботи в окреслених напрямках сприяє набуттю знань, необхідних учителю музики для ефективного здійснення професійної діяльності, вмінню словесного захоплення учнівської аудиторії, розвиває технічні вміння та навички під час гри на основному музичному інструменті, що підвищує мотивацію до професії учителя музики, професійну компетентність та самоефективність майбутніх педагогів-музикантів.

Слід зазначити, що на заняттях з основного музичного інструменту важлива увага повинна приділятися такій організації навчального процесу, який сприяв би гармонійному та всебічному

музичному розвитку особистості майбутнього вчителя музики. Для цього доцільно враховувати такі завдання:

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

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

- така робота з музичними творами, щоб з максимальною повнотою проявлялись самостійність та творча ініціатива майбутнього педагога-музиканта, оскільки розвиток музично-інтелектуальних якостей може бути досягнутий лише шляхом енергійної, самостійної мисленнєвої діяльності особистості [87].

У процесі проведення індивідуальних занять також необхідно звертати увагу на розвиток у студентів адекватної самооцінки, впевненості в собі, як учителі, що має безпосередній вплив на їхню педагогічну самоефективність. Для цього доцільно організовувати репетиції у концертному залі, концерти класу за участю майбутніх учителів музики, на які запрошуються студенти та викладачі. Метою цих заходів є залучення майбутніх педагогів-музикантів до атмосфери концертного виступу, звикання до неї, розвиток артистизму, експресії, емоційності, інтересу до музичних виступів, вміння триматись перед аудиторією. Це є основою набуття та закріплення позитивних переживань в умовах концертного виступу, озброює студентів позитивним виконавським досвідом.

Після виступу обов'язкове обговорення гри кожного виконавця при активній участі викладача і самих студентів. При цьому, необхідно враховувати рівні їхньої самооцінки. Так, під час обговорення виступу майбутніх учителів музики, що мають неадекватно завищену самооцінку професійної компетентності, необхідно підкреслювати, які недоліки має їхня інтерпретація музичного твору, які прогалини є у технічній стороні виконання тощо. Таким студентам пропонується відводити більше часу на підготовку до занять з основного музичного інструменту, більш

критично ставитись до власного виконання та працювати над подоланням недоліків у цьому процесі.

При роботі зі студентами, які мають неадекватно занижену самооцінку професійної компетентності, слабку підготовку, необхідно враховувати своєрідний «комплекс відсталості». Такі студенти вирізняються тим, що постійно порівнюють себе з більш сильними однокурсниками, результатом чого стає формування внутрішнього відчуття неповноцінності. Тому при роботі з ними потрібно обрати шлях стимулювання розвитку музично-виконавських можливостей, формування в учбовій діяльності «настанови на успіх», використовуючи вербальне переконання у їх можливостях, словесну підтримку. Наприклад, під час обговорення концертного виступу чи проведення уроку музики на педагогічній практиці, робити акцент на позитивних моментах діяльності, підкреслювати сильні сторони особистості студента тощо, що сприяє підвищенню їхньої самооцінки.

Необхідно зазначити, що майбутнім учителям музики, які не мають спеціальної музичної освіти, або характеризуються низьким рівнем музичної підготовки, на початку навчання у педагогічному закладі необхідно пропонувати виконувати музичні інструментальні чи вокальні твори в ансамблі, що допомагає їм почувати себе більш впевнено, розкуто. Такий вид учбово-виконавської роботи надає великі можливості для створення на заняттях атмосфери співробітництва, сприяє взаємодії викладача та студента, а отже, внутрішньо розкріпачує останнього, налаштовуючи його на довірливість у взаємовідносинах з педагогом, що сприяє набуттю упевненості, віри в свої професійні можливості. По-друге, вивчення ансамблевого репертуару, особливо чисельних перекладень для фортепіано в чотири руки уривків симфонічної та оперної музики, значно розширює музичний кругозір студентів, збагачує їхній невеликий музичний досвід, розвиває тембровий, гармонійний, поліфонійний слух, формує вміння співставляти свої дії з виконанням партнера. Окрім цього, вміння грати в ансамблі є професійно-необхідним навиком учителя музики. Отже, ансамблева гра сприяє розвитку професійної компетентності майбутніх педагогів-музикантів, надає студентам позитивного виконавського досвіду, формує педагогічну самоефективність.

Студенти з низьким рівнем музичної підготовки, як правило, характеризуються й невисоким рівнем сформованості музично-

слухацького досвіду, розвиток якого в кожного студента відбувається індивідуально, в залежності від кількості та якості прослуханих та вивчених музичних творів. Необхідно враховувати той факт, що не всі студенти були поставлені в однакові умови життя та навчання музиці (у тому числі, це відноситься до музично-технічного оснащення учбових закладів, можливості відвідувати філармонійні концерти та оперні спектаклі, слухати камерну музику в «живому» звучанні і т. д.). Ці обставини помітно відображаються на музично-слухацькому розвитку, а відповідно, на виконавських можливостях студентів. Відповідно, таким студентам слід забезпечувати більш широкий спектр звукових вражень, шляхом прослуховування музичних записів (грам-, аудіо-, відео-записів).

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

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

При підборі репертуару важливо використовувати диференційований підхід, що передбачає врахування індивідуальних музичних здібностей кожного студента. Так, занадто складні твори, з якими не може впоратись майбутній учитель музики, підривають його віру в себе, призводять до формування стійкого негативного відношення до навчання у класі основного музичного інструменту. Занадто легкі твори мало сприяють професійному зростанню майбутнього педагога-музиканта, розвитку його виконавської майстерності, понижують мотивацію та зацікавленість студента заняттями з основного музичного інструменту. У першому та другому випадках відбувається деструктивний вплив на професійну самоефективність майбутніх педагогів-музикантів. Отже, завдяки використанню різноманітних прийомів, у студентів створюється настанова на

можливість подолання складностей, стимулюється їхня навчальна активність, формується педагогічна самоефективність.

Важливе місце у формуванні педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики належить відвідуванню ними концертів професійних виконавців з наступним аналізом та широким обговоренням прослуханого, що дає майбутнім учителям музики конкретне уявлення, як триматися перед аудиторією, сприяє формуванню виконавської культури.

План обговорення приводимо нижче:

- Репертуар.
- Виконавський стиль.
- Втілення музичного образу.
- Тембральне забарвлення роялю.
- Артистизм виконавця, уміння триматися перед аудиторією.
- Отримане враження.

Отже, наведені способи організації навчального процесу на індивідуальних заняттях розвивають важливі індивідуальні характеристики майбутніх педагогів-музикантів, активно сприяють формуванню та зростанню їхньої педагогічної самоефективності, усвідомленню її цінності. Серед них: адекватна самооцінка професійних якостей, впевненість, воля, активність, самостійність, прагнення до творчої самореалізації у професії вчителя музики. Не менш важливим є розвиток у цьому процесі професійної компетентності майбутніх педагогів-музикантів, який виражається у набутті останніми професійно-необхідних знань, вмінь та навичок, ефективних поведінкових стратегій під час виконання та викладання музики.

Створення рефлексивно-оцінного середовища в навчально-виховному процесі педагогічного коледжу

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

Самостійне подолання цього протиріччя і виступає як процес формування педагогічної самоефективності та особистісний

розвиток майбутнього педагога-музиканта, що виражається у його активній перебудові, реорганізації мислення. Цей процес характеризується виникненням відповідних особистісних новоутворень, що виражаються у зміні студентом уявлень про себе та свій спосіб здійснення професійної діяльності.

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

Рефлексивно-оцінне середовище передбачає спрямування інтелектуальних дій студентів на:

- аналіз кожного кроку протягом навчальної роботи;
- знаходження оптимальних засобів вирішення навчальних завдань;

- рефлексію під час проведення уроків на педагогічній практиці:

- вміння уявити себе на місці учня, описати картину його розумової діяльності під час виконання завдання, пояснення вчителя;

- здатність бачити в педагогічній ситуації проблему та оформлювати її у вигляді педагогічної задачі;

- аналізування та впровадження у власній діяльності кращих зразків педагогічної діяльності;

- усвідомлення, аналізування та контроль результатів професійної діяльності під час проведення уроків музики на педагогічній практиці;

- вміння пояснити власний погляд.

При створенні рефлексивно-оцінного середовища необхідно:

- орієнтувати студентів на успіх;

- сприяти пошуку майбутніми вчителями ефективних варіантів вирішення педагогічних проблем;

- орієнтувати майбутніх педагогів на постійний внутрішній та зовнішній діалог, обмін думками з учнями, викладачами, одногрупниками;

- активізувати внутрішні ресурси студентів, проявляти віру в їх професійні можливості.

Рефлексивно-оцінне середовище охоплює всю навчальну діяльність студентів: педагогічну практику, навчальні заняття, педагогічну студію, спецкурс «Педагогічна самоефективність у

становленні майбутніх учителів музики», самостійну роботу. Серед використовуваних при цьому методів є такі: рефлексивна бесіда, відвідування та проведення майбутніми вчителями уроків музики, ведення щоденника спостережень уроків, розбір педагогічних ситуацій, вирішення педагогічних вправ, тренінги.

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

Як показують результати психолого-педагогічних досліджень, чим вище рівень пошукової активності вчителя, тим ширший діапазон аналітичних умінь ним використовується і, відповідно, вищі результати навчального процесу [95, с. 332]. Важливим є і те, що пошукова активність позитивно корелює з почуттям задоволеності своєю професією. Так, англійський педагог М. Хаберман відзначає, що не залежно від віку та стажу педагогічної діяльності, вчителі, що мали досвід пошукової роботи в класі, найчастіше оцінювали педагогічну професію як «цікаву», «захоплюючу», «гідну», ніж ті, хто був позбавлений такого досвіду [93, с. 156]. Отже, невміння самостійно вести пошук суттєво понижує ефективність роботи вчителя, а отже, і рівень його професійної самоефективності.

З метою розвитку пошукової активності майбутніх педагогів-музикантів, їх потрібно настановлювати на постійний аналіз своєї професійної самоефективності, підвищення якості навчального процесу.

Ефективна організація пошукової діяльності передбачає такі принципи:

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

Так, створення рефлексивно-оцінного середовища на педагогічній практиці передбачає аналіз студентами власних уроків музики, проведених виховних заходів, особистої взаємодії з суб'єктами навчально-виховного процесу; аналіз уроків, проведених іншими студентами та досвідченими вчителями музики

на основі спостереження; рефлексія власної діяльності на різних етапах уроку на основі самоспостереження, вивчення відеозапису.

Одним з найбільш широко застосовуваних методів означеної педагогічної умови є рефлексивна бесіда. Рефлексивна бесіда – це проблемно-орієнтований аналіз різноманітних фактів педагогічної практики студента-музиканта, з метою оцінки та виправлення негативних сторін власної педагогічної самоефективності та професійної діяльності. Основне завдання рефлексивної бесіди полягає у допомозі студенту оцінити рівень власної професійної самоефективності та знайти оптимальний шлях для вирішення власних проблем у цьому напрямку. Рефлексивна бесіда використовується для аналізу різноманітних форм роботи, що виконуються студентами на практиці: уроків музики, виховних заходів, взаємодії майбутніх педагогів з учителями, адміністрацією, учнями та їхніми батьками.

При організації рефлексивної бесіди необхідно враховувати, що досягнення успішного результату може бути за умов створення довірливої, відвертої атмосфери, в основі якої лежить виключна повага до майбутнього вчителя музики, визнання за ним права на власну позицію. Для виникнення таких відносин необхідно:

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

При такому діалозі є неприпустимим:

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

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

Отже, рефлексивна бесіда, що застосовується при аналізі проведених студентами уроків музики, сприяє корекції таких аспектів діяльності, як:

- способи мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів;

- процедура управління груповою роботою учнів у класі;
- способи організації та підтримання дисципліни.

У процесі керування рефлексивною бесідою використовуються прийоми, що сприяють підвищенню її ефективності:

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

На початку кожної рефлексивної бесіди відбувається налаштування студентів на сумісний та різнобічний аналіз уроку. Бесіда буде більш продуктивною, якщо насамперед проаналізувати вихідні індивідуальні уявлення майбутніх учителів музики щодо ефективної педагогічної діяльності. Для цього студентам пропонується дати відповіді на такі запитання: «Хто такий учитель-майстер? Якими знаннями, вміннями, якостями він володіє? Що, на Вашу думку, можна вважати необхідним та достатнім результатом праці вчителя музики? Як повинен бути організований продуктивний урок?»

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

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

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

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

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

Таким чином, рефлексивна бесіда допомагає майбутнім учителям виявляти та виправляти власні недоліки, сприяє здатності породжувати нові, нестандартні ідеї, розвиває творче мислення майбутнього вчителя, сприяє розвитку незалежних поглядів, підвищує його впевненість у здатності приймати рішення, у власних силах, сприяє педагогічній самоефективності.

Важливу роль у формуванні педагогічної самоефективності відіграє здатність студентів виходити за межі власного «Я», осмислювати, вивчати, аналізувати діяльність, що здійснюється на педагогічній практиці іншими студентами зі своєю власною. Для цього вони спостерігають та аналізують уроки музики, що проводяться іншими студентами та вчителями.

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

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

Необхідною умовою педагогічної самоєфективності майбутніх учителів музики є їхня здатність до самостійного бачення і постановки проблем, вироблення самостійної стратегії при роботі з музичними творами, мотивація до самовдосконалення та саморозвитку в процесі музичного виконавства, розвинута слухова активність, самостійна творчо-пошукова діяльність.

Саме тому, створюючи рефлексивно-оцінне середовище, студенти повинні піддавати самоаналізу власну навчальну діяльність, зокрема на таких заняттях з музичних дисциплін, як основний музичний інструмент, вокал. Студентам пропонується постійно аналізувати якість власного виконання, доцільність використовуваних при цьому виражальних засобів, оцінювати власну гру та вокальне виконання з позиції інших.

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

Одним із важливих завдань рефлексивно-оцінного середовища є розкриття та подолання внутрішніх причин ускладнень студентів, що призводять до низької педагогічної самоєфективності. До таких причин належить занижена самооцінка, негативне самосприйняття, невпевненість у собі. Одними з ефективних засобів, які спрямовані на допомогу студентам у подоланні цих недоліків є вправи та тренінги, направлені на саморозкриття, розвиток позитивної самосвідомості: «Контраргументи», «Уявіть себе дитиною», «Хто я», «Переваги», «Сприйняття життя».

Наприклад, з метою розвитку в студентів позитивного самосприйняття, їх необхідно спонукати до рефлексії та аналізу власних переваг. Наприклад, вправа «Сильні сторони» спрямована на саморозкриття, вміння мислити про себе в позитивному руслі.

Вправа «Сильні сторони»

Кожен член групи повинен розповісти про свої сильні сторони, тобто про те, що він любить, цінує, приймає у собі, про те, що дає почуття внутрішньої упевненості та довіри до себе в різних ситуаціях. Не обов'язково говорити лише про позитивні риси

характеру, важливо відмітити те, що є точкою опору в різноманітні моменти життя. Важливо, щоб виступаючий висловлювався прямо, без всіляких «але», «якщо» і т. д. Ця вправа спрямована не лише на саморефлексію, але й на вміння мислити про себе в позитивному руслі. Тому, виконуючи її, необхідно уникати висловлювань про свої недоліки, помилки, слабкі сторони. Викладач повинен перешкоджати кожній спробі самокритики, самоосуду.

Інші члени групи не задають запитань, не висловлюються, вони залишаються лише слухачами. Через 3 – 4 хвилини починає говорити наступний член групи, який сидить справа від попереднього, і так до тих пір, поки не висловляться всі по черзі.

Після цього викладач пропонує кожному записати свої сильні сторони в зошит.

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

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

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

Розвитку професійної самосвідомості сприяє і таке завдання, спрямоване на самотійне виконання: скласти власний список формул схвалення (Сьогодні я пишаюсь собою тому, що...; Коли я проводив урок на практиці, мені сподобалось (не сподобалось...));

Сьогодні я зробив такі корисні справи... і т. ін.), поповнювати список кожен день, аналізувати позитивний досвід, використовувати його в майбутньому.

Завдяки постійній рефлексії власної навчальної діяльності, виконанню рефлексивних тренінгів та вправ, студенти розуміють та усвідомлюють, що в результаті роботи над собою, через самопізнання, рефлексію своїх сильних і слабких сторін, відбуваються позитивні зміни у педагогічній самоефективності, професіоналізмі, мотиваційній сфері, активно розвиваються пізнавальні потреби, бажання самореалізуватись у педагогічній діяльності.

Таким чином, рефлексивно-оцінне середовище допомагає наповнити навчальний процес особистісним сенсом, створює можливості для самостійного вирішення студентами професійних ускладнень, слугує профілактикою конфліктної поведінки, робить їхню діяльність більш цікавою, насиченою, творчою. Такі результати допомагають майбутнім учителям в осмисленні себе як педагогів, формуванні позитивної настанови до себе в плані власних педагогічних можливостей, соціальної значущості, самоповаги, самоствердження, підвищують самооцінку та соціальний статус, що є запорукою високої професійної самоефективності майбутніх учителів музики.

Організація самовдосконалення майбутніх педагогів-музикантів у контексті формування професійної самоефективності

Процес формування педагогічної самоефективності залежить не лише від зовнішнього впливу, а й від самостійної роботи студентів над собою, цілеспрямованих зусиль, орієнтованих на зміну самого себе, від їхньої свідомості, волі, рішучості, критичного ставлення до власного становлення як професіонала, вироблення стійких настанов на постійне самовдосконалення.

Самовдосконалення майбутніх учителів музики в контексті педагогічної самоефективності – свідома та цілеспрямована діяльність студентів над собою, вироблення у себе позитивних рис, необхідних для професійної самоефективності, відповідних вимогам професії та особистісному педагогічному ідеалу, та подолання негативних.

Механізм самовдосконалення полягає в обумовленні протиріч між наявним та необхідним рівнями педагогічної

самоефективності, що є рухомою силою її формування, задає енергію самовпливу в цьому процесі, слугує поглибленню професійного самопізнання, самоосмислення, визначає рівень докладених зусиль, слугує цілеполяганню.

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

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

Для успішного самовдосконалення майбутніх учителів музики в контексті педагогічної самоефективності важлива наявність психологічних передумов та аспектів, зображених у схемі 4.1.

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

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

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

Характеристика самовдосконалення



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

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

Успішність процесу самовдосконалення педагогічної самоефективності значною мірою залежить від озброєння майбутніх учителів музики спеціальними прийомами роботи над собою:

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

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

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

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

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

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

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

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

Програма самовдосконалення виконується двома шляхами:

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

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

Процес самовдосконалення педагогічної самоефективності охоплює чотири етапи, представлені на малюнку 4.2.

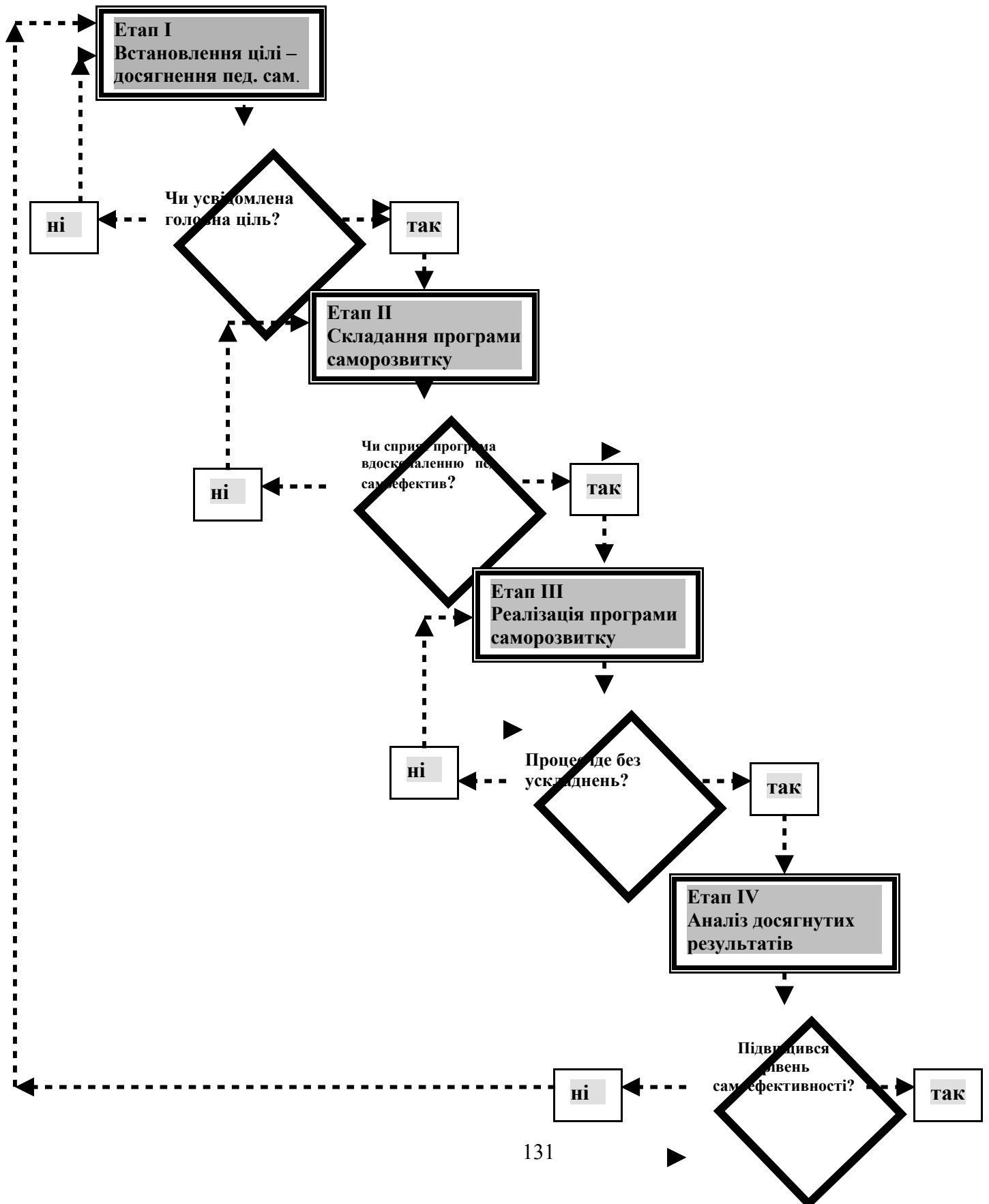
Перший етап процесу самовдосконалення педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики характеризується встановленням чітко визначеної мети – досягнення педагогічної самоефективності. Також на цьому етапі кожен учасник експерименту в індивідуальній формі знайомиться з результатами діагностування початкового рівня педагогічної самоефективності. Для того, щоб процес самовдосконалення відбувався успішно, необхідна моральна готовність, вольовий розвиток студентів, їхня обізнаність зі шляхами та засобами здійснення самовдосконалення, тобто від здібності самостійно розуміти, засвоювати і використовувати професійні досягнення, від чого залежить формування педагогічної самоефективності, становлення ефективного педагога. Без сформованості потреби в самовдосконаленні, особистісних вольових якостей, студент не може самостійно займатись пошуком, переусвідомленням і засвоєнням нових знань, тобто, не може самовдосконалюватись.

Саме тому, важливе місце повинно відводитись формуванню усвідомлення майбутніми вчителями потреби в самовдосконаленні, самостійній діяльності в процесі досягнення педагогічної

самоєфективності. Задля цього на лекційному занятті № 2 спецкурсу «Педагогічна самоєфективність у становленні майбутніх

Мал. 4.2.

Схема процесу самовдосконалення педагогічної самоєфективності



учителів музики» студентам пропонуються до обговорення такі питання:

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

Задля визначення, чи усвідомлена студентами основна мета, на семінарському занятті вони мають підготувати такі відповіді:

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

Усвідомлення майбутніми вчителями музики місця та ролі педагогічної самоефективності на шляху свого професійного зростання, необхідності роботи по самовдосконаленню означеної якості дає можливість перейти до наступного етапу.

Другим етапом реалізації даної педагогічної умови є складання спільно зі студентами програми самовдосконалення педагогічної самоефективності. При складанні програми важливо слідкувати, щоб остання відрізнялась реалістичністю, можливістю виконання. Кожним студентом складається індивідуальна програма з самовдосконалення, у якій представлені пункти, що вимагають найбільш ретельної роботи на шляху до оволодіння педагогічною самоефективністю. Наприклад, студенту О.К., задля досягнення більш високих рівнів педагогічної самоефективності, насамперед необхідно звернути увагу на підвищення власної професійної компетентності, для чого пропонується додаткове опрацювання психолого-педагогічної, методичної та музичної літератури, удосконалення умінь та навичок з основного музичного інструменту, диригування, вокалу, вирішення педагогічних задач та вправ. Відповідно до даних констатувального експерименту було виявлено, що в студента О.К. мотивація на педагогічну діяльність здебільшого має нестійкий характер, що проявляється у не зовсім

добросовісному виконанні завдань, постановці занадто легких цілей. Тому другим пунктом програми саморозвитку студента визначено підвищення мотивації на педагогічну діяльність. Відповідно, йому пропонується спостерігати уроки музики, які проводяться учителем-майстром, та звітувати про кожний відвіданий урок на заняттях педагогічної студії, відвідувати та брати участь у педагогічних конференціях. При проведенні констатувального експерименту також було виявлено, що під час виникнення несприятливих ситуацій у процесі здійснення професійної діяльності, в поведінці цього майбутнього вчителя музики мають місце такі неадекватні реакції, як фрустрація, невміння контролювати власний емоційний стан. Для подолання цих недоліків студент виконує аутогенні тренування, направлені на подолання страху перед проведенням уроків, набуття емоційного налаштування на успіх, упевненість у своїх силах, працює над вправами саморегуляції емоційного стану.

Наводимо приклад програми самовдосконалення студента О.К. (ст. 136).

Роль викладача на етапі створення програм полягає у проведенні віч-на-віч співбесіди зі студентами, на якій відбувається обговорення, корекція та узгодження означених програм. Під час бесіди студентам пропонуються найбільш відповідні та продуктивні методи й способи самостійної діяльності, необхідні для роботи над кожним пунктом плану.

Задля успішної реалізації програми по самовдосконаленню педагогічної самоефективності, необхідно дотримуватися п'яти нижченаведених рекомендацій.

I. Чітко конкретизувати свої проміжні та кінцеву цілі. Тобто кожен студент повинен мати чітке уявлення того, до чого він прагне. Як зазначалося, на першому етапі процесу самовдосконалення, кожен учасник знайомиться із власним рівнем педагогічної самоефективності. На основі цього він має можливість ознайомитися із своїми недоліками, які заважають на високому рівні виконувати професійну діяльність, чітко визначити цілі, яких слід досягти для вдосконалення педагогічної самоефективності, та записати їх у програмі саморозвитку.

II. Щотижневе планування конкретних дій, спрямованих на досягнення педагогічної самоефективності. Конкретизація та планування дій на наступний тиждень мобілізує активність,

підвищує відповідальність за точне та повне виконання поставлених завдань.

Програма самовдосконалення педагогічної самоефективності

Студента О.К.

План програми	Завдання саморозвитку
1. Професійна компетентність	<p>1. ● опрацювання додаткової психолого-педагогічної, методичної та музичної літератури;</p> <p style="padding-left: 40px;">● удосконалення вмінь та навичок з основного музичного інструменту, диригування, вокалу;</p> <p style="padding-left: 40px;">● вирішення педагогічних задач та вправ.</p>
2. Мотивація до професії учителя музики	<p>2. ● спостереження уроків музики вчителя-майстра;</p> <p style="padding-left: 40px;">● написання звіту про кожен відвіданий урок та обговорення їх на заняттях педагогічної студії;</p> <p style="padding-left: 40px;">● підготовка доповідей, рефератів, участь у педагогічних конференціях.</p>
3. Емоційна усталеність	<p>3. ● виконання аутогенних тренувань, направлених на подолання страху перед проведенням уроків, набуття емоційного налаштування на успіх, упевненість у своїх силах;</p> <p style="padding-left: 40px;">● робота над вправами саморегуляції емоційного</p>

III. Систематичний моніторинг здійснення цієї програми. Це сприяє самоорганізації, стимулює та заохочує студентів до продовження цієї діяльності. Всі досягнуті результати записуються у проміжні щотижневі самозвіти, які дають можливість студентам краще пізнати та усвідомити свої професійні досягнення та слабкі сторони, і тим самим впливати на динаміку розвитку позитивних та значущих якостей для педагогічної самоефективності та згасанню негативних.

Це потребує від майбутніх учителів відповідей на такі запитання:

- Які плани, стосовно самовдосконалення педагогічної самоефективності Ви будували на цьому тижні?
- Яких результатів Ви домоглись у цьому напрямку?
- Що важливого про себе Ви дізнались на цьому тижні?
- Що нового Вам вдалося дізнатись про свою майбутню професію на цьому тижні?
- Чи внесли Ви якісь зміни в свої життєві плани на цьому тижні, щоб підвищити рівень педагогічної самоефективності?
- Чим цей тиждень міг бути кращим у плані Вашого професійного самовдосконалення?
- Які незакінчені справи залишились у Вас з минулого тижня?

[47].

17. Визначення та постановка проміжних цілей на шляху оволодіння педагогічною самоефективністю. Так, наприклад, студенти ставлять собі проміжну ціль – щомісяця опрацьовувати нове педагогічне видання, яке сприяє підвищенню рівня педагогічної компетентності, самоефективності. Слід зазначити, що постановка глобальних задач, які неможливо виконати одразу, викликає почуття незадоволеності, сприяє згасанню мотивації та активності на шляху самовдосконалення, підриває віру студента в свої сили, що в кінцевому результаті стоїть на заваді педагогічної самоефективності.

18. Визначення часових рамок, у межах яких є реальним досягнення поставлених цілей. Відведення конкретних часових рамок допомагає контролювати процес самовдосконалення, сприяє активізації особистості. У той час, за відсутністю планування дій у

часі, студент може забути про поставлену ціль, чи рухатися до неї занадто довго.

Вищенаведені рекомендації сприяють досягненню студентами поставленої мети при реалізації програми саморозвитку, слугують стимулом для подальших занять на шляху до педагогічної самоефективності.

Третій етап процесу самовдосконалення педагогічної самоефективності передбачає систематичну роботу майбутніх учителів музики по реалізації програми. Слід зазначити, що в разі необхідності, дії студентів повинні супроводжуватися підтримкою та допомогою.

Так, при реалізації означеної педагогічної умови студенти націлюються на самовдосконалення у контексті професійної компетентності. Для цього вони працюють над додатковою психолого-педагогічною, методичною та музичною літературою, вирішенням педагогічних вправ та задач, удосконаленням умінь та навичок з основного музичного інструменту, вокалу, диригування.

Звернення студентів до першоджерел, їх особистий відбір та структурування і, як наслідок, самостійно знайдені та особисто відкриті знання, емоційно забарвлені, ціннісно сприйняті. Це сприяє збагаченню професійних знань майбутніх учителів музики, підвищує рівень педагогічної компетентності та мотивації до обраної професії, педагогічну самоефективність. При цьому, студенти знайомляться з працями відомих педагогів-музикантів: О. Апраксіної, Н. Гродзенської, Д. Кабалевського, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Рудницької та ін. Означені джерела розвивають у майбутніх учителів музики здатність захоплювати учнів своїми словесними повідомленнями про музичні твори; сприяють усвідомленню особливостей особистісної взаємодії у музично-педагогічному процесі; оволодінню засобами, формами й методами музичного виховання; орієнтуванню у закономірностях і принципах навчання музики.

Для досягнення педагогічної самоефективності студентам пропонується порівнювати себе, свої риси та особистісні якості з рисами видатних педагогів, свого педагога-ідеалу. Так, майбутні педагоги-музиканти вивчають праці К. Ушинського, А. Макаренка, Г. Ващенко, О. Сухомлинського та ін. Під час опрацювання студенти розуміють, що їм отрібно постійно самовдосконалюватись, розвивати професійно необхідні якості, працювати над подоланням негативних.

Відомо, що одним із вирішальних факторів набуття професійної компетентності майбутніх учителів музики є виконавська майстерність, яка дає можливість ефективно вирішувати завдання музичного навчання та виховання школярів. Тому самостійна робота студентів також спрямована на самовдосконалення диригентської та вокальної техніки, виконавських умінь та навичок. Наприклад, під час самостійних занять з основного музичного інструменту, студенти вправляються у навичках слухового самоконтролю, спроможності до корекції гри під час виконання музичного твору, працюють над подоланням моторно-механістичного виконання. Самостійна робота студентів також орієнтується на оволодіння музично-інструментальними прийомами виконавства. Особлива увага майбутніх учителів музики повинна звертатися на саморозвиток здатності захоплювати власним словесним повідомленням про музичний твір та його виконанням дитячу аудиторію. Для цього студентами проводиться попередня робота, суть якої полягає в підготовці вступного слова, де повідомляється історія створення твору, період життя композитора, у який було створено твір, стильові особливості автора, самостійна підготовка до художнього виконання твору. Крім цього студенти, які мають *достатній та високий* рівень педагогічної самоефективності, беруть участь у лекціях-концертах для школярів, які також вимагають самопідготовки з теоретичного матеріалу, практичного вивчення музичного твору. Це сприяє зростанню професійної компетентності майбутніх учителів музики, набуттю ними навиків спілкування з дитячою аудиторією, а також зростанню їх музично-виконавської майстерності.

Самостійне вирішення студентами педагогічних вправ та задач озброює їх адекватною стратегією поведінки в різноманітних ситуаціях шкільного життя, підвищує рівень педагогічної самоефективності. При цьому, повинні враховуватись початкові рівні сформованості педагогічної самоефективності студентів. А. Бандура зазначає, що досягнення педагогічної самоефективності можливе за умови здійснення студентом завдань, які знаходяться в рамках його реальних здібностей та можливостей. Тобто занадто важкі завдання, які можуть призвести до невдачі, підривають упевненість майбутнього вчителя у власних професійних здібностях, що стоїть на заваді педагогічної самоефективності.

Так, для студентів, які володіють *низьким та середнім* рівнями педагогічної самоефективності робота над педагогічними

завданнями та вправами повинна носити репродуктивний характер; для студентів з *достатнім* рівнем – варіативний; студентам, які на *високому* рівні володіють основами педагогічної компетентності, пропонується виконувати завдання творчого характеру, наприклад, організувати позакласну музичну роботу учнів: музичний шкільний гурток, вокальний ансамбль тощо.

Як відомо, однією з умов особистісного зростання є усвідомлення значущості діяльності, що виконується, звернення до свідомості особистості, врахування інтересів та затребування особистісного потенціалу. Тому в програмах саморозвитку пропонуються завдання, які сприяють формуванню мотивації на педагогічну діяльність. Студентам, для яких характерний *низький та середній* рівні мотивації до педагогічної діяльності, пропонується відвідати уроки музики вчителя-майстра, написати звіт про кожен відвіданий урок та обговорити їх на заняттях педагогічної студії «Майбутній учитель музики». Завдяки цьому, майбутні вчителі мають змогу переймати захопленість, зацікавленість педагогічною діяльністю, відчувати значущість обраної професії. Під час відвідування виступів різних музичних колективів, студенти бачать діяльність педагогів-музикантів, у них прищеплюється любов до музики, прагнення її викладати. Студенти, які володіють *достатнім та високим* рівнями мотивації до педагогічної діяльності, беруть активну участь у дослідній роботі (написання рефератів, дипломних робіт, підготовка доповідей, участь у педагогічних конференціях, написання статей) що породжує інтерес, який, як відомо, є одним із провідних мотивів діяльності людини, а також сприяє внутрішній зосередженості, особистісній самоактуалізації, яка веде до сходження на новий, ще більш високий рівень професіоналізму.

Як зазначалось, у формуванні педагогічної самоефективності важливе місце належить самооцінці. Студентам, які володіють неадекватною самооцінкою перш за все необхідно більше часу приділяти роботі над собою. Так, майбутнім педагогам, які мають неадекватну завищену самооцінку, пропонується більше займатися самопідготовкою, краще готуватись до занять, виступів на сцені, більше часу приділяти самопідготовці до семінарських, практичних занять.

Студентам, для яких характерна неадекватна занижена самооцінка, пропонуються вправи, які дають їм можливість

побачити власні переваги, розвивали вміння мислити про себе в позитивному руслі.

При реалізації означеної педагогічної умови значна увага приділяється розвитку емоційної усталеності майбутніх педагогів-музикантів. Так, майбутнім учителям, які на *низькому та середньому* рівні володіють емоційною усталеністю, що проявляється у надмірному хвилюванні перед проведенням уроків, позакласної музичної роботи, виховним заходом, чи виконанням музичних творів на концертах, екзаменах, перш за все пропонується визначити причини такої неврівноваженості, надлишкової емоційної напруги. Як правило, причинами такого стану можуть бути недостатня самопідготовка, надлишкова емоційна збудливість, неадекватна занижена самооцінка, страх та невпевненість, невідповідність наявних знань, умінь та навиків необхідних для успішного здійснення завдань, надмірно розвинуте почуття відповідальності. Підкреслюємо, що наведені характеристики є суттєвою перешкодою на шляху педагогічної самоефективності.

Залежно від причин, вихованці виконують аутогенні тренування, вправи на саморегуляцію емоційного стану, або більш наполегливо готуються до навчальних занять, проходження педагогічної практики.

Пропонуючи студентам аутогенні тренування, виходимо з того, що це – метод самонавіювання, який передбачає навчання м'язовій релаксації, розвитку концентрації уваги, сили уявлення та вміння контролювати розумову активність з метою підвищення ефективності значущої діяльності. Спочатку самонавіюванням досягається стан релаксації, а потім у цьому стані проводиться власне самонавіювання, направлене на ті чи інші органи і функції організму.

Так, студентам пропонується ознайомитись з текстом сеансу релаксації та формулами самонавіювання, наприклад, для внутрішньої (моральної) підготовки до проведення уроку на практиці. Наводимо приклади деяких формул:

- Я спокійний, витриманий, упевнений у собі;
- Добре володію матеріалом;
- Вільно, вдумливо відповідаю на запитання;
- Мені цікавий предмет тощо.

Особлива увага студентів повинна звертатись на необхідність власного озброєння способами безпосередньої саморегуляції емоційного стану під час дії напружених факторів.

Для цього майбутні вчителі орієнтуються на:

- Самопереконавання, самонакази, що визивають спокійний стан, самонавіювання спокою та витриманості, необхідного для роботи настрою: «Сьогодні я не звертаю уваги на дрібниці», «Я повністю спокійний» тощо.

- Самоконтроль емоційного стану по зовнішнім вираженням емоцій: міміці, пантоміміці, характеру мови, наявності м'язового напруження, підвищеної частоти дихання. Для цього «запускаються» питання самоконтролю: «Як виглядає моє обличчя?», «Як я сиджу (стою)?», «Як я дихаю?» тощо.

- Дихальні вправи заспокійливого напрямлення (заспокійливе дихання, глибоке дихання).

- Використання образів концентрації та візуалізації – зосередження уваги та уяви на конкретному об'єкті (зоровому, звуковому, тілесному та ін.)

- Відвернення – намагатися якомога яскравіше уявити ситуацію, з якою асоціюються найбільш комфортні та спокійні відчуття, перенести себе в цю ситуацію.

- Активізація почуття гумору – намагатися побачити комічне навіть у складній, серйозній ситуації: уявити агресивного партнера у комічній ситуації, вміти пробачити партнеру його помилку, надмірну емоційність.

Інформація для роздумів

Як правило, почуття гумору проявляється в умінні знайти комічну рису там, де, здається, немає нічого смішного. Це вміння не у всіх розвинуто однаково, хоча в житті смішне та серйозне не лише знаходяться поруч, а інколи й нероздільні.

...Не важко віднайти комічне навіть у самій неприємній ситуації, яка трапилась з ким-небудь іншим. Побачити ж сторону неприємної події, яка торкнулась тебе самого, набагато важче, тим більше, це важко в ситуації загрози, перед обличчям небезпеки.

Щоб піднятися над неприємною ситуацією та уловити в ній комізм, необхідна велика сила духу.

Отже, самовдосконалення у контексті педагогічної самоефективності сприяє виробленню студентами досвіду внутрішньої взаємодії із самим собою, ціннісному самосприйняттю, самоконтролю, самостимулюванню власної активності, свідомій саморегуляції діяльності по формуванню педагогічної самоефективності, а також власної поведінки та внутрішнього стану. Процес самовдосконалення цілеспрямовано використовується як дієвий інструмент з набуття професійної самоефективності, та слугує її досягненню.

ВИСНОВКИ

У системі професійної підготовки майбутнього вчителя спеціальну увагу необхідно приділяти формуванню педагогічної самоефективності як професійно важливої якості особистості.

Незважаючи на значну увагу дослідників до питання професійної підготовки вчителів, широка педагогічна спадщина не містить спеціальних досліджень, присвячених педагогічній самоефективності працівників освіти. Тому процес формування означеного утворення майбутніх учителів музики є предметом посібника.

Ми вважаємо, що педагогічна самоефективність майбутніх учителів музики являє собою інтегративне утворення, яке виражається у впевненості педагога у власній професійній компетентності, здатності продуктивно здійснювати педагогічну діяльність, обираючи засоби педагогічного впливу, що забезпечують успішне досягнення поставлених цілей навчально-виховного процесу.

Для формування професійної самоефективності вчителя музики необхідно прагнути до розвитку в нього мотивації на педагогічну діяльність, наштовхувати на постійне самовдосконалення професійної компетентності, розвивати вміння бачити власну діяльність «зі сторони», зробити її предметом спеціального аналізу. Це сприятиме виробленню позитивних рис, необхідних для педагогічної самоефективності, відповідних вимогам професії, особистісному педагогічному ідеалу, та подоланню негативних.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Лев Михайлович Аболин. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1987. – 261 с.
2. Анисимов С. Ф. Духовные ценности: производство и потребление / Сергей Федорович Анисимов. – М.: Мысль, 1988. – 253 с.
3. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки: кн. для учителя / Людмила Григорьевна Арчажникова. – М.: Просвещение, – 1984. – 110с.
4. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / Александр Григорьевич Асмолов. – М.: Смысл, 2001. – 416 с.
5. Асмолов А. Г. Деятельность и установка / Александр Григорьевич Асмолов. – М.: Изд. «Московского университета», 1979. – 103 с.
6. Балл Г. А. «Мотив»: уточнение понятия / Георгий Алексеевич Балл // Психологический журнал. – 2004. – № 4. – С. 56-65.
7. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / Вікторія Вікторівна Баркасі. – Одеса, 2004. – 20 с.
8. Бандура А. Теория социального научения / Альберт Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
9. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать / Алексей Сергеевич Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
10. Бодалев А. А. Личность и общение / Алексей Александрович Бодалев. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
11. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Лидия Ильинична Божович. – М.: Педагогика, 1972. – С. 7-44.
12. Большой толковый психологический словарь. Пер. с англ. // Ребер А. – ООО «Издательство АСТ»; Издательство «Вече», 2003. – 560с.
13. Болотов В. А. Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеала к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
14. Браже Т. Г. Развитие творческого потенциала учителя / Тереза Георгиевна Браже // Сов. педагогика. – 1989. – № 8. – С. 89-94.
15. Вольфовська Т. О. Інтерактивні вміння та їх становлення на різних етапах політичної соціалізації / Т. О. Вольфовська // Наукові студії із соціальної та політичної психології. – 2002. – № 5. – С. 98-112.
16. Воспринимаемая самооэффективность исследовательской деятельности учащегося [Электронный ресурс] / Латишев В., Корниенко П. // www.nit.miem.edu.ru.
17. Вульф В. З, Харькин В. Н. Педагогика рефлексии / Б. З. Вульф, В. Н. Харькин. – М.: «Издательство Магистр», 1999. – 112с.
18. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре / Иосиф Гофман. – М.: «Музгиз», 1961. – 224 с.
19. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя / В. М. Гриньова. – Харків: Основа, 1998. – 300с.

20. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / Ілона Миколаївна Дичківська – К.: Академвидав, 2004. – 353с.
21. Державна національна програма «Освіта. Україна ХХІ століття». – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
22. Державна програма «Вчитель» // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2002. – № 10. – С. 4-32.
23. Дорофеев А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования / А. Дорофеев // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 24-28.
24. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия / Михаил Иванович Дьяченко, Лев Александрович Кандыбович. – Мн.: Хэлтон, 1998. – 399 с.
25. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности / Михаил Иванович Дьяченко, Лев Александрович Кандыбович. – Минск: Изд-во Беларускаго университета, 1976. – 175 с.
26. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы / Михаил Иванович Дьяченко, Лев Александрович Кандыбович. – 3-е изд. – Минск, 1993. – 296 с.
27. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: Психологический аспект / Михаил Иванович Дьяченко, Лев Александрович Кандыбович. – Мн.: Издательство «Университетское», 1985. – 206 с.
28. Елканов С. Б. Профессиональное самовоспитание учителя: Книга для учителя / Самсадин Бутохович Елканов. – М.: Просвещение, 1986. – 143с.
29. Зависимость психосоматических расстройств от самооценки личностью собственной эффективности [Электронный ресурс] / Т. М. Маланьина // www.depedu.yar.ru.
30. Изард К. Психология эмоций: Пер. с англ. / Керрол Изард. – СПб.: Питер, 1999. – 464с.
31. Ильин Е. П. Психология воли / Евгений Павлович Ильин. – СПб., Питер: 2000. – 280 с.
32. Искусство и школа: Кн. для учителя // Сост. А. Василевский. – М.: Просвещение, 1981. – 288 с.
33. Карпенко З. С. Аксіопсихологія особистості / Зіновія Степанівна Карпенко. – К.: ТОВ «Міжнар. фін. агенція», 1998. – 216 с.
34. Каськова Н. Ф. Психологический анализ эмоционального компонента педагогической деятельности: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психологических наук: спец. 19.00.07. «Педагогика и возрастная психология» / Н. Ф. Каськова. – Киев, 1989. – 16 с.

35. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии / Михаил Владимирович Кларин. – Рига: Эксперимент, 1995. – 176 с.
36. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности / В. И. Ковалев. – М.: Наука, 1988. – 192 с.
37. Кодай З. Избранные статьи / Золтан Кодай. – М.: Сов. композитор, 1983. – 400 с.
38. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Галина Михайловна Коджаспирова, Алексей Юрьевич Коджаспиров – М.: «Академия», 2001. – 176 с.
39. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи // За загальною редакцією Оксани Василівни Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112с.
40. Курлянд З. Н. Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя: Дис. на соискание научной степени доктора пед. наук: спец. 13.00.01. «История педагогики», 13.00.04. «Теория и методика профессионального образования» / Зинаида Наумовна Курлянд. – Одесса, 1992. – 353 с.
41. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Нина Васильевна Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
42. Левченко Т. І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах. Монографія. – 1-е видання / Т. І. Левченко. – Вінниця: видавництво «Нова книга», 2002. – 512 с.
43. Лэнгле А. Экзистенциально-аналитическая теория личности. Сб. статей: Пер. с нем. // Вступ. ст. С. В. Кривцовой. – М.: Генезис, 2006. – 159 с.
44. Леонтьев Д. А. Ценность, как междисциплинарное понятие: опыт многомерные реконструкции / Дмитрий Алексеевич Леонтьев // Философские науки. – 1996. – № 4. – С.15-26.
45. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М., 1977.
46. Лефрансуа Г. Теория научения. Формирование поведения человека / Ги Лефрансуа – СПб.: Пройм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 278 с.
47. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: Дис. на соискание научной степени доктора пед. наук: спец. 13.00.01. «История педагогики», 13.00.04. «Теория и методика профессионального образования» / Алла Францевна Линенко. – Киев, 1996. – 356 с.
48. Лук'яненко І. Г., Краснікова Л. І. Економетрика / І. Г. Лук'яненко, Л. І. Краснікова. – К.: Товариство «Знання», КОО, 1998. – 494 с.
49. Майерс Д. Социальная психология: интенсивный курс: Пер. с англ. / Девид Майерс. – 4-е межд. изд. – СПб.: Пройм-ЕВРОЗНАК; Олма-Пресс, 2004. – 510 с.

50. Маркова А. К. Психология труда учителя / Аэлита Капитоновна Маркова. – М., 1993. – С. 18-71.
51. Мирзаянова Л. Ф. Упреждающая адаптация студентов к педагогической деятельности (кризисы, способы упреждения и смягчения) / Л. Ф. Мирзаянова. – Мн.: Бел. наука, 2003. – 271 с.
52. Митина Л. М., Асмаковец Е. С. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция / Лариса Максимовна Митина, Елена Сергеевна Асмаковец. – М.: Флинта, 2001. – 192 с.
53. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы [Электронный ресурс] / Гордеева Т. О. // www.depedu.yar.ru.
54. Мощь самооценки [Электронный ресурс] / Натаниель Бранден // www.psyllive.ru.
55. Новаченко Т. В. Формування педагогічної самоорганізації майбутніх педагогів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / Тетяна Василівна Новаченко. – Одеса, 2005. – 20 с.
56. Олексюк О. М. Формування духовного потенціалу студентської молоді / Ольга Миколаївна Олексюк. – К.: КДІКК, 1996. – 253 с.
57. Олексюк О. М. Музична педагогіка. Навчальний посібник / Ольга Миколаївна Олексюк. – К.: КНУКіМ, 2006. – 188 с.
58. Орф К. Система детского музыкального воспитания / Карл Орф. – М., 1971. – 238 с.
59. Основы педагогического мастерства // Под общей редакцией И. А. Зязюна. – М., 1989. – 217 с.
60. Основы психології // За загальною редакцією О. В. Керичука, В. А. Романця. – К., 2002. – С.169-173.
61. Падалка Г. М. Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін у системі педагогічної освіти // За загальною редакцією В. Г. Бутенка. – Херсон: ХДПІ, 1995. – 104 с.
62. Педагогічний словник // За загальною редакцією М. Д. Ярмаченка – К.: «Педагогічна думка», 2001. – 445 с.
63. Педагогічна майстерність // За загальною редакцією І. А. Зязюна. – К., 1997. – С. 30-50.
64. Почему пользователи РС одобряют новые системы [Электронный ресурс] Д. Векслер. // www.old.e-xecutive.ru.
65. Проблема педагогического регулирования [Электронный ресурс] / Н. Б. Трофимова // www.altruism.ru.
66. Профессиональная карьера госслужащих: вариативный подход [Электронный ресурс] / И. Лотова // www.sapa.sib.ru.
67. Психология личности Т. 1. // Сост., ред., предисловие Д. Я. Райгородского. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2006. – 512 с.
68. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика: Учеб. пособие для студ. вузов, обуч по спец. 030700 – музыкальное

- образование // Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др. Г. М. Цыпин (ред) – М.: Академия, 2003. – 368 с.
69. Психология: Учебник для гуманитарных вузов // Под общей редакцией Владимира Николаевича Дружинина. – СПб.: «Питер», 2007. – 656 с.: ил. – (Серия «Учебник нового века»).
70. Психологическая энциклопедия [Электронный ресурс] / Р. Корсини, А. Ауэрбах // www.5port.ru.
71. Психологические критерии жизненной успешности студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] Л. А. Мальц, А. М. Федосеева // www.promgups.ru.
72. Психологические компоненты субъектности студента [Электронный ресурс] / М. Ю. Энеева // www.childpsy.ru.
73. Развитие самоэффективности студентов в адаптационный период [Электронный ресурс] Л. Ф. Мирзаянова // www.mirz.brest.by.
74. Семенова Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: Учебное пособие / Е. М. Семенова. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 224 с.
75. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность» / Валентина Анатолиевна Семиченко. – К.: Миллениум, 2004. – 521с.
76. Семинар «Особенности психолого-педагогического сопровождения обучающихся выпускных классов в условиях профильного обучения» [Электронный ресурс] / Т. В. Румянцева // www.deredu.yar.ru.
77. Симонов П. В. Высшая нервная деятельность человека. Мотивационно-эмоциональные аспекты / Павел Васильевич Симонов. – М.: Наука, 1975. – 176 с.
78. Словарь русского языка // Под общей редакцией С. И. Ожегова – М.: Сов. Энциклопедия, 1972. – 846 с.
79. Столяренко Л. Д. Основы психологии. 14-е изд. Учебное пособие / Людмила Дмитриевна Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 672 с. – (Высшее образование).
80. Структура целостной индивидуальности и проблема профессионализма личности [Электронный ресурс] Н. Н. Назаренко // www.conf-phipsy.vsu.ru
81. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю // Избранные произведения: В 5-ти т. / Василий Александрович Сухомлинский. – К.: «Радянська школа», 1979. – Т. 2. – С. 454-462.
82. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / Ольга Василівна Сухомлинська. – К.: А.П.Н., 2003. – 68 с.
83. Український педагогічний словник // За загальною редакцією С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
84. Философская энциклопедия: гл. ред. Ф. В. Константинов. М.: «Советская энциклопедия». – М., 1970. – Т. 5. – 139 с.
85. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность. Теории, упражнения,

- эксперименты / Роберт Фрейджер, Джеймс Фейдимен. Пер. с англ. – 6-е межд. изд. – СПб.: Проим-ЕВРОЗНАК, 2006. – 704 с. – (Большая университетская библиотека).
86. Хорошко Т. С. Сущностные характеристики самооффективности познавательной деятельности студентов / Т. С. Хорошко // Аксеологические проблемы педагогики: Сборник научных трудов. – Смоленск: СГПУ, 2005. – Вып. 2. – С. 161-169.
 87. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тутов / Геннадий Моисеевич Цыпин. – М.: Изд. «Просвещение», 1984. – 176 с.
 88. Шелковой Ю. С. Взаимосвязь самооценки компетентности и представлений человека о себе как субъекте деятельности: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психологич. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Юрий Сергеевич Шелковой. – Краснодар, 2007. – 24 с.
 89. Ягупов В. В. Педагогіка: Навч. посібник / Василь Васильович Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
 90. Bandura A. Self-efficacy. The exercise of control. New York: Freeman and Co., 1997.
 91. Bandura A. (1994b). Social cognitive theory and mass communication. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (p. 62). Hill sdale, NJ: Erlbaum.
 92. Bandura A., Adams N.E., Hardy A.B. & Howells G.N. (1980). Test of the generality of self-efficacy theory. *Cognitive Therapy and Research*, 4, 39 – 66.
 93. In-Service Training and Education Development: an international survey // London, 1986.
 94. Neil R. Current models and approaches to In-Service Teacher Education // *British Journal of In-Service Education*. – 1986. – Vol. 14. – №2.
 95. Smyth J. A Teacher Development Approach to Bridging the Practice – Research Gap // *The Journal of Curriculum studies*. – 1982. – Vol. 14. – № 2.
 96. Waldam M. Freshmen's we of library electronic resources and self-efficacy [Электронный ресурс] M.Waldam // *Information research*. – 2003. – Vol. 8. – № 2.
 97. Wallace M. Action research: How to do it. Paper presented at the 2nd international Conference of the Malaysian English Language teaching association, 24 – 27 Mau, 1993.

ДОДАТКИ
ДОДАТОК 1

**ЗМІСТ, ФОРМИ Й МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ СПЕЦКУРСУ
«ПЕДАГОГІЧНА САМОЕФЕКТИВНІСТЬ У СТАНОВЛЕННІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ»**

№	Зміст лекційного курсу	Методи роботи на семінарських заняттях	Методи роботи на практичних заняттях	Завдання на самостійне опрацювання
1	<p><i>Сутність поняття «Самоефективність», ознайомлення з різними дефініціями. Місце та роль самоефективності в розвитку особистості. Вивчення проблеми самоефективності в різних професійних сферах людської діяльності.</i></p>	<p>Оргдіалог</p>	<p>Захист тематичних рефератів</p>	<p>1. Знайти в сучасних періодичних виданнях, довідковій літературі та використовуючи мережу Інтернет інформацію про самоефективність, та проаналізувати її. 2. Заповнити таблицю з проблеми та сутності поняття «самоефективність»</p>
2	<p><i>Педагогічна самоефективність – необхідна умова успішного здійснення професійної діяльності вчителя музики. Сутність та значення самовдосконалення у процесі формування педагогічної самоефективності,</i></p>	<p>Повідомлення студентів, обговорення, бесіди</p>	<p>Захист тематичних рефератів</p>	<p>1. Сформулювати педагогічні настанови, характерні для учителів з високою педагогічною самоефективністю. 2. Запропонувати способи підвищення рівня педагогічної самоефективності вчителя музики.</p>

	<i>засоби і способи самовдосконалення.</i>			
3	<i>Професійна компетентність учителя у сучасній педагогіці та психології. Характеристика професійної компетентності вчителя музики. Професійна компетентність учителя музики як структурний компонент педагогічної самоефективності.</i>	Захист педагогічної ідеї	Зустріч з педагогом-новатором	1. Проаналізувати державні документи (Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті, державна програма «Вчитель», Концепція педагогічної освіти, Концепція національного виховання). Сформулювати основні вимоги до особистості вчителя, що висуваються у державних документах. 2. Написати твір «Мій ідеал учителя музики». Дати порівняльну характеристику своїх професійно-значущих якостей та якостей педагога-ідеалу.
4	<i>Сутність поняття «Рефлексія». Її роль та значення у педагогічній діяльності.</i>	Оргдіалог	Вправи, тренінги	Виконання вправ, завдань, направлених на професійне саморозкриття та набуття навичок педагогічної рефлексії.
5	<i>Емоційна</i>	Повідомлення	Вправи,	Виконання вправ на

	<i>усталеність як важлива сторона педагогічної самоефективності вчителя музики. Вплив емоційної усталеності на працездатність, ефективну взаємодію з учнями та колегами. Способи саморегуляції емоційного стану.</i>	студентів, обговорення, бесіди	тренінги	вироблення навичок зняття емоційної напруги, АТ.
6	<i>Професійна самосвідомість учителя як умова забезпечення ефективної педагогічної діяльності. Фактори впливу на Я-образ педагога.</i>	Оргдіалог	Вправи, тренінги	Скласти програму подальшого професійного самовдосконалення.

ДОДАТОК 2

ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН СПЕЦКУРСУ «ПЕДАГОГІЧНА САМОЕФЕКТИВНІСТЬ У СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ»

№	Теми	Кількість годин				
		Разом	Лекції	Сем.	Практ.	Сам. роб.
1	<i>Теорія самоефективності, сутність поняття</i>	5	2	1	1	1
2	<i>Роль і значення педагогічної самоефективності в професійній діяльності вчителя музики; сутність та значення самовдосконалення у процесі формування педагогічної самоефективності, засоби і способи самовдосконалення</i>	7	2	2	2	1
3	<i>Педагогічна компетентність учителя як компонент його професійної самоефективності</i>	8	2	2	1	3
4	<i>Здатність до рефлексії – провідна умова ефективної діяльності</i>	6	1	1	2	2
5	<i>Роль емоційної усталеності в процесі формування педагогічної самоефективності</i>	6	1	1	2	2
6	<i>Професійна самосвідомість майбутнього педагога</i>	6	1	1	2	2
Разом		38	9	8	10	11

ТЕМА 1

Теорія самоефективності, сутність поняття

Лекція №1

План

I. Концептуальні підходи до проблеми самоефективності особистості.

1. Сутність поняття «Самоефективність». Ознайомлення з різними дефініціями. Вплив самоефективності на різні сфери людської діяльності.

2. Джерела самоефективності.

Семінарське заняття №1

Форма: оргдіалог.

Завдання: виділити ключові слова у визначенні поняття «самоєфективність», розкрити його зміст, дати аргументоване обґрунтування свого підходу.

Проблемні завдання для обговорення:

1. Як ви розумієте сутність поняття самоєфективність?
2. Який вплив має самоєфективність на поведінку людини?
3. Вивчення проблеми самоєфективності в різних сферах людської діяльності.

Практичне заняття №1

Захист тематичних рефератів.

Самостійна робота студентів

1. Знайдіть у сучасних періодичних виданнях, довідковій літературі та використовуючи систему Інтернет інформацію про самоєфективність, та проаналізуйте.
2. Заповніть умовну таблицю з проблеми виникнення та сутності поняття «самоєфективність», виділивши те, що особливо запам'яталось.

САМОЕФЕКТИВНІСТЬ	
<i>Визначення</i>	
<i>Дослідник</i>	
<i>Значення</i>	

ТЕМА 2

Роль та значення педагогічної самоєфективності в професійній діяльності вчителя музики. Самовдосконалення у процесі формування педагогічної самоєфективності, засоби і способи самовдосконалення.

Лекція №2

План

I. Педагогічна самоєфективність: шлях до успішного викладання.

1. Роль та значення педагогічної самоефективності в професійній діяльності вчителя музики.
- II. Самовдосконалення педагогічної самоефективності.
1. Сутність та значення самовдосконалення у процесі формування педагогічної самоефективності.
 2. Засоби і способи самовдосконалення.

Семінарське заняття №2

Питання для обговорення:

1. Педагогічна самоефективність як умова успішного викладання.
2. Місце та роль самовдосконалення у процесі формування педагогічної самоефективності.
3. Засоби і способи самовдосконалення педагогічної самоефективності.

Практичне заняття №2

Захист тематичних рефератів.

Самостійна робота студентів

1. Сформулюйте педагогічні настанови, характерні для учителів з високою педагогічною самоефективністю.
2. Запропонуйте способи підвищення рівня педагогічної самоефективності вчителя.
3. Складіть індивідуальну програму самовдосконалення педагогічної самоефективності.

ТЕМА 3

Педагогічна компетентність учителя музики як компонент його професійної самоефективності.

Лекція №3

План

- I. Професійна компетентність учителя як складова педагогічної самоефективності.
 1. Питання професійної компетентності в працях українських педагогів.
 2. Особливості професії учителя у працях зарубіжних педагогів.
 3. Професійна компетентність учителя музики.

Семінарське заняття №3

Форма: захист педагогічної ідеї.

Проблема: професійна компетентності вчителя музики у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях.

Практичне заняття №3

Форма: зустріч з учителем музики Толобистюк І. Ю.

Самостійна робота студентів

1. Проаналізувати державні документи (Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті, державна програма «Вчитель», Концепція педагогічної освіти, Концепція національного виховання). Сформулювати основні вимоги до особистості вчителя, що висувуються у державних документах.
2. Написати твір «Мій ідеал учителя музики». Дати порівняльну характеристику своїх професійно-значущих якостей, та якостей педагога-ідеалу, що характеризується у творі.

ТЕМА 4

Здатність до рефлексії – важлива умова ефективної педагогічної діяльності

Лекція №4

План

I. Рефлексія – інструмент ефективної діяльності вчителя.

1. Сутність поняття «рефлексія».
2. Генезис рефлексивної свідомості вчителя.
3. Осмислення власної педагогічної діяльності як основа професійної самоефективності вчителя музики.

Семінарське заняття №4

Форма: оргдіалог.

Завдання: виділити ключові слова у визначенні поняття «рефлексія», розкрити його зміст, дати аргументоване обґрунтування свого підходу.

Проблемні завдання для обговорення:

1. Як ви розумієте сутність поняття рефлексія?
2. Яку роль відіграє рефлексія у педагогічній діяльності та у процесі формування педагогічної самоефективності вчителя?

Практичне заняття №4

Виконання завдань, вправ та тренінгів, направлених на саморозкриття, самодослідження.

Самостійна робота студентів

1. Напишіть у стовпчик цифри від 1 до 20 і двадцять разів дайте відповідь на запитання «Хто я?»; використовуйте характеристики, якості, почуття та інтереси для опису себе, починаючи кожне речення з займенника «Я – ...». По закінченню роботи прочитайте свій перелік та відрефлексуйте

ті відчуття, почуття емоції та думки, які виникали в процесі виконання цього завдання.

«Я» тілесне	«Я» емоційне	«Я» розумове	«Я» соціальне
------------------------	-------------------------	-------------------------	--------------------------

1. Заповніть умовну таблицю, в якій спробуйте коротко сформулювати для себе зміст обраної професійної діяльності.

Запитання	Відповідь
1. Навіщо я обрав професію учителя музики?	
2. Що цікавого є для мене в професії учителя музики?	
3. Що я можу дати дітям?	
4. Що я можу розвинути в собі, використовуючи музично-педагогічну діяльність як засіб?	
5. Чи влаштовують мене мої відповіді відповідно до того, чого я дійсно можу досягти?	

ТЕМА 5

Роль емоційної усталеності в процесі формування педагогічної самоефективності

Лекція №5

План

I. Значення та вплив емоційної усталеності на педагогічну самоефективність.

1. Сутність поняття «емоційна усталеність», ознайомлення з різними дефініціями (Л. Аболін Ю. Алферов, З. Курлянд В. Марищук, К. Платонов, Р. Хмелюк). Вплив емоційної усталеності на переконання педагога у власних професійних можливостях.

2. Способи саморегуляції емоційного стану.

3. Психофізичне тренування.

Семінарське заняття №5

Питання для обговорення:

1. Емоційна усталеність – сутність поняття. Вплив емоційної усталеності на формування педагогічної самоефективності вчителя.

2. Саморегуляція емоційного стану як засіб розвитку емоційної усталеності. Способи саморегуляції.

3. Психофізичне тренування як засіб розвитку емоційної усталеності.

Практичне заняття №5

Виконання та ознайомлення з вправами та тренінгами, направленими на розвиток емоційної усталеності: вправи на саморегуляцію емоційних станів через зовнішні прояви емоцій, способи ситуативної саморегуляції під час перебування у напруженій ситуації, вправи, направлені на роботу з негативними емоціями. Складання формул самонавіювання. Проведення групового конкурсу на оригінальний усний опис конфлікту на уроці, що ініціювався учителем.

Самостійна робота студентів

Виконання вправ на вироблення навичок зняття емоційної напруги: «Зняття напруги у 12 точках»; «Думайте ніжно»; «Антистресова релаксація»; «Ранкова психогігієнічна гімнастика», «Вечірня психогігієнічна гімнастика»; виконання АТ.

ТЕМА 6

Професійна самосвідомість педагога-музиканта

Лекція №6

План

I. Професійна самосвідомість учителя музики та педагогічна самоефективність

1. Структура професійної самосвідомості педагога-музиканта.

2. Педагогічні орієнтації учителів з позитивною Я-концепцією.

Семінарське заняття №6

Форма: оргдіалог.

Завдання: обґрунтувати поняття «Професійна самосвідомість учителя музики», «Я-концепція», розкрити їх зміст, виділити ключові слова. Аргументувати власний підхід.

Проблемні завдання для обговорення:

1. Яка роль професійної самосвідомості вчителя музики у формуванні його педагогічної самоєфективності?
2. Яка структура професійної самосвідомості педагога-музиканта?
3. Наскільки, на Вашу думку, позитивне Ваше самосприйняття?
4. Які ознаки відрізняють людину з позитивною Я-концепцією, для чого вона потрібна вчителю?

Практичне заняття №6

Виконання вправ, направлених на розвиток позитивного самосприйняття: «Контраргументи», «Уявіть себе дитиною», «Хто я», «Переваги», «Сприйняття життя».

Самостійна робота студентів

Проаналізуйте рівень власної педагогічної самоєфективності та складіть програму подальшого самовдосконалення означеного увтoreння.

Теми рефератів

1. Самоєфективність: шлях до досконалої поведінки.
2. Соціально-когнітивна теорія (А. Бандура).
3. Джерела формування педагогічної самоєфективності.
4. Структура педагогічної самоєфективності.
5. Роль та значення педагогічної самоєфективності в професійній діяльності вчителя музики.
6. Професійна компетентність учителя музики як компонент педагогічної самоєфективності.
7. Досвід формування професійної компетентності вчителя в Україні.
8. Формування професійної компетентності вчителя у зарубіжній літературі.
9. Цілі особистості та рівні її домагань.
10. Я-концепція педагога-музиканта.
11. Мотивація професійного вдосконалення учителя музики.
12. Професійна самосвідомість педагога-музиканта.
13. Місце та роль емоційної усталеності в формуванні педагогічної самоєфективності вчителя музики.

14. Емоційна культура педагога-музиканта.
15. Способи саморегуляції емоційного стану.
16. Психофізичні тренування.

Рекомендована література

1. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки: кн. для учителя / Людмила Григорьевна Арчажникова. – М.: Просвещение, – 1984. – 110с.
2. Бандура А. Теория социального научения / Альберт Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
3. Воспринимаемая самоэффективность исследовательской деятельности учащегося [Электронный ресурс] / Латишев В., Корниенко П. // www.nit.miem.edu.ru.
4. Державна національна програма «Освіта. Україна ХХІ століття». – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
5. Державна програма «Вчитель» // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2002. – № 10. – С. 4-32.
6. Зависимость психосоматических расстройств от самооценки личностью собственной эффективности [Электронный ресурс] / Т. М. Маланьина // www.derepu.yar.ru.
7. Ильин Е. П. Психология воли / Евгений Павлович Ильин. – СПб., Питер: 2000. – 280 с.
8. Коржуев А. В. Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования / А. В. Коржуев // Педагогіка. – 2002. – № 1. – С. 18-22.
9. Мирзаянова Л. Ф. Упреждающая адаптация студентов к педагогической деятельности (кризисы, способы упреждения и смягчения) / Л. Ф. Мирзаянова. – Мн.: Бел. наука, 2003. – 271 с.
10. Митина Л. М., Асмаковец Е. С. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция / Лариса Максимовна Митина, Елена Сергеевна Асмаковец. – М.: Флинта, 2001. – 192 с.
11. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы [Электронный ресурс] / Т. О. Гордеева // www.derepu.yar.ru.
12. Олексюк О. М. Музична педагогіка. Навчальний посібник / Ольга Миколаївна Олексюк. – К.: КНУКіМ, 2006. – 188 с.
13. Педагогічний словник // За загальною редакцією М. Д. Ярмаченка – К.: «Педагогічна думка», 2001. – 445 с.
14. Психологическая энциклопедия [Электронный ресурс] / Р. Корсини, А. Ауэрбах // www.5port.ru. – 1731 с.

15. Психологические критерии жизненной успешности студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] / Л. А. Мальц, А. М. Федосеева // www.promgups.ru.
16. Развитие самоэффективности студентов в адаптационный период [Электронный ресурс] / Л. Ф. Мирзаянова // www.mirz.brest.by.
17. Семенова Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: Учебное пособие / Е. М. Семенова. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 224 с.
18. Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности: Учебное пособие / И. С. Сергеев. – СПб.: Питер, 2004. – 316 с.
19. Столяренко Л. Д. Основы психологии. 14-е изд. Учебное пособие / Людмила Дмитриевна Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 672 с. – (Высшее образование).
20. Структура целостной индивидуальности и проблема профессионализма личности [Электронный ресурс] / Н. Н. Назаренко // www.conf-phipsy.vsu.ru.
21. Український педагогічний словник // За загальною редакцією С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
22. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Роберт Фрейджер, Джеймс Фейдимен. Пер. с англ. – 6-е межд. изд. – СПб.: Проим-ЕВРОЗНАК, 2006. – 704 с. – (Большая университетская библиотека).
23. Шулдик Н. В., Шулдик Г. О. Становлення особистості студента: психологічний аспект. Навчальний посібник / Н. В. Шулдик, Г. О. Шулдик. – Київ: Інтерлінк, 2004. – 220 с.
24. Ягупов В. В. Педагогіка: Навч. посібник / Василь Васильович Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

ДОДАТОК 3

ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН ПЕДАГОГІЧНОЇ СТУДІЇ «МАЙБУТНІЙ УЧИТЕЛЬ МУЗИКИ»

Заняття 1

I етап

1. Знайомство.
2. Ознайомлення з планом роботи студії.
3. Завдання «Моє актуальне професійне самосприйняття».

II етап

1. Рольова педагогічна гра. Мета: встановлення контакту педагога-початківця з аудиторією.
2. Вправа. Мета: розвиток професійної самосвідомості студентів.

III етап

1. Підсумок заняття.
2. Домашнє завдання: написати «вільну» від хронологічних координат міні-оповідь на тему «Як живе і чим займається у кінці ХХ століття Шуман? (Моцарт, Бетховен, Мендельсон, Брамс і т.д.)»

Заняття 2

I етап

1. Теоретичні повідомлення. Тема: Характеристика систем музичного виховання К. Орфа, З. Кодая, Ж. Далькроза. Музичне виховання В. Верховинця, Д. Леонтовича.
2. Групова дискусія.

II етап

1. Проведення мікроуроку з предмету «Музика».
2. Аналіз фрагменту уроку.
3. Вправа «Машина часу» (Обговорення твору на тему «Як живе і чим займається у кінці ХХ століття Шуман?»). Мета: розвиток мистецтва перевтілення, артистизму, творчої фантазії, професійної компетентності.

III етап

1. Підсумок заняття.

Заняття 3

I етап

1. Зустріч з педагогом-новатором.
2. Групова дискусія.

II етап

1. Рольова педагогічна гра. Мета: вироблення навичок ефективної взаємодії та усвідомлення їх ролі в педагогічній діяльності.
2. Проведення мікроуроку з предмету «Музика».
3. Аналіз уроку.

III етап

1. Підсумок заняття.

Заняття 4

I етап

1. Теоретичні повідомлення. Тема: Аналіз особистісно-професійної позиції педагогів минулого й сучасності.
2. Групова дискусія.

II етап

1. Рольова гра «Про дальні країни та людей». Ціль: знайомство з музикою іншої культури. Мета: розвиток уяви, ідентифікації, професійної компетентності.
2. Аналіз проблемних ситуацій.

III етап

1. Підсумок заняття.
2. Домашнє завдання: написати міні-оповідь «Мої друзі – композитори».

Заняття 5

I етап

1. Обговорення міні-оповіді «Мої друзі – композитори». Зміст: на основі досвіду сприйняття і виконання музичних творів мотивувати прихильність до творчості того чи іншого композитора особистісними якостями цих авторів. Мета: розвиток ідентифікації, уяви, професійної компетентності.

II етап

1. Виготовлення колажу на тему «Як я опинивсь у педагогічному навчальному закладі, де я зараз, куди я йду, до чого прагну».

III етап

1. Підсумок заняття.

Заняття 6

I етап

1. Теоретичні повідомлення. Тема: Сучасні педагогічні технології музичного навчання.
2. Звіти про спостереження на педагогічній практиці методик застосування інноваційних технологій.

II етап

1. Рольова гра «Шаржи». Зміст: від лица уявних музикантів виконати один і той самий музичний твір. Мета: розвиток уяви, ідентифікації, дивергентного мислення, професійної компетентності.

III етап

1. Підсумок заняття.
2. Самозвіти студентів.

Т. І. КРЕМЕШНА

***Педагогічна самоефективність: шлях до
успішного викладання***