

**ЧЕРНІГІВСЬКИЙ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені Т.Г. Шевченка**

Т.В. Дорошенко

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСНОВ
МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ
У КОНТЕКСТІ ІСТОРІЇ ТА ТЕОРІЇ ПЕДАГОГІКИ**

М О Н О Г Р А Ф І Я



**Чернігів
Десна Поліграф
2015**

УДК 378: 373.3. 091. 12. 011.3 - 051 : 78 (09)

ББК Ч489. 518. 3 + Щ 31р 30

Д 69

Рецензенти:

М. О. Носко – доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
ректор Чернігівського національного педагогічного
університету імені Т.Г. Шевченка;

О. М. Отиш – доктор педагогічних наук, професор,
директор Науково-дослідного інституту ДВНЗ
«Університет менеджменту освіти» НАПН України;

А. В. Козир – доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри теорії та методики мистецької освіти,
хорового співу і диригування
Інституту мистецтв НПУ імені М. П. Драгоманова

Дорошенко Т.В.

Д 69 Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів у контексті історії та теорії педагогіки : монографія / Т.В. Дорошенко. – Чернігів : Десна Поліграф, 2015. – 344 с.

ISBN 978-617-7323-43-2

В монографії висвітлюються історичні, методологічні, методико-технологічні основи вирішення проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів. Проаналізовано історичний і теоретичний аспекти відповідної підготовки; наданий системно-функціональний аналіз музичної освіти учнів молодшого шкільного віку в контексті педагогічної теорії; виявлені проблеми та специфіка підготовки майбутніх учителів початкової школи до музичної освіти учнів; представлені сутність, зміст, структура готовності вчителя початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів. У роботі визначені концептуальні засади підготовки студентів до музично-освітньої роботи з молодшими школярами та представлена організаційно-методична модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів.

Монографію адресовано науковцям, викладачам, студентам і магістрам педагогічних спеціальностей, учителям початкової школи та слухачам курсів підвищення кваліфікації.

Рекомендовано до друку вченою радою
Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка
(протокол № 1 від 31 серпня 2015 р.)

УДК 378:373.3.091.12.011.3-051:78(09)
ББК Ч 489.518.3 + Щ 31р 30

ISBN 978-617-7323-43-2

© Дорошенко Т.В., 2015

З М І С Т

ПЕРЕДМОВА _____	5
------------------------	----------

PREFACE _____	11
----------------------	-----------

РОЗДІЛ 1

ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСНОВ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ _____	17
---	-----------

- 1.1. Історичні передумови розвитку загальної музичної освіти та виховання молодших школярів 18
- 1.2. Історія розвитку форм загальної музичної освіти та виховання молодших школярів 33
- 1.3. Напрями історіографічного аналізу проблеми та прогностичні положення 43

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИЧНИЙ КОНТЕКСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСНОВ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ ____	56
---	-----------

- 2.1. Системно-функціональний аналіз музичної освіти учнів молодшого шкільного віку в контексті педагогічної теорії 57
- 2.2. Теоретичні аспекти підготовки майбутніх учителів початкової школи до музичної освіти учнів: проблеми та специфіка 77
- 2.3. Сутність і зміст готовності вчителя початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів 86
- 2.4. Структура готовності вчителя початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів 109

РОЗДІЛ 3

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО МУЗИЧНО-ОСВІТНЬОЇ РОБОТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ _____ 131

- 3.1. Суб'єктно-особистісний підхід як теоретична основа забезпечення ефективності підготовки майбутніх учителів початкової школи до музично-освітньої роботи 132
- 3.2. Принципи підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів..... 152
- 3.3. Педагогічні умови реалізації суб'єктно-особистісного підходу в процесі підготовки студентів 176
- 3.4. Інтеграційні процеси в системі підготовки студентів до забезпечення основ музичної освіти учнів початкової школи: сутність, шляхи впровадження 192

РОЗДІЛ 4

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСНОВ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ ____ 214

- 4.1. Модернізаційні аспекти підготовки майбутніх учителів до забезпечення основ музичної освіти учнів 215
- 4.2. Методи і прийоми музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи..... 230
- 4.3. Моделювання етапів з системою методів підготовки студентів до музично-освітньої діяльності в початковій школі 250

ВИСНОВКИ _____ 264

ГЛОСАРІЙ АВТОРСЬКИХ ТЛУМАЧЕНЬ ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ _____ 269

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ _____ 274

ДОДАТКИ _____ 313



ПЕРЕДМОВА

Інтелектуально-творчий і культурний потенціал суспільства в сучасних умовах значною мірою залежить від якості вищої освіти. Проблеми її реформування пов'язано з оновленням підходів до підготовки педагогічних кадрів, тому що вирішальну роль у школі відіграє вчитель.

Орієнтація освіти на гуманістичні цінності вимагає посилення виховної функції мистецьких дисциплін, дослідження шляхів реалізації потужного потенціалу музики в становленні особистості, розвитку її духовного начала, світогляду, позитивного спрямування емоційної сфери. У зв'язку із цим особливої актуальності набувають питання вдосконалення підготовки тих, хто понесе здобутки музичної культури в широкі маси школярів, зробить їх надбанням учнівської молоді вже з перших років навчання в школі.

Проблеми підготовки вчителя музики глибоко опрацьовано в науково-методичній літературі (Л. Арчажникова, А. Козир, О. Єременко, Г. Падалка, О. Отич, В. Орлов, О. Щолокова, Д. Юник та інші). Проте, питання підготовки вчителів початкової школи до здійснення музично-освітньої роботи не привернули достатньої уваги науковців. Між тим підготовка фахівців зі спеціальності «Початкова освіта» до викладання музичного мистецтва має свою специфіку. З одного боку, студенти цієї спеціальності мають певні переваги порівняно зі студентами музично-педагогічних факультетів інститутів мистецтв: вони отримують різносторонні уявлення щодо змісту шкільних навчальних дисциплін, ширшу підготовку в галузі педагогіки й практичних навичок учительської роботи, більше налаштовані на майбутню діяльність у школі. З іншого боку, у наявній підготовці фахівців до викладання музичного мистецтва в початковій школі існують серйозні проблеми, об'єктивно зумовлені складністю впровадження інтеграційних процесів у загально-педагогічний та спеціальний музичний складники цієї підготовки. Необхідно зважити й на той факт, що більшість студентів, які

навчаються за спеціальністю «Початкова освіта», не мала систематичної музичної освіти на момент вступу до ВНЗ, що виявляється в певних недоліках їхнього музичного розвитку.

Актуальність дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів зумовлює необхідність розв'язання декількох суперечностей між: потребою сучасного суспільства в гуманітарно-культурологічному спрямуванні національної освіти й недостатнім забезпеченням основами музичної освіти молодших школярів кваліфікованим педагогічним керівництвом; значним попитом національної системи освіти на висококваліфікованих учителів початкової школи, які спроможні на високому рівні проводити уроки музичного мистецтва, позакласну й позашкільну музично-освітню роботу, і недостатньою науковою розробленістю шляхів їхньої ефективної музично-педагогічної підготовки; теоретичним потенціалом сучасного знання щодо суб'єктних та особистісних чинників самореалізації особистості й недостатньою розробленістю концептуальних та методико-організаційних питань реалізації цього потенціалу в умовах музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи; можливостями впливу мистецтва, зокрема музичного, на становлення особистості й недостатнім рівнем опрацювання проблеми підготовки майбутнього вчителя до втілення розвивально-виховної функції мистецтва; потребою оволодіння студентами основами музично-освітньої діяльності та науковою невизначеністю шляхів вирішення цієї проблеми в умовах обмеженості часу, відведеного на музично-методичну підготовку майбутніх учителів початкової школи.

Теоретичним підґрунтям вирішення проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів визначено розроблений у процесі дослідження суб'єктно-особистісний підхід, сутність якого становить взаємопов'язана система наукових уявлень про необхідність актуалізації самостійності, ініціативності та активності студента як засобу становлення його особистості та компетентності в галузі музично-освітньої діяльності, який зумовлює спрямування навчально-виховного процесу на самореалізацію майбутніх учителів у всіх різновидах музично-методичної підготовки.

Висуваючи суб'єктно-особистісний підхід як теоретичний фундамент підготовки майбутніх учителів, ми виходимо з того, що особистість є засадничим поняттям педагогічної освіти. Сформовану, цілісну особистість характеризує здатність до самовизначення, вільне виявлення власної позиції, спроможність до самостійного вибору поведінки. У свою чергу, саме суб'єктна позиція особистості визначає характер її життєдіяльності, навчання й розвитку. Саме

//////////
суб'єктність індивідуальності спрямовує її орієнтацію на перетворення дійсності, зумовлює відповідальне ставлення до поведінки, до проектування та здійснення стратегії власної освіти.

Відповідно, необхідним постає звернення до самореалізації як до чинника формування особистості, творчого розвитку її професійних характеристик. Отже, самореалізація є невід'ємним компонентом становлення особистості, основою підготовки майбутніх фахівців до музично-освітньої роботи в школі, стрижнем оптимізації провідних видів навчальної діяльності студентів.

Формування готовності студентів до самореалізації в музично-педагогічній діяльності визначає необхідність дотримання принципів професіоналізації, адаптації, персоніфікації, суб'єкт-суб'єктної взаємодії та інноваційності, сукупна єдність яких формує основні орієнтири підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів у напрямку збереження її внутрішньої цілісності, взаємозумовленості й взаємовпливу структурних компонентів. Зазначені принципи спрямовано на досягнення професійної надійності майбутніх учителів у реальних умовах викладання музичного мистецтва в початковій школі, максимальне врахування особистісних якостей у вирішенні музично-педагогічних завдань та відкритості до впровадження інновацій у навчальний процес.

Суб'єктно-особистісний підхід є чинником реалізації «Я-концепції» студентів у навчанні, опосередковано втілюючись у розроблених у процесі дослідження педагогічних умовах підготовки, що полягають у спонуканні студентів до усвідомленої активності в навчанні, максимальному сприянні створенню сфери їхньої особистої автономії, відмові від перебільшеної регламентованості навчальних дій і наданні свободи вибору. Серед окреслених педагогічних умов особливо важливого значення набуває створення мистецько-освітнього середовища підготовки, що сприяє цілісному охопленню навчальних і життєвих інтересів студентів. Орієнтація навчального процесу з музичних дисциплін не тільки на естетичні, а й на виховні цінності мистецтва становить підґрунтя для розвитку здатності студентів до втілення гуманістичної функції музики, активізуючи при цьому моральні й національні важелі самореалізації майбутніх учителів. Розширення сфери нерегламентованості дій студентів зумовлює досягнення оптимального характеру їхньої взаємодії з викладачами, уникнення утисків та активізацію творчих проявів у музично-педагогічній діяльності.

Методичне забезпечення суб'єктно-особистісного підходу має всебічно й послідовно охоплювати процес самореалізації студентів від усвідомленого спрямування навчальних дій на самопізнання, самоусвідомлення шляхом цілеспрямованого застосування способів

самовдосконалення й самоконтролю до самоствердження й самопрезентації у музично-педагогічній діяльності. Окреслюючи орієнтири підготовки майбутніх учителів, самореалізація водночас постає системоутворювальним компонентом запропонованої організаційно-методичної системи, полягає в основі класифікації розроблених методів і прийомів, етапів та форм навчання й підбиття його підсумків.

На відміну від інформаційної парадигми, що нівелює особистісні орієнтири розвитку майбутніх учителів, акцентуючи увагу на необхідності оволодіння студентами узагальненими, стереотипними вимогами до професійних знань, умінь і навичок, ми пропонуємо концепцію, згідно з якою зовнішня заданість орієнтирів навчання поступається місцем активізації внутрішньої мотивації студентів до самореалізації в процесі освіти. Ця концепція поєднує в собі низку теоретичних положень, серед яких: формування професійно спрямованих якостей особистості майбутніх учителів шляхом стимулювання їхньої ініціативності, самостійності на основі розширення сфери нерегламентованості дій, залучення студентів до аналітико-критичного осмислення традиційних шляхів розвитку мистецтва й педагогіки, широке впровадження варіативних підходів до навчання, максимальне наповнення різних форм музично-методичної підготовки творчими елементами; надання переваги практичним засобам осягнення методики музично-освітньої діяльності з метою посилення ефективності процесів адаптації студентів до реальних умов майбутньої роботи в школі; активізація емоційних чинників навчання у зв'язку з національною його основою, створення мистецько-освітнього середовища підготовки та спонукування студентів до оволодіння виховними можливостями музичного мистецтва.

Методологію роботи становлять філософські напрями, принципові позиції теорії пізнання, а саме: науковість, історизм, діалектичність, об'єктивність, положення психології та педагогіки щодо гуманістичного спрямування освіти (Л. Віготський, І. Зязюн, Г. Костюк, Б. Лихачов, В. Сухомлинський, В. та С. Шацькі та інші), естетичні та мистецтвознавчі положення щодо національних витоків художньої культури.

Базові засади запропонованої наукової позиції опосередковують також положення екзистенціалізму, які обґрунтовують думку про заглиблення у власне «Я» як засіб протиставлення нищівній дії соціального усереднення. Важливого значення в побудові методологічної стратегії надано акцентуації ролі індивідуальності як вираженню унікальності буття кожної людини, підкресленню значущості саморефлексії в становленні особистості, педагогічного сенсу активізації процесів інтуїції у творчості (М. Бердяєв,

М. Гайдеггер, Ж. Сартр, К. Ясперс). Значне місце належить ідеї щодо визначальної ролі самоздійснення особистості, яку обстоюють представники неопрагматизму (Ч. Пірс, А. Маслоу). Методологічне підґрунтя наших наукових пошуків становлять філософсько-психологічні постулати К. Роджерса щодо створення «Я-концепції» як стратегічного напрямку самоздійснення особистості, надання визначального значення досвіду як формі привласнення суб'єктом життєвих цінностей та теоретичні положення неопозитивізму (П. Херс, Дж. Вільсон, Л. Кольберг) щодо визнання важливим чинником формування особистості створення умов для її вільного самовираження. Принципового значення в контексті дослідження набувають положення синергетики як науки, що вивчає процеси взаємодії й взаємозв'язку елементів системи (І. Стенгерс, Г. Хакен) та положення герменевтики, які сприяють упровадженню ціннісних аспектів тлумачення мистецьких явищ (Г.-Г. Гадамер, Е. Гуссерль).

Теоретичний концепт роботи складають провідні позиції філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень та інші), наукові узагальнення щодо модернізації вищої освіти (В. Бондар, М. Євтух, О. Падалка, Н. Протасова, М. Шеремет та інші), дидактичні засади організації навчально-виховного процесу в початковій школі (Н. Бібік, В. Бондар, М. Вашуленко, О. Савченко та ін.), засадничі напрями розвитку психології музичних здібностей (Л. Виготський, Б. Теплов та інші), інноваційні положення щодо творчого розвитку особистості (В. Кан-Калик, Я Пономарьов, В. Роменець, О. Сисоєва та інші), культурологічні дослідження (Т. Андрущенко, М. Василенко, І. Ляшенко, О. Шевнюк та інші), концептуальні ідеї педагогіки мистецької освіти (Б. Асаф'єв, О. Семашко, Г. Падалка, О. Рудницька, Ю. Цагареллі та інші) та історичного досвіду розвитку музичної та музично-педагогічної освіти (Н. Гуральник, В. Іванов, О. Михайличенко, В. Черкасов та інші).

У монографії запропонована рівнева система методів дослідження. До методів теоретичного рівня належать системно-структурний, історико-логічний та порівняльний аналіз науково-методичної літератури з метою розкриття провідних тенденцій розвитку вищої освіти; методи абстрагування, узагальнення, схематизації та моделювання для обґрунтування гіпотези дослідження, визначення провідної концептуальної ідеї, принципів засад вирішення основної проблеми дослідження, проектування організаційно-методичної моделі, аналітичного осмислення результатів формульованого експерименту та упорядкування висновків дослідження. До методів емпіричного рівня зараховуємо діагностичні (бесіди, інтерв'ю, тестування, педагогічне спостереження, експертне оцінювання) для вивчення досвіду підготовки студентів у педагогічних університетах, для

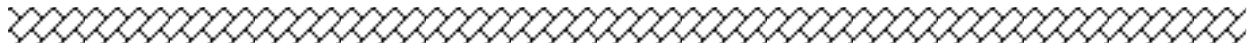
виявлення реального стану готовності майбутніх учителів до музично-освітньої роботи в початковій школі та отримання результатів формувального й контрольного експериментів, а також методи математичної статистики – для обчислення даних експертної оцінки результатів діагностичних обстежень та перевірки валідності отриманих результатів формувального експерименту.

Здійснено нове вирішення проблеми підготовки студентів педагогічних університетів спеціальності «Початкова освіта» до музично-освітньої роботи з молодшими школярами на засадах запропонованого в дослідженні суб'єктно-особистісного підходу як теоретичної детермінанти досягнення ефективності зазначеної підготовки. У монографії запропоновано й обґрунтовано принципові основи формування готовності майбутніх учителів початкової школи до музично-педагогічної діяльності, які системно охоплюють зміст і процес підготовки студентів, визначаючи необхідність професіоналізації, адаптації, персоналізації, суб'єкт-суб'єктної взаємодії та інноваційності як провідних чинників досягнення її сучасного рівня.

Розробленою організаційно-методичною системою, у якій визначено основні напрями модернізації змісту підготовки, методичні складники мотиваційно-проективного, пізнавально-пошукового, оцінно-аналітичного, активізаційно-творчого, комунікативно-транслятивного та контрольного-рефлексивного спрямування, доведено слушність комплексно-циклового способу визначення змісту й послідовності етапів підготовки як оптимального.

Набули перспективного розвитку теоретичні засади реалізації практичної зорієнтованості навчання майбутніх учителів, методичні підходи до навчання музичного мистецтва студентів немусичних спеціальностей у вищих педагогічних навчальних закладах, шляхи адаптації музичної підготовки майбутніх учителів початкової школи до їхніх реальних музично-виконавських можливостей.

У монографії основну увагу зацентовано на активізації суб'єктних чинників особистісного розвитку як провідного вектору формування професійної здатності студентів до музично-освітньої діяльності в початковій школі; досягненні необхідного рівня готовності до музично-освітньої роботи в школі за умови залучення студентів до самореалізації в різних видах навчальної музично-педагогічної діяльності; смислового ядрі музично-методичної підготовки, яким визначено спрямування на оволодіння студентами різними способами реалізації емоційних чинників виховного впливу національного мистецтва.



PREFACE

In the current context the society intellectual and creative potential mostly depends on higher education quality. The problems of its reforming are closely connected with the approaches renewal to teaching staff, as the teacher takes one of the most important roles in school.

The education orientation on humanistic values demands the intensification of Art disciplines educational function, the research of music potential means realization in the process of personality becoming, individual inward development, worldview, and positive emotional focus. In that context, the issues of future teachers training improvement are becoming particularly urgent. The teachers are those who will bring the achievements of music culture to pupils, those who will make it the heritage for the youth since the first school years.

The problem of music teachers training has been deeply analyzed in scientific and methodical literature (L. Archazhnykova, A. Kozyr, O. Yeremenko, H. Padalka, O. Otych, V. Orlov, O. Shcholokova, D. Yunyk). In contrast, the issues of primary school teachers training for music and education work implementation have not attracted scientists' sufficient attention. Meanwhile, the training of specialists «Primary Education» for teaching music at school possesses its specific characteristics. On the one hand, the students of this specialization have the advantage over the Musical and Pedagogical faculty students at Art Institutions because they get miscellaneous information on the school disciplines contents, the extensive preparation in branch of Pedagogy; they also possess more proficient teaching practical skills and are better adjusted to future work at school.

On the other hand, there are serious problems in the current training of primary school music teachers which are objectively conditioned by the difficulty of integration processes implementation into music training general and specialized components. We should bear in mind that the major part of the students specialized in «Primary

Education» do not possess systematic music readiness for university education, that appears in some peculiar defects of their music progress.

The relevance of the research issue on the problem of future primary school teachers training for providing learners with music education bases presupposes a number of conflicting contradictions. They are as following: modern society requirements for the humanitarian and cultural course of national education and inadequate young learners' music education implementation with qualified teaching staff; the national system of education need in highly-qualified primary school teachers who are capable to conduct classes in the art of music at high level, to carry out extra-curricular music education activities and the lack of scientific research on the effective music and pedagogical training; the theoretical potential of modern knowledge about the subjective and personal opportunities for self-realization of an individual in the process of education and the lack of the conceptual methodological and organizational issues development and its implementation in terms of artificially depleted musical-pedagogical training of future primary school teachers; the opportunities of art influence, music art, in particular, on personality development and insufficient level of the research on the future teachers training issue for art developmental and teaching function; students need in mastering music education activity bases and the lack of science-based solutions to the problem due to the limited time allowed to the insufficient future primary school teachers training.

The subjective and personal approach has been worked out as the theoretical basis for solving the problem of future primary school teachers training for providing young learners with music education bases. The essence of the approach is the system of scientific ideas on the demand of independence actualization, student initiative and activity as a means of personal becoming and professional competence. The approach presupposes education process orientation on future teachers' self-realization in all types of musical and methodical training.

Advancing subjective and personal approach as the theoretical basis for future teachers training, we define the personality as a basic concept of teachers training. The mature holistic personality is characterized by the ability for identity, free expression of own position, independent behaviour choice. Subjective position of a personality defines the character of vital activity, learning and development. It is the subjectivity of an individuality that leads its orientation to the reality transformation, presupposes responsible behaviour, design and implementation of personal learning strategies.

Everything mentioned above presupposes the appeal to the realization of personal potential as a factor of personality shaping, creativity development of individual characteristics. So, personal

potential realization is recognized as the integral component of personality formation, the basis of future teachers training for providing music and education work at school, and the core of optimization students' educational activity leading types.

The formation of students' readiness for personal potential realization in music and education work presupposes the observance of the following principles: professional development, adaptation, personification, subject-subjective interaction, innovation. The total unity of principals determines the main focus of future primary school teachers training for providing young learners with music education basis in the stream of preserving internal integrity, interdependence and mutual influence of constituent parts. The principles defined are directed to the achieving of future teachers professional reliability in the real context of teaching music art in primary school, focusing on personal characteristics while doing music and education tasks and being open for innovations implementation into the teaching process.

Subject and personal approach serves as the factor of student's «Self-concept» realization while learning. It is indirectly embodied into the educational conditions which have been worked out in the process of study. The conditions concern the following items: motivating students to conscious activity in the process of learning, favourable support of personal autonomy field creation, rejection from the exaggeration of educational actions regulation and guarantee for independent choice.

Among the educational conditions being worked out in the research the most important one is the development of art and education training environment which facilitates total coverage of students teaching and real-life situations. Pedagogic process of music disciplines, targeting not only at aesthetic but at educational values, is the basis for students' ability for the realization of humanistic features of music development. At the same time it catalyzes moral and national motives of future teachers self realization. Expanding the fields of unregulated students' activities presupposes the achievement of optimal character in the relationships with teachers, avoidance of prejudice, and activation of creative expressions in music and education work.

Methodological support of the subjective and personal approach has to comprehensively and consistently cover the process of student self-realization from conscious educational actions directing at self-knowledge and self-awareness through targeted self-improvement and self-control ways of application to self-actualization and self-presentation in music and education work.

Outlining the guideline of future teachers training, self-actualization is a strategic component of the suggested organizational and methodical

system. It is the basis for the classification of the worked out teaching methods and techniques, stages, forms and results.

In contrast to the informative paradigm eliminating future teachers' personal orientation and focusing on students mastering stereotypical requirements to professional knowledge and skills, we suggest the conception in accordance to which the outer set of educational targets is replaced by students' inner motivation and intensification of self-actualization in the process of education. Among them there are following issues: professionally directed qualities formation in the future teachers which rely on stimulating their initiative autonomy on the basis of expanding the fields of unregulated activities; students involvement into critical and analytical thinking of the traditional Arts and Pedagogy development; the wide implementation of variative approaches to learning; various forms of music and education training maximum support with creative elements; granting practical tools of music and education work methodology with the goal to enhance the effectiveness of students adaptation to the real conditions of future work at school; activation of emotional training factors through its national bases implementation; development of art and education environment; training and encouraging students to take up educational possibilities of music.

The methodology of the research is presented by the philosophical schools, principal positions of Gnosiology, in particular. They are as following: scientific approach (character), historicism, dialectical nature, objectivity, psychology and pedagogy thesis on humanistic approach (L. Vygotsky, I. Ziaziun, H. Kostiuk, B. Lihachov, V. Sukhomlynskyi, V. Shatski and S. Shatski), aesthetic and art positions on national origins of artistic culture.

Basic principles of the suggested scientific research are close to the positions of Existentialism which prove the idea of deepening into personal self as the means of contrasting to devastating social mediocrity. The important role in the process of methodological strategies shaping is given to the individuality role accentuation as the means of the uniqueness of every human being expression, focusing on the importance of self-reflection in the formation of a personality, providing with pedagogical sense activation of intuition in art work (N. Berdyaev, M. Heidegger, J. P. Sartre, and K. Jaspers). The important place is occupied by the idea of the defining role in the individual self-realization which is maintained by the neopragmatism theory representatives (Ch. Pierce, A. Maslow).

Methodological basis of our scientific research is C. Rogers's philosophical and psychological postulates on creating «Self-concept» as a strategic direction of individuality self-realization, giving the determining significance to experience both in the form of values and theoretical

////////////////////////////////////
principles of neopositivismus subject appropriation (P. Hers, . Wilson, L. Kohlberg). The important factor in identity formation is creating of proper conditions for personality's free expression.

Synergetic scientific positions acquire fundamental importance in the context of the research. Synergetics studies the processes of the interaction and relationship between elements of the system (I. Stengers, H. Haken). Hermeneutics positions promoting value aspects of artistic phenomena interpretation (H. Gadamer, E. Husserl).

Theoretical concept of the research is represented by the leading position in the philosophy of education (V. Andrushchenko, I. Ziaziun, V. Kremen), scientific generalizations regarding the modernization of higher education (V. Bondar, M. Yevtukh, O. Padalka, N. Protasova, M. Sheremet), didactic principles of educational process in primary school (N. Bibik, V. Bondar, M. Vashulenko, O. Savchenko), basic directions in music abilities psychology (L. Vygotsky, B. Teplov), innovative positions on personality creative development (V. Kan-Kalyk, Y. Ponomarov, V. Romenets, O. Sysoieva), cultural studies (T. Andrushchenko, M. Vasylenko, I. Liashenko, O. Shevniuk), Art education and Pedagogy conceptual ideas (B. Asafiev, O. Semashko, H. Padalka, O. Rudnytska, Yu. Tsaharelli), and historic experience of music and music education development (N. Huralnyk, V. Ivanov, O. Mykhailychenko, V. Cherkasov).

The system of the research methods has been suggested in the study. Theoretical level presupposes the system and structure method, historical and logical comparative analysis of scientific and methodical literature with the purpose of higher education leading trends disclosure; methods of abstraction, generalization, schematic and simulation to justify the hypothesis of the study, solve the basic problems of the research, determine the leading conceptual idea, design organizational and methodological models; analytical understanding of the results of formative assessment, streamlining the conclusions of the study. Empiric methods level considers diagnostic methods (conversations, interviews, tests, teacher observation, and expert evaluation) to study the experience of training students in pedagogical universities, to identify the real state of future teachers' readiness for music and education work at primary school; and getting the results of formative and check experiments. Methods of mathematical statistics are data calculations, peer review of the diagnostic tests and the formative experiment validity results check.

The new solution to the problem of pedagogical university students specialized in «Primary Education» training for providing young learners with music education bases on the basis of the subjective-personal approach suggested in the research as the theoretical determinant of the efficiency abovementioned training achievement has been implemented.

In the monograph the main principles of future primary school teachers training for music and education work readiness formation have been suggested. These principles fully cover the contents and process of the students training, determining the need for professionalization, adaptation, personalization, subject-subject interaction and innovation as the leading factors of achieving its current level.

The organizational and methodical system worked out in the research is represented by the leading trends of training content modernization, methodical components of projective motivational, cognitive and searching, evaluative and analytical, activation and creative, communicative and translative control and reflective orientation. It proves the relevance of complex-cyclic method for determining the contents and sequence of the training stages as optimal.

While working on the research we have got the results concerning the further development of theoretical bases providing practical orientation on the future teachers training, methodical approaches to teaching music art in higher education institutions to students of nonmusical specialties, ways of adaptation of the primary school teachers training for music and education work to their real music and performance abilities.

The monograph focuses on the following issues: the subjective factors enhancing personal development as a leading approach to the students professional abilities formation for music and education work at primary school; ways of achieving the necessary level of readiness for music and education work at school on condition that students are involved into self-realization in various types of music training and educational activities; conceptual core in musical and methodical preparation, establishing guidance for mastering various ways of educational national art influence on the emotional factors realization.

Розділ 1

ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСНОВ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ

- 1.1. Історичні передумови розвитку загальної музичної освіти та виховання молодших школярів в Україні.
 - 1.2. Історія розвитку форм загальної музичної освіти та виховання молодших школярів.
 - 1.3. Напрями історіографічного аналізу проблеми та прогностичні положення.
-

1.1. Історичні передумови розвитку загальної музичної освіти та виховання молодших школярів в Україні

Актуальність розгляду історичних умов розвитку загальної музичної освіти та виховання молодших школярів зумовлена її теоретичною та практичною значущістю та необхідністю ретроспективного аналізу стану проблеми музичної освіти учнів у загальноосвітніх навчальних закладах з метою докладного висвітлення її суперечностей та досягнень. Різні статуси освітніх закладів, форми навчання та виховання сприяли збереженню в історичному поступі держави цінностей музичної культури, що відіграло значну роль не лише в розвитку музично-освітніх традицій, а й у духовному вихованні молоді.

Історико-теоретичний контекст підготовки майбутніх учителів початкової школи до музично-освітньої діяльності виявляє основні соціально-економічні, культурно-політичні, геоструктурні та музично-освітнянські передумови розгортання цього процесу. Основою для періодизації такої підготовки, у першу чергу, слугують зміни, що відбувалися в початковій школі. Тому на кожному етапі історичного розвитку шкільну освіту можна розглядати як замовника підготовки майбутнього вчителя.

Освітні проблеми на теренах України до кінця ХХ століття вирішувались, як відомо, у контексті загальних настанов, які поширювались на території тоталітарної держави. Цим пояснюються деякі утиски української мови в загальноосвітніх школах України (див. додаток А).

Перший етап змін, які стосувалися цілей, змісту й тривалості шкільної освіти, охоплює період 1956 – 1971 рр. Варто відзначити рішення в системі освіти, які позитивно вплинули на досягнення галузі народної освіти в післявоєнний період. Так, 50–60-ті рр. пов'язані з діяльністю органів народної освіти щодо здійснення загальної обов'язкової семирічної (восьмирічної) і розширенням середньої освіти, вирішенням тих завдань, які були визначені у зв'язку з розвитком культури. До того ж, важливими були рішення директивних органів республіки стосовно того, що «державні органи, органи народної освіти повинні вжити енергійних заходів, щоб жодна дитина шкільного віку не була поза школою. Завершуючи обов'язкову початкову освіту..., досягати того, щоб здійснити загальне семирічне

навчання в селах і десятирічне – у містах» [534, с. 43]. Ці рішення знайшли підтримку в загальнодержавному масштабі.

Позитивним надбанням цього періоду історії України було те, що директиви зумовлювали посилення виховного впливу загальноосвітньої школи (із року в рік упорядковувалася шкільна мережа: були об'єднані школи з дуже малою кількістю учнів, відкриті школи при деяких дитячих будинках, реорганізована частина початкових шкіл у семирічні, а частина семирічних – у середні). Можна констатувати, що п'ятдесяті роки (1951–1958 рр.) визначалися турботою держави про організацію освіти та виховання школярів, її матеріальне забезпечення (див. додаток А). Зокрема, були організовані групи з продовженим днем для молодших школярів, головне завдання яких полягало в тому, щоб за допомогою планомірного узгодження навчальних занять із позаурочною освітньо-виховною роботою забезпечити гармонійний розумовий і фізичний розвиток, систематичне моральне, трудове, фізичне й *естетичне виховання* (курсив наш. – Т.Д.), розвиток індивідуальних інтересів і здібностей учнів, розширення різних форм самодіяльності учнівської молоді.

Здійснення системно-функціонального аналізу музичної освіти учнів молодшого шкільного віку в контексті реформ початкової школи та посилення значення музики в суспільному житті та побуті України довели, що в другій половині 60 – 70-х рр. ХХ ст. відбувалась низка реформ у змісті початкової освіти (див. додаток А).

На розуміння нових цілей, змісту та тривалості початкового навчання істотно впливали результати психологічних досліджень того часу. Основними напрямками реформування змісту початкової освіти був перехід від традиційного концентричного принципу побудови програм до лінійно-концентричного визначення змісту предметів, підвищення теоретичного рівня засвоєння знань, прискорення темпів навчання [215, с. 15].

У Постанові «Про заходи подальшого покращення роботи середньої загальноосвітньої школи», у якій були окреслені шляхи подальшого розвитку освіти, значна увага була приділена заслугам загальноосвітньої школи в здійсненні культурної революції в країні. Одне з найважливіших питань цієї постанови – визначити шляхи вдосконалення навчання й виховання шкільної молоді [240, с. 122-123]. Увага була зосереджена на подальшому вдосконаленні середньої освіти.

З метою задоволення потреб учнів у навчанні музики, хореографії, а також для більш повного забезпечення виконання завдань з естетичного виховання учнів Міністерство освіти УРСР 3 січня 1966 р. затвердило Положення про платні музичні та хореографічні гуртки в початкових, восьмирічних і середніх

загальноосвітніх школах [384]. Відповідно до положення музичні та хореографічні гуртки в початкових, восьмирічних і середніх загальноосвітніх школах організуються за бажанням батьків та за їхній рахунок. У музичних гуртках учнів в індивідуальному порядку навчали гри на одному з клавішних, смичкових, духових або народних музичних інструментів. Керівники музичного гуртка були зобов'язані мати план роботи, складений на основі приблизних програм Міністерства освіти УРСР для музичних гуртків, розклад занять і журнал обліку відвідування учнів. Протягом року керівники музичних гуртків мали готувати виступи учнів на художніх вечорах і ранках. У Положенні було зазначено, що з метою створення нормальних умов для занять гуртків школа надає приміщення (класні кімнати, зал), а також (за наявності) музичні інструменти, навчально-наочні посібники тощо [384].

У той час серед учителів шкіл і працівників органів народної освіти виокремилося багато ентузіастів, організаторів, справжніх майстрів педагогічної справи. На зазначений період припадає діяльність видатного українського педагога Василя Олександровича Сухомлинського. Його теоретичні висновки, дослідження, особистий досвід роботи з дітьми, літературна спадщина є безцінним внеском у вітчизняну педагогічну науку [250, с. 168] (див. додаток А).

Отже, у другій половині 60-х – 70-х роках в Україні продовжувався розвиток і вдосконалення системи народної освіти. Було запроваджено загальне восьмирічне навчання (всеобуч), на його основі здійснено перехід до загальної народної освіти. Початкова школа мала тепер трирічну програму навчання. Всеобуч поширювався й на середню спеціальну освіту та систему професійно-технічного навчання. Основною ланкою освітньої мережі стала середня школа.

А. Островський зазначає: «Усе більш вагоме місце в розвитку культури соціалістичних країн займає мистецтво, зокрема, музика... Музично-естетичне виховання стало в країнах соціалізму істинно державною справою. Жодне з мистецтв не володіє такою силою впливу на емоційний світ людини як мистецтво музичне. У нашу епоху стрімкого науково-технічного прогресу й загострення ідеологічної боротьби двох світів особливої гостроти та актуальності набуває ідеологічна спрямованість музично-естетичного виховання. Твердим орієнтиром для діячів мистецтва в цілому і музики зокрема слугують принципи соціалістичного реалізму» [354, с. 4]. Вагоме значення в процесі музично-естетичного розвитку молодшого школяра мало формування практичних навичок та умінь (співацьких, інструментально-виконавських, імпровізаційно-творчих) та приділення уваги народно-пісенній культурі націй і народностей, що населяли країну [354, с. 5].

Особливий резонанс у колі музикантів-педагогів отримала ІХ конференція ІСМЕ (Москва, 1970 р.). Тема конференції – «Роль музики в житті дітей, юнацтва та молоді». У привітанні делегатам конференції було сказано: «Музика здійснює глибокий вплив на духовний світ людини, допомагає розкрити її творчі здібності, необхідні в будь-якій сфері діяльності, у будь-якій професії. У зв'язку із цим робота нашої конференції набуває великого суспільного значення. Ми із задоволенням відзначаємо, що ІХ конференція Міжнародного товариства з музичного виховання проводиться в нашій країні, де естетичне виховання молоді є справою суспільної значущості» [320, с. 8-19].

У 1971-1972 навчальному році відбувся перехід початкової освіти на трирічне навчання за новими програмами та підручниками, у яких особливої уваги було надано проблемі взаємозв'язку навчання й розвитку молодших школярів. Ці обставини окреслили новий етап змін у початковій освіті, який охоплює 1972 – 1984 рр. У зазначений період поширилися авторські концепції розвивального навчання (В. Сухомлинський, Н. Занков, Д. Ельконін, В. Давидов), активізуються дослідження психологів і педагогів щодо способів управління навчальною діяльністю школярів (П. Гальперін, Н. Талізїна та інші), оволодіння школярами розумовими прийомами (В. Паламарчук, О. Савченко та інші).

Провідною дослідницькою тематикою стає проблема розвитку пізнавальної активності й самостійності молодших школярів; започатковано експериментальну методику навчання дітей 6-річного віку. Теорію та практику організації навчання шестирічних першокласників розробляли українські вчені (Н. Бібік, М. Богданович, М. Вашуленко, Н. Коваль, Н. Скрипченко, О. Савченко, О. Проскура та інші) [215, с. 19].

В аналізованій історичний період дієвий вплив на розвиток музичного виховання, а опосередковано й музичної освіти молодших школярів, мала педагогічна концепція Д. Кабалевського [321]. Практика роботи зі школярами визначала необхідність перебудови системи музичних занять у загальноосвітній школі. Для вирішення цієї важливої проблеми Д. Кабалевський висунув нові принципи і методи музичних занять, сам став учителем музики 209-ї московської школи, щоб на власному досвіді перевірити кожний крок на новому музично-освітньому шляху. Продовжувачем справи Д. Кабалевського в Україні стала Л. Хлебникова, його учениця та помічниця, яка втілювала нові ідеї в зміст та організацію навчання музики в загальноосвітніх школах України.

Великий резонанс у світовій спільноті мала доповідь народного артиста СРСР, Героя Соціалістичної Праці, професора Д. Кабалев-

ського на IX конференції Міжнародного товариства з музичного виховання. Головна ідея доповіді полягала в тому, що: «... основним завданням масового музичного виховання в загальноосвітній школі є не стільки навчання музики, скільки вплив через музику на весь духовний світ учнів, перш за все на їхню моральність» [320, с. 28].

Д. Кабалевський проводив велику педагогічну й творчу роботу, виступав з критичними статтями на шпальтах газет і журналів, відвідував школи, піонерські табори, знайомився з життям і побутом дітей, з їхніми музичними інтересами. Композитор, відчуваючи потяг дітей до пісні, водночас бачив збіднілість дитячого репертуару. Спілкування Д. Кабалевського зі школярами допомогло йому створити пісні, зрозумілі дітям.

Нам близькі ідеї Д. Кабалевського в тому, що міцне підґрунтя загальної культури людини, основа для її гармонійного розвитку, закладається ще в дитинстві. Мистецтво має бути не лише предметом ознайомлення, а й могутнім засобом виховання в дітей творчого начала, благородних і чистих почуттів, високої громадянськості й душевної краси.

У грудні 1977 року вийшла постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про подальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовки їх до праці», у якій, зокрема, зверталась увага на те, що в початковій школі уроки музики викладали вчителі початкових класів, які не мали музичної підготовки, і вказувалось на важливість створення необхідних умов для покращення цього стану[240].

Отже, незаперечними були успіхи загальноосвітньої школи в розвитку освіти другої половини 50-х – початку 80-х років. Це було зумовлено процесом економічного зростання країни. Проте за весь період розвитку загальноосвітньої школи державні органи не мали змоги надати освіті пріоритетного значення в державному та місцевому бюджетах, тому економічний стан шкіл поступово погіршувався. У 70-х – на початку 80-х років економіка країни опинилася в стані глибокого застою. Передкризова ситуація, що склалася в суспільстві, позначилася на можливостях фінансування системи освіти.

Але виконання завдань виховання нового покоління, здатного до життя й праці в умовах науково-технічного прогресу, демократії, зростаючої економічної й соціальної відповідальності, вимагали створення нової школи, яка б мала міцну навчально-матеріальну базу, професійний склад учительських кадрів, а також яка б покращила якість знань учнів, наблизила їх не лише до досягнутого, а й до перспективного рівня розвитку науки і техніки. Тому програма

перебудови народної освіти була пріоритетною серед оголошених у зазначений період інших програм.

У той складний час зростала соціальна роль учителя й вимоги до його теоретичної й професійної підготовки.

Стан народної освіти на початку 80-х років знову вимагав її реформування. Проголошена реформа загальноосвітньої школи здійснювалася низкою постанов (див. додаток А). Нагадаємо лише, що реформа загальноосвітньої й професійної школи визначала необхідність виконання таких основних завдань:

– покращити якість освіти й виховання; забезпечити вищий науковий рівень викладання кожного предмета, міцне оволодіння основами наук, поліпшення ідейно-політичного, трудового й морального виховання, естетичного й фізичного розвитку; удосконалити навчальні плани й програми, підручники й навчальні посібники, методи навчання й виховання; усунути перевантаження учнів, надмірну ускладненість навчального матеріалу;

– докорінно змінити організацію трудового виховання, навчання й професійної орієнтації в загальноосвітній школі; посилити політехнічну, практичну спрямованість викладання; значно розширити підготовку кваліфікованих робітничих кадрів у системі професійно-технічного навчання; здійснити перехід до загальної професійної освіти молоді;

– посилити відповідальність учнів за якість навчання, дотримання навчальної й трудової дисципліни, підвищити рівень їхньої громадянської активності на основі розвитку самоврядування в учнівських колективах;

– піднести суспільний престиж учителя й майстра виробничого навчання, їх теоретичну й виробничу підготовку, повністю забезпечити потреби народної освіти в педагогічних кадрах; підвищити заробітну плату й поліпшити матеріально-побутові умови життя педагогічних працівників;

– зміцнити матеріально-технічну базу навчальних закладів, дошкільних і позашкільних установ;

– удосконалити структуру загальноосвітньої й професійної школи та управління народною освітою [389, с. 40-41].

У зв'язку з новими документами реформи постала необхідність внесення змін до основних законодавчих документів про народну освіту, чинних в українській республіці (див. додаток А). Реформа школи (згідно з державним документом стосовно Основних напрямів реформи загальноосвітньої й професійної школи) внесла зміни передусім у традиційну структуру десятирічної загальноосвітньої школи. З 1986 р. відповідно до постанов здійснювався поступовий перехід середньої загальноосвітньої школи на одинадцятирічний

термін навчання. Зауважимо, що збільшення тривалості навчання на один рік здійснювалося не згори, а знизу і, таким чином, не впливало на час початку молоддю трудової діяльності (17-18 років).

Це законодавство цікавить нас у тому сенсі, що в ньому зафіксовано зміни в початковому навчанні. Початкова трирічна школа перетворювалася на чотирирічну, а навчання в ній починалося з шестирічного віку. Новий етап змін у початковій освіті охоплює період 1985-1995 рр.

Експериментальна практика навчання дітей шестирічного віку розпочалася в Україні ще в 1966-1968 рр. При школах створювалися підготовчі класи для шестирічних дітей. У Кіровоградській області, наприклад, створювалися обов'язкові так звані нульові класи. Раз на тиждень (по суботах) шестирічні діти відвідували школу. В Україні також проводилася експериментальна робота з навчання дітей шестирічного віку в дитячих садках. Уперше цей експеримент почався в 1972 р. у м. Дніпропетровську та Дніпропетровській області, а потім був поширений і в інших містах України.

Унаслідок різноваріантної експериментальної роботи в республіці, як і в цілому в країні, склалася така система навчання шестирічних дітей:

- підготовчі групи дитячих садків;
- підготовчі класи загальноосвітніх шкіл з метою підготовки дітей до навчання нерідною мовою;
- у режимі десятирічної загальноосвітньої школи (під час переходу шкіл на навчання з шести років).

Кількість підготовчих класів в Україні збільшувалася щорічно. Якщо в 1977 р. у них виховувалося 5 тис. дітей, то в 1986 р. – понад 358,3 тис. [328, с. 12].

Підготовчі класи відкривалися там, де для цього були реальні умови: діти мали можливість спати вдень, харчуватись, грати в спеціально обладнаних кімнатах.

Отже, в Україні був створений базис для масового переходу на навчання шестилітніх дітей, передбаченого реформою загальноосвітньої й професійної школи. Структура загальної середньої освіти на новому етапі розвитку була такою: початкова школа – 1-4 класи, неповна середня – 5-9 класи, середня загальноосвітня й професійна школа – 10-11 класи, середні професійно-технічні училища та середні спеціальні навчальні заклади [389, с. 41].

Початкова школа (1-4 класи) була покликана закласти основи всебічного розвитку дітей, забезпечити формування міцних навичок вільного, усвідомленого, виразного читання, лічби, грамотного письма, розвинутої мови, культурної поведінки. Збільшення терміну навчання в початковій школі на один рік передбачалося використати для поліп-

шення фізичного розвитку дітей, *занять музикою, образотворчим мистецтвом* (курсив наш. – Т.Д.) і пізнання навколишньої природи (див. додаток А).

Велику роль у зростанні фахового рівня вчителів відіграла розроблена Міністерством освіти програма для початкових класів. Відповідно до неї відбувалося підвищення педагогічної майстерності вчителя-класовода.

З метою більш повного виявлення інтересів і нахилів учнів, створення умов індивідуального підходу, посилення контролю за роботою учнів зменшувалась гранична наповненість класів [389, с. 69].

У зазначений період активно досліджували проблеми формування в молодших школярів загальнонавчальних умінь і навичок, прийомів мислення, мотивації учіння, розвитку творчих здібностей у різних видах навчальної діяльності; розробляли проблему розвивального навчання на дидактичному й методичному рівнях; українські вчені вперше створили нові підручники з усіх предметів. У початковій школі широко впроваджували новаторські ідеї та авторські методики («Школа радості» В. Сухомлинського; «Школа людяності» Ш. Амонашвілі); використовуються методи випереджального та індивідуально-диференційованого навчання; починається активна розробка теоретичних основ особистісно орієнтованого навчання й виховання (І. Бех, А. Бойко, О. Савченко та ін.) [215, с. 26-27].

Міністерство освіти УРСР разом із відділами народної освіти вживало заходів для вироблення чіткої системи керівництва виховною роботою, координації дій установ та організацій, які брали участь у ній, що виявлялось у збільшенні кількості вихователів та керівників різних секцій для роботи з молодшими школярами. У документах з реформування школи Міністерства освіти СРСР, Міністерства культури СРСР містились окремі директиви, у яких відповідальні особи були зобов'язані докорінно поліпшити роботу з учнями за місцем проживання, розвивати мережі клубів за інтересами, гуртків технічної та *художньої творчості* (курсив наш. – Т.Д.), спортивних студій [389, с. 71].

Естетичне виховання успішно здійснювалося в позашкільних установах, де працювали студії образотворчого мистецтва, музично-драматичні й хорові колективи. Усе це сприяло розвитку художніх смаків, здібностей, розумінню шедеврів різних видів мистецтва.

Отже, процес підвищення ефективності навчання протягом висвітленого періоду визначали й стимулювали факти не тільки педагогічного значення, а, насамперед, суспільно-політичного. Школа намагалася виконувати суспільне замовлення відповідно до постійного зростання вимог науково-технічного прогресу [240, с. 338].

Уважаємо за доцільне зауважити, що перші підсумки реформи загальноосвітньої й професійної школи були оприлюднені на V з'їзді вчителів української республіки, який відбувся 15-16 травня 1987 р. у м. Києві. Делегати з'їзду заслухали й обговорили питання про перебіг виконання Основних напрямів реформи загальноосвітньої й професійної школи щодо подальшого підвищення якості навчання й виховання нового покоління. Зокрема, було відзначено тенденцію до будівництва нових шкіл, зміцнення навчально-матеріальної бази освітніх установ, оснащення навчальних закладів технічними засобами навчання, що позитивно впливало на навчально-виховний процес.

Сучасний етап розвитку початкової освіти (1996-2015 рр.) визначається новими законодавчими й концептуальними засадами. У законі України «Про освіту» визначено нові правові орієнтири та методологію розвитку освіти. Метою проголошено всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, високих моральних якостей, виховання громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, саморозвитку та самовдосконалення [166].

Позитивні зміни в організації сучасної початкової освіти стосуються: забезпечення наступності змісту дошкільної та початкової загальної освіти; особистісно-орієнтованого підходу в навчально-виховному процесі початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів; формування ключових компетентностей учнів початкових класів, зокрема, загальнокультурної, громадянської, здоров'язбережувальної, інформаційно-комунікаційної; розроблення єдиного змісту стандарту для всіх мов навчання; використання здоров'язбережувальних технологій; екологічної спрямованості освіти; упровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів тощо.

Проте, ми можемо констатувати зниження ролі мистецької освіти, на яку негативно вплинули результати останніх реформ шкільної освіти, в початковій школі. Певні позиції державних освітніх документів змушують прогресивну освітянську громадськість звернути увагу на можливі негативні впливи стихійної музичної освіти на виховання молодших школярів. Це, у свою чергу, зумовлює необхідність звернення до аналізу розвитку національної системи музичного виховання учнів з метою врахування кращих традицій і досвіду, здобутого протягом віків та віднайдення сучасних шляхів і методів заохочення школярів до музики, а також підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів.

Проблему музичного виховання дітей та молоді завжди активно обговорювали в педагогічних колах. Видатні освітяни вважали

мистецтво, зокрема музику, могутнім засобом естетичного виховання людини та розвитку її особистості в цілому. Через музичні твори передавалась специфічно-музична чуттєво-емоційна інформація. Видатні філософи та педагоги всіх часів указували на важливість застосування музики у вихованні дітей (Конфуцій, Боецій, Ж.-Ж. Руссо, Я. Коменський, Л. Толстой, В. Сухомлинський та інші).

В українській педагогіці система залучення дітей до музичного мистецтва формувалася послідовно протягом віків. О. Михайличенко виділяє чотири етапи в історії становлення та розвитку музичної освіти дітей: історико-синкретичний (від стародавніх часів до XI ст.), ортодоксально-секуляризаційний (XI – XIX ст.), змістовно-визначальний (60 – 90-ті роки XIX ст.) і педагогічно спрямований (з кінця XIX ст.) [313, с. 72]. Основи музичного навчання в Україні були започатковані в епоху Київської Русі, про що свідчать перші згадки про музичну освіту в цей період. Належне місце в курсі «вільних мистецтв», який був запроваджений князем Володимиром у «школі книжкового учення», відводилось саме музиці.

Розвиток церковної музики, який був наслідком впливу візантійських традицій, створив міцний фундамент для побудови її школи з національно визначеними ознаками. Серед перших закладів, які сприяли поширенню церковної музики та поширенню основних принципів музичного навчання, була Києво-Печерська Лавра.

Великого значення музичному вихованню надавали в наявних в Україні братських школах (XVI – XVII ст.). Також основи музичного навчання й виховання в зазначений період були пов'язані з кобзарськими та козацькими традиціями.

Музична педагогіка як наука почала розвиватися паралельно з класичною педагогічною наукою, яка була започаткована Я. Коменським. Найважливішою умовою виховання, у тому числі музичного, Коменський уважав підтримку «радісного настрою душі дитини». Він підкреслював важливість забезпечення вільного, природного розвитку дитини, пов'язуючи успіх у вихованні з правильним педагогічним керівництвом. Ці думки великого педагога відкрили нову сторінку в становленні як загальної, так і музичної освіти й дістали розвиток у сучасній музичній педагогіці.

Я. Коменський визнавав, що музика допомагає сприймати гармонію речей і явищ, дарує задоволення й насолоду, дає людині можливість звеличувати Бога. Обстоюючи думку про необхідність загального музичного виховання, великий гуманіст уважав, що в школі другого ступеня музичні заняття мають проводитися в початкових класах щодня й для всіх дітей. У змісті музичних занять було запропоновано вивчення гам, ключів, сольфеджіо, спів, вивчення багатоголосної музики, навчання гри на музичних інструментах.

Виникнення музичної педагогіки як методологічної бази музичної освіти в Україні дослідники датують початком XVII ст., що було пов'язано зі створенням перших посібників із навчання церковного співу. Перший такий посібник із музичного навчання був створений одним із провідних музичних діячів того періоду педагогом і композитором Миколою Дилецьким.

XVII та XVIII ст. були відзначені розвитком української професійної музики, відкриттям перших музично-освітніх закладів в Україні. Як зауважують учені (О. Михайличенко, О. Олексюк, С. Сірополко, П. Харченко та інші), високого рівня музична освіта досягла в Києво-Могилянській академії, де музику вважали однією з провідних дисциплін [154, 348].

В історії педагогічної думки XVIII ст. одне з чільних місць належить педагогічній спадщині й просвітницькій діяльності видатного педагога-наставника, філософа, музиканта й просвітителя Григорія Савича Сковороди (1722–1794). Згідно з періодизацією педагогічної думки в Україні, розробленою та обґрунтованою академіком О. Сухомлинською, педагогічна спадщина Г. Сковороди складалася і розвивалася в період педагогіки й школи Козацької доби (українського бароко), хронологічні межі якого охоплюють другу половину XVII – XVIII ст.

Г. Сковороді належить обґрунтування принципів музично-педагогічного виховання особистості та їхньої ролі в її духовному становленні. Серед них були принципи національного виховання особистості на засадах музичного мистецтва; опори на народнопісенну творчість як основу духовного формування особистості, самопізнання особистістю «сродних» музично-педагогічних нахилів і здібностей шляхом використання різних жанрів і форм музики; самореалізація людиною притаманних їй музично-педагогічних обдарувань під час майбутньої професійної діяльності; виявлення та розвиток акторсько-педагогічних можливостей особистості за допомогою театрального мистецтва.

Музична освіта в XIX ст. формувалася під впливом блискучих наукових відкриттів і творчих досягнень, піднесення й розквіту літератури, музики, образотворчого мистецтва. На її розвитку позначилось і поступове зростання ролі різних навчальних закладів – приватних, міських, державних. Проте, характерним для цього періоду був розвиток музичної освіти в приватних помешканнях аристократії (приватні пансіони, музичні класи, хори та оркестри). Осередками музично-просвітницької діяльності в зазначений період стали хорові та музичні товариства.

Вагомий внесок у розвиток музичної освіти зробив Костянтин Ушинський (1824–1871). Засновник української та російської

дидактики акцентував увагу на необхідності широкого впровадження музичного виховання в процес навчання з метою позитивного впливу на музичну культуру всього народу. Першочергового значення серед видів музичної діяльності педагог надавав хоровому співу. К. Ушинський порушив питання відсутності спеціально розробленого з педагогічною метою пісенного матеріалу, зазначав, що в цій галузі існує велика прогалина. Водночас, видатний педагог наголошував, що спів потрібно ввести до програми занять із дітьми, а народна пісня має стати підґрунтям для музичного виховання. Щоб музика здійснила свій виховний вплив, на думку педагога, необхідно підготувати дитину до сприймання музичного твору, а це може зробити тільки музично освічений учитель.

Значну роль у розвитку музичної освіти відіграв засновник української класичної музики Микола Лисенко. Друга половина XIX століття – доба панування української народної пісні в професійній музичній культурі. Видатні музиканти, учені-фольклористи, виконавці беруть активну участь у збиранні народної пісні, її художній обробці, виявленні її особливостей. Особливе місце у справі збирання, гармонізації та творчого використання народної пісні належить М. Лисенкові. Він видав 7 випусків пісень для голосу з фортепіано, безліч обробок народних пісень для хору, збірку народних ігор та дитячих пісень «Молодощі», 5 випусків обрядових пісень. Саме цикл «Молодощі» високо оцінили сучасники.

М. Лисенку «належить розробка новаторської на той час системи музичної освіти: пріоритетність музичного розвитку особистості; підпорядкування технічних навичок та вмінь головному завданню – вихованню загальної культури» [154, с. 452].

У другій половині XIX ст. зростає увага до підвищення рівня музичної освіти населення, унаслідок чого створюються приватні музичні школи, гуртки, музичні класи тощо.

Архівні документи ЦДІА України, як зазначає О. Михайличенко, засвідчили, що з середини XIX ст. питання музичного виховання дітей обговорювалось на державному рівні [313], і «на кінець XIX ст. у педагогічних колах визнавалась необхідність побудови навчання з урахуванням можливостей музики щодо реалізації її художньо-виховного та розвивального потенціалу, а особливої гостроти набуло питання про створення системи загальної музичної освіти» [261, с. 43].

Становлення системи масової музичної освіти відбулося в післяреволюційний період. Співи обсягом дві години на тиждень (за постановою Наркомпросу УРСР, 1919 р.) були одним із п'яти навчальних предметів, що вивчали в 1-4 класах [436, с. 39]. Отже, підкреслимо, що співи були обов'язковим складником навчальних планів загальноосвітніх закладів.

У розвитку музичної освіти та музичного виховання особистості корисними стали розробки, здійснені психологами Л. Виготським, Б. Тепловим, П. Якобсоном, які підкреслювали, що основи музичної культури закладаються в період дитинства. Тому музична діяльність у навчально-виховних закладах має бути спрямована здебільшого на накопичення музичних вражень. Важливим, на їхню думку, було створювати відповідні умови для сприйняття дитиною художньо цінних зразків музичного мистецтва.

У кінці XIX – на початку XX ст. у вітчизняній педагогіці набули поширення прогресивні ідеї діячів галузі музичної освіти. Від того часу бере початок розвиток теорії музичного навчання та виховання, про що свідчать роботи російських діячів культури С. Миропольського, С. Смоленського, Б. Яворського, Б. Асаф'єва, А. Карасьова, А. Маслова та інших.

Видатні українські педагоги-музиканти (М. Верховинець, М. Леонтович, М. Лисенко, Я. Степовий, К. Стеценко, Б. Яворський та інші) розробляли й видавали музичні посібники, нотні збірки, методичні вказівки та рекомендації щодо музичного виховання та навчання. З їхньою діяльністю дослідники пов'язують розвиток музично-естетичної думки в Україні, формування національних засад музично-естетичного виховання.

Педагогічно цінними, на наш погляд, були ідеї Б. Яворського. У своїй практичній роботі він прагнув поєднати різні шляхи музично-художнього впливу на школярів і викликати всебічну творчу активність під час здійснення ними будь-якого завдання: у виконанні музики, у її створенні, у її сприйнятті. Головною метою всієї його педагогічної діяльності був пошук шляхів формування творчих здібностей дітей. У практиці музичного виховання Б. Яворський спирався на поняття цілісності сприймання особистістю явищ життя, мистецтва, тому для його педагогічної роботи був характерний розвиток асоціативного досвіду.

На той період також припадає зародження ідей уведення музичної освіти в діяльність загальноосвітніх навчальних закладів (М. Леонтович, К. Стеценко).

М. Леонтович розробив теорію, ідеєю якої було поєднання кольорів зі звучанням музичного твору як однієї з найважливіших умов цілісного сприйняття музичного образу. Із цією метою він створив власну систему демонстрації мистецького матеріалу, що ґрунтувалася на співвідношенні світлотіней і кольорів із музичними звуками. Він підкреслював, що кожен педагог мусить викладати музику в контексті інших наукових і художніх знань, а тому не вважав доцільним обмеження фахової підготовки вчителя одним предметом.

Працюючи вчителем у школах і постійно керуючи учнівськими хорами, М. Леонтович нерідко змушений був створювати спеціальний репертуар. Це було викликано тим, що хороших пісень, розрахованих на сприйняття й виконання дітьми, було дуже мало, а головне, майже зовсім був відсутній український національний дитячий репертуар. Композитор мріяв про організацію музичної освіти, яка б охоплювала дітей з перших кроків їхнього перебування в школі. Ним був створений «Практичний курс навчання співів у середніх школах України» з музичними ілюстраціями.

Важлива роль в історії розвитку музичної освіти належить К. Стеценку. Саме він створив «Програму по співам у Єдиній школі» в Україні. Уперше за всю історію вітчизняної музичної освіти з'явилась національна за змістом програма, в основу якої покладено концептуальне положення про українську пісню як могутній чинник національного виховання дитини. Музична дисципліна, що мала назву «Співи», уперше набула статусу обов'язкової й була введена до навчальних планів шкіл від початкового до вищого ступеня обсягом 2 години на тиждень.

Обстоюючи принцип взаємозв'язку комплексу мистецтв, К. Стеценко обґрунтовував важливість доповнення слухових вражень у процесі сприйняття музики іншими сенсорними відчуттями й уважав, що знання, здобуті лише на основі слухових уявлень, є абстрактними. Розробляючи питання розвитку музичної освіти, К. Стеценко створив низку праць, серед яких «Початковий курс навчання дітей нотного співу», «Проект програми по співам в «Єдиній школі», «Шкільний співанок», «Музичний факультет при Подільському українському університеті». Остання з названих праць являє собою програму подібного факультету. К. Стеценко виховав велику кількість учителів співу, хороших диригентів. Серед його учнів – Я. Вітошинський, Є. Мариківський, О. Миньківський.

Питанням музичного виховання дітей з раннього віку приділяв увагу викладач музично-теоретичних дисциплін Київської консерваторії Я. Степовий. Він був автором й упорядником багатьох музичних творів для дітей дошкільного й молодшого шкільного віку: «Проліски» – збірка пісень для дітей наймолодшого віку для дитячих садків, «Кобзар» – шкільні хори на слова Т. Шевченка, підручник «Популярний курс елементарної теорії музики».

Велика роль у розвитку музичної культури, музичної освіти належить В. Верховинцю. Він уважав систему педагогічної діяльності вчителя – зразком єдності музики, хореографії, етнографії й педагогіки. Особливу цінність для музичного виховання дітей має посібник «Весняночка», до якого ввійшли пісні-ігри. Головним напрямом педагогічної діяльності композитора було формування

національної культури молоді засобами народного пісенного, хореографічного та драматичного мистецтва на всіх ступенях системи освіти, починаючи з дитячого садка й закінчуючи вищим навчальним закладом.

Отже, перша третина ХХ ст. характеризується активною розробкою проблем загальної музичної освіти, проте її подальший розвиток починається після Другої світової війни, яка завдала удару по всій освітній системі. У програмі 1965 року предмету було повернуто назву «Музика», а урок музики вперше розглядався як урок мистецтва [261, с. 48].

Своєрідну концепцію музично-естетичного виховання нового покоління розробив В. Сухомлинський. Головним у його педагогічній діяльності було виховання в дитини потреби в красі, яка визначає весь склад її духовного життя. Видатний педагог був переконаний, що людина, яка займається музикою, не здатна скоїти погане. Саме слова В. Сухомлинського «Музичне виховання – це не виховання музиканта, а передусім виховання людини» стали епіграфом до новаторської концепції загальної музичної освіти ХХ ст.

Значним внеском у розвиток теорії музичного виховання стала система, розроблена Д. Кабалевським, яку сучасні дослідники вважають «вінцем музичної педагогіки ХХ ст.», оскільки вона ввібрала ідеї попередників і ґрунтується на міцних методологічних підвалинах сучасних наук: музикознавства, педагогіки, психології, соціології тощо. Педагогічну концепцію Д. Кабалевського складають положення щодо мети музичного виховання, його основи, змісту, завдань, принципів і методів музично-освітньої роботи, які в сукупності утворюють струнку методичну систему музичної освіти школярів.

Значний вплив на організацію музичної освіти молодших школярів мали сучасні програми, розроблені Л. Хлебниковою [395], Л. Масол [399], О. Лобовою [398], колективом під керівництвом О. Ростовського [397].

Отже, з'ясовуючи передумови оновлення освіти, зважаючи на певні позитивні звершення та виявлені недоліки в процесі її історичного розвитку, можна стверджувати, що протягом усього періоду освітнього поступу в Україні державні органи, які брали участь у творенні системи освіти країни та її реформуванні, виконували державне замовлення щодо поліпшення її організації та змісту відповідно до наявних політичних та економічних умов. Вони мали позитивні і негативні наслідки в різні історичні періоди. Але в усі часи суспільством була усвідомлена духовна цінність музики та необхідність її застосування у вихованні школярів.

1.2. Історія розвитку форм загальної музичної освіти та виховання молодших школярів

Процес загальної музичної освіти в країні здійснювався в різних напрямках розвитку та виховання молодших школярів з урахуванням державно-історичних надбань, освітніх реформ. Для безпосереднього освітнього впливу музичного мистецтва були використані різні форми реалізації музично-освітньої діяльності. Держава забезпечувала також певний рівень музично-естетичного виховання учнів у позашкільних закладах. Цей процес відіграв важливу роль у становленні музичної освіти молодших школярів, оскільки музичні здібності, творчі можливості дітей могли виявлятися у безпосередній музично-виконавській та навчальній діяльності.

З таблиці 1 можна з'ясувати характеристики системи музично-естетичного виховання та музичної освіти школярів. З 60-х років ХХ ст. у Радянській Україні створювалась принципово нова науково обґрунтована система освіти. Це дало змогу за короткий термін доволі успішно розв'язати завдання культурного розвитку.

Виховання молодого покоління, підготовка його до життя здійснювалися не тільки в процесі навчальної й позакласної роботи в школі. Разом зі школою значний вплив на розвиток інтересів, формування поглядів і переконань, на вчинки й поведінку дітей мали позашкільні заклади: Палаці й Будинки піонерів та школярів, дитячі театри, дитячі сектори професійних клубів і Палаців культури, які закріплювали, доповнювали й розвивали успіхи, досягнуті школою у вихованні й навчанні дітей. Позашкільні заклади відігравали велику роль в організації цікавого відпочинку дітей у літній період, надавали практично-методичну допомогу піонерським таборам і майданчикам, допомагали організовувати та проводити масові заходи, у тому числі музичні. Тобто, було не тільки створено широку мережу позашкільних закладів, а й вироблено певну систему їх роботи, забезпечено тісний зв'язок зі школою, сім'єю, широкою громадськістю.

Позашкільні заклади працювали з урахуванням інтересів дітей, на основі їхньої активності й самостійності, з дотриманням принципу їхньої добровільної участі. У них проводили заняття освітньо-виховного характеру, розвивали ініціативу й самодіяльність учнів, виховували високі моральні якості: працьовитість, колективізм, організованість, допитливість, дисциплінованість [331, с. 231].

Таблиця 1

**Система музично-естетичного виховання
та загальної музичної освіти школярів**

Музично-естетичне виховання та загальна музична освіта школярів			Перспективи реалізації	
Напрями	Форми	Результати	Підготовка освічених громадян з глибокою ерудицією й духовним рівнем, мистецько-грамотних слухачів, і глядачів	Розкриття музичного обдарування у школярів з метою подальшого їхнього навчання у спеціалізованих мистецьких навчальних закладах
Шкільне навчання	Уроки мистецького циклу	Отримання знань з мистецтва та набуття мистецьких компетентностей	+	+
Позакласна діяльність	Гуртки театральні, музичні (хори, оркестри, вокально-інструментальні ансамблі тощо)	Розвиток музичних (ін. творчих) здібностей, виховання музично-естетичної культури школярів, виконавських умінь	+	+
Позашкільні заклади	Палаці й Будинки піонерів та школярів, дитячі театри, дитячі сектори професійних клубів і Палаців культури тощо	Виявлення кращих виконавців серед школярів і талановитих дітей у оглядах-конкурсах, на фестивалях, творчих звітах, мистецьких олімпіадах тощо	+	+

Палаці й Будинки піонерів, дитячі сектори при профспілкових Палацах і Будинках культури стали центрами естетичного, зокрема музично-естетичного виховання, де проводилася змістовна виховна й освітня робота засобами музики. Основний її зміст полягає в ознайомленні учнів з творами музичного мистецтва, організації виконавської й творчої діяльності дітей, пропагуванні музичного мистецтва серед населення (виступи самодіяльних колективів).

Важливим заходом, що сприяв піднесенню рівня виконавської й творчої діяльності учнів, поширенню музичних творів, було проведення районних, міських та обласних оглядів-конкурсів,

присвячених державним святкам. Доцільно відзначити, що колективи Київського, Харківського, Одеського, Львівського, Полтавського, Хмельницького та інших Палаців піонерів (ансамблі пісні й танцю, симфонічні оркестри, капели бандуристів тощо) демонстрували високий художній рівень виконавської майстерності на той час. Також у зазначений період для ознайомлення учнів з досягненнями мистецтва, у тому числі й музичного, проводилась відповідна робота, яка здійснювалась у клубах любителів мистецтва [212, с. 44].

Зазначимо, що в Палацах та Будинках піонерів проводилися свята пісні, музики, фестивалі дитячих талантів, організовувалися походи для піднесення пісенної культури школи, вулиці, села, міста тощо.

Позашкільні заклади Київської, Львівської, Харківської, Одеської, Полтавської та інших областей приділяли велику увагу координації всієї художньої виховної роботи з дітьми, орієнтуючи школи на створення нових дитячих художніх колективів. Унаслідок такої роботи зросла кількість різних гуртків і студій (зауважимо, що на той час в Україні працювали 44 тис. дитячих хорів, понад 12 тис. оркестрів духових і народних інструментів, 15 тис. драматичних студій, а також близько 70 тис. гуртків художньої самодіяльності різного профілю). Тільки у Львівській області було створено 60 оркестрів народних інструментів, 64 ансамблі акордеоністів і баяністів, 32 естрадних оркестри, 2 оперні студії тощо [212, с. 45].

Необхідно зауважити, що значну музично-виховну роботу проводив педагогічний колектив Київського Палацу піонерів, дотримуючись такого принципу: любителями й знавцями музики не народжуються, а стають. Щоб полюбити музику, потрібно насамперед уміти її слухати. Тому викладачі Палацу піонерів вирішили залучати дітей до музичного лекторію. Цікавими були теми лекцій: «Музика навколо нас», «Як слухати музику», «Види голосів», «Види музичних творів», «Народна творчість». Окремі лекції й музичні вечори присвячувалися творчості композиторів [212, с. 46]. Основні завдання Київського Палацу піонерів полягає в проведенні змістовної гурткової й масової роботи з учнями міста, спрямованої на формування в них наукового світогляду, інтересу до знань, на розвиток їхніх творчих здібностей і нахилів; вихованні в учнів патріотичних та інтернаціональних почуттів; поліпшенні організаційно-методичної діяльності Палацу з питань позакласної й позашкільної виховної роботи з учнями; наданні методичної й практичної допомоги педагогічним колективам у навчанні комсомольського й піонерського активів, керівників гуртків та вчителів, що беруть участь у позашкільній роботі.

Ретельне вивчення й аналіз орієнтовного річного плану роботи Київського Палацу піонерів та школярів засвідчив, що значна увага була приділена музично-естетичному вихованню дітей. Так, у розділі «Навчально-виховна робота в гуртках» зазначалося про необхідність збільшення кількості гуртків для молодших учнів з метою досягнення в майбутньому поступовості навчання у відділах і високого рівня підготовки учнів, зокрема в галузі музичного мистецтва. Згідно з планом відділ естетичного виховання дітей Палацу піонерів отримав завдання організувати в новому навчальному році роботу таких гуртків і секцій:

– **музичний сектор:** академічний хор, вокальний ансамбль, хор хлопчиків, клас скрипки, сольфеджіо, оркестр баяністів, духовий оркестр, гурток горністів, гурток барабанщиків;

– **ансамбль піонерської пісні та танцю:** хор ансамблю, оркестр народних інструментів, клас домри, клас баяна, клас духових інструментів, танцювальний колектив, клас художнього слова [212, с. 135].

У розділі «Політико-виховна та культурно-масова робота» для відділу естетичного виховання у сфері музично-виховної роботи було визначено завдання:

– організувати роботу клубу юних любителів музики;
– оголосити конкурс піонерської стройової пісні та інсценізації пісень на тему «Ми – вірна зміна комсомолу».

Серед масових заходів відділу естетичного виховання планувалися такі:

– концерт творчих колективів «Звітуємо Жовтню»;
– зустріч ансамблю піонерської пісні та танцю з сільськими ровесниками-учнями Київщини;

– творчий звіт ансамблю піонерської пісні та танцю перед робітниками заводу «Арсенал»;

– вечір, присвячений 15-річчю заснування ансамблю піонерської пісні та танцю;

– «Подорож у чудовий світ музики» – до 90-річчя з дня народження М. Леонтовича;

– вистави класичного балету: «Муха-цокотуха», «Буревісник», «Скринька з ляльками»;

– звіти творчих колективів Палацу піонерів [212, с. 138].

У розділі «Методична робота» було зазначено, що методичну роботу Палацу піонерів необхідно спрямувати на всебічну допомогу школам в організації позакласної роботи, посилення методичного впливу Палацу на позашкільну роботу з учнями, на узагальнення й поширення позитивного досвіду цієї роботи. Для цілеспрямованої методичної роботи відділ естетичного виховання дітей мав завдання

організувати постійні методоб'єднання педагогів Палацу піонерів, зокрема керівників хороших, інструментальних гуртків [212, с. 142].

Велике виховне значення мали творчі звіти художніх колективів Палацу піонерів перед трудящими Києва та інших міст країни. Улітку 1967 р. ансамбль пісні й танцю виступав перед громадськістю Ленінграда, на заводі ім. ХХІІ з'їзду КПРС, у парку ім. Кірова. Ленінградці тепло зустріли юних киян [212, с. 47].

Особливою популярністю серед шкіл міста користувалися піонерський ансамбль пісні й танцю та академічний хор «Орля», які щорічно брали участь у фестивалях мистецтва, демонструючи велику майстерність і високий художній рівень виконавської культури.

Струнка система музично-естетичного виховання та освіти склалася в ті часи у Львівському Палаці піонерів. Там працювали численні музичні гуртки, студії, ансамблі. Педагоги знайомили дітей з музичними творами, доповнюючи свої розповіді прослуховуванням грамплатівок і демонстрацією спеціальних фільмів та виступами артистів філармонії.

У Палаці працювало більше ніж 20 творчих гуртків, які відвідували понад 1500 дітей. Керівники гуртків приділяли велику увагу вивченню українського народного мистецтва, а також ознайомленню школярів з культурним життям народів СРСР. Кожний гурток, студія, ансамбль був згуртованим колективом, девіз якого – «Ми – дружна сім'я». Викладачі та вихователі Палацу піонерів ознайомлювали дітей з життям, побутом і культурою народів Радянського Союзу та зарубіжних країн, виховуючи почуття поваги до всіх народів. Наприклад, члени ансамблю народної пісні й танцю, готуючись до постановки танцю, опрацьовували літературу про побут, життя, культуру й мистецтво певного народу, вивчали відповідний ілюстративний матеріал і приклади музичної культури.

Крім колективних занять, педагоги проводили індивідуальні заняття зі співів та музики, особливо з тими дітьми, які мали нахил і здібності до музики.

Педагогічний колектив Палацу піонерів надавав велику допомогу школам міста й області в організації музично-естетичного виховання дітей. При Палаці працював музичний лекторій, який ознайомлював учнів із життям і творчістю композиторів. Тематику лекторію затверджували на засіданні художньої ради за участю викладачів Львівської державної консерваторії. Було створено філіал лекторію для сільських шкіл, а також молодіжний лекторій «Мистецтво», який відіграв велику роль у музично-естетичному вихованні учнів.

У зазначений період в УРСР склалася й утвердилася на наукових засадах система позашкільних закладів, що характеризувалася багатством і різноманітністю форм і методів роботи. Напередодні

святкування 50-ї річниці Великої Жовтневої соціалістичної революції в Українській РСР існувало понад 3280 різних позашкільних закладів. У ті роки діяльність позашкільних закладів була спрямована на гідну зустріч цього ювілею. Так само активно вели роботу напередодні святкування інших визначних для того періоду дат. Усі центральні позашкільні заклади оголошували конкурси, огляди, естафети, змагання, які присвячували важливим історичним подіям.

У той час різноманітнішими стали форми й методи роботи з учнями. Набули значного поширення різні клуби, форуми, зльоти, огляди, конкурси, фестивалі, олімпіади, змагання. У Палацах і Будинках піонерів створювались нові хоріві колективи, оркестри, підвищився ідейний і художній рівень їхніх репертуарів. Олімпіади й огляди художньої самодіяльності свідчили про високу майстерність і розвинені естетичні смаки учнів.

Позашкільні заклади проводили найрізноманітнішу гурткову й масову роботу, надавали консультації, організовували семінари й практичні заняття, застосовували заочні форми занять з учнями. Разом з інститутами вдосконалення кваліфікації вчителів вони здійснювали методичну роботу з піонервожатими, учителями, вихователями, керівниками шкільних музичних гуртків і батьками; вивчали, узагальнювали й поширювали найкращий досвід шкіл і позашкільних закладів у галузі позашкільного музично-естетичного виховання; розробляли форми й методи позакласної й позашкільної музично-виховної роботи з дітьми. Для активізації виховної роботи з дітьми вони використовували результати досліджень та інші надбання науково-дослідних інститутів і вищих навчальних закладів, підприємств, культурно-освітніх і громадських організацій та установ, добровільних товариств [212, с. 104].

Інструктивно-методична, масова й гурткова робота – основні напрями в діяльності позашкільних закладів. Музично-естетичне виховання дає найбільший ефект за наявності зв'язку шкіл з позашкільними закладами. У Палацах і Будинках піонерів, клубах, студіях працювали гуртки, хори, оркестри. Тісний взаємозв'язок давав змогу успішно розвивати нахили та здібності усіх учнів, особливо обдарованих.

У 1967 р. в УРСР відбулися ювілейні (до річниці Жовтневої революції) фестивалі мистецтв, які допомогли виявити тисячі нових талантів. Відмінною рисою фестивалів була їхня масовість, високий рівень виконавської майстерності. У Кіровоградській області, наприклад, у трьох турах обласного дитячого фестивалю мистецтв взяли участь 101,6 тис. учнів, тоді як у 1966 р. їх було 50 тис., тобто удвічі менше [21, с. 71]. Усього в районних, міських та обласних

оглядах художньої самодіяльності, які завершилися республіканською олімпіадою, взяли участь понад 3,5 млн. учнів [21, с. 42].

Огляди художньої самодіяльності показали різноманітність її форм, масовість, зростання ідейного змісту, вплив на виховання естетичних смаків школярів, розвиток їхніх творчих здібностей і дарувань.

Цінний досвід навчання школярів співам та грі на народних інструментах накопичили школи Закарпатської, Волинської, Івано-Франківської та інших областей республіки. В Олицькій середній школі Ківерцівського району Волинської області 12 років поспіль працювала музична студія, якою керував учитель співу Лев Борисович Луцюк. За цей час було підготовлено 120 баяністів, багато колишніх вихованців студії стали працювати учителями музики й співу, вступили до музичних навчальних закладів, керували художньою самодіяльністю в клубах [162, с. 206].

Великої популярності в українській республіці набули дитячі музичні школи, кількість яких щорічно збільшувалася. Якщо в 1959 р. їх було 231, а кількість учнів складала 53 526 осіб, то у 1967 р. їхня кількість зросла до 496, а учнів – більше ніж у два рази [464].

Педагогічні колективи музичних шкіл основну увагу приділяли естетичному розвитку дітей, вихованню в них широкого світогляду. Так, у Северодонецькій дитячій музичній школі Луганської області педагогічний колектив з метою естетичного розвитку дітей на уроках широко використовував методи демонстрації, багато уваги приділяв розвитку чистої співацької інтонації, мислення, навичок самостійної роботи. На уроках музичної літератури, наприклад, практикувалася демонстрація виразних діапозитивів, діафільмів, фотознімків, зміст яких був пов'язаний з епохою, у якій жив і творив композитор.

Викладачі музичних шкіл досягали того, щоб кожний учень став пропагандистом музики в загальноосвітній школі. Із цією метою в Северодонецьку практикувалося виконання учнями окремих музичних творів програми перед своїми товаришами в загальноосвітній школі, виступи перед класом з короткою розповіддю про життя окремого композитора, проведення музичних ігор. Учні й викладачі Северодонецької дитячої музичної школи брали участь у роботі університету культури, у лекціях-концертах на виробництві і в Палацах культури [479].

Велика роль у музично-естетичному вихованні належала громадськості. Студенти Львівської консерваторії виявили в 54 школах міста обдарованих дітей і створили для них дитячу музичну школу на громадських засадах. Один раз на тиждень відбувались музично-освітні заходи, з учнями цієї школи проводились заняття з теорії музики [333].

Високого рівня музично-естетичного виховання досягали художні колективи Будинків та Палаців піонерів. У середині 60-х років працювало 700 таких установ, де в різних гуртках, студіях, у тому числі й музичних, займалися тисячі школярів [213, с. 34].

Великої популярності серед школярів набули ансамблі пісні й танцю Харківського, Київського та Миколаївського Будинку піонерів [329, с. 235]. У Сімферополі протягом декількох років у школах проводили позакласні заняття з танців для учнів I–X класів.

У 1971 р. при обласному відділенні Музично-хорового товариства УРСР (МХТ) на базі хорової капели «Дударик» була створена спеціалізована хорова школа у Львові. Її організатори (керівник М. Кацал, концертмейстер Ю. Антків та хормейстер О. Богач), враховуючи досвід вітчизняних та зарубіжних колективів такого типу, склали репертуарний та методичний плани, що містили твори української та світової класики, обробки народних пісень. У 1989 році цей колектив був удостоєний Шевченківської премії.

При Палацах піонерів, підзвітних Міністерству освіти УРСР, організовувалась велика кількість дитячих хорів. На той час найвідомішими серед цих колективів були: дитячий хор «Ровенські дзвіночки» (кер. – В. Островський), Одеський хор «Ластівка» (кер. – І. Яковлева), Зразковий дитячий хоровий колектив-студія «Щедрик» Київського Жовтневого палацу культури Укпрофради (кер. – І. Сабліна).

У другій половині ХХ ст. справа організації дитячих хорів, їхньої ідеологічної й художньої спрямованості набула державного значення. Вона перебувала в центрі уваги культурного будівництва республіки. Хоровими проблемами посилено займались владні структури, вони порушували ці питання на різних засіданнях, нарадах, конференціях, з'їздах.

У березні 1972 р. Секретаріатом ВЦРПС, Секретаріатом ЦК ВЛКСМ, Колегією Міністерств освіти та культури СРСР, Секретаріатом правління Спілки композиторів СРСР з метою подальшого вдосконалення змісту й системи масового музично-естетичного виховання нового покоління, залучення творчих спілок та організацій до активної участі в роботі з дітьми була прийнята Постанова про організацію Всесоюзного тижня музики.

У межах цього заходу були проведені дитячі хорові фестивалі, організовані свята піонерської та комсомольської пісні. Одночасно Міністерством культури УРСР, Спілкою композиторів та Музичним товариством проводились форми концертно-хорового виконавства, республіканські конкурси на кращу патріотичну пісню. Ці заходи сприяли зміцненню контактів між творчими спілками та дитячими художніми колективами, збагачували їхній репертуар новими творами.

У квітні 1979 р. в місті Києві проходив конкурс, у якому поряд з уже відомими хорами («Дзвіночок», «Зірниця», «Щедрик», «Дударик») взяли участь хорові колективи загальноосвітніх шкіл та позашкільних закладів республіки. Близько 500 юних виконавців, які стали переможцями конкурсу, зібралися в піонерському таборі «Молода гвардія», де відбувся підсумковий концерт [71, с. 20-21].

У ті роки поширеною формою концертно-хорового виконавства учнівської молоді були Всесоюзні зльоти хорів хлопчиків, які мали велику популярність в Естонії, Литві, Латвії. Так, прикладом може слугувати один з таких зльотів, який проходив в Україні в 1979 р. 500 хлопчиків з різних міст Радянського Союзу стали учасниками свята пісні в Києві [301, с. 20–21].

Значну роль у музично-естетичному вихованні учнів відігравали театри. Щороку більше ніж 4,5 млн. школярів відвідували вистави тільки в дитячих театрах. У цих виставах велику роль відігравала музика. Такий синтез мистецтв у театральних виставах сприяє більш глибокому впливу на почуття та емоції учнів, що є важливою умовою естетичного виховання.

Дієвою формою музично-естетичного виховання школярів були масові дитячі кінотеатри. У них проводили кінофестивалі, аналіз улюблених кінофільмів, зустрічі з артистами кіно, письменниками, художниками, музикантами, створювали дитячі кінолекторії. Музика до кінофільмів допомагала дітям глибше осягнути зміст фільмів, проникнутися почуттями й настроями героїв, створювала відповідний емоційний фон перегляду. Багато цікавих заходів з виховання естетичних смаків учнів засобами музики проводили дитячі кінотеатри «Алые паруса» м. Сімферополя, «Піонер» м. Миколаєва, ім. Павлика Морозова м. Херсона тощо.

У школах Української республіки були створені власні кінотеатри. Їхня робота тісно перепліталася з участю школярів в учнівських аматорських кіностудіях [162, с. 209].

На початку 70-х років ХХ століття відомим радянським композитором і педагогом Д. Кабалевським було започатковано дитячу філармонію для дітей та юнацтва, яка стала осередком музично-естетичного виховання молоді. Пізніше такі культурно-освітні центри було відкрито на базі обласних філармоній. Це дало можливість учням загальноосвітніх шкіл поглибити знання з музики та інших видів мистецтва, розвинути творчі здібності, естетичні почуття, смаки та ідеали. Доречно нагадати, що прототипом дитячої філармонії були виступи перед шкільною аудиторією видатних музичних діячів, композиторів, музичних теоретиків та інших. Так, А. Рудницький часто виступав перед дитячою аудиторією з розповідями про музику, про творчість та особистісну велич композиторів, сам виконував

музичні твори на роялі, що мало для дітей загальноосвітніх шкіл не лише освітнє значення, а й залишало емоційний відгук та глибокі враження від зустрічі з яскравою особистістю [107, с. 128].

Найпоширенішими формами роботи дитячої філармонії були концерти та театралізовані заходи. Зауважимо, що головним у роботі дитячої філармонії був шкільний учитель музики, який не тільки організовував відвідування учнями мистецьких заходів, а напередодні проводив з ними інформаційно-пояснювальну роботу: розповідав про колективи, виконавців, музичні інструменти, жанри музики, композиторів, яких було введено до програми концертного заходу. У процесі залучення учнів до художніх цінностей, ознайомлення з найкращими зразками світового й вітчизняного музичного мистецтва створювалося відповідне культурно-освітнє середовище, що позитивно впливало на формування загальнолюдських якостей, сприяло розвитку їхніх моральних, естетичних, інтелектуальних ресурсів.

У кінці ХХ ст. Галиною Микитівною Падалкою було засновано дитячу філармонію в Педагогічному інституті ім. О. М. Горького (історична назва того часу), у якій студенти музично-педагогічного факультету, майбутні вчителі музики, проводили відкриті лекції-концерти на різні цікаві теми, запрошуючи дітей із різних загальноосвітніх шкіл. Пізніше – державний екзамен окремої групи студентів проводився з урахуванням їхньої участі в дитячій філармонії з відповідною музичною програмою.

Підсумовуючи, зазначимо, що вивчення й аналіз архівних документів, державних нормативних актів, навчальних програм в аспекті історичного розвитку різних форм музичного виховання та освіти молодших школярів довели, що для ХХ століття у різні часи були характерні підйоми та деякі спади активності цього процесу. Натомість, у кожний історичний період педагоги України приділяли значну увагу музичному вихованню та освіті учнів. Необхідний обсяг музичних знань, практичних умінь, постійна підтримка музичних уподобань школярів та заохочення їх до творчої діяльності не лише на уроках музичного мистецтва, а й під час участі в різних гуртках та студіях, хорах та оркестрах, цікавих творчих зустрічах та відкритих сценічних виступах були завжди притаманні педагогам-музикантам у будь-якому історичному періоді, які свої знання та музичний досвід передавали вихованцям, формуючи основи їхньої музичної освіти та виховання.

1.3. Напрями історіографічного аналізу проблеми та прогностичні положення

Теорія та практика музично-естетичного виховання учнів завжди була пов'язана з культурно-історичним розвитком України, з державною політикою у сфері культури і мистецтва, з проблемами реформування, розвитку освіти та педагогічної думки в країні.

Друга половина ХХ – початок ХХІ століття – складний і суперечливий період становлення й розвитку української держави та громадянського суспільства. Історико-культурні процеси, що відбувалися в той час, визначили напрями розвитку освіти, зумовили її реформування.

У зв'язку з переосмисленням історичних та культурно-національних процесів в Україні з'явилися праці, у яких автори намагалися дати об'єктивну оцінку суспільним явищам, що відбувались у період розбудови національної школи. Зокрема, на увагу заслуговують праці: «Українська національна школа: минуле і майбутнє. Українознавчий вимір» [486], «Україна у другому повоєнному десятилітті (1956-1965)» [257], «Україна на межі тисячоліть (1991-2000 рр.)» [256], «Школи України в період перебудови системи народної освіти» [163]. У них з урахуванням даних документальних матеріалів здійснено аналіз розвитку педагогічної думки, українського шкільництва, схарактеризовано рубіжні періоди в історії української освіти, коли відбувалася трансформація одного типу освіти в інший.

Усебічне вивчення становлення й розвитку освіти в Україні має велике значення на сучасному етапі розбудови українського суспільства, національної системи освіти. Частина праць про освітянську сферу другої половини ХХ століття проаналізована в окремих монографічних та дисертаційних роботах. Так, історик О. Кузьминець у своїй монографії з позицій радянської методології розглянув праці, що вийшли в період з другої половини 50-х років до 1986 р., у яких ішлося про зв'язок загальноосвітньої школи з виробництвом [235]. Історіографічний аналіз праць, присвячених

проблемам вищої освіти в УРСР у добу реформ Хрущова був здійснений С. Домбровською [119], О. Сергійчуком [444], О. Жабенком [157], С. Майбородою [278]. Комплексному історіографічному аналізу опублікованих джерел щодо діяльності навчальних закладів України 50 - 80-х років ХХ століття присвячена дисертація Н. Брехунець [58]. Автором виявлена історіографічна оцінка реформування навчальних закладів, ефективності навчально-виховного процесу, з'ясовано стан матеріальної бази навчання учнів та студентів. Значна увага приділена науковим працям, у яких ідеться про участь представників сфери освіти в українському національно-визвольному русі 60 – 80 років ХХ століття.

У скарбницю загальних наукових досягнень української педагогіки ввійшли дослідження вчених, які аналізують процеси в історії української педагогіки в різні періоди (О. Адаменко, С. Бабишин, І. Борисов, М. Грищенко, М. Гриценко, М. Грушевський, О. Дзеверін, М. Євтух, С. Золотухіна, І. Зязюн, Н. Калениченко, І. Кашула, М. Коваль, В. Курило, В. Кравець, О. Кондратюк, М. Левківський, О. Мазуркевич, О. Мишанич, Ф. Науменко, М. Ніжинський, Н. Ничкало, Л. Попова, В. Савинець, М. Стельмахович, Б. Ступарик, О. Сухомлинська, Л. Юрченко, М. Ярмаченко та інші).

Питання, пов'язані з реформуванням шкільної освіти в Україні в другій половині ХХ – на початку ХХІ століття, розглянули в наукових працях українські вчені (О. Адаменко, Ю. Бабанський, І. Білодід, А. Бондар, С. Гончаренко, М. Гриценко, О. Завадська, М. Кучернюк, М. Левківський, В. Литвин, О. Любар, К. Присяжнюк, О. Савченко, В. Сухомлинський, М. Фоменко, М. Ярмаченко та інші).

Необхідно відзначити, що за останні роки історико-педагогічна наука збагатилася низкою важливих досліджень учених (М. Антонець, А. Бондар, М. Євтух, В. Майборода, М. Ярмаченко та інші).

Вагомим внеском в історико-педагогічну науку є праця О. Сухомлинської «Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру» [467], де визначено тенденції розвитку шкільної освіти в Україні на різних етапах її розвитку. Це дослідження сприяло об'єктивному оцінюванню тих чи інших реформ, розробці періодизації процесу реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті.

Серед дисертаційних робіт значний інтерес становить праця Л. Березівської, у якій у контексті суспільних і педагогічних детермінант обґрунтовано періодизацію, характер, наступність реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті, розкрито педагогічні засади шкільних реформ, висвітлено ідеї вітчизняних освітян протягом досліджуваного періоду щодо тих чи інших реформ школи, узагальнено вітчизняний досвід реформування шкільної освіти [33].

На сучасному етапі розвитку національної системи й структури освіти велике значення має всебічне вивчення розвитку освіти в різних регіонах України. Історіографію питання освіти в західноукраїнському регіоні розглянуто в роботах С. Герегової [87], С. Сворака [438]. Так, С. Сворака простежує загальні закономірності та особливості організації загальноосвітньої школи в західних областях України в 1944–1964 рр. Науковець засуджує ідеологізацію та політизацію освіти, уважає, що політика десталінізації не вплинула суттєво на сферу освіти й виховання.

Останнім часом з'явилося чимало наукових праць, присвячених аналізу педагогічних, просвітницьких та естетичних процесів в Україні. Вагомий внесок у розвиток теорії і практики естетичного виховання зробили відомі українські педагоги, письменники минулого К. Єльницький, І. Котляревський, М. Коцюбинський, С. Миропольський, І. Ставровський та інші.

З позицій філософії питання *естетичного виховання* (курсив наш. – Т.Д.) особистості розглянуто в наукових працях В. Баленока, Л. Баткіна, М. Бахтіна, Ю. Борева, О. Васюкова, О. Волкової, Н. Гончаренко, В. Громова, І. Зязюна, В. Іванова, М. Кагана, Н. Киященко, В. Куліна, В. Мазепи, В. Максимова, А. Шевченко, Н. Шляхової та інших.

У психологічному аспекті проблему музично-естетичного виховання досліджували Л. Божович, О. Дем'янчук, Е. Крупник, Л. Виготський, І. Логінова, О. Леонт'єв, В. Мясищев, Є. Назайкінський, С. Рубінштейн, Б. Теплов, П. Якобсон та інші.

У мистецтвознавстві увагу вчених привертає проблема специфіки відображення дійсності в музиці, сприйняття художнього образу, закономірності вияву народності в музичному мистецтві, досліджуються питання гармонійного розвитку особистості засобами музичної культури (Н. Волков, С. Раппопорт, О. Органова та інші).

У педагогіці досліджені різні аспекти естетичного виховання та розвитку школярів (Ю. Алієв, А. Болгарський, Д. Джола, Л. Коваль, Б. Ліхачов, Г. Падалка, О. Рудницька, Г. Шевченко, Н. Щербо та інші). Цікавими є праці вчених (Г. Арзямової, Г. Баталіної, В. Вульф, Н. Вітковської, Д. Джоли, Н. Калашнікової, Л. Коваль, Є. Квятковського, Б. Лихачова, Н. Мірецької, Б. Неменського, А. Щербо та інших).

У структурі проблем, пов'язаних з музично-естетичним вихованням (як явищем, що передувало сучасній музичній освіті), значне місце відводиться підготовці педагогічних кадрів для школи. Ретроспективному вивченню історичного контексту розвитку професійної підготовки вчителів для початкової ланки освіти з

урахуванням процесів модернізації в шкільній практиці (1956-2010) присвячена монографія Л. Коваль [215].

В. Черкасовим [510] досліджено процес розвитку музично-педагогічної освіти в Україні в другій половині ХХ – на початку ХХІ століття, пов'язаний зі становленням музично-педагогічних факультетів, на яких здійснювалася професійно-педагогічна підготовка вчителів музики для загальноосвітніх навчальних закладів.

Дослідження С. Гончаренка, В. Загвязінського, І. Зязюна, Б. Лихачова та інших дають змогу визначити форми й методи навчання у ВНЗ у галузі естетичного виховання, перспективні напрями розвитку професійних якостей студентів.

Проблемі підготовки майбутніх учителів до музично-естетичного виховання учнів присвячені дисертаційні роботи В. Андрющенка [18]; В. Процюка [402]; В. Мішедченко [316]; Б. Нестеровича [339]; Т. Совік [457]; В. Федорчук [488]; Л. Кожевнікової [216]; З. Сироти [445]; Л. Паньків [362].

Науковці (І. Сташевська, Н. Філіпенко та інші), досліджуючи зміст, форми й методи музично-естетичного виховання дітей і молоді в загальноосвітніх школах зарубіжних країн, визначають прогностичні можливості вдосконалення шкільної й позашкільної музично-освітньої галузі в Україні.

Окрему галузь досліджень останніх років становлять дисертації, присвячені науково-педагогічній спадщині видатних педагогів минулого. Зокрема, проблемі естетичного виховання належить одне з найважливіших місць у науково-педагогічній спадщині В. Сухомлинського. Дисертаційна робота І. Наливайка присвячена висвітленню проблеми виховання школярів засобами мистецтва в педагогічній спадщині В. Сухомлинського [327]. Автор проаналізував теоретико-практичний досвід В. Сухомлинського щодо художньо-естетичного виховання школярів засобами мистецтва, у тому числі й музичного, у Павлівській середній школі. За результатами дослідження праць педагога, архівних матеріалів, спогадів його колег та учнів виявлені основні форми та методи виховання школярів Павлівської середньої школи засобами мистецтва: музичного, образотворчого, театрального, хореографічного, екранного.

Особливо значущими для розвитку сучасної історико-педагогічної науки є концепції естетичного виховання І. Зязюна та О. Семашко, М. Опанащука, Л. Масол, зміст яких розкриває функції та принципи організації естетичного виховання особистості дитини в сучасних середніх загальноосвітніх закладах. У зазначених концепціях у вирішенні основних проблем естетичного виховання підкреслюється важливе значення мистецтва, якому належить провідна роль у формуванні системи естетичних цінностей.

Зміст та засоби художньо-естетичного виховання школярів вивчає художня педагогіка – окремий напрямок, що склався в сучасній педагогічній теорії. Проблема художньо-естетичного розвитку школярів засобами мистецтва присвячені дисертації А. Голизової, В. Тушевої, Т. Будняк, Я. Дригала, К. Юр'євої, В. Кузьмічової [цит.: 312, с. 22].

Безумовно, необхідно згадати й ту частину наукових розвідок, присвячених певним видатним постатям або окремим періодам, що були своєрідними «білими плямами» в історії розвитку освіти України. Особливо це стосується вітчизняної музичної педагогіки. Ці роботи опосередковано дають уявлення про ті передумови, на тлі яких розгорталась розбудова освіти в Україні. Щодо музично-естетичної освіти необхідно сказати, що видатні музичні діячі України (композитори, виконавці) робили свій внесок у розбудову безпосередньо музичної освіти молоді та молодших школярів.

Значним і плідним періодом розвитку музично-естетичної творчості в Україні, є ХІХ – початок ХХ століття. Діяльність видатних композиторів цього періоду (В. Барвінського, А. Вахнянина, М. Вербицького, М. Вериківського, С. Воробкевича, П. Козицького, М. Колесси, О. Кошиця, М. Лисенка, М. Леонтовича, С. Людкевича, Б. Лятошинського, П. Ніщинського, Б. Підгорецького, Л. Ревуцького, П. Сокальського, Я. Степового, К. Стеценка, Ф. Якименка та інших), громадських діячів і письменників (Т. Шевченка, Б. Грінченка, М. Драгоманова, М. Грушевського, І. Франка, Лесі Українки та інших), музикознавців (М. Грінченка, В. Витвицького, К. Квітки, Ф. Колесси, С. Людкевича, Ф. Стешка, О. Хоминського та інших), музикантів-виконавців (І. Алчевського, С. Крушельницької, М. Менцинського, О. Мишуги), окремих творчих спілок і товариств того періоду, таких як: Київське відділення Імператорського російського музичного товариства, «Боян» (Львів та інші міста), «Просвіта» (Київ), «Торбан» (Львів), «Союз співацьких і музичних товариств» (Львів), Київське літературно-артистичне товариство та інші, значно вплинули на розвиток теорії й практики музично-естетичного виховання молодого покоління [312].

Питання, пов'язані з діяльністю й творчим доробком композиторів другої половини ХІХ – початку ХХ століття, відображені й у науково-публіцистичних працях українських митців першої половини ХХ століття. Інтерес становлять статті, дослідження, написані М. Грінченком, Б. Кудриком, З. Лиськом, С. Людкевичем, П. Козицьким та іншими, у яких частково розкриті окремі питання музично-педагогічної діяльності українських композиторів. У зв'язку з цим роботи згаданих авторів містять цінний фактичний матеріал і служать вагомим джерелом нашого дослідження.

На особливу увагу заслуговує посібник М. Пономаренко «Педагогічна і творча діяльність українських композиторів у музично-естетичному вихованні школярів», де автор обґрунтовує внесок композиторів у теорію і практику музично-естетичного виховання, а також визначає можливості використання їхніх педагогічних ідей у навчально-виховному процесі сучасної української школи [388].

Усвідомлюючи важливість музики в естетичному вихованні нового покоління, Д. Ахшарумов, А. Вахнянин, С. Людкевич, В. Матюк, С. Миропольський, П. Сокальський та інші зробили вагомий внесок у розвиток теорії музичного виховання, яка ґрунтувалася на вивченні надбань нашого народу, що забезпечувало виховання дітей на національних традиціях.

Питання *музично-естетичного виховання дітей* (курсив наш. – Т.Д.) в радянський період учені досліджували в аспектах висвітлення:

– значення музично-педагогічної діяльності українських композиторів М. Леонтовича (Л. Іванова), К. Стеценка (Є. Федотов), С. Людкевича (С. Процик), В. Верховинця (Н. Дем'янко), Н. Вахнянина, В. Матюка, М. Копка (І. Фрайт) та інші;

– питань історичного розвитку музично-естетичного виховання нового покоління, еволюції форм і методів навчання музики (І. Анісімова, О. Апраксина, Н. Добровольська, А. Калениченко, Л. Коваль, Д. Локшин, Є. Марченко, Л. Масол, В. Орлов, О. Ростовський, Г. Падалка, О. Рудницька, Л. Хлебникова, Т. Цвеліх, Г. Шевченко та інші);

– сутності підготовки майбутніх фахівців до музично-педагогічної діяльності та музично-естетичного виховання в галузі середньої та вищої освіти (Б. Брилін, Т. Грищенко, В. Крицький, В. Кузьмичова, О. Ляшенко, І. Мостова, О. Овчарук, А. Омельченко, В. Орлов, Л. Побережна, Л. Проців, М. Семко, І. Сташевська, Т. Танько, В. Федорчук, Л. Шевченко та інші).

У роботах цих учених знайшли відображення тенденції та особливості музично-естетичного виховання на окремих історичних етапах, в різних регіонах. Цей матеріал послугував джерельною базою нашого дослідження.

Виявленню основних етнокультурних чинників, з якими пов'язано функціонування народних музичних традицій різних регіонів України, що впливали на становлення та розвиток професійного музичного мистецтва та в цілому на музично-естетичне виховання молоді, присвячено низку досліджень мистецтвознавців. Так, проблему становлення та розвитку професійного музичного мистецтва Закарпаття другої половини ХХ століття розглянула у дисертації Л. Микуланинець. [305]. Дослідження О. Майчика [279] присвячено осмисленню значення творчості композиторів-практиків

другої половини ХХ століття Західної України (Галичини, Буковини, Закарпаття) у музично-естетичному вихованні нового покоління, виявленню особливостей розвитку музично-хорового руху названих регіонів у другій половині ХХ ст., розгляду напрямків діяльності провідних композиторів-практиків (організаційної, диригентсько-хорової, педагогічної, публіцистичної, наукової, фольклористичної, композиторської).

У музичній історіографії творча діяльність українських композиторів, діячів української музичної культури ХХ – початку ХХІ століття знайшла відображення в працях Б. Водяного, Г. Олексина, Я. Михальчишина, М. Давидова, М. Кузьміна, М. Гордійчука, у підручниках з історії української музики та іншій музикознавчій літературі.

Аналіз творчості композиторів цього періоду, що писали музику для дітей, здійснений у низці дисертацій. Так, дисертація Л. Шегди «Жанрово-стилістичні особливості пісенно-хорової музики для дітей (на матеріалі творчості Л. Дичко і Б. Фільц)» присвячена вивченню процесу розвитку української пісенно-хорової музики для дітей. Автором проаналізовано й узагальнено тематику, образність, окреслено жанрові й стилістичні напрямки музичних творів для дітей, написаних упродовж ХХ ст. у контексті загальних тенденцій української музичної творчості, а також окреслено чинники жанрово-стилістичної змінності традиційних моделей пісенно-хорових циклів і кантат для дітей на основі творів Л. Дичко і Б. Фільца.

Здійснений історіографічний аналіз наукових розвідок відомих українських дослідників засвідчив розвиток української педагогічної теорії й практики, музичної культури з позицій діяльності окремих діячів, соціально-економічних процесів, що впливали на розвиток української культури в цілому та опосередковано – на музично-освітні процеси в загальноосвітніх навчальних закладах.

Розглянемо методологічні принципи та закономірності музично-естетичного виховання учнів початкової школи в Україні на межі двох тисячоліть (1991-2012), які безпосередньо впливають на концепцію нашого дослідження.

Кінець ХХ – початок ХХІ ст. – це період значних науково-технічних досягнень. Вищим смислом соціального розвитку стає ставлення до людини як до вищої цінності буття, створення умов для її вільного розвитку. Тому в сучасній школі суверенної України навчально-виховний процес спрямований на всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого,

культурного потенціалу народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими кадрами. Найважливішою методологічною основою функціонування сучасної системи освіти є її гуманізація, а основним смислом освіти – вільний розвиток і саморозвиток особистості.

Якщо раніше вчитель повинен був передати учню якомога більше знань, то сьогодні найважливіше – сприяти всебічному розвитку дитини, її мислення й творчих уподобань. У цьому процесі значну роль відіграє музика, музично-естетичне виховання.

Одним з основних сучасних методологічних принципів музично-естетичного виховання визнано системний підхід, сутність якого полягає в тому, що відносно самостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а в їх взаємозв'язку в системі з іншими [2]. Такий підхід дає змогу виявити загальні ознаки і якісні характеристики окремих елементів, що складають систему. За таких умов педагогічна система постає як сукупність взаємопов'язаних компонентів: мета музично-естетичного виховання, його зміст, методи і форми тощо. Структура системи музично-естетичного виховання охоплює такі процесуальні сторони як урочну, позаурочну, позашкільну музичну діяльність.

До системоутворювальних складників музично-естетичного виховання, які забезпечують організований і цілеспрямований вплив на розвиток особистості школяра, можна зарахувати цільовий, змістовний, організаційно-діяльнісний та результативний компоненти, а також низку загальних підходів.

Цільовий компонент визначається освітньою політикою держави щодо використання музики в навчально-виховній діяльності школи, позашкільних культурних закладів.

Змістовний компонент відображений у шкільних програмах і державних стандартах освіти, у програмах діяльності позашкільних закладів тощо, у яких установлені та структуровані найважливіші знання, уміння й навички учнів, що формуються в процесі музичної діяльності.

Організаційно-діяльнісний компонент поєднує в собі навчально-виховні форми, методи, засоби музичної роботи.

Результативний компонент дає можливість визначати рівень знань, умінь, навичок та ціннісних орієнтацій, якими оволоділи учні в процесі здійснення музично-естетичної діяльності.

Одним із найважливіших підходів до сучасного процесу навчання й виховання є, на наше переконання, *особистісний підхід*, який стверджує уявлення про соціальну, діяльну й творчу сутність людини як особистості. У музично-естетичному вихованні він означає орієнтацію музично-педагогічного процесу на дитину як освітньо-виховну мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності. Цей підхід вимагає визнання унікальності кожного учня,

його свободи вибору, мислення, виду діяльності. У межах зазначеного підходу музичне навчання й виховання ґрунтується на природному процесі саморозвитку задатків і музично-творчого потенціалу особистості учня й для цього створюють відповідні умови.

Діяльнісний підхід визначає, що музична діяльність – це основа, засіб і вирішальна умова музично-естетичного й духовного розвитку особистості.

Діалогічний підхід означає, що в процесі музично-естетичного виховання відбувається співробітництво вчителя з учнями, а настановою педагогічного спілкування має стати розуміння, визнання й сприйняття особистості дитини такою, якою вона створена природою.

Культурологічний підхід як конкретно-наукова методологія пізнання й перетворення педагогічної реальності має своєю основою аксіологію – учення про цінність. Цей підхід зумовлений об'єктивним зв'язком людини з культурою свого народу як системою цінностей. У процесі музично-естетичного виховання дитина повинна вбирати в себе частину своєї культури. У цьому зв'язку освоєння музичної культури як системи цінностей являє собою, з одного боку, розвиток дитини, а з іншого – становлення її як творчої особистості.

Етнопедагогічний підхід ураховує, що дитина живе й навчається в конкретному соціокультурному середовищі, належить до певного етносу. Музично-естетичне виховання з урахуванням національних традицій народу, його культури, національно-етнічної обрядовості, звичаїв є умовою реалізації етнопедагогічного підходу в музично-естетичному розвитку особистості. Завдання педагога полягає в тому, щоб вивчати, залучати учнів до національного середовища та максимально використовувати його виховні можливості.

Антропологічний підхід полягає в системному використанні даних усіх наук про людину, та їх врахуванні в процесі побудови й здійснення музично-естетичного виховання. На сучасному етапі актуальною залишається думка К. Ушинського: «Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона повинна, перш за все, пізнати її теж, у всіх відношеннях» [цит.: 236, с. 341]. Тобто викладачі повинні знати та враховувати її вікові, фізіологічні, соціальні, психологічні особливості.

Ми погоджуємось із Г. Стець щодо визнаних у теорії музичної педагогіки методологічних принципів та закономірностей викладання музики в школах України на межі ХХ – ХХІ ст., оскільки вони стали засадничими у створенні різними дослідниками власних музично-педагогічних методик, які стосуються конкретних досліджуваних проблем [465]. Модифікацію цих принципів та їх часткове використання ми пропонуємо у своїй концептуальній моделі, за якою

формуватимемо готовність учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти молодших школярів.

Здобуття Україною незалежності стало початком нової історичної епохи в розвитку української нації, розквіту української культури, особливо музичного мистецтва, розвитку української музичної педагогіки. За останні роки музично-естетична наука збагатилася важливими дослідженнями, у яких авторами надана об'єктивна оцінка суспільним явищам, що відбувалися в Україні в XIX – на початку XX ст., здійснена історико-педагогічна реконструкція процесу музично-естетичного виховання дітей та молоді в Україні в зазначений період, визначені його основні педагогічні засади та надбання, які стали основою сучасної концепції музичної педагогіки, окреслені шляхи подолання кризи в галузі музично-естетичного виховання, що виникла в кінці XX століття.

Так, до сучасних дисертаційних праць з проблеми розвитку музично-естетичного виховання належить дисертація О. Михайличенка, у якій автором визначені історико-педагогічні засади музично-естетичного виховання дітей та молоді в Україні в другій половині XIX – на початку XX ст. Як зазначає О. Михайличенко, процес становлення й розвитку музично-естетичного виховання в Україні був предметом наукових досліджень ще з середини XIX – початку XX століття. Цю проблему розробляли такі педагоги, музичні діячі, композитори: С. Миропольський, А. Вахнянин, П. Сокальський, Д. Ахшарумов, В. Матюк, С. Людкевич та інші. Саме вони, усвідомлюючи важливість музичного мистецтва у вихованні нового покоління, зробили вагомий внесок у розвиток теорії музичного виховання, яка базувалась на результатах глибокого вивчення історико-культурних надбань нашого народу, що забезпечувало виховання школярів на національному ґрунті [312, с. 22].

Серед сучасних дослідників проблем, пов'язаних з музично-естетичним вихованням, уважаємо за доцільне виокремити О. Грисюк, С. Горбенко, Л. Сбітневу, Л. Мельникову, М. Мацейківа, О. Медведенка, Л. Масол, О. Ростовського, О. Лобову, О. Хижну.

Особливо цінним для нашого дослідження є розкриття проблем музичного виховання та освіти молодших школярів. Так, тенденції й особливості розвитку музичного виховання в Україні висвітлені в дисертаціях І. Барвінок «Формування музично-естетичної культури молодших школярів в умовах культурно-дозвіллевої діяльності», Н. Фоломєєвої «Педагогічні технології естетичного виховання дітей віком 5-10 років засобами музичного мистецтва» та інші.

Історіографічний аналіз розкриття проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної

////////////////////// ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСНОВ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ

освіти учнів дозволив виявити напрями наукового висвітлення цієї проблеми. Серед них:

– наукові праці, в яких автори намагаються дати об'єктивну оцінку суспільним явищам, що відбувались у період розбудови національної школи, аналізують розвиток педагогічної думки, українського шкільництва;

– комплексний історіографічний аналіз опублікованих джерел про діяльність навчальних закладів України;

– дослідження вчених, що присвячені аналізу процесів в історії української педагогіки в різні періоди;

– питання, пов'язані з реформуванням шкільної освіти в Україні;

– вивчення розвитку освіти в різних регіонах України;

– наукові праці, присвячені аналізу педагогічних, просвітницьких та естетичних процесів в Україні;

– дослідження, присвячені підготовці педагогічних кадрів для школи;

– роботи, присвячені науково-педагогічній спадщині видатних педагогів минулого;

– наукові праці, присвячені аналізу творчої діяльності українських композиторів, діячів української музичної культури (у підручниках з історії української музики та іншій музикознавчій літературі);

– роботи, присвячені розкриттю проблем музичного виховання та освіти школярів.

Аналіз та усвідомлення історії розвитку української державності довели наявність різних впливів на його перебіг. Це були постанови панівної партії щодо вирішення освітніх проблем стосовно змін напрямів змісту освіти та виховання молоді, програмних змін закладів освіти різного навчально-виробничого спрямування.

Освітні проблеми на теренах України вирішувались, як відомо, у контексті загальних рішень, які поширювались на території СРСР. Відповідно, реформи освітньої системи, закон про освіту були запроваджені з огляду на певну політичну та економічну залежність УРСР від рішень Верховної Ради СРСР, що іноді негативно впливало на розвиток української національної освіти (українська мова, на жаль, зазнавала утисків, кількість шкіл з російською мовою викладання перебільшувала кількість українських шкіл в Україні).

Докорінна перебудова системи народної освіти в країні була здійснена з метою створення умов для підготовленості тих, хто закінчує школу, до практичної діяльності. Рішення директивних органів були спрямовані на підвищення виховного значення загальноосвітньої школи, що мало позитивний вплив і на естетичний розвиток школярів. Відкривались групи з продовженим днем, щоб за допомогою послідовного узгодження навчальних занять із позаурочною освітньо-виховною роботою забезпечити гармонійний розумовий і фізичний розвиток, систематичне моральне, трудове, фізичне й естетичне виховання, розвиток індивідуальних інтересів і здібностей учнів, розширення різних форм самодіяльності учнівської молоді.

У цей складний період зростала соціальна роль учителя й вимоги до його теоретичної й професійної підготовки. Початкова школа (1-4 класи) була покликана закласти основи для всебічного розвитку дітей, забезпечити формування міцних навичок вільного, усвідомленого, виразного читання, лічби, грамотного письма, розвинутої мови, культурної поведінки. Збільшення терміну навчання в початковій школі на один рік було заплановано використати для поліпшення фізичного розвитку дітей, занять музикою, образотворчим мистецтвом і пізнання навколишньої природи.

Результатом аналізу архівних джерел, державних актів освітянської галузі, історіографії з проблеми музичної освіти молодших школярів у контексті підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів є з'ясування історичних передумов розвитку музично-педагогічної освіти та виховання молодших школярів. Серед них ми звернули особливу увагу на:

- характер розвитку сучасного суспільства, що стосується зростання ролі гуманістичних пріоритетів у соціальному просторі;
- ментально-психологічні зміни в ціннісних орієнтаціях людини; актуалізацію культуротворчих чинників формування особистості;
- підвищення ролі мистецтва в становленні національної самосвідомості учнів від самого початку навчання в школі;
- потребу протидії поширенню невибагливих зразків масової культури шляхом естетичного розвитку дітей молодшого шкільного віку;
- зміну освітньої парадигми в сучасній початковій школі (необхідність упровадження принципів і методів розвивального навчання з урахуванням можливостей мистецтва щодо підтримки індивідуальності учня та ліквідації перекосів у бік раціонального розвитку дитини за рахунок емоційного);

– потребу в нівелюванні дії чинників, що стримують досягнення професійності вчителя початкових класів (недостатність використання мистецьких важелів у становленні фахової майстерності студентів, зокрема педагогічної «техніки» діяльності з урахуванням музично-освітнього складника).

Ці державно-політичні вказівки стосуються й мистецької освіти та різних форм музично-естетичного виховання молодших школярів. Аналіз відповідних документів надає можливість відзначити історично виправдані заходи з боку держави стосовно змісту та організації широкої мережі закладів громадського впливу на музично-естетичне виховання школярів для підтримки чинної системи музичної освіти та виховання молоді в загальноосвітніх навчальних закладах. Серед них низка спеціальних шкіл та студій: музичних, хореографічних тощо; гуртків різного художньо-естетичного напрямку: хорових, музично-інструментальних, хореографічних, театральних тощо. Палаци піонерів (історична назва до 1992 р.), відповідні художньо-естетичні гуртки та інші творчі об'єднання розгортали активну діяльність не лише для активізації та розвитку творчих здібностей школярів – вихованців цих об'єднань, а й для популяризації творчих мистецьких здобутків школярів, які були безпосередніми учасниками різних творчих звітів, фестивалів, конкурсів, оглядів художньої самодіяльності серед тієї частини молоді та взагалі суспільства, які не брали безпосередньої участі в різних творчих об'єднаннях.


У процесі розвитку музичної освіти та виховання молоді були отримані позитивні результати. Діти, які брали активну участь у цих творчих об'єднаннях та звітних заходах, розпочинали або продовжували спеціальну художньо-мистецьку освіту (зокрема, музичну), закінчували музичні школи, училища та продовжували свій творчий шлях у відповідних навчальних закладах, ставали самі педагогами та наставниками школярів.

Отже, нами визначено напрями історіографічного розкриття проблеми та прогностичні положення щодо розвитку музичної освіти, виховання школярів та становлення й професійного зростання майбутніх учителів початкової школи, які мали здійснювати цю важливу педагогічну справу.



Розділ 2

ТЕОРЕТИЧНИЙ КОНТЕКСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСНОВ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ

- 2.1. Системно-функціональний аналіз музичної освіти учнів молодшого шкільного віку в контексті педагогічної теорії.
 - 2.2. Теоретичні аспекти підготовки майбутніх учителів початкової школи до музичної освіти учнів: проблеми та специфіка.
 - 2.3. Сутність і зміст готовності вчителя початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів.
 - 2.4. Структура готовності вчителя початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів.
- 

2.1. Системно-функціональний аналіз музичної освіти учнів молодшого шкільного віку в контексті педагогічної теорії

Музична освіта – невід’ємний компонент загальної освіти, покликаний забезпечити цілісність становлення особистості школярів у єдності раціональних та емоційних чинників, формування світоглядних орієнтирів учнів, їхньої здатності до сприймання, виконання й творення в галузі мистецтва.

Розглядаючи взаємозалежність культури, суспільства й освіти, І. Зязюн визначає її як підсистему суспільства, узгоджену з ним і залежну від наявних форм соціальної взаємодії. Він визначає цей феномен як процес та умову розвитку духовності народу й кожного індивіда. Людина розвивається в смисловому полі певних знаків, значень, цінностей, притаманних конкретному народу. Освіта втілюється в індивідуальній самобутній формі у відповідній культурі суспільства, тому мета освіти – виховання людини як суб’єкта культурно-історичного процесу. Освіта розвивається за власними законами. У той же час «освіта – педагогічна система, у центрі якої Людина, сукупність людей; спосіб функціонування цієї системи – педагогічна діяльність. Система володіє педагогічним потенціалом, що дає змогу досягти результатів освіти, реально можливих у конкретних соціальних умовах; вона здатна розвиватися, є багатомірною, багатозначною, відкритою, існує в просторі й часі» [182, с. 12].

Як державний, громадський і соціокультурний інститут нації освіта має початковий складник – загальноосвітню школу. Національна школа в Україні забезпечує права нації на самостійний етнічний і культурний розвиток; сприяє засвоєнню культурних надбань свого народу; є гарантом антинаціоналістичних тенденцій; формує єдність освітнього й культурного простору багатонаціональної держави в умовах єдності її регіональної самобутності [182, с. 14].

Оскільки різні соціальні групи є реальними суб’єктами суспільного відтворення, вони відображають складний і суперечливий шлях свого розвитку. Виникає проблема вивчення конкретно-історичного зв’язку людини з типами відтворення. Суб’єкт динамічного типу культури самовдосконалюється «в єдності з удосконаленням наявного людського світу, створеного всією попередньою людською

активністю». Він повинен «володіти здатністю концентрувати <...> все необхідне багатство громадської культури, осмислити й переосмислити її, щоб формувати нові ідеї, культурні інновації» [184, с. 45]. Світ сприймається не як заданість, а як результат відповідальної, напруженої відтворювальної діяльності людини.

Ми пропонуємо співвіднести роль загальної культури та музичної освіти в процесі суспільного розвитку, оскільки основу культури становить сукупність історично-набутого суспільного досвіду (завдяки освіті), який без трансляції через покоління (від учителів до учнів) втрачає свою самоцінність, а отже, розвиток суспільства стає неможливим.

Виходячи з цього, визначальним чинником збереження й примноження сукупності творчого буття людини в сфері особистісних цінностей, духовної цілісності, еталонів соціальної поведінки, знань і вмінь, наукових концепцій, етичних норм, що є змістом культури, стає освіта.

Освіту кваліфікують як «процес і результат засвоєння особистістю певної системи наукових знань, практичних умінь і навичок» [154] і пов'язаний з ними відповідний рівень її розумово-пізнавальної й творчої діяльності, морально-естетичної культури, що в сукупності визначають її соціальне обличчя та своєрідність. Освіта виконує три важливі функції (людинотворчу, технологічну й гуманістичну), означає соціальне явище й педагогічний процес. Саме «освіта вводить об'єкт педагогіки в загальносоціальний контекст, відкриває можливість тлумачення його в конкретних поняттях» [154].

З певних наукових позицій (синтезу науково-природничого й гуманітарного знання) освіта є засобом трансляції культури поколінням «як спадкової інформації народу, нації, цивілізації» [236, с. 21].

Різні визначення цього поняття поглиблюють його сутність, але в жодному з них не спростована «культуротворча суть людини й людинотворча суть культури» [236, с. 21].

Естетичну освіту в довідковій літературі визначають як процес педагогічної взаємодії, спрямований на здобуття художньо-естетичного досвіду, розвитку естетичної свідомості, емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва, людини, світу [154]. Естетична освіта є основним вектором розвитку гуманістичної освітньої парадигми, оскільки «усвідомлюється як скарбниця найвищих досягнень людства» [154], що в системі образів подає духовні цінності, які, засвоюючись особистістю, оберігають її від негативних впливів масової культури, агресії та жорстокості.

Музична освіта в Україні виявляє власні підходи до європейської орієнтації. Оскільки освіта має виявляти й аналізувати цінність

різноманітних культур й існує необхідність віднайдення певних універсалій, Україна здатна відіграти унікальну роль у загальнолюдській історії завдяки своєму геополітичному становищу на межі східної й західної культурних традицій. Спираючись на висновки історії культури давнього населення України, науковці вважають, що українці є завершальною ланкою тривалого процесу етно- й культурогенезу, тобто спадкоємцями тих надбань, що створено їхніми попередниками на цій території, адже культурний генофонд органічно передається в спадок нащадкам, які збагачують його новими елементами [19].

Україна не є суспільством з лише традиційною культурою. Перебуваючи впродовж багатьох попередніх століть у сфері різноманітних культурних впливів, у складі різних держав, але водночас зберігаючи власний культурний стрижень, Україна увійшла в третє тисячоліття в якісно новій ролі. Перед нашою державою постала перспектива трансформації різних впливів, яких вона зазнавала в процесі культурогенезу, формування нової культури, що має збалансувати східну й західну традиції. У процесі історичного розвитку сформувався народ, здатний створити унікальні складники нової європейської культури, у якій (як зазначено у Всесвітній енциклопедії, розділ «Філософія») національна традиція органічно поєднана із «загальноцивілізаційними універсаліями», що непомітно створює передумови для формування «якісно нової цивілізаційної культури», у якій несхожість, сприймається «не як елемент конфліктності, а як унікальний компонент цілісності».

Музична освіта є компонентом української культури. Оскільки освіта транслює й творить культуру, то культура без освіти неможлива. Як було зазначено, збереження й трансляція музичних традицій залежить від «школи» як виду культурної традиції. Саме її безперервність, взаємозумовленість традиційного та індивідуально-неповторного забезпечують її продовження, розквіт, соціальне значення, унікальність. Без шкіл увірвалася б «могутня історична традиція» (за М. Ярошевським), передавання від одного покоління до іншого мистецтва дослідження, норм та цінностей наукової спільноти [532].

Музична освіта здійснює трансформацію національних та універсальних музичних культурних цінностей; вона забезпечує засвоєння нових наукових понять, педагогічних технологій, розкриття творчого потенціалу народу в цілому й окремої особистості, збереження й примноження національних культурних цінностей.

Відповідно, можна говорити про засадничі функції системи освіти в контексті цивілізаційного поступу [346, с. 254-260]. З одного боку, освіта має створити громадянина суспільства, тобто сформувати

індивідуальність на підставі попереднього інтелектуального досвіду, а з іншого – освіта покликана утворювати суспільство, насамперед – через кожного його суб'єкта. Реалізація цієї мети дає змогу зберегти досягнутий рівень цивілізації та сформувати у свідомості кожного з носіїв та творців узагальненого досвіду людства почуття причетності до набутих історично цінностей духовного розвитку, створити умови для подальшого творення [236, с. 21].

У змісті музичної освіти як феномена культури, примусове долучення до музичних етноцінностей різних націй, їх нав'язування з геополітичних та інших мотивів майже неможливе. Водночас, відсутність нової музично-інтонаційної інформації може спричинити збіднення культурно-освітнього простору, домінування культурної однорідності, стандартизації музичних уподобань.

Зважаючи на те, що музичній освіті притаманний діалектичний взаємозв'язок із музичною галуззю педагогіки як науковою категорією у теоретичному визначенні поняття «музична освіта» було охарактеризовано її засадничі функції.

Уперше орієнтацію відповідних досліджень на «цілісний підхід до розгляду мистецької освіти як самостійної галузі професійної освіти <...> в умовах зміни освітньої парадигми та соціокультурної динаміки ХХІ століття, виявленого впливу мистецтва на формування особистості в контексті модернізації та глобалізації культурно-освітніх процесів у світі» визначено О. Рудницькою [430, с. 4]. Відповідно до цих позицій розглядаємо музичну школу (у загальному музичному сенсі) як самостійну галузь музичної освіти. Згодом зусиллями доктора педагогічних наук, професора О. Рудницької та її наукової школи було виявлено педагогічну сутність багатьох видів мистецтва, зокрема й музичної освіти. Було визначено їхню гуманістичну, світоглядну, художньо-виховну роль, узагальнено й згідно з цією концепцією, виокремлено інтеграційні характеристики, що дало підстави започаткувати нову галузь у педагогічній освіті – мистецьку освіту (а в її парадигмі – музичну), яка серед інших питань висвітлює сучасні досягнення теорії й практики викладання відповідних дисциплін у контексті розвитку загальної педагогіки, культурологічні та психолого-педагогічні концепції розвитку особистості, окреслює пріоритетні напрями її вдосконалення. У цій царині розвивалися й відповідні мистецькі школи України ХХ століття.

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні відбулася зміна «знаннєвого» підходу на особистісно-орієнтований. Центром такої освітньої системи є забезпечення гармонійного співвідношення особистісних якостей, фахової компетентності та здатності людини до творчості. Розвиток відбувається на рівні індивідуальної самобутності та самостійності в розв'язанні проблем, які виникають.

Сформульоване О. Рудницькою визначення мистецької освіти слугує базовим для визначення музичної освіти. В. Шульгіна визначає музичну освіту так: «освітня галузь, спрямована на розвиток у людини спеціальних здібностей і смаку, естетичного досвіду й ціннісних орієнтацій, здатності до спілкування з художніми цінностями в процесі активної творчої діяльності та вдосконалення власної почуттєвої культури» [524, с. 5-6].

Використання поняття «музична освіта» фіксується вперше в історичних трактатах XVI-XVII століть. У цих джерелах характеристики змісту та призначення музично-педагогічних понять та осередків згадуються так: музична освіта з XVI ст. з'явилась у братських школах, де поруч з основними науками увагу приділяли й музичному вихованню; розвиток науково-методичної думки відбувався за головними критеріями методів музичного виховання М. Дилецького (XVII ст. – М. Дилецький «Грамматика мусикійська» [115]). Це й художньо-естетичні почуття, і слуховий досвід, і музична практика [115]; виникнення й розвиток музичної освіти в Глухові (музична школа), Києві (Києво-Могилянська академія), Харкові (Харківська колегія, вокальні та інструментальні класи при Харківському казенному училищі), Львові (при соборі Св. Юра) тощо; розвиток музичної освіти й виховання в Україні поживався за сприятливих умов після 1917 р. (за Ю. Ольховським).

Біля витоків масового музичного виховання та освіти, що безпосередньо впливали на розвиток її теорії (це стосувалося й України), стояв видатний музичний діяч, академік Б. Асаф'єв. У його статтях обґрунтовано думку, що необхідно «частково переглянути методи нашої музичної освіти, у якій вивчення народної музики займає поки що недостатнє місце» [24, с. 34].

Упродовж багатолітнього досвіду музичної освіти склалися перевірені практикою методи навчання, ефективні засоби музичного виховання. О. Рудницька вказує на необхідність співвідношення нових педагогічних галузей з вихідними теоретичними положеннями загальної педагогіки. Актуальність сучасних праць полягає не тільки у визначенні особливостей музичної освіти, але й у їхній «відповідності пріоритетам нового педагогічного мислення, ключовими елементами якого є гуманізм, розвиток особистості в гармонії зі світовою культурою, урахування національних історичних традицій, ствердження принципів інноваційної діяльності тощо» [430, с. 8].

Деякі автори (О. Михайличенко, Л. Проців, О. Ростовський, В. Шульгіна) у своїх наукових розробках давали характеристики поняттю «музична освіта».

На думку О. Ростовського, вивчення шляхів розв'язання багатьох суттєвих сучасних музично-освітніх проблем є водночас вивченням

історії музичної педагогіки. Головним мотивом висвітлення фактів обрано гуманістичний погляд на завдання й сенс музичної педагогіки минувшини, ствердження в ній і за її сприяння духовних цінностей, що несуть у собі людське, особистісне значення, але з урахуванням у кожній конкретній епосі особливих підходів до масової музичної освіти, відповідності її духу епохи, соціальним умовам, культурно-освітнім потребам кожної країни, її народним традиціям тощо.

Автор обстоює думку, що «музична освіта» (як складник музичної педагогіки) – це категорія історична, тому що «її цілі, зміст, рівень, методи й організаційні форми визначаються соціальними відносинами, національною своєрідністю, роллю музичного мистецтва в житті певного суспільства, <...> провідними загально-педагогічними ідеями й рівнем музичної педагогіки, які змінюються протягом історії музичної культури» [416, с. 4-5].

В. Шульгіна вважає, що «музична освіта є категорією» музичної галузі педагогіки [524, с. 5-6]. Поняття «музична освіта» вона розглядає «як процес і результат засвоєння учнями системи музичних знань, умінь і навичок, формування на їхній основі естетичного світогляду, гуманістичних якостей особистості, розвиток музичних здібностей і творчого потенціалу» [524, с. 5-6]. Навчання музики, автор визначає «як процес едукації особистості в єдності освітньої, мотиваційної, виховної та розвивальної функцій». У процесі навчання музики учень засвоює способи діяльності від репродуктивного до перетворювального й творчого. Традиційна інформативна функція в роботі педагога-музиканта поступово замінюється діяльнісним компонентом. Найважливішою умовою ефективного розвитку музичної освіти як науки автор вважає взаємозв'язок художньо-естетичного та наукового компонентів.

Г. Падалка зауважує, що втілення концепції національної основи музичного навчання й виховання передбачає загальнокультурний розвиток особистості, «орієнтує навчальну діяльність на розвиток загальної та художньої культури учнів» [359, с. 12], що й становить об'єктивні передумови для створення загальної теорії музично-педагогічної освіти. Автор неодноразово вживає термін «музична освіта», основи якої закладено завдяки особливостям навчання на музично-педагогічних факультетах (деякі з них трансформовані в інститути мистецтв у структурі педагогічних університетів), що ґрунтується на різнобічності музичної підготовки студентів [358]. Для уникнення мозаїчності знань студентів, необхідно, на думку Г. Падалки, спрямувати зусилля педагогів різних музичних дисциплін на досягнення єдиної мети, підготовку фахівців музично-педагогічного профілю, тобто окремі дисципліни осмислити як різні грані однієї спеціальності. Розроблення загальної теорії музичного навчання й

виховання студентів і конкретної його методики не виключають, а доповнюють одна одну, відтворюючи діалектику співвідношення загального і окремого [358].

О. Михайличенко надає власне трактування поняттю музичної освіти. Автор визначає сутність процесу музичного навчання й виховання особистості на ґрунті досягнень сучасної педагогіки, виділяє періоди та основні напрямки розвитку теорії музичного навчання й виховання, визначає основні категорії та поняття музичної педагогіки, умови впровадження в навчально-виховний процес.

Музичну освіту О. Михайличенко усвідомлює як «процес і результат засвоєння музичних знань, умінь і навичок, що свідчать про відповідний рівень опанування музичних явищ в аналітично-теоретичному або практично-виконавському аспектах», який функціонує в діалектичній взаємодії інституцій створення, накопичення музичного досвіду суспільства з процесами передавання та засвоєння цього досвіду майбутніми музичними фахівцями. У його теоретичних позиціях зосереджено увагу на запропонованих поняттєво-термінологічних визначеннях основних категорій музичної педагогіки, що пояснюється намаганням «в основу організації музичного навчання й виховання особистості покласти теоретичні досягнення сучасної педагогічної науки» [313, с. 74]. Спираючись на глибокі історичні знання, автор розглядає музичну освіту в контексті теорії загальної педагогіки, приділяючи значну увагу її поняттям та категоріям.

Серед закономірностей музичної освіти О. Михайличенко називає відповідність змісту музичного навчання й виховання до рівня розвитку музичної культури сучасного суспільства; «залежність процесу музичного навчання й виховання від економічних умов забезпечення розвитку національної музичної галузі та орієнтованість змісту музичного навчання й виховання на національну музичну традицію» [313], які відповідають зорієнтованості багатьох мистецьких шкіл на українську культурну традицію.

Спираючись на традиційне визначення музичної освіти, зафіксоване в довідковій літературі, й узагальнюючи наведені приклади, Н. Гуральник пропонує власне розуміння поняття «музична освіта». Музична освіта – це свідоме здобуття знань, умінь і навичок згідно з індивідуальними, загальними та спеціальними здібностями, а також особистісного чуттєво-емоційного досвіду з метою підвищення рівня самореалізації засобом діалогічної взаємодії суб'єктів школотворення «на музичній моделі» [109, с. 158-169].

У теорії та практиці музичної освіти особливим закладом творчої діяльності вважають школу, як вид історико-культурної й освітньої традиції, що здійснюється в синкрезисі творення й навчання. Однією з атрибутівних якостей діалогової взаємодії є міжособове спілкування,

яке являє собою діалектичну єдність нормативних (стабілізаційних) і креативних (розвивальних) чинників, що неможливо без урахування традиції.



Рис. 1. Смісловий контент музичної освіти

Музична освіта в початковій школі відіграє особливу роль, закладаючи підвалини естетичного ставлення дітей до мистецтва. У сучасних умовах неоднорідного розвитку художніх явищ, засилля поп-культури музична освіта в початковій школі має стати основою формування художніх смаків школярів, їхньої здатності до адекватної естетичної реакції на твори мистецтва (В. Сухомлинський, В. Шацька, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Л. Хлебникова).

Науковий доробок сучасних українських учених стосується цілої низки суттєвих питань музичного розвитку дітей, викладання музики в загальноосвітній школі, визначення перспектив музичного навчання школярів у межах загальної освіти.

Г. Падалка розглядає ці проблеми музичної освіти молодших школярів та підготовку висококваліфікованих фахівців у тісному взаємозв'язку й взаємозумовленості, як компоненти єдиної системи розвитку музично-естетичної культури суспільства. Дослідження основних питань музичної освіти педагога-вченого про особливості професії вчителя музики, про його покликання й високу відповідальність стали предметом наукових уподобань професора. Автор вважає, що шлях дитини до мистецтва – це одна із животрепетних проблем сучасної педагогіки. «Інтенсивне збагачення змісту життя кожної людини в наш час потребує великої уваги від педагогів, психологів, методистів до питань виховання, глибоких, вдумливих пошуків у справі залучення дітей із самого раннього віку до художньої творчості» [361, с. 3].

Галина Микитівна Падалка підкреслює, що вчителі, які забезпечують музичну освіту йдуть складним шляхом, прагнучи зробити художню культуру надбанням кожної людини, убачаючи в масовості один з найістотніших показників своєї успішної праці.

Музично-педагогічна концепція сучасної освітньої парадигми – надання естетичного розвитку кожній дитині, вболівання за її всебічне, творче, емоційно-інтелектуальне зростання. Автор переймається

ідеєю, що «музика збагатить і розцвітить світосприймання школярів лише тоді, коли музичне виховання прийматиме всі сторони їхнього життя» [361, с. 5].

Л. Масол акцентує увагу на поліцентричній інтеграції мистецьких знань учнів, де одну з домінантних ліній визначає музичне мистецтво [289].

Б. Голешевич у своїй монографії [93] розкриває евристичну сутність генезису музичного мистецтва, психолого-соціальні передумови музичної інформатизації суспільства, філософський зміст поняття музичної евристики та способів її активізації в молодших школярів. Автор досліджує методологічні основи евристичної парадигми загальної музичної освіти; пропонує особистісно зорієнтовані, евристичні методи викладання музичного мистецтва. Учений обґрунтовує наявність емоційного відгуку дітей на музичне мистецтво, надає великого значення умінням дітей аналізувати його, досліджує розвиток евристичності образного мислення та суджень учнів у процесі художньої творчості та в період постмузичної комунікації.

Автор визначає відповідні рівні оригінальності мисленнєвих функцій та морально-естетичної чуттєвості школярів. Б. Голешевич називає чинники інтенсифікації активних видів творчої реалізації учнів у процесі музичної діяльності, подає у своїх пропозиціях педагогічний синтез мультимедійних та евристичних засобів навчання, пропонує перспективну генералізуючу модель інкультурації школярів молодших класів на основі музичної евристики.

Музика має невичерпний потенціал впливу на психосоматичні якості людини. Найвідчутніший морально-естетичний вплив вона здійснює на дітей та підлітків. Саме тому вдосконаленню методологічних основ та методиці викладання музики в загально-освітній школі надана така велика увага вчених, музикознавців, педагогів-практиків. Разом з тим залишаються невирішеними проблеми розвитку естетичних потреб школярів, формування стійкої мотивації до досягнення класичних зразків музичного мистецтва, виховання в них оцінного ставлення до об'єктів художньої творчості, моральних стереотипів поведінки однолітків та дорослих шляхом особистісного емоційного та цілеспрямованого осмислення музичної семантики. Це спричинило необхідність теоретичного обґрунтування методологічних основ та методичного забезпечення загальної музичної освіти евристичного типу [93].

О. Лобова побудувала дидактико-методичну систему формування основ музичної культури молодших школярів у процесі навчання в загальноосвітній школі. Вона підкреслила необхідність спрямування уроків музики в початковій школі на формування

музичної культури школярів. Її концепція, щоправда, розрахована на наявність повноцінних уроків музичного мистецтва (якнайменше одна година на тиждень) у початковій школі.

У контексті дослідження О. Лобової дидактико-методичну систему розглянуто як керований процес навчання школярів. Наукова думка О. Лобової має схожі позиції з Г. Падалкою в тому, що вчені кваліфікують освіту учнів та відповідну підготовку вчителя як єдиний взаємозумовлений процес. Важливим аспектом упровадження системи формування музичної культури школярів є забезпечення наступності цього процесу в учнів початкової школи та відповідної культуротворчої підготовки вчителя [261, с. 4].

Т. Турчин розглядає модернізаційні процеси музичної освіти в початковій школі, наголошуючи на ефективності реалізації гуманно-естетичного підходу в навчальному процесі, оскільки проблема модернізації початкової загальної музичної освіти є одним з важливих завдань подальшого розвитку школи в Україні та зумовлена потребою вдосконалення освіти відповідно до сучасних умов розвитку суспільства.

Це можна пояснити, «по-перше, зростанням людського чинника в цивілізаційних процесах, по-друге, визнанням ролі естетичного начала у формуванні особистості молодших школярів» [482, с. 3]. Упровадження гуманно-естетичного підходу мотивується також необхідністю протидії негативному впливу, який справляє на розвиток дітей дедалі більше поширення в молодіжному середовищі невибагливих зразків розважального мистецтва, у тому числі музичного.

Сутність гуманно-естетичного підходу до модернізації музичної освіти в початковій школі автор вбачає «у реалізації впливу музичної діяльності на особистісний розвиток учнів шляхом спонукання їх до естетичного переживання гуманістичних цінностей життя і мистецтва» [482, с. 3]. Розкриваючи сутність гуманно-естетичного підходу, автор визначає низку парадигмальних складників початкової загальної музичної освіти, головний з яких орієнтує музичне навчання «на формування зрілої, духовно-моральної, творчої особистості, визнання права кожної дитини незалежно від її природних музичних здібностей на педагогічну увагу в процесі музичного навчання, постійне піклування про становлення гуманно-ціннісних настанов молодших школярів щодо пізнання, виконання й творення музичних образів мистецтва, підсилення здатності учнів до рефлексивного переживання музики, спонукання до спільної музичної діяльності як засобу розвитку комунікативних якостей дітей, забезпечення переваги активної музично-творчої діяльності над розумово-споглядальним сприйняттям художніх образів» [482, с. 3-4]. Серед інших педагогічних парадигм Т. Турчин називає дотримання принципу домінування

національного мистецтва, актуалізацію культурологічних чинників початкової загальної музичної освіти, підвищення ефективності музичного навчання на уроках та в позакласній роботі на основі розроблення й широкого впровадження методів навчання, іманентних сутності музичного мистецтва, надання пріоритетності інтуїтивно-образним засобам осягнення музичного мистецтва, підсилення ролі гедоністичного спрямування музичного навчання учнів початкової школи, використання сучасних можливостей мистецької інформації як додаткового чинника музичного розвитку молодших школярів.

О. Борисова приділяє особливу увагу формуванню творчих здібностей молодших школярів у процесі музично-ігрової драматизації. Вона акцентує увагу на тому, що «здібності людини виявляються не тільки в тому, як вона засвоює й відтворює набуті людством знання та вміння, а й як розв'язує на їхній основі нові завдання» [56, с. 2]. Вивчаючи ступінь узагальненості здібностей, авторка називає загальні, необхідні для різноманітних видів діяльності (зацікавленість, самостійність, ініціатива, оригінальність тощо) та спеціальні, які виявляються в конкретній музично-ігровій діяльності. Оскільки музично-ігрова драматизація є синкретичним жанром, то вона потребує комплексу здібностей, серед яких називають: емоційне сприймання музики, ладовисотний та ритмічний слух, музична пам'ять та здібності дітей відобразити рухами характерні риси відповідних музичних образів.

Автор наголошує, що повноцінна творча діяльність молодших школярів можлива в поєднанні «загальнотворчих і спеціальних музичних проявів дітей. Що вищий рівень загальних здібностей дитини, то успішніше розвиваються й спеціальні її здібності. Розвиток спеціальних здібностей робить свій внесок у загальні здібності учнів» [56, с. 2]. З огляду на це, О. Борисова висловлює думку про те, що, ураховуючи наявність «наскрізних» здібностей, «музично-ігрова драматизація може бути як засобом розвитку музичних здібностей, так і розвитку таких загальних здібностей, як інтерес до музичної драматизації, самостійність у розв'язанні ігрового завдання, оригінальність у вирішенні власного задуму, комбінаторні здібності у виборі рухів, перенесення знань та вмінь у ситуацію нових, незнайомих їм музичних творів» [56, с. 2].

Отже, заохочуючи та спонукаючи молодших школярів до музичної навчально-ігрової драматизації, учитель початкових класів у своїй музично-виховній діяльності окреслює безпосередній шлях до забезпечення основ музичної освіти та виховання учнів.

С. Миколінська підкреслює значення й визначає шляхи формування слухової уваги молодших школярів на уроках музики, оскільки сприяти розвитку в учнів різнобічних музично-естетичних

інтересів і потреб, становленню їхньої творчої індивідуальності можливо, залучаючи школярів до активної участі в різних видах музичної діяльності шляхом активного вслуховування у звучання музики. Здатність школярів до такого слухання музики залежить від рівня розвиненості їхнього музичного слуху та рівня уважності для усвідомленого опанування навчального матеріалу та його засвоєння.

Відомо, що музична діяльність молодших школярів, як і учнів будь-яких вікових категорій, у всіх її різновидах (спів, гра на музичному інструменті, музичне сприймання, елементарна творчість тощо) не може бути продуктивною без розвиненої слухової уваги. Отже, на думку С. Миколінської, «слухова увага є необхідною умовою для ефективного музичного розвитку учнів, яка в процесі музичного навчання має значний вплив на процес та результати музично-слухової, музично-виконавської та музично-творчої діяльності, постаючи важливим засобом їх регулювання» [304, с. 1].

Учені, які досліджували проблеми розвитку уваги залежно від віку, виокремили молодший шкільний вік як сензитивний період для її розвитку (Л. Виготський, Ф. Гоноболін, О. Леонтьєв, С. Лукомська, Є. Рибалко, С. Снічак, Г. Угарова та інші).

Зауважимо, що в працях видатних діячів мистецтва, педагогів (Б. Асаф'єв, Л. Баренбойм, Г. Коган, В. Петрушин, Г. Прокоф'єв, М. Старчеус, Д. Юник, Ю. Алієв, Н. Гродзенська, Д. Кабалевський, О. Ростовський, Л. Хлебникова, В. Шацька та інші) розкривається значення слухової уваги для музичної діяльності, її вплив на результати музичної освіти школярів [304, с. 1].

Розглядаючи поняття «увага» в межах різних наукових теорій (фізіології, психології, педагогіки), С. Миколінська для розкриття його сутності висвітлює різні погляди, приділяючи увагу трансформації цього поняття для музично-освітньої діяльності молодших школярів. Авторка вважає, що слухова увага молодших школярів у їхній музичній діяльності – це «інтегральне психічне явище», «невід'ємний складник усіх психічних процесів», які мають глибинні зв'язки з усіма пізнавальними процесами, «засіб регулювання та контролю в мисленневих процесах та обов'язкова умова продуктивності в усіх видах діяльності» [304, с. 5]. Із цих позицій автор визначає «слухову увагу молодших школярів у музичній діяльності як процес та результат налаштування на сприймання музичних явищ, що виявляється в здатності до зосередження на їх звучанні та художньо-змістовній сутності. Слухова увага молодших школярів виявляється в слуханні, виконанні музики та елементарній творчості, що сприяє аналізу звукової інформації, контролю та регуляції музичної діяльності в цілому» [304, с. 5].

Виокремлюючи властивості слухової уваги, автор докладно аналізує такі з них: концентрація, стійкість, вибірковість, розподіл, переключення та обсяг [304, с. 5].

Ми погоджуємось із автором у тому, що, досліджуючи глибинні процеси сприйняття, усвідомлення, відтворення музики молодшими школярами, важливо ґрунтуватись на усталених психолого-педагогічних теоріях для отримання достовірної наукової інформації стосовно формування конкретних умінь школярів або музичних знань у процесі здобуття якісної музичної освіти.

Н. Данько розробила методику інтегрованого навчання музики молодших школярів. Вона дотримується думки про те, що «початкова освіта або перший рівень базової освіти, що передбачає стимуляцію творчого потенціалу особистості засобами різних видів мистецтва, набуття спеціальних знань, навичок, умінь відповідно до європейських стандартів, але з урахуванням національних етновиховних традицій» [110, с. 1], набуває особливого значення. Автор усвідомлює пріоритети сучасної стратегії української освіти, «яка базується на концептуальних засадах інтеграції змісту й гуманізації навчання, використанні дитячого фольклору як визначальної риси ментальності українського народу та невід'ємного складника національної культурної спадщини» [110, с. 1].

Трансляція основних освітніх пріоритетів у виміри початкової музичної освіти значно ускладнюється, на думку автора, у зв'язку з певними перешкодами, до яких Н. Данько слушно зараховує послаблення уваги та поваги суспільства до музичного навчання молодших школярів, яке виявляється в скороченні відповідних годин у навчальних програмах початкової школи. «Це значно гальмує процес модернізації освітнього середовища молодших школярів, досягнення кінцевої мети та виконання завдань цього напрямку початкової освіти» [110, с. 1].

Ми поділяємо думку автора про те, що в початковій школі закладаються основи художньої культури молодших школярів, відбувається гармонізація особистості, формування її духовних цінностей і розкриття творчого потенціалу кожного учня. Відповідно, необхідно знаходити нові шляхи інтенсифікації засвоєння музичного матеріалу та створення спеціальних психолого-педагогічних умов для оптимізації навчання музичного мистецтва.

Саме тому, як уважає автор, теоретична й практична робота «в початковій школі має спрямовуватись на інтеграцію мистецьких знань та художньо-образних уявлень школярів як потужного засобу інформаційного забезпечення і якісного засвоєння музичного матеріалу на основі використання широкої міжпредметної інтеграції» [110, с. 1].

Ми погоджуємося з Н. Данько в тому, що інтеграційний принцип опанування мистецьких знань молодшими школярами може позитивно вплинути на процес цілісного музичного сприймання художніх образів та опосередковано активізувати мислення, фантазію, чуттєво-емоційну сферу, збагатити бази знань, досвід музично-творчої діяльності за умови використання новітніх педагогічних технік, сучасних інформаційних технологій у різні періоди музичного навчання. Ця думка відповідає нашим уявленням про віднайдення нових шляхів забезпечення основ музичної освіти молодших школярів у процесі педагогічної діяльності вчителів початкової школи.

С. Дицьо дослідила можливість застосування особистісно-орієнтованих технологій музичного навчання учнів початкової школи із застосуванням досвіду народної педагогіки, навчально-виховних традицій, які відзначались використанням музичної культури. Значення музичного мистецтва в духовному становленні молоді, на думку автора, важко переоцінити, оскільки воно стверджує гуманістичні цінності, ідеали національної свідомості. Автор указує й на необхідність упровадження інноваційних технологій, які «забезпечують широкий спектр особистісного розвитку школярів, породження нових знань, способів дій, особистісних смислів у вивченні мистецтва музики й ураховують найкращі здобутки національних народно-педагогічних традицій у навчанні та вихованні нового покоління» [116, с. 1].

Автор визначає особистісно-орієнтовану технологію навчання як цілісний процес, «що спрямований на розвиток особистості учня, в основі якого полягає рівність та партнерство в педагогічній взаємодії з учителем, визначає сукупність засобів і методів навчання, що дають змогу успішно реалізовувати поставлені цілі» [116, с. 6].

С. Дицьо у своєму дослідженні окреслює роль технологічного підходу, який, на її переконання, «орієнтує на модернізацію традиційного навчання учнів, сприяє широкому розвитку їх потенційних можливостей, породженню нових знань, способів дій, особистісних смислів шляхом побудови навчального процесу з чітко фіксованими й очікуваними результатами» [116, с. 6] на принципах гуманізації; природовідповідності; культуровідповідності, індивідуалізації та диференціації навчання й педагогічної взаємодії.

Здійснений автором ретроспективний огляд становлення й розвитку вітчизняних і зарубіжних систем музичного навчання учнів початкової школи дав можливість з'ясувати, що ідея музичного навчання й виховання на національній основі формувалася впродовж віків, розвиваючись у різних музично-педагогічних концепціях М. Лисенка, М. Леонтовича, К. Стеценка, В. Верховинця, Д. Кабалевського, О. Ростовського, А. Авдієвського та інших, набуваючи в

кожній певних особливостей і конкретизації. Натомість, значні здобутки в розвитку системи музичного навчання й виховання учнів початкової школи на засадах особистісно-орієнтованого підходу, сучасні реалії потребують модернізації музичної освіти, яка здатна забезпечити спрямованість освітньо-виховного впливу музичного мистецтва на духовний розвиток кожного учня [116, с. 6].

Зауважимо, що С. Дицьо основну увагу у своїй науковій роботі приділяє народній педагогічній традиції, тому надає власне трактування цьому процесу, і розглядає її як «ущільнення тривалого досвіду життєдіяльності нації, що проявляється, зокрема, у художній творчості, інтегрує звичаї, обряди, ритуали, свята, трудові та естетичні цінності, смаки, ідеали, моральні норми, правила поведінки, елементи духовної культури, які зберігаються, розвиваються протягом століть і передаються наступним поколінням» [116, с. 7].

Автор доводить, що народні педагогічні традиції є першоосновою формування гуманістичного досвіду особистості учня молодшого шкільного віку за законами добра й краси. Доведено, що використання в навчальному процесі народної педагогічної традиції «є тим підґрунтям, на якому зростає духовність, національна свідомість, гідність нового покоління, а водночас, і розуміння, толерантність та повага до інших народів. Отже, використання народної педагогічної традиції в музичному навчанні учнів початкової школи має виключне значення, зокрема в розробці технологій особистісно-орієнтованого музичного навчання» [116, с. 7].

С. Дицьо у своїй роботі визначає зміст музичної компетентності учнів молодших класів та розглядає її в дослідженні як «інтегральну якість особистості, що складається з комплексу музичних знань, художнього досвіду, мистецьких цінностей та ставлення до них і може реалізовуватися у процесі музичної діяльності дитини» [116, с. 7].

У цілому погоджуючись із трактуванням змісту поняття як комплексу різних важливих елементів, які безпосередньо впливають на ефективність та вправність музичної діяльності молодших школярів, все ж зазначимо, що дітей молодшого шкільного віку навряд чи можна вважати носіями складного спеціально-фахового мистецького навантаження, яке містить компетентність як наукове поняття. Ми вважаємо, що варто говорити про певне розкриття музично-освітніх можливостей, мистецького потенціалу, поглиблення чуттєво-емоційної сфери молодших школярів, яке вдосконалюється в процесі набуття музично-освітніх знань та умінь.

Л. Заря у своїй науковій роботі висвітлила проблему формування інтересу молодших школярів до музики засобами мультимедійних технологій. Автор зосередила увагу на тому, що доцільно застосовуючи комп'ютерні технології в процесі навчання та виховання

числі початкових класів, дає змогу молодшим школярам ознайомитися з найкращими творами класичної музики, іншими музичними шедеврами. Також учителям запропоновано самостійно готувати мультимедійні презентації завдяки відомим програмам: Microsoft PowerPoint, Macromedia Flash, Picasa, Photodex ProShow тощо.

Поглибити методичні можливості дослідник пропонує за рахунок уведення в процес музичної освіти й виховання молодших школярів розроблених авторських електронних посібників («Нотна грамота», «Музичні інструменти»), методичних розробок з різних організаційних форм діяльності, що сприяють підвищенню ефективності формування в молодших школярів інтересу до музичного мистецтва.

Але, застосовуючи можливості мультимедіа, важливо не забувати й про деякі негативні наслідки впливу цих методик, особливо на дітей молодшого шкільного віку, серед яких Л. Заря називає зменшення потреби в міжособистісному спілкуванні, утрата великого значення усної та писемної мови, інтелектуальна пасивність під час засвоєння музичної інформації.

Ми вважаємо доцільним усвідомити, творчо переосмислити та враховувати в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів усі ці фактори, позитивні і негативні.

Б. Жорняк сконцентрувала свою наукову увагу на проблемі формування творчої активності молодших школярів у процесі колективної діяльності. Автор спирається на думку про те, що в центрі освітньої системи перебуває особистість, яку необхідно підготувати до життєтворчої діяльності та плідної праці у ХХІ столітті. Глобальна реформація, особливо на початковому етапі навчання (молодших школярів), має закласти основи «формування соціально активної, різнобічно розвиненої особистості, яка готова до навчальної співпраці, художньо-творчої самореалізації, духовного самовдосконалення й вирішення складних завдань різних напрямків» [158, с. 1]. На шляху до досягнення цієї мети Б. Жорняк вбачає серйозні перешкоди, що виникають у зв'язку з необхідністю формування творчої активності особистості, оскільки опанування мультимедійних технологій, які зумовлюють високу інформативність навчання, у той же час суттєво впливає на гальмування розвитку творчої активності школярів. «Саме використання багатофункціональних засобів мистецтва в урочних і позаурочних формах роботи забезпечує той потужний вплив на розвиток творчого потенціалу учня, який стає фундаментом його подальшого гармонійного розвитку й поведінки» [158, с. 1]. Впливовим генералізаційним та координаційним чинником розвитку творчої активності молодших школярів, на думку автора, є застосування колективних видів музичної діяльності (хоровий спів, гра на дитячих

музичних інструментах, музично-дидактичні ігри, музично-театралізовані інсценізації тощо) як найбільш доступних у зазначеному віці.

Шлях до розв'язання зазначених проблем автор вбачає у формуванні «інтерактивного багатокомпонентного змісту навчання, що передбачає створення сприятливого духовно-інтелектуального середовища для гармонійного розвитку й творчої самореалізації кожної дитини. Саме в цьому сенситивному віці закладаються основи художньої культури, естетичних знань, що стають пізніше фундаментом соціальної й творчої активності особистості, формується художньо-емоційне світосприймання, особистісно-ціннісне ставлення дитини до навколишнього світу, людей, до самої себе» [158, с. 1].

Дослідниця вважає, що в наш час музично-творче виховання як одна з необхідних форм духовного розвитку особистості набуває нового осмислення, тому зусилля науковців необхідно спрямовувати не лише на «вдосконалення змісту й методів навчання, упровадження сучасних форм організації роботи з початкової музичної освіти та музично-естетичного виховання школярів» [158, с. 2], а й на дослідження потужних можливостей творчої колективної діяльності, що може бути одним із сучасних завдань початкової освіти.

Автор визначає потенційні резерви, закладені в застосуванні методик організації колективної музичної діяльності учнів: зокрема парні, групові, масові та їх модифікації: індивідуально-групові, диференційовано-групові, колективно-групові тощо, упродовж яких школярі включені в «багатопланову безпосередню взаємодію один з одним, що активізує їхні креативні здібності, створює сприятливі умови для формування творчої активності особистості молодшого шкільного віку» [158, с. 2].

Теоретичний аналіз проблеми творчої активності молодших школярів, власного педагогічного досвіду дав змогу вченій дійти висновку, що творча активність є складною інтегративною властивістю особистості, «яку доцільно розглядати як вищу форму активної самостійної навчальної діяльності школяра, яка виявляється в готовності, прагненні до самостійної оригінальної діяльності й виборі оптимальних шляхів її реалізації, у творчому підході до розв'язання пізнавальних завдань» [158, с. 6]. Оскільки творча активність є не лише вродженою рисою особистості, вона розвивається в процесі діяльності. Тому Б. Жорняк вважає, що творча активність – це «особистісне утворення, що виражає прагнення й здатність учнів молодшого шкільного віку до участі в колективних видах музичної діяльності, результати якої визначаються оригінальністю, новизною та інтенсивним творчим самовираженням в різних презентативних формах» [158, с. 6].

Для нашого дослідження важливим є те, що автор приділяє необхідну увагу віковим особливостям молодших школярів, які визначають своєрідність розвитку їх творчої активності. На її думку, ці особливості зумовлені «психологічним фоном», на якому відбувається зміна всього укладу життя дитини. «Тому одним з важливих засобів формування й розвитку творчої активності як особистісної якості молодших школярів є активне залучення їх до творчих колективних видів навчальної діяльності» [158, с. 6].

Відповідно, Б. Жорняк пропонує виконувати низку завдань для успішного формування творчої активності молодших школярів: сприяти соціалізації школяра; розвивати навички спілкування й співпраці з іншими, доцільного підкорення інтересам інших членів дитячого колективу, уміння встановлювати добрі стосунки з однолітками; спонукати бажання самостійно здобувати знання та застосовувати їх на практиці; формувати життєві компетенції учнів; розвивати навички активної дослідницької діяльності (пошук і відбір необхідного матеріалу, групування, аналіз, узагальнення); сприяти самооцінці власної діяльності та її результативності серед учасників колективної діяльності; формувати культуру взаємин у спілкуванні, форми поведінки та спонукання безконфліктних стосунків у творчому колективі [158, с. 6].

Для ефективної реалізації запропонованих ідей автор вважає за необхідне задовольняти найрізноманітніші потреби дитини та її інтереси; «відшліфувати нові грані її характеру, творчо розвиваючи й збагачуючи особистість» [158, с. 7], зауважуючи, що творча активність учнів повинна знаходити застосування в різних видах шкільних занять, у художньо-творчій діяльності, «оскільки творчість як безупинний пізнавальний процес виникає, матеріалізується й розвивається тільки в результаті багатосторонньої практичної діяльності» [158, с. 7].

Розглядаючи сучасні педагогічні прийоми й методи організації колективної музично-творчої діяльності молодших школярів у процесі опанування музичного мистецтва на відповідних заняттях і в позаурочній навчально-виховній роботі, автором зроблено висновок, що у творчості дитина реалізується в усій повноті (застосовує свої здібності, знання, уміння), маючи можливість випробувати себе в різних видах діяльності. Б. Жорняк зауважує, що сучасному художньо-естетичному вихованню найбільше відповідає творчо-активний принцип навчання, оскільки з ним пов'язані відповідні якості особистості: розвинута уява, пластичність мислення, його відносна самостійність. Автор пропонує серед нових освітніх технологій, які зумовлюють формування творчої активності молодших школярів та підвищення різноплановості світовідношення, розвивають їх потенційні

творчі здібності, використовувати педагогічні технології проблемного, розвивального навчання та проектні технології [158, с. 7].

У педагогічній теорії та практиці порушено питання входження процесів формування музичної культури в широкий життєво-художній контекст молодших школярів (Л. Горюнова), проблеми взаємозв'язку музично-творчого розвитку учнів початкової школи з формуванням духовних засад особистості дітей, їх моральним вихованням (Г. Рігіна), можливості інтегративного підходу до музичного розвитку дітей у єдності активізації ритмічного, ладового почуття та звуковисотного слуху (А. Вільчківська, Г. Ніколаї). У наукових працях Г. Лебедевої досліджені проблеми втомлюваності учнів на уроках музики в початковій школі та шляхи її подолання.

Отже, аналіз науково-методичної літератури дає можливість визначити основні проблеми, які зумовлюють певне коло питань, пов'язаних з функцією музичного розвитку та освіти дітей. Найважливішими з них ми вважаємо такі: інтегроване навчання музики молодших школярів; утілення гуманістично-естетичного підходу в навчальному процесі; евристична сутність генезису музичного мистецтва, психолого-соціальні передумови музичної інформатизації суспільства, філософський зміст поняття музичної евристики та способів її активізації в молодших школярів; входження процесів формування музичної культури молодших школярів у широкий життєво-художній контекст; зв'язок музично-творчого розвитку учнів початкової школи з формуванням духовних засад особистості дитини, її моральним вихованням; розвиток творчої активності молодших школярів та музичної компетентності учнів початкових класів; реалізація ідеї музичного навчання й виховання молодших школярів на українському національному ґрунті.

Зіставлення їх з вимогами сучасного суспільства до особистості, віковими особливостями молодших школярів, а також із специфікою функціонування й розвитку мистецтва в сучасних вимірах дає підстави для визначення тенденцій подальшого розвитку музичної освіти в початковій школі. Серед них провідними можна вважати такі, як: формування гуманістичних ідеалів учнів засобами мистецтва; сприяння розвитку національної культури; подолання перекосів у бік раціонального становлення особистості шляхом актуалізації емоційних чинників впливу мистецтва, активізації розвитку творчих якостей дітей, їхньої здатності до естетичного сприйняття та оцінювання явищ дійсності, формування й розвитку музичних здібностей.

Визначення базових тенденцій розвитку музичної освіти молодших школярів дає підстави для виявлення напрямів удосконалення підготовки фахівців, спроможних кваліфіковано здійснювати викладання музики в сучасній початковій школі.

2.2. Теоретичні аспекти підготовки майбутніх учителів початкової школи до музичної освіти учнів: проблеми та специфіка

Аналіз історичного контексту підготовки вчителя початкової школи дає підстави для висновку щодо глибокого розроблення питань розвитку особистості вчителя (І. Бех, В. Бондар, О. Киричук, В. Паламарчук, Т. Сущенко та інші), історії розвитку вітчизняного та світового досвіду підготовки вчителя (Л. Вовк, В. Вихрущ, М. Євтух, Н. Дем'яненко, М. Кларін, С. Нікітчина та інші) зокрема, учителя музики загальноосвітньої школи (Н. Гуральник, О. Михайличенко, В. Черкасов та інші), вивчення сутності педагогічних нововведень у вищій освіті та розробки оновленого змісту педагогічної освіти (І. Зязюн, М. Василенко, О. Дубасенюк, О. Романовський, О. Карпенко, М. Корець та інші), формування професійних компетенцій майбутнього вчителя (Л. Гусак, В. Петрук, О. Митник та інші), шляхів розвитку позашкільної освіти (О. Биковська). Ґрунтовно досліджено вимоги та специфічні завдання підготовки майбутніх учителів початкової школи (М. Вашуленко, Н. Бібик, О. Савченко та інші). Культуротворчу домінанту професійної підготовки вчителя мистецьких дисциплін розглянуто в наукових розвідках А. Ліненко, В. Мішедченко, Ю. Пастухової, О. Щолокової та інших.

Дослідження С. Гончаренка, В. Загвязінського, І. Зязюна, Б. Лихачова та інших дають змогу визначити форми й методи навчання у ВНЗ в галузі естетичного виховання, перспективні напрями розвитку професійних якостей студентів.

Процесу становлення й розвитку підготовки майбутніх учителів до музично-естетичного виховання учнів присвячені наукові дослідження В. Андрющенка [18]; В. Процюка [402]; В. Мішедченко [316]; Б. Нестеровича [339]; Т. Совік [457]; В. Федорчук [488]; Л. Кожевнікової [216]; З. Сироти [445]; Л. Паньків [362].

Висвітленню загальнотеоретичних та дидактико-методичних засад підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій, вивченню історичного

контексту розвитку професійної підготовки вчителів для початкової ланки освіти з урахуванням процесів модернізації в шкільній практиці (1956-2010) присвячена монографія Л. Коваль [215].

Упродовж останніх десятиліть посилюється інтерес науковців до дослідження проблем музичного навчання майбутніх учителів початкової школи, розглянуто актуальні проблеми їхньої підготовки до окремих різновидів музично-освітньої діяльності серед дітей: музично-просвітницької (Л. Кожевнікова), музично-творчої (З. Сирота), позакласної музично-виховної роботи (Б. Нестерович), організації музично-ігрової діяльності (Н. Мар'євич), організації практики з музики студентів педагогічного коледжу (Т. Горобець).

О. Хижна, визначаючи методологічні засади підготовки майбутніх учителів до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи, відзначає складний інтегративний характер цього поняття, що потребує відображення взаємозв'язку та взаємодії наукових підходів щодо вивчення цієї проблеми, а саме: системно-діяльнісного – для забезпечення структуризації змісту підготовки студентів до художньо-педагогічної діяльності з позиції «дисциплінарних інтегративних зв'язків (філософії, естетики, педагогіки, психології, фахових дисциплін) та загальних систем (культури, освіти, науки), що зумовлюють цілісність підготовки; культурологічного, з позицій якого культуру розглядали в широкому розумінні як сукупність усієї духовно-матеріальної діяльності людини в конкретні історичні періоди та впродовж усієї історії людства загалом; герменевтичного – для реалізації створених можливостей формування суб'єктивних суджень про соціокультурні та мистецькі явища, їхні особливості й закономірності; синергетичного, покладеного в основу обґрунтування й дослідження феноменів самоорганізації, на основі якого сформувалося нове уявлення про складно організований і відкритий світ, а також синергетичний спосіб мислення як своєрідний синтез позитивних елементів детерміністичної та ймовірнісної картини світу; акмеологічного, суть якого спрямована на врахування закономірностей розвитку й саморозвитку студента; самореалізацію творчого потенціалу й формування готовності до майбутньої професійної діяльності на рівні досягнення вершин професійного розвитку; особистісно зорієнтованого, з позицій якого розглядали суб'єкт-суб'єктну взаємодію педагога та студента, що забезпечувала трансформацію об'єктивності змісту підготовки студентів до художньо-педагогічної діяльності в суб'єктивні смислові ціннісні погляди й переконання майбутніх учителів початкової школи» [501, с. 5].

Учена розглядає проблему підготовки майбутнього вчителя початкових класів до забезпечення основ мистецької освіти учнів,

ураховуючи загальнокультурний та фаховий аспекти. Особливу роль автор надає технології, яка здійснювалась засобами навчання (ідеальними та матеріальними). Науковець вважає, що забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи можливо значно підвищити, якщо в системі ступеневої вищої педагогічної освіти реалізувати структурно-функціональну педагогічну модель, яка ґрунтується на взаємозв'язку мотиваційно-цільового, змістового, діяльнісно-процесуального, результативно-оцінного та рефлексивного компонентів, що наповнюються змістом мистецьких навчальних дисциплін у їх оптимальному поєднанні та регулюються цілепокладанням і результативністю професійної освіти [501, с. 6].

Готовність майбутніх учителів до художньо-педагогічної діяльності в період навчання у ВНЗ формується ефективно за умови цілеспрямованого виховання емоційно-позитивного ставлення студентів до сучасних художньо-педагогічних технологій у системному взаємозв'язку загальнопедагогічних, організаційно-методичних та естетико-психологічних чинників. Автор вважає за необхідне створити художньо-педагогічне середовище для професійно-особистісного розвитку вчителя на засадах духовності, мультикультурності, особистісної зорієнтованості, інноваційності, інтегративності, креативності, діалогізації, інформатизації, комплементарності тощо. До того ж, для досягнення поставленої мети необхідна сформованість професійно значущих якостей особистості майбутнього вчителя, мотивація до художньо-творчої діяльності, «яка забезпечується за рахунок активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів у партнерській взаємодії учасників освітнього процесу та діалогу як засобу й форми комунікативної діяльності» [501, с. 6].

В. Мішеченко, досліджуючи музично-педагогічну культуру майбутніх учителів початкових класів, наголошує, що вона охоплює характеристики технологічної майстерності й багатство внутрішнього світу самого вчителя. В основу свого дисертаційного дослідження Валентина Василівна поклала гіпотезу, згідно з якою ефективність формування музично-педагогічної культури залежить від спеціально організованої навчально-педагогічної, художньо-пізнавальної, музично-виконавської діяльності студентів і зростатиме за умови формування мотиваційної сфери студентів шляхом орієнтації на майбутню педагогічну діяльність під час вивчення фахових дисциплін; розвитку емоційно-ціннісного ставлення студентів до явищ музичної культури; створення ситуацій творчої самореалізації та самовираження в навчальному процесі; оволодіння студентами уміннями художньо-педагогічного спілкування з дітьми; закріплення набутих професійних знань, умінь і навичок у процесі педагогічної практики шляхом

самостійного конструювання змісту і способів музично-педагогічної діяльності.

Для нашої проблематики є особливо цінною думка автора про необхідність формування культури вчителя, який понесе свої здобутки дітям. До того ж ми погоджуємось із дослідницею в тому, що педагогам ВНЗ необхідно приділяти особливу увагу «розвитку емоційно-ціннісного ставлення студентів до явищ музичної культури» [316, с. 3]. Тільки відчуваючи позитивний емоційний фон у техніці майбутнього вчителя та чуттєво-емоційний відгук на образне розмаїття музичних творів, можна сподіватись на відповідну поведінку молодших школярів, які в цьому віці повторюють не лише поведінку, а й чуттєві духовні переживання вчителя.

Нам імпонує виявлення В. Мішеченко необхідності у «створенні ситуацій творчої самореалізації та самовираження в навчальному процесі, оволодіння студентами уміннями художньо-педагогічного спілкування з дітьми» [316, с. 3]. У цьому ми вбачаємо особливий сенс, оскільки в нашому дослідженні йдеться про створення таких педагогічних умов засвоєння музичної культури, за яких учитель початкової школи має самостійно знаходити творчі вирішення проблеми забезпечення основ музичної освіти молодших школярів, створюючи спеціальні умови заохочення та спонукання до музично-творчої діяльності дітей у позакласній та позашкільній діяльності.

З. Сирота у своєму дослідженні аналізує проблему підготовки майбутніх учителів до музично-творчого розвитку учнів початкових класів. На шляху до вирішення цього завдання автор вважає за доцільне висвітлити питання урахування суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчально-виховного процесу, що переорієнтовує виховання з авторитарного керування музично-творчим розвитком учнів на гнучке стимулювання процесу музичної діяльності школярів з елементами творчої самостійності в контексті парадигми *інтегративного підходу* (курсив наш. – Т.Д.) до навчання, виховання й розвитку молодших школярів.

Автор дослідження обстоює думку про те, що в сучасних умовах удосконалення освітніх процесів, упровадження Державного стандарту початкової загальної освіти необхідно забезпечити якісну професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи. Одним з аспектів вирішення цієї проблеми є цілеспрямоване використання в навчально-виховному процесі вищої педагогічної школи потенціалу музичного мистецтва як важливого чинника формування особистості вчителя. Для цього автор пропонує застосовувати організаційні форми та методичне забезпечення музично-творчої діяльності на основі взаємодії різних видів художньої творчості з домінантою музичного мистецтва та створення предметно-розвивального середовища. До

таких умов автор зараховує використання потенціалу музично-педагогічної практики у творчому розвитку учнів та розроблення спецкурсу «Підготовка майбутніх учителів до музично-творчого розвитку учнів початкових класів».

З'ясування дефініції поняття «музично-творчий розвиток учня» дало З. Сироті змогу зробити висновок про те, що «творчість є інтегральною якістю особистості, яка виявляється в діяльності й зумовлює її успіх» [445, с. 5]. Дослідниця розвинула ідею про те, що в процесі творчої діяльності реалізуються творчі можливості особистості та здійснюються прогресивні інтелектуальні, особистісні, поведінкові, діяльнісні зміни в самій людині. Отже, під формуванням творчої особистості автор вважає її розвиток у процесі цілеспрямованого педагогічного втручання. Відповідно, «організація навчально-виховного процесу, спрямованого на творчий розвиток учнів молодших класів, передбачає цілеспрямоване, науково обґрунтоване конструювання змісту навчання, його дидактичного забезпечення, форм контролю й методів стимулювання їхньої творчої навчальної діяльності» [445, с. 5-6].

Таким чином, феномен розвитку творчої особистості дитини постає у зв'язку з проблемою мистецької діяльності молодших школярів, музичної зокрема. Тому «музично-творчий розвиток учнів» науковець розглядає як системну соціальну якість індивіда, що формується в спільній мистецькій творчості учасників навчально-виховного процесу в урочній та позаурочній формах діяльності за рахунок її креативності, детермінованої творчою активністю індивіда, без зовнішньої стимуляції.

Процес реалізації здібностей дитини в різних видах музично-творчої діяльності може дати поштовх для цілісного загального її розвитку як особистості. Тобто музично-творчий розвиток молодших школярів є, на думку З. Сироти, процесом «формування творчих якостей особистості дитини молодшого шкільного віку впродовж навчально-ігрової діяльності, організованої на основі взаємодії різних видів художньої творчості з домінантою музичного мистецтва» [445, с. 5-6].

У педагогічному підході до музично-творчого розвитку особистості молодших школярів автором використане поняття «дитяча музична творчість», у сутність якого вкладена думка, що це «особлива ігрова форма життєдіяльності дитини, завдяки якій здійснюється її взаємозв'язок із довкіллям звуковими засобами виразності на рівні імпровізацій. Для дитячої музичної творчості пріоритетною є спрямованість на розвиток художніх асоціацій не загального типу, а індивідуально-ціннісних, особистісно зорієнтованих, які визначаються зовнішньою і внутрішньою настановами особистості. Здійснений

аналіз теоретичних моделей музично-творчого розвитку особистості дав змогу виявити ідею єдності думки, почуття зовнішньої дії» [445, с. 5-6].

Зауважимо, що для визначення музичного складника виховних заходів автором застосовані педагогічні ідеї та здобутки відомих композиторів і педагогів О. Кошиця, М. Леонтовича, М. Лисенка, Я. Степового, К. Стеценка, Ф. Попадича та методичні системи В. Верховинця, М. Монтесорі, Б. Яворського.

У процесі систематизації наукових досліджень та узагальнення практичного навчально-виховного досвіду педагогів-музикантів було встановлено, що «музично-творчий розвиток молодших школярів є цілеспрямованим педагогічним процесом формування творчих якостей особистості дитини молодшого шкільного віку» [445, с. 5-7]. Сукупність дидактичних умов забезпечує взаємодоповнюваність його основних структурних компонентів завдяки обраному педагогічному шляху «від дитини – до мистецтва».

Проблемі формування музично-естетичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення музичних дисциплін присвячено дослідження Т. Совік [457]. Дослідниця вказує на те, що формування музично-естетичної компетентності майбутніх учителів початкових класів – багатогранний процес, що охоплює теоретичну та практичну підготовку, спрямовану на забезпечення студентів стійкими знаннями, вміннями й навичками з музичних дисциплін, розвиток музичних здібностей та систематичну мотивацію до здійснення музично-естетичної діяльності в початковій школі. З-поміж педагогічних умов формування музично-естетичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення музичних дисциплін Т. Совік виділяє такі: систематична мотивація майбутніх учителів початкових класів до необхідності підвищення рівня музично-естетичної компетентності; удосконалення змістово-технологічного аспекту музичної підготовки студентів, що передбачає розроблення інноваційного змісту, форм, методів та засобів ефективного засвоєння студентами теоретичних знань, оволодіння практичними вміннями й навичками творчої музично-естетичної діяльності із застосуванням музичного нотатора Finale [457].

Аналіз емпіричного матеріалу дав змогу дослідниці І. Кучерак [245, с. 15] виявити невідповідність між зростанням вимог сучасної школи до готовності вчителів спілкуватися з молодшими школярами на уроках музики та реальним рівнем сформованості навичок спілкування внаслідок недостатньої розробленості теоретико-методологічних основ зазначеної проблеми, що негативно впливає на стан її практичної реалізації. У дисертації теоретично узагальнено й експериментально апробовано науковий підхід до процесу

формування в майбутніх учителів навичок професійного спілкування з молодшими школярами на уроках музики.

Обґрунтовано, що формування навичок професійного спілкування майбутніх учителів найефективніше здійснюється за належних педагогічних умов: зовнішніх (застосування технологічного підходу; реалізація експериментального спецкурсу «Основи професійного спілкування вчителя на уроках музики» з елементами соціально-психологічного тренінгу (групові дискусії, ігрові методи, сенситивний тренінг); включення в зміст теоретичного матеріалу відомостей про психофізіологічні особливості, зокрема, особливості музичного сприйняття учнів (емоційності, фрагментарності, синкретичності, нестандартності мислення, цілісності – диференційованості), застосування методик діагностування психофізіологічних особливостей дітей задля формування позитивної мотивації навчання; вхідне діагностування та вихідний контроль; навчальний зміст педагогічної практики), а також внутрішніх (наявність у майбутніх учителів мотивів до активного професійного спілкування зі школярами; глибина й міцність музично-педагогічних знань; адекватність самооцінки майбутнього учителя як суб'єкта спілкування) [245, с. 16].

Досліджуючи проблему підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації музично-ігрової діяльності молодших школярів, Н. Мар'євич [282] довела, що музично-ігрова діяльність молодших школярів є освітньо-виховним феноменом, структурно й функціонально підпорядкованим мотиваційно-цільовим, змістовим, процесуально-організаційним завданням особистісного розвитку дитини; засобом соціалізації дитини в процесі доцільного її долучення до добровільної, художньо спрямованої, полікультурно оснащеної колективної взаємодії. Дослідниця визначає готовність майбутнього вчителя початкових класів до організації музично-ігрової діяльності молодших школярів як цілісне емоційно-психологічне та змістово-методичне утворення, що об'єднує налаштованість студентів на організацію музично-ігрової діяльності (естетична спрямованість педагогічної дії), засвоєння ними системи мистецько-педагогічних знань (когнітивно-мистецька обізнаність), формування вмінь організації музично-ігрової діяльності (креативно-методична вправність), оцінювання її результативності в розв'язанні завдань музично-естетичного виховання молодших школярів (рефлексивно-регулятивна активність) [282, с. 13].

У контексті моделювання досліджуваного процесу Н. Мар'євич визначені педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації музично-ігрової діяльності учнів: реалізація гносеологічно-знанневого підходу до організації музично-

ігрової діяльності молодших школярів у процесі загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя; забезпечення рефлексивної готовності майбутнього вчителя початкової школи до організації музично-ігрової діяльності дітей у процесі становлення педагогічної майстерності; розвиток методичної вправності студентів щодо організації музично-ігрової діяльності учнів на засадах інтегрованого підходу до навчально-виховної роботи в школі першого ступеня; упровадження креативного підходу до організації позааудиторної роботи зі студентами на музично-ігровій основі [282, с. 14].

Теоретичне дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів і музики до музично-просвітницької діяльності дало можливість Л. Кожевніковій розкрити сутність поняття «музично-просвітницька діяльність», яка визначена як процес свідомої, активної й цілеспрямованої взаємодії між вчителем як суб'єктом просвітництва й аудиторією як об'єктом просвітництва та зумовлюється самостійною позицією індивіда у виборі музичних цінностей і спрямовується на виховання гуманістичних ідеалів, збагачення музично-естетичної інформованості та розкриття творчого потенціалу особистості. З-поміж педагогічних умов, що забезпечують ефективність процесу підготовки майбутніх фахівців до музично-просвітницької діяльності, дослідником експериментально доведені такі:

- здійснення міжпредметних зв'язків;
- створення атмосфери психологічного контакту між просвітителем та аудиторією;
- індивідуальний підхід до студентів з урахуванням їхнього загальноестетичного досвіду, музичної підготовки, освіченості;
- творчий характер самостійної музично-просвітницької діяльності [216].

На основі теоретичного аналізу та вивчення практичного досвіду фахової підготовки вчителя початкових класів дослідником Б. Нестеровичем з'ясовані педагогічні умови його ефективної підготовки до музичного виховання дітей у позакласній роботі:

- забезпечення цілепокладальної активності студентів у процесі формування в них мотивів музично-виховної діяльності;
- розвинення музично-професійного мислення майбутніх учителів початкових класів у контексті інтегральної дії антиципації та рефлексії;
- розвиток здатності студентів до комплексної реалізації художньо-аксіологічних та загальнопедагогічних умінь в умовах контекстного підходу до музичної підготовки майбутніх учителів школи 1 ступеня [339].

Проте, поза увагою науковців лишилися ті питання, що визначають цілісність підходів до музичної підготовки студентів немусичних спеціальностей. Не досліджено можливості впровадження інтеграційних процесів у контекст педагогічної й музичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, шляхи створення мистецького навчального середовища в педагогічних університетах і втілення його розвивального потенціалу, не з'ясовано засадничі позиції щодо оволодіння майбутніми вчителями тими специфічними вміннями, які забезпечують реалізацію виховного впливу музичного мистецтва на становлення особистості учнів молодшого шкільного віку.

Зміни в підготовці майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів зумовлені особливостями розвитку сучасного суспільства. Ця передумова характеризується:

- підвищенням значущості гуманістичних пріоритетів у соціальному просторі;
- змінами ментально-психологічного характеру в ціннісних орієнтаціях людини;
- актуалізацією культуротворчих чинників формування особистості;
- підвищенням ролі мистецтва в становленні національної самосвідомості учнів від самого початку навчання в школі;
- потребою протидії поширенню невибагливих зразків масової культури шляхом естетичного розвитку учнів молодшого шкільного віку.

Суттєвою передумовою внесення корективів до системи підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» постає також зміна освітньої парадигми в сучасній початковій школі. Йдеться про необхідність упровадження принципів і методів розвивального навчання з урахуванням можливостей мистецтва, підтримки індивідуальності учня та ліквідації перекосів у бік раціонального розвитку дитини за рахунок емоційного, подолання технократичного спрямування навчання вже в початковій школі, де роль учителя в закладанні основ особистісного ставлення дитини до світу є особливо суттєвою.

До визначальних передумов оновлення музично-педагогічної підготовки вчителя початкової школи зараховуємо також необхідність нівелювання дії чинників, що стримують досягнення його професійності. Йдеться про недостатність використання мистецьких важелів у становленні професійної майстерності студентів, зокрема «техніки» педагогічної діяльності (педагогічна мовленнєва інтонація, естетичне відчуття форми під час планування уроку, актуалізація естетико-комунікативних чинників спілкування з молодшими школярами тощо). Важливого значення набуває мистецький розвиток

майбутніх учителів в активізації творчого складника їхньої професійної підготовки (здатність до варіативного застосування технологій навчання і розвитку дітей, до педагогічної імпровізації, до створення нових форм і прийомів роботи з учнями).

Підсумовуючи, зауважимо, що визначені нами передумови вказують на основні специфічні проблеми на шляху до ефективного формування готовності вчителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти школярів. Нагадаємо їх. Це *характер розвитку сучасного суспільства*, а саме: підвищення ролі гуманістичних пріоритетів у соціальному просторі, зміни ментально-психологічного типу в ціннісних орієнтаціях людини; актуалізація культуротворчих чинників формування особистості тощо; *зміна освітньої парадигми* в сучасній початковій школі, завдяки чому виникає необхідність упровадження принципів і методів розвивального навчання з урахуванням можливостей мистецтва (музичного зокрема) для енергозбереження фізичних та естетичних сил індивідуальності учня, зміни технократичного спрямування навчання вже в початковій школі за рахунок підтримки емоційної сфери, де зростає відповідальність учителя в закладанні основ особистісного ставлення дитини до світу; *нівелювання дії чинників*, що стримують досягнення професійності вчителів початкової школи (йдеться про недостатність використання мистецьких важелів у професійній підготовці у вищій педагогічній школі з мистецьким спрямуванням).



2.3. Сутність і зміст готовності вчителя початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів

Логіко-структурна організація дослідження зумовлює необхідність уточнення поняття готовності вчителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів та розроблення її компонентної структури. Зазначимо, що проблема готовності до педагогічної діяльності достатньо ґрунтовно висвітлена в науково-методичній літературі. Визначено необхідність її формування в процесі професійної підготовки студентів – майбутніх учителів, виявлено сутнісні ознаки готовності вчителя до професійно-педагогічної діяльності, підкреслено особистісний характер зазначеної готовності, розглянуто різні підходи до її формування в процесі

навчання студентів педагогічних університетів (І. Бех, К. Дурай-Новакова, О. Лозова, О. Пехота, Г. Троцко, Л. Хомич та інші).

Водночас аналіз наукової літератури засвідчив, що поняття готовності майбутніх учителів початкової школи в контексті музично-педагогічних вимірів їхньої професійної діяльності до забезпечення основ музичної освіти молодших школярів. Зокрема, не виокремлено структурні компоненти цієї готовності, недостатньо уваги приділено проблемі розробниками навчальних програм, змістовне наповнення яких залишається невизначеним.

Отже, результати аналізу наукових джерел і висновки проведеного нами дослідження дають підстави для уточнення поняття *готовності* вчителя початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів. У нашому дослідженні це поняття розглядається як інтегративна єдність суб'єкта, його особистісних і професійних (музично-педагогічних якостей), що є завершеним результатом цільової фахової підготовки, полягає у сформованості прагнення і здатності до кваліфікованої реалізації навчального та виховного потенціалу музичного мистецтва у процесі становлення особистості молодших школярів і педагогічному керівництві їхнім музичним навчанням.

Готовність учителя початкової школи до музично-освітньої діяльності виявляється також у його здатності до формування основ музичної культури учнів, розвитку їхньої спроможності адекватно сприймати музику, оцінювання й виразного виконання доступних дітям молодшого шкільного віку музичних творів, до елементарної музичної творчості.

Учитель початкової школи має досягти професійної майстерності, яка визначає сукупність інтегрованих знань, умінь і досвіду, а також особистісних якостей, що дають змогу людині ефективно проектувати й провадити професійну діяльність, тобто професійно реалізовуватись. Щодо вчителів початкової школи професійну компетентність можна визначити як якість реалізації на практиці результату формування в суб'єктів навчання фахових музично-освітніх компетенцій, з'ясування обсягу яких є важливою методологічною позицією для аналізу цього феномена й керування процесом його формування.

У вирішенні проблеми підготовки майбутнього вчителя початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів основним суб'єктом музично-педагогічної активності є сам учитель. Від його суб'єктно-особистісних характеристик, професійної компетентності й уміння реалізовувати свій професійний потенціал залежить досягнення освітнього результату в роботі з молодшими школярами.

У сучасних умовах становлення демократичної правової української держави, інтеграції в європейську і світову спільноту, переосмислення ролі й значущості вищої освіти постає необхідність докорінних змін традиційної системи виховання молоді в напрямку оптимальної самореалізації особистості шляхом залучення внутрішніх механізмів її саморозвитку.

На рисунку 2 схематично зображено смисловий концентр суб'єктності. Відповідальна й самостійна особистість, яка є суб'єктом професійної, соціальної й особистісної життєдіяльності, здатна перетворювати навколишній світ і саму себе, а також діагностувати й оцінювати ці перетворення. Саме така інтегративна характеристика особистості в самому загальному вигляді означає суб'єктність.

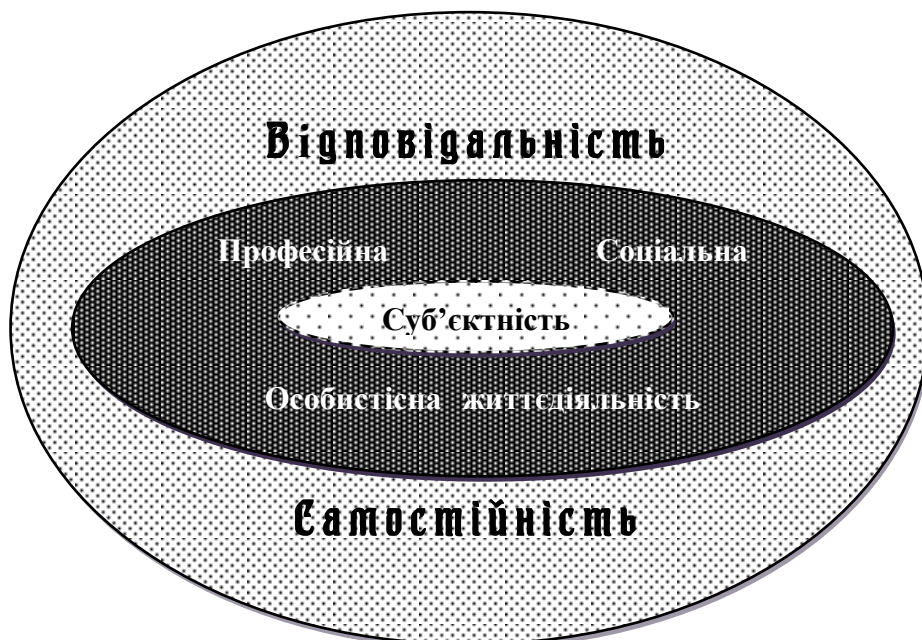


Рис. 2. Смисловий концентр суб'єктності у розкритті сутності і змісту готовності вчителя початкової школи до професійної діяльності

Закономірно, що це відповідальне завдання держава покладає насамперед на вчителя. Відповідно, основна увага має бути зосереджена на підготовці нового покоління педагогів, підвищенні їхньої загальної культури, професійної кваліфікації й соціального статусу до рівня, що відповідає їхній ролі в суспільстві. Звернення особистості до самої себе, прагнення до максимальної самореалізації в професії, набуття професійного досвіду є актуальним і характеризують суспільні потреби громадян нашої країни.

Саме тому розкриття суб'єктності майбутнього вчителя початкової школи в музично-освітній діяльності є одним із пріоритетних напрямів з'ясування змісту його професійної діяльності.

Розвиток суспільства визначає необхідність перегляду основних положень педагогіки вищої школи щодо пріоритетів навчання й виховання молоді. Сучасна початкова школа зорієнтована на створення умов для здобуття молодшими школярами такої освіти, яка б відповідала їхнім інтересам, розвивала їхні природні нахили. Спрямованість педагогічного процесу на розвиток грамотної, творчої, ініціативної особистості молодшого школяра актуалізує проблему підготовки вчителів початкової школи, здатних не тільки передавати готові знання й уміння, але й розвивати в кожного учня індивідуальність, активне й творче ставлення до власного життя.

Такі завдання може реалізувати відповідальна, самостійна особистість, яка є суб'єктом професійної, соціальної й особистісної діяльності, здатна змінювати на краще навколишній світ і саму себе, а також діагностувати й оцінювати ці перетворення. Саме така сукупна характеристика особистості найбільш узагальнено визначає суб'єктність.

У контексті завдань гуманізації та демократизації освіти особливої значущості набуває проблема формування суб'єктності майбутнього вчителя початкової школи, діяльність якого пов'язана з фаховою поліфункціональністю, багатопредметністю. У професійній підготовці вчителя початкових класів велику роль відіграє музично-освітня діяльність, специфіка змісту якої детермінує особливості навчальної діяльності, що сприяють становленню особистісної позиції майбутнього вчителя як професіонала, який формуватиме музичну культуру учнів, організовуватиме їхнє спілкування засобами музичного мистецтва.

Проблема суб'єктності наразі є однією з найбільш актуальних і становить предмет багатьох досліджень. Концепція людини як суб'єкта, розроблена С. Рубінштейном і розвинена в працях Б. Ананьєва, К. Абульханової-Славської, Л. Анциферової, А. Брушлинського, стала основою для вивчення категорії суб'єктності. У своїх дослідженнях С. Рубінштейн визначав якість суб'єкта як детермінанту здійснюваних людиною змін у світі (активність), здатність її до самостійності, самовизначення і самовдосконалення [427, с. 106].

О. Мешко виділяє такі напрями дослідження науковцями проблеми суб'єктності: прояви суб'єктності в активності особистості (В. Петровський), суб'єктність у контексті особистісної свободи (Г. Балл), компоненти суб'єктного досвіду (О. Осницький), механізми суб'єктності (В. Татенко), специфіка суб'єктності педагога (О. Волкова, Т. Маркелова) тощо.

К. Абульханова-Славська запропонувала принцип аналізу особистості у взаємозв'язку з її життєдіяльністю, способом життя.

Суб'єкт життя в її трактуванні постає як такий, що активно перетворює обставини власного життя, формує в певних межах свою життєву позицію й лінію свого життя. Категорію життєвої позиції автор визначає спосіб самовизначення особистості в житті, «сукупність реалізованих життєвих відносин, цінностей, ідеалів і знайдений характер їхньої реалізації, який і визначає подальший хід життя» [9].

Дослідник Г. Балл розглядає суб'єктність у контексті особистісної свободи й пов'язує її з такими рівнями активності, у детермінації яких провідну роль відіграють внутрішні фактори особистості: ініціативний, вольовий, творчий, надситуативний, самоуправління [26, с. 2-5].

У роботі О. Волкової суб'єктність визначається як особистісна властивість людини, що розкриває сутність її способу буття й полягає в усвідомленому та діяльному ставленні до світу і себе в ньому, у здатності здійснювати взаємозумовлені зміни у світі й людині [76].

На думку В. Татенка, суб'єктність закладена в людині від народження в найпростішій формі, у вигляді суб'єктного потенціалу й розвивається в онтогенезі. Згідно з теорією вченого, суб'єктність – «це той внутрішній інтенційно-потенційний стрижень, який дає індивідові змогу скористатися унікальною можливістю, наданою йому природою і суспільством, – свідомо, цілеспрямовано, креативно включатись у взаємодію з ними і натомість ствердитися в оптимальному статусі людини» [478, с. 333]. Дослідник визнає суб'єктність основним чинником саморозвитку внутрішнього світу людини.

Таким чином, у сучасних дослідженнях проблема суб'єктності пов'язана з такими якостями людини, як активність, самостійність, творчість, здатність до здійснення специфічно людських форм життєдіяльності.

Особливе значення для нашого дослідження мають праці Л. Божович, М. Гінзбург, І. Кона, Н. Кузьміної, присвячені розгляду студента як суб'єкта навчальної діяльності.

Питання розробки організаційно-методичних засобів, що сприяють реалізації творчих можливостей майбутніх учителів у музично-освітній діяльності, висвітлено в наукових дослідженнях Л. Масол, О. Музальова, О. Олексюк, Г. Падалки, В. Ражнікова, О. Рудницької, Г. Саїк, Н. Сегеди, О. Теплової, П. Харченко, Г. Хусаїнової, О. Щолокової та інших.

Аналіз літератури щодо розуміння змісту суб'єктності дає змогу визначити суб'єктність учителя як інтегративну особистісно-сміслову якість людини, що виявляється в прагненні до самовизначення, саморозвитку, самодетермінації, саморегуляції й самовдосконалення в професійній діяльності. Фахове становлення майбутнього вчителя

пов'язане не тільки з набуттям знань, умінь, навичок, але й із засвоєнням цілісного досвіду розв'язання проблем, успішним вирішенням функціональних завдань, які складають сутність педагогічної діяльності. Професійне становлення – синтез не лише результатів сумлінного й систематичного навчання в аудиторії у співпраці з викладачами, але й самоосвіта, життєвий досвід, ставлення до майбутньої професії. Тому процес професійної підготовки неможливий без формування суб'єктності майбутнього вчителя.

Доцільним є розкриття сутнісно-змістових характеристик суб'єктності як складника професійного становлення майбутнього вчителя початкової школи, визначення сутності музично-освітньої діяльності як засобу формування суб'єктності студента, уточнення поняття суб'єктності майбутнього вчителя початкової школи з урахуванням особливостей реалізації його суб'єктної активності в умовах музично-освітньої діяльності, виокремлення педагогічних умов процесу формування суб'єктності майбутнього вчителя початкової школи та її реалізації в забезпеченні основ музичної освіти школярів.

В.Бондар зазначає: «Важливим складником системи підготовки майбутнього вчителя є свідоме «виращування» в собі професіонала» [51, с. 3-9]. Пріоритетним професійним надбанням, на думку І. Зязюна, повинна бути професійна суб'єктність. Державний стандарт початкової загальної освіти стимулює до пошуку способів збільшення ступеня суб'єктності майбутніх учителів початкової школи в процесі їхнього професійного становлення. Особливо значущою ця думка постає в умовах зниження рівня уваги до дисциплін мистецького циклу в освіті молодших школярів.

Проблема формування суб'єктності зумовлює необхідність аналізу поглядів філософів, психологів, педагогів, соціологів на це питання. Теоретичний розгляд наукової літератури свідчить про те, що поняття суб'єктності і поняття суб'єкта не є тотожним.

Поняття суб'єкта – одне з ключових для цілої низки наук: психології, філософії, гносеології, соціології тощо. Наразі воно активно розробляється в педагогіці, де суб'єкт характеризується в основному з погляду різних форм активності. Для їх визначення використовуються такі поняття, як «суб'єкт навчально-пізнавальної діяльності», «суб'єкт діяльності спілкування», «суб'єкт професійної діяльності», «суб'єкт життєдіяльності», «суб'єкт власного розвитку» та ін. [8; 50; 61].

Суб'єкт – це, перш за все, носій активності; той, хто здатен усвідомлювати свої дії; людина, здатна до самопізнання, самовідповідальності, співвіднесення свого минулого з майбутнім [363, с. 562].

Аналіз процесу формування суб'єктності дає змогу стверджувати, що основним критерієм суб'єктності є активність особистості, участь її в різних видах суспільних відносин. У зовнішньому плані суб'єктність виявляється в самостійності вибору цілей, методів і засобів діяльності, самодетермінації й самовизначенні. Це, в свою чергу, дає підстави вважати провідними критеріями суб'єктності самостійність і відповідальність. А вчинок являє собою реалізацію суб'єктності в контексті авторського ставлення людини до свого життя (до самої себе і до світу) [50].

Професія вчителя початкової школи складна й багатогранна, вона висуває до особистості вчителя цілу низку вимог. У своїй педагогічній діяльності вчитель реалізується як методист, вихователь, іноді як виконавець. Крім загальнопедагогічних і психологічних знань, для проведення уроків та здійснення позакласної музично-виховної роботи він має володіти музичними знаннями, вміннями й навичками виконавської діяльності. Учитель повинен уміти спрямовувати увагу учнів на сприймання творів мистецтва, стимулювати музично-естетичну творчість, і цим сприяти розвитку духовності дітей для підвищення їхньої загальної культури, розширення музично-освітньої ерудиції.

Тому професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи містить формування в нього готовності до музично-освітньої діяльності, метою якої є виховання естетичних почуттів, свідомості, потреб, смаку, здобуття музичних знань, відчуття та усвідомлення краси й гармонії в мистецтві й житті, і яка виражається в досягненні оптимального рівня особистісних професійних і музичних якостей, у наявності психолого-педагогічних та мистецьких знань, умінь, навичок.

Дослідники музичної педагогіки зазначають, що особистісний досвід, пов'язаний з ціннісно-сисловою сферою особистості, належить до структури змісту музичної освіти. Він реалізується як переживання, яке знаходить подальше вираження в рефлексії, зміні моделей поведінки, переосмисленні цінностей [3, с. 10].

Аналіз компонентів музичної освіти дає змогу сформулювати уявлення про музично-освітню діяльність як засіб професійного становлення й формування суб'єктності студента – майбутнього вчителя початкової школи.

Теоретичний розгляд проблеми зумовив виокремлення педагогічних умов формування суб'єктності студента – майбутнього вчителя початкової школи в процесі музично-освітньої діяльності:

– індивідуалізація та диференціація навчання, що дає свободу для музичного самовираження;

- діяльнісне засвоєння змісту професійної підготовки (вирішення ситуативних завдань, участь в імітаційних, рольових іграх, виконання творчих вправ, самостійної роботи);
- створення освітнього середовища, сприятливого для професійного й особистісного розвитку майбутнього вчителя.



Рис. 3. Педагогічні умови формування суб'єктності майбутнього вчителя початкової школи у музично-освітній діяльності

Підсумовуючи, зазначимо, що розкриття суб'єктності майбутнього вчителя початкової школи зумовлене потребою суспільства у високоосвічених, конкурентоспроможних фахівцях, яким властиві самостійність, мобільність, відповідальність. Музично-освітня діяльність майбутнього вчителя початкової школи поєднує в собі педагогічну, музично-виконавську, музикознавчу, дослідницьку роботу, що ґрунтується на свободі музичного самовираження, сприймання й осмислення музики, постає позитивним засобом формування його суб'єктності, є діяльністю з розвитку в нього досвіду виконання музично-творчих завдань. Це сприяє набуттю майбутнім учителем особистісного, емоційно-ціннісного ставлення до музичного мистецтва, усвідомленню ним відповідальності за свій розвиток і формуванню готовності до організації музично-освітньої діяльності молодших школярів та забезпечення основ їхньої музичної освіти.

Реальним шляхом вирішення цієї проблеми є створення в навчальних закладах ефективних педагогічних умов для формування суб'єктності студентів з урахуванням прогресивних філософських, психологічних і педагогічних ідей, принципів і технологічних підходів.

Формування суб'єктності студента в музично-освітній діяльності – безперервний процес набуття ним особистісного досвіду в професійно-педагогічній музично-освітній діяльності шляхом трансформації потенційних музичних і педагогічних здібностей в їх самоактуалізацію

до повної самореалізації в цій діяльності на шляху до кінцевої мети – готовності до забезпечення основ музичної освіти молодших школярів.

Суб'єктна активність виявляється в самореалізації особистості. Ця проблема залишається важливою для суспільства, оскільки особистість відіграє значну роль в його ефективному функціонуванні. Рівень розвитку суспільства багато в чому залежить від того, якою мірою суспільство сприяє розвитку кожного його члена.

Водночас суб'єктна активність особистості в її самореалізаційних проявах є важливою проблемою й для самого індивіда. Кожна людина прагне до самореалізації, щоб знайти притаманне лише своїй природі місце в житті. Поступово людина починає розуміти, що формування власних людських якостей – це не тільки значуща для неї мета, але й відповідальний спосіб життя. Від того, які якості суспільство і сама людина сформують у структурі особистості, значною мірою залежить її самореалізація, самоствердження й соціальний статус [452, с. 1].

Суб'єктна активність визначає ступінь та межі самореалізації людини в реальному суспільстві й залежить від професіоналізму, самовизначення особистості.

Особливо значущою постає ця проблема в студентський період життя, коли відбувається професійна підготовка, завершується розвиток суб'єктної активності особистості як цілісної системи й настає час її практичної реалізації.

Проблему суб'єктної активності протягом багатьох віків вивчали філософи, психологи, педагоги, літератори, митці, політики. Проте саме суб'єктна активність, яку розвиває, організує, контролює суб'єкт, порівняно нещодавно стала предметом пильної уваги психологів і нині набула особливої актуальності в психологічних дослідженнях К. Альбуханової-Славської, Л. Алексєєвої, А. Брушлинського, А. Волочкова, І. Джидар'ян, О. Конопкіна, В. Лозової, В. Петровського, В. Татенка та інших, адже ця категорія підкреслює ті якості людини, завдяки яким вона максимально розкриває й реалізовує творчий потенціал, а отже – самореалізується в професійній діяльності.

Упродовж останнього десятиліття, як зазначає Н. Журавльова, у ціннісній свідомості молоді відбулися серйозні зміни: стався перехід від спрямованості на самореалізацію й самоствердження до спрямованості на ділову й економічну активність, що пов'язано зі зрушенням акцентів у ціннісних орієнтаціях від етичних до прагматичних [161, с. 43]. Така ситуація спричиняє й певні проблеми, пов'язані з тенденціями зниження змістоутворювальної суб'єктної активності сучасної молоді.

Для усвідомлення професійно-педагогічної значущості суб'єктної активності було здійснено теоретичний аналіз сучасного стану проблеми вивчення різних аспектів суб'єктної активності

людини, зокрема майбутнього вчителя початкової школи, як умови її професійної самореалізації, виділено механізм становлення особистості як суб'єкта активної життєдіяльності.

Феномен активності віддавна привертав увагу науковців. Зокрема, він був предметом спеціального дослідження вже філософів Стародавньої Греції – Платона й Аристотеля. Проте значного розвитку проблема активності набула в епоху інтенсивного розвитку суспільно-наукових знань. Існували різні шляхи аналізу зазначеної проблеми в західній і східній традиціях до ХХ століття. Сучасний стан питання активності в науковій літературі характеризується тим, що в її розумінні й тлумаченні існують значні теоретичні розбіжності. Так, немає єдності науковців у визначенні активності як психологічного поняття. Г. Костюк характеризує активність як «здатність змінювати навколишню дійсність відповідно до особистих потреб, поглядів, мети». Як риса особистості активність виявляється в енергійній, ініціативній діяльності [226, с. 32], виступає інтегралом намагань, саморегуляції й задоволення людини; похідною потребо-мотиваційних «рушійних сил»; здатністю й способом самовираження, самореалізації особистості, що «ініціативно проектує й відповідно організує діяльність в суб'єктивному і об'єктивному просторі-часі [7]».

За визначенням В. Татенка, «психічна активність виступає способом, формою і мірою взаємодії суб'єкта із середовищем, упродовж якого відбувається їх взаємна зміна, розвиток; основним способом існування, виявом і розвитком людини як суб'єкта; сутнісною ознакою, за якою вона виокремлює і стверджує себе в просторі й часі індивідуального й історичного буття, є «суб'єктність» – зсередини детермінована активність творення власної психіки і себе як її суб'єкта [477]».

Отже, суб'єктність як вищий рівень розвитку особистості й активність як форма цільового саморуху особистості, постають взаємопов'язаними та взаємообумовленими психічними категоріями. Тому введення до суб'єктного підходу проблеми активності стало його органічним складником, оскільки будь-який психічний процес – сприйняття, мислення, рішення – являє собою єдність змісту й процесу і має активний характер.

Як свідчить аналіз наукових праць, більшість дослідників (В. Ротенберг, Н. Волянчук, Ю. Гіппенрейтер, А. Фурман, Г. Цукерман) одноставні в тому, що джерелом активності будь-якого суб'єкта є система його активно-пошукових ставлень до світу речей, світу людей і самого себе [77, с. 97-109].

О. Богач, досліджуючи проблему суб'єктної активності, указує на те, що сформованість або несформованість в особистості зацікавленого ставлення до світу й до самої себе, певним чином впливає на

формування психологічних складників, що виступають підґрунтям розвитку самої суб'єктної активності, а саме: ціннісних орієнтацій, типу особистісної спрямованості, внутрішньої мотивації, саморегуляції, саморефлексії, високої самооцінки тощо [44].

Таким чином, до складу суб'єктної активності входять ціннісні орієнтації, що виступають змістовими наповнювачами та «іманентними регуляторами діяльності» (В. Киричук), завдяки яким суб'єкт отримує можливість робити вільний вибір дії, вчинку; виявляти внутрішню свободу [7]. Ціннісні орієнтації особистості становлять собою необхідну професійну характеристику. Вони впливають на всі аспекти людської психіки: від пізнавальної потреби (А. Маслоу) до мотивації кожного з учинків індивіда, детермінуючи його поведінку (С. Архангельський, В. Алексеева, Є. Ільїн, Р. Миронова та інші).

Ціннісні орієнтації, впливаючи на ситуативні мотиви особистості, її свідомість і підсвідомість, є базисом для формування життєвої позиції. Вони здатні визначати спрямованість діяльності, інтелекту, що зумовлює важливість формування стійких ціннісних орієнтацій для професійного становлення майбутніх педагогів. Ціннісні орієнтації педагога визначено як «систему особистісно усвідомлених гуманістичних цінностей, що виступають орієнтирами його соціальної та професійної активності, визначаючи життєву позицію [520]».

Сформовані професійно-ціннісні орієнтації педагога є одним з найважливіших елементів успішної професійної діяльності, оскільки: стимулюють його професійно-особистісний розвиток, активізуючи внутрішні механізми особистості (потреби, інтереси, мотиви, установки, відношення); відіграють стратегічну роль у поведінці та діяльності, визначають напрями професійної діяльності; коригують діяльність студента, як майбутнього педагога, за допомогою оцінок, орієнтацій та установок, забезпечуючи взаємозв'язок особистісного й предметного в діяльності на основі особистісної орієнтації.

Таким чином, ціннісні орієнтації утворюють структуру «сміслового майбутнього» суб'єкта, направляють його на реалізацію певних відносин, на конкретну діяльність, визначають вибір відповідних засобів для досягнення поставленої мети, тобто виступають найважливішим компонентом суб'єктної утворюючої активності й самого суб'єкта в ній [241, с. 1-7].

Професійно-ціннісні орієнтації зумовлюються особливостями професії, які відображають зміст і сутність професійної діяльності, визначають її мету й засоби, регулюють поведінку особистості в певному виді діяльності. Цінності професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи містять у собі професійно-педагогічні

цінності. Особливого значення в процесі їхнього формування набувають соціокультурна ситуація в суспільстві, сучасні засоби масової комунікації, субкультурні вподобання студентської молоді, урахування специфіки студентського віку як періоду інтенсивного самоусвідомлення, професійного й морального становлення, утвердження життєвих орієнтирів і позицій.

В. Сластьонін [452] виокремлює пріоритетне значення професійно-ціннісних орієнтацій, визначаючи їх як стрижень особистості вчителя, системний компонент професійної культури, що детермінує готовність до самореалізації в освітній діяльності відповідно до високих духовних цінностей. Дослідник зауважує, що цінності педагогічної діяльності пов'язані з можливістю задоволення матеріальних, духовних потреб учителя й класифікує цінності в такий спосіб: цінності, що сприяють утвердженню вчителя в суспільстві; цінності, які впливають на розвиток комунікативної культури; цінності, що сприяють самовдосконаленню; цінності самовираження, самореалізації; цінності, пов'язані з утилітарно-прагматичними запитами.

Суспільство пропонує безліч цінностей, але шлях суб'єкта до них індивідуальний: кожен знаходить свій неповторний сенс життя. Актуальна потреба саморозвитку, прагнення до самовдосконалення й самореалізації мають величезну цінність, постають показником не лише особистісної зрілості, але й джерелом активного довголіття людини. Індивідуальний вибір цінностей значною мірою визначає спрямованість особистості, що виявляється в ставленні до людей, до суспільства, до самої себе. Тому в зарубіжній та вітчизняній психології виділяються такі спрямованості особистості: гедоністична, егоїстична, альтруїстична. Сформовані в процесі онтогенетичного розвитку типи особистісної спрямованості детермінують поведінку й діяльність суб'єкта, орієнтують його активність або на уникнення активного життя, або на активну самоактуалізацію й самореалізацію [79, с. 17-33].

Особливого значення щодо характеристики суб'єктності майбутнього вчителя початкової школи та його готовності до забезпечення основ музичної освіти школярів набуває його професійно-педагогічна спрямованість, що може розглядатися як емоційно-ціннісне ставлення до професії вчителя, схильність до тих видів діяльності, які втілюють специфіку професії (А. Деркач, Н. Кузьміна, Г. Томілова, С. Зімічева та інші); як професійно значуща якість особистості вчителя, у тому числі початкової школи, або компонент педагогічних здібностей (Ф. Гоноболін, А. Щербаков, В. Сластьонін, О. Леонт'єв, О. Бодальов та інші); як система ціннісних орієнтацій, яка визначає ієрархічну структуру домінуючих мотивів

особистості педагога, що спонукає вчителя до її утвердження в педагогічній діяльності й спілкуванні (Л. Мітіна); як рефлексивне керування розвитком учнів, де педагогічна діяльність виконує функції метадіяльності (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, С. Вершловський та інші).

Отже, ми погоджуємось із дослідниками, які розглядають професійно-педагогічну спрямованість переважно як систему особистісних якостей, що визначають внутрішнє розуміння мети й завдань професійно-педагогічної діяльності, та вважаємо, що ця спрямованість майбутніх учителів початкової школи залежить від характеру одного з провідних мотивів у структурі мотивації, а саме: готовності до забезпечення основ музичної освіти школярів.

Наступним механізмом становлення особистості як суб'єкта активної життєдіяльності є сформованість її внутрішньої мотивації, вільна участь особистості в діяльності за умов відсутності зовнішніх вимог або підкріплень [65, с. 38-49].

У психолого-педагогічній літературі мотивацію кваліфікують як сукупність чинників, що підтримують і спрямовують, тобто визначають поведінку (К. Мадлен, Ж. Годфруа), як сукупність мотивів (К. Платонов), як спонукання, що викликає активність організму й визначає її спрямованість (Л. Божович), як процес психічної регуляції конкретної діяльності (М. Магомет-Емінов), як процес дії мотиву й механізм, що визначає виникнення, спрямованість і способи здійснення конкретних форм діяльності (І. Джидар'ян); як єдину систему процесів, що відповідають за спонукання й діяльність (В. Вілюнас).

Наведені характерні ознаки визначень мотивації умовно можна згрупувати у два напрями. Представники першого напрямку розглядають мотивацію як сукупність спонукань, що викликають суб'єктну активність, тобто систему чинників, які детермінують поведінку (потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення тощо); представники другого – як процес формування мотивів, характеристику процесу, який стимулює та підтримує поведінкову суб'єктну активність на певному рівні.

У дослідженнях І. Васильєва, О. Мітіної, В. Кобанова встановлено взаємозв'язок між типом мотивації (внутрішня або зовнішня) і типом саморегуляції під час вирішення суб'єктом проблем. Внутрішня мотивація, на думку авторів, пов'язана з самокеруванням (свідома регуляція мотивів, емоцій, уваги), становить важливий елемент підтримки продуктивної активності особистості, а зовнішня – з самоконтролем, який не спричиняє утворення інтегрованого й цілісного «Я», а створює напругу й конфлікти, що виявляються в тривожності, самознищенні та інших неадаптивних формах переживань і поведінки [65, с. 38-49].

Оптимізація освіти у вищій школі визначає цілеспрямоване формування в молоді позитивного ставлення до здобуття знань, тому особливої актуальності набуває пошук внутрішніх резервів підвищення ефективності навчально-професійної діяльності майбутніх учителів. Такими внутрішніми джерелами активності особистості в процесі засвоєння знань, умінь і навичок, необхідних для подальшого навчання, самоосвіти та майбутньої професійної самореалізації, є насамперед мотиви, потреби, інтереси, прагнення, ставлення до навчання. Зазначимо, що учіння, як і будь-яка свідома діяльність, у суб'єктному плані – це наслідок реалізації прагнень людини до задоволення своїх потреб. У процесі навчання майбутні вчителі являють собою не лише об'єкт впливу, але й суб'єкт діяльності, керований наявними в них пізнавальними й професійними інтересами та іншими мотивами. Інакше кажучи, мотиви учіння як активізуюча сила навчання належать до умов як успішної навчальної діяльності, так і майбутньої професійної самореалізації. Знання про мотиваційну сферу особистості й мотиваційну основу конкретного процесу вчіння рівнозначне знанню про рушійні сили цього процесу. Успішне розв'язання проблеми мотивації навчальної діяльності значно впливає на якість підготовки майбутніх фахівців.

Таким чином, здійснений аналіз наукової літератури дав змогу дослідити феномен суб'єктної активності, виділити механізми становлення особистості як суб'єкта активної життєдіяльності. Зазначені нами підходи до розгляду суб'єктної активності можуть бути основою для вивчення проблеми формування в майбутніх учителів початкової школи готовності до самореалізації в професійній діяльності, яка виявлятиметься також у забезпеченні основ музичної освіти молодших школярів.

Ми усвідомлюємо, що ефективно здійснювати загальну музичну освіту молодших школярів учитель початкових класів може лише за умови професійної компетентності, що, як зазначалося вище, зумовлюється сукупністю інтегрованих знань, умінь і досвіду, а також особистісних якостей, що дають людині змогу ефективно проектувати й провадити професійну діяльність, тобто професійно реалізуватися.

Реалізація сучасних завдань музичного виховання учнів загальноосвітньої школи залежить від рівня підготовки майбутніх учителів у педагогічних навчальних закладах. Вища педагогічна освіта спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загально-культурної, професійної підготовки фахівців, які мають визначати темпи й рівень науково-освітнього, соціально-культурного й економічного прогресу; на формування інтелектуального потенціалу нації та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства.

Дослідження будь-якого педагогічного явища вимагає з'ясування його елементів. На визначення сутності компетенцій, виокремлення їхніх складників, необхідність структурування компетенцій звертають увагу у своїх працях О. Овчарук, О. Савченко, С. Трубачова, А. Хуторський та інші. Питанням компетентнісного підходу в галузі мистецької освіти, його функціям у підготовці майбутніх учителів, здатних забезпечити для учнів початкових класів набуття основ музичної освіти, присвячені праці О. Барицької, О. Бордюка, Н. Гуральник, О. Єременко, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалки, М. Ткач та інших. Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що музичні компетенції майбутнього вчителя визначені недостатньо.

Обґрунтовуючи значення професійної компетентності у процесі підготовки майбутнього вчителя початкової школи до самореалізації, важливо виявляти музичні компетенції, які можуть і повинні стати основними результатами пролонгованого формування різних музичних здібностей і самоосвіти.

Сьогодні ефективна робота майбутнього вчителя залежить не тільки від володіння певним обсягом знань, але й від сформованості вміння ними оперувати, бути готовим змінюватись і пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж усього життя. А це потребує спеціальної підготовки, яка б дала змогу розвинути адаптаційні можливості майбутнього вчителя, зокрема вчителя початкової школи, щоб уміти організувати, контролювати і координувати особистісно зорієнтований навчальний процес, добирати оптимальні засоби для досягнення поставлених педагогічних цілей. Цьому сприяє компетентнісний підхід до навчання.

Водночас, упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес впливає практично на всі функції педагога й зумовлює необхідність набуття ним нових знань, умінь, навичок, уявлень, тобто вихід на новий рівень професійної компетентності, пов'язаний з діяльністю в інформатизованому навчальному просторі. Відповідно, інформаційно-технологічна компетентність є суттєвим елементом оновленої професійної компетентності.

Поняття «компетентність» використовується в педагогіці для опису кінцевого результату навчання (за Т. Ісаєвою).

Компетентність, за визначенням О. Пошетун, потрібно розуміти як об'єктивну категорію, що фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, завдяки яким педагог здатний здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності [387, с. 19].

Найбільш ґрунтовно в педагогічній науці розглянула зазначені поняття в контексті вищої школи О. Заблоцька [161, с. 52-56]. Шляхом контент-аналізу вона дійшла висновку, що компетентність – це якість реалізації на практиці результату формування в суб'єктів навчання компетенцій, визначених у нормативних джерелах для певної галузі діяльності (якість реалізації кваліфікації) [161, с. 55].

У процесі визначення вимог до педагогів-практиків широко застосовується термін «професійна компетентність» як готовність і здатність фахівця приймати ефективні рішення в процесі професійної діяльності [513]. Професійна компетентність, таким чином, визначає сукупність інтегрованих знань, умінь і досвіду, а також особистісних якостей, що дають людині змогу ефективно проектувати і провадити професійну діяльність, тобто професійно реалізуватися [513, с. 13]. Людина є компетентною не сама по собі, а в реалізації зовнішніх функцій, тобто успішно функціонує у відповідь на індивідуальні або соціальні вимоги, провадить діяльність або виконує завдання.

Професійна компетентність має свою структуру, класифікаційні ознаки. Так, О. Дубасенюк до основних складових елементів професійно-педагогічної компетентності зараховує такі: компетентність у сфері теорії та методики виховного процесу; компетентність у сфері фахових предметів; соціально-педагогічну компетентність; диференційно-психологічну компетентність; аутопсихологічну компетентність [152, с. 94-97].

І. Лернер, В. Краєвський, А. Хуторський пропонують розглядати кожен компетентність як єдність трьох складових: когнітивної (наявність системи педагогічних і спеціальних предметних знань); операційно-технологічної (володіння методами, технологіями, способами педагогічної взаємодії, методами навчання певного предмета); особистісної (етичні, соціальні позиції й настанови, риси особистості спеціаліста) [цит.: 187, с. 106-110].

А. Маркова виділяє такі види професійної компетентності: спеціальну компетентність – володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший фаховий розвиток; соціальну компетентність – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співробітництвом, а також ustalеними в певній професії прийомами професійного спілкування, соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці; особистісну компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження й саморозвитку засобами протистояння професійним деформаціям особистості; індивідуальну компетентність – володіння прийомами самореалізації й розвитку індивідуальності в межах професії, готовність до професійного

зростання, уміння раціонально організувати свою працю без перевантажень [цит.: 187, с. 106-110].

Професійна компетентність учителів початкової школи в аспекті їхньої готовності забезпечувати основи музичної освіти учнів є наслідком усвідомлення ними цієї специфіки, зумовленої метою й змістом музично-освітньої діяльності вчителя в школі та є виявом якості реалізації на практиці результату формування в суб'єктів навчання фахових музично-освітніх компетенцій, визначення яких є важливою методологічною позицією для аналізу цього феномена й керування процесом його формування.

Визначення фахових музичних компетенцій та їхньої структури ґрунтується на виділенні основних видів музичної діяльності на музичних заняттях освітнього змісту, у роботі проблемної групи та під час проведення музично-освітніх заходів. Аналіз педагогічної літератури засвідчив, що багато авторів виділяють такі основні види музичної діяльності: музично-теоретичну, музично-історичну (Е. Абдуллін, О. Ніколаєва); діяльність композитора, виконавця, слухача (В. Усачова, Л. Школяр); музичне сприймання, хоровий спів, здійснення музично-ритмічних рухів, засвоєння необхідних музичних понять і термінів, елементарне музикування, інсценування пісень, ритмічну й пластичну імпровізацію тощо (О. Ростовський, Л. Хлебнікова, Р. Марченко та інші).

Аналіз видів музичної діяльності, а також галузевих стандартів підготовки вчителя початкової школи дають змогу виокремити основні найактуальніші різновиди музичної діяльності: сприймання музики; виконання музики; створення музики; оцінювання музичних явищ. Вони мають стати підґрунтям розробки моделі фахових компетенцій майбутніх учителів початкової школи для забезпечення основ музичної освіти учнів.

Чотирьом базовим видам музичної діяльності відповідають чотири види фахових музичних компетенцій: когнітивно-перцептивні (накопичення фахових знань – музично-теоретичних, технологічних, методичних), які є теоретичною і методичною основою ефективної музично-освітньої діяльності вчителя початкової школи; практично-виконавські (сукупність музично-естетичного досвіду, музично-виконавських умінь – вокально-мовленневих, ритмічно-рухових, інструментальних), що зумовлюють практичну реалізацію технологічного комплексу в процесі навчання; творчі (інтерпретаційні, імпровізаційні, проектувальні вміння, творча самостійність); ціннісно-орієнтаційні (формування нормативно-регулятивних механізмів оцінної діяльності – ціннісних орієнтацій, смаків, ідеалів, мотивів).

Таким чином, професійну компетентність учителів початкової школи, які готуються до забезпечення основ музичної освіти школярів,

поряд з багатьма іншими компетенціями складають музичні компетенції, які є сукупністю базових музичних знань, сформованих умінь і навичок елементарного музикування, оцінної діяльності та досвіду творчої музичної діяльності. Це зумовлює успішну самореалізацію майбутнього вчителя в музично-освітній діяльності, здійснення музично-педагогічного впливу. Набуття фахових музичних компетенцій є поштовхом до вдосконалення інших предметних компетенцій, що, у свою чергу, сприятиме розширенню професійних можливостей майбутніх учителів початкової школи.

Визначальною тенденцією сучасного етапу демократичного розвитку українського суспільства є ставлення до людини як до найвищої цінності. Саме для початку XXI століття є характерним поширення розуміння того, що тільки людина є одночасно початком і кінцевою метою будь-якого проекту соціального розвитку.

Гуманізація й гуманітаризація освітнього процесу як пріоритетна суспільна проблема детермінує стрімке підвищення статусу мистецтва в системі професійної підготовки студентської молоді. Вивчення мистецьких дисциплін сприяє формуванню гуманістичної спрямованості майбутнього громадянина, здатного брати участь у діалозі культур, розвиває творчі нахили особистості. Сформована здатність до художнього пізнання світу значною мірою сприяє розумовому вихованню, адже збагачує інтелектуальні процеси майбутнього фахівця. Тому в професійній підготовці вчителя початкової школи необхідно активно використовувати мистецькі чинники. Художнє пізнання світу істотно впливає на мотиваційну сферу особистості педагога, визначає повноцінний розвиток його загальної культури.

Незамінним засобом культуротворчої роботи вчителя початкової школи є музика. Творчий потенціал музичного мистецтва спрямовує педагога до пошуку нетривіальних форм музично-виховної роботи з учнями. Проте готовність вчителя до творчо-інтерпретаційного використання музики в освітньо-виховному процесі початкової школи поки залишається невисокою. Переважає гносеологічно-просвітницький підхід до використання музичного мистецтва в освітньому процесі сучасної школи. Його ціннісно-виховний потенціал в основному залишається нереалізованим, оскільки вчитель часто не готовий до художньої інтерпретації музичних образів, адекватного їх застосування у виховній роботі з дітьми та забезпечення основ музичної освіти учнів.

Тому важливо проаналізувати сутність підготовки майбутнього вчителя початкової школи до забезпечення основ музичної освіти молодших школярів і виявити суперечності цього процесу.

Загальну музичну освіту учнів початкової школи розглядаємо як особистісне надбання, комплекс змін у процесі духовно-практичного осягнення музичного мистецтва, що виявляється в результаті власної активності учнів та реалізується в оволодінні системою знань, умінь і навичок, досвідом самостійної музично-творчої діяльності.

Досвід роботи зі студентами спеціальності «Початкова освіта» переконує, що підготовка їх до забезпечення основ музичної освіти молодших школярів здебільшого не відповідає вимогам часу й потребує вдосконалення відповідно до нової освітньої парадигми. Аналізуючи Галузевий стандарт вищої освіти, зокрема освітньо-професійну програму підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010102 «Початкова освіта» (розробники: В. Бондар, І. Шапошникова, А. Каніщенко та інші), звертаємо особливу увагу на унормовані вимоги до змісту, обсягу й рівня освітньої та професійної підготовки вчителя початкової школи. Показово, що в системі змістових модулів, які визначають необхідні фахові вміння вчителя початкової школи (професійна й практична підготовка), значна увага приділена музичному вихованню як засобу всебічного гармонійного розвитку молодших школярів.

У нормативних документах обґрунтовано необхідність формування у вчителя початкової школи специфічних навичок, а саме: спираючись на опанування основних елементів музичної мови як засобу вираження й осмислення художньо-образної інформації, практичне засвоєння основних музичних понять у процесі сприймання та виконання музичних творів, навчити учнів усвідомлено сприймати фольклор як невід'ємну складову частину національної музичної культури, знати творчість найвідоміших вітчизняних і зарубіжних композиторів, викликати інтерес до різноманітних форм виконавської діяльності (хоровий, ансамблевий і сольний спів, рухи під музику, пластичне інтонування, гра на елементарних музичних інструментах [85, с. 95]. Водночас в освітньо-професійній програмі наголошено на необхідності зв'язку художньо-педагогічних і загальнопедагогічних умінь учителя початкової школи, передбачено його вміння організовувати виховні заходи й колективні творчі справи з метою максимального впливу на розум, емоції, духовність та естетичні погляди дітей [85, с. 98]. Такий вплив, на наш погляд, без опори на мистецькі засоби є нездійсненним.

З огляду на вищезазначене, необхідно зацентувати роль художньо-естетичної підготовки вчителя початкової школи, яку не варто розглядати як формування вузькоспеціальних навичок (співати, диригувати, грати на музичному інструменті) тощо. Педагог у початковій школі повинен бути своєрідним «транслятором» художньої культури – як національної, так і світової. Тому визначальною

функцією вчителя є просвітництво, поза яким неможливо сформувати в дітей цілісні уявлення про світ музичних образів і суттєво вплинути на художні смаки школярів. Аналіз навчального плану спеціальності 6.010102 «Початкова освіта» засвідчив малу кількість дисциплін мистецького спрямування, а також незначну кількість годин, відведених на їх вивчення. Крім того, відсутність взаємозв'язків між предметами мистецького циклу в системі підготовки майбутнього фахівця, заважає формуванню цілісного уявлення про соціокультурні смисли художньо-педагогічної діяльності. Предметне роз'єднання стає однією з причин «мозаїчності» фахової підготовки майбутніх учителів у той час, коли явно переважають інтегративні тенденції в освіті.

Успішність професійної самореалізації майбутнього вчителя початкової школи в забезпеченні основ музичної освіти учнів залежить насамперед від рівня його музично-теоретичної підготовки. Динаміка змін музично-мовних закономірностей нашої епохи відбивається в напруженій еволюції музичного мистецтва. Досягти вищого культурологічного рівня теоретичного навчання майбутнім учителям допомагає поєднання найновіших досягнень музичної теорії з психологією й педагогікою, концептуальне прагнення до інтеграції музично-теоретичних знань «в єдину педагогічну систему, що базується на спільності художніх і педагогічних задач [100, с. 3]», обговорення конкретних теоретичних питань із більш широких філософсько-естетичних позицій у руслі сучасної тенденції гуманітаризації освіти [282, с. 205-208], поєднання логічного підходу з історичним, що дає змогу інтегрувати традиційні теоретичні предмети в смислові навчальні блоки на історико-стильовій основі [282; 382] «зادля набуття вміння історико-стильової орієнтації майбутніми вчителями...» [282, с. 205].

Навчальним планом підготовки майбутнього вчителя початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів передбачено вивчення відповідної методики. Опанування великого за обсягом та складністю матеріалу може бути плідним тільки на основі його інтеграції й спрямування у загальне культурологічне русло. Усі знання й уміння студентів повинні поєднатися в цілісну картину музично-педагогічної діяльності й утворити підґрунтя для подальшої самореалізації в процесі професійної діяльності. Зауважимо, що самостійне опанування будь-якого музичного інструмента або самовдосконалення власної вокальної підготовки складатимуть додатковий комплекс професійних компетентностей і можливостей учителя початкової школи для успішної й ефективної праці.

У результаті засвоєння теоретичних і практичних дисциплін випускник повинен осягнути естетичну сутність музичного мистецтва, опанувати професійні уміння й навички, засвоїти музично-історичні

**ТЕОРЕТИЧНИЙ КОНТЕКСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСНОВ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ**

знання, методи організації музично-пізнавальної діяльності учнів, навчитись розуміти зміст, форму і стиль музичного твору, тобто оволодіти достатнім рівнем музично-теоретичної, методичної та практичної підготовки, музично-педагогічної культури.

Створення комплексних музично-теоретичних навчальних курсів сприятиме осягненню музичного твору в його цілісності, підвищенню уваги до художньо-естетичного боку музики, інтеграції великого обсягу знань майбутнього вчителя в цілісну практично спрямовану систему. Важливою проблемою музично-теоретичної підготовки вчителів також є переорієнтація її змісту відповідно до реальних потреб сучасної школи в умовах культурної ситуації сьогодення. Значні суперечності між художньо-естетичними завданнями мистецтва й функціонально-прикладними потребами шоу-бізнесу, існування молодіжних субкультур, плюралізм мистецьких тенденцій, напрямів, стилів, течій, шкіл доцільно враховувати під час бажаної самостійної музично-теоретичної підготовки майбутніх учителів, їх естетичного й творчого спрямування, під час складання типових навчальних програм з методики музично-виховної роботи, у доборі музичного матеріалу.

Стимулом удосконалення підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти молодших школярів, на нашу думку, є необхідність подолання суперечностей між:

– наявними в суспільстві високохудожніми цінностями музичної культури та рівнем музичних інтересів майбутніх учителів початкової школи;

– потребою студентів у художньо-творчій самореалізації та обмеженими можливостями щодо цього в навчальному процесі ВНЗ;

– необхідністю збільшення за обсягом та складністю змісту музично-педагогічних знань і наявною пропозицією з боку усталеної професійної підготовки фрагментарного, утилітарного знання;

– функціональною спрямованістю викладання фахових дисциплін та інтегративним характером художньо-педагогічної діяльності вчителя початкової школи;

– інтегративними тенденціями в освіті та предметною роз'єднаністю у фаховій підготовці майбутнього вчителя початкової школи.

З метою подолання визначених суперечностей сучасна система фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи має забезпечити системне формування в нього різнобічних умінь – художньо-аксіологічних, загальнопедагогічних і виконавських.

Художньо-аксіологічні вміння вчителя початкової школи мають забезпечити правильний художньо-педагогічний аналіз музичних творів, адекватне «розкодування» художнього образу й оптимальне

формулювання виховної програми його використання в освітньому процесі. Педагог повинен попередньо глибоко осягнути ціннісно-філософську суть музичного образу для того, щоб якнайточніше визначити його виховний потенціал.

Загальнопедагогічні вміння вчителя початкової школи забезпечують необхідну виразність подачі художнього матеріалу й трансляцію власного ставлення до музичного образу. Саме ці вміння дають змогу викладачеві професійно організувати ситуацію художньо-естетичного спілкування, найважливішою ознакою якої є емоційне наслідування, передати дітям «живе відчуття» художньої цінності мистецького твору.

Виконавські вміння є незамінною ланкою в системі готовності вчителя початкової школи до музично-освітньої та музично-виховної роботи. Виконавські вміння вчителя безпосередньо визначаються художньо-аксіологічними й загальнопедагогічними вміннями.

Таким чином, гнучке художнє мислення, яскраве слово, влучний жест, вміння організувати слухацьку аудиторію, виконавська майстерність – усе разом складає професійну компетентність майбутнього вчителя початкових класів в аспекті впливу на емоційно-вольову сферу школярів.

На думку О. Хижної [501], необхідним є створення позитивної мотивації й особистої настанови студентів; гнучкість, варіативність, адаптивність і відкритість змісту й форм навчання щодо індивідуальних особливостей студентів та умов підготовки шляхом вільного вибору студентами спецкурсів і спецсеминарів з музичної (мистецької) тематики; збагачення теоретичних курсів циклу психолого-педагогічних та мистецьких дисциплін практично значущими професійними знаннями; різноплановість і пріоритет інтенсивних, насамперед дослідницьких методів навчання. Такий підхід сприятиме коригуванню музично-теоретичної підготовки студентів відповідно до сучасних завдань музичної освіти й виховання школярів і забезпечить сприятливі умови для професійної самореалізації в майбутній музично-освітній діяльності.

Отже, у зміст професійної діяльності вчителя початкових класів входять зазначені вище складові, які спрямовують і визначають його професійну самореалізацію. Ці ж змістові складові уможливають ефективне здійснення вчителем набуття готовності до забезпечення основ музичної освіти молодших школярів.

2.4. Структура готовності вчителя початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів

З огляду на зміст музично-освітньої діяльності вчителя початкової школи визначимо основні структурні компоненти готовності його до забезпечення основ музичної освіти учнів. Серед них – *мотиваційно-потребовий, пізнавально-оцінний, творчо-активізаційний, комунікативно-експресивний та коригувально-рефлексивний компоненти.*

Мотиваційно-потребовий компонент, змістом якого є система спонук до музично-освітньої діяльності, відчуття особистісної причетності, відповідальності за реалізацію освітньо-виховного впливу музичного мистецтва на дітей, усвідомлений потяг до мистецького й педагогічного самовдосконалення, постає джерелом активності вчителя, стимулювальною основою для самореалізації в музично-методичній діяльності.

Детальніше характеризуючи мотиваційно-потребовий компонент, зазначимо, що головним стимулом для здійснення музично-освітньої діяльності вчителя початкової школи ми визначаємо сфокусовану мотивацію до професійної самореалізації. Сфокусована мотивація вчителя початкової школи до забезпечення основ музичної освіти школярів пов'язана, перш за все, з наявністю широкого спектра музично-освітніх заходів, які має здійснювати вчитель, але вони не можуть бути реалізовані в умовах навчання на уроках музичного мистецтва. Нагадаємо, що обрана проблема вирішуватиметься в умовах самореалізаційної педагогічної творчості вчителем, який за навчальним планом не отримує спеціальної музичної світи в період навчання в педагогічному закладі. Ця важлива обставина вимагає додаткової потребової активності вчителя, яка має об'єднувати не лише педагогічну техніку, а й потребу додаткового професійного спеціально-музичного розвитку на рівні самовдосконалення, що має поглибити загальнокультурний світогляд учителя, розширити його мистецький тезаурус, розкрити внутрішні творчі резерви в будь-яких проявах (спів, сольний та хоровий; музично-інструментальне виконавство, музично-театральні постанови тощо), які ускладнюються відсутністю попередньої спеціальної музичної освіти, що, у свою чергу, може гальмувати творчо-виконавські потреби вчителя.

Завдяки усвідомленню необхідності реалізації всіх складників змісту музично-освітньої діяльності вчителя початкової школи, розглянутих у попередньому підрозділі (цілеспрямована суб'єктна визначеність, набуття професійної компетентності, самореалізація як вища форма прояву творчої активності особистості, у тому числі вчителя початкової школи), сфокусовано: мотивацію до їх утілення, відчуття особистісної відповідальності в набутті професійної компетентності та усвідомлення аксіології потребової активності в забезпеченні основ музичної освіти нового покоління школярів із самого початку їхньої навчальної діяльності в школі.

Основним засобом самовдосконалення особистості є цілеспрямоване посилення мотивації, оскільки мотив, мотивація діяльності, навчання є базовим поняттям в психології особистості (М. Дяченко, Л. Кандибович, О. Леонтьєв, А. Маркова, С. Рубінштейн, Н. Сура). Ми обстоюємо думку про те, що мотиви особистості вчителя початкової школи теж є рушіями його самостійної діяльності та визначаються сукупністю актуальних професійних надбань. Тому узагальненим чинником, який став вихідним для нашого дослідження та складником компонентної структури готовності до забезпечення основ музичної освіти молодших школярів, ми обрали цілеспрямоване посилення мотивації, яке виявляється в стимулюванні навчальної мотивації школярів методом спонукання до усвідомлення її смислу. Брак відповідної мотивації може призвести до зниження результатів діяльності, невдоволеності нею, неадекватності власної самооцінки, зайвого психологічного навантаження, що відповідно може загальмувати бажання до самовдосконалення та самореалізації особистості (вчителя та учнів).

Музично-освітня діяльність теж реалізується завдяки усвідомленню мотивації, оскільки вже з'ясовано, що основним джерелом ефективності професійної діяльності є глибоке усвідомлення школярем необхідності набуття музичних знань, практичних умінь і навичок у музично-освітній діяльності, тобто потреба [153, с. 99-105], то в нашому дослідженні, ми розглядаємо її як особливий стан особистості вчителя початкової школи, детермінований конкретними умовами існування, що виявляється у сфокусованій мотивації, тобто спонуканні до конкретної продуктивної діяльності.

Як відомо, позитивна мотивація суб'єктів навчання не виникає спонтанно. Зацікавленість музично-освітньою діяльністю (у різних її формах), прагнення опанувати необхідні знання, отримати задоволення від своєї самостійної діяльності, намагання вдосконалити власну професійну підготовку потрібно спонукати за рахунок формування в школярів потреби здійснення власних бажань і вподобань.

Безумовно, усвідомлення мотивації визначає ефективність психічної діяльності людини, зокрема процесів мислення, запам'ятовування, вольових зусиль. Багатовимірність мотиваційних складників безпосередньо впливає на якості особистості. Тому цілеспрямоване посилення мотивації до забезпечення позитивного впливу на свідомість, волю та почуття школярів, особливо в молодшому віці, на початку життєвого шляху становлення особистості, ми вважаємо однією з найважливіших педагогічних умов її самоорганізації.

Після обробки та узагальнення інформації про види мотивації, описані в літературі з психології, науковець О. Полатайко виділяє такі *види мотивації* до сприйняття та інтерпретації художніх творів: комунікативна мотивація; мотивація, викликана емоційно-особистісним інтересом студентів до змісту художньої культури як навчальної дисципліни; пізнавальна мотивація, що виникає під час усвідомлення досягнутого прогресу в оволодінні знаннями, уміннями; смислова мотивація – бажання розкрити зміст і значення твору мистецтва; гедоністична мотивація – отримання естетичного задоволення та насолоди від спілкування з творами мистецтва; професійна мотивація – досконале володіння мовою й умінням інтерпретувати твори мистецтва [392, с. 271-278.].

Позитивні зміни в мотиваційній сфері школярів відбуваються тоді, коли уявлення про майбутню музичну діяльність (подальшу фахову, аматорську тощо), отримане на заняттях та сформоване теоретично, збігається з реальними умовами їхнього музично-освітнього буття. Виникає необхідність постійного спонукального впливу вчителя початкової школи на розвиток музичного світогляду своїх учнів. Для цього потрібно своєчасно, з перших занять, з перших бесід переконувати їх в особистісній значущості їхніх музично-освітніх надбань, подальшої музично-творчої діяльності, у необхідності підготувати себе під час навчання до подолання різноманітних труднощів, які виникають у самотійному житті та переконати в слушності та корисності музично-освітніх надбань не лише для опанування найкращих зразків культури, поглиблення духовних інтересів, а й для загальножиттєвих шляхів.

Пізнавально-оцінний компонент визначає наявність знань з музичного мистецтва та методики його викладання, свідчить про сформованість у вчителя розширеного художньо-естетичного світогляду, усвідомленого ставлення до ролі мистецтва в суспільстві, у становленні особистості, у системі загальної шкільної освіти. Пізнавально-оцінний компонент готовності до забезпечення основ музичної освіти молодших школярів виражає здатність студентів до аналізу, критичного осмислення музичної та методичної літератури, до

відбору високохудожніх і доступних для дитячого сприймання й виконання музичних творів.

Бінарна сутність цього компонента полягає в усвідомленні не лише формувальної ролі пізнання у створенні власних розумових конструкцій, а й в усвідомленні власного рівня опанування цих інформаційних пластів та спроможності оцінити ступінь особистісного та суспільного значення тих зразків мистецтва (у тому числі музичного), на яких майбутній учитель буде виховувати молодших школярів, формувати в них основи музичної освіти.

Про наявність пізнавальних мотивів можна говорити лише на тому етапі, коли інтерес стає мотивом безпосередньої діяльності. Високий ступінь мотивації навчальної діяльності означає, що зацікавленість нею посприяла проявам дієвих вольових зусиль для подолання внутрішніх і зовнішніх перешкод. А ступінь мотивації відображає такий рівень зацікавленості, який викликає активність [54].

В основі мотивації майбутнього вчителя початкової школи до пізнання психолого-педагогічних та методичних здобутків, музичного матеріалу лежить усвідомлення не лише корисності, а й необхідності музично-педагогічної діяльності загалом, пізнання та уміння доступно презентувати музичні твори, передбачити відчуття задоволення, яке може бути отримане в процесі виконання твору, зокрема.

Спираючись на поданий у структурному компоненті (за О. Полатайко) перелік різних видів мотивації, ми виокремимо ті з них, які безпосередньо стосуються мотивації до *пізнання* та активної демонстрації вчителем своїх надбань: комунікативна мотивація – спілкування зі слухачами шляхом презентації (у тому числі виконання) різних творів; мотивація, викликана емоційно-особистісним інтересом майбутніх учителів початкової школи до музично-освітньої діяльності; пізнавально-сміслова мотивація, яка розкриває бажання висвітлити зміст і значення творів, що виконуються; гедоністична мотивація, що розкриває характер отримання естетичного задоволення й насолоди від сприйняття та виконання музики; професійна мотивація, в якій виявляється вміння володіти педагогічною технікою, любов до обраного віку школярів, знання їхніх психологічних особливостей та доступність запропонованих музичних творів для освітньо-виховного процесу.

Основним регулятором поведінки у формі сукупності стійких мотивів, орієнтованих на діяльність особистості, є їхня професійна сфокусованість. Відображаючи світогляд особистості, вона характеризується її інтересами, схильностями, переконаннями та ідеалами. Спрямованість майбутнього вчителя початкової школи на забезпечення основ музичної освіти школярів, пізнання музичного матеріалу виражається в гармонійності мистецьких знань, домінантних

мотивів поведінки (комплекс професійних дій щодо отримання школярами основ музичної освіти), та виявляється в мистецькому світогляді, духовних потребах і практичних діях майбутнього вчителя початкових класів [52, с. 91].

Настановою, що спрямована на забезпечення основ музичної освіти молодших школярів, для майбутніх учителів є готовність. Зрозуміло, що передумовою до готовності стає наявність знань з історії виникнення доступних для шкільної аудиторії, обраних учителем для навчання музичних творів, їхніх специфічно-музичних та загальнокультурних особливостей, надання певній дії особистісно усвідомленого професійного значення.

У формуванні відповідної готовності щодо пізнавально-оцінного компонента, а відтак і пізнавального інтересу, значну роль відіграє чуттєво-емоційна готовність та спроможність особистості, адже емоції – це особливі психологічні стани, пов'язані з інстинктами, потребами, прагненнями, мотивами, що відображаються у формі тимчасового переживання (радості, суму, задоволення тощо). Ми згодні з думкою С. Борисової про те, що будь-які значущі явища та життєві ситуації, які впливають на кожну особистість, водночас впливають і на її чуттєво-емоційну сферу. Щодо зазначеної проблеми формування готовності професіонала до музично-педагогічної діяльності дослідник зауважує, що неможливо уявити відсутність емоцій у відповідній діяльності. Автор наголошує на тому, що емоції можуть бути абсолютно різними: емоції суму, скорботи, люті, співчуття, жаху, ніжності, піднесення, радості тощо [52]. Натомість їх відсутність не лише знижує рівень професійності майбутнього вчителя, а й робить її неможливою з огляду на необхідність створювати умови для творчої атмосфери музично-освітньої роботи.

Коротко зупинимось на складниках структури емоційної сфери, яка містить емотивність і емоційну реактивність [400, с. 92].

У поняття емотивність психологи вкладають розуміння наявності певного запасу емоційних можливостей у психіці кожної людини. Емотивність – це своєрідна скарбниця емоцій, яка характеризується обсягом та глибиною емоційних можливостей. За рівнями емоційного реагування суб'єкта емотивність поділяється на високу (тобто з великою емоційною енергетичною напруженістю); середню, знижену (зі збідненою емоційною енергією, з обмеженим запасом емоційних можливостей). Оскільки емотивність є внутрішньою характеристикою емоційної сфери, то із зовнішнім проявом емоцій людини вона не пов'язана. Зовнішні прояви емоційної сфери мають інше визначення, а саме – емоційна реактивність. Вона слугує основною характеристикою емоційної сфери, яка спостерігається під час зіткнення людини із

зовнішнім світом (емоційна реактивність має також свої рівні: підвищений, середній та знижений (вибіркова реактивність) [370; 400].

Щодо пізнавальної активності майбутнього вчителя початкової школи, його сфокусованої вмотивованості до професійної діяльності, зауважимо, що до цього компонента як рівнозначний складник входить оцінний чинник (пізнавально-оцінний компонент). Таку особливість ми пояснюємо тим, що змістова оцінка – це процес співвіднесення результатів діяльності з бажаним еталоном для того, щоб: а) установити рівень та якість просування суб'єкта учіння в навчанні та б) визначити та усвідомити задачі для подальшого просування [363, с. 409].

Ми свідомо оминаємо звуження смислу оцінювання із рейтингової обмеженості (рейтинг – метод непрямого спостереження, який полягає у вивченні явища шляхом оцінки «суддів-спостерігачів» з відповідними атрибутами дій: структура школи, проведення оцінювання тощо).

Ми зупиняємось на розумінні оцінки в значенні оцінних суджень особистості про певні рівні засвоєння знань, умінь і навичок, які встановлені в нашому випадку культурно-соціальними нормами, духовно-естетичними вподобаннями [363, с. 409]. В оцінці виявляється правильність думок щодо змісту, їхня повнота й послідовність, усвідомленість засвоєння знань, їхній зв'язок із практикою, професійність підготовки та якість результату [363, с. 409]. Зауважимо, що оцінюється також ставлення осіб до процесу навчання, дотримання певних норм поведінки тощо.

Для нашого дослідження важливо, що така оцінка стає водночас стимулом для суб'єктів навчання, оскільки посилює, конкретизує мотиви їхньої навчально-пізнавальної діяльності, закріплює впевненість у своїх можливостях та надію на успіх. Так, оцінка зовнішня – це та, яку здійснюють щодо одного із суб'єктів навчання, та внутрішня, коли себе оцінює сам суб'єкт (у тому числі й учень).

Ми усвідомлюємо, що оцінно-контрольні операції здійснюються на основі певного еталона, який у нашому випадку дає можливість майбутнім учителям початкової школи оцінити успіх власного просування до поставленої мети, з'ясувати власний досягнутий рівень навчально-пізнавальної діяльності, окремих її складників та результатів. Ті задані показники для оцінки, отримані спочатку ззовні (соціальні норми, морально-естетичні зразки, мистецькі орієнтири), згодом виявляються у вигляді отриманих знань, досвіду, умінь, компетенцій, тобто стають основою внутрішньої оцінки. Безумовно, що еталон оцінювання має бути конкретним, реальним, повним за своїми характеристиками.

У педагогічній діяльності оцінка не одразу отримує змістовий сенс. Адаптуючи теоретично усталені відомості щодо оцінної діяльності в педагогіці, зауважимо, що для здійснення адекватного оцінювання необхідно дотримуватись певних умов, а саме: еталон, до якого апелює суб'єкт навчальної діяльності, у своїй оцінній діяльності, має бути всім відомим та зрозумілим, уявлення про нього всіх суб'єктів оцінної діяльності мають співпадати; оцінна дія має ґрунтуватись на взаємній довірі в результатах оцінки, оскільки різні способи організації зовнішньої оцінки (колегіальна оцінка, взаємо-оцінка, самооцінка тощо) народжують повагу до його особистості, сприяють формуванню в ній серйозного, зацікавленого ставлення до можливої критики, закріплюють почуття власної значимості в суспільстві, усвідомлення уважного ставлення до нього [363, с. 409].

Ураховуючи те, що оцінна діяльність здійснюватиметься майбутніми вчителями не лише щодо власних надбань, а й стосовно молодших школярів, доцільно зауважити, що окремі оцінні дії можуть мати парціальний характер. Окремі оцінні звернення та оцінні дії можуть впливати на сам музично-освітній процес, його зміст та форму, швидкість та точність, перебудовуючи інтелектуальні, емоційні та вольові механізми діяльності (наприклад, переживання успіху або невдачі тощо).

Парціальна оцінка не є визначенням кваліфікації успішності школяра, вона належить не до системи знань, навіть не до предмету в цілому, а до певної частки знань або практичних дій. Так, різні оцінні дії можна поділити на такі характерні групи: відсутність оцінки (опосередкована оцінка, невизначена оцінка в балах); негативна оцінка (виражена у висловлених зауваженнях, відмові, іноді зі застосуванням сарказму, нотації тощо); позитивна оцінка (згода, погоджування тощо).

З педагогічного досвіду відомо, що не лише погодження, але й негативні висловлювання можуть грати позитивну роль, сприяючи перебудові мислення, переосмисленню знань відповідно до логіки предмета. Аналогічну роль щодо констатації, визначення правильного рішення та точності у викладі думок грає згода. Її функція полягає в можливості зорієнтувати в правильності власної дії, закріпити успіх, стимулювати рух у запланованому напрямку.

Стосовно відсутності оцінки (або її невизначеності) зауважимо, що це може викликати в учнів важкі емоційні переживання. Часто вчителям доводиться робити зауваження, які мають негативний вплив лише тоді, коли низка зауважень систематично припадає на одну й ту ж саму особу, тобто окремі зауваження не стільки мають оцінне та стимулювальне значення, скільки відіграють роль регулятора поведінки.

Таким чином, визначаючи пізнавально-оцінний компонент, у його зміст ми вкладали суттєві характеристики обох складників його бінарної суті та враховували подвійну функцію у зв'язку з можливістю його функціонування в процесі формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до забезпечення основ музичної освіти школярів та відповідної діяльності своїх учнів.

Творчо-активізаційний компонент готовності виявляє спроможність учителя до творчого самовираження в практичній музично-освітній діяльності, до творчого розвитку дітей, до активізації творчих аспектів самореалізації в процесах музикування та елементарної композиційної діяльності. Ми застосовуємо бінарну єдність двох складників цього визначення компонента, оскільки: вони пов'язані сутнісними характеристиками, діяльнісною процесуальністю, належністю до особистісних можливостей та психічних особливостей кожного з учасників суб'єктної взаємодії (у нашому випадку це стосується процесу навчання й учіння школярів та самореалізації майбутніх учителів початкової школи). Кожен зі складників розглянемо окремо в контексті розкриття смислу визначеного нами *творчо-активізаційного компонента*.

До кола наукових інтересів багатьох учених щодо проблеми творчої активності належить пошук генезису, механізмів її дії, зв'язок з особистісними якостями тощо.

У трактуванні психологів творча активність особи розглядалась як її спрямованість, як прояв детермінації, що відштовхується від особи (С. Гончаренко, А. Петровський). У гуманістичній психології активність була пов'язана з потребою самоактуалізації (А. Маслоу), самореалізації (Ш. Бюлер) і трактувалась як внутрішня рушійна сила розвитку особистості, що могла бути спрямована на самореалізацію, об'єктивацію (Д. Узнадзе).

У процесі розробки концепції активності особистості та її визначення з'явилися ідеї взаємозв'язку творчої активності із життєвим досвідом конкретної особи (К. Абульханова). Ця категорія (творчої активності) розглядається як «вища життєва здатність особи, яка цілеспрямовано організовує свій власний життєвий шлях, відповідно до типу своєї особистості» [10, с. 26]. У цьому процесі виокремлені та досліджені емпіричним шляхом дві основні форми активності особистості: «ініціатива та відповідальність», виявлено їхній типологічний характер, який полягає в перевазі одного з них та різному способі їхнього зв'язку в різних типах» [10, с. 26]. У структурі активності знайшли своє місце також зазіхання, саморегуляція та задоволеність, що відрізняється від діади «зазіхання – досягнення» (за К. Левінім та Ф. Хоппе). Пропонована структура дає змогу виділити особливості саморегуляції як сукупності процесів реалізації прагнень

та виявити механізми зворотного зв'язку із задоволеністю, домаганням, що забезпечує підвищення або зниження їхнього рівня та активності в цілому [10, с. 26].

Активність особистості виявляється в пізнанні, спілкуванні, діяльності. «Різниця між активністю та діяльністю полягає в тому, що діяльність спонукається потребою в предметі, а активність – особистісною потребою діяльності, позитивним або негативним ставленням до неї (активності, за В. Мясищевим)» [10, с. 27; 323].

Серед багатьох концепцій щодо усвідомлення категорії активності стала відомою теорія З. Фрейда, який уперше ввів термін «психічна енергія» для пояснення активності живого організму. У своїй концепції З. Фрейд стверджував, що людина активна завдяки наявності інстинктів, які успадковані нею від тварин. Виходячи зі сфери безсвідомого (інстинкти, що компрометують людину, які вийшли з її свідомого життя) переходять у сферу несвідомого, енергетичний заряд продовжує впливати на поведінку людини, сублімуючись (перевтілюючись) у конкретні продукти діяльності та різні форми культури. Енергетична концепція Фрейда дала йому змогу засобами кількісної характеристики психічної активності пояснити такі властивості поведінки, як видима спонтанність та настирливість [494].

У роботах В. Небиліцина активність розглянута як структурний компонент темпераменту, водночас автор пов'язує активність лише з динамічною стороною психічної діяльності. Під загальною активністю він розумів те, що об'єднує групу особистісних якостей, які детермінують внутрішню потребу, тенденції індивіда до ефективного освоєння дійсності, самовираження щодо зовнішнього світу. Така потреба, на думку автора, може реалізовуватися в розумовій, руховій діяльності, соціальних проявах. Відповідно до цього можна виокремити декілька видів активності, у тому числі *творчу активність* (курсив наш. – Т.Д.) [337, с. 13-26].

Комплексний підхід до з'ясування змісту поняття активності дає можливість визначити відмінності в її структурі порівняно з діяльністю. Активність передує діяльності та водночас супроводжує її протягом усього процесу здійснення, надаючи їй більшої особистісної значущості [11].

Активність також можна розглядати і як «міру взаємодії». У такому випадку ініціатива розглядається як продовження діяльності (розумової, соціальної, трудової) за межами ситуативної визначеності, поза обумовленості будь-якими ситуативними чинниками, не детермінованої жодними практичними потребами, навіть зовнішньою або суб'єктивною негативною оцінкою. Саме цей безмежний вихід активності пов'язаний з неосяжною збитковістю, що в людській

діяльності стає його сенсом [11, с. 5]. Людині не вистачає лише виконати фізіологічно важливу вимогу, їй необхідно мати оцінку інших людей про те, що вона робить, як, навіщо та заради чого вона це робить. А її власна оцінка стає вторинним відображенням цієї залежності. Саме завдяки цьому вихід людини за межі ситуативної заданості, а може навіть і в «зону ризику», означає те, що ця людина претендує на більш високий рівень у визначенні її дій – тобто на трудову, фахову *активність*, це означає, що як особистість працівник не є пасивним (навіть, навпаки, людина відчуває власну майстерність, вимушена відчувати себе на межі можливого).

У такому разі вирішальним чинником стають не енергетичні ресурси людини, а скоріше її моральні настанови, якісна сторона діяльності. На жаль, у роботі в соціальній групі часто оцінюється ступінь участі людини, не враховується ступінь «задіяності» її особистісних якостей: професійна мобільність, ініціатива, готовність до співробітництва, відповідальність.

Відповідно, доцільно відзначити, що важливою стає така якість особистості, яка визначається не лише «задіяністю» багатьох відповідних якостей, а найголовніше, орієнтованістю її на створення чогось нового, реальний потенціал для творчості.

Категорія «творчість» відома ще з теорії античної філософії. Її роз'яснення дав Платон, який визначив, що творче мистецтво – це здатність, яка є причиною виникнення того, чого раніше не було.

Важливою віхою на шляху до розуміння творчості стало утвердження в філософії принципу діяльності креативного детермінізму, концентрованим виявом якого і є визначення поняття творчості, яке дав Бенедикт Спіноза. Творчість є діяльність, у якій існує лише одна причина, яка діє. Визначення Бенедикта Спінози про творчість відрізняється від філософських учень про джерело творчості, у яких творчістю вважали натхнення, форма, ідея, воля, розум або інтуїція [462].

Ми погоджуємось із визначенням творчості, яке дає психолог В. Налімов, який образно називає її «розпакуванням» того, що лишається прихованим на семантичному континуумі малою ймовірною вагою, де нові сенси набувають більшого ступеня ймовірності, а попередні згасають.

«Намагайтеся розвивати свої творчі здібності... Як мислити творчо?» [12, с. 410]. Д. Амен наводить думку Роберта Франкена (з книги «Human Motivation») про творчість, що розглядається як «тенденція генерувати або виявляти ідеї, альтернативи або можливості, які можуть стати корисними у вирішенні проблем, у тому числі у сфері комунікації з іншими людьми... Творчість – це здатність дивитись на звичайні речі з незвичного ракурсу, створюючи нові, або

альтернативні, можливості... Тести творчих здібностей вимірюють не лише кількістю альтернатив, які можуть генерувати люди, але й оригінальністю цих альтернатив» (переклад Т. Латишевої) [12, с. 410-411].

Наголошуючи на необхідності здійснювати виховання у суворій відповідності до природного розвитку дитини, урахувавши її вікові та індивідуальні особливості, учений вважав основним принцип природовідповідності виховання. Таку природовідповідність виховання варто узгоджувати з духовним життям суспільства та конкретними соціально-історичними умовами життя дитини. Оскільки дитину потрібно виховувати в певний час і відповідно до умов життя певного народу, відтак необхідно враховувати весь культурний контекст її Батьківщини. У цьому полягає принцип культуровідповідності. Важливим є дотримання принципу самодіяльності, який визначається науковцем як необхідність розвитку у творчої активності, ініціативності дитини, що сприяє розвитку всіх природних задатків та передбачає вільне самовизначення особистості у виборі діяльності [198].

Таким чином, ми спостерігаємо взаємозв'язок таких категорій, як інтерес, ініціатива, активність, творчість, тому зосереджуємо увагу на їх сутності та змісті.

Визначаючи активність, як основний смисловий елемент предмета нашого дослідження, зауважимо, що В. Небиліцин, наприклад, розглядає *активність* як *якість*, структурний компонент темпераменту, підкреслює, що параметри психологічної активності належать лише до динамічної сторони психологічної діяльності. Цей погляд узгоджується з думкою Б. Теплова про те, що основні якості нервової системи людини визначають скоріше *процесуальні*, ніж *змістові* сторони індивіда [480]. Тому В. Небиліцин відрізняє психологічну активність від особистісної активності, ураховує для їхньої характеристики три компоненти: результативний, реальні досягнення, результат будь-якої конкретної діяльності, дій або вчинків; змістовий, тобто комплекс етичних або інтелектуальних причин та мету здійснення тих або інших учинків; динамічний, що надає формальні характеристики виконуваним індивідом діяльності за такими її параметрами, як темп, інтенсивність, рівень та розподіл за часом тощо.

Творчість психологи вважають найскладнішою діяльністю людини, якій передують, а зрештою й супроводжують на всіх етапах здійснення, творча активність. Творчий процес завжди оригінальний і в генетичному плані являє собою утворення нових корисних комбінацій з елементів різних систем (комбінування). Кожний творчий пошук людини супроводжується відмовою від відомих їй схем та

алгоритмів, що характеризує її як *творчу* особистість. За відмови від відомих знань виникає деяка творча напруга, вища захопленість людини якимось теоретичним або емпіричним фактом, який підштовхує її до пошуку відповіді, винайдення пояснення. Якщо оперувати мовою фізіології, то це – рефлекс на новизну, а якщо психології – зіткнення з проблемою та наявність «пошукової домінанти» [11].

Отже, одним з формотворчих компонентів готовності майбутнього вчителя початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів ми визначили творчо-активізаційний.

Комунікативно-експресивний компонент готовності характеризує здатність учителя до встановлення художньо-творчого контакту з дітьми під час занять музикою, уміння захопити їх мистецькою діяльністю, створювати позитивно-творчу атмосферу спілкування під час музикування. Обґрунтовуючи свою думку, зазначимо, що в педагогічній теорії «експресивний» означає виразний, здатний відобразити емоційний стан особистості [363, с. 680]. Оскільки музична освіта зумовлює ознайомлення, оволодіння музичними творами, які не існують а *priori* без чуттєво-емоційного відгуку людини, наше звернення до психологічних характеристик, пов'язаних з емоційними станами людини, школярів у тому числі, є необхідним.

Розкриваючи сутність комунікативно-експресивного компонента, зазначимо, що в ньому реалізується андрогогічна парадигма навчання (у тому числі музики), яка детермінує мотивацію на безперервність музичного навчання, постійну зацікавленість музичною діяльністю та набуття школярами музично-освітнього досвіду, активізацію за цей рахунок їхньої творчої діяльності. Головна її особливість полягає в усвідомленні власних потреб, соціальної та творчої активності на шляху їх задоволення. Роль учителя в андрогогічній парадигмі полягає в наданні допомоги тому, хто навчається, усвідомленні прагнення школярів до самоактуалізації, націлені на розкриття власних потенційних можливостей (за І. Колесниковою).

Формотворче значення й комунікативна парадигма (від латинського слова *communicare* – «робити спільним, спілкуватись») із зовнішньою та внутрішньою діалогічністю, відображає дієвість взаємного навчання. Ця парадигма реалізується в діяльності декількох суб'єктів, які усвідомлюють власні потреби, є компетентними кожний у своїй предметній галузі, обмінюються власними досягненнями для оперативного поширення та застосування отриманих ними знань та досвіду (за Фокіним). Такий обмін продуктивно відбувається ще за декількома основними парадигмами, наприклад, міжособистісного спілкування-взаємодії («об'єктна» або «реактивна», «активно-вибіркова» та «оптимістична» (за В. Орловим). Музично-педагогічне

спілкування є основним видом сучасної музичної діяльності в процесі опанування музичного мистецтва. Це стосується й безпосередньої взаємної творчої діяльності, спілкування з виконавцями в ролі слухача, а також опосередкованого спілкування з композиторами різних епох через їхні музичні твори та віртуального взаємного зв'язку з їхніми творчими позиціями. В усіх цих проявах здійснюється інтелектуально-творча, виконавсько-практична функції музичних занять, двобічний обмін інформацією, завдяки чому відбувається взаємне збагачення суб'єктів спілкування в межах комунікативної парадигми.

Усвідомлюючи характер експресивного складника визначеного нами комунікативно-експресивного компонента, спираючись на здійснений теоретичний аналіз, виділяємо основні, характерні для нього процесуальні ознаки: культурологічні, навчально-виховні, психологічного розвитку особистості та міжособистісного спілкування й взаємодії – *особистісної парадигми (афективно-емоційно-вольова)* як моделі соціально-професійного музично-освітнього досвіду, що забезпечує музичний розвиток кожного суб'єкта навчання. Ми використовуємо той елемент змістових характеристик *affectivus* (лат.), що розкриває почуттєву сферу особистості, пов'язану з її настроями, переживаннями, щоправда, не без підвищено-емоційних проявів, яких може вимагати сприйняття та відтворення музики [363, с. 74]. Музично-афективний складник відобразить якість отримання нових музичних переживань від невідомих раніше музичних вражень або усталених музичних уподобань (реакції учнів на музичні твори різних жанрів, музичних стилів (класичні, джазові тощо).

Мають активно-творче значення й інші позиції, що входять до парадигмальних характеристик: орієнтація на творчий процес, досвід творчої діяльності; психологічний стан колективу школи; здатність до інтелектуальної діяльності (рефлексивної, когнітивної, яка акумулює інтелектуальний розвиток школяра, необхідний для набуття основ музичної освіти); критично-креативна та оптимістична парадигми на засадах гуманістично-демократичних цінностей, аксіологічність музичного мистецтва в школі як соціального феномену.

Комунікативно-експресивний компонент відображає різні потреби стосовно колективної та особистої творчості: потребу обміну знаннями, потребу колективної творчої праці тощо.

Позитивний емоційний фон у педагогічній теорії можна застосовувати як відображення досвіду, фактично виправданих дій та настроїв і того, що має схвальне значення, сприятливий характер подій [363, с. 481].

У теорії педагогіки застосовується поняття емоції як особливого класу психічних процесів та станів, пов'язаних з інстинктами, потребами та мотивами, які відображаються у формі безпосереднього

переживання (задоволення, радості тощо) значущих для індивіда явищ і ситуацій у його життєдіяльності. Емоції супроводжують будь-які прояви активності суб'єкта та слугують одним із механізмів внутрішньої регуляції психічної діяльності та поведінки, спрямованих на задоволення актуальних потреб [363, с. 683-685].

З огляду на зазначене, емоційний тон відчуттів – вроджені гедоністичні відчуття (насолода). Зазначимо, що емоції диференціюються на два полярних класи. Позитивні – спонукають суб'єкта до досягнення й збереження впливів, а негативні – стимулюють активність, спрямовану на уникнення негативних впливів. (Для нашого дослідження мають функціональне значення позитивні емоції, тому негативні емоції детально розглядатись не будуть).

Необхідно зазначити, що емоції мають чітко виражений ситуативний характер, тобто виражають оцінне ставлення суб'єкта до можливих або наявних ситуацій, до своєї діяльності та емоційних проявів у цих ситуаціях. Зауважимо, що «емоції мають також ідеаторний характер, вони здатні випереджати ситуації, події та виникають у зв'язку з актуалізацією уявлень про пережиті або можливі ситуації. Для педагогічного дослідження доречним є те, що вони мають важливу особливість: вони можуть узагальнюватись та передаватись» [363, с. 683-685].

Емоційний досвід людини набагато ширше, ніж досвід її індивідуальних переживань. До того ж, «він формується також у результаті емоційних співпереживань, які виникають у спілкуванні з іншими людьми (зокрема засобами мистецтва)» [363, с. 683]. Спосіб вираження емоцій отримує риси соціально формованої «емоційної мови», яка може бути історично змінюваною. До того ж формування емоцій людини – найважливіша умова розвитку її як особистості. Це має безпосереднє відношення до формування як особистості майбутнього вчителя початкової школи, так і його вихованців, оскільки тільки будучи предметом стійких емоційних відносин, ідеали, обов'язки, норми поведінки стають реальними мотивами діяльності [363, с. 683].

Для усвідомлення емоційної стабільності, у нашому випадку – позитивного емоційного тону, у процесі педагогічної комунікації майбутнього вчителя зі школярами необхідно враховувати властивість емоційних станів і процесів не підлягати деструктивним впливам внутрішніх і зовнішніх умов. Стійкі емоції – інтегральна якість психіки, що виражається в здатності долати стани надмірного емоційного збудження під час виконання складної діяльності (якою можуть бути окремі приклади музичних фактів) і поведінки в складних життєвих обставинах, «сприяє прояву готовності до дій у напружених ситуаціях» [363, с. 683].

Оскільки стійка емоція – один з психологічних факторів надійності, ефективності та успіху діяльності в складних обставинах, доречно враховувати це в процесі формування готовності майбутніх учителів до забезпечення основ музичної освіти молодших школярів, що поєднує в собі доцільне сприйняття обставин, вчасний їх аналіз, оцінку, прийняття рішень; послідовність та безпомилковість дій у процесі досягнення мети, виконання функціональних обов'язків; поведінкові реакції, у нашому випадку – забезпечення позитивного емоційного тону, для чого необхідна точність та своєчасність рухів, гучність (мови вчителя, музичного відтворення), тембр, швидкість та виразність мови, її грамотність (що стосується й музично-освітньої інформації); зовнішні прояви, які важливі для презентації професійної техніки вчителя (вираз обличчя, погляд, міміка, жестикулювання тощо). Передумови емоційної стійкості, зокрема, позитивної емоції криються в змісті самих емоцій, почуттів у залежності від потреб, мотивів, волі, підготовленості, поінформованості та готовності особистості (учителя та школярів) до виконання будь-яких завдань. У педагогічній комунікативно-експресивній взаємодії позитивна стійка емоція підтримується доброзичливістю в групі (класі), колективі, школі, взаємною довірою тощо [363, с. 685].

Не викликає сумніву, що у формуванні готовності майбутнього вчителя початкової школи до самостійної музично-освітньої діяльності великого значення набуває емоційно-вольова саморегуляція, яка в довідковій літературі визначається як «система прийомів послідовного самовпливу особистості з метою підвищення емоційно-вольової надійності в екстремальних ситуаціях» [363, с. 685]. Для успішної музично-освітньої діяльності майбутнього вчителя початкових класів мають професійне значення сугестивні прояви, впливи під час опанування музичного мистецтва, які здійснюються шляхом передачі власного емоційного стану (невербально) за допомогою інтонації, темпу, ритму мови, тембру та гучності голосу, жестів, міміки, рухів. Володіння такими сугестивними компетенціями є обов'язковим компонентом педагогічної майстерності вчителя [363, с. 685].

Так, у полізмістовому сенсі функціонуватимуть складники експресивно-комунікативного компонента в загальній структурі готовності майбутнього вчителя початкової школи до забезпечення основ музичної освіти молодших школярів.

Коригувально-рефлексивний компонент готовності є чинником спонукання вчителя до самоаналізу результатів музично-педагогічної діяльності з метою її корекції й проектування власного вдосконалення в галузі музичного мистецтва та методики його викладання.

Стосовно корекційних дій зауважимо, що корекцією в педагогіці вважають систему психолого-педагогічного впливу, спрямовану не лише на подолання або послаблення негативних якостей особистості школярів, але й на формування протилежних якостей [363, с. 264]. Для здійснення ефективних кроків необхідно взяти до уваги, що в роботі з учнями потрібно демонструвати мистецтво спілкування, разом зі школярами визначати мету корекційних дій, розвивати доброзичливе ставлення до помилкових проявів, формувати позитивні якості шляхом організації ситуації успіху, з'ясування причин помилок тощо.

Для успішного функціонування коригувально-рефлексивного компонента в нашому дослідженні щодо готовності майбутнього вчителя початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів варто враховувати ті положення, які є усталеними в педагогічній теорії та зазвичай застосовуються на практиці. Серед них назвемо: з'ясування причин недоліків та вивчення сильних і слабких рис школяра; визначення цілей та способів дій для викорінення причин недоліків або виправлення негативних рис на кращі; спонукання бажання та потреби в набутті кращих якостей; відбір видів діяльності, які позитивно впливають на формування правильних дій та характерних проявів поведінки; закріплення досягнутого успіху в природних умовах або спеціально організованих ситуаціях обов'язково із застосуванням схвальних норм поведінки [363, с. 265]. Така система корекційних дій у процесі її застосування формує у вихованця «рефлексивне відношення до власної поведінки, яке є суттєвою передумовою організації самовиховання» [363, с. 265].

Аналіз кожною людиною власних здобутків та їх корекція полягає, як відомо, у наявності не лише бажання пізнавати себе (рефлексія), а й уміння критично мислити для визначення власних здобутків та прорахунків з подальшим віднайденням ефективних шляхів їх подолання.

Рефлексія – відображення, «роздум, сповнений сумнівів і вагань, схильність аналізувати свої переживання» [343, с. 532]. У педагогічній науці рефлексія розглядається як «процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психологічних актів та станів» [363, с. 504]. Не занурюючись у глибини генези цього поняття, все-таки зауважимо, що філософський сенс рефлексії (це поняття виникло у філософії) – процес роздумів індивіда про те, що відбувається в його власній свідомості. У суспільстві, безумовно, необхідно брати до уваги думку всіх його членів, як вони оцінюють один одного, тобто, як людину сприймають у дійсності. Не треба забувати, що рефлексія (reflexio) – це «не просто знання та розуміння суб'єктом самого себе, але й з'ясування того, як інші знають і розуміють того, хто «рефлексує»,

його особистісні особливості, емоційні реакції та когнітивні (пов'язані з пізнанням) уявлення» [363, с. 504] (за висновками рефлексології, пов'язаної з діяльністю В. Бехтерева, І. Сеченова та інших).

Педагогічна діяльність, як відомо, є соціальною за своєю природою, оскільки мова йде про пізнавальну, виховну взаємодію суб'єктів освітньої діяльності. З огляду на це зауважимо, що рефлексія стає предметом спільної діяльності, тому стає природним розумінням сенсу «особливої форми рефлексії – предметно-рефлексивних відношень» [363, с. 504]. Вважаємо за доцільне взяти до уваги теоретичні позиції щодо цієї форми рефлексії, які характеризують взаємовідображення суб'єктів, а саме: «сам суб'єкт, який він у дійсності; суб'єкт, яким він бачить сам себе; суб'єкт, яким його бачать інші; ті ж самі позиції з боку іншого суб'єкта» [363, с. 504]. З погляду предметно-рефлексивних відношень, це процес подвійного, дзеркального відображення один одного, змістом якого є відтворення їхніх особливостей [363, с. 504].

Забезпечення психолого-педагогічною інформацією щодо змісту самовдосконалення та відповідних технік рефлексії матиме важливе значення у формуванні коригувально-рефлексивного компонента, оскільки наявність необхідної інформації щодо набуття цінних знань, необхідного досвіду, вивчення та застосування шедеврів мистецької творчості (музичних творів, зразків виконавського досвіду, прикладів світової культурної спадщини тощо) безпосередньо сприятиме формуванню цього та попередньо представлених компонентів готовності до музично-освітньої діяльності майбутніх учителів початкової школи. До того ж, важливу роль відіграватиме й інформація про низку психологічних тренінгів, тестових завдань із переліку розроблених та застосовуваних у педагогічній практиці, спеціальних технік рефлексії (самопізнання) студентів, що сприятимуть самовизначенню студентів під час формувального експерименту щодо власних можливостей, самооцінці та подальшій корекції власних фахово-реалізаційних можливостей та фіксації певних здобутків на шляху до самоактуалізації.

Рефлексія, як уже було зазначено, відбувається за рахунок інтелектуально-емоційних важелів, де пізнавальна діяльність відіграє важливу роль, тому в змісті коригувально-рефлексивного компонента необхідне задіяння критичного мислення, здатності людини зіставляти полярні думки, протилежні висновки, позитивні та негативні професійні дії та прояви поведінки для орієнтації в результатах педагогічного процесу. Так, у теорії педагогіки наявне таке розуміння критичного мислення, як «здатність аналізувати інформацію з позицій логіки та знаходити суперечності в ній, уміння будувати обґрунтовані судження, рішення та застосовувати отримані результати як до

стандартних, так і до нестандартних ситуацій, питань та проблем» [363, с. 338]. Для нашого дослідження важливим є розуміння того, що тим вчителям, які вміють критично мислити, притаманна відкритість до нових ідей, нових смислів, а формування цієї якості залишається одним з найбільш актуальних завдань сучасної освіти.

Обґрунтовуючи теоретичні висновки щодо визначеного коригувально-рефлексивного компонента, доцільно враховувати критично-креативну (трансформаційну) парадигму освіти, що орієнтує навчання на діяльність задля розвитку вільної особистості, формування в неї нормотворчих навичок і здатності до інновацій на засадах системи гуманістично-демократичних цінностей [59], яка особливо доречна в процесі творчої діяльності учнів.

Коригуючи власну педагогічну діяльність (correction – виправлення, внесення поправок у дії залежно від змін умов діяльності) майбутній учитель початкової школи має активно працювати над власними здобутками, вносити зміни у свої професійні дії залежно від багатьох змінних складників, серед яких можуть бути соціальні зміни у вигляді реформ освіти, зміни в галузевих стандартах, шкільних навчальних програмах та планах тощо. Низка змін може виникати у зв'язку з умовами навчання молодших школярів у реальних життєвих обставинах (сільські, міські школи, активність дітей, рівень їхньої ерудованості, ступінь колегіальності в педагогічному колективі тощо). Коригуванню підлягатимуть основні результати професійної діяльності, забезпечення основ музичної освіти молодших школярів відповідно до рівня навченості самого майбутнього вчителя початкової школи, його зацікавленості у своїй професійній діяльності, рівня вправності в музично-освітніх уміннях та навичках, бажання самовдосконалюватись та самореалізовуватись у своїй професії.

З наведеного матеріалу стосовно змісту готовності майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти школярів, отриманого у ході науково-теоретичного аналізу та узагальнення представлених висновків та виходячи із змісту професійної діяльності вчителя початкової школи, було визначено основні структурні компоненти означеного феномена (Див. рис. 4). Ми розкрили зміст таких компонентів: мотиваційно-потребового, пізнавально-оцінного, творчо-активізаційного, комунікативно-експресивного та коригувально-рефлексивного.

Для унаочнення представленого матеріалу та можливості його концентрованої подачі ми пропонуємо на рисунку 3 схематичне зображення взаємозв'язків цих компонентів у експериментальній роботі та практичному застосуванні.

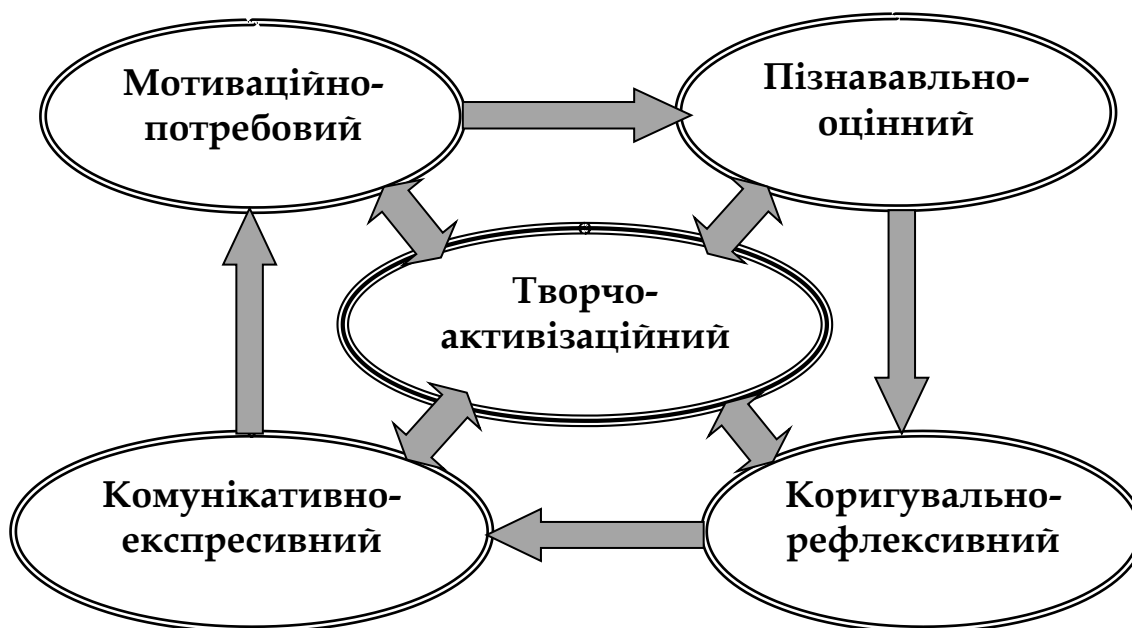


Рис. 4. Структура готовності майбутнього вчителя початкової школи до забезпечення основ музичної освіти школярів

У структурі готовності майбутнього вчителя початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів показані взаємозворотні зв'язки, оскільки будь-який компонент у процесі формування безпосередньо або опосередковано пов'язаний один з одним та впливає на решту компонентів за рахунок загально смислової єдності досліджуваного феномена.

З огляду на теоретичний контекст підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів здійснено системно-функціональний аналіз музичної освіти учнів молодшого шкільного віку, яка за змістом перебуває в контексті загальноосвітніх процесів розвитку українського суспільства. Музична освіта є складником української культури та скваліфікована нами як похідна від загальнонаукового педагогічного визначення освіти, що є і процесом, і результатом засвоєння особистістю певної системи наукових знань, практичних умінь і навичок.

На підставі теоретичного осмислення змісту освіти нами було усвідомлено його естетичний сенс та надано власне розуміння

музичної освіти. Отже, музична освіта – це свідоме здобуття знань, умінь і навичок згідно з індивідуальними, загальними та спеціальними здібностями, а також особистісного чуттєво-емоційного досвіду з метою підвищення рівня самореалізації засобом діалогічної взаємодії суб'єктів навчального процесу «на музичній моделі».

Визначення музичної освіти дає змогу виявити основи музичної освіти та шляхи забезпечення їх набуття молодшими школярами в процесі музичної діяльності та сприйняття музики на заняттях. Трансформуючи подане визначення змісту музичної освіти, ми розглядаємо його в проекції на наше дослідження як свідоме здобуття основ музичних знань, умінь і навичок молодшими школярами згідно з їхніми індивідуальними, загальними та спеціальними здібностями, а також особистісного чуттєво-емоційного досвіду з метою підвищення рівня уявлень дітей про музичне мистецтво, розкриття здатності до презентації елементів своїх надбань у взаємодії з учителем та під його безпосереднім впливом у навчально-творчому процесі «на музичній моделі».

Для вчителя початкової школи усвідомлення смислу його майбутньої роботи є основою для набуття готовності до здійснення музично-педагогічної діяльності щодо забезпечення основ музичної освіти молодших школярів в умовах шкільного та позашкільного навчання та виховання.

Визначено основні проблеми, які окреслюють найважливіше коло питань, пов'язаних із функцією музичного розвитку та освіти дітей. Серед них назвемо основні: інтегроване навчання музики молодших школярів; евристична сутність генезису музичного мистецтва, психолого-соціальні передумови музичної інформатизації суспільства, філософський зміст поняття музичної евристики та способів її активізації в молодших школярів; втілення гуманістично-естетичного підходу в навчальний процес тощо.

Усвідомлення генези підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів також виявило деякі проблеми та специфічні характеристики. Здійснення історіографічного аналізу наукових розвідок відомих українських дослідників засвідчило, що розвиток української педагогічної теорії й практики, музичної культури висвітлювався з позицій діяльності окремих діячів, соціально-економічних процесів, що впливали на розвиток української культури в цілому.

Визначені передумови вказують на основні специфічні проблеми на шляху формування готовності вчителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти школярів. Серед них: *характер розвитку сучасного суспільства* (підвищення ролі гуманістичних пріоритетів у соціальному просторі, зміни ментально-психологічного

характеру в ціннісних орієнтаціях людини; актуалізація культуро-творчих чинників формування особистості тощо); *зміна освітньої парадигми* в сучасній початковій школі (упровадження принципів і методів розвивального навчання з урахуванням можливостей музичного мистецтва для енергозбереження фізичних та естетичних сил індивідуальності учня, зміни технократичного спрямування навчання вже в початковій школі за рахунок підтримки емоційної сфери, підвищення рівня відповідальності вчителя в закладанні основ особистісного ставлення дитини до світу); *нівелювання дії чинників*, що стримують досягнення професійності вчителів початкової школи (йдеться про недостатність використання мистецьких важелів у професійній підготовці у вищій педагогічній школі).

Сутність і зміст готовності вчителя початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів складають характеристики демократичного розвитку українського суспільства, що визначені головною тенденцією – ставленням до людини як до найвищої цінності. Для початку XXI століття стало характерним розуміння цінності людини як центра будь-якого проекту соціального розвитку, гуманізація та гуманітаризація освітнього процесу як пріоритетної суспільної якості.

Нами було визначено однією з провідних тенденцій освітнього процесу художньо-естетичну підготовку вчителя початкової школи. Адже він є «транслятором» художньої культури (як національної, так і світової) для формування в дітей цілісних уявлень про світ художніх музичних образів і перспективних художніх уподобань молодших школярів.

У низці провідних тенденцій підготовки гідне місце посідає самореалізація майбутнього вчителя початкової школи в забезпеченні основ музичної освіти учнів, рівень музично-теоретичної підготовки, від якої безпосередньо залежить успішність його професійної діяльності.

Протягом дослідження з урахуванням змісту професійної діяльності вчителя початкової школи було визначено основні структурні компоненти зазначеної готовності: *мотиваційно-потребовий, пізнавально-оцінний, творчо-активізаційний, комунікативно-експресивний та коригувально-рефлексивний компоненти*.

Провідною спонукою для виконання музично-освітньої діяльності вчителя початкової школи в контексті мотиваційно-потребового компоненту, ми визначаємо сфокусовану мотивацію на професійну самореалізацію. Сфокусована мотивація вчителя початкової школи на забезпечення основ музичної освіти школярів пов'язана, на наш погляд, із широким спектром музично-освітніх

заходів, які має здійснювати вчитель, що не можуть бути зреалізовані в умовах навчання на уроках музики.

Пізнавально-оцінний компонент, що визначає наявність знань щодо музичного мистецтва та методики його викладання, здатен засвідчити рівень сформованості в майбутнього вчителя розширеного художньо-естетичного світогляду, усвідомленого ставлення до функції мистецтва в суспільстві, становленні особистості школяра в системі загальної освіти. Пізнавально-оцінний компонент готовності до забезпечення основ музичної освіти молодших школярів виражає здатність студентів до аналітичної діяльності, критичного мислення стосовно музичних та методичних знань, відбору високохудожніх музичних творів, доступних для дитячого сприймання та виконання.

Творчо-активізаційний компонент готовності виявляє спроможність майбутнього вчителя до творчого мистецького самовираження в практичній музично-освітній діяльності, до організації та здійснення творчого розвитку учнів, до активізації різних векторів творчої самореалізації в процесі музикування, елементарної композиційної діяльності, співу.

Комунікативно-експресивний компонент готовності характеризується здатністю вчителя до встановлення мистецько-творчого контакту зі школярами під час занять музикою, захоплювати їх мистецькою діяльністю, формувати позитивно-творчу атмосферу спілкування під час музикування. Експресивність процесу взаємодії суб'єктів музично-освітньої діяльності виявляється у виразності, відображенні емоційного. Музична освіта полягає в ознайомленні, опануванні музичних творів, що без чуттєво-емоційного відгуку людини не існують взагалі, тому аналіз психологічних характеристик, пов'язаних з емоційними станами людини, школярів у тому числі, є доцільним.

Коригувально-рефлексивний компонент готовності професіонала є необхідним чинником спонукання вчителя до самоаналізу результатів музично-педагогічної діяльності з метою її корекції та проектування власного професійно-педагогічного вдосконалення в галузі музичного мистецтва та методики його викладання.

Усі компоненти готовності майбутнього вчителя до забезпечення основ музичної освіти школярів взаємозумовлені та складають професійний базис успішної діяльності.



Розділ 3

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО МУЗИЧНО-ОСВІТНЬОЇ РОБОТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

- 3.1. Суб'єктно-особистісний підхід як теоретична основа забезпечення ефективності підготовки майбутніх учителів початкової школи до музично-освітньої роботи.
- 3.2. Принципи підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів.
- 3.3. Педагогічні умови реалізації суб'єктно-особистісного підходу в процесі підготовки студентів.
- 3.4. Інтеграційні процеси в системі підготовки студентів до забезпечення основ музичної освіти учнів початкової школи: сутність, шляхи впровадження.



3.1. Суб'єктно-особистісний підхід як теоретична основа забезпечення ефективності підготовки майбутніх учителів початкової школи до музично-освітньої роботи

Визначення теоретико-методичних засад підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів зумовлює необхідність розроблення й обґрунтування провідного педагогічного підходу, який мав би стати фундаментом наукового пошуку, системоутворювальним чинником генерування ідей, понять і уявлень, що стають підґрунтям для розвитку конкретних емпіричних знань, їхнього зв'язку із загальнотеоретичними настановами. Аналіз провідного педагогічного підходу має на меті створення теоретичної основи для розгляду наукових принципів, узагальнювальних умов підготовки студентів до музично-освітньої діяльності, підстави для створення теорії і її взаємодії з практичним досвідом організації навчального процесу в педагогічному університеті. Виокремлення провідного педагогічного підходу є базисом, на якому розвиваються теоретичні узагальнення щодо мети підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів, специфіки цієї підготовки, способів досягнення ефективності.

Зазначимо, що теоретичні засади дослідження розроблені з урахуванням наявних у науці співмірних понять та ідей. Отже, теоретичні положення нашого наукового пошуку постають не тільки як результат узагальнення емпіричних даних, але й як розвиток тих позицій, що відображені в попередніх теоріях підготовки вчителя.

Аналіз теоретичної основи дослідження з погляду динаміки педагогічного, психологічного й естетико-мистецтвознавчого знання зумовлює звернення до положень, що передбачають обґрунтування провідних засад підготовки майбутнього вчителя. Серед них важливого значення набувають теорії професіоналізму та його досягнення; концептуальні позиції щодо діяльності вчителя початкової школи, зокрема його підготовки до проведення уроків музичного мистецтва; роль особистісно-орієнтованого підходу в становленні професійно-педагогічних якостей учителя, а також аналіз специфічних

проблем навчання студентів у сучасних вищих навчальних закладах, зокрема педагогічних університетах. Розглянемо їх послідовно.

Проблему професійного становлення фахівця ґрунтовно висвітлено в дослідженнях К. Абульханової-Славської, Л. Бодальова, Б. Ломова, Н. Кузьміної, Л. Божович, Е. Зеєра, І. Кона, Л. Мітіної. Учені розглядають професіоналізацію як процес саморозвитку людини, у межах якого відбувається формування якостей і характеристик особистості, що сукупно відображають її активність у професійно орієнтованому виді діяльності, сприяють виконанню професійних функціональних вимог і уможливають регулювання діяльності згідно з потребами професії.

У проблемі професіоналізації важливо виокремити такі аспекти, як цілепокладання, усвідомлення соціальної та особистісної ролі оволодіння професією; зіставлення вимог фаху й особистісних якостей. Особливо суттєвим постає опанування способів досягнення мети професійного становлення. Отже, професійний розвиток можна інтерпретувати як процес руху особистості до професіоналізму. У свою чергу, професіоналізація визначає процес становлення особистості як професіонала.

Досягнення професіоналізму поєднує в собі усвідомлення мети й вимог фахової діяльності, орієнтування в комплексному поєднанні зв'язків професії із запитамі суспільства, чітке уявлення про зміст виконуваної роботи. У працях Е. Зеєра [180] особистісний аспект професіоналізації розглядається як процес руху до набуття професійних умінь і навичок, як прагнення досягнути її акме-вершин. Розвиток особистісного інтересу до певного виду фахової діяльності – важливий складник процесу професіоналізації.

На значну увагу заслуговують питання функцій професійної компетентності як особистісної якості. Засвоєння правил і норм фаху має узгоджуватись із особистісною схильністю до педагогічної діяльності, якщо йдеться про професію педагога. Особливого статусу набуває висока компетентність учителя, яка поєднує в собі не тільки знання навчальної дисципліни, що викладається, а й опанування вчителем умінь й навичок розвитку учнів, сприяння становленню кожного як особистості. Важливу роль відіграє також соціально-психологічна компетентність, зорієнтована на пізнання мотивів навчання, притаманних учням, визначення проявів їхньої індивідуальності, розпізнавання здібностей тощо.

У Західній філософії 80-х років виокремлюється позиція щодо професіоналізму як фахової спрямованості особистості. Підкреслюється, що фахова спрямованість має розвиватися паралельно зі становленням самосвідомості особистості. Процес становлення професіонала від первинних етапів до найвищих досягнень

опосередковується індивідуальністю людини, що стосується як внутрішнього прийняття метацілей професії, так і оволодіння окремими технологічними вміннями й навичками.

Серед детермінант, що визначають рівень професійної підготовки, особлива роль належить здатності особистості до самореалізації. Особистість, схильна до самовиявлення, до самоусвідомлення й активних дій, що є наслідком прагнення реалізувати себе в діяльності, швидше проходить перший етап фахового становлення. Самовияв у професійній діяльності зумовлює перехід на новий рівень освоєння фаху. Розвинена потреба в самореалізації виступає суттєвим мотивом професійного вдосконалення [34, с. 9].

Важливим способом досягнення професійної майстерності є творча активність особистості. С. Медник підкреслює, що досягнення найвищого рівня професійної майстерності неможливе поза творчим виявом особистості, поза її здатністю до активно-перетворювальних дій. Стабілізація професійних умінь значною мірою залежить від активної позиції саме суб'єкта професійної діяльності. Продуктивно-творчий рівень виконання професійних обов'язків – одна з визначальних характеристик професійної майстерності. Утілення творчого потенціалу є обов'язковою умовою досягнення високого рівня професійної діяльності.

Занурення в професійне середовище – важливий чинник становлення фахівця, досягнення продуктивності його праці, підвищення кваліфікації. Цінності, визнані оточенням педагога-початківця, мають величезний вплив на формування його власної професійної позиції. Отже, роль середовища важко переоцінити. Хоч кожен професіонал має власні погляди й уявлення щодо якості виконання професійних дій, думка колективу здатна визначати орієнтири професійній активності.

Серед характеристик, що визначають здатність особистості до досягнення професіоналізму, вчені звертають особливу увагу на таку, як саморефлексія – вміння оцінити результати власної професійної діяльності за соціальними вимогами та власними уявленнями щодо оптимальних її варіантів [489]. Рефлексивна організація підготовки професіонала – одна з важливих умов його успішного становлення.

Отже, прагнення досягнути професіоналізму, рефлексивна зорієнтованість процесу сходження до його вершин, актуалізація схильності особистості до інноваційної діяльності, втілення творчого потенціалу в організації цієї діяльності й забезпечення розвитку сталої мотивації до оволодіння професією, а також реалізація можливостей адекватного впливу вже сформованого фахового середовища – основні аспекти теорії професіоналізму, що зумовлюють дослідницькі напрями

нашого наукового пошуку в розробленні концептуальних основ вирішення проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до музично-освітньої роботи з молодшими школярами. Л. Мітіна визначає негативні аспекти впливу середовища на професіонала-початківця, указуючи на можливу неконструктивність адаптивних процесів щодо професійного становлення початківця. Йдеться, зокрема, про можливість відтворення усталених стереотипів поведінки, наслідування професійних дій за шаблоном, використання раніше напрацьованих алгоритмів педагогічної реакції.

Загалом, розгляд теоретичних підходів до з'ясування сутності професіоналізації приводить до висновку, що професіоналізація є цілісним процесом становлення самої особистості. Професійна зрілість передбачає оволодіння фаховою майстерністю, головним компонентом якої є професійна компетентність, що ґрунтується на особистісному становленні майбутнього фахівця.

Проблеми розвитку особистісних якостей педагога завжди були, є і будуть актуальними, оскільки прогрес суспільства, розвиток національної культури, розбудова державності безпосередньо залежать від особистісного становлення вчителя-професіонала, від його кваліфікації.

Ключові позиції розвитку освіти належать учителю. Успішність нового покоління, соціальний розвиток, піднесення національних пріоритетів беруть початок від спрямованості особистісних характеристик учителя. Від них суттєво залежить можливість упровадження новітніх систем освіти, розроблення оптимального змісту навчання, сучасних його технологій.

Особливо важливі функції в суспільстві виконує вчитель початкової школи. У роботах учених (В. Бондар, В. Семиченко) наголошується, що для успішної професійної діяльності вчитель початкової школи має досягнути високого рівня розвитку таких особистісних характеристик, як інтелектуальні здібності, розвинена емоційна сфера, уміння сконцентрувати увагу й утримувати її протягом тривалого часу. Особливого значення набуває духовна культура, моральні якості вчителя, доброзичливість, тактовність, здатність до емоційного співпереживання. Висока загальна культура, нахил до мистецтва, розвинені художні й музичні здібності мають бути притаманними вчителю початкової школи.

Звернімо особливу увагу на ті характеристики особистості вчителя початкової школи, які пов'язано з мистецькою діяльністю. Відомі педагоги зазначають, що для викладання мистецтва необхідна, насамперед, гуманістична спрямованість світовідчуття. Сучасна педагогіка (І. Бех, І. Підласий) наголошує, що сприйняття художніх образів прогресивного, високого мистецтва, образів, сповнених

гуманістичного змісту, містить високий потенціал формування відповідних якостей у тих, хто здатен до глибокого їх переживання. Гуманістична спрямованість особистості, що має бути характерною для будь-якого вчителя, тим більше для фахівця, який працює з молодшими школярами, знаходить основу для розвитку під час слухання музичних творів великих майстрів минулого і сучасності. Твори Л. Бетховена, В. Моцарта, М. Лисенка, Б. Лятошинського, що сповнені глибоких загальнолюдських орієнтирів пізнання світу і відрізняються високою художністю, можуть опосередковано впливати на усвідомлення та інтерпретацію проблем, пов'язаних із формуванням у школярів духовної культури, гуманних почуттів, доброзичливості.

Серед особистісних якостей учителя початкової школи вчені (Н. Бібік, О. Савченко та інші) акцентують увагу на здатності до емпатії, до уміння співпереживати. Учитель, який може побачити світ очима дітей, відчувати й пережити події так, як їх сприймають діти, може розраховувати на успіх у спілкуванні з дітьми. Індиферентний до емоційного світу дитини вчитель, замкнений у колі власних емоцій, навпаки, ризикує лишитись незрозумілим дітям. Мистецтво, а особливо музичні образи, містить величезний потенціал впливу на розвиток емпатії. Зрозуміти суть музичного образу означає зуміти пережити його так, як переживав автор. Композитор пише не в простір, він завжди ділиться зі світом власним наболілим і пережитим, очікує на розуміння і співчуття. Отже, слухач має насамперед пережити створені композитором художні смисли так, як пережив їх сам композитор, начебто розділити з ним його емоційний стан.

На думку О. Савченко, для вчителя початкової школи великого значення набуває методична творчість. Підготовка до проведення уроків, урегулювання несподіваних ситуацій у процесі спілкування з дітьми, розроблення різних способів подання матеріалу з урахуванням вікових характеристик молодших школярів тощо потребують від учителя творчого ставлення, неординарних рішень, виявлення оригінальних підходів. Йдеться не про використання вже апробованих методів і прийомів творчого вирішення тих чи інших ситуацій, а про віднайдення нових, раніше невідомих, характерних для кожного конкретного моменту педагогічної діяльності [436].

Розвитку здатності до творчості сприяє мистецька діяльність. Причому, не тільки творення в мистецтві, а й сприймання художніх образів безпосередньо апелює до потенціалу творчого самовиявлення. Отже, мистецтво має великий вплив на творчий розвиток особистості, а також вимагає наявності в неї специфічних якостей для свого сприйняття і розуміння.

Відповідно, можна зробити висновок про те, що для проведення уроків музичного мистецтва в початковій школі учитель потребує наявності не лише знань, обізнаності в мистецтві, але й певних якостей. Сприйняття музичних образів, праця у сфері музики створюють умови для розвитку якостей особистості. У свою чергу, викладання мистецтва, організація художньої діяльності дітей також вимагає від учителя певних особистісних якостей.

Специфіка роботи зі школярами молодшого шкільного віку, підґрунтям якої є особистісна взаємодія, зумовлює посилену увагу до формування певних особистісних якостей учителя (Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинський). Ядро педагогічної майстерності вчителя початкової школи становить його особистість як засадниче поняття педагогічної діяльності вчителя. На думку О. Лобової, Г. Тарасенко, О. Цокура, роль особистості посилюється в організації музично-освітньої діяльності.

Аналіз досліджень та публікацій з проблеми підтверджує думку про роль і значення уваги до особистості в цілеспрямованій організації навчального процесу, у створенні умов для професійного становлення майбутнього вчителя початкової школи. Зміни в наукових поглядах, перенесення акценту зі знаннєвої парадигми на особистісну, потребують системного розгляду питань створення особистісного контексту підготовки вчителя до педагогічної діяльності в початковій школі. Особливості сьогодення, пов'язані з інформатизацією суспільства та проникненням інформаційних технологій у різні сфери діяльності людини, спричиняють зміни розуміння значення особистісних орієнтирів розвитку в професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи, ролі мистецтва в становленні його особистості. Прискорення темпів науково-технічного прогресу, зростання обсягу наукової інформації, необхідної для засвоєння вже з перших кроків навчання дитини, актуалізують проблему особистісного зростання студентів – майбутніх учителів початкової школи. Новітні тенденції в розвитку суспільства потребують від сучасної вищої школи розроблення тих напрямів підготовки студентів, які були б пов'язані з настановою на особистісне зростання фахівців. Орієнтація на особистісний розвиток має випереджувальний характер, оскільки сприяє формуванню потреби саморозвитку, становлення самостійності, активізації прагнення до самовираження майбутнього вчителя.

Грунтовне переосмислення теоретичних і практичних засад підготовки студентів до забезпечення основ музичної освіти молодших школярів актуалізує проблему становлення особистості в системі підготовки вчителя. Не одержання готових знань, освоєння педагогічних технологій, а розвиток особистості, розкриття власних

можливостей щодо віднайдення специфічних способів самостійного набуття досвіду, опанування нових способів діяльності мають стати основним вектором підготовки студентів.

Отже, розроблення фундаментального підходу до дослідження зазначеної проблеми має своїм підґрунтям положення про особистісне становлення вчителя початкової школи, що є основою досягнення результативності його підготовки.

Важливе положення, що також визначає теоретичний базис для вирішення основної проблеми дослідження, пов'язане з інтерпретацією сутності мистецтва як людинотворчого феномену. Мистецтво – засіб творення особистості вчителя. Студент, який готується до проведення уроків музичного мистецтва в початковій школі, а, отже, має освоїти музичне мистецтво на рівні усвідомлення сутності та змісту його образів, сам перебуває під їхнім впливом. Музичне мистецтво має потужний розвивальний потенціал, реалізація якого в напрямку формування особистості майбутнього вчителя – одне з першочергових завдань підготовки студентів до проведення уроків музичного мистецтва в початкових класах. І, нарешті, третє положення зорієнтоване на визначення можливостей розвивального впливу мистецтва музики на формування особистості школяра. Учитель, який проводить уроки музичного мистецтва й організовує позакласну музично-виховну роботу, має володіти методами і прийомами формування особистості молодших школярів засобами музики, цілеспрямовано використовувати можливості її впливу на становлення особистісних якостей учнів.

Експлікація названих позицій у контексті підготовки вчителя початкової школи до музично-освітньої діяльності призводить до виокремлення суб'єктно-особистісного підходу як метаідеї нашого дослідження. Сутність *суб'єктно-особистісного підходу* полягає у визнанні провідним чинником досягнення результативності зазначеної підготовки спрямування педагогічних зусиль на забезпечення взаємозумовленого формування особистісних якостей та професійної компетентності студента шляхом актуалізації його суб'єктності. Самореалізація майбутніх учителів у всіх різновидах педагогічного й музичного навчання становить основу впровадження зазначеного підходу. Суб'єктно-особистісний підхід є фундаментальним для інноваційних пошуків у теорії й практиці підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів. Запропонований підхід спирається на базові поняття, опрацьовані в роботах Ш. Амонашвілі, Е. Зеєра, І. Зязюна, І. Беха, В. Серікова, К. Бондаревської, І. Якиманської та інші. Історичні корені проблеми суб'єктно-особистісного підходу до розвитку особистості яскраво виявляється в роботах І. Зязюна. Видатний український

учений підкреслює значущість життєвого досвіду учня, необхідності його врахування в розбудові навчального процесу. Ш. Амонашвілі наголошує, що педагогічні настанови мають бути сповнені любові до дитини, основа виховного процесу – віра в безмежні можливості дитини, її самодостатність. Гуманістичне спрямування педагогічних пропозицій Ш. Амонашвілі полягає в обґрунтуванні ідей максимального «олюднення» середовища дитини як основи її розвитку, підтримки найменших спроб учнів у їх прагненні до розвитку, поваги до їхніх власних уявлень про свободу. Е. Зеєр, І. Бех особливого значення надають особистості вчителя, вихователя. Щирість у стосунках з дітьми, відвертість у виявленні власних особистісних рис, безмежна відданість вчителя справі виховання – провідні ідеї їхніх науково-педагогічних позицій.

У наукових працях В. Серікова йдеться про побудову навчальної стратегії не лише на основі актуалізації життєвого досвіду учня, а й на основі спілкування, творчості. Тому особливого значення набуває увага до креативності учнів, діагностування їхньої здатності до самовизначення. Учений підкреслює, що особистісно-зорієнтована освіта не має опікуватись формуванням особистості з певними якостями. Головне завдання – створити умови для різнобічного вияву особистісних якостей, звернення особливої уваги на ті з них, що відповідають соціальному замовленню. Винятково важливе значення в теоретичних поглядах В. Серікова має визначення системи життєвих орієнтирів і сенсів.

К. Бондаревська загострює увагу на ролі самореалізації особистості, на її прагненні до визнання іншими. Важливо правильно організувати спілкування дитини з людьми, природою, мистецтвом.

Наша концепція значною мірою пов'язана з поглядами І. Якиманської, згідно з теорією якої суб'єктно-особистісний підхід є напрямом навчання й виховання дитини й передбачає ставлення до неї, як до неповторної індивідуальності. І. Якиманська наголошує на системності, що має охоплювати всі етапи розвитку учнів, а також орієнтуватись на створення спеціальних умов для цього розвитку, зокрема залучення їх до ситуативного вирішення педагогічних завдань. Особливого значення дослідниця надає спеціальній підготовці вчителя, спроможного реалізувати це завдання.

Використання терміна «суб'єктно-особистісний підхід» у контексті дослідження проблеми підготовки вчителя до забезпечення основ музичної освіти школярів має суттєво інший зміст. Наше розуміння суб'єктно-особистісного підходу зумовлено особливостями його застосування в підготовці студентів, а не школярів, причому студентів, які готуються стати педагогами. Майбутня соціальна роль, її усвідомлення студентами змінюють сутнісні основи розуміння

суб'єктності. Якщо суб'єктність школяра обмежується самовизначенням себе як того, хто вчиться, то суб'єктність студента трактується ширше – і як суб'єкта саморозвитку (того, хто вчиться), і як суб'єкта педагогічної діяльності в майбутньому, тобто виконавця функцій того, хто вчитиме й сприятиме розвитку школярів. Функціональна подвійність суб'єктності – і саморозвиток з метою самостворення, і саморозвиток з метою формування готовності до розвитку інших, – визначає специфічну сутність того поняття суб'єктності, що становить основу запропонованого нами підходу. Отже, суб'єктність майбутнього вчителя розуміємо як здатність ініціювати власний розвиток і як здатність ініціювати розвиток інших.

Крім того, на відміну від тлумачення суб'єктно-особистісного підходу як такого, що для своєї реалізації потребує спеціальної підготовки вчителя, який би зміг забезпечити умови для саморозвитку учня, наша теоретична позиція ґрунтується на визнанні першочергової ролі самоздійснення, самовизначення, самореалізації студентів поза прямим педагогічним керівництвом з боку викладацького складу. Суб'єктність студента, на відміну від суб'єктності школяра, не передбачає вирішальної ролі викладача (у І. Якиманської – спеціально підготовленого вчителя) у формуванні готовності до професійної діяльності. Ми обстоюємо позицію, згідно з якою стимулювання самостійності студента може бути досягнуте за відсутності прямого втручання викладача. Допустима лише опосередкованість дій, зокрема, актуалізація виховного впливу мистецтва на становлення особистісних якостей майбутнього вчителя.

Розвивально-виховний вплив мистецтва на становлення особистості майбутнього вчителя початкової школи, який проводитиме уроки музичного мистецтва, має бути актуалізований у системі підготовки такого вчителя. Підкреслимо, що розвивальна дія художніх образів має суто опосередкований характер, ні в якому разі не передбачає прямого втручання в становлення особистісно-професійних якостей студентів. Сприймаючи образи мистецтва, майбутні вчителі переживають їхній зміст насамперед на рівні емоційного, а потім уже й інтелектуального усвідомлення. Потужний заряд емоційного впливу мистецтва зумовлює його розвивально-виховне значення. Слухаючи твори Й.-С. Баха, Ф. Шопена, українських класиків, студенти переймаються емоціями, «входять» в емоційний стан відчуття духовної краси, гуманістичних орієнтирів добра, світла, людяності поза прямим втручанням педагога. Опосередкованість дій викладача, який привертає увагу студентів до краси музичного мистецтва, полягає тільки в залученні до сприймання. Сам процес сприймання й переживання музики чи будь-якого іншого виду мистецтва є розвивально-виховним засобом. Суб'єктно-

особистісний підхід у такому випадку являє собою теоретичну основу опосередкованої реалізації дії мистецтва поза безпосереднім втручанням викладача, оскільки, по-перше, сприймання мистецтва має глибоко інтимний, індивідуальний, суб'єктивний характер. По-друге, особистісному становленню студентів сприяє зміст художніх образів, їхня гуманна сутність. Спілкування з мистецтвом у контексті суб'єктно-особистісного підходу стає підґрунтям також для розвитку характерних особистісних якостей, що зумовлюють професійну успішність майбутніх учителів, впливають на формування техніки педагогічної справи в початкових класах, педагогічної майстерності (інтонаційна виразність мови вчителя, специфіка поведінки в умовах прилюдної діяльності, відчуття смислового навантаження паузи тощо).

Отже, суб'єктно-особистісні орієнтири спрямування підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів в умовах сучасної вищої школи стосуються, по-перше, розвитку суб'єктності майбутніх учителів початкових класів, можливості застосування художньо-образних важелів стимулювання цього процесу. По-друге, суттєвого значення набувають питання особистісного становлення студентів, актуалізації розвивального потенціалу мистецтва в цьому процесі. Розглянемо їх послідовно.

Теоретичні питання формування суб'єктності вчителів початкової школи, які проводять уроки музичного мистецтва, позакласну музично-освітню роботу, донині не знайшли достатнього теоретичного осмислення. Водночас сучасні тенденції розвитку педагогічного знання змінюють уявлення про позиції студентів у навчальному процесі. Суб'єктність у підготовці вчителя в нашому дослідженні розглядається як пріоритетний її напрям і стосується забезпечення автономності студента, його самостійності та ініціативної незалежності в навчальному процесі. Студент – майбутній педагог – має отримати право на реалізацію внутрішніх передумов самостановлення.

Особистісним смислам студента як суб'єкта власного розвитку підпорядковуються: мотивація навчання, ціннісні можливості становлення як професіонала, активно-творчі методи і прийоми оволодіння професією, комунікативно-вольові характеристики суб'єктного розвитку.

Мотиваційні характеристики в системі забезпечення суб'єктності професійної підготовки пов'язані з усвідомленням студентами особистісного смислу самостановлення. Інтеріоризація знань як заданого ззовні стимулу має поступитись місцем самостимулюванню, виявленню студентом особистісного сенсу навчання, усвідомленню мети власної підготовки й вибору способів її досягнення. Саморозвиток майбутнього вчителя формує його навчально-

методичну, дослідницьку, мистецьку діяльність, спонукає до виявлення важелів і функцій особистісної самореалізації. Мотиваційно-сміслова спрямованість навчання – одна з головних умов забезпечення суб'єктності підготовки майбутнього вчителя до музично-освітньої діяльності. Важливо, щоб студенти усвідомлювали сенс пізнання мистецтва на рівні особистісного значення, а не як додатковий механізм оволодіння професією. Для студентів має стати характерним самоусвідомлений потяг до музичної культури, до осягнення особистісного смислу заглиблення в гуманістичну спрямованість художніх образів. Отже, суб'єктність підготовки найперше означає сформованість усвідомленої мотивації до актуалізації особистісних можливостей самореалізації в мистецтві, осягненні змістових основ його образності.

Поряд з мотиваційним забезпеченням суб'єктної ініціативності студента суттєвого значення набуває активізація *пізнавальної суб'єктності* майбутнього вчителя. У сучасній вітчизняній психології активно розробляють питання становлення учня як суб'єкта навчальної діяльності. Йдеться про те, що навчальний матеріал, засвоєний у контексті ініціативного, самостійного розгляду, не тільки глибше усвідомлюється, а й набуває перетворювальних функцій. Здатність учня самостійно, поза підказкою педагога, зануритися в сутність навчальної проблеми, забезпечує розвивальний вплив об'єкта пізнання (І. Бех, К. Бондаревська, В. Семиченко). Отже, суб'єктність у системі пізнавального процесу виявляється і як здатність до самостійного осягнення навчального матеріалу, і як здатність до перетворення себе в процесі навчання.

Проблема суб'єктності в підготовці вчителя до музично-освітньої діяльності фокусується також навколо реалізації пізнавальної функції мистецтва. Пізнаючи мистецтво, тобто інтелектуально осмислюючи художні образи та емоційно їх переживаючи, студент як суб'єкт навчальної діяльності в багатовимірності змісту цих образів знаходить щось своє, найближче власним інтересам, власному світовідчуттю. «Підказка» викладача спрямовує художнє сприйняття у потрібне річище. Але водночас, якщо художнє світовідчуття викладача й студента не збігаються, виникає ризик гальмування особистісного контексту привласнення образного змісту твору. І навпаки, суб'єктність підходу до осягнення художнього смислу мистецтва створює підґрунтя й для забезпечення пізнавальної дії мистецтва, і, головне, для перетворювального його впливу. Наведемо конкретний приклад. При слуханні «Мазурки» Ф. Шопена (ор. 63, № 3) у різних слухачів можуть виникнути різні враження, зумовлені їхніми суб'єктно-пізнавальними орієнтирами. Одного вражає глибина почуття композитора, відтворена в музиці, для другого музика

«Мазурки» – основа для актуалізації власних почуттів, асоціативного зіставлення зі своїми емоціями. Третій у тій самій «Мазурці» почує відлуння краси національних польських мелодій, четвертий зверне особливу увагу на виражальні можливості специфічного мазуркового ритму. У будь-якому разі суб'єктивність сприймання апелює до суб'єктності пізнавального ефекту. Викладач, який найперше опікується «викликанням потрібної реакції» у студента, нехтуючи суб'єктивністю як художньою ініціативністю у формуванні образно-пізнавальних можливостей студентів, може опинитися в ситуації непорозуміння, неефективності педагогічної дії. Отже, роль викладача – максимальне сприяння досягненню активної позиції студента в пізнанні мистецтва, формуванню суб'єктного ставлення студента до осягнення змісту художніх образів.

Ціннісно-вибіркова характеристика суб'єктності визначає увагу до забезпечення студенту свободи вибору власної навчальної траєкторії, формування в нього відповідальності за цей вибір. Свобода вибору цілепокладання і самосвідомість пов'язані між собою як два аспекти перспективного розвитку студента. Усвідомленість активних дій, зумовлена чітким уявленням мети, може здійснюватись вільно. Наукові досягнення (В. Франкл) [493, с. 4-13] свідчать про те, що забезпечення учню свободи навчання зумовлює необхідність створення умов для вільного, не скутого педагогічними вказівками, вибору життєвого шляху, способів навчання. У контексті нашого дослідження актуалізація можливості ціннісно-вибіркового ставлення до навчання орієнтує на досягнення суб'єктності підготовки майбутніх учителів.

Студент має отримати можливість вільного вибору мети саморозвитку, видів діяльності, способів самоконтролю тощо. Якщо студенти суттєво обмежені у виборі завдань професійного становлення, у визначенні шляхів їхнього досягнення, розвиток його набуває рис скутості, суб'єктивність діяльності стає обмеженою.

Формування суб'єктності як характеристики особистості в контексті ціннісно-вибіркового спрямування діяльності передбачає залучення студента до порівняльних способів осягнення світу, зокрема, себе, свого місця серед оточення. Суб'єктивність орієнтує студентів на усвідомлення себе як унікальної, неповторної особистості. Відчуття власної гідності, відмінності себе від інших, ставлення до себе як до самостійної людини, що є автором власного життя, становить основу усвідомлення цінності власного «Я». Майбутній учитель, усвідомлюючи власну неповторність, переносить це відчуття й на інших. Суб'єктивність виявляється й у взаємодії з іншими, у сприйнятті партнерів у спілкуванні теж як унікальних особистостей. Суб'єктивність у спілкуванні виражається в прийнятті

суб'єктної позиції інших. Власна активність у взаємодії передбачає не нівелювання іншого, а усвідомлення його цінності. Відчуваючи власну цінність для себе, суб'єктність самоусвідомлення спрямовує міжособистісний контакт у річище відчуття своєї цінності й для інших.

Суб'єктність мистецької діяльності означає здатність до порівняння й вибору художніх об'єктів, причому не відсторонено, а в диспозиції до власного «Я». Життєсміслові орієнтації, унікальні для кожного, визначають сприймання й усвідомлення художніх образів. Отже, методичне забезпечення майбутньої музично-освітньої діяльності студентів у початковій школі має визначати формування ініціативного ставлення до вибору як музичного матеріалу, так і способів його викладання. Порівняння, вибір, оцінювання музики майбутніми вчителями, вибір оптимального методичного забезпечення музичної освіти дітей опосередковується відчуттям суб'єктності як підґрунтям до усвідомлення неповторності власних художніх уподобань учителя так само, як і ставлення до дитячих художніх смаків як до унікальної для кожного школяра здібності.

У контексті ціннісних характеристик суб'єктності посилюється значущість рефлексивності власних дій. Оцінюючи себе порівняно з іншими, особистість заглиблюється у внутрішній світ. Важливо, щоб майбутній учитель навчився виокремлювати власне місце в системі майбутньої професійної діяльності, розрізняти власні переваги й недоліки педагогічного становлення, у процесі навчання засвоїти способи самоконтролю. Формування стилю майбутньої музично-освітньої діяльності перебуває під рефлексивним впливом навчання. Якщо контроль і оцінювання навчальних успіхів студентів у традиційній системі зосереджено на зіставленні власних дій з усвідомленою нормою, то суб'єктність рефлексії поряд із нормативними вимогами передбачає зіставлення власних уявлень про належне з наявними досягненнями. Зовнішні критерії опосередковуються не тільки суб'єктивним розумінням, а й суб'єктивним баченням результату, який є цінним для особистості як ініціатора діяльності, як активного виконувача власних вимог.

Рефлексивне осягнення мистецтва в контексті суб'єктного становлення майбутнього вчителя зумовлює виявлення художньої цінності образів для певної особистості, а вибір музичного матеріалу для школярів опосередковується суб'єктивним розумінням цінності музичних творів для мистецького розвитку учнів.

Творчо-діяльнісні засади суб'єктності фокусуються навколо активності особистості, її здатності до власного перетворення, ставлення до себе як до активного діяча. Студент, який планує стати педагогом, має усвідомлено підходити до саморозвитку. Потреба в самостановленні, самореалізації визначає пріоритети суб'єктності в

контексті його творчо-діяльнісних характеристик. Готовність змінювати себе відповідно до вимог діяльності в школі – чи не найістотніша характеристика суб'єктності.

При цьому особливого значення набуває усвідомлення студентом можливості самому змінювати себе, створювати умови для самореалізації й самовдосконалення. Студент має бути свідомим того, що не зовнішні обставини чи вимоги ініціюють його активність, а його власне бажання, власне розуміння потреби змін, власна ініціатива. Йдеться не про репродуктивну активність, не про виконання зовнішніх вимог, а про внутрішню потребу самозмін. Активність має бути усвідомлена особистістю внутрішньо, тоді вона може мати характер самовдосконалення.

Підготовка до музично-освітньої діяльності в школі зумовлює формування не тільки знання майбутнім педагогом професійних особливостей цієї діяльності, а й сформовану позицію щодо себе як автора, творця нововведень. Так, засвоєння методичних вимог до проведення занять з музичного мистецтва з молодшими школярами має бути простимульоване не з боку викладацького складу, а виростати на ґрунті самоусвідомлення, самотворення як професіонала. Наприклад, студент не володіє методикою вербальної характеристики музичного образу. Його словесні визначення змісту музичного твору носять формальний або образно звужений характер. Під час педагогічної практики студент переконується в байдужості учнів до продемонстрованого музичного твору, у невідповідності емоційної реакції молодших школярів. Якщо власну невдачу в художньо-педагогічному спілкуванні з дітьми студент сприймає в контексті невиконання вимог викладача, тоді стимулювання до практично-методичного вдосконалення має зовнішній характер. Суб'єктність студента лишається за межами його навчальних стимулів. Якщо ж переважає відчуття суб'єктності діяльності, то мотивація вдосконалення власної методичної підготовки стає залежною від внутрішньої потреби успіху, сягає потужних імпульсів прагнення до вершин професійної діяльності. Отже, суб'єктність означає ініціювання діяльності, що має перетворювальний характер, спрямована на вдосконалення себе як незалежної особистості.

Важливою характеристикою суб'єктності майбутніх учителів є її *комунікативно-вольовий* аспект. Якщо інші професії потребують розвитку комунікативних якостей як бажаних, то учительська діяльність поза сформованими комунікативними вміннями й вольовими якостями неможлива. Суб'єктність у такому випадку характеризується ініціативною здатністю налагодити контакт з іншими, сприйняти учнів як діалогових партнерів, що мають власну індивідуальність. Взаємодія педагога й учнів має відбуватись з позицій

взаємоповаги, взаєморозуміння. Позиція вчителя є суб'єктною, якщо навіть зі школярами молодшого віку вчитель з власної ініціативи поводить себе як такий, що цікавиться їхніми інтересами, бере до уваги потреби й можливості дітей, домагаючись виконання навчальних вимог не з позиції сили, приниження, нівелювання особистості учнів, а як людина, яка має власну гідність і в інших підтримує почуття самоповаги. Суб'єктність поведінки вчителя зумовлюється ставленням до себе як до такої особистості, від якої залежать умови перетворення не тільки себе, а й оточення. Розуміння іншого, прийняття його цінностей, усвідомлення взаємозалежності себе й іншого – основа до розуміння сутності суб'єктності в комунікативній взаємодії.

Конструктивність спілкування – основа розвитку суб'єктності студентів у навчальному процесі. Студент має обирати відкриту й активну позицію у взаємодії з викладачами.

Оволодіння професійними знаннями, педагогічною майстерністю несумісне зі станом підлеглого у стосунках студента з викладачем. Залежність від викладача не є продуктивною в оволодінні будь-якою професією, тим більше, якщо йдеться про освоєння педагогічної діяльності. Потреба активно-ініціативного спілкування з учнями в майбутньому визначає вибір активної позиції під час професійного навчання. Специфіка суб'єктності педагога якраз і орієнтує на особливі стосунки між учителем і учнями. Учитель має ставитися не лише до себе як до суб'єкта власної діяльності, а й очікувати від учнів ставлення до себе як до суб'єктів їхньої власної діяльності.

Питання осягнення студентами мистецьких образів, оволодіння методикою викладання музики також апелюють до необхідності актуалізації суб'єктних важелів організації навчального процесу. Пізнання музики, здатність до гедоністичного її сприймання зумовлює таку вибудову навчального діалогу, у якій самотійність прочитання музичного змісту має посідати перше місце в навчальних стосунках студента з викладачем. Усвідомлення емоційної палітри художньої основи твору потребує самотійних переживань, актуалізації власного почуття. Під час правильного, педагогічно виваженого спілкування, музично-образний світ викладача не пригнічує відчуттів студента, не нівелює їх зверхнім авторитаризмом. Незважаючи на те, що музичний досвід викладача ширший, багатший, студент має свої переваги в сприйнятті мистецтва, зокрема, музики, які криються в глибоко інтимній здатності переживати зміст відповідно до власної індивідуальності.

Збереження суб'єктності студента в спілкуванні з викладачем є запорукою освоєння також методичних канонів викладання музики в початковій школі. Всупереч усій об'єктивній незалежності певних методів організації слухання музики, співу дітей, педагогічна

діяльність учителя завжди забарвлена особистісним ставленням до процесу викладання. І багатозначність художнього змісту музичних образів, і залежні від цього способи організації музичної діяльності дітей містять відбиток індивідуальності вчителя, віддзеркалюють особистісне ставлення педагога. Тож оволодіння студентами не тільки здатністю повноцінного сприймання художніх образів, а й методичними підходами до викладання музики в початковій школі під час навчання у ВНЗ неможливі поза актуалізацією суб'єктності учасників навчального процесу – як викладачів, так і студентів. Діалогічна стратегія є важливим чинником формування суб'єктності майбутніх учителів початкової школи.

Вважаємо за необхідне підкреслити, що здійснений попередньо аналіз структурних компонентів суб'єктності охоплює цілісність особистості у складі її мотиваційних, пізнавальних, оцінних, творчо-діяльнісних і комунікативних характеристик.

У нашому дослідженні суб'єктність розглядається як особистісна якість, що характеризує цілеспрямованість людини й визначає усвідомлення потреби власної активності як основи діяльнісного ставлення до світу й власного місця в ньому. Суб'єктність зумовлює необхідність усвідомлення себе як активного діяча, який прагне до активної діяльності, до вдосконалення себе і світу. Суб'єктність у навчальному процесі є детермінантою результативності змін у власній особистості. Отже, підготовка студентів як суб'єктів власної музично-освітньої діяльності зумовлює зміни в їхньому особистісному розвитку. Рівень суб'єктності й ступінь реалізації особистісного потенціалу студентів – взаємопов'язані поняття. Отже, особистісний орієнтир підготовки студентів до музично-освітньої роботи в початковій школі входить у контекст нашого дослідження.

Проектування особистісно-розвивального змісту підготовки майбутніх учителів має на сьогодні вирішальне значення в обґрунтуванні її теоретичних засад.

Розвиток особистості – один із важливих напрямів сучасної педагогіки. Гуманізація суспільства, зростання інтересу до ролі особистості в фаховій діяльності, досягнення творчої її спрямованості актуалізують проблему особистісного самостановлення студентів як суб'єктів професійної діяльності.

Теоретичні засади підготовки вчителя початкової школи протягом всієї історії розвитку були пов'язані з питаннями особистісного його становлення. І це не випадково. Від сформованості певних особистісних якостей учителя, який працює з молодшими школярами, безпосередньо залежить ефективність його професійної діяльності. Якщо для вчителя старшої школи сформованість гуманістичного світогляду, доброзичливості в спілкуванні, здатності

до емоційної ідентифікації з учнями тощо мають пріоритетне значення, то в контексті підготовки вчителя початкової школи ці питання набувають особливої ваги, винятково значущого психолого-педагогічного сенсу.

Серед провідних конструктів суб'єктно-особистісного підходу поряд із суб'єктними характеристиками виокремимо провідні проблеми особистісного розвитку майбутніх учителів початкової школи, які готуються до здійснення музично-освітньої роботи в середовищі учнів. До них належать:

- формування в студентів здатності до самореалізації;
- забезпечення цілісності, гармонійності особистісного розвитку майбутніх учителів;
- культурологічні детермінанти особистісного розвитку студентів.

Самореалізація – один з найсуттєвіших чинників становлення професіонала. Для майбутнього педагога надважливим має стати прагнення до реалізації внутрішніх резервів особистості, до вияву власних здібностей у практичній діяльності з навчання й виховання школярів. Бажання пізнати й розкрити внутрішній потенціал власної особистості зумовлює спрямованість до оволодіння професією, свідчить про усвідомлену мотивацію студента до педагогічної діяльності.

Самореалізація студентів поєднує в собі поняття розвитку, позитивних змін в особистості, удосконалення. Проблеми самореалізації були відображені в роботах К. Юнга (як індивідуалізація особистості), Н. Майєра (як повна реалізація особистісного потенціалу), Ф. Перлза (як спрямованість до саморозвитку в контексті самовираження). Суттєве значення для розуміння самореалізації як основного чинника втілення суб'єктно-особистісного підходу в системі підготовки майбутнього вчителя до музично-освітньої діяльності в початковій школі має концепція К.Роджерса, згідно з якою самореалізація не може відбутись поза сформованим прагненням особистості до самовиявлення, саморозвитку можливостей і відповідних здібностей.

Самореалізація в контексті розгляду її як професійної діяльності має бути усвідомленим процесом. У наукових працях К. Абульханової-Славської, Г. Батищева, Г. Костюка, О. Леонтєва, В. Роменця, С. Рубінштейна, Л. Соханя та інших знаходимо підтвердження цієї думки. Учені підкреслюють, що самореалізація – свідомий процес виявлення й опрідметнення особистісної сутності в різних видах діяльності. Саме від людини, від спрямованості на самореалізацію залежить її становлення як успішного професіонала (С. Максименко, Т. Говорун).

Професійну реалізацію майбутніх учителів, які готуються до музично-освітньої діяльності в початковій школі, зорієнтовано на певні етапи: усвідомлення свого місця в професійній діяльності, тобто фахове самовизначення; освоєння професійної діяльності, тобто фахове становлення в галузі музично-освітньої діяльності; фаховий розвиток – формування когнітивно-аналітичної компетентності й способів її реалізації в практичній діяльності.

Професійне самовизначення розглянуто в дослідженні як вибіркоче ставлення особистості до майбутньої професії. Усвідомлено сприймаючи власні нахили, інтереси, аналітично оцінюючи власні можливості, здібності, майбутні вчителі усвідомлено підходять до побудови навчальної стратегії, критично аналізуючи відповідність власних можливостей до потреб педагогічної діяльності, зокрема, музично-освітньої. Водночас активізується й відповідальність студента за обраний шлях.

Другий етап – особистісний розвиток у контексті набуття професійних умінь і навичок. На тлі загальної динаміки відбувається уточнення, корекція процесу фахового становлення, активізуються особистісні кореляти професійного самостановлення студента.

Нарешті, третій етап професійної самореалізації полягає в індивідуалізації процесу самоактуалізації у фаховій діяльності. Оцінюючи власні можливості, здібності, зіставляючи їх з ідеальним образом педагога-професіонала, студенти вибудовують стратегію індивідуалізації власного фахового становлення, орієнтуються на вироблення індивідуального стилю діяльності, утілення ідеальних уявлень про вчителя в системі індивідуалізовано-практичних дій.

Отже, можливості професійної самореалізації студентів у навчально-виховному процесі вищої школи зумовлено не тільки зовнішніми чинниками, а, й створенням педагогічних умов для актуалізації кожним студентом власних особистісних якостей.

Урахування можливостей самореалізації становить підґрунтя для гармонізації, формування цілісності особистості студентів. Цілісну, гармонійну особистість розуміємо як таку, для якої характерними є узгодженість внутрішнього світу, збалансованість позитивних і негативних вражень, оцінок, упорядкованість емоційних реакцій зі знаком плюс і мінус. І навпаки. Дисгармонійній особистості притаманна відсутність узгодженості в думках, учинках, емоційному сприйнятті світу. Відсутність цілісності в особистісному розвитку виявляється в порушенні рівноваги між бажаним і наявним, у діяльнісному безладі, розбалансованості між почуттями, інтелектуальним осмисленням подій і самовираженням у діяльності, зокрема професійній.

Важливим є питання про те, яким чином самореалізація студентів може сприяти гармонізації особистості, забезпеченню цілісності її становлення. Відповідь криється у виявленні сутності самореалізації. Якщо самореалізація спрямована на досягнення успіху в житті, діяльності, професії (А. Маслоу), то одним з аспектів самореалізації стає внутрішнє прагнення людини до пошуку власного «Я», до перетворення себе в контексті гармонійного збігу різних сторін буття, до самопізнання чинників забезпечення цілісності світосприйняття. Не зовнішні ознаки успіху, а перетворення внутрішнього світу стає метою самореалізації, сприяє досягненню її ефективності. Особливого значення в цьому процесі набуває творчість, створення умов для творчого самовираження студентів. Підготовка до проведення уроків музичного мистецтва в школі й музично-освітньої роботи в позакласному спілкуванні з учнями визначає передумови самореалізації в мистецтві як чинник гармонізації особистості майбутніх учителів початкової школи.

Мистецтво як феномен образного відтворення дійсності, світу в його взаємозв'язках і цілісності створює підстави для гармонізації світовідчуття того, хто його сприймає. Здавалося б, сприйняття мистецтва є засобом урівноваження особистості, формування її в напрямку збалансованості особистісних якостей. Проте процес простого споглядання мистецтва поза переживанням його образів, особистісним переосмисленням тощо не справляє розвивального впливу, не забезпечує ефекту самореалізації. Отже, проблема гармонізації особистості через важелі самореалізації в мистецтві, детермінується проблемою створення певних умов для повноцінного сприйняття образів мистецтва. Це один бік застосування процесів самореалізації для забезпечення цілісності розвитку особистості. Інший стосується самої сутності мистецьких образів, художньої творчості як феномена відображення дійсності в повноті її суперечливих характеристик. Сучасна естетична думка (Л. Сморг) фіксує увагу саме на здатності мистецтва відтворювати деструктивні ознаки дійсності, сприймання й переживання яких має особистісно-розвивальний ефект.

З огляду на те, що існування людини супроводжується постійним порушенням рівноваги, цілісності й саме в цьому криється джерело її розвитку, мистецтво, що містить потенціал впливу на актуалізацію розвитку чи самоактуалізацію особистості, має відтворювати дійсність, життя людини у їхній повноті.

Зауважимо, що існування людини – це безперервний процес руйнування гармонії, а потім – її постійного відновлення. Саме цей рух і сприяє розвитку людини. Завдяки свідомості особистості, її вольовим зусиллям, спрямованим на досягнення гармонійного функціонування,

особистість стає такою в результаті подолання внутрішніх протиріч, завдяки внутрішній боротьбі. Отже, внутрішній потяг до гармонії полягає не в пошуках спокою, урівноваженості. Навпаки, самореалізація часто є наслідком невдоволення досягнутим, а не прагнення до норми, взірця, ідеалу. Перебування в стані рівноваги, відчуття гармонійності небезпечно призведенням до застою, а не до саморозвитку. Для того, щоб людина була в змозі усвідомити власну цілісність, їй потрібно мати широкий діапазон переживань. Відчуття душевного дискомфорту іноді справляють більш потужний вплив на досягнення цілісності особистості, ніж відчуття комфорту.

Гуманістичне мистецтво відтворює багатство духовного світу людини, висвітлює різні сторони її буття – привабливі і непривабливі, відчуття насолоди, замилування життям і викриття його прикрих сторін. Сприймання мистецтва розширює межі конкретного життєвого досвіду, сприяє задоволенню тих потреб, які в реальному житті недоступні людині. Ціннісні аспекти художніх образів спонукають людину до своєрідної перебудови ієрархії потрібного, значущого, змінюють уявлення про беззаперечно позитивне і негативне. Крім того, мистецтво, сповнене гуманістичних орієнтирів, опосередковано сприяє тому, щоб людина усвідомила власні можливості, власні вади, похибки в поведінці й змогла радикально змінити ставлення до цінностей життя.

У процесі самореалізації особистість має пройти не тільки через успіхи, а й через поразки, невдачі, негаразди. Лише тоді можна сподіватись на вдосконалення внутрішнього світу, коли, як писала Леся Українка, «душа страждає, а не спить».

Мистецтво надає людині можливість пройти з іншими через страждання, радощі, через розчарування і злети, тим самим сприяючи формуванню її світогляду, розширюючи уявлення про життя й своє місце в ньому. Письменник, художник, композитор через відтворення життя в художніх образах збільшує потенціал особистості до самоздійснення, самоактуалізації, саморозвитку.

Культурологічні детермінанти особистісного розвитку студентів сприяють розумінню самореалізації як процесу входження особистості в культуру, прийняття її цінностей, вибудову особистісних сенсів у контексті сприйняття суспільством культурних надбань. Педагогічний процес у вищій школі має бути спрямованим на цінності культури. Культуровідповідність – одна з найважливіших характеристик системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до музично-освітньої діяльності. Важливим аспектом запропонованого нами суб'єктно-особистісного підходу є положення про розвиток студентів не лише як суб'єктів пізнання, а і як суб'єктів – носіїв і трансляторів культури. Культурологічна детермінанта впровадження суб'єктно-особистісного

підходу визначає необхідність усвідомлення майбутніми вчителями культурологічного сенсу самореалізації. Індивідуальний розвиток особистості має бути зорієнтованим на цінності культури, важливе місце в системі якої посідає мистецтво. Мистецтво – один із важелів культурологічного становлення особистості. Педагогічні механізми розвитку учнів початкової школи визначають необхідність використання можливостей мистецтва в реалізації пізнавальної, розвивальної, виховної його функцій. Спонування студентів до культурної самоідентифікації, особливо національно-культурної, до усвідомлення важливості узгодження свого розвитку й розвитку учнів із цінностями національної культури – один із пріоритетних напрямів упровадження суб'єктно-особистісного підходу в практику підготовки майбутніх учителів до проведення уроків музичного мистецтва й позакласних форм музично-освітньої роботи. Соціально-психологічна адаптація студентів до роботи з молодшими школярами неможлива поза діалогом з культурою.

3.2. Принципи підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів

Суб'єктно-особистісний підхід становить теоретичну основу для розроблення принципів підготовки майбутніх учителів до музично-освітньої діяльності в початковій школі, серед яких принципового значення набувають:

- принцип професіоналізації;
- принцип адаптації,
- принцип персоналізації;
- принцип су'єкт-суб'єктної взаємодії;
- принцип інноваційності.

Принцип *професіоналізації* означає спрямування підготовки на потреби майбутньої педагогічної діяльності та забезпечення взаємозумовленого розвитку особистісних якостей і професійних умінь студентів. Процес професіоналізації – це послідовне визначення і формування себе як професіонала на основі самореалізації. Бути суб'єктом педагогічної діяльності означає постійно прагнути до оволодіння професією в повному її обсязі.

У більшості досліджень минулих років (О. Абдулліна, Л. Арчажнікова та інші) професійне становлення розглянуто як процес формування в студентів спеціальних знань, умінь і навичок, що

зумовлює утворення комплексів професійно важливих якостей. Водночас проблемам актуалізації саморозвитку, самореалізації особистості не приділено достатньо уваги.

Відповідно до запропонованого нами суб'єктно-особистісного підходу особистість являє собою не об'єкт, а суб'єкт діяльності, а діяльність її характеризується активним, творчим началом. Вважаємо, що поняття «фахівець, спеціаліст» і поняття «професіонал» необхідно розрізняти. Якщо до уваги беруть лише чинники, що зумовлюють поведінку людини, її навчання, у результаті якого вона засвоює певні стандарти, норми, а здатність до самоздійснення не враховують у побудові навчального процесу, його ефективність в плані професіоналізації різко знижується. Натомість стимулювання творчої активності студентів, актуалізація їхньої самосвідомості становить сенс спрямування навчально-виховного процесу на забезпечення професіоналізації студентів. Спеціаліст – це той, хто оволодів професійними знаннями, вміннями й навичками на основі засвоєних умінь і способів виконання професійних дій. Професіонал же – це той, хто вміє проаналізувати якість власної діяльності, поглянувши на неї збоку, і побудувати перспективу її покращення, удосконалення. Саме тому для професіонала стає надважливою здатність до рефлексивного осмислення власної діяльності, здатність до її перетворення. В орієнтації на соціально усталені норми професіонал самостійно створює власну діяльність й усвідомлює свою роль у ній, прагнучи спрямувати цю діяльність на досягнення суспільно визнаних зразків. Тобто професіоналізм є результатом самоздійснення, самореалізації.

Професіоналізація в контексті суб'єктно-особистісного підходу детермінує не розвиток студента викладачем, а спонукання викладачем студента до саморозвитку, створення в навчально-виховному процесі певних умов, середовища, комплексу стимулів як підґрунтя для саморозвитку, самореалізації студентів.

У більшості сучасних досліджень поняття «професіонал» розглядають як похідне від поняття «професія». Наприклад, якщо професія визначає активність суб'єкта, професіонал виступає як суб'єкт діяльності.

Отже, професіоналізація в нашому дослідженні розглядається як процес становлення професіонала. Цей процес триває протягом життя. Принцип професіоналізації зумовлює організацію певного способу буття, способу самореалізації особистості, становлення її суб'єктності, завдяки якій людина творчо й самостійно планує, удосконалює професійну діяльність.

Принцип професіоналізації орієнтує як на розвиток ціннісно-сміслового компонента діяльності, так і на операційно-предметну

його сторону, і взаємопов'язані ціннісно-смисловий й операційно-діяльнісний компоненти, що зумовлюють один одного.

Принцип професіоналізації визначає, що, оволодіваючи фахом, професіонал сам починає розвивати свою діяльність, надаючи їй нових рис, нових важелів проектування. Прагнення до вдосконалення професійної діяльності, досягнення її вершин наповнює принцип професіоналізації акмеологічним змістом.

Відповідно, принцип професіоналізації, з одного боку, орієнтує навчально-виховний процес у вищій школі на засвоєння студентами професійного досвіду, націлює на створення умов для оволодіння сталими нормами й цінностями. З іншого – згідно з принципом професіоналізації підготовка студентів має бути зорієнтована на активну самореалізацію, на безперервний процес розвитку, оцінювання й удосконалення себе. Студенти мають усвідомити власну професійну «Я-концепцію», відчутти задоволення від її реалізації. Тобто принцип професіоналізації є теоретичною основою активізації самосвідомості студентів, формування у них здатності до самооцінки, а також досягнення самоефективності й усвідомленого підходу до набуття професійних якостей на основі саморегуляції.

Передбачаючи взаємозв'язок особистісного й професійного, опора на принцип професіоналізації дає підстави для втілення положення про взаємовплив індивідуальних особливостей людини й соціокультурного середовища.

Важливого значення набуває принцип професіоналізації у з'ясуванні періодів оволодіння фаховою діяльністю. Перший період ми визначаємо як стабільний розвиток зазначеного процесу, другий характеризується зіткненням засвоєного, звичного і невідомого, незвичного, що породжує їхнє протистояння, внутрішнє протиріччя. Нарешті, третьому періоду властиве подолання протиріччя, яке й визначається особистісно-індивідуальними особливостями суб'єкта професійної діяльності.

Згідно з принципом професіоналізації особистісний рівень активності студента зумовлюється особистісним виявом його активності як професіонала. Особливого значення набуває його саморозвиток, самовдосконалення. Важливо, що особистісний саморозвиток нерідко супроводжується руйнуванням стереотипів професійної діяльності, яка набуває рис практичного перетворення й максимально сприяє самореалізації.

Принцип професіоналізації апелює також до актуалізації самосвідомості майбутніх учителів, зокрема, до фахової самосвідомості. Інтегральні характеристики особистості: спрямованість, компетентність, оцінювальна гнучкість, творчий потенціал – зумовлюють потребу особистості в професійній самореалізації.

Якщо йдеться про самоактивність і саморозвиток особистості в професійній діяльності, важливо взяти до уваги, що ці якості розвиваються тільки за умови, якщо людина може вийти за межі власної діяльності з метою її аналізу, оцінювання й подальшого проектування. Становлення професіонала в такому разі передбачає саморозвиток людини протягом життя, а професіоналізація становить спосіб людського буття, вагомий різновид становлення її суб'єктності. Крім того, характер професіоналізації зумовлюється цілісністю особистості. Утілення принципу професіоналізації активно сприяє тому, щоб фахова діяльність набувала характеристик, залежних від особистості, щоб об'єктивація власного «Я» відбувалась у процесі професійної діяльності.

У свою чергу, цілісність суб'єкта діяльності зумовлює творчий характер професійної діяльності. Орієнтація на творчість украй важлива в підготовці студентів до майбутньої музично-освітньої діяльності. Інакше кажучи, принцип *професіоналізації* означає зосередження уваги на формуванні в студентів тих професійних умінь, що зумовлюють успіх у музичному розвитку молодших школярів. Отже, принцип *професіоналізації* підпорядковано забезпеченню фахової досконалості в застосуванні сучасної методики викладання музичного мистецтва та досягненні високого рівня творчої самореалізації студентів у музично-освітній діяльності.

Доцільно зауважити, що принцип професіоналізації визначає всі різновиди навчальної діяльності студентів, сприяючи не тільки досягненню творчого її характеру, а й формуванню в студентів педагогічно-транслятивного характеру сприймання реальності. Йдеться про те, що опанування майбутніми вчителями, наприклад, музичної компетентності має відбуватись у тісному зв'язку з усвідомленням завдань художньо-виховної роботи. Не лише освоєння методичних прийомів, а й образне сприйняття музики, її оцінювання згідно з принципом професіоналізації має бути опосередковано педагогічними підходами, засвоєно студентами в педагогічно-транслятивному контексті. Слухаючи музичний твір, професійно підготовлений педагог завжди вільно чи невільно переймається питаннями педагогічного впливу музики на дітей. Наприклад: «Чи цікаво це буде учням?», «Чи зуміють вони емоційно пережити музичні образи?», «Чи корисним стане цей твір для музичного розвитку молодших школярів?», «Що найбільше привабить дітей у цьому творі?». Подібні запитання супроводжують слухання музики педагогом-професіоналом. Принцип професіоналізації сприяє трансформації музично-пізнавальної діяльності у педагогічно спрямовану, що стає запорукою результативності підготовки студентів до музично-освітньої роботи в майбутньому.

Принцип професіоналізації орієнтує на цілісне становлення особистості майбутнього педагога. Творче спрямування музично-освітньої діяльності детермінує таку вимогу до особистості, як внутрішня єдність у сприйнятті мистецтва й реалізації його виховного впливу. Основу внутрішньої єдності особистості складає відчуття іманентної ідентичності власної індивідуальності, уявлення про своє «Я» й залежна від цього самооцінка. Ці характеристики мають бути зрефлексовані студентом, усвідомлені.

У підготовці до музично-освітньої діяльності необхідно зважати на певну обмеженість майбутніх учителів початкової школи в питаннях мистецтва. Через це особливо актуально звучить вимога цілісності, професійного самоусвідомлення студента, здатність до самооцінки в контексті музичного пізнання. Учитель, який не має внутрішньої впевненості в правомірності, ефективності, результативності власних педагогічних підходів, який завжди сумнівається, такою ж мірою не зможе самореалізуватись у педагогічній діяльності, пов'язаній з мистецтвом, як і той, що не зважає на зовнішню оцінку, на умови середовища, у якому відбувається діяльність, на реальні обставини професійної діяльності. Загалом, актуалізація творчого характеру музично-освітньої діяльності зумовлюється принципом професіоналізації, що визначає забезпечення внутрішньої єдності професійного і особистісного становлення студентів.

У дослідженні обґрунтовується також принцип *адаптації*, сутність якого полягає в спрямуванні навчального процесу на вироблення в майбутніх учителів умінь пристосування власних можливостей до потреб практичної діяльності в школі, у наближенні визначених таким чином орієнтирів підготовки студентів до конкретних практичних потреб шкільної освіти. Адаптаційні процеси виступають важливим складником становлення й розвитку особистості. Дослідження сутності адаптації висвітлює перспективи формування особистості професіонала.

Проблемі адаптації приділено значну увагу у вітчизняній науці. Учені підкреслюють значення соціальної адаптації як одного із засобів установалення взаємозв'язків між особистістю й соціумом (О. Мороз, Д. Ніколенко, С. Максименко та інші), акцентують увагу на тому, що поза обміном ролями суб'єкта і об'єкта процес адаптації не може відбутись.

Суттєвим для розуміння адаптаційних процесів є питання керованості цих процесів. Ми поділяємо думку О. Мороза [318] про те, що адаптація визначає можливість педагогічного управління нею. Ефективність управління адаптаційними процесами зумовлена змістом і характером інформації, що передається людині. Особливого значення

набуває також позитивне ставлення особистості до адаптаційних процесів.

Провідне значення має теза щодо необхідності орієнтації студентів на завдання музично-освітньої роботи в початковій школі та залучення майбутніх учителів до зіставлення власних музично-педагогічних можливостей із цими завданнями. Адаптаційні процеси набувають значущості у зв'язку з тим, що вони є важливим чинником становлення й розвитку особистості. Дослідження сутності адаптації висвітлює перспективи формування особистості професіонала.

Суттєво гальмує процеси адаптації несформованість мотиваційної сфери. У свою чергу, мотивацію до адаптаційних процесів зумовлено наявністю адекватних уявлень про зміст музичної освіти в початковій школі, вимогами до формування основ музичної культури учнів. Формування мотивації до адаптації передбачає також цілісність уявлень студентів про умови діяльності вчителя в початковій школі, про його професійні завдання. Отже, принцип адаптації орієнтує на формування професійно-активного ставлення студентів до музично-освітньої діяльності, на оволодіння специфічними вміннями забезпечення основ музичної освіти молодших школярів. Принцип адаптації спрямовує навчальний процес на формування в студентів активної професійної позиції.

Принцип адаптації зумовлює практичне спрямування процесу формування інтересу майбутніх учителів до мистецтва музики, до глибокого осягнення змісту музичних творів, пізнання виражальних засобів музичної мови, усвідомлення психологічних закономірностей впливу музики на емоційну сферу людини. Усвідомлення майбутніми вчителями виховних і розвивальних можливостей мистецтва визначає потребу зіставлення їх із власною музичною підготовленістю. Важливо, щоб студенти, усвідомлюючи недоліки власної музичної підготовки, намагались пристосувати, узгодити наявне з потрібним. Для того, щоб адаптувати наявні музичні можливості, індивідуальні в кожного, студенти мають чітко уявляти собі потреби музично-освітньої роботи в школі.

Отже, вирішення питання про музично-освітню адаптацію майбутніх учителів стосується проблеми їхньої практичної підготовки. Здатність до самоаналізу, самоконтролю, їх співвіднесення з мотиваційними настановами, що стає стимулом педагогічного пристосування до реальних потреб школи, неможливі поза набуттям досвіду творчої діяльності у сфері музичного виховання дітей, поза реальним «входженням» у контекст практичної музично-освітньої діяльності. Питання формування умінь пристосовувати власні музичні можливостей студентів до потреб музично-освітньої діяльності в школі прямо апелює до формування їхніх практичних уявлень про

зміст і організацію зазначеної діяльності. Принцип адаптації зумовлює забезпечення, насамперед, практичної спрямованості навчально-виховного процесу у вищій школі.

Роль педагогічної практики в становленні професіоналізму майбутнього педагога достатньо повно вивчена й висвітлена вченими в науковій літературі. Автори звертають увагу на необхідність формування музично-виконавських умінь майбутнього вчителя, підкреслюють значення виконавської практики в школі (Є. Куришев). Н.Гречаник актуалізує питання набуття студентами під час практики вмінь організації різних форм позакласної музично-виховної роботи. Проблема формування вмінь художньо-педагогічного спілкування студентів у процесі навчання гри на музичному інструменті є об'єктом уваги В.Ревенчук. Водночас проблема адаптації музичних можливостей, зумовлених індивідуальними особливостями студентів, такими, зокрема, як розвиток музичних здібностей, інтересу до музичного мистецтва й реалізації його впливу в навчально-виховному процесі початкової школи, виконавські можливості майбутніх учителів дотепер не стали предметом спеціальних досліджень.

Принцип адаптації, обґрунтований у нашому дослідженні, визначає напрям практичної підготовки майбутніх учителів не абстраговано, а в конкретних вимірах. Згідно з зазначеним принципом педагогічна практика передбачає такий її зміст і організацію, які б максимально сприяли усвідомленню завдань музичного розвитку дітей студентами у співвідношенні з реальними індивідуальними можливостями студентів у музично-освітній діяльності, поза якими творча самореалізація не може відбутись. Саме практика музично-освітньої роботи серед дітей сприяє освоєнню студентами специфіки фахової діяльності, створює передумови для розвитку професійних якостей.

Принцип адаптації визначає входження студентів у реальне професійне середовище, залучення їх до проведення уроків музичного мистецтва в початковій школі під час педагогічної практики. Виконання завдань репродуктивного характеру має поступово змінюватись, виростати до виконання завдань творчого характеру й далі – до творчо-дослідницького. З ускладненням професійних завдань зростає й усвідомлення потреби в адаптації. Подолання труднощів підвищує адаптаційні можливості студентів. Творче спрямування діяльності, потреба досягнення дослідницьких вершин підготовки актуалізують пошукові підходи студентів до адаптації. Рівень адаптації значною мірою залежить від таких особистісних якостей, як творча спрямованість, ініціативність, самостійність.

Адаптаційна зорієнтованість має охоплювати різні види навчальної діяльності студентів – пізнавальну, оцінювальну, творчо-

діяльнісню. Особливо це стосується підготовки майбутніх учителів у галузі методики музично-освітньої діяльності в початковій школі.

Пізнавальний компонент діяльності стосується розвитку здатності студентів до використання в навчальному процесі тих знань з музичного мистецтва, що є в наявності в студента. Для виконання завдань, передбачених шкільною програмою з музичного мистецтва, студент-практикант потребує актуалізації наявних знань. Прикладом можуть слугувати уявлення, скажімо, про зв'язок музики з життям, забезпечення єдності емоційного й інтелектуального підходів до осягнення музики, ставлення до музичного мистецтва як до джерела духовного спілкування тощо. Узагальнений характер музичних знань уможлиблює вільне оперування музичними поняттями, здатність проводити аналогії між музикою й життям, між музикою й іншими різновидами мистецтва, правильно спрямовувати вплив музики на становлення особистості учнів для тих студентів, що не мають спеціальної музичної доуніверситетської підготовки. Достатньо ґрунтовна підготовка в галузі педагогіки й психології дає змогу студентам синтезувати психолого-педагогічні й мистецькі знання, самореалізуватись через їх узагальнення, формуючи індивідуальні методичні прийоми залучення молодших школярів до музичної діяльності.

Оцінювальна діяльність у сфері музики й методики її викладання також потребує адаптаційних чинників підготовки майбутніх учителів. Недостатність досвіду в галузі аналітико-критичного сприйняття музики студенти мають компенсувати за рахунок максимально активного оперування прийомами зіставлення, порівняння, виокремлення спільного і відмінного. Так, наприклад, пояснення теми «Виразжальне і зображальне в музиці» за відсутності в студента сталих навичок оцінювання музичних творів можна компенсувати прийомом зіставлення творів, що мають спільне у вираженні певного настрою чи характеру (Р. Шуман «Перша втрата», Д. Кабалевський «Три подружки», Г. Свиридов «Впертий хлопчисько», В. Дяченко «Сердитий гном» тощо) і порівнянням творів зображального характеру (В. Барвінський «Горобчик», Й.С. Бах «Волинка», О. Білаш «Окунці-стрибунці», Г. Свиридов «Дощик» тощо). Зіставлення актуалізує оцінювальні чинники сприймання, даючи змогу навіть недостатньо досвідченому в музичному мистецтві студенту-практиканту актуалізувати операції оцінювання, адаптувати наявні вміння й знання до потреб розвитку оцінювальної діяльності учнів. Порівняння й вибір – також можливі способи активізації оцінювальної діяльності студентів, розвитку їхньої адаптивної спроможності. Адаптивні підходи в контексті оцінювального компоненту діяльності уможливорюються під час застосування чинників вибору. Такі

завдання, як вибір музичного репертуару, вибір прийомів виконання пісні, інтерпретації її змісту також актуалізують здатність студентів до адаптації. Пояснимо нашу думку на прикладі вивчення зі школярами теми «Основні музичні жанри». Певна обмеженість ґрунтовних широких жанрових знань у музичному досвіді студентів має бути подолана шляхом вибору відповідних творів з наявного тезаурусу студента. Рекомендовані шкільною програмою твори можуть бути самостійно замінені студентом, але за умови відповідності обраних творів критеріям художності й доступності. Адаптація наявного до потрібного в такому випадку також апелює до оцінювальних чинників музично-освітньої діяльності.

Творча діяльність також активізує потребу студентів в адаптації. Пріоритетний чинник – максимальна актуалізація здатності студентів до варіантного тлумачення (методичних підходів до музичного розвитку молодших школярів, способів пісенної інтерпретації тощо), стимулювання й підтримка найменших виявів схильності до ініціативного вирішення педагогічної чи музичної проблеми. Шляхом розв'язання завдань творчого характеру студенти приходять до усвідомлення потреби адаптації, розуміння значення практичного оволодіння прийомами адаптації. Сама сутність пристосування потребує творчого начала. Пристосовуючись до реальних обставин викладання музики в початковій школі, студент спирається на ініціативне вирішення ситуації, на самостійність у баченні проблеми, на актуалізацію власних творчих можливостей.

Отже, вирішення завдання формування творчої особистості пов'язане з упровадженням адаптивних процесів у навчально-виховний процес підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музично-освітньої діяльності.

Необхідно підкреслити, що професійна адаптація є конкретним виявом процесу набуття особистістю педагогічного досвіду відповідно до власних можливостей. Професійній адаптації сприяє спеціальна організація вищої педагогічної освіти, зокрема, музично-методичної підготовки майбутніх учителів.

Успішність адаптації зумовлюється практичним спрямуванням навчання. У свою чергу, упровадження адаптивних процесів у систему підготовки майбутніх учителів сприяє розвитку особистості, активізує її здатність до самореалізації в професійній діяльності.

Адаптивний процес має охоплювати різні види навчальної діяльності – пізнавальну, оцінну, творчу, якщо йдеться про музично-методичну підготовку майбутніх учителів початкової школи. Ефективність адаптації залежить як від організації професійно-навчального середовища, так і від особистісних якостей студента.

Результатом адаптації постає зацікавлене ставлення особистості до виконання вимог загальної музичної освіти учнів початкової школи.

Розгляд формування адаптивних здібностей студентів крізь призму актуалізації ставлення до майбутньої діяльності, що виростає на ґрунті безпосереднього емоційного відгуку через оцінювання в контексті виконання музично-методичних завдань до сходження на рівень творчого їх переосмислення, актуалізують проблему опори на сформованість певних професійних якостей. Таким чином принцип адаптації реалізується як такий, що активно взаємодіє з принципом професіоналізації. Постановка питання в такому ракурсі дає можливість розглядати принцип адаптації як узагальнювальне положення щодо активізації позитивного ставлення майбутніх учителів до музично-освітньої діяльності в школі шляхом дотримання творчого характеру навчання студентів, стимулювання їх до самореалізації, самовдосконалення. Крім того, суттєвого значення набуває досягнення певної відповідності змісту навчального матеріалу з курсу методики вивчення дисциплін художньо-естетичного циклу до змісту майбутньої музично-освітньої діяльності студентів у початковій школі. Принцип адаптації зорієнтовано на формування в студентів адекватних уявлень про специфіку майбутньої музично-освітньої діяльності й водночас спрямовано на формування об'єктивної самооцінки. Принцип адаптації націлює навчально-виховний процес на пріоритет практичного в пізнанні музичного мистецтва, вироблення в студентів настанови на співвіднесення професійних прагнень з реальними умовами викладання музичного мистецтва в початковій школі. Важливого значення набуває принцип адаптації в музичному навчанні майбутніх учителів, орієнтуючи їх на пристосування власних музичних можливостей в галузі музичного мистецтва до вимог проведення уроків музичного мистецтва в початковій школі (досягнення емоційної виразності проспівування музичних зразків, гра на дитячих музичних інструментах, опанування умінь роботи саме з дитячими голосами, оволодіння знаннями з музичної літератури для дітей, розвиток умінь доступної й художньо виваженої словесної інтерпретації музичних образів тощо).

Принцип *суб'єкт-суб'єктної взаємодії* в контексті суб'єктно-особистісної парадигми підготовки студентів до забезпечення основ музичної освіти учнів означає досягнення узгодженої навчально-творчої активності викладачів і студентів на ґрунті особистісного контакту.

Актуалізація здатності людини до самореалізації, до побудови перспективи власного розвитку й утілення планів у життя неможлива поза узгодженням власної діяльності з інтересами інших. Ці характеристики потрібні особливо тоді, коли особистість бачить себе в

ролі активного суб'єкта спілкування, який має певний вплив на організацію й перебіг процесу комунікації, що складає основу освіти, зокрема музичної, зумовлює врахування культурних цінностей і стереотипів поведінки.

Поняття суб'єкт-суб'єктної взаємодії розуміємо як одну із суттєвих характеристик навчально-виховного процесу, що передбачає безпосередній чи опосередкований вплив суб'єктів один на одного, що стимулює взаємозумовлений їхній зв'язок у контексті спілкування.

У разі психологічно виправданої взаємодії студент являє собою певну особистісну цілісність, а не «елемент» з превалюванням якоїсь характеристики. Тому особливо важливою є здатність студента до цільової самоорганізації, до виконання ролі суб'єкта педагогічної діяльності в майбутньому.

Суб'єкт-суб'єктну взаємодію розглядаємо в нашому дослідженні як особистісну. У системі психологічно виправданої взаємодії студент прагне бути особистістю й діє як особистість. Тому ставлення до нього визначається як до суб'єкта власного розвитку, а навчально-виховний процес зорієнтований на саморозвиток його особистості, передбачає створення умов для самореалізації студентів. Передбачено, що наслідком особистісної взаємодії «викладач-студент» у студента має стати розвинена потреба до самовдосконалення, особистісного самостановлення. Саме від викладача значною мірою залежить спонукання студента до зіставлення ознак «Я-реальне» і «Я-ідеальне». Саме викладач має в разі потреби допомогти студенту, підтримати його на шляху самоздійснення. Співпраця викладача й студента є стимулом до самовдосконалення студента.

У зв'язку з цим виникає проблема досягнення й забезпечення продуктивності суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Одним із шляхів її вирішення є узгодження ціннісних орієнтирів ставлення один до одного викладача й студента.

Категорію «ставлення» розглядали представники різних наук. Філософський аспект проблеми вивчали Г. Гегель, І. Кант, Л. Фейєрбах та інші; психологічний її аспект визначено в працях В. М'ясищева, Б. Ананьєва, О. Леонт'єва та інших. У педагогіці різні аспекти проблеми формування ставлення людини до навколишнього світу були предметом досліджень В. Кан-Калика, А. Петровського, В. Петровського та інших. Особливу увагу проблемі міжсуб'єктних відносин приділено в працях В. Сухомлинського. Значний внесок у вирішення зазначеної проблеми зроблено Ш. Амонашвілі.

Базовий підхід до вирішення проблеми побудови міжособистісних стосунків у навчально-виховному процесі полягає у визнанні тези про взаємодію як чинник формування особистісних новоутворень учнів. Б. Ананьєв підкреслює вплив характеру стосунків

між учителем і учнями на розвиток характеру учня, його темпераменту. На переконання Л. Божович, наприклад, успішність навчання безпосередньо залежить від характеру стосунків між учителем і учнями. О. Леонт'єв вважає, що ставлення до навчання, до предмету, що вивчається, є значною мірою наслідком стосунків, що склались між учителем і учнем. Для дослідження шляхів професійного зростання майбутніх учителів та ефективного здійснення навчально-виховної діяльності велике значення має характер цих стосунків.

Спираючись на попередні наукові досягнення, ми вважаємо, що в педагогічній вищій школі стосунки між викладачами й студентами мають бути такими, що уможливають реалізацію внутрішніх цілей і потреб кожного із суб'єктів діалогу. Головним орієнтиром у побудові такого типу відносин постає прагнення до взаємоузгодження ціннісних орієнтирів у мистецтві як у викладачів, так і в студентів. Несприятливий характер стосунків між викладачем і студентами в процесі підготовки останніх до музично-освітньої роботи в школі може породжуватись різним ставленням до мистецьких цінностей. Наприклад, викладач зорієнтований насамперед на цінності класичної музичної спадщини, студент як вищу художню цінність сприймає досягнення сучасної молодіжної музики.

Виникають проблеми з різновекторним спрямуванням художніх уподобань викладача й студентів. Подолання художньо-ціннісного дискомфорту в питаннях сприйняття й оцінювання мистецтва, зокрема музичних творів, має йти шляхом пошуку спільних, прийнятних для кожної із сторін уявлень про прекрасне. Так, гуманістичні орієнтири мають стати точкою відліку прекрасного чи потворного й для викладачів, і для студентів, визначати оцінне ставлення учасників художнього діалогу. Мистецтво, у якому оспівується велич і краса Людини на протигагу деструкції, руйнуванню людського в людині, має сприйматись схвально й викладачами, і студентами. Важливим чинником досягнення порозуміння в питаннях оцінки музичного мистецтва є однакове розуміння художньої цінності форми мистецьких творів, усвідомлення єдності форми і змісту як критерія естетичної досконалості. Прикладом утворення діалогових стосунків у сприйнятті й оцінюванні мистецьких творів викладачами й студентами може слугувати також дотримання позиції щодо жанрово-смакових переваг у мистецтві. Йдеться, зокрема, про усвідомлення й студентами, і викладачами підходу до оцінювання музичних творів, в основі якого полягає ставлення до жанрів не як до носіїв художньої цінності, а як до способу художнього втілення змісту в певній формі. І класична прелюдія, і сучасна рок-композиція можуть відповідати або не відповідати вимогам розвиненого смаку. Межа сформованого естетичного смаку проходить не через жанри, а через змістовність

(беззмістовність) оцінюваного твору. Отже, узгодження найвагоміших параметрів художньої оцінки – шлях до забезпечення рівноправного партнерства викладачів і студентів, досягнення емоційної відкритості в художньому спілкуванні.

Запорукою досягнення педагогічно доцільної взаємодії між студентами і викладачами є також тотожність уявлень щодо цілей, завдань, змісту музичної освіти молодших школярів. Ціннісні орієнтири визначають також і педагогічне оцінювання, зумовлюючи той чи інший вибір методів навчання, що має здійснюватись учителем разом з учнями. Отже, спільність не тільки художніх, але й педагогічних орієнтирів викладачів і студентів зумовлює продуктивний характер їхньої взаємодії.

Важливою характеристикою суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачами і студентами є також варіативність шляхів досягнення навчально-творчої мети, що стосується різних видів навчальної діяльності студентів і допускає застосування різних способів їх досягнення співучасниками творчого процесу за умови єдності творчих намірів. Викладач надає студенту право ініціативного підходу до організації навчальної діяльності.

Якщо студенти мають можливість вибору форм і різновидів навчальної діяльності, якщо їхні дії в галузі окреслення змісту навчальної діяльності не жорстко регламентовані, тоді можна говорити про збереження активної суб'єктної позиції студента. Варіативний характер взаємодії між суб'єктами навчального процесу передбачає їхнє відповідальне ставлення до навчально-виховного процесу й результатів підготовки майбутніх учителів до музично-освітньої діяльності у початковій школі. Збереженню творчого підходу на основі впровадження варіативних чинників у теоретичне вивчення методики музичної освіти, у практичне застосування тих чи інших прийомів залучення учнів до музичної діяльності активно сприяє досягнення неформального характеру контакту, міжособистісного його забарвлення в процесі взаємодії викладачів і студентів. Варіативність спілкування припускає різноманітність видів діяльності, широкий діапазон застосування форм організації учнів, апелює до здатності викладача гнучко реагувати на нестандартну ситуацію, оперативно вирішувати разом зі студентами проблеми, що виникають у процесі освоєння навчального матеріалу.

Принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії орієнтує також на досягнення високого рівня емпатії між викладачами і студентами, на активізацію їхньої здатності до співпереживання, до співучасті, до духовної близькості. Спільне вирішення творчих завдань навчального процесу, зокрема з методики музичного навчання учнів, не може плідно відбуватись поза здатністю суб'єктів спілкування розуміти й

підтримувати навчально-творчі знахідки один одного. Емпатія – один з провідних компонентів професійної компетентності педагога, оскільки сприяє забезпеченню партнерської взаємодії у вирішенні професійних педагогічних завдань.

Міжособистісна взаємодія характеризується обміном інформацією, комунікативним впливом, а також можливістю виникнення комунікативних бар'єрів. До суб'єкт-суб'єктної взаємодії належать стосунки партнерів, особливості їхнього психічного стану, співпереживання тощо. У цих обставинах особливого значення набуває здатність до розпізнавання емоційного настрою партнера в спілкуванні, здатність відчувати переживання іншого. Багатовимірність співпереживання в спілкуванні породжує різні думки з приводу розуміння емпатії. Виокремлюють емпатію як розуміння почуттів іншого; емпатію як здатність установалення афективного зв'язку одного з одним; емпатію як властивість особистісно увійти в психологічний стан іншого. О. Бодальов, наприклад, вважає, що емпатія – це спроможність не тільки усвідомити характер переживань іншого, але й здатність самому відгукнутись на певний емоційний стан, «підлаштуватись» під нього.

Для нашого дослідження певний інтерес являє собою думка А. Бойко [49, с. 22-29] щодо емпатії як форми не тільки раціонального й емоційного, але й інтуїтивного відображення. Тобто емпатія виступає чинником пізнання людської індивідуальності з метою навчання й виховання.

Для майбутніх педагогів важливо усвідомити роль емпатії в побудові стосунків з учнями. Досягнення міжособистісного контакту зумовлює необхідність розвитку спостережливості, здатності вловлювати найтонші відтінки настрою іншого, ураховувати джерела активності людини. Особливо цінною у педагогічній емпатії є здатність усвідомити внутрішній стан партнера, а не приписувати йому власний. Важливого значення набуває формування таких особистісних якостей студентів, як здатність слухати і чути іншого, розвивати власний емоційний досвід, спроможність актуалізувати емоційні асоціації.

Мистецтво має величезний вплив на виникнення емпатії. Особливо значущу роль тут може відігравати мистецтво музики, в основі якого – відтворення внутрішнього світу людини, передання нюансів перебігу різноманітних почуттів. Підготовка студентів до майбутньої музично-освітньої діяльності має містити в собі мистецькі чинники розвитку в студентів здатності до емпатії. Саме художні образи можуть викликати в слухачів потік асоціацій, часто неусвідомлюваних, але надто значущих у розумінні внутрішнього емоційного стану іншого. Інтуїтивне входження в зміст художнього

відображення дійсності за посередництва музичних образів стає не тільки стимулятором, але й дієвим чинником розвитку в майбутніх педагогів здатності тонко відчувати емоційний стан дітей, поза логікою та раціональними діями спрямовувати комунікативні відносини в річище взаємовідчуття, а не лише взаєморозуміння.

Отже, забезпечення емпатійності суб'єкт-суб'єктної взаємодії зумовлює формування в студентів спостережливості як раціональної основи емпатії, а також здатності на емоційно-інтуїтивному рівні сприймати стан іншого й діяти відповідно у звичних обставинах і нестандартних ситуаціях.

Упровадження принципу суб'єкт-суб'єктної взаємодії визначає рівноправність творчого партнерства, що, у свою чергу, орієнтує викладача на ставлення до студента як до неповторної особистості. Важливого значення набуває підтримка паритету між викладачами і студентами в прийнятті творчих рішень, сприяння успіху творчої діяльності один одного.

І викладач, і студенти мають стати активними учасниками процесу навчання. Творче партнерство спрямоване на забезпечення такого характеру навчання, за якого навчальний процес постає як процес зростання й педагога, і учнів. Відомо, що й викладач впливає на студентів, і студенти справляють вплив на викладача. Між ними встановлюються стосунки творчого співробітництва. Партнерська взаємодія можлива лише тоді, коли студенти володіють певними ресурсами впливу на викладача. Досягти творчого взаєморозуміння й творчої взаємодії можливо, коли підтримується певний паритет у прийнятті рішень.

У будь-якій сумісній праці мають бути присутні цільові орієнтири. Проте кожен з учасників спільної діяльності може мати й свою мету. Якщо ж йдеться про співпрацю, мета діяльності має бути спільною, інакше створюються підстави для виникнення конфлікту, або й протидії, особливо в разі застосування кожним з учасників взаємодії різних способів досягнення мети.

Отже, спільність мети – важлива характеристика партнерської діяльності. Крім того, співпраця зумовлює також і взаємодію учнів між собою. Стосовно майбутніх учителів, які готуються до музично-освітньої роботи в школі, це – творча взаємодія в музичних колективах. Узгодження творчої мети, наприклад, в образно-емоційному тлумаченні музики, досягнення паритетної єдності у виборі способів ансамблевого музикування тощо спираються на відчуття духовного контакту між учасниками музичної діяльності. Різні лінії взаємодії мають бути притаманними засвоєнню курсу методики музичного виховання в школі.

Принцип *персоналізації* в нашому дослідженні є теоретичним підґрунтям актуалізації особистісних якостей студента у вирішенні навчальних завдань підготовки до музично-освітньої діяльності в початковій школі. Особливого звучання набуває персоналізація студентів у контексті їхнього індивідуального становлення, що зорієнтоване на максимальне врахування інтересів, нахилів, наявних здібностей студентів.

У сучасній педагогіці персоналізацію розглядають як процес актуалізації особистісних параметрів людини впродовж індивідуального її розвитку (Р. Немов); як процес реалізації ідеальних уявлень щодо особистості вчителя (А. Маркова). Необхідність упровадження зазначеного принципу зумовлено обмеженістю музичної підготовленості та недостатнім досвідом педагогічної діяльності студентів. Підтримка найменших проявів музичності чи педагогічних якостей має стати рушієм активності студентів в оволодінні музично-педагогічними вміннями. Персоналізацію навчання кваліфікуємо як вагомий чинник оптимізації навчально-виховного процесу, своєрідний каталізатор ефективного засвоєння студентами змісту методики музичного навчання, спосіб досягнення результативності індивідуального формування їхніх професійних умінь і навичок.

Вище було зазначено, що зберігання суб'єктності в системі міжособистісного функціонування – досить складна проблема, яку необхідно вирішити в контексті педагогічної діяльності. Важливо, щоб учень сприймав учителя не лише як носія знань, а насамперед як особистість з певними інтересами, особистість, що має певне життєве кредо, ціннісні орієнтації у сфері мистецтва. Процес підготовки студентів до музично-освітньої діяльності стане продуктивним лише тоді, коли викладач виступатиме в ролі безпосереднього транслятора власних рельєфних особистісних характеристик. Для формування міжособистісних стосунків у навчальній діяльності необхідно, щоб майбутні педагоги були свідомі того, що учитель як професіонал не може відбутись поза здатністю демонструвати яскраві особистісні характеристики. Тільки в такому разі учитель має можливість формувати учня як особистість, не обмежуючись передачею знань, умінь і навичок.

Персоналізація вчителя – це процес спрямування його на саморозвиток і самоактуалізацію, на здатність привносити власне «Я» у свідомість учнів, впливати власною особистістю на життєтворення учнів, розкривати власні переконання як орієнтири саморозвитку учнів. Майбутній учитель має володіти комплексом індивідуальних, характерних рис, вибудовувати власну діяльність у такий спосіб, щоб «продовжувати себе» в інших людях.

Персоналізація майбутніх учителів – тривалий процес, що має властивість здійснюватися за певних умов, серед яких особливого значення набуває розвиток авторитетності. Авторитет учителя – складний феномен, що полягає у сформованості тих якостей, завдяки яким учні сприймають учителя як поважну особистість, як особистість, здатну справляти вплив на інших. М. Левітов зазначає, що авторитет особистості базується на її силі в різних відношеннях. Ця сила, на думку М. Левітова, має бути визнаною іншими людьми. Думки й учинки авторитетної людини сприймаються як певний еталон, як вищий ступінь правильності й зразок для наслідування.

Тривалий час у педагогіці проблема авторитетності вчителя була визначальною порівняно з вивченням ролі учня в стосунках з учителем. Концепція персоналізації, розроблена А. Петровським, демонструє інший погляд, інший перелік міркувань, відповідно до якого визнання значущості учня як учасника міжсуб'єктних стосунків з учителем зумовлено його роллю носія підстав для авторитету вчителя. Авторитетність учителя в зазначеному розумінні є наслідком такої його взаємодії з учнем, яка має рівноправний і рівнозалежний характер.

Згідно зі згаданою концепцією під час установлення відносин авторитетності виокремлюються такі аспекти: опора на індивідуальні особливості авторитетної особи; побудова процесу формування авторитетних відносин на основі співпраці, взаємозумовленого спілкування; наявність ідеального образу особистості у свідомості учасників контакту; нарешті, реалізація авторитетних відносин. Неважко зрозуміти, що в контексті такої диспозиції між учасниками спілкування змістове наповнення поняття «авторитет» не може бути статичним. Сприйняття вчителя як авторитетного має динамічні характеристики у свідомості учнів.

Значущість учителя для учнів досягається далеко не одразу: наявні певні стадії. Можна виокремити вихідну стадію, стадію референтних стосунків, стадію авторитетних стосунків. Зазначені стадії послідовно стають етапами, унаслідок реалізації яких відбувається персоналізація вчителя.

Перший етап визначає формування суб'єкт-суб'єктних стосунків між викладачами і студентами, другий – установлення таких відносин між викладачем і студентами, коли викладач починає відігравати роль особистості, на думку якої зорієнтовані студенти. Третій етап – досягнення міжсуб'єктних авторитетних стосунків.

Якщо йдеться про підготовку студентів – майбутніх учителів, їхня персоналізація відбувається в процесі взаємодії з викладачем як на лекційних заняттях, так і в позааудиторній діяльності. Персоналізація студентів зумовлює необхідність особистісного

розкриття викладача в процесі комунікації. Мова йде про те, що викладач має реалізуватись не тільки як особа, що надає інформацію, але й як суб'єкт взаємодії, що транслює особистісні характеристики. Викладач має завоювати авторитет у студентів, інакше його дії не сприйматимуть адекватно. Наявність та реалізація авторитетності викладача в процесі навчання визначають необхідну відповідальність за підготовку студентів до музично-освітньої діяльності. Авторитетність викладача має бути спрямована на реалізацію музично-методичних і музично-творчих можливостей студентів. Водночас треба зважати на той факт, що викладач, який постає як ідеальний в очах студентів, може опосередковано пригнічувати майбутніх учителів своєю яскравістю, переконливістю. Унікальність і неповторність студента внаслідок цього можуть зазнати певних втрат. На сторожі руйнівної дії авторитетності має стояти постійна, систематична увага до особистості студента, гуманне ставлення до його професійного зростання.

Для викладачів, які хочуть позбутись негативного впливу власного авторитету, завжди має бути характерна повага до студента, до його устремлень. До кожного з майбутніх учителів викладач має підходити із позитивною настановою, не виявляючи зверхності, «всезнайства». Справжній авторитет викладача зростає там, де індивідуальність студента є предметом його опікування, задоволення. Відомий український учений І. Бех з цього приводу зазначив, що «особистісне розрізнення, особистісне бачення можливе лише тоді, коли практично кожний вихованець тією чи іншою мірою особистісно значущий для свого вихователя, цікавий йому, референтний і в кінцевому підсумку навіть авторитетний у певній, нехай навіть і достатньо вузькій, але важливій для педагога сфері» [35, с. 184].

Отже, підкреслимо, що персоналізація особистості майбутнього вчителя полягає у формуванні в нього здатності зайняти авторитетну позицію за рахунок набуття компетентності й водночас підкресленої, щирої уваги до вихованців.

Проблема авторитету вчителя в музично-освітній діяльності у співвідношенні з гуманним ставленням до учня є особливо ваговою. Успішна діяльність у мистецтві вже з початкових кроків неможлива без відчуття творчої свободи, розкнутості, впевненості у власних можливостях.

Процес персоналізації майбутнього вчителя початкової школи неодмінно має враховувати психологічну субстанцію його можливої музично-освітньої діяльності. Авторитет викладача, обізнаного в музичному мистецтві й методиці його викладання, не повинен пригнічувати музичні та методичні можливості студента. Так само й майбутня діяльність учителя з музичної освіти молодших школярів

має бути гуманною, спрямованою на те, щоб підтримати музичні задатки учня, його прагнення в музичній діяльності. Зверхність, зарозумілість неприйнятні ніде в процесі навчання, тим більше в системі музичного спілкування, де емоційний стан вихованця є особливо значущим. Отже, персоналізація майбутнього вчителя, який готується до музично-освітньої діяльності ґрунтується на врахуванні не тільки особистісних характеристик учнів, а й здатності вчителя відчувати емоційний стан учня, гармонізувати співпереживання.

Студенти мають усвідомити, що їхня персоналізація залежить від здатності до прояву рис власної особистості в процесі самоздійснення. Персоналізація зумовлює активне включення в систему взаємодії з іншими. Водночас майбутні вчителі мають усвідомити, що привнесення свого «Я» в музичні почуття вихованців, їхні уподобання, художні смаки має відбуватися опосередковано, ненав'язливо, не нівелюючи природних схильностей учнів до мистецтва. У майбутнього вчителя необхідно розвивати здатність, демонструючи себе, не принижувати іншого; відтворюючи власний світогляд, піклуватись про збереження гармонійності художньої реакції учнів. Персоналізація – це процес збагачення й розвитку індивідуальних, унікальних характеристик студента, які яскраво виявляються в емоційно насиченому педагогічному спілкуванні з учнями під час музичних занять.

Принцип *інноваційності* означає забезпечення відкритості до впровадження сучасних підходів у професійну підготовку студентів, максимальне сприяння виробленню в майбутніх учителів усвідомленого ставлення до потреб постійного оновлення навчально-виховного процесу в школі, до систематичного розширення й збагачення власного тезаурусу новітніми здобутками в галузі мистецтва й педагогіки. Відхід від статичності, аргументовано-аналітичне ставлення до модернізації як засобу подолання застійних процесів в освіті, досягнення мобільності професійних умінь і навичок мають стати орієнтиром удосконалення підготовки студентів до музично-освітньої роботи в школі.

Зміст інноваційної діяльності в педагогіці передбачає не тільки створення й поширення будь-чого нового. Принцип інноваційності орієнтує на зміни в способі діяльності, на перехід до нового стану, відмову від застарілих позицій.

Педагогічна новація – це зміна педагогічної дійсності в передбачуваному, але раніше невідомому напрямку, що має привести до нового стану, до результату, що сприяє розвитку теорії і практики навчання, виховання, розвитку особистості. Зміст новацій може стосуватися педагогічної дійсності як цілісного явища або позначатися на окремих педагогічних позиціях.

Педагогічні новації передбачають такі процеси, як створення нового в педагогічній теорії й практиці, оцінне сприйняття новоствореного, віднайденого, обґрунтованого і, нарешті, упровадження новацій, використання їхнього потенціалу.

Однією з характерних особливостей упровадження новацій у педагогіці є дестабілізація освітнього середовища. Ця особливість має характер закономірності, неодмінно відтворюючись в інноваційних процесах. Йдеться про виникнення деструктивних змін у тій системі, у якій вводяться новації. Наслідком цього є руйнування сталих уявлень про певні процеси чи явища; виникають суттєві зміни в принципах оцінювання педагогічної діяльності, що може призвести до виникнення протилежних думок стосовно одного явища. Причому, що яскравішою є пропозиція щодо нововведень, то інтенсивніше виявляється дестабілізація. Наведемо конкретний приклад у галузі музичної педагогіки. Введення системи відносної сольмізації (Золтан Кодаї) в практику загальноосвітньої школи викликало в багатьох учителів повне нерозуміння, внутрішнє відторгнення. Примусовість роботи зі школярами за цією системою тих учителів, що не поділяли переваги системи, призводила до серйозних збоїв у роботі. Учні демонстрували низькі результати в засвоєнні нотної грамоти, у розвитку співацьких навичок, у слуханні музики.

Специфічною характеристикою інноваційних процесів постає також стереотипізація інноваційних підходів, сутність якої полягає в тому, що з плином часу та чи інша педагогічна новація виявляє тенденцію до старіння, звикання, перетворення на банальність. Так, запропонований Д. Кабалевським жанровий підхід до музичної освіти школярів згодом набув рис дещо банальної тези щодо «трьох китів», на яких тримається мистецтво музики, перетворившись у розумінні недостатньо досвідчених і недостатньо освічених учителів у тезу, що націлює на стереотипність пояснень. Крім того, загалом правильна, навіть радикальна для свого часу, характеристика жанрової основи музичного мистецтва набула рис певної рутинності, а згодом може перетворитись на бар'єр, що гальмує музично-педагогічні нововведення.

У контексті принципу інноваційності діє закон циклової повторюваності. Цей закон визначає повторюваність нововведення в інших педагогічних умовах. Саме звідси й виникла приказка про нове як добре забуте старе. Наведемо приклад. У 50-ті роки минулого століття видатним педагогом В. Шацькою було запропоновано прийом пояснення жанрових основ музичного мистецтва, що ґрунтувався на виокремленні «маршу», «колискової» й «танцю» (рос. «пляска») як провідних жанрів музики. Ця ідея була підхоплена Д. Кабалевським і дістала блискучого, педагогічно доцільного розвитку.

Педагогічна інновація має сенс остільки, оскільки дістає впровадження, поширення. Навіть якщо на початку слушне нововведення видається недоцільним, рано чи пізно, цілеспрямовано чи стихійно воно знаходить утілення, прокладає собі дорогу. Це так званий закон фінальної реалізації інновацій. Пояснимо його дію на прикладі. Проблема інтегрованого підходу до викладання художнього циклу предметів має своїх прихильників і тих, хто не поділяє ідею співдружності мистецтв у художньому розвитку дитини. Проте, педагогічна обґрунтованість інтегративного підходу в галузі мистецтва, завдання якомога ширше залучити дітей до виховного впливу різних його видів, вимога врахування індивідуальних художніх схильностей дитини й подібні міркування набувають значного поширення.

Інновації можуть виникати стихійно, залежно від обставин підготовки студентів, від індивідуальних особистісних якостей майбутніх учителів. Такі інновації здебільшого мають емпіричну основу. Скажімо, студенти, які готуються до музично-освітньої діяльності, вже мають певний досвід такої роботи. Тоді викладач може запропонувати ускладнені форми навчання, наприклад, квазі-уроки, що передбачають проведення кожним зі студентів групи фрагмента уроку на певну тему в процесі семінарського обговорення теми «Форми музично-освітньої діяльності».

Інновації можуть мати запланований характер. У такому разі вони виникають як результат цілеспрямованої дії, що культивує нововведення. Припустимо, викладач планує апробувати зі студентами нові форми навчання дітей музики. Із цією метою він розробляє зміст нової методики роботи зі студентами, складає перспективу проведення лекційних і семінарських занять, форми залучення студентів до опрацювання нового змісту навчання. Інновації такого роду мають системний характер, заздалегідь спланований.

Особливо важливою в системі впровадження інновацій є психологічна готовність суб'єктів до цього впровадження. Проблема інновацій у вищій школі є особливо актуальною нині, коли наша система освіти потребує переосмислення теоретичних засад педагогіки, переорієнтації підготовки студентів у контексті суб'єктно-особистісного підходу.

Інноваційне спрямування навчального процесу в системі педагогічної освіти зумовлено потребою протидії механічному, бездумному тиражуванню традиційного педагогічного досвіду. Отже, впровадження інновацій, зорієнтоване на критичне осмислення педагогічної реальності, потребує впровадження в навчальний процес методів, які б спонукали студентів до аналітичних, оцінювальних дій.

Важливо також зазначити, що творча діяльність у системі інновацій може наштовхнутись на протидію, на упереджене традиційне ставлення, на негативну оцінку. Відповідно, упровадження інновацій має передбачити й ці складні моменти організації навчальної діяльності майбутніх педагогів.

У контексті принципу інноваційності виникають питання щодо суб'єктів інновацій. Згідно з запропонованим в нашому дослідженні суб'єктно-особистісним підходом як теоретичною основою наукового пошуку ми виокремлюємо двох ініціативних носіїв розробки, осмислення й упровадження інновацій у систему музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи – викладача і студента. Зауважимо, що саме від суб'єктів інновацій залежить їхня продуктивність, оскільки від суб'єкта залежить організація інноваційної активності, а не тільки розробка й пізнання. Здатність зосередитися на інноваційній діяльності, узгодити власні дії з вимогами інновацій, з діяльністю інших людей зумовлює активну позицію в інноваційній діяльності. Зазначені характеристики визначають особистісні важелі регулювання діяльності, дають змогу з'ясувати психологічні якості, що забезпечують успішність інноваційної діяльності.

Важливого значення також набуває саморегуляція особистості, тому що саме вона зумовлює таку корекцію індивідуального емоційного стану, сприяє реалізації тих психологічних якостей, що сприяють успішності діяльності, вирішенню інноваційних завдань.

Інноваційна діяльність передбачає внесення суттєвих змін, які, у свою чергу, визначають необхідність переоцінки того, що було раніше, – життєвих поглядів, настанови щодо цінностей педагогічної діяльності, сприйняття наслідків спілкування тощо. Узгодження цінностей інновацій з попередніми цінностями завжди пов'язане з подоланням певних бар'єрів сприйняття, з потребою внутрішнього прийняття нових стосунків міжособистісного й соціального характеру. Потрібно зважати на можливу агресію середовища, психологічні похибки, що об'єктивно виникають у процесі новітніх змін, на труднощі, зумовлені прагненням до завоювання нового соціального статусу в педагогічній спільноті. Вирішення складних ситуацій, особливо психологічного характеру, що зумовлює зміну настанов, ціннісних орієнтацій, мотивів діяльності тощо вимагає від суб'єктів інноваційної діяльності здатності реагувати на зміну ситуації. Викладач-новатор не в змозі вирішувати ситуації, що склались в результаті інноваційної діяльності, предметно-практичним шляхом. Орієнтація на пізнавальні можливості студента також не завжди може зарадити справі. У такій ситуації дієвим способом ми вважаємо досягнення внутрішньої налаштованості на перебудову суб'єктивного

ставлення до того, що відбувається. Важливо не тільки пізнати, осмислити, а й неодмінно пережити зміну професійних орієнтирів. Складність внутрішньої роботи зумовлюється здатністю викладача до багаторівневої рефлексії, у сферу дії якої потрапляють і ставлення до студентів як майбутніх суб'єктів педагогічної діяльності, і ставлення до змісту навчальної дисципліни з боку її відповідності сучасним професійним вимогам, й усвідомлення власної, певним чином зміненої ролі в процесі підготовки студентів. Все це вимагає від викладача педагогічної креативності, спрямованої на досягнення оновлених ідеалів професійної діяльності, переосмислення на творчій основі поняття досконалості педагогічної практики. Урешті-решт, упровадження інновацій апелює до усвідомленої потреби викладача в зміні, переосмисленні уявлень про себе. Внутрішня неузгодженість, необхідність її подолання також зумовлюють актуалізацію рефлексивних процесів.

Отже, викладачам, які орієнтуються на інноваційну діяльність, мають бути притаманними здатність бачення перспективи розвитку певної проблеми; оригінальність міркувань, протидія конформізму в думках, судженнях; здатність до генерування ідей, легкість асоціювання віддалених понять, відкритість до перенесення знань, умінь, способів діяльності в новостворені ситуації. Особистісними якостями, що сприяють впровадженню нового в педагогічну практику, можна вважати такі, як розвиненість емоційно-вольової сфери, що виявляється в спроможності доволіно концентрувати творчі зусилля, наполегливість, налаштованість на ризик, незалежність у думках і діях.

Пріоритетною сферою докладання інноваційних зусиль викладача є, по-перше, проблематизація змісту навчальної дисципліни, забезпечення рефлексивної позиції студентів у процесі підготовки до музично-освітньої діяльності, а також упровадження діалогу, заснованого не на рольовій взаємодії, а на міжособистісному контакті.

Загалом для викладача має бути характерною лабільність, готовність до оновлення знань, методів викладання, способів установлення внутрішнього контакту зі студентами. Інакше проблеми й виклики сьогодення можуть залишитись нерозпізнаними, невирішеними, занедбаними.

Принцип інноваційності передбачає також підвищення не тільки інноваційної спрямованості викладання, але й спрямування зусиль на формування інтелектуальної й емоційно-художньої культури студентів, їхньої здатності до опрацювання й переосмислення нової інформації, спроможності до адекватної художньої оцінки пошуків у сучасному мистецтві. Цьому, зокрема, сприяє впровадження модульної системи навчання, що створює передумови самостійного опанування студентами методикою музично-освітньої роботи. Водночас майбутні

вчителі мають не тільки раціонально, а й на почуттєвому рівні усвідомлювати навчальний матеріал, критично засвоювати методичні рекомендації й пропозиції.

З позицій суб'єктно-особистісного підходу студент постає активним індивідом, що здатний самостійно організувати навчальну діяльність, суб'єктом навчальної взаємодії з викладачем, партнером педагогічного спілкування, цікавою для викладача особистістю.

Принцип інноваційності орієнтує на творче оволодіння студентами дослідницько-інноваційним характером педагогічної навчальної діяльності. Отже, для викладача важливим є підсилення діалогічності навчання, створення навчального середовища, у якому студент відчуватиме себе суспільною особистістю. Від викладача залежить реалізація такого стилю співпраці, який би забезпечив очікування від всіх суб'єктів педагогічної діяльності пошуку нових способів навчальної і музично-освітньої діяльності. Важливого значення також має набувати створення ситуацій, що спонукають до видозміни власної точки зору для їх продуктивного вирішення.

Упровадження принципу інноваційності має на меті підвищення мотивації майбутніх учителів початкової школи до розроблення й освоєння нових методів реалізації виховного впливу мистецтва на молодших школярів; оволодіння спеціальними технологіями професійної самоосвіти; формування узагальнених, цілісних знань щодо музичної освіти, що сприяє досягненню мобільності цих знань і способів діяльності в контексті інновацій; розвиток здатності до міжособистісної взаємодії як наслідок узгодженої інноваційної діяльності. Як результат можна спрогнозувати зміну споживацької навчальної позиції на відповідально-активну; розвиток не тільки самостійності, а й здатності передбачити результати інноваційної діяльності. Принцип інноваційності дещо змінює уявлення про професійну майстерність викладача як якість, залежну від педагогічно-професійної його компетентності. Натомість визначальним чинником педагогічної майстерності варто вважати постійне, систематичне зростання викладача як у знаннево-інформаційній сфері, так і в напрямку оволодіння уміннями спонукати студентів до інноваційної діяльності.

На завершення підкреслимо, що інноваційне навчання зумовлює відкритість особистості до чужої думки, здатність її зрозуміти, поділити, знайти раціональне зерно. Схильність до координування власної думки із чужою, внутрішня відмова від того, щоб уважати свої міркування єдино правильними, створює основу для формування інноваційного мислення. Сучасний викладач має володіти здатністю створювати навчальний діалог, унаслідок якого народжуються нові знання, нові підходи, нові якості.

3.3. Педагогічні умови реалізації суб'єктно-особистісного підходу в процесі підготовки студентів

Необхідними педагогічними умовами впровадження суб'єктно-особистісного підходу в підготовку майбутніх учителів до забезпечення основ музичної освіти молодших школярів визначено такі, як активізація процесів саморегуляції, дотримання вимог національної основи освіти, орієнтація студентів на морально-естетичні цінності музичної культури, досягнення позитивної атмосфери навчання, розширення сфери нерегламентованості навчальних дій студентів. Розглянемо їх послідовно.

Активізація процесів саморегуляції студентів у навчальному процесі – одна з найсуттєвіших умов продуктивного професійного самоздійснення, музично-педагогічної самореалізації студентів у системі підготовки до музично-освітньої та виховної роботи зі школярами.

Проблема саморегуляції в нашому дослідженні розглядається відповідно до концепції суб'єктно-особистісного підходу, пріоритетним напрямом якого є залучення студентів до самореалізації в процесі навчання. Передбачено, що самореалізація особистості може бути продуктивною, якщо в неї сформовано мету й чіткі уявлення про зміст діяльності. Доведено (К. Роджер, В. Слободчиков), що в процесі професійної діяльності в педагога можуть виникати певні суперечності в системі ціннісних орієнтирів, які спрямовують змістові координати його життєдіяльності. У таких випадках учитель може відчувати психологічний дискомфорт, утомлюваність, невпевненість у взаємодії з учнями або колегами, що визначає потребу особистісної саморегуляції. Отже, для того щоб повною мірою оволодіти професією вчителя, необхідно передбачити способи уникнення негативних наслідків, таких як стан утомленості, конфліктності, емоційні зриви. Необхідність у саморегуляції може виникнути в ситуації, коли педагог стикається з проблемами, які він не в змозі вирішити самостійно, або коли ситуація містить кілька потенційних способів вирішення. Вибір альтернативних педагогічних підходів до діяльності також пов'язано із звертанням до саморегулятивних процесів. Імпульсивні дії в складній педагогічній ситуації далеко не завжди мають бажаний ефект, необхідне вміння управляти поведінкою, емоціями, діями.

Установлено, що будь-яка активність людини опосередковується системою індивідуального регулювання. Ця система є чинником інтегрування змістових та динамічних характеристик особистості, стосується усвідомлюваних та неусвідомлюваних компонентів психіки. Отже, саморегуляція – це управління власним психоемоційним станом.

Важливого значення набуває формування індивідуальних способів саморегуляції студентів у навчальній діяльності. Підготовка до музично-педагогічної діяльності передбачає формування індивідуального стилю діяльності кожного студента, оскільки успішність мистецьких дій суттєво залежить саме від індивідуальності. Індивідуально-типові способи саморегуляції складають основу для формування індивідуального педагогічного стилю. Залежні від темпераменту й характеру індивідуально-типові способи саморегуляції можуть активізуватись залежно від суб'єктної визначеності студента. Ступінь суб'єктної активності впливає на подолання негативних проявів психоемоційного стану.

У процесах свідомої саморегуляції навчальної діяльності найважливішим є усвідомлення мети діяльності, свідомий вибір способів діяльності, а також самостійна оцінка її результатів.

Потребово-мотиваційна сфера має здатність актуалізуватися, коли перед студентом постає чітке завдання. Залежно від особистісної значущості усвідомлена мета діяльності може стати певною детермінантою усунення негативних проявів психоемоційного стану. Якщо, наприклад, під час педагогічної практики студент налаштований виключно на отримання успішної оцінки, його музично-освітня діяльність на уроці може супроводжуватись певними вадами, спричиненими тривожністю, невпевненістю в собі та іншими похибками психоемоційного стану. Уникнути їх допомагає зміна цільових орієнтирів діяльності. Не намагання отримати високу оцінку, а прагнення якнайкраще розказати, пояснити, довести до учнів зміст навчального матеріалу, домогтися уважного слухання музики, найвиразнішого виконання пісні стануть чинниками досягнення рівноваги, подолання тривожності, забезпечення гармонізації психоемоційного стану студента під час педагогічної практики. Отже, для формування в студентів здатності до саморегуляції важливо насамперед спонукати їх до чіткого бачення мети діяльності, кінцевого її результату.

Наступний крок – віднайдення оптимальних шляхів досягнення окресленої мети діяльності. Саме безпосередня діяльність і є тією ланкою, яка детермінує процеси саморегуляції студентів, саме діяльність – важливий засіб формування готовності майбутніх учителів до саморегуляції.

Одним з вагомих елементів саморегуляції є розумова активність суб'єкта діяльності, унаслідок якої відбувається процес оволодіння студентів засобами виконання навчальних операцій на такому рівні, за якого ні ускладнення діяльності, ні зміна обставин діяльності, ні будь-які інші руйнівні фактори не можуть завадити досягненню її мети. Саморегуляція відрізняється високим ступенем внутрішнього напруження, процесом, упродовж якого усвідомлені вміння керувати власним емоційним станом перетворюються на відповідні навички, наслідком чого є автоматичний вплив на власну діяльність. Саморегуляція складає основу самореалізації особистості. Необхідно підкреслити, що педагогічний ефект у розвитку здатності студентів до саморегуляції відіграє діяльність, яка стимулюється не ззовні, а є результатом внутрішнього усвідомлення способів її здійснення.

Важливим компонентом саморегуляції навчальної діяльності постає також здатність до адекватної оцінки студентом своїх можливостей у навчанні. У підготовці майбутніх учителів початкової школи до музично-освітньої діяльності нерідко можна зіткнутися з проблемою неузгодженості оцінок студентами власної методичної компетентності чи мистецької готовності. Неадекватність самооцінки, некоректність уявлень про власний педагогічний потенціал гальмують розвиток здатності до саморегуляції. небезпечним є той факт, що неадекватність самооцінки результатів навчальної діяльності переноситься й на педагогічну професійну діяльність. Занижена чи завищена самооцінка спричиняє хибний вектор саморегуляції. Отже, важливого значення в контексті саморегуляції набуває залучення студентів до аналізу власних дій як під час засвоєння навчальної інформації, так і в процесі практичного випробування результатів власної музично-педагогічної підготовленості.

Формування мотиваційної сфери, розвиток суб'єктно-діяльнісних умінь, а також здатності до адекватної самооцінки – важливі віхи розвитку в студентів здатності до саморегуляції. Взаємодія й взаємозумовленість зазначених складників – неодмінна передумова спонукання студентів до успішної саморегуляції. Відсутність будь-якого з указаних компонентів, недостатня зреалізованість хоча б однієї з функціональних ланок різко знижує результативність саморегулятивних процесів у навчальній діяльності студентів.

Зауважимо, що й педагогічна, і музична діяльність вимагає від її суб'єктів здатності керувати собою, своєю поведінкою, власним психічним станом. Досягнення мети педагогічної діяльності залежить значною мірою від спроможності вчителя узгодити самопочуття з навчально-виховними завданнями на уроці, від уміння володіти собою в непередбачуваних емоційних ситуаціях.

Довільне регулювання власного психічного стану, гальмування тривожності, невпевненості в собі – також неодмінна ознака успішної музично-педагогічної діяльності. Поняття успішності в проведенні уроків музичного мистецтва пов'язані із здатністю вчителя узгодити емоційний стан з образно-змістовим настроєм музичного твору, уникати дії негативних емоцій, не реагувати на чинники, що відволікають.

Саморегуляція – важлива характеристика не тільки музично-педагогічної діяльності. Оволодіння процесами саморегуляції – шлях до самореалізації майбутніх учителів у навчально-виховному процесі ВНЗ. Успіхи в освоєнні професії безпосередньо залежать від усвідомленого ставлення студента до досягнення навчальної мети, від уміння керувати внутрішнім станом, від спроможності доволі мобілізувати внутрішні резерви, узгодити їх з потребами професійної підготовки.

Активізація процесів саморегуляції як одна з необхідних педагогічних умов музично-педагогічної підготовки не передбачає прямого втручання викладача в ситуацію саморегулювання студента. Запорука успіху – опосередкованість коригувального впливу, збереження ролі студента як суб'єкта керування внутрішнім станом, як ініціатора власної активності, спрямованої на узгодження внутрішніх резервів з умовами зовнішнього середовища заради результативності професійної підготовки.

Забезпечення національної основи навчання – необхідна педагогічна умова впровадження суб'єктно-особистісного підходу в навчально-виховний процес ВНЗ. Особистісне ставлення майбутнього вчителя до мистецтва й виховного процесу в школі має формуватись, насамперед, у контексті національної культури. Основою музично-педагогічної самореалізації студентів має стати усвідомлення ментально-культурного досвіду народу.

Національне виховання визначає формування особистості з патріотичними переконаннями, усебічно розвиненої, збагаченої знанням історії свого народу, з високим рівнем національної самосвідомості. Національна самосвідомість виступає підґрунтям розвитку особистості, розкриття її потенціальних можливостей. Розуміння походження свого народу допомагає особистості утвердити власну життєву позицію, підвищити громадянський статус. Відповідно до суб'єктно-особистісного підходу національна свідомість учнів є фундаментом їхньої самореалізації, самоздійснення. Становлення національної самосвідомості сприяє формуванню почуття причетності до свого народу, усвідомлення свого «Я» як частки нації. Осмислення й переживання національних цінностей є тим підґрунтям, на якому успішно формується національна свідомість. Національна свідомість

школярів орієнтує на прагнення бачити перспективу розвитку нації в річищі її самозбереження.

Національний ідеал особистості – це громадянин України, для якого є характерними чесність, справедливість, життя за законами сумління, доброти, милосердя й водночас стійкості духу, вірності національним традиціям, працьовитість, схильність до мистецтва, доброзичливе ставлення до оточення.

Національна основа як умова підготовки майбутніх учителів початкової школи визначає вимоги до особистості, яка становитиме вагому частку української нації. Така особистість має бути незалежною в судженнях, здатною до вільного висловлювання думки, людина творча, компетентна, така, що вміє будувати позитивні стосунки з іншими.

Ознаками національної самосвідомості вважають людську гідність і самоповагу, ставлення до української культури, мови, мистецтва як до цінностей власного життя. Здатність відокремити псевдоукраїнство від істинних цінностей національного життя, уміння відрізнити фальшиве, штучне від справжніх уявлень щодо сутності національної свідомості має бути характерним для студентів – майбутніх учителів. Національна самосвідомість громадян – потужний чинник розбудови державності. Успішне становлення України як правової й цивілізованої держави прямо залежить від сформованості в дітей та юнацтва національної свідомості й самосвідомості.

Національна самосвідомість полягає в розвиненому почутті етнічної причетності. Етнічна самосвідомість зумовлює рівень розвитку національної самосвідомості. Усвідомлення себе як суб'єкта етносу є центральним компонентом національної самосвідомості. Водночас зауважимо, що національна спрямованість виховання означає, що усвідомлення себе як громадянина України має бути притаманне всім представникам студентської молоді, всім учням незалежно від їхньої етнічної приналежності.

Видатні педагоги К. Ушинський, С. Русова, Б. Грінченко як пріоритетний напрям педагогічної практики розглядали необхідність зосередження зусиль на формуванні національної системи виховання. У свою чергу, національна система освіти є чинником відродження нації. Тільки в контексті системи освіти, побудованій на національній основі, можливо сформувати повноцінну, гармонійно розвинену особистість. Національна основа освіти сприяє збереженню наступності поколінь, утверджує їхню єдність, визначає розвиненість національної гідності як особистісної цінності. Софія Русова підкреслювала, що тільки національно зорієнтована школа зумовлює перспективу розвитку народу. Розвиток індивідуальності дитини має відбуватись на національному ґрунті. С. Черкасенко вважав, що

національна школа – осередок формування патріотизму, вільної духом людини. У педагогічних поглядах В. Сухомлинського чільне місце належить обґрунтуванню ідеї національного самовизначення учнів. Формування національної свідомості має пронизувати цілісний процес навчання й виховання. Сучасні науковці (Ю. Руденко, Ю. Римаренко та інші) доводять, що повне розкриття можливостей учнів неможливе поза впровадженням національної ідеї в загальноосвітню, зокрема початкову, школу. Ю. Руденко підкреслює, що національна самосвідомість українців довгі роки лишалась проблемним питанням, оскільки державно-політичне наповнення культури пригнічувалось, витіснялось художніми цінностями чужих цивілізацій, негативним наслідком чого стала втрата національної школи, мистецьких здобутків. У сучасних умовах розбудови національної освіти формування національної самосвідомості учнів початкової школи найбільше відповідає потребам становлення державності в Україні.

Ю. Римаренко акцентує увагу на необхідності формування національної свідомості учнів у контексті перспектив розвитку нації. Дослідник вважає, що педагогічна наука має зробити серйозний внесок у розбудову національної освіти, обґрунтувати важелі впливу на формування національної свідомості учителів і учнів. Тоді сучасний випускник зможе стати провідником національного розвитку, носієм національних цінностей культури.

Становлення духовності особистості зумовлює необхідність глибокого пізнання національного мистецтва. Сприйняття музичних образів поза призмою національного стає перешкодою на шляху до самореалізації особистості. Ігнорування національних витоків художньої культури призводить до приблизного, неадекватного сприйняття як змісту конкретного музичного твору, так і осягнення стильового характеру музики. Складний комплекс свідомих і підсвідомих реакцій студентів на мистецькі твори завжди опосередковується почуттям національної причетності.

Безпосередність впливу музики на емоційний стан, на почуття людини визначає її особливе місце у вихованні особистості. Неможливо переоцінити виховний потенціал народних українських пісень, що визнані у світі як своєрідний феномен нації. Народна пісня як художній сплав музики й слова – незамінний чинник організації людської психіки, емоційного забарвлення її духовного стану (І. Ляшенко). Українська пісня виступає потужним джерелом збереження народної пам'яті, духовним надбанням численних поколінь. Завдяки художньо-образному багатству народна пісня стає чинником формування національної свідомості особистості. Емоційність народної пісні зумовлює порівняно легке засвоєння її змісту, причому не на умоглядному, а саме на почуттєвому рівні.

Народна пісня спрямовує естетичне ставлення особистості на пізнання й привласнення почуття національної гідності. Завдяки емоційній природі пісні її зміст має змогу трансформуватись у щире ставлення того, хто її сприймає й виконує, до свого рідного народу, до рідної природи, до українських цінностей.

Народна пісня – неодмінний атрибут національної обрядовості, що також стає чинником формування взаємозв'язку поколінь, збереження найціннішого досвіду, культурних та історичних традицій. «Без традицій не може бути цивілізації, без руйнування традицій не може бути ніякого прогресу» – зазначає Г. Лебон [248, с. 59].

Національна основа має стати характерною не тільки для проведення лекційних занять. Художні виміри аудиторної діяльності студентів, так само, як і проходження педагогічної практики мають бути спрямовані на оволодіння системою проведення не лише уроків, а й навчально-виховних заходів у позаурочний час, коли студенти мають опановувати досвід актуалізації національно-виховного впливу народної пісні.

Національний чинник – основа становлення як художньої, так і педагогічної культури майбутніх учителів. Учитель – суб'єкт педагогічного впливу. Він не може ефективно діяти в умовах відірваності від національного ґрунту – поглядів на виховання, які сповідували видатні діячі національної культури, національних уявлень щодо педагогічних вимірів навчально-виховного процесу, способів його організації. Опора на національні важелі світосприйняття детермінує становлення унікальності особистості, неповторності її суб'єктивного самовизначення в педагогічній реальності, формування індивідуального стилю професійної діяльності. Шлях до педагогічного самовизначення лежить через усвідомлення взаємодії власного світовідчуття із загальнонаціональним баченням світових закономірностей.

Майбутні вчителі початкової школи несуть особливу відповідальність за втілення в життя національної ідеї. Гуманістичні цінності, відповідно до яких формується національна свідомість молодших школярів, зумовлюють конструктивні стосунки між учнями й учителем. Основи національної свідомості закладаються вчителем саме в початковій школі. Уроки музичного мистецтва відіграють тут неабияку роль, вводячи дітей у світ української музики, народної пісні, ознайомлюючи з музичними інструментами українського народу. На уроках поєднуються й розповідь учителя, й особиста участь дітей у співі, у слуханні музики, в інших різновидах музичної діяльності, що дає учням змогу активно, у процесі безпосередніх дій усвідомити сутність і зміст українського мистецтва як основи формування національної свідомості. Спілкування з мистецтвом, впливаючи на

розвиток естетичних почуттів, одночасно сприяє й становленню національних чинників духовної культури молодших школярів.

Орієнтація студентів на морально-естетичні цінності музичної культури визначає спрямування музичного сприйняття майбутніх учителів не тільки на художньо-естетичний, а й на виховний зміст образів мистецтва. Суб'єктно-особистісна основа зазначеної педагогічної умови полягає в актуалізації особистісного смислу художніх образів, сприйняття їх у контексті відповідності власній духовно-світоглядній позиції.

Оскільки мистецтво містить потужний потенціал гуманістично-перетворювального впливу на людину, а учитель покликаний зреалізувати не тільки художньо-виражальну, а й виховну функцію музики в роботі зі школярами, важливо, щоб переживання естетичної довершеності відбувалось одночасно з усвідомленням студентами психолого-педагогічного потенціалу музичних образів. У результаті підготовки студенти мають чітко уявляти собі, що можливості художнього впливу на особистісний розвиток стосуються насамперед формування в учнів гуманістичного ставлення до світу, розвитку високої духовності дітей.

Сприйняття й виконання молодшими школярами художніх творів, сповнених високих ідеалів добра, справедливості, людяності, становлять основу їхнього навчання й виховання засобами музичного мистецтва. Отже, студенти, майбутні вчителі, повинні усвідомлювати, що кращі зразки мистецтва акумулюють прогресивний досвід людського розвитку, духовні цінності суспільства. Музичні твори, побудовані на утвердженні гуманістичного змісту життя, мають стати підґрунтям виховного впливу на дітей, сприяти реалізації засад гуманістичної педагогіки.

У роботі зі школярами молодшого віку особливого значення набуває також розвиток їхньої емоційної сфери. Емоційна чутливість, притаманна композиторам й опосередковано відтворена в змісті музики, за посередництва вчителя має орієнтувати школярів на емоційне сприйняття життя, впливати на здатність дітей до співпереживання, до емпатії, до опори на емоційні важелі світосприймання. Такий підхід є особливо значущим в сучасних умовах розвитку суспільства, що об'єктивно зумовлює необхідність переважання раціонального способу мислення людей, умоглядних чинників оцінювання життєвих явищ.

Загалом усвідомлення активно-діалогової природи музичного мистецтва, виховних функцій художньої діяльності, здатність до інтеріоризації змісту музичного образу в особистісне ставлення дітей до життя – необхідні складники підготовки майбутніх учителів до забезпечення основ музичної освіти молодших школярів.

Важливою умовою реалізації суб'єктно-особистісного підходу є *створення мистецько-освітнього середовища* підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Проблема освітнього середовища не нова. Вона була предметом аналізу в роботах В. Сухомлинського, який підкреслював значущість спільної творчої діяльності педагогів і вихованців у різних формах позакласної роботи. У контексті розвитку дитини проблему створення суспільного середовища розглянуто в працях П. Блонського, С. Шацького. Учені надавали великого значення оточенню дитини, яке опосередковано впливає на її емоційний стан, активізуючи внутрішні чинники становлення особистості. О. Леонтьєв підкреслював, що освітнє середовище – це те, що створено людиною. Психологи (С. Рубінштейн, Г. Костюк) зауважили, що середовище варто розглядати і як результат діяльності людини, і як показник її творчого саморозвитку. Ця позиція набуває особливого значення в підготовці майбутніх учителів, професійна діяльність яких зумовлює роль не тільки споживача наслідків участі, діяння в середовищі, а й учасника створення цього середовища. Л. Виготський уважав, що оточення дитини є джерелом виникнення її особистісних якостей [80, с. 265].

Серед авторів, які досліджували проблеми взаємодії особистості з оточенням, можна назвати й таких, як В. Панов, Н. Рибка, В. Слободчиков, А. Хуторської та інші. В. Ясвін, наприклад, зазначає, що освітнє середовище визначає систему впливів й умов формування особистості, створення можливостей для її розвитку, які містяться як у соціальному, так і в просторово-освітньому оточенні [533, с. 14].

О. Реброва, досліджуючи проблеми формування національної ментальності майбутніх учителів музики, дійшла висновку, що культурно-освітнє середовище можна інтерпретувати як фрагмент культурно-освітнього простору – педагогічно інтегрованої реальності, яка створює умови для вирішення конкретної педагогічної мети відповідно до смислових вимог суспільства [408]. О. Комаровська підкреслила, що в мистецькому навчальному закладі освітній простір перетворюється на художньо-освітній, для якого є характерними специфічні ознаки, пов'язані з мистецькою діяльністю учнів [218]. Л. Троєльнікова визначила художньо-освітній простір як художню й освітню життєтворчість особистості в умовах конкретно визначеної культурної парадигми, як величезну мережу більш чи менш замкнених циклів обертання художніх і освітніх практик [481].

Ми визначаємо мистецько-освітнє середовище як систему, що об'єднує аудиторну й позааудиторну діяльність майбутніх учителів з метою вдосконалення підготовки до музично-виховної роботи в школі через розширення можливостей самореалізації в мистецько-педагогічній діяльності. Цілісність цієї системи досягається на основі

забезпечення взаємовпливу та взаємозумовленості аудиторної й позааудиторної діяльності й передбачає стимулювання особистісної зацікавленості студентів у музичній і педагогічній діяльності.

Педагогічна дієвість взаємозв'язку художнього й освітнього, поєднання практичного й теоретичного вимірів зумовлює його роль у життєстановленні людини, у формуванні її професійних якостей. Художньо-освітній простір у поєднанні аудиторної і позааудиторної діяльності надає додаткові можливості цілеспрямованій системі підготовки студентів до музично-освітньої роботи в початковій школі. Серед них виокремлюємо підсилену актуалізацію суб'єктності студентів у навчально-виховному процесі, що, у свою чергу, ґрунтується на дотриманні єдиних художньо-педагогічних орієнтирів, таких як забезпечення опосередкованості педагогічного супроводу музичних дій студентів, що стосується активізації їхнього самостійного художньо-інтерпретаційного мислення, обмеження прямих указівок з боку викладачів чи керівників художніх колективів щодо характеру музично-виконавської діяльності. Суб'єктний характер діяльності в мистецько-освітньому просторі уможлиблюється, зокрема, за рахунок надання студентам змоги брати добровільну участь у різних музичних гуртках, а це зумовлює врахування індивідуальних схильностей студентів у музичному мистецтві – тяжіння до інструментального виконавства, сольного чи хорового співу, до музично-просвітницьких форм тощо.

Мистецько-освітнє середовище уможлиблює гнучкість змісту мистецької діяльності студентів, варіативність підходу до вибору художнього матеріалу, не обмеженого програмними вимогами, до методів його засвоєння в різних формах діяльності.

Мистецько-освітнє середовище характеризується перевагою практичних форм музичного розвитку студентів. Надання переваги практичним формам музичного навчання означає широке залучення студентів до музикування, до пізнання музики шляхом безпосередньої діяльності, а не тільки умоглядного засвоєння закономірностей музичного мистецтва.

Діяльність майбутніх учителів у мистецько-освітньому середовищі сприяє актуалізації комунікативної функції музичної діяльності. Актуалізація зазначеної функції в аудиторній і позааудиторній роботі ґрунтується на посиленні ролі художнього спілкування в досягненні мистецьких результатів, активізації музичної взаємодії студентів у процесі хорового, оркестрового музикування, в ансамблевому виконавстві, у музично-театралізованих різновидах діяльності тощо.

Важливого значення набуває педагогічно кероване мистецько-освітнє середовище у формуванні естетичних смаків, художніх ідеалів

майбутніх учителів початкової школи. Спонування до критичного сприймання художніх явищ активізує вибіркоче ставлення студентів до музичних творів, сприяє об'єктивності оцінювання різнорідних векторів музичного життя сьогочення, спрямовує пізнання студентів на поглиблене осягнення змістових основ мистецтва. Зокрема, майбутні вчителі мають активізувати здатність до аналітичного осмислення художніх переваг чи недоліків мистецтва, поширюваного каналами масової комунікації.

Система позааудиторної роботи сучасних студентів має характеризуватись наявністю різноманітних форм організації їхньої мистецької творчості, форм, які б сприяли поглибленню й розширенню загального культурно-естетичного світогляду майбутніх учителів, розвитку музичних потреб і методів ефективної музично-освітньої діяльності в початковій школі. Між змістом аудиторної й позааудиторної роботи має бути встановлений взаємозв'язок у формуванні мистецько-виховної спрямованості підготовки студентів.

Сприятливими для художнього збагачення студентів, формування їхньої особистісної спрямованості на музично-освітню діяльність ми визначаємо таку форму позааудиторної роботи, як студентський клуб, що містить секції художньо-пізнавального характеру, у межах діяльності яких, у свою чергу, проводяться тематичні екскурсії, зустрічі з видатними митцями, дискусії-обговорення концертів «наживо» та представлених у мультимедійних засобах. Диспути з приводу різних музично-освітніх заходів у школі займають чільне місце в роботі студентського клубу.

Секція художньо-пізнавального характеру співіснує із секціями музично-виконавського й творчого характеру, що репрезентують такі види діяльності, як участь студентів у художніх колективах (музичних ансамблях, оркестрах, хорових колективах, музично-драматичних театрах тощо) та у гуртках індивідуального навчання (сольного співу, гри на музичних інструментах, диригентської практики тощо).

Художньо-аналітичне спрямування позааудиторної діяльності сучасних студентів може бути реалізоване в таких різновидах роботи, як збирання й класифікація фольклорних зразків, особливо зразків дитячого фольклору, рецензування поточного музичного життя в засобах масових комунікацій, анотації з питань музичної педагогіки тощо.

Окреслення специфіки впливу мистецько-освітнього середовища на підготовку майбутніх учителів початкової школи до музично-освітньої діяльності зумовлює потребу його моніторингу й оцінювання результативності. До уваги беремо такі характеристики середовища, як розмаїття форм аудиторної й позааудиторної діяльності, їхній

виховний потенціал, мобільність, можливості зацікавлення студентів саме цими видами діяльності.

Підкреслимо, що під час оцінювання результативності впливу мистецько-освітнього середовища варто брати до уваги не тільки якості самого середовища, а й особистісні характеристики студентів. При цьому ми виходимо з філософського положення про взаємозв'язок внутрішнього і зовнішнього. У психології підкреслюється, що при оцінюванні внутрішніх факторів становлення особистості необхідно враховувати також зміни в зовнішній ситуації. З цього приводу С. Рубінштейн писав, що розвиток особистості неодмінно передбачає взаємодію індивіда із середовищем, тому що особистість – це одночасно і об'єкт впливу, і суб'єкт, який сам регулює свою поведінку [425, с. 100].

О. Леонт'єв зазначає, що вплив зовнішньої ситуації, як і загалом вплив середовища, визначається щоразу не самим середовищем і не суб'єктом, що взяті в їхньому абстрактному, зовнішньому відношенні один до одного. Під час оцінювання ефективності розвитку явищ необхідно брати до уваги «єдність суб'єкта і його діяльності, особистості і середовища» [252, с. 20].

Отже, показником результативності змісту й структури мистецько-освітнього середовища можуть слугувати особистісні характеристики, такі як мотиваційні, що відтворюють сформованість інтересу майбутніх учителів до власного музичного розвитку, зорієнтованість студентів на художньо-пізнавальну діяльність, розширення ерудиції в мистецтві тощо. Певного значення в оцінюванні результативності мистецько-освітнього середовища набувають діяльнісно-творчі характеристики, такі як рівень творчого розвитку студентів, їхня здатність до самостійного тлумачення творів, вибору варіативних способів опрацювання художнього матеріалу тощо. Здатність студентів до художньо-аналітичної діяльності також розглянуто нами як яскравий показник результативності мистецько-освітнього середовища, оскільки сформовані в студентів підходи до оцінювання художніх явищ – важлива характеристика їхньої професійної майстерності в майбутній діяльності.

Значущою для нашого дослідження є думка Г. Костюка про здатність внутрішніх і зовнішніх чинників впливати один на одного. Перебуваючи в суперечливій єдності взаємовпливу, зазначені чинники постійно переходять один в одного, а зовнішнє, об'єктивне, засвоюючись особистістю, стає внутрішньою умовою її подальшого розвитку [226, с. 151].

Наведене положення теорії особистісного розвитку Г. Костюка стає підґрунтям нашої позиції стосовно розуміння детермінованості професійного розвитку майбутніх учителів початкової школи такою

його активністю, завдяки якій перетворюється не тільки сам суб'єкт, а й оточення. Через пошук і привласнення суб'єктом тих параметрів мистецько-освітнього середовища, що найбільше його приваблюють і фіксуються, перетворюються й самі зазначені параметри. Якщо оцінювання результативності мистецько-освітнього середовища відбувається з цих позицій, тоді до уваги необхідно брати такі характеристики, як насиченість позааудиторної діяльності, зокрема, кількість і різноманіття гуртків музично-мистецького спрямування; кількісний склад учасників художніх колективів. Важливого значення надаємо показнику підвищення загальної успішності студентів з різних навчальних дисциплін, що може опосередковано свідчити про творчовиховний вплив позааудиторної роботи на підготовку студентів до професійної діяльності. Однією з характеристик якості мистецько-освітнього середовища можна вважати й регулярність проведення музично-освітніх заходів, занять у різних художньо спрямованих формах позааудиторної діяльності тощо. Позитивні зміни, що відображають прогресивні тенденції розвитку музичного мистецтва й методики його навчання, можуть виступати також певним показником музично-освітнього середовища й бути врахованими під час оцінювання його результативності.

Отже, зазначимо, що потреба якісної підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів актуалізує проблему створення художньо-освітнього середовища у ВНЗ, за допомогою якого можна інтенсифікувати процеси становлення особистісної суб'єктності студентів.

Розширення сфери нерегламентованості навчальних дій студентів як необхідна педагогічна умова реалізації суб'єктно-особистісного підходу в підготовці студентів до музично-освітньої роботи з молодшими школярами тісно пов'язана з попередньою педагогічною умовою й означає максимальну активізацію самостійної роботи в навчальному процесі, забезпечення студентам свободи вибору індивідуальної стратегії навчання та засобів її втілення, делегування функцій відповідальності за самостійно прийняті рішення.

Педагогічне забезпечення зазначеної умови стосується таких дій, як розширення можливостей студентів у плануванні й здійсненні самостійної навчальної роботи. У цьому процесі набуває результативності надання майбутнім учителям права складання й обговорення перспективного плану власного музично-педагогічного навчання. Така робота не тільки прищеплює навички планування, необхідні вчителю, а й формує усвідомлене ставлення до саморозвитку. Бачення перспективи професійного становлення, самостійне визначення мети, ідеалу, кінцевого результату навчальних

зусиль активізують самостійність мислення й суб'єктну позицію студентів у навчальному процесі.

Розширення можливостей у перспективному плануванні навчальної діяльності має узгоджуватись із стимулюванням студентів до розробки поточних планів і шляхів реалізації напрацьованих планів. Бачення перспективи власного саморозвитку набуває практично орієнтованого сенсу, коли супроводжується уміннями доцільно розподілити весь обсяг роботи, визначити необхідні етапи, умотивовано наповнити конкретними діями. Поточне самостійне планування спрощує для студентів перевірку реальності цих планів, їхньої доцільності й водночас націлює майбутніх учителів на відпрацювання шляхів конкретного проекту стосовно зони найближчого самостановлення. Отже, і перспективне, і поточне планування у взаємовпливі й взаємоузгодженості за самостійного підходу до цієї діяльності можна вважати дієвим засобом розширення сфери нерегламентованості навчальних дій.

У розширенні сфери нерегламентованих дій студентів позитивні наслідки має забезпечення можливості вибору індивідуального темпу просування в навчанні. Особливо це стосується практики оволодіння елементами музичної виконавської діяльності.

Суттєвого значення в актуалізації самореалізаційних процесів професійного становлення майбутніх учителів початкової школи набуває впровадження практики навчання за індивідуальними планами. Студенти, які виявляють здатність до самостійного регулювання темпу просування в навчальному матеріалі, повинні отримувати можливість обирати індивідуальні підходи до навчання.

Спрямованість навчального процесу на розширення нерегламентованих дій майбутніх учителів зумовлює необхідність забезпечення психологічного комфорту в стосунках між викладачами й студентами. Студент має сприймати себе як успішну творчу особистість, спроможну до віднайдення оптимальних способів і власного навчання, і музично-освітньої роботи з учнями в майбутньому. Критичне негативне ставлення до результатів творчого методичного пошуку або музичних спроб студентів абсолютно неможливе в процесі цієї діяльності. Можлива доброзичлива критика аналітичного порядку вже зробленої роботи. Мета критики – усунути недоліки в майбутній творчо-пошуковій роботі студентів. Критичне ставлення до результатів творчого пошуку під час перебігу діяльності виключається. Дозволяється критика вже зробленої роботи з метою усунення її недоліків. Зауваження, що нівелюють самостійність підходів студентів до методичної чи музичної навчальної діяльності, не мають права на існування в системі актуалізації ініціативності студентів на основі розширення нерегламентованості їхньої діяльності.

Стимулювального характеру набуває підтримка креативних проявів соціально значущими важелями.

Одним з ефективних способів уникнення прямих указівок викладача, розпоряджень, що негативно впливають на самостійність мислення студентів, є впровадження завдань відкритого типу в методичну підготовку майбутніх учителів. Такі завдання сприяють гнучкості мислення студентів, його швидкості й оригінальності. Завдання цього типу в галузі методики музично-освітньої роботи зумовлюють таку класифікацію:

1. Завдання на вибір правильної відповіді з множинності запропонованих варіантів. Студентам пропонуються різні способи вирішення методичної проблеми, з яких вони мають вибрати самостійно кращий, на їхню думку.

2. Завдання на адаптування абстрагованих понять до конкретних умов діяльності. Сутність завдання полягає в стимулюванні студентів самостійно, без будь-якої підказки з боку викладача, дати тлумачення узагальнених закономірностей на ґрунті практичних дій. Прикладами можуть слугувати трансляція дидактичних принципів у конкретну практику музично-освітньої роботи, роз'яснення естетичної закономірності щодо єдності змісту і форми як критерію досконалості художнього явища на прикладі конкретного музичного твору із шкільної програми тощо.

3. Завдання на вибір оптимальної послідовності видів діяльності (у ВНЗ, на уроці музичного мистецтва в початковій школі, під час моделювання музично-освітнього заходу тощо), що передбачає порівняння й вибір послідовності діяльності в самостійній роботі, у чергуванні видів музичної діяльності на уроці музики таким чином, щоб підтримувати інтерес до занять протягом року, вибір певного чергування концертних номерів залежно від очікуваної реакції слухачів тощо.

4. Завдання на доповнення й розширення запропонованого вирішення методичної проблеми, спрямовані на активізацію варіантного мислення студентів, надання можливості неупередженого підходу до діяльності, уникнення трафаретних підходів. Нерегламентованість дій досягається завдяки об'єктивній можливості виявити гнучкість мислення, здатність до оригінального здійснення поставлених завдань, актуалізації творчого потенціалу студента.

5. Завдання на вільне, необмежене ніякими умовами, створення навчальних матеріалів, програм, планів. Це можуть бути завдання для самостійної роботи з опрацювання навчального матеріалу, розробки оригінальних музично-освітніх заходів, різних варіантів словесного супроводу того самого музичного образу й багато іншого, що розширює самостійність студентів, дає змогу викладачеві уникнути

жорсткого регламентування дій студентів, надання вказівок, що обмежують прояв їхньої суб'єктності.

6. Завдання на широке впровадження в навчальний процес електронних ресурсів (електронна пошта, проведення електронних конференцій, дискусій тощо). Такий спосіб уникнення регламентованості дій студентів має великий потенціал для поширення в умовах сучасної вищої освіти.

Особистий приклад викладача, його творчі підходи до вирішення завдань навчального процесу виступають певною гарантією розширення сфери нерегламентованих дій студентів.

Отже, педагогічне забезпечення зазначеної умови стосується надання студентам права обговорення перспективного плану власного музично-педагогічного навчання, розробки поточних планів і шляхів реалізації напрацьованих планів. Розширення поля нерегламентованих дій студентів має певні переваги, що стосуються активізації самостійного мислення студентів, актуалізації їхнього прагнення до самореалізації, усвідомленої позиції щодо відповідальності за якість власної професійної підготовки. Переваги стосуються також забезпечення психологічного комфорту навчання, збереження професійної мотивації, актуалізації інтересу до творчих проявів у музичному мистецтві та педагогіці.

Розширення сфери нерегламентованих дій має відбуватись на засадах взаємоповаги викладачів і студентів, досягнення взаємодії з викладачами, забезпечення педагогічної підтримки. Збільшення особистісного фактору в навчальних діях не допускає байдужого ставлення з боку викладачів до навчальних успіхів студентів, безвідповідальності майбутніх учителів за опанування професійної майстерності.

Розширення сфери нерегламентованих дій стосується різноспрямованих важелів навчання, таких як вибір індивідуального темпу просування в навчанні, засвоєнні методів і прийомів музичної освіти учнів, визначення балансу робочого часу для самостійної роботи. Педагогічний супровід з боку викладачів стосується узгодження еталонних параметрів педагогічних і музичних дій студентів та спільного обговорення зі студентами шляхів їх досягнення. Усвідомлення еталонів музично-педагогічних дій є спонукою й орієнтиром самовдосконалення студентів, чинником їхньої самореалізації, а не авторитарною вимогою обов'язкового характеру.

3.4. Інтеграційні процеси в системі підготовки студентів до забезпечення основ музичної освіти учнів початкової школи: сутність, шляхи впровадження

Наукова інтерпретація сутності інтеграційних процесів та їхньої ролі в розвитку педагогіки викликає значне зацікавлення наукової спільноти, що засвідчує посилення тенденції до об'єднання знань і дій у системі освіти. Феномен інтеграції потребує розкриття його функції в освіті, без цього неможлива реалізація інтеграційних процесів у вищій педагогічній школі, зокрема, у підготовці майбутніх учителів початкової школи. Вважаємо, що розуміння спонук, сутності й способів практичної реалізації ідеї інтеграції сприятиме розумінню принципів модернізації вищої освіти, її вдосконаленню.

Насамперед варто уточнити сутність і цілі інтеграційних процесів у сучасній освіті. Підкреслимо, що розвиток освіти є результатом взаємодії її складників між собою й системи освіти з навколишнім світом. Внаслідок цього утворюються нові зв'язки, нові компоненти всередині системи, що у свою чергу, приводить до набуття системою нових характеристик, властивостей вищого порядку. Стимул розвитку може знаходитися як всередині системи, так і поза її межами.

Найголовніше – визначення мети інтеграції, саме мета виступає синергетичним вектором окремих елементів, що інтегруються в цілісну систему. Саме мета зумовлює взаємодію, взаємоіснування, взаємопідтримку окремих компонентів системи. Мета інтеграції спричиняє також можливість управління тим чи іншим ступенем інтеграції. Отже, мета впровадження інтегративних процесів у систему підготовки майбутніх учителів початкової школи – забезпечення цілісності перетворювальних змін, досягнення нового ступеня якості оволодіння студентами методикою музично-освітньої діяльності – є чинником розвивальних змін в зазначеній підготовці.

Далі постає питання визначення рівнів взаємодії елементів системи, якісних характеристик способів цієї взаємодії. До уваги ми беремо взаємозв'язки між теорією й практикою підготовки студентів; взаємодію між викладачами й студентами, студентів між собою; між набуттям професійних якостей і особистісними характеристиками

майбутніх учителів; між елементами самореалізації як основи професійного становлення майбутніх учителів початкової школи. Спроба ієрархічної побудови інтеграційних зв'язків у системі їх підготовки дає змогу визначити першочерговість забезпечення взаємодії процесів формування професійних й особистісних якостей майбутніх фахівців, далі – взаємодії теоретичних і практичних способів навчання. Третє місце в розробленій нами ієрархії посідає досягнення взаємозв'язку між науково-дослідницькою й навчальною роботою студентів; відповідно четверте і п'яте місця посідають спрямування навчального процесу на забезпечення взаємозв'язку між методичною й музичною підготовкою студентів; між процесами саморегуляції як визначальними чинниками самоконтролю, самоперевірки, саморефлексії, самоствердження в підготовці кожного студента.

Упровадження інтеграційних процесів у підготовку студентів зумовлює те, що досягнення системної цілісності цієї підготовки може вплинути на втрату самостійності, незалежності, свободу використання окремих її елементів. Отже, постає вимога щодо дотримання такої адитивності підготовки (цільової спрямованості), у результаті якої кожен з елементів не втрачав би своїх властивостей. Забезпечення певної рівноваги між адитивністю й емерджентністю системної підготовки майбутніх учителів до музично-освітньої діяльності в початковій школі визначає межі впровадження інтеграційних процесів у зазначену підготовку.

Під час упровадження інтеграційних процесів необхідно також дотримуватись вимоги можливої зміни характеру взаємозв'язків між елементами системи, удосконалення їхньої функціональної взаємодії. Наприклад, забезпечення оптимальної взаємодії «музика» – «методика» визначає можливість надання переваги, пріоритетності в системі підготовки студентів першому чи другому елементу залежно від індивідуальних потреб кожного із студентів.

Чи можна передбачити характер упровадження інтеграційних процесів у навчально-виховний процес підготовки студентів до музично-освітньої діяльності? Відповідь на це питання криється у вирішенні проблеми принципової можливості прогнозу в розвитку системи як цілісності. Привнесення змін в окремі компоненти системи унеможливорює точне планування кінцевого результату, оскільки зміна елемента спричиняє зміну в кінцевому результаті. Інакше кажучи, якщо в процесі навчання коригуються індивідуальні аспекти взаємодії підсистеми «професійний розвиток» – «особистісний розвиток», кінцевий результат – готовність студента до виконання функцій учителя – об'єктивно містить можливість змінення. Отже, у довгостроковому плануванні роботи необхідно зважати на принципову

можливість існування різних, але ефективних шляхів упровадження інтеграційних процесів у навчально-виховний процес. Скажімо, перспективне планування взаємодії науково-дослідницької й навчальної діяльності студентів на рівні інтеграції не може бути плідним, якщо не враховує можливі відхилення від плану, такі, наприклад, як наявність чи відсутність достатньої експериментальної бази, ступінь новизни очікуваних результатів дослідження, компетентність студента тощо.

Серед проблем, що зумовлюють ефективність упровадження інтеграційних процесів в освітню систему, варто назвати й таку, як співвіднесення інтересів до частини і цілого. Питання узгодження інтересів чи не найсуттєвіше у визначенні продуктивного підґрунтя інтеграції. Які чинники зумовлюють його вирішення? Найголовніший – співвіднесення головного (центрального) інтересу, тобто інтересу соціального, з локальними (частковими) інтересами суб'єктів навчальної діяльності. Знову наведемо приклад. Якщо інтерес окремого студента збігається зі спрямованістю державницьких інтересів, процеси інтеграції в системі вищої школи можуть бути ефективними. Якщо інтерес до навчання студента зумовлено локальною метою – отриманням високої оцінки, і він не містить у собі завдання досягти професійності в результаті підготовки, тоді інтеграційні процеси в усіх напрямках, що розглядаються в нашому дослідженні, втрачають сенс. Інтеграція теорії й практики в оволодінні методикою музично-освітньої роботи в початковій школі, інтеграція професійного й особистісного компонентів підготовки, методичного й музичного, науково-дослідницького й навчального, окремих компонентів цілісного процесу самореалізації – всі зазначені аспекти інтеграції втрачають педагогічну доцільність через слабку результативність.

Якість інтеграційних процесів можна визначати за різними показниками. Ми пропонуємо якість підготовки студентів (ступінь готовності майбутніх учителів до музично-освітньої діяльності в початковій школі) покласти в основу оцінювання результативності зазначених процесів.

Загалом, аналіз ефективності інтеграційних процесів має ґрунтуватись на визначенні оптимального співвідношення цілей підготовки студентів до забезпечення основ музичної освіти молодших школярів та якості цієї підготовки, виходячи із світових тенденцій в оцінюванні кваліфікації майбутніх фахівців.

Серед провідних характеристик належної якості впровадження інтеграційних процесів назвемо такі, як:

– різноманітність інтеграційних зв'язків (наявність різних елементів і форм їхньої взаємодії);

- цілісність інтегрованих структур;
- мінімальність затрат;
- прагматична обґрунтованість;
- своєчасність упровадження;
- співвіднесеність централізації й децентралізації;
- інформаційне наповнення.

Наявність різних елементів і форм їхньої взаємодії зумовлює те, що інтеграційні процеси містять у собі *різноманіття* підходів до їх упровадження. Це можуть бути традиційні й модернізовані форми проведення лекцій і семінарських занять, поєднання індивідуального бачення кожного студента, з'ясування індивідуальних проблем і комплексно висунуті вимоги до проведення практики, забезпечення взаємодії самостійної роботи з керованою викладачем тощо. Можливість упровадження різних форм взаємодії в контексті інтеграційних процесів зумовлює творчу активність викладачів і студентів у навчальній діяльності.

Критерій різноманітності орієнтує також на застосування різних способів поєднання обраних форм навчання. Це може бути відведення частини лекційних занять для самостійної роботи студентів, дискусії на лекції, використання творчих і репродуктивних форм навчання, поєднання музичних і методичних вправ тощо.

Загалом, різноманітність інтеграційних процесів зумовлено законами еволюції природних живих систем, що зумовлюють утілення ідеї поліморфізму, згідно з якою реалізується можливість навчати різних студентів так, ніби це один і той самий студент, але водночас навчальна діяльність кожного характеризується збереженням унікальності.

Цілісність інтегрованих структур як критерій якості інтеграційних процесів є відображенням провідної мети інтеграції – отримання емерджентних властивостей об'єктів інтеграції, які визначають досягнення такого ефекту взаємозв'язку й взаємодії її елементів, що є неадитивними щодо локальних ефектів. Наведемо конкретний приклад. Інтеграцію процесів саморегуляції, самоконтролю, самопрезентації, самоперевірки тощо як чинників загального процесу самореалізації особистості можна вважати ефективною, якщо ці окремі процеси, зберігаючи свої індивідуальні властивості, сприяють здійсненню самореалізації як цілісного процесу.

Мінімальність затрат передбачає орієнтацію на збереження зусиль, часу, енергетичних ресурсів суб'єктів навчання під час упровадження інтеграційних процесів у підготовку майбутніх учителів. Досягнення бажаного результату не має перевищувати певні межі часу, відведеного на інтеграцію, орієнтуватись на певний обсяг педагогічних дій і дій студентів, ураховувати обмежений час

навчального процесу. Загалом, можна сказати, що ідея мінімізації полягає у визнанні можливості використання мінімальних затрат для досягнення бажаного результату. Наведемо приклад дії ідеї мінімізації в контексті впровадження інтеграційних процесів. Так, установлення взаємозв'язків і взаємодії між методичною й музичною підготовкою студентів, зв'язків, що сягають рівня інтеграції, зумовлює оперування не всім обсягом знань із цих предметів, оскільки це значно ускладнює процес інтеграції, руйнує його мобільність, а обмеженим, але репрезентативним інформаційним обсягом. Наприклад, інтегруючи уявлення студентів щодо жанрової своєрідності музичного мистецтва з методичними прийомами реалізації цих знань на уроці музики, викладач оперує не всім загалом знань майбутніх учителів початкової школи з музики й методики, а обирає ті з них, які, по-перше, мають засвоїти молодші школярі згідно з чинними програмами, по-друге, зосередити увагу студентів саме на тих методичних прийомах, що є оптимальними в певному контексті роботи.

Отже, збереження емерджентності локальних об'єктів (методичні й музичні знання щодо певної теми) не впливає на досягнення загальної мети – упровадження інтеграційних процесів у систему підготовки майбутніх учителів, зумовлюючи зменшення часово-енергетичних затрат.

Прагматична обґрунтованість інтеграційних процесів також має велике значення в досягненні їхньої ефективності. Право на життя мають ті напрями інтеграції, які орієнтують на одержання практичного результату, не потребують суттєвого додаткового забезпечення, «вписуються» в наявну систему підготовки й не передбачають радикальної її зміни. Зокрема, йдеться про такий підхід до впровадження інтеграційних процесів, який, звичайно, не має негайного ефекту, проте узгоджується з нагальними потребами навчального процесу, дає практичну користь його суб'єктам. Прикладом забезпечення прагматичної обґрунтованості інтеграційних процесів у сфері науково-дослідницької й навчальної роботи студентів, може слугувати вибір тематики наукових робіт майбутніх учителів, пов'язаний насамперед з потребами забезпечення основ музичної освіти молодших школярів.

Своєчасність упровадження інтеграційних процесів – один із пріоритетних критеріїв визначення їхньої якості, пов'язаний з високою динамічністю сучасного світу. Інтеграція в навчальному процесі доречна в певний час, на певному ступені підготовки. Важливо використати сприятливі умови для впровадження інтеграційних процесів. Якщо намагаться інтегрувати процеси опанування студентами методичної й музичної компетентності на перших курсах підготовки, можна досягти не тільки неефективних, а й негативних

результатів. Навіть ті студенти, що мають певну музичну підготовку, на цьому етапі не обізнані із закономірностями загальної педагогіки, не мають достатніх уявлень про психологічну природу педагогічних явищ, їхні знання про вікові особливості молодших школярів надто обмежені. Отже, упровадження інтеграційних процесів на зазначеному етапі підготовки явно недоречне. Можна навести й позитивний приклад інтегрування, своєчасного його впровадження в навчальний процес. На етапі підготовки студентів старших курсів, тоді, коли в них сформовано достатню ерудицію щодо теоретичних і практичних засад музично-освітньої діяльності, виникають сприятливі умови для інтеграції теоретичних дисциплін, доцільно застосовувати результати інтеграції між теоретичним і практичним напрямками підготовки. Якщо інтегрування потребує мінімальних зусиль, такий етап підготовки є оптимальним для його здійснення.

Великого значення надаємо критерію *інформаційного наповнення* інтеграційних процесів. Не можна впроваджувати інтеграційні процеси без достатніх, науково виважених підстав. Доцільними є ті напрями інтеграції в навчальних процесах, які зумовлені рівнем розвитку сучасного знання. Інформаційне наповнення зумовлює можливість упровадження тільки тих інтегративних процесів, які спираються на виважену теоретичну основу, у яких суб'єкт інтеграції діє не навмання, а обґрунтовано підходить до розгляду відповідних пропозицій стосовно інтеграції. Пояснимо цю думку. Наприклад, пропозиції щодо поєднання управління колективною та індивідуальною діяльністю студентів безпосередньо під час проведення репетиційних занять у різних формах ансамблевого музикування – передчасні, оскільки не мають достатньої доказової бази в наукових дослідженнях. Інший приклад. Рівень сучасної комп'ютеризації сприяє впровадженню інтеграційних процесів у навчально-виховний процес, даючи змогу поєднувати традиційні технологічні прийоми навчання (конспектування; використання дошки, крейди; проведення усних екзаменів за білетами тощо) з електронними (користування електронними бібліотеками, мультимедійними навчальними посібниками, комп'ютерне тестування тощо).

Співвіднесеність централізації й децентралізації в управлінні інтеграційними процесами як критерій їхньої якості означає, що рішення, які приймає викладач стосовно інтеграції тих чи інших параметрів підготовки, не тільки знаходять підтримку серед студентів, а й уможливають корекційні дії як наслідок опори на ініціативу майбутніх учителів. У результаті досягнення ефективності інтеграційних процесів на основі цієї співвіднесеності реалізуються такі підходи до управління інтеграційними процесами, у яких творчий

характер взаємостосунків між викладачами й студентами стає підґрунтям для подолання стереотипів навчання, що склались у традиційній системі підготовки майбутніх учителів до музично-освітньої діяльності в початковій школі.

Інтеграційні процеси в системі підготовки майбутніх учителів до музично-освітньої діяльності в початковій школі згідно з результатами нашого дослідження стосуються насамперед:

- особистісного й професійного компонентів свідомості студентів;
- теоретичних і практичних аспектів навчання;
- навчальної та науково-дослідницької діяльності;
- методичної й музичної підготовки.

Процес становлення майбутнього вчителя характеризується інтегративним взаємопроникненням особистісного й професійного компонентів свідомості студентів. Необхідність досягнення такого характеру підготовки зумовлена соціальним запитом на педагогів, спроможних не тільки навчити, а й зорієнтувати учнів у подальшому житті, сприяти формуванню їхніх особистісних якостей, моральних і духовних потреб. Професійна діяльність сучасного вчителя початкової школи не може обмежитись вимогами предметної компетентності вчителя. Важливо, щоб майбутній учитель уже в процесі навчання у вищій школі прагнув до оволодіння основами педагогічної майстерності – інтегративного утворення, що визначає необхідність досягнення найвищого рівня педагогічної діяльності, спрямованої на отримання оптимальних результатів навчання, виховання, розвитку природних задатків учнів.

До складу педагогічної майстерності як інтегрованої професійно-особистісної характеристики зараховують фаховий рівень володіння закономірностями взаємодії з учнями. Великого значення надають загальній культурі вчителя як чиннику педагогічної майстерності (І. Зязюн). Педагогічна майстерність учителя зумовлена також педагогічним досвідом, для неї характерна творча активність учителя. Усі зазначені якості характеризуються інтегративним поєднанням особистісного й професійного.

Серед особистісних якостей, необхідних для ефективної педагогічної діяльності, сучасні вчені (І. Бех, Е. Зеєр, Г. Серіков та інші) відзначають гуманістичну спрямованість, що також виявляється в діяльності як інтегративна характеристика й передбачає вияв власного «Я» в професійному ставленні до дітей як до суб'єктів життєдіяльності, з повагою, із щирою любов'ю.

Інтеграція професійного й особистісного начал у майбутніх учителів початкової школи відтворюється в специфічній педагогічній компетентності, що полягає в здатності синтезувати навчальний матеріал, виявляти аналітичні вміння щодо різноманітних

педагогічних ситуацій і знаходити оптимальне їх розв'язання. Комунікативне співробітництво з дітьми також потребує інтегрованих особистісних і професійних якостей учителя (Б. Ананьєв, Б. Ломов, С. Максименко).

Суто особистісні якості в проекції на педагогічну діяльність набувають професійних характеристик. Загальна ерудованість як особистісна якість у контексті професійних характеристик діяльності зумовлює необхідність формування в майбутніх учителів компетентності в предметних знаннях, пізнавальна спрямованість – інтерес до набуття фахових знань.

Серед особистісних якостей учителя, що тяжіють до злиття з педагогічними, сприяючи формуванню інтегративного професійно-особистісного новоутворення, варто назвати такі, наприклад, як почуття обов'язку, надійність. У системі педагогічної діяльності це почуття трансформується у відповідальність за навчання й виховання дітей, за належну їх підготовку до життя. Толерантність як особистісна характеристика в процесі педагогічної діяльності реалізується в справедливому ставленні до дітей, чуйності стосовно кожної дитини, прагненні допомогти дитині налагодити приязні стосунки з іншими тощо. Здатність до мобілізації вольових зусиль як особистісна якість, інтегруючись із педагогічними уміннями й навичками вчителя, набуває рис активності в професійних діях, здатності до внутрішньої зібраності в подоланні труднощів педагогічної діяльності.

До інтегративних професійних якостей зараховуємо також педагогічні здібності студентів, зокрема, педагогічну креативність як здатність до творчої діяльності, генерування нових ідей, педагогічно ініціативних дій. Серед особистісно-професійних новоутворень виокремлюємо емоційну стабільність, тобто здатність педагога до збереження врівноваженості в різноманітних ситуаціях спілкування з учнями; оптимізм, що виявляється в схильності бачити насамперед позитивне в учнях.

До характеристик учителя як носія професійно-особистісних інтегрованих якостей зараховуємо педагогічну техніку, що полягає у високому рівні відпрацьованості педагогічних дій, досягненні майстерності в їх використанні. Педагогічна техніка, як і педагогічні здібності, розцінюється нами як інтегроване досягнення особистісних і професійних властивостей. Володіння мімікою, мовленнєвою інтонацією, здатність до використання тембрової забарвленості голосу як особистісні якості інтегруються в особистісно-професійні, зумовлюючи успішність педагогічної діяльності. І навпаки, нечіткість дикції, інтонаційна невиразність, неспроможність до смислового наповнення пауз чи наголосів характеризують низький розвиток педагогічної техніки як інтегрованого особистісно-професійного

утворення, що в процесі педагогічної діяльності впливає на недостатньо результативний її перебіг.

Стратегія інтеграційних підходів до взаємодії особистісних і професійних компонентів підготовки студентів базується, по-перше, на актуалізації суб'єктивного досвіду студента, по-друге, на забезпеченні домінування особистісного начала. Пропонуючи таку стратегію, ми виходимо з необхідності підтримати студентів у їхньому прагненні до автономного духовного саморозвитку, до життєвого самовизначення й самореалізації. Необхідність інтеграції особистісного й професійного в підготовці майбутніх учителів мотивується також потребою подолання таких негативних її тенденцій, як домінантна настанова на засвоєння предметного поля діяльності. У контексті нашого дослідження це переважна зорієнтованість студентів на опанування музичного мистецтва в необхідному обсязі, визначеному завданнями музично-освітньої діяльності в початковій школі. Водночас настанова на реконструкцію змісту чи методів перспективної музично-освітньої діяльності в переважній більшості випадків у студентів відсутня. Нерідко студенти не бачать можливостей виховного впливу музичного мистецтва на дітей, вважаючи, що уроки музичного мистецтва в школі виконують насамперед функцію естетичного розвитку молодших школярів, а також функцію психологічної розрядки, зняття втомлюваності учнів у межах інших предметів шкільної навчальної програми.

Орієнтація на вдосконалення підготовки студентів, а також подолання зазначених негативних тенденцій зумовлює пропозиції щодо шляхів оптимального впровадження інтеграційних процесів в системі: особистісне – професійне.

Згідно з дослідженнями Е. Зеєра, К. Левітана, І. Лушникова, А. Маркової, Л. Мітіної, В. Сластьоніна та інших особистісно-професійний розвиток студентів передбачає перетворення ними свого внутрішнього світу на основі самореалізації. У річищі цієї ідеї ми пропонуємо шляхи інтеграції особистісного й професійного компонентів свідомості майбутніх учителів, що ґрунтуються на визнанні:

- домінантної ролі особистісного розвитку, який інтерпретується як прагнення до зрілості, до вищого рівня, як удосконалення;
- пріоритетності суб'єктивних підходів до розвитку. Водночас ми розглядаємо музично-методичну підготовку студентів як додатковий чинник сприяння інтеграційним процесам в галузі особистісного й професійного складників свідомості. Індивідуалізованість музичної діяльності як мистецької уможливорює й полегшує вираження суб'єктивної позиції студента;
- розвитку як подолання суперечностей.

Зазначені положення реалізуються в системі дидактичних умов, спрямованих на актуалізацію навчального досвіду студентів і переосмислення його як педагогічного, з позицій учителя. Передбачено, що такий досвід буде інтегрований до мислення як провідної навчальної діяльності студентів. Важливо, щоб студенти були залучені до інтерпретування цього досвіду; зіставляли його з педагогічним досвідом, якого набувають в межах навчання в педагогічному університеті; використовували його для усвідомлення нового навчального матеріалу. Важливий момент – орієнтація майбутніх учителів на перетворення, переосмислення досвіду, що склався в студентів, зокрема під час їхнього шкільного навчання, а також на трансформацію цього досвіду в контексті досвіду інших тощо.

У вирішенні цих завдань особливе місце має належати проблемному характеру навчання, залученню студентів до дискусійного обговорення педагогічних теорій, особливо таких, які ґрунтуються на неоднозначних позиціях. Особливого значення й підтримки варто надавати розробці майбутніми вчителями власних методів і прийомів музично-освітньої роботи.

Інтеграційні процеси в системі «професійне-особистісне» не можуть бути продуктивними поза актуалізацією рефлексивної діяльності студентів. Рефлексивна модель навчання стає підґрунтям організації професійно-особистісної свідомості майбутніх учителів. Саме рефлексія здатна бути своєрідним посередником між розвитком особистісних і набуттям професійних якостей.

Суттєвої уваги необхідно надавати проблематизації навчання, коли перед студентами постає завдання самостійної оцінки й вирішення проблеми.

Отже, основними чинниками забезпечення процесів інтеграції особистісних і професійних компонентів свідомості студентів варто вважати:

– переосмислення педагогічного досвіду (власного шкільного навчання, навчання у вищій школі, а також педагогічного досвіду інших) у зіставленні з педагогічною теорією, перегляд цього досвіду, його корекція;

– надання теоретичним знанням з педагогіки емоційного забарвлення, досягнення ефекту особистісного переживання.

Забезпечення ефективної системи підготовки майбутніх учителів до музично-освітньої діяльності в початковій школі визначає необхідність упровадження інтеграційних процесів у систему теоретичної й практичної їх підготовки. Сприяючи удосконаленню цієї підготовки, такий підхід дає змогу досягти її цілісності й гуманістичної спрямованості.

Інтеграція теоретичної й практичної складових частин підготовки студентів передбачає їхнє взаємопроникнення, утворення цілісності навчально-виховного процесу.

Процес інтеграції теоретичної й практичної підготовки ми розглядаємо як формування цілісних знань у галузі психолого-педагогічних і предметних дисциплін, освоєння абстрагованих педагогічних законів і конкретики педагогічних дій.

Інтегративні знання в галузі педагогічної теорії й практики мають певні характеристики. Одна з них – усвідомлення відмінності цілісного знання від його складників. Нове утворення відрізняється від окремих знань і змістом, і способами застосування.

Ознакою інтегративного знання в галузі теорії й практики підготовки студентів до музично-освітньої діяльності в початковій школі виступає його мобільність. Засвоєність інтегративного знання визначає порівняно легке його відтворення в процесі як теоретичного, так і практичного навчання.

Усвідомлення доцільності інтегративного знання – ще одна важлива його ознака, що зумовлює прагнення носія цього знання до його застосування, реалізації.

Засвоєння теоретичних дисциплін у поєднанні з практичним їх спрямуванням має рівневу структуру.

Перший, або початковий, рівень зорієнтовано на пізнання практики в плані ознайомлення, її первісний аналіз. Сприйняття педагогічних реалій і застосування елементів аналізу для теоретичного її осмислення – основні процедури поєднання практичного й теоретичного начал у підготовці студентів.

Другий рівень – опанування узагальнених теоретичних понять методологічного рівня. Студенти вивчають закони загальної педагогіки, психології, засвоюють їх переважно в абстрагованому вигляді. Конкретні приклади практичної педагогічної діяльності відіграють ілюстративну роль.

Третій рівень – конкретизація узагальнено-абстрагованого знання в контексті предметної методики. Інтеграція теоретичного й практичного на цьому етапі зумовлює акцентування методичних підходів до викладання певного предмету на тлі узагальненого сприйняття студентами практичних прикладів.

Нарешті, четвертий рівень – апробація засвоєних теоретико-практичних підходів у власній практичній роботі.

Визначені рівні відображають загальний філософський закон пізнання: від спостереження практики через теоретичне її осмислення до практичної, збагаченої теорією, діяльності.

Кожен з визначених у нашому дослідженні рівнів інтеграції передбачає певний розвиток теоретичних знань.

На першому рівні студенти мають засвоїти знання щодо способів спостереження, накопичення емпіричних даних й аналізу практичної педагогічної діяльності.

На другому рівні інтеграції теоретичного й практичного знання студенти опановують методи абстрагування, узагальнення. Суттєвого значення набуває засвоєння положень щодо трансформації емпіричних даних в теоретичні позиції.

Третій рівень характеризується розвитком у студентів навичок проєкції теоретичних позицій на предметну методику. Для цього етапу важливою є актуалізація знань методичного плану й здатність співвіднесення їх як з абстрагованим теоретичним знанням, так і з конкретними прикладами практичної діяльності.

Останній рівень – упровадження методичних рекомендацій у практику – вимагає від студентів володіння знаннями щодо прийомів перетворення практики на основі набутих знань, а також володіння критеріями оцінювання ефективності впроваджень.

Зауважимо, що оптимальним є такий обсяг знань, який забезпечує ефективність майбутньої практичної діяльності вчителя початкової школи в системі музично-освітньої, класної й позакласної роботи з учнями.

Теоретичне знання студентів у галузі загальної педагогіки й психології, методики музично-освітньої діяльності, а також елементарної теорії музики за ступенем значущості можна згрупувати таким чином. Перше місце посідає теоретичний матеріал, який має бути засвоєним на рівні вільного оперування і без якого практична діяльність у системі музично-освітньої роботи не може бути продуктивною. Друге місце відводимо тому теоретичному матеріалу, який студент має знати, зберігати в пам'яті і яким може скористатись у разі необхідності вдосконалення реальної практики музично-освітньої роботи. І останнє місце посідає той теоретичний матеріал, щодо якого студент має бути поінформований на рівні ознайомлення, розширення загальної педагогічної ерудиції.

Інтеграція, а не спрощене слідування від теорії до практики дає змогу уникнути механічного копіювання методів і прийомів музично-освітньої роботи, активізувати творчі підходи до розробки й застосування методів взаємодії вчителя з молодшими школярами на ґрунті музичного мистецтва. Тільки на шляху забезпечення взаємопроникнення теорії й практики, а не спрощено-примітивного слідування від теорії до практики можливе досягнення навчальних результатів у майбутніх учителів.

Водночас необхідно враховувати, що операційними аспектами практичної педагогічної діяльності студенти мають оволодівати не лише під час практики, а й у процесі аудиторної підготовки, при

засвоєнні теоретичних курсів. У свою чергу, педагогічну практику розцінюємо не тільки як поле відпрацювання педагогічних методів і прийомів. Під час педагогічної практики створюються умови для глибшого засвоєння теоретичних знань.

Поодинокі спроби взаємодії теоретичного й практичного складників підготовки наявні в сучасній системі підготовки студентів до музично-освітньої діяльності в початковій школі. Проте, досягнення результативності інтеграції зумовлює потребу суттєвого вдосконалення, осмислення теоретичних її засад і відпрацювання шляхів упровадження як у систему теоретичних, так і практичних занять зі студентами.

Отже, підкреслимо, що подолання диспаритету теоретичного й практичного компонентів підготовки студентів, досягнення не тільки їхньої рівноваги, а й інтеграції визначається потребою підготовки професіоналів, майстрів музично-педагогічної справи в початковій школі.

Необхідність підвищення рівня викладання навчальних дисциплін у системі підготовки майбутніх учителів початкової школи до музично-освітньої діяльності актуалізує проблему забезпечення *органічної єдності науково-дослідницької й навчальної діяльності студентів*. Інтеграційні процеси між зазначеними різновидами діяльності зумовлено швидким темпом розвитку педагогіки й психології на тлі соціальних перетворень, змін у ціннісних орієнтаціях молоді, збільшенням обсягу інформації, підвищенням вимог суспільства до професійної підготовки майбутніх педагогів.

Для фахівця з вищою освітою нині особливого значення набуває здатність адаптуватись до вимог сучасної школи, уміння пристосуватись до запитів сучасної учнівської молоді, доцільно й мобільно використовувати свій інтелектуальний, творчий потенціал.

Вимога конкурентноспроможності вищої освіти потребує усунення суперечності між старим і новим знанням, апелює до впровадження гнучких способів поєднання дослідницьких форм навчання з інформативними. Сучасна система вищої освіти має бути зорієнтована на розвиток активного творчого мислення майбутніх педагогів, їхньої здатності пристосовуватись до змінних ситуацій середньої ланки освіти.

У фахівця, підготовка якого відповідає вимогам сьогодення, має бути сформована не тільки система базових педагогічних і спеціальних знань, а й здатність до творчого мислення, розвинені евристичні здібності, що мають бути зреалізовані в практичній діяльності вчителя.

Зазначені якості найефективніше формуються впродовж науково-дослідної роботи. У сучасних умовах науковій роботі у вищій школі надають усе більшого суспільного значення, наукова підготовка

фахівця перетворюється на важливий чинник професійної підготовки. Вимога віднайдення шляхів оптимізації науково-дослідницької роботи студентів зумовлюється також достатньо слабкою організацією цієї справи в педагогічних університетах (В. Кан-Калик, Н. Кузьміна та інші). Залучення до науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів початкової школи не має цілеспрямованого характеру, у них не розвивається ні схильність, ні здатність до дослідницької діяльності серед учнів. Водночас структура готовності майбутніх учителів до роботи в початковій школі містить дослідницькі характеристики, такі як розвиток творчого начала, актуалізація евристичних здібностей тощо (В. Бондар, Б. Голешевич, О. Савченко). Подолання наявних недоліків можливе на основі впровадження інтеграційних процесів між науково-дослідницькою та навчальною діяльністю майбутніх учителів початкової школи. Основна мета інтеграції – розвиток у студентів здатності й готовності до інноваційної діяльності в майбутній роботі з молодшими школярами.

Інтеграційні процеси в системі науково-дослідницької й навчальної діяльності виконують такі функції:

– мотиваційну – розвиток інтересу до наукової діяльності, до пізнання й перетворення закономірностей естетичного виховання дітей молодшого шкільного віку, прагнення до аналізу різних поглядів у галузі початкового навчання й виховання учнів;

– освітню, що визначає оволодіння студентами науковими фактами, методами дослідження, особливостями проведення експериментальних уроків музичного мистецтва та позакласних музично-освітніх заходів у початковій школі;

– організаційно-орієнтаційну, що полягає у формуванні в студентів практичних умінь орієнтуватися в науково-методичних джерелах, організувати й планувати як навчальну, так і науково-дослідницьку роботу, оволодінні методами обробки інформації;

– аналітико-коригувальну, сутність якої – в актуалізації рефлексивних дій студента, спонукання до самоаналізу, розвитку здатності до корекції діяльності;

– розвивальну, що зорієнтована на розвиток творчого мислення, здатності до розв'язання нестандартних ситуацій, уміння обґрунтувати власні погляди тощо.

Основними завданнями інтеграційних процесів у системі науково-дослідницької й навчальної діяльності визначено такі, як:

– виховання особистісних і творчих здібностей студентів, здатність до їхньої самореалізації;

– спрямування навчання на засвоєння студентами методології раціонального й ефективного набуття й використання інформаційно-знанневого ресурсу;

- опанування сучасних методів опрацювання наукової літератури, упровадження їх у навчальну діяльність;
- розвиток наукових і дослідницьких умінь у контексті пізнавальної діяльності.

Інтеграція науково-дослідницької й навчальної діяльності сприяє найповнішому виявленню індивідуальності студента, його творчих здібностей, готовності до самореалізації. Підкреслимо, що науковий пошук містить у собі риси індивідуальності, тому занурення в дослідницьку діяльність сприяє виробленню індивідуального стилю професійної педагогічної діяльності майбутніх учителів.

Інтегративними якостями, що утворюються в процесі органічної взаємодії, взаємозв'язку й взаємовпливу науково-дослідницької й навчальної діяльності, визначено:

1. Інформаційно-методологічні якості, що поєднують у собі здатність до пошуку, відбору, обробки пізнавальної інформації; вміння виокремити проблему, окреслити провідну ідею навчального матеріалу та наукової роботи; спроможність визначити об'єкт, предмет наукової роботи, власної й авторської; вміння визначити науково обґрунтовану гіпотезу як власного дослідження, так і результатів своєї навчальної діяльності.

2. Теоретико-аналітичні якості, що полягають у здатності виокремлення наукової проблеми, основної думки лекційного матеріалу, вміння скласти план, тези, анотацію, рецензію як навчального заняття (лекційного, семінарського, уроку музичного мистецтва, музично-освітнього заходу тощо), так і наукової роботи (статті, реферату, наукової рецензії тощо). Значну увагу необхідно приділяти розвитку умінь студентів вести наукову дискусію, брати участь у навчальному діалозі під час семінарських занять тощо. Оволодіння методами аналізу і синтезу, індукції і дедукції, порівняння, аналогії, моделювання визначають успішність як наукової, так і навчальної діяльності майбутніх учителів.

3. Практично-емпіричні якості – вміння проводити опитування, анкетування, тестування; здатність до спостереження, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, інтерпретації результатів дослідження.

Ефективними методами, що активізують інтегративні підходи до науково-дослідницької й навчальної діяльності студентів визначено такі: евристичні, проведення дискусій, залучення до дискусій науковців, системного аналізу, постановки проблем, формалізації знання тощо. Викладання навчальних дисциплін має бути підпорядковано принципу проблемності викладу матеріалу. Широкого застосування має набути герменевтичний підхід, використання проектних технологій.

Підготовка студентів до викладання основ музично-освітньої діяльності в початковій школі має орієнтуватись також на впровадження інтеграційних процесів в опанування музичного мистецтва й методики його викладання. Музично-методична підготовка полягає в досягненні такого ступеня компетентності майбутніх учителів, за якого музичний тезаурус опосередковується методичними знаннями, уміннями й навичками; знання з елементарної теорії музики та музичної літератури мають сприйматись студентами з погляду їхнього застосування в роботі з молодшими школярами.

Серед провідних тенденцій інтеграції музичної й методичної підготовки студентів назвемо проведення змістово-сміслових ліній між музичним мистецтвом і методикою його викладання, що зумовлює такий характер освоєння художніх образів, за якого їхня художня цінність сприймається майбутніми вчителями крізь призму усвідомлення тих ознак, того смислу й музичних характеристик, які діти сприймають у першу чергу. Уявна, передбачувана реакція дітей на той чи інший художній образ виступає знаковим моментом не тільки відбору музичних творів, а й важливим чинником спрямування характеру оцінки цього твору майбутнім учителем. Сприйняття музичного твору опосередковується очікуваною реакцією учнів на цей твір. Наприклад, майбутній учитель, відбираючи для заняття п'єсу В. Косенка «Дощик», керується не тільки педагогічною доцільністю твору, має не тільки передбачити, що цей твір викличе в маленьких слухачів високу оцінку саме естетичного плану. Важливо, що, очікуючи схвальне ставлення дітей до п'єси, майбутній учитель і сам захоплюється її образністю, невимушеністю й безпосередністю вражень, які викликає прекрасна музика відомого українського композитора. І протилежний приклад. Студент, обираючи пісню для позакласного заняття, виявляє складні для вокального розвитку дітей стрибки в мелодії, різкість інтонаційної мови, ускладнений текст. Студент передбачає, що зазначені недоліки негативно вплинуть на естетичне сприйняття-оцінювання музики молодшими школярами. Водночас і його естетична реакція виявиться затьмареною негативним відчуттям, свідомо чи несвідомо майбутній учитель відчує певний естетичний дискомфорт від музики.

Орієнтирами естетично-методичного ставлення як інтегрованого утворення виступає гуманістична спрямованість музичного твору й прийомів його розучування чи організації слухання. Важливий параметр – емоційна наповненість музики й методичного супроводу її введення до навчального процесу. Якщо, наприклад, учитель розповідає дітям про героїчні образи музичного твору байдужим тоном, незацікавлено, малоемоційно, тобто невідповідно до характеру

музики, тоді виникає ризик, що й діти сприймуть твір не в тому образному напрямку, який задумав й очікує композитор.

Проведення змістово-сміслових аналогій як один із способів інтегрування методичного й музично-образного мислення може стосуватись сприйняття естетичної досконалості методичного прийому й музичного твору, закономірностей побудови музичного твору, таких, наприклад, як чергування різних за характером частин твору й методичні прийоми подолання втомлюваності дітей на уроці, або чергування роботи над різними за характером музичними творами.

В інтегруванні музичної й методичної підготовки великого значення набуває вивчення матеріалів шкільної програми з музичного мистецтва. Досконале опанування шкільного репертуару на рівні виконання та вербального супроводу – чи не найефективніший спосіб упровадження інтеграційних підходів у музичну й методичну підготовку студентів. Інтегровальну функцію вивчення матеріалів шкільної програми в курсі методики забезпечує оволодіння співом і методами його навчання, виконання твору для слухання й оволодіння методами його словесної інтерпретації. Вибір репертуару для конкретного уроку чи музично-освітнього заходу завжди перебуває на межі художньо-образної оцінки твору та його педагогічної доцільності, а виявлення естетичних переваг шкільної пісні супроводжується міркуваннями педагогічної доцільності її розучування тощо.

Рефлексивний аналіз сформованості інтегративного музично-методичного мислення має стосуватись як власної естетичної реакції на визнані художні шедеври, так і уміння розкрити дітям художні переваги твору. Важливий момент – особистісна причетність до характеру оцінки. Особистісна нейтральність, індиферентність має поступитись місцем особистісному характеру оцінювання. Не тільки орієнтація на авторитетне судження щодо музики й методики її піднесення, а й насамперед вибір творів і методів їх опрацювання має співвідноситись із власними художніми уподобаннями й уявленнями майбутніх учителів щодо методичної ефективності використання тих чи інших шляхів музичного розвитку молодших школярів.

Інтеграційні орієнтири підготовки майбутніх учителів початкової школи охоплюють також процеси забезпечення взаємозв'язку й взаємодії таких аспектів їхньої самореалізації, як саморозвиток і самоконтроль, самопроекування й саморефлексія, самоздійснення й самоперевірка. У контексті суб'єктно-особистісного підходу орієнтація навчально-виховного процесу на інтегративний розвиток указаних діалектично протилежних дій має особливе значення, оскільки окреслює психолого-педагогічне підґрунтя повноцінного

професійного становлення майбутніх педагогів у контексті суб'єктно-особистісного підходу.

Упровадження інтеграційних підходів у процеси саморозвитку студентів мотивується прагненням досягти цілісності становлення особистості майбутніх фахівців, зберегти ініціативне начало в майбутній професійній діяльності студентів.

Серед оптимальних виокремлюємо такі шляхи інтеграції дій у контексті підготовки студентів до музично-освітньої діяльності в початковій школі, як:

– залучення майбутніх учителів до самопідготовки з різних видів навчально-виховного процесу із застосуванням визначених у процесі дослідження форм самоперевірки її ефективності. Особливого значення надаємо таким різновидам самопідготовки й самоперевірки, які ефективно впливають на мотиваційний бік діяльності. До них зараховуємо спонукання студентів до самопідготовки з провідних навчальних курсів, орієнтуючи майбутніх учителів на поетапне проектування цієї діяльності з визначенням самозвітності в кінці кожного етапу. Відносно обмежена тривалість етапу сприяє створенню ситуації, яка піддається більш глибокому контролю;

– самопідготовка у сфері концертних виступів з наступним її оцінюванням теж має знайти відтворення в навчально-виховному процесі підготовки майбутніх учителів до музично-освітньої діяльності, оскільки студенти опановують уміння практичної діяльності в музичному мистецтві. Самопідготовка має супроводжуватись різними формами самоперевірки: саморецензуванням творчої складової виступу, усвідомленою самооцінкою творчого самопочуття в умовах прилюдної діяльності, самоаналізом і самокритикою переваг і недоліків концертного виступу;

– самопідготовка й самоперевірка в контексті педагогічної практики студентів, де інтеграційні підходи набувають особливо інтенсивного забарвлення. Різні форми самопідготовки: складання плану уроку чи музично-освітнього заходу, добір художнього матеріалу, проектування послідовності діяльності учнів тощо – мають супроводжуватись діями самоконтролю, самоперевірки, самооцінки.

Вирішення проблеми актуалізації самореалізаційних процесів суб'єктно-особистісного характеру через упровадження інтеграційних підходів у підготовку майбутніх учителів початкової школи зумовлює необхідність вивчення можливостей забезпечення взаємовпливу процесів самопроекування й саморефлексії. Самопроекування ми розглядаємо як процес подолання майбутніми педагогами розбіжностей між змістом навчальної діяльності й самостійною музично-освітньою діяльністю в школі шляхом цілеспрямованого конструювання когнітивних зв'язків. У такому тлумаченні понять

самопроектування постає як спрямованість на самостійне вирішення завдань професійної діяльності на основі вже сформованої музично-методичної компетентності шляхом актуалізації процесів саморефлексії, а саморефлексія становить собою самоаналіз тих результатів діяльності, які є залежними насамперед від особистісних індивідуальних якостей, а не від ситуації. Саморефлексія спонукає студентів до самоаналізу внутрішнього світу, до пізнання власних можливостей, до прийняття або неприйняття в собі певних якостей, до актуалізації внутрішніх ресурсів.

І самопроектування, і саморефлексія в такому розумінні інтерпретуються як єдиний інтегративний процес досягнення професіоналізму. Об'єднувальним чинником у такому підході є професійна активність особистості майбутніх учителів, спрямована на вдосконалення музично-педагогічної компетентності.

У розділі обґрунтовується концептуальна ідея щодо суб'єктно-особистісного підходу, який постає об'єднувальною основою теоретико-методичних позицій дослідження. Його сутність полягає у визнанні провідним чинником досягнення результативності підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів спрямування педагогічних зусиль на взаємозумовлене формування особистісних якостей та професійної компетентності студента шляхом актуалізації його суб'єктності. Самореалізація майбутніх учителів у всіх різновидах педагогічного й музичного навчання становить базис для впровадження зазначеного підходу. Суб'єктно-особистісний підхід є підґрунтям інноваційних пошуків у теорії й практиці підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів.

У дослідженні розроблено *принципи* підготовки майбутніх учителів до забезпечення основ музичної освіти учнів початкової школи на основі самореалізації.

Принцип *професіоналізації* означає спрямування підготовки на майбутню педагогічну діяльність, зосередження уваги на формуванні в студентів тих професійних умінь, що гарантують успіх у музичному розвитку молодших школярів, сприяють досягненню професійної надійності в застосуванні сучасної методики викладання музичного мистецтва та високого рівня самореалізації в музично-освітній діяльності. Професіоналізація підготовки визначає необхідність

забезпечення взаємозумовленого розвитку особистісних якостей і формування професійних умінь студентів.

Принцип *адаптації* полягає в наближенні орієнтирів підготовки студентів до конкретних практичних потреб шкільної освіти. Провідного значення набуває положення про необхідність залучати майбутніх учителів до зіставлення власних музично-педагогічних можливостей із цими потребами. Принцип адаптації спрямовує навчально-виховний процес на пріоритет практичного в пізнанні музичного мистецтва, вироблення в студентів настанови на співвіднесення професійних устремлінь із реальними умовами викладання музики в початковій школі.

Принцип *персоналізації* зумовлює максимальну актуалізацію особистісних якостей студентів у процесі вирішення навчальних завдань їхньої підготовки. Ідея персоналізації навчання студентів на основі їхньої самореалізації є наслідком розвитку й уточнення проблеми індивідуального навчання як засобу максимального врахування інтересів, схильностей, а також урахування наявних здібностей студентів. Підтримка найменших проявів музикальності чи педагогічних якостей має стати рушієм активності студентів в оволодінні музично-педагогічними вміннями.

Принцип *суб'єкт-суб'єктної взаємодії* в контексті суб'єктно-особистісної парадигми підготовки студентів до забезпечення основ музичної освіти учнів означає досягнення узгодженої навчально-творчої активності викладачів і студентів на основі особистісного контакту. Провідними позиціями втілення зазначеного принципу визначено такі, як тотожність педагогічних і художньо-ціннісних орієнтирів у викладачів і студентів, варіативність шляхів досягнення навчально-творчої мети, що стосується різних видів навчальної діяльності й допускає за умови єдності творчих намірів застосування різних способів їх досягнення у співучасників творчого процесу, активізацію здатності до співпереживання, до співучасті, до духовного контакту між студентами й викладачами в процесі спільного вирішення творчих завдань.

Принцип *інноваційності* означає забезпечення відкритості до впровадження сучасних підходів у професійну підготовку студентів, максимальне сприяння виробленню в майбутніх учителів усвідомленого ставлення до необхідності постійного оновлення навчально-виховного процесу в школі, до систематичного розширення й збагачення власного тезаурусу новітніми здобутками в галузі мистецтва й педагогіки.

Необхідними *педагогічними умовами* впровадження суб'єктно-особистісного підходу в підготовку майбутніх учителів до забезпечення основ музичної освіти молодших школярів визначено

такі, як *активізація процесів саморегуляції*, що передбачає опосередкованість коригувального впливу, збереження ролі студента як суб'єкта керування внутрішнім станом, як ініціатора власної активності, спрямованої на узгодження внутрішніх резервів з умовами зовнішнього середовища заради результативності професійної підготовки; *забезпечення національної основи освіти*, підґрунтям якого є спрямування особистісного ставлення майбутнього учителя до мистецтва й виховного процесу в школі в контексті національної культури, усвідомлення ментально-культурного досвіду народу; *орієнтація студентів на морально-естетичні цінності музичної культури*, що зумовлює спрямування музичного сприйняття майбутніх учителів не тільки на художньо-естетичний, а й на виховний зміст образів мистецтва. Суб'єктно-особистісний базис зазначеної педагогічної умови полягає в актуалізації особистісного смислу художніх образів, сприйнятті їх відповідно до власної духовно-світоглядної позиції. Серед визначених педагогічних умов суттєвого значення набувають також *створення мистецько-освітнього середовища підготовки*, яке розглянуто в дослідженні як педагогічна система, що об'єднує аудиторну й позааудиторну діяльність майбутніх учителів з метою удосконалення підготовки до музично-виховної роботи в школі шляхом розширення можливостей самореалізації в мистецько-педагогічній діяльності; *розширення сфери нерегламентованості навчальних дій студентів*, що пов'язане з наданням студентам свободи вибору індивідуальної навчальної стратегії шляхом обговорення перспективного плану власного музично-педагогічного навчання, розроблення поточних планів і шляхів реалізації цих планів тощо. Розширення сфери нерегламентованих дій студентів має серйозні переваги, що стосуються активізації самостійного мислення студентів, актуалізації їхнього прагнення до самореалізації, усвідомленої позиції щодо відповідальності за якість власної професійної підготовки.

Важливого значення в окресленні концептуальних засад підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів набуває визначення способів оптимальної організації *інтеграційних процесів* у навчально-виховному процесі. У дослідженні виокремлено його домінантні компоненти, від взаємодії яких залежить кінцевий результат професійної підготовки студентів, досягнення її цілісності. З'ясовано, що найсуттєвішого значення набувають інтеграційні процеси, що передбачають взаємовплив таких складників підготовки, як *науково-дослідницька та освітня діяльність*, взаємодія яких сприяє підвищенню наукового рівня викладання навчальних дисциплін, протидії ізольованості наукових досліджень від вимог практики; *методична й музична підготовка*,

////////////////////// **КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ
ДО МУЗИЧНО-ОСВІТНЬОЇ РОБОТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

впродовж якої набуття музичних знань, умінь і навичок студентами в позааудиторній діяльності відбувається в нерозривному поєднанні з розвитком педагогічної компетентності; *теоретичний і практичний*, органічна взаємодія яких має забезпечуватись уявленнями щодо єдності в осягненні абстрагованих педагогічних законів і в освоєнні студентами конкретики педагогічних дій, а опанування елементарної теорії музики має відбуватись паралельно з освоєнням музично-виконавської практики; *особистісний і професійний*, що передбачає цілісність процесів особистісного становлення й професійного навчання. Інтеграційні підходи стосуються також процесів саморозвитку й самоконтролю, самоздійснення й самоперевірки, саморефлексії й самоствердження студентів. Важливого значення надаємо забезпеченню взаємодії різновидів музичної діяльності студентів (хорової, вокальної, інструментальної) у позааудиторному навчанні.

Розділ 4

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСНОВ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ

- 4.1. Модернізаційні аспекти підготовки майбутніх учителів до забезпечення основ музичної освіти учнів.
- 4.2. Методи і прийоми музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи.
- 4.3. Моделювання етапів з системою методів підготовки студентів до музично-освітньої діяльності в початковій школі.



4.1. Модернізаційні аспекти підготовки майбутніх учителів до забезпечення основ музичної освіти учнів

Музична освіта, як уже було зазначено, завдяки здатності до інтелектуального й емоційного збагачення особистості, безпосередньо впливає на формування її цілісності, духовності, творчої індивідуальності. Накопичений емоційно-естетичний досвід поколінь через музичну спадщину передає ціннісне ставлення до світу й тому є ефективним засобом виховання нового покоління.

Але музична освіта – це не тільки певний оптимальний обсяг чи перелік умінь і навичок музичної діяльності, яким мають оволодіти фахівці. На думку О. Ростовського, «це складний діалектичний процес розвитку художньо-творчих здібностей учнів, їхньої здатності до естетичного сприймання, переживання й творення музики» [422, с. 193]. Водночас, як стверджує вчений, це не спонтанне соціально-педагогічне явище, а керований процес, де об'єктивні та суб'єктивні чинники перебувають у нерозривній єдності. Крім того, цей процес має і ймовірнісний характер, оскільки значна частина причин та чинників, які впливають на музично-творчу діяльність, не піддається ефективному контролю або залишається невідомою [422, с. 193].

Детально аналізуючи у своїх дослідженнях закономірності цілісного розвитку художньої культури, у межах якої постає проблема готовності майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти, М. Каган обґрунтовано переконує в тому, що «музика буде відігравати дедалі більшу роль як у художній культурі, так і за її межами, оскільки подальше зростання ролі в людському житті науки, абстрактного мислення, пізнання законів буття породжуватиме дедалі гострішу потребу в урівноваженні цього напрямку розвитку людини активізацією її емоційної сфери, її духовних почуттів, її здатності не лише мислити, а й переживати» [204, с. 66]. Відповідно до тенденцій сучасного розвитку суспільства актуальність повноцінної музичної освіти наразі, за нашими спостереженнями, неухильно зростає.

На характер сучасної мистецької освіти впливають і нові соціокультурні тенденції, зокрема ті, що пов'язані з глобальним поширенням масової інформації, котра, здебільшого під впливом мас-

медіа, визначає новий спосіб формування естетичного ставлення особистості до світу.

Найвиразнішими ознаками сучасного інформаційного суспільства, за словами О. Хижної, є «перегляд ставлення до природи як до виключно ресурсного джерела виробництва, бурхливий розвиток «індустрії знань», трансформація системи науки та освіти, спрямованість на провідні галузі людської діяльності» [500, с. 12]. Проте, будь-який підхід до визначення сучасного інформаційного суспільства як феномена цивілізації XXI століття неодмінно враховує як культуру, так і особистість.

Тому традиційні форми музичної культури змушені зараз виборювати собі місце в новому інформаційному просторі, а в музичній освіті виникає необхідність визначення нових завдань, форм і методів впливу на особистість.

Ці завдання визначені в Концепції загальної мистецької освіти, яка розроблена відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту» і спрямована на реалізацію Національної доктрини розвитку освіти в Україні. У ній загальна мистецька освіта з її унікальними можливостями впливу на людину розглядається не лише як процес набуття художніх знань і вмінь, а насамперед як універсальний засіб особистісного розвитку на основі виявлення індивідуальних здібностей, естетичних потреб та інтересів [289, с. 2-5].

Зважаючи на це, все більш очевидною стає необхідність докорінної перебудови традиційної музичної освіти, яка має багато проблем і часто вже не відповідає вимогам сьогодення. З-поміж інших варто виокремити проблему взаємозв'язку науки та мистецтва в усій системі освіти, появу нових концепцій викладання мистецтва на різних етапах формування особистості, проблему розвивальної художньої освіти й створення на цій основі програм та підручників нового покоління з різних видів мистецтва. Наразі існує необхідність упорядкування й таких принципів загальної дидактики музично-педагогічної освіти, як небуденність, спільність пріоритетів творчого розвитку, проблемність – основна одиниця програмного змісту, поліфонізм дієвих засобів утілення творчих пошуків і рішень, який спрямовує творчі заняття на дослідницький пошук яскравих життєвих подій, створюючи в такий спосіб емоційний мотив для інтенсивної рефлексії власних творчих можливостей тощо. У наш час формула «освіта на все життя» замінюється новою – «освіта впродовж усього життя» [17, с. 6].

З огляду на ці тенденції до загальноосвітньої школи повинен прийти вчитель, який володіє широким спектром знань і вмінь з дисциплін художньо-естетичного циклу та сучасними методиками викладання, спрямованими на розвиток активності, ініціативності,

креативності, самостійності, критичності учнів, здатний нейтралізувати зовнішні антихудожні впливи середовища та створити умови для їхньої самореалізації, безперервного самовдосконалення й самовиховання. Учитель-професіонал має глибоко усвідомлювати місце й роль освітніх процесів та систем у світовому мультикультурному просторі, поєднувати фундаментальні теоретичні знання й практичну підготовку.

Тому основною проблемою сучасної мистецької освіти, а в її межах і музичної освіти, є модернізація в напрямку подальшого розроблення методологічних засад, створення нової моделі цілісного художньо-освітнього простору, пошуку інноваційних технологій формування художньо-музичної освіченості особистості.

Зауважимо, що в такому контексті ми спираємось на теоретично виважене й усталене в науці розуміння художньо-педагогічної освіти та розглядаємо її як важливий механізм культурної спадкоємності, форму збереження й розвитку культурних надбань нації та всього людства, чинник життєздатності молодого покоління, котре в майбутньому буде визначати долю України, як важливий ресурс духовного відродження й стратегічний напрямок державної політики.

У вирішенні проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти школярів набуває особливої актуальності широке смислове поле розуміння поняття художньо-музичної освіченості, яке ми сприймаємо в одному дискурсі зі схожими поняттями – художньо-музичною грамотністю, художньо-музичною культурою та застосовуємо для визначення всіх проявів творчої активності авторів художньо-ціннісних продуктів творчості (у нашому випадку – професійних композиторів та аматорів); трансляторів цього продукту (виконавців музичних творів, цінність яких історично доведена); слухачів (у тому числі школярів молодшого шкільного віку, які отримують можливість грамотно й усвідомлено сприймати музику) та самодіяльних виконавців-аматорів (з художньо-творчим поглядом на світ та його красу).

На думку О. Хижної, серед нововведень, поширених у сучасній освітній практиці, учені виділяють такі:

- удосконалення, що пов'язані з модифікацією, раціоналізацією, модернізацією;
- радикальні нововведення, спрямовані на трансформацію традиційної системи освіти в альтернативну;
- комплексні нововведення, котрі поєднують в собі елементи як удосконалення, так і трансформації;
- інтенсифікацію;
- оптимізацію [500, с. 39].

Звертаючись до різноманітної наукової та довідкової літератури й трансформуючи наведені в ній визначення відповідно до нашого дослідження, розглянемо детальніше названі процеси. Так, у Новому словнику іншомовних слів [343] *удосконалення* визначено як процес, що спрямований на покращення традиційної освітньої системи, на більш досконалу її реалізацію шляхом модернізації, модифікації та раціоналізації.

Модернізація – це зміна, осучаснення освітньої системи відповідно до нових вимог і смаків, надання їй невластивих новітніх рис [343, с. 395].

Модифікація – процес, спрямований на видозміну предмета чи явища, що характеризується появою у нього нових ознак або властивостей і не змінює його сутності [343, с. 395].

Раціоналізація дифінована як організація, удосконалення педагогічної діяльності більш доцільними, раціональними способами [343, с. 518].

Трансформація – радикальна або альтернативна зміна, оновлення, що полягає у здійсненні такого освітнього процесу, який виключає можливість відтворення традиційного [343, с. 603].

Комплексне оновлення розглянуто як поєднання традиційних освітніх процесів із процесами, які спрямовані на їх удосконалення та трансформацію [500, с. 40].

Інтенсифікація (від лат. *intensio* – напруження, зусилля та *facio* – роблю) – посилення, збільшення напруженості, продуктивності, дієвості [347, с. 204; 343, с. 266]. Вона визначає досягнення бажаних результатів за рахунок якісних чинників, тобто шляхом напруження, більш ефективного використання розумових можливостей і тих, хто навчає, і тих, хто вчиться. Зокрема, це організація навчального процесу на науковій основі з погляду розуміння сутності навчання, його рушійних сил, логіки навчального процесу, форм, методів і засобів навчання; забезпечення високого рівня психолого-педагогічної підготовки науково-педагогічних кадрів; оптимізація змісту навчального матеріалу з погляду вікових та індивідуальних можливостей студентів; гуманізація й гуманітаризація навчально-виховного процесу на всіх його етапах; створення належних санітарно-гігієнічних умов для навчання (харчування, дотримання вимог повітряного, світлового, теплового режимів, гігієни розумової праці тощо); широке використання технічних засобів навчання, й передусім комп'ютерної техніки; професійне володіння викладачів педагогічними технологіями; забезпечення належного соціально-економічного статусу педагогів у суспільстві тощо.

Забезпечення інтенсифікації навчання – досить складне питання. Воно виходить далеко за межі суто педагогічних проблем, але

об'єктивні чинники соціально-економічного розвитку зумовлюють необхідність інтенсифікації навчально-виховного процесу, завдяки чому його розвиток відбувається насамперед унаслідок підвищення рівня організації навчально-виховного процесу та управління ним, а також ефективного використання матеріальних і людських ресурсів.

Сутність *оптимізації* полягає у створенні найсприятливіших умов для отримання очікуваних результатів без зайвих витрат часу й фізичних зусиль [343, с.434]. Основними критеріями оптимальності навчально-виховного процесу є результативність і якість вирішення навчально-виховних завдань, витрати часу й зусиль педагогів та учнів на досягнення успіхів. На думку Ю. Бабанського, оптимізація – це «цілеспрямований підхід учителя до побудови педагогічного процесу на основі закономірностей і принципів навчання, свідомий, науково обґрунтований (а не стихійний, не випадковий) вибір найкращого для конкретної ситуації варіанту побудови уроку та навчального процесу загалом» [25, с. 12].

Оптимізація навчально-виховного процесу поєднує в собі: усвідомлення загальних цілей навчальної діяльності взагалі й конкретного її етапу; вивчення стану системи, у якій відбувається навчальна діяльність; виявлення суперечностей між вимогами, цілями й можливостями системи, конкретизацію цілей, перспектив майбутньої діяльності з метою подолання виявлених суперечностей; оцінювання майбутньої діяльності з погляду загальних закономірностей, принципів ефективного функціонування навчального процесу; з'ясування змісту навчальної діяльності, послідовності його розкриття; добір форм організації навчально-пізнавальної діяльності відповідно до закономірностей, принципів і цілей навчання, досвіду їх використання в аналогічних ситуаціях; визначення необхідних методів навчання, стимулювання та контролю; оптимальне поєднання й послідовність використання форм і методів навчання в розкритті його змісту; дотримання оптимального темпу навчальної діяльності; реалізацію окремих засобів навчання; внесення в навчальну діяльність корективів за результатами поточного контролю; аналіз наслідків навчання та врахування результатів у новому циклі навчальної діяльності. Тобто, це поглиблення змісту навчання й підвищення якості навчальної та наукової підготовки на основі творчого застосування ефективних форм, засобів і методів у навчально-виховному процесі; активізації самоосвіти та самовиховання студентів; удосконалення планування, організації й управління навчально-виховним процесом.

Безперечно, що в кожній конкретній ситуації необхідно активізувати актуальні тільки для неї засоби оптимізації навчально-

виховного процесу, що залежить від знань, досвіду викладача, його уміння аналізувати реальні справи й робити об'єктивні висновки.

Отже, необхідно детальніше розглянути проблему оновлення змісту професійної підготовки студентів до забезпечення основ музичної освіти школярів у структурі загальної мистецької освіти в контексті змін і тенденцій удосконалення університетської педагогічної освіти, що відбуваються на сучасному етапі соціокультурного розвитку.

Проектно-творчий варіант музично-педагогічної підготовки, що замінив адаптивно-дисциплінарний, визначає набуття професійної компетентності, ерудиції, творчого мислення й культури для здійснення музично-освітньої діяльності майбутнього вчителя початкової школи, вимагає не заучування готової інформації, а засвоєння знань у контексті їхнього моделювання, проектування, конструювання. Він визначає необхідність створення художньо-педагогічного середовища для розкриття потенційних можливостей кожного студента як особистості, для реалізації індивідуальних освітніх програм музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Такий варіант формує новий інтегративний зміст основних дисциплін та елективних курсів, визначений дослідниками найбільш значущим досягненням у розвитку сучасних освітніх систем.

Наразі в Україні чітко вимальовуються три тенденції у сфері музично-педагогічної підготовки майбутніх педагогічних кадрів, до яких мають безпосереднє відношення вчителі початкової школи:

– загальна тенденція зміни основної парадигми освіти, яка співвідноситься зі світовими явищами, зокрема, кризою класичної моделі й академічної системи освіти, розробкою нових фундаментальних педагогічних ідей у гуманітарній освіті, створенням експериментальних та альтернативних шкіл тощо;

– входження освітньої системи країни в глобалізовану світову культуру, що характеризується демократизацією освіти, упровадженням неперервної освіти, вибором програм навчання, гуманізацією освіти тощо;

– відновлення й подальший розвиток традицій української культури.

Оновлення музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах університетської педагогічної освіти полягає в її гуманізації, гуманітаризації, фундаменталізації та інтеграції, що на сьогодні розглядаються як перспективні напрями усунення суперечностей між академічністю та професійною спрямованістю освіти. Університетська педагогічна освіта зумовлює підвищення статусу культурологічної підготовки, сприяє введенню

особистості студента у відкритий широкий світ, що дає йому змогу більш успішно реалізувати свій творчий потенціал.

Гуманізація освіти є основою організації навчання в педагогічному університеті загалом, і педагогічного процесу студентів спеціальності «Початкова освіта» як його складника зокрема. Це, перш за все, стосується управління педагогічним процесом і зумовлює встановлення суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії між викладачем і студентами, визначає також і зміст освіти, що все більше орієнтується на реалізацію в системі освіти знань про людину, суспільство, загальнолюдські цінності.

Проблема гуманізації музично-педагогічної підготовки в умовах суперечливого соціуму належить до найскладніших теоретичних проблем педагогіки, оскільки вимагає нового педагогічного мислення, наповнена гуманістичним змістом не лише освітнього процесу в навчальному закладі, а й усього художньо-педагогічного простору, спільної роботи над духовним зростанням студентів, педагогів, батьків. Відомо, що гуманізація освіти не може бути обмежена введенням окремого принципу чи зміною певної частини змісту навчання. Як зауважує О. Глузман, філософський термін «гуманізм» був застосований уперше німецьким педагогом Ф. Хітхаммером у 1822 році [90, с. 16]. Тобто поняття «гуманізм» у педагогіці і категорійно, і за змістом наявне в науковому обігу понад сто років. Стосовно ж власне ідеалів гуманістичного виховання, то саме їх знаходимо у спорідненості ідей народної педагогіки, теорії «природовідповідності виховання» Ж.-Ж. Руссо та Г. Сковороди, вільного виховання (Л. Толстой, К. Вентцель, А. Дейл, М. Монтесорі та інші), гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу), теорії й практики виховання дітей Я. Корчака, Й. Песталоцці, В. Сухомлинського, «педагогіки співробітництва» відомих педагогів-новаторів нашого часу (Ш. Амонашвілі, Е. Печерська).

Вихідним положенням гуманістичної педагогіки є особистість як найвища цінність суспільства, суб'єкт історичного й культурного розвитку. Варто зазначити, що розвиток особистості зумовлений обсягом досвіду, що здобувається нею самостійно, в активній діяльності. Саме з огляду на важливість розвитку свідомої саморегуляції вольових і моральних проявів, необхідно створювати умови для формування суб'єктної позиції в навчально-пізнавальній діяльності майбутніх учителів початкової школи. Водночас, важливо забезпечити свідоме самосприйняття, повагу до себе на основі самоаналізу навчальних успіхів, ставлення до майбутньої професії, своїх стосунків зі світом, починаючи з найближчого оточення, і поступово розширюючи коло своїх можливостей.

Педагогічне гуманне мислення не є відкриттям сучасної науки та практики, воно, як і вічна істина, має властивість постійно оновлюватися. Про розробки гуманно-особистісного підходу свідчать праці найвидатніших педагогів світу: А. Дістервега, Я. Коменського, М. Монтесорі, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, С. Френе.

Американський психолог, один з основоположників гуманістичної теорії, А. Маслоу головною характеристикою особистості вважав її прагнення до самоактуалізації, самовираження, розкриття потенцій до творчості та любові, що ґрунтуються на гуманістичній потребі дарувати людям добро. За А. Маслоу, ядром структури особистості є гуманістичні потреби у добрі, моральності, доброзичливості, з якими людина народжується і які вона може реалізувати в певних умовах [287, с. 208]. На відміну від психоаналітиків, які, намагаючись визначити джерело активності, звертаються до минулого, до «витиснутих у несвідоме» вражень і переживань людини, представники гуманістичної психології, основними чинниками активності особистості вважають спрямованість у майбутнє, прагнення до максимальної самореалізації (самоактуалізації).

Гуманізацію розглядають як провідний напрям педагогічного мислення, що змінює погляд на характер і сутність навчально-виховного процесу, у якому студенти й викладачі постають як суб'єкти розвитку власної творчої індивідуальності. Метою музично-педагогічної підготовки, за умови гуманізації освіти, є розвиток особистості шляхом музичної освіти та самоосвіти, саморозвитку, творчості, самоконтролю, що успішно реалізується під час засвоєння музичної навчальної інформації не в готовому для запам'ятовування вигляді, а в контексті моделювання відповідних знань, їхнього дослідження, проектування та конструювання. Форма подання знань – отримання знань з багатьох джерел, з інтегрованих курсів. Усю систему такого навчання розглядають як допомогу, що стимулює розвиток навчання, концентрується на студентові, а не на навчальній дисципліні. Весь процес освіти й діяльності педагога підпорядкований розвитку особистості, а не програмі, здійсненню особистісно зорієнтованого навчання.

Гуманізація зумовлює застосування особистісно орієнтованої моделі спілкування; відродження орієнтації на індивідуальність студента; заперечення думки про «однаковість» створення для всіх розвивального середовища та спрямовує педагогічний процес на формування не лише високоосвічених, але й гуманних людей.

Інтеграція формує цілісність освітнього середовища й становить собою провідний принцип конструювання змісту музично-педагогічної підготовки. Ідеї інтеграції сприяють структуруванню

змісту навчальних дисциплін з позиції загальних систем – культури, науки; забезпечують цілісність освіти. Основними зв'язками у вивченні спеціальних навчальних дисциплін, спрямованих на музично-педагогічну підготовку, є міждисциплінарні інтегративні зв'язки, що дають підстави розглядати музично-педагогічну підготовку як складник системи вищого рівня – освіти (у тому числі музичної) у педагогічному університеті та елемент професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Міжпредметна інтеграція в межах музично-педагогічної підготовки, котра утворюється з різних предметних галузей, здатна забезпечити цілісність змісту освіти. Принцип цілісності зумовлює необхідність не вузькодидактичного, не утилітарно-технологічного, а системно-інтегративного підходу, який може бути основою розроблення змісту художньо-педагогічної підготовки, формуючи цілісність освітнього середовища за допомогою внутрішньо-предметних, міжпредметних, внутрішньоциклових та міжциклових зв'язків. Структурування й класифікація змісту за такого підходу може здійснюватися на основі блоково-модульного методу, базисом якого є принцип укрупнення дидактичних одиниць.

Інтегративність як тенденція до цілісного уявлення про навколишній світ, як закономірний результат високого рівня реалізації міжпредметних зв'язків в освіті, дістала назву фундаменталізації освіти. Академік С. Гончаренко підкреслює: «Освіта стає фундаментальною, якщо вона зорієнтована на виявлення глибинних сутнісних основ і зв'язків між різноманітними процесами навколишнього світу. Фундаментальні знання про ці основи й зв'язки містяться в загальних природничо-наукових, технічних та гуманітарних дисциплінах, які узагальнено відображають логіку й структуру відповідних наук з позицій сьогодення» [96, с. 181]. Фундаменталізацію мистецько-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи ми розуміємо як навчання базисних основ спеціальності, котре зумовлює довготривалість системи знань, у тому числі музично-педагогічної освіти, можливість її постійного вдосконалення, а найголовніше – формування у фахівця методології творчого застосування знань та вмінь для самостійного вирішення різноманітних професійних задач. Музично-педагогічна підготовка ґрунтується на діалектичній єдності, взаємопереході та взаємозбагаченні фундаментальних знань з їхніми професійно-прикладними можливостями.

Фундаменталізація освіти ґрунтується на широкій гуманітарній, культурологічній, естетичній підготовці, надає майбутньому фахівцеві не лише обсяг знань і вмінь, а й освіченість, високу якість загальної педагогічної освіти, підвищує конкурентноздатність фахівців у

соціальной сфері. Фундаменталізація сприяє формуванню системного мислення й світогляду студента, виділенню в змісті освіти головних, науково обґрунтованих знань, робить можливим розгляд освіти як цінності держави, як форми трансляції знань від покоління до покоління, як засобу збереження національної ідентичності.

Вітчизняна аксіологічна думка визначає розвиток особистості пріоритетним шляхом удосконалення навчально-виховного процесу в педагогічному університеті, що нині є перспективним і далекосяжним.

Розглядаючи зміни у сферах економіки, політики, культури та освіти, сучасні філософи схиляються до дуже критичної позиції щодо їхньої якісної оцінки, великої кількості ознак духовного недугу сучасної людини, які вказують на те, що особистість втратила визначену ціннісно-смыслову форму власного буття.

На відміну від зорієнтованої на знання музично-педагогічної підготовки, у якій головним системоутворючим елементом навчання є зміст освіти, особистісно орієнтована музично-педагогічна підготовка на перший план виводить самого учня, студента, його внутрішнє освітнє зростання та розвиток. Зміст освіти в такому контексті сприймається як середовище для внутрішніх освітніх змін.

Мистецьку освіту ми розуміємо як процес і результат духовно-практичного усвідомлення мистецтва, спрямований на становлення духовності особистості в усьому спектрі моральних, етичних, естетичних проявів, її ціннісного ставлення до явищ культури та соціуму.

Мистецьку освіту майбутніх учителів початкової школи необхідно розглядати як особистісне зростання, комплекс змін, що виявляється внаслідок власної активності студентів та виражається в оволодінні системою знань, умінь і навичок, досвіді самостійної творчої музично-освітньої діяльності, у сформованості світогляду, ціннісних орієнтаціях, що покликані підготувати майбутніх професіоналів до активної участі в соціокультурному житті суспільства.

Культуротворча за своєю суттю, музична педагогіка в різні періоди розвитку суспільства відображала й відображає нині певний рівень розвитку мистецької культури (у широкому розумінні цього поняття). З погляду онтологічного статусу, музично-педагогічна діяльність є способом буття особливої соціально-педагогічної сфери суспільства, у межах якої відбувається цілеспрямоване соціокультурне відтворення особистості. Педагогічна діяльність може поєднувати в собі творчу, мистецьку діяльність, суб'єкт-суб'єктну педагогічну взаємодію, художньо-педагогічну свідомість, музично-освітні виховні ідеали.

Музично-педагогічна підготовка визначається тими вимогами, що висуваються як до особистості вчителя, так і до характеру його професійної діяльності. Це виражено в професіограмі, яка містить у собі основні функції педагогічної діяльності, вимоги до вчителя, необхідні теоретичні знання, перелік педагогічних умінь, навичок, цінностей, інтегративні професійно-особистісні якості. Оновлення відповідно до назрілих потреб суспільства структури й змісту професіограми майбутнього фахівця викликало низку проблем, котрі пов'язані з апробацією нормативно-методичних документів. Це, по-перше, зміни в структурі навчальних планів і програм, що спричинили необхідність перебудови фахової підготовки на рівні її змістового й технологічного забезпечення. По-друге, виникла потреба в розробці навчально-методичної документації, яка б дала змогу стандартизувати засоби вимірювання показників якості підготовки випускників відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня й унормувати систему ознак освіченості особи. Використання засобів тестового контролю зумовило виникнення проблеми відповідного процедурно-процесуального забезпечення навчально-виховного процесу.

Зміст музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи розглядаємо крізь призму особистості студентів, тобто з погляду набуття ними особистісного смислу знань, індивідуального творчого музично-мистецького досвіду відповідної діяльності. До того ж, ці фахівці мають передавати цей музичний досвід своїм учням, організовуючи процес та результат здобуття основ музичної освіти молодшими школярами.

Досвід роботи викладачів вищої школи, аналіз стану адаптації вчителя початкової школи до професійної діяльності дає підстави стверджувати, що недостатність мистецької підготовки стає причиною виникнення проблеми конкурентоспроможності молодих фахівців. Це стосується, зокрема, і проблеми забезпечення повноцінного музичного виховання молодших школярів, що навчаються в сільських школах, у яких учитель початкової школи іноді стає чи не єдиним вчителем, який здатен здійснювати загальну мистецьку освіту та виховання школярів.

На думку О. Хижної, причинами проблем мистецької підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації особистісно орієнтованого навчання сьогодні залишаються:

- розбіжності державних настанов у вищій освіті та практики навчального процесу;
- низька мотивація навчання, яке не зорієнтоване на особистісний розвиток студента;
- зменшення інтересу до вивчення «художньо-педагогічних дисциплін через змістове перевантаження», дублювання матеріалу та відірваність його від практичних потреб школи;

– невідповідність технологій навчання до чинних вимог щодо рівня готовності студентів до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи;

– штучна відчуженість студента в наявному професійно-освітньому просторі;

– відірваність форм, методів, прийомів навчання від особистості того, хто навчається;

– недооцінювання ролі діалогу в процесі мистецької підготовки;

– формальність спілкування викладачів і студентів [500].

Психологічні суперечності відображають неузгодження мети, змісту та методичного управління музично-педагогічною підготовкою майбутніх учителів початкової школи з потребами розвитку особистості. У методичному управлінні переважає репродуктивно-масовий принцип навчання, який не забезпечує розвиток професійного мислення кожного студента, не сприяє розвитку творчості в навчальній діяльності; не створює умов для самореалізації особистості майбутнього фахівця.

Однією з основних суперечностей освітнього процесу у ВНЗ є суперечність між управлінням діяльністю студента і його самоосвітою. У діяльності викладача переважають методи прямого керівництва, що занадто детермінує діяльність студентів. Необхідний перехід до опосередкованого й стратегічного управління, а також до самоуправління.

Традиційна музично-педагогічна підготовка не виконує культуротворчої функції та спрямована на оволодіння навчальним матеріалом у вигляді готової для запам'ятовування інформації, що негативно впливає на розвивальні можливості педагогічного процесу майбутніх учителів початкової школи.

Тому основою, на якій повинні ґрунтуватися сучасні освітні програми, а також орієнтиром у переході від репродуктивної до продуктивної моделі освіти, є її гуманізація.

Ідеї найвидатніших педагогів-гуманістів щодо особистісно орієнтованого навчання та виховання знайшли відображення в концепціях сучасних дослідників (І. Бех, Є. Бондаревська, Г. Селевко, І. Якиманська). Вирішення питань, що пов'язані зі змістом, технологіями, організаційними формами особистісно орієнтованого навчання дало поштовх до розроблення парадигми особистісно орієнтованої освіти. Так, Є. Бондаревська структурує сукупність теоретичних і методологічних настанов гуманістичної парадигми в такі основні положення. Перше стосується уявлення про сутність у пізнанні, навчальній діяльності, поведінці. Друге кваліфікує зміст освіти, його засоби та методи, які обирають й організують таким чином, щоб учень міг виявити власне ставлення до предметного

матеріалу, його виду й форм. Третє акцентує увагу на тому, що значущими стають ті складники, які розвивають індивідуальність учня, створюють необхідні умови для його саморозвитку, самовираження. Четверте розглядає особистісно орієнтоване навчання як таке, що ґрунтується на принципі варіативності, тобто на визнанні різноманітності змісту й форм навчального процесу, вибір яких має здійснювати вчитель з урахуванням розвитку кожної дитини [53, с. 29-35].

Особистісно орієнтований підхід до учнів є базовою цінністю особистісно орієнтованого навчання та виховання. Г. Селевко визначає особистісно орієнтований підхід як «сукупність взаємопов'язаних соціальних установок щодо ставлення вчителя до учня, до самого себе й організації педагогічної взаємодії» [443, с. 109]. Автор виокремлює такі виховні ідеї й принципи особистісно орієнтованого підходу: 1) ідею розвитку особистості або особистісної спрямованості виховання й освіти; 2) загальнолюдські принципи гуманізму; 3) ідею демократизації педагогічних відносин як основи формування демократичної особистості; 4) поглиблення індивідуального підходу; 5) принципи органічної узгодженості навчання й виховання; 6) ідею активізації й використання внутрішніх саморегулювальних механізмів особистості; 7) виховання позитивної «Я»-концепції.

Отже, особистісний підхід до учнів у навчально-виховному процесі зміщує в центр освітньої системи розвиток сукупності якостей особистості (знань, умінь, навичок; способів розумових дій), саморегулювального механізму особистості; сфери естетики й моральності. Ступінь цього розвитку вважають головним результатом освіти, критерієм якості роботи вчителя, вихователя, керівника, виховної установи загалом.

Розглянуте вище дає змогу зробити висновок, що мета особистісно орієнтованої освіти полягає в тому, щоб віднайти, підтримати, розвинути людину в людині й закласти в ній механізми самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання, що є необхідним для становлення самобутнього особистісного образу, діалогічного цивілізації.

Розглядаючи особливості мистецької освіти у вимірах особистісно орієнтованого підходу, О. Рудницька також наголошує на тому, що поняття особистості в сучасних умовах має особливе значення. Відповідно, оволодіння власне предметним змістом освіти набуло якісно нового смислу – не самоцілі, а засобу розвитку внутрішнього світу людини, її власного «Я». Такому оволодінню знань, уважає О. Рудницька, сприяла «зміна освітніх ідеалів – формування особистісних якостей суб'єкта навчання, розкриття в навчально-виховному процесі цілісної та гармонійної картини світу,

сповненої сенсорних відчуттів, з повноцінним відображенням у ній явищ культури, зокрема художньої» [430, с. 23]. Таким чином, орієнтація на внутрішній світ людини, як підкреслює автор, акцентує на необхідності розвитку самостійності, творчої ініціативи, потреби самовдосконалення, почутті відповідальності суб'єкта навчально-виховного процесу, його здатності до мотиваційного обґрунтування власної діяльності.

Основними критеріями особистісно орієнтованої системи навчання є ознаки індивідуальності, самотності, неповторності, своєрідності учня, створення необхідних умов для розвитку цих якостей.

Потреби сьогодення, пов'язані з реформуванням професійної освіти, вимагають по-новому підійти до діяльності педагога як провідного суб'єкта освітнього процесу. В умовах педагогічного університету викладач ВНЗ вже не може персоніфікувати собою нормативну діяльність. Він стає активним суб'єктом, який реалізує в педагогічній професії свій спосіб життєдіяльності, готовність визначати завдання, брати відповідальність за їх вирішення, розширювати межі професійної діяльності. Відповідно, на наш погляд, у структурі змісту музично-мистецької освіти, поряд з теоретичною та практичною підготовкою, необхідно виокремити культуру музично-педагогічної діяльності, а також досвід мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічної реальності як застосування педагогічних технік щодо забезпечення основ музичної освіти молодших школярів. Саме вони покликані забезпечити гуманістичну спрямованість професійної діяльності майбутнього вчителя початкової школи та досягти реалізації особистісно орієнтованого підходу в художньо-педагогічному освітньому середовищі.

Вагомою частиною музично-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи є педагогічна практика, яка наразі не організується як середовище для самоактуалізації особистості майбутнього вчителя. Вона зводиться лише до набуття індивідуального досвіду студентом. Цей досвід потребує теоретичного обґрунтування та роз'яснення. А практична діяльність студентів у період педагогічної практики повинна бути одночасно й пізнавальною діяльністю для майбутніх учителів.

У процесі педагогічної практики студенти усвідомлюють роль та об'єктивну необхідність теоретичних знань, їхній прикладний характер, виявляють критичне ставлення до одержаних знань, аналізують їх, накопичують, теоретично осмислюють, моделюють на цій основі або, змінюючи, проектуєть власну діяльність.

Реалізація теорії в особистому досвіді зміцнює творче й свідоме ставлення майбутніх учителів до педагогічної діяльності. Засвоєння

основ педагогічної теорії й практичне знайомство з роботою початкової школи відбувається в процесі спільного розвитку тісно пов'язаних між собою пізнавальної й предметно-практичної діяльності майбутніх учителів, а засвоєння системи педагогічних знань є передумовою для оволодіння змістовим і діяльнісним аспектом навчально-виховного процесу в їхній органічній єдності.

Отже, можливими шляхами вдосконалення музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи в контексті реалізації суб'єктно-орієнтованого навчання є:

– створення позитивної мотивації та особистої настанови студента на розуміння, оволодіння системою знань і вмінь щодо суб'єктно орієнтованого навчання;

– самовизначення студентів шляхом надання їм права вибору змісту підготовки з предметів психолого-педагогічного й мистецького блоків та способів їх засвоєння, а також свобода переходу на різні етапи навчання через введення модульно-рейтингової системи організації навчання;

– гнучкість, варіативність, адаптивність і відкритість змісту й організаційних форм навчання щодо індивідуальних особливостей студентів, а також умов підготовки шляхом використання мистецької тематики;

– наповнення педагогічних курсів методологічними, теоретичними, практичними положеннями суб'єктно-орієнтованого навчання;

– комплексна організація навчально-пізнавальної діяльності студентів у сфері суб'єктно-орієнтованого навчання;

– різноплановість та пріоритет інтенсивних, у першу чергу дослідницьких, методів навчання;

– особистісно-гуманітарна орієнтація майбутнього педагога на основі поваги до особистості й вибору студента.

Отже, вихідні напрямки й тенденції модернізації змісту музично-педагогічної підготовки фахівців повинні базуватися на вимогах до майбутньої професійної діяльності студентів зі спеціальності «Початкова освіта», а також на можливостях застосування отриманих теоретичних і практичних музично-педагогічних знань.

4.2. Методи і прийоми музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи

Гуманістична мета музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи у вищих навчальних закладах визначає особливі підходи до організації навчально-виховного процесу. Їх практична реалізація зумовлює необхідність побудови стратегії і тактики педагогічної діяльності, у якій використовуються різні комбінації методів і прийомів, що визначають той чи інший шлях досягнення конкретного результату навчально-виховної роботи.

Метод є базовим поняттям педагогіки, що дає відповідь на запитання, як потрібно здійснювати навчально-виховний процес. У перекладі з грецької «метод» (meta – шлях до мети і odos – слідувати) означає прийом, спосіб, характер дій, які потрібні для досягнення мети [284]. З цього випливає, що вихідним пунктом розгляду методу є педагогічна мета та залежна від неї дія. Оскільки у найзагальнішому вигляді метою підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти є формування їхньої готовності до здійснення музично-освітньої діяльності з учнями молодшого шкільного віку, то методом варто вважати інтегративно-цілісну взаємодію викладачів і студентів з формування професійних якостей у цій сфері.

Необхідно зазначити, що музично-педагогічна підготовка студентів до забезпечення основ музичної освіти молодших школярів зумовлена інтенсивними змінами в суспільстві, модернізацією змісту освіти, реорганізаційними процесами у викладанні мистецьких дисциплін початкової школи. Тому потреби оновлення навчальних засад музично-художнього розвитку сучасних учнів виступають чинником внесення суттєвих корективів і в методи підготовки майбутніх учителів. Нововведення в методичному забезпеченні підготовки студентів мають стосуватися не тільки традиційних підходів до музичної освіти молодших школярів, а й насамперед, акцентованого вивчення новаторських педагогічних ідей, освоєння практики їхнього втілення в сучасних процесах музичної освіти в початковій школі. Зокрема, це стосується активізації музичного сприймання учнів, залучення їх до різних видів музично-творчої роботи, проведення паралелей між різними видами мистецтва, застосування мультимедійних технологій тощо.

До таких методів, перш за все, необхідно включити методи, що сприяють формуванню мотивації підготовки майбутніх учителів до музично-освітньої роботи в школі. Із цього приводу зазначимо, що в педагогічній практиці діяльність учителя може бути зумовлена різними мотивами. Зокрема, підвищенням ефективності навчально-виховного процесу; намаганням привернути до себе увагу, здобути визнання, художньо-творче самовираження тощо. Часто основним мотивом музично-освітньої діяльності є пізнавальний інтерес.

Пізнавальні інтереси педагога, зорієнтованого на застосування музично-педагогічних технологій, концентруються навколо необхідності наукового розуміння різноманітних аспектів особистісного спрямування освіти; осмислення власного художньо-музичного творчого досвіду, ступеня ефективності музично-освітньої діяльності, формування персональної позиції щодо змін у системі освіти; використання нових знань та умінь у своїй практичній діяльності. Мотивація особистості педагога зумовлена його професійними інтересами, ціннісними орієнтаціями, ідеалами. Вона виявляється як у всій його професійній діяльності, так і в окремих педагогічних ситуаціях, визначає його сприйняття зовнішніх подій та логіку поведінки. Але справжню суть цих мотивів з'ясувати буває нелегко, оскільки з часом вони можуть змінюватися. Проте знання мотивів музично-освітньої діяльності студентів є важливим моментом у підготовці майбутніх учителів початкових класів до музично-освітньої роботи в школі.

Мотиваційні методи ґрунтуються на цілеспрямованому переведенні зовнішніх стимулів мотивації до музично-освітньої діяльності у внутрішній план змісту та організації навчального процесу в початковій школі. Вони передбачають залучення студентів до засвоєння інформативних матеріалів щодо обраної спеціальності. Це може бути розповідь викладача про особливості обраної професії, перегляд кіно- та відеоматеріалів, читання літератури тощо. Аналітичне осмислення студентами передового педагогічного досвіду, зокрема, ознайомлення з роботою кращих учителів на основі цілеспрямованих спостережень, виявлення й фіксації переваг індивідуального педагогічного стилю в музично-освітній діяльності вчителя, проведення асоціативних аналогій із власним досвідом музичного навчання в школі, адекватне словесне визначення мотивів персональної навчальної й майбутньої педагогічної діяльності тощо. Операційно-ігрові дії полягають у складанні контрольних запитань-відповідей, імітаційному виконанні педагогічних ролей, збиранні «кошика педагогічних прийомів» тощо.

У педагогічних іграх кожному учаснику надається певна роль. Оцінку дій виконує викладач, або «експерт», якого обирають із числа

студентів. У процесі гри всі учасники можуть подивитись на себе з боку, зрозуміти, як сприймають їхні дії інші, увійти в роль.

Тому удосконаленню особистості в професійній діяльності шляхом вироблення власного особистісного ставлення до діяльності й побудови власної індивідуальної траєкторії просування в ній, сприяє гра.

Залучення учасників до організаційно-діяльничої гри здійснюється шляхом:

- організації нових для них форм інтелектуальної діяльності, що сприяють зміні мислення;

- чіткого позиційного самовизначення щодо професіоналізації й власної ролі в цій діяльності;

- оптимізації міжособистісного спілкування та ділової взаємодії, що зумовлює особистісне зростання кожного студента в зазначеній діяльності;

- штучного застосування «помилки» в діяльності, що дає змогу порівняти конкретну (особистісну позицію), абстрактну позицію й предмет діяльності. Це сприяє формуванню в студентів таких умінь, як: усвідомлено змінювати позицію для позитивного аналізу процесу музично-педагогічної підготовки; вступати в обговорення, аналізувати процеси комунікації й спілкування; розпізнавати думку та дію, утілювати думку в дію; самостійно складати індивідуально-орієнтовану програму самоосвіти й самовдосконалення.

Вагомими є також і методи проектування майбутніми вчителями початкової школи навчальної діяльності. Вони спрямовані на усвідомлення студентами перспектив майбутньої музично-освітньої діяльності й відповідно до них побудову власної стратегії навчання. Застосування методів і прийомів проектування має на меті розвиток здатності до особистісного планування роботи, до активізації усвідомлених підходів у саморозвитку та самовдосконаленні стосовно методики музичної освіти учнів 1-4 класів. У свою чергу, планування діяльності зумовлює формування в студентів умінь цілепокладання, до яких можна зарахувати ієрархічне визначення послідовності планування особистісної діяльності. Вона, за визначенням О. Хижної, складається із таких етапів:

- розпізнавання цілей, окреслених викладачем, потребами майбутньої діяльності, навчальними вимогами тощо;

- «примірювання» цілей, тобто пристосування, адаптацію ззовні визначених цілей до суб'єктивно опосередкованих студентом перспектив професійної й навчальної самореалізації;

- конкретизація пролонгованих і близьких планів, словесне їхнє оформлення, розподіл за етапами [500, с. 12].

Необхідними в підготовці майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти молодших школярів постають також методи і прийоми, спрямовані на набуття ними різноманітної культурно-художньої інформації, розширення ерудиції у сфері музики та методики музичного навчання учнів зазначеної вікової категорії. Інформаційне забезпечення є головним аспектом підготовки студентів до майбутньої педагогічної діяльності, оскільки поза знанневою основою, здатністю до систематичного поповнення власного тезаурусу, відкритістю до інновацій у галузі музичного мистецтва й методики його викладання продуктивна діяльність учителя в сучасних умовах неможлива.

За змістовою характеристикою в підготовці студентів до забезпечення основ музичної освіти молодших школярів виокремлюються різні групи знань, серед яких – психологічні, педагогічні, музично-мистецькі.

Психологічні знання пов'язані з індивідуальними та віковими особливостями розвитку здібностей школярів до музично-творчої діяльності, з вивченням таких психічних процесів, як образна пам'ять, творча уява, музичне сприймання тощо, тобто це знання про загальний мистецький розвиток дитини молодшого шкільного віку. Педагогічні знання – це усвідомлення основних фактів педагогічної науки, засвоєння знань про форми, методи, засоби музично-творчого розвитку, навчання й виховання дітей молодшого шкільного віку. Музично-мистецькі знання – це знання про музичне мистецтво, музично-художню творчість та музичне виховання дитини.

Процесуальна характеристика зазначених знань сприяє утворенню нових знань, навичок, вмінь. Вона засвідчує, що сприймання знань відбувається за допомогою різноманітних підручників, навчальних посібників, словників тощо.

Засвоєння знань здійснюється за допомогою термінологічних вправ, вправ з визначення видів знань, встановлення логічних зв'язків і відношень між ними. Це дає можливість простежити шлях формування знань за схемою «сприймання – уявлення – система понять» і виділити етапи: підготовчий, наочний, пізнавальний та етап систематизації.

Крім змістової й процесуальної характеристики, знання мають і формальну характеристику. До формальної характеристики знань належить символ як умовний знак, що використовується для позначення знань, та атрибут як невід'ємна суттєва якість явища, об'єкта, їхня тривка характеристика.

Знання характеризуються також узагальненістю, повнотою, логічністю, чіткістю, абстрактністю ступенем суб'єктивної новизни, ступенем однозначності. До характеристики знань можна також додати рухливість, динамічність. Важливим при цьому є врахування

таких параметрів знання у контексті формування змісту музично-мистецької освіти, як: науковість, глибина, усвідомленість, системність, систематичність, оперативність, гнучкість, мобільність, конкретність, прогностичність, узагальненість, розгорнутість, згорнутість, міцність, дієвість, повнота, фіксованість, конкурентноспроможність.

Отже, змістовне забезпечення музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи тісно пов'язане із засвоєнням студентами психолого-педагогічних, музично-мистецьких та методичних знань, вміщених в певному комплексі дисциплін, що викладаються у формі лекцій, семінарів, практичних занять, студентських науково-практичних конференцій тощо.

Для того, щоб оптимізувати інформаційну діяльність студентів, у навчально-виховному процесі застосовують методи її активізації. Вони, перш за все, спрямовані на організацію самостійної роботи майбутніх учителів початкової школи, тобто формування в них стійкого прагнення до самостійного вивчення спеціальної навчальної, наукової та методичної літератури, яка надалі, вже не в студента, а в учителя, перетвориться на звичку займатися самоосвітою, що є дуже важливим для подальшого вдосконалення професійної майстерності педагога початкової ланки. Суть методів активізації полягає у створенні дидактичних і психологічних умов, які сприяють виявленню інтелектуально-особистісної та соціальної активності студентів.

Відомий дидакт Ю. Бабанський активні методи навчання виокремлює в особливу групу. Однак, учений вважає, що тільки комплексний підхід і застосування традиційних і нетрадиційних методів навчання, перенесення їх у загальну методикау навчальної діяльності допоможе успішно розв'язати проблеми педагогічної теорії і практики. Саме тому активні методи навчання доцільно вводити у відповідні групи традиційних методів навчання, які вони збагачуватимуть і вдосконалюватимуть за рахунок нової сучасної методики.

Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності – це сукупність таких способів і прийомів психолого-педагогічного впливу на студентів, які у першу чергу, спрямовані на розвиток у них самостійного мислення, активізацію пізнавальної діяльності, формування творчих навичок і вмінь нестандартного розв'язання певних професійних проблем, удосконалення навичок професійного спілкування [529]. Цей блок методів і прийомів визначає необхідність залучення студентів до пошуку, осмислення, класифікації та відбору набутої інформації. Він реалізується в таких методах і прийомах традиційного характеру, як лекції, семінари, практичні, лабораторні заняття, студентські науково-практичні конференції.

Якщо розглядати лекції за способом викладу навчального матеріалу, то до активних методів навчання можна віднести проблемні лекції в найширшому їх розумінні. Це лекція-діалог, що проводиться двома викладачами; лекція-брифінг з використанням схем-інструкцій; лекція з елементами рольової гри; лекція-міркування з використанням структурних моделей, опорних конспектів тощо.

Опорні конспекти та структурні моделі – це умовне зображення педагогічного явища (процесу, проблеми, поняття, виконане у вигляді креслення, яке наочно зображує зв'язки між частинами цілого, допомагає сприйманню, усвідомленню навчальної інформації, полегшує запам'ятовування). Вони використовуються для вивчення блоків питань, що складають суть будь-якої теми або проблеми. Наприклад, методичним прийомом використання моделей на лекції може бути потрійне пояснення нового матеріалу: уперше – розглядання моделі з поясненням; удруге – стислий виклад навчального матеріалу, орієнтуючись на структурну модель, «під запис»; утретє – первинне закріплення матеріалу за структурною моделлю шляхом розповіді-співбесіди викладача й студентів.

Зазначені лекції побудовані таким чином, що сприяють розвитку теоретичного мислення, збуджують пізнавальний інтерес до предмета, забезпечують професійну мотивацію, корпоративність.

Одним із методів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів спеціальності «Початкова освіта» є читання лекцій за опорними конспектами. Опорний конспект допомагає викладачеві повернути увагу студентів до дисципліни, що вивчається, сформулювати вміння й навички її самостійного освоєння. Застосування опорного конспекту та робота з ним на різних етапах вивчення теми активізує пізнавальну діяльність майбутніх учителів початкової школи, їхню самостійну роботу, сприяє глибокому засвоєнню матеріалу. Регулярне використання опорного конспекту сприяє безпосередньому запам'ятовуванню студентами алгоритмів виконання завдань і системному усвідомленню навчального матеріалу.

Робота з опорними конспектами добре узгоджується з інформаційною системою організації навчального процесу й не потребує перебудови. Опорні конспекти мають вигляд таблиць, схем, текстів, які використовуються під час проведення лекції. В опорному конспекті кодується певна інформація із заданої теми. Запам'ятовуючи окремі символи, схеми, поняття, студенти фактично запам'ятовують їхнє розшифрування й структурно-логічний зв'язок. Конспект містить необхідний для засвоєння студентами матеріал.

Розробка опорних конспектів здійснюється на підставі певних вимог. Зокрема, матеріал лекції необхідно подавати відповідно до його розміщення в опорному конспекті, на лекції висвітлюється весь

матеріал конспекту, проте деякі питання варто розглянути детальніше, а деякі – у загальному вигляді.

Надрукований опорний конспект роздають кожному студенту. У ньому стисло викладена вся інформація з певної теми. Він висвітлює майбутнім учителям початкової школи весь шлях вивчення теми, створює в них загальне уявлення про найважливіші питання змісту теми. Під час пояснення студенти записують деякі найскладніші питання опорного конспекту в текст лекції, але, в основному, вони більше слухають, думають, розбираються в матеріалі, а записи не ведуть.

Після пояснення матеріалу увагу студентів знову привертають до опорного конспекту. Викладач, посиляючись на символи, повторює викладений матеріал. За такої форми закріплення студенти наочно бачать матеріал, розглянутий викладачем. Якщо за опорним конспектом студенти можуть побудувати цілісну розповідь, то це свідчить про усвідомлення ними викладеного матеріалу.

Викладач, який працює за опорним конспектом, повинен усвідомлювати, що таким чином можна перевірити не пам'ять студента, а його здатність розуміти матеріал та вільно ним користуватись. Опорний конспект дає можливість студентові творчо відображати навчальну інформацію, використовуючи спеціальні терміни з будь-якого питання лекції, а також систематизувати отримані знання, особливо під час повторення. Робота за опорним конспектом значною мірою полегшує вивчення спеціальної навчальної дисципліни, коли немає підручника. Робота за опорними конспектами не дає викладачеві можливості робити помилки, відбиває рівень його кваліфікації й підготовленості; навчає студентів працювати з навчальним матеріалом, текстами лекцій, самостійно здобувати знання.

Для лекцій за опорними конспектами студентам можна запропонувати такий алгоритм дій:

1. Робота з конспектом лекції розпочинається зі звернення до теми, усвідомлення навчальних питань, перегляду списку рекомендованої літератури.

2. Аналіз зауважень викладача про актуальність теми та її місце в навчальній дисципліні; коротка характеристика рекомендованих навчальних посібників.

3. Подальша робота з лекційним матеріалом, із записами, а саме доопрацювання та доповнення конспекту:

- перечитати записи, заповнити пропущені місця;
- на основі зроблених позначок виписати на береги деякі цитати;
- доопрацювати структурне оформлення лекції;

– використовуючи словники, пояснити на берегах терміни, що трапляються вперше, зміст понять;

– на берегах у відповідних місцях лекції виписати основні положення рекомендованих статей чи відомостей з теми, що вивчаються в інших джерелах, із вказівкою на їхні бібліографічні дані;

– записати власні оцінки прочитаного, аргументи, думки про практичну значущість питань, що розглядаються;

– доповнити зміст лекції знаннями, отриманими з інших навчальних дисциплін;

– продумати й записати на берегах структуру й план виступу на семінарі з аналізованого питання.

Робота з конспектом розглядається нами як засіб систематизації здобутих знань. Передбачено, що вміння достатньо повно записувати і якісно доопрацьовувати текст лекції сприятиме активізації творчого мислення, міцності засвоєння матеріалу, забезпечуватиме успішну самостійну підготовку до семінарів, практичних і екзаменів.

Але водночас, необхідно підкреслити, що навіть найзмістовніша й талановито прочитана лекція не може гарантувати досягнення кінцевого результату – набуття студентами знань достатнього рівня. Такий результат досягається цілеспрямованою, старанною пізнавальною діяльністю самого студента, у якій прослухана лекція може розглядатися як основа пізнання. Навчання відтворювати в конспекті структуру й сутність почутого, виявляти логіку лекції є одним із важливих завдань засвоєння студентами її змісту. Саме в цьому полягає шлях до посилення пізнавального впливу лекції й подальшої успішної організації самостійної роботи майбутніх учителів початкової школи.

Практичні заняття семінарського типу створюють відповідні умови для розвитку творчого професійного мислення, стимулюють пізнавальну мотивацію й дають змогу застосовувати знання в професійній діяльності. Використання знань – це вільне володіння професійною лексикою, тобто точне оперування термінами, поняттями, визначеннями тощо. Практичні заняття у формі залучення студентів до активного обговорення проблем, що вивчаються, складаються з двох взаємопов'язаних ланок – самостійного вивчення студентом програмового матеріалу та обговорення на заняттях результатів пізнавальної діяльності.

У підготовці майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти школярів залежно від мети можна проводити різні види практичних занять: семінари-бесіди, семінари-обговорення, комбіновані практичні заняття (за формою проведення) та власне семінари (залежно від їхньої складності).

Під час практичних (семінарських) занять застосовуються імітаційні та неімітаційні методи. До перших належать тренінгові вправи, де студент намагається «приміряти» на себе роль учителя, здійснює спробу аналізувати різні педагогічні ситуації, знаходити оптимальний варіант їх розв'язання. Особливо актуальні та ефективні ці вправи під час опрацювання таких тем, як: «Особистість сучасного вчителя початкової школи», «Професійне художньо-педагогічне спілкування», «Професійне самовиховання майбутнього вчителя початкової школи». До других – творчі домашні завдання, розв'язання нестандартних задач, творчі роботи, які дають можливість формувати знання, професійні вміння та навички студентів шляхом залучення їх до інтенсивної пізнавальної діяльності.

Одним з ефективних методів здобуття студентами інформації та формування інтересу до предмету є ознайомлення їх з науковою періодикою з проблеми лекції.

Така мета реалізовується в різних формах. Це, перш за все, ознайомлення зі статтями впродовж практичних занять (семінарів); доручення одному чи двом студентам групи підготувати до практичного заняття (семінару) огляд висвітлення відповідної теми на сторінках журналів, анкетування журнальних статей; ознайомлення з монографічною літературою; формування вміння користуватися алфавітним та систематичним каталогами, предметним покажчиком, анотованими виданнями.

Результати систематичного опрацювання джерел у процесі вивчення курсу можна оцінити за такими вимогами:

1. Студент повинен знати:
 - основні положення прочитаної роботи;
 - систему аргументів автора й логіку їх викладу;
 - теоретичне й практичне значення кожного положення роботи в історичній ретроспективі й у сучасності.
2. Студент повинен уміти:
 - вивчати літературу в певному аспекті (проблема, тема, практична значущість);
 - застосовувати вивчені положення під час аналізу оцінки процесу музичного розвитку дітей молодшого шкільного віку;
 - пояснити, обґрунтувати чи зробити аргументовану критику теоретичних висновків автора за логікою його роздумів, використовуючи фактичний матеріал, що міститься в тексті;
 - користуватися довідковою літературою: енциклопедіями, довідниками, бібліографічними покажчиками, каталогами.

Така робота суттєво розширює світогляд студентів, сприяє формуванню цілісності знань, забезпечує ефективне вивчення предмета. Новий підхід дає змогу змінити систему лекційних занять,

де лекції концентруються в часі шляхом «заглиблення в предмет». Це зумовлює своєрідну підготовку майбутніх учителів початкової школи до лекції. Студенти заздалегідь розробляють структурну модель конкретного змісту, довільно вибираючи тип і рівень інтеграції знань, готуються до захисту своєї моделі.

Семинар, що в перекладі з латинської мови означає «розсадник», забезпечує формування переконань студентів на основі отриманих ними знань на лекціях або з літературних джерел, умінь висловлювати судження, узагальнювати погляди, зіставляти їх, робити певні висновки. Для підвищення рівня активності студентів на семінарі роботу можна проводити в мікрогрупах (3-5 студентів).

Завдання для мікрогруп передбачають обов'язкову участь кожного студента в їх виконанні. Це можуть бути висловлювання власного погляду щодо запропонованого тексту (думки, ідеї); складання опорної схеми й розповідь за нею; захист проектів (моделі), моделювання ситуації, складання розповіді-естафети тощо.

Посилаючись на теоретичну думку психологів про те, що педагогічне спілкування відбувається лише в тому випадку, коли в ньому задіяний кожний учасник, будувати взаємодію викладача зі студентами на семінарі необхідно так, щоб самі студенти були головною дійовою особою, ретельно продумували ролі, що виконуються кожним учасником, створювали проблемні педагогічні ситуації.

З огляду на те, що риторичні вміння – це професійно значущі комунікативні вміння студента, на практичних (семінарських) заняттях необхідно створювати умови здійснення дискусії, формувати вміння її вести й організовувати, керувати поведінкою співрозмовника, стимулювати й координувати перебіг дискусії, робити висновки, формувати й закріплювати уміння, пов'язані з утворенням аргументованих текстів (чітко формулювати тези, співвідносити свої висловлювання з попередніми в логічному й лінгвістичному плані, аргументувати свою думку, заперечувати погляд іншого, будувати логічно правильне судження, доведення).

На практичних заняттях студентам варто запропонувати виконувати завдання за різними методиками й тестами. Зокрема, можна застосувати методику АУР (актуалізація, усвідомлення, рефлексія) Джинні Стіл та Курта Меридіта. Вона має в собі такі етапи:

1. Актуалізація опорних знань, евокація (встановлення зв'язків), що підводить студентів до формулювання питань та мети навчання.

Варто зазначити, що педагог має широкий вибір методів, які слугують одній меті – допомогти студентам згадати попередні знання з теми практичного заняття, збудити їхню цікавість та сформулювати

його мету. Тому стратегія евокації створює мотивацію майбутніх учителів початкової школи до активного навчання.

Серед методів, які можна використати на стадії ревокації, наведемо:

- попередню активацію, що виявляє фонові знання й пробуджує інтерес до теми. Це можуть бути біографічні відомості про автора чи його твори, історія написання того чи іншого твору тощо;

- фокусувальні запитання – постановка запитань, на які потрібно відповісти після прослуховування. Потрібно зробити прогноз музичного твору та виявити, які були підстави для цього прогнозу;

- мозкова атака та мозкова атака в парах. Студенти складають перелік понять, котрі їм відомі, з теми, яку вони вивчатимуть;

- «Гроно» – студенти використовують перелік понять мозкової атаки з певної теми, а потім застосовують метод «Гроно» для встановлення зв'язків;

- «Асоціативний куш» – студенти використовують мозкову атаку для встановлення асоціативних зв'язків (побудова схеми);

- «Вільне письмо». Студенти вільно записують все, про що вони знають, що відчують, чому дивуються щодо теми практичного заняття – до того, як почнеться його опрацювання.

2. Усвідомлення змісту.

а) Демонстрація чи презентація:

- Який зміст будуть презентувати, а який вивчати?

б) Пошукова діяльність:

- Що буде робити студент під час заняття, щоб зрозуміти зміст?

Необхідно вказати на те, що ця робота може тривати одне заняття чи (якщо спланована як дослідження) кілька днів, тижнів. На цьому етапі важливі дві обставини:

- а) надати потрібний матеріал;

- б) залучити студентів до активного дослідження матеріалу, пошуків або конструювання значення в процесі роботи з матеріалом.

Для цієї фази розроблено багато методів. Зупинимося на деяких із них.

Метод «Позначки»

Після того, як відбулася мозкова атака, студентам пропонують позначити у своєму конспекті ті частини, які підтверджують відомі для них положення (+), або ті, які суперечать їхнім думкам (-); а також ті, що містять неочікувані ідеї (V), і ті, до яких виникли запитання.

У методиці АУР (актуалізація, усвідомлення, рефлексія) рефлексія є саме тією фазою процесу навчання, у якій студенти звертаються до вивченого.

Метод «Кубування»

Використовується кубик, на кожній грані якого написана вказівка:

1. Опишіть це.
2. Порівняйте це.
3. Встановіть асоціації. Про що це змушує вас думати? Що спадає вам на думку у зв'язку з цим?
4. Проаналізуйте це (форма, засоби виразності тощо).
5. Знайдіть застосування цьому. Як саме це можна застосувати?
6. Запропонуйте аргументи «за» або «проти» цього.

Можна також використати додаткові запитання:

- Про що це змушує замислитися?
- Чим відрізняються частини музичного твору?
- На що це схоже?

Використовуючи різнорівневе опитування, варто спрямовувати студентів від рівня найпростіших (буквальних) запитань до рівня творчого застосування набутих знань та розробки власних ідей, створення навіть власних музичних творів.

Продумуючи запитання, варто звернутися до систематики Б. Блума, яка отримала назву таксономії запитань Блума [535].

1. Прямі запитання – запитання, відповідаючи на які, потрібно лише назвати деякі факти, згадати й озвучити інформацію. Їх часто використовують у традиційних формах контролю: заліках чи тестах.

2. Уточнювальні запитання. Вони часто починаються зі слів «Отже, ви вважаєте, що...?», «якщо я правильно зрозумів, то...?», «Я можу помилятися, але, здається, ви сказали про...?» Мета цих запитань – надати людині можливість зорієнтуватися у зворотному зв'язку щодо сказаного. Іноді їх ставлять, щоб отримати інформацію, якої немає в повідомленні, але вона відчутна. Дуже важливо запитувати без негативної міміки. Можна продемонструвати приклад (підняти брови, широко розкрити очі): «Ти справді думаєш, що...?»

3. Інтерпретаційні запитання. Часто починаються зі слова «Чому?». У деяких ситуаціях їх можуть сприймати негативно – як спонукання до виправдання. В інших випадках вони спрямовані на встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Цей тип запитань спрацьовує тоді, коли у відповіді є елемент самостійності.

4. Аналітичні запитання – пропонують відповісти, скажімо, чи була певна подія достатньо обумовлена, чим вчинок персонажу був умотивований, з якою метою автор увів ту чи іншу сцену, яку ідейно-художню роль відіграють окремі образи, художні деталі, прийоми, принципи зображення. Тобто ці запитання спрямовані на встановлення причинних і цільових зв'язків у музично-художньому тексті.

5. Запитання на синтез – спонукають до творчого розв’язання проблем неординарного мислення, надихають на розробку нових власних ідей, концепцій, поштовхом до яких були ідеї, що містилися у вивченому раніше музичному творі. Ці запитання можуть заохотити до створення сценаріїв або драматичних версій – інтермедій, пов’язаних із вивченим твором, що передбачає повну переробку жанру вивченого твору на абсолютно інший жанр з іншим ідейним спрямуванням. Наприклад, балада може бути перероблена на невеличку драматичну чи комічну виставу з попередньою розробкою літературного сценарію та з естетичним зрушенням від трагедійного начала до комедії із застосуванням сучасної лексики тощо.

6. Запитання на оцінювання – вимагають від студента розробити систему моральних оцінок подій та вчинків героїв музичних творів із застосуванням аргументації, пов’язаної з власним життєвим досвідом, обізнаністю щодо особливостей мистецької практики, історичної компетенції тощо. Запитання такого типу найкраще втілюються в гнучкому жанрі есе.

7. Творчі запитання. Якщо в запитанні є частка «б», елемент умовності, прогнозу, то воно належить до творчого. Наприклад, «Що змінилося б у світі, якби...», «Як ви думаєте, як буде розвиватися ...?» тощо.

Найбільше ускладнення на практичних заняттях може викликати етап «розкодування» отриманої теоретичної навчальної інформації. Значні труднощі виникають у студентів під час проектування отриманих теоретичних знань на майбутню музично-освітню педагогічну діяльність.

Розробка кожного практичного заняття повинна містити мету, зміст обговорюваних питань чи проблем, ключові поняття, які студентам необхідно вписати в педагогічний словник і запам’ятати форму проведених занять та педагогічну технологію. Це є оптимальним для вивчення навчальної дисципліни й конкретної теми. Наприкінці практичного заняття студентам необхідно запропонувати базову й допоміжну літературу для самостійного вивчення та виступів з короткими повідомленнями й доповідями.

Важливо пам’ятати, що студенти доповнюють свої музично-педагогічні знання від заняття до заняття. Тому їм доцільно пропонувати написати свій «музично-педагогічний портрет» на основі самоспостереження та інтеграції здобутих знань.

Усі зібрані відомості можна систематизувати й узагальнити за такою схемою:

- розвиток інтелектуальної сфери;
- рівень розвитку музично-художнього мислення (рівень розвитку процесів художньо-педагогічного спілкування, уміння

порівнювати різні види мистецтва, аналізувати художній образ, виділяти головне, робити самостійні висновки);

– рівень розвитку образної мови (словниковий запас, уміння висловлювати свою думку, емоційність мови тощо);

– особливості музично-художньої пам'яті (розвиток зорової пам'яті, оволодіння прийомами передбаченого запам'ятовування, легкість відтворення тощо);

– особливості уваги (рівень розвитку довільної уваги, стійкість уваги, уміння розподіляти увагу тощо);

– спрямованість особистості (інтереси, ціннісні орієнтації, прагнення до успіху, страх перед невдачею);

– специфіка емоційно-вольової сфери (адекватність емоційного реагування, зовнішнє демонстрування переживань, настрою, емоційна стійкість у напружених умовах та під час невдач; уміння стримувати емоційні переживання, змінювати їх);

– вольові особливості: цілеспрямованість, самостійність, ініціативність, рішучість тощо.

Останнім часом у практиці роботи вищої школи широко застосовують нові освітні інформаційні технології. До них можна зарахувати використання на лекції, практичному чи семінарському занятті мультимедійних технологій, Інтернет-ресурсів, електронних енциклопедій та фахових пакетів для відповідних предметних галузей. Матеріали до таких лекцій рекомендується інтегрувати в комп'ютерні презентації, використовуючи для цього Word, Power Point чи будь-яку іншу програму.

Використання лекційних, семінарських і практичних матеріалів у вигляді електронних курсів, які, у свою чергу, можуть стати засобом упровадження різних форм дистанційної освіти, створює великі можливості для підвищення рівня ефективності навчально-виховного процесу з підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти молодших школярів.

Інформаційному забезпеченню майбутніх учителів початкової школи можуть сприяти й такі методи, як мультимедійний огляд музично-методичної літератури, проведення лекцій-діалогів (широке використання запитань-відповідей), публічні презентації (ілюстрування студентами теоретичних чи методичних положень практичними прикладами), збирання педагогічного портфоліо (відеофрагментів уроків музичного мистецтва, дитячого музичного виконавства, відеовтілення певних методів і прийомів роботи з учнями в позакласній роботі тощо), індивідуально підготовлена відеопрезентація музичного життя регіону; ескізний перегляд музичної літератури для дітей та складання на його основі «музичних колекцій», тобто вибірки творів для слухання музики школярами, підпорядко-

ваних певній темі, наприклад: «Образи дітей у музиці», «Світ очима дітей», «Казкові персонажі в музиці» тощо.

Реалізація вимог інформаційно-технологічного підходу, як бачимо, значно покращує якість навчання та сприяє об'єктивності контролю знань. Вони вчать працювати самостійно, формують навички роботи з літературою, розвивають інтерес до предмету, учать аргументувати свою відповідь, сприяють зв'язку теорії та практики [73].

Оцінно-аналітичні методи й прийоми, що застосовуються в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи, сприяють активізації аналітичних дій студентів та передбачають залучення їх до критичного огляду періодичної преси й методичної літератури з питань музичної освіти школярів, до художньо-педагогічного аналізу музичних творів для дітей, різних форм позакласної роботи з учнями молодших класів. Важливого значення в цьому процесі набуває активізація самостійної оцінювальної роботи студентів шляхом спонукання їх до висловлення власної думки, написання відгуків; різних видів порівняльних зіставлень та вибору виконавського репертуару для учнів 1-4 класів, вербальної його інтерпретації тощо.

Активізаційно-творчі методи й прийоми відіграють центральну роль у спонуканні студентів до самореалізації, до активізації їхніх творчо-самовиражальних потенцій. Вони зумовлюють широке залучення майбутніх учителів до створення проектів музично-виховної позакласної роботи в початковій школі, самостійного її планування, до розробки різних варіантів словесного супроводу музично-виконавських дій (коментування музичних образів, формулювання питань для дітей щодо змісту музичних творів, розроблення ситуацій «слухання музики», аналіз можливих труднощів у співацькому розвитку дітей тощо).

У контексті музичного навчання майбутніх учителів початкової школи, що не мають достатнього рівня музичної підготовки, особливого значення набуває адаптивна здатність студентів до співвіднесення наявної компетентності в галузі музичного мистецтва з реальними, об'єктивними обставинами проведення музично-освітньої роботи в початковій школі. Рушієм творчості для студентів у такому випадку має бути прагнення до оптимального використання власних можливостей у сфері музики (знань, досвіду сприймання, оцінювання, виконання музики) в організації позакласного музичного навчання учнів, зацікавленні їх музикою, розширенні меж дитячого музичного життя.

Суттєвого значення набуває залучення студентів до продуктивної методичної творчості, а саме, упровадження ігрового тренінгу щодо імпровізаційного вирішення можливих неординарних педагогічних

ситуацій, створення варіантів методичного вирішення музично-педагогічних проблем, розв'язання творчих завдань, що актуалізують міжпредметні зв'язки між музичним мистецтвом й іншими уроками в початковій школі.

Найефективнішими методами такого навчання є організація творчого пошуку на основі систематичного вирішення проблем, дискусії чи дидактичної гри.

Як переконує практика, найповніше відтворюють ситуації творчого професійного пошуку дидактичні ігри. У них студенти перетворюються на школярів і вчителя, великих майстрів мистецтва, викладачів, науковців; намагаються самостійно долати труднощі, що виникають, виробляти алгоритми взаємодії.

У структурі дидактичної гри виділяють чотири етапи:

1. Орієнтація – оголошення теми, що вивчається, характеристика імітації та ігрових правил, огляд загального перебігу гри.

2. Підготовка до проведення – пояснення сценарію, ігрових завдань, правил, ролей, процедур. Для проведення гри важливо детально опрацювати ігровий задум або сценарій, у якому мають бути відображені сюжетна схема й загальний план гри. Складаються вони з таких розділів, як опис ігрової обстановки й атрибутів гри; розроблення репертуару ігрових дій; характеристика організації гри; створення методичних указівок для учасників гри.

3. Проведення гри – організація й фіксація ігрових дій, коригування неточностей тощо.

4. Обговорення гри – описовий огляд-характеристика «подій» гри та їх сприйняття учасниками.

Реалізацію такої структурної схеми проілюструємо на прикладі ділової гри «Алгоритм упровадження інновацій у музично-виховний процес початкової школи», що має на меті формування алгоритму впровадження нововведень у навчально-виховний процес початкової школи, а також набуття практики колективної діяльності у виробленні рішень.

1. Для визначення проблемних завдань студенти поділяються на 3-4 групи. Експерти оцінюють їхню роботу за критеріями результативності (правильність, час); оригінальності; співучасті та взаємодії (психологічний настрій, загальна обстановка в групі). Ведучий презентує перебіг гри за етапами.

2. Інтелектуальна й творча розминка (виконання творчих завдань: жеребкування команд за вибором кольорів, створення емблеми й формулювання педагогічного кредо команди відповідно до вибору кольору команди). Далі складають тезаурус (сукупність понять) проблеми, що розглядається (кожній команді пропонується визначити 10 ключових понять з відповідної проблеми). Ведучий

аналізує й узагальнює отримані відповіді. Віднаходять 3 ключових слова, які відображають специфіку проблеми. Складність, яка виникає на цьому етапі гри, полягає у вмінні узагальнити проблему в ключових поняттях.

3. «Аукціон педагогічних ідей». Студентам дають завдання: «Якими проблемами, на ваш погляд, характеризується сучасна ситуація музичномистецької освіти? Сформулюйте 6 актуальних проблем. Запропонуйте свій педагогічний проект вирішення конкретної проблеми».

Студенти працюють у групах, записуючи відповіді на дошці. Поряд із загальними актуальними проблемами вони виокремлюють конкретні питання, що пов'язані, наприклад, з методикою музичного навчання й виховання. Зокрема, нові форми занять, способи колективної, групової та індивідуальної діяльності дітей, створення авторських програм, розвивального середовища тощо.

Усе позитивне, що створене в процесі групової діяльності, на кожному етапі фіксується. Коли пропонується відразу кілька конструктивних ідей, що заслуговують на увагу, відбувається «аукціон рішень». Суть його полягає в поглибленому аналізі запропонованих проектів на загальному пленумі, у результаті чого кожний проект піддають аналітичній експертизі. Здійснюється це через механізм «продажу» розроблених проектів, де «грошима» є наслідки їхнього впровадження.

Завдяки цьому формується цілісне уявлення щодо процесів і явищ, які можуть виникнути в результаті впровадження інновації. Проекти, які набрали найбільше негативних наслідків, вилучають із переліку.

«Аукціон ідей» забезпечує глибокий і детальний аналіз наслідків початку впровадження інновації, урахування різних протиріч та конфліктів. Побудова цілісної концептуальної моделі розгортання подій та визначення ролі й позицій групи, долученої до інноваційного процесу, дає змогу опрацювати різні варіанти наслідків. Тому рішення приймаються не методом проб і помилок, а відповідно до всебічної аналітичної експертизи.

Далі гравці розробляють алгоритм упровадження інновацій у навчально-виховний процес початкової школи. Завдання учасників – визначити еталонну послідовність виконання педагогічних дій під час упровадження інновації. Мета досягається через організацію індивідуальної й групової роботи.

4. Рефлексія учасників («Які процеси відбувалися у групі?», «Які ідеї стимулювали групову роботу?», «Як організаційно була впорядкована група?»). Експерти на основі особистих спостережень і розрахунків оголошують результати.

Необхідно зазначити, що найсуттєвішим моментом ділової гри має бути збереження її своєрідності як ігрової діяльності в межах навчальної, що створює можливості для максимального виявлення самостійності, ініціативи, активності й творчості.

Ділові ігри сприяють закріпленню теоретичних знань, формують управлінські вміння, розвивають творчий підхід до моделювання освітніх систем, підвищують ефективність інтелектуальної праці.

Ігрове моделювання визначає простір для пошуку самостійного розв'язання професійного завдання, корекції цього процесу. Головними способами ігрового моделювання педагогічної діяльності є також мікрОВикладання, реалізація педагогічних ситуацій, соціально-психологічний тренінг, психодрама, дидактичні спектаклі тощо. Ігрове моделювання охоплює й такі форми творчого пошуку, як мозковий штурм, дискусії, метод синектики (об'єднання різнорідних елементів).

За ігрового моделювання відбувається перехід навчальної діяльності в навчально-творчу, оскільки створені умови сприяють використанню потенційних можливостей студентів, їхніх творчих здібностей. Ігрове моделювання дає змогу уникнути педагогічних стереотипів, шаблонів, що особливо важливо в розвитку готовності до нововведень як складника інноваційної поведінки майбутніх педагогів.

Комунікативно-транслятивні методи і прийоми зорієнтовано на формування в майбутніх учителів початкової школи умінь музично-педагогічного спілкування з дітьми на основі цілеспрямованого вироблення в них власного стилю музично-освітньої діяльності.

Характеристика стилів взаємодії в педагогічному процесі розглянута В. Кан-Каликом, В. Симоновим та іншими [205]. Визначені три стилі: авторитарний (директивний), демократичний (колегіальний), ліберальний (непослідовний, анархічний). Кожен з них характеризується конкретними виявами: формальним (форма комунікації) і змістовим (зміст діяльності).

Найбільш бажаним і сприятливим є демократичний стиль взаємодії викладача з учнями. Демократичний стиль – це основа й умова ефективності взаємодії з колективом учнів і з кожним з них окремо. Це творчий діловий стиль, що враховує рекомендації, конкретні умови й завдання, творчі здібності й можливості особистості кожного школяра.

Стиль взаємодії, як одна з характеристик людини, може формуватися й розвиватися в процесі вивчення навчальної дисципліни на основі усвідомлення студентами основних законів розвитку й формування системи людських взаємин.

Демократичний стиль виявляється у взаємодії викладача зі студентським колективом. Викладач намагається довести мету діяльності до свідомості кожного, заохочує всіх до активної участі в обговоренні процесу роботи; оптимально розподіляє навантаження,

ураховуючи індивідуальні нахили й здібності кожного, стимулює до активності, розвиває ініціативу; своє завдання бачить не лише в контролі й корекції, але й у формуванні здатності студентів до самоуправління.

Авторитарний стиль характеризується тим, що педагог самостійно визначає напрям діяльності групи, висловлюється лаконічно, переважно з управлінською інтонацією, що не допускає заперечень. Основні форми взаємодії – це інструкція й указівка.

Ліберальний стиль – анархічний, байдужий. Викладач намагається не втручатися в життя студентського колективу, не проявляє активності, питання розглядає формально; викладач легко піддається іншим впливам, інколи навіть суперечливим. Основні форми взаємодії – інформація, порада, прохання.

В. Кан-Калик розглядає стиль спілкування як індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії викладача і студента, тобто як спілкування, у процесі якого знаходять вияв особливості комунікативних можливостей викладача й характер взаємодії, що склалася між викладачем і студентами, творча індивідуальність педагога й студента; особливості студентського колективу.

Аналіз стилів взаємодії сприяє моделюванню педагогом майбутнього викладання (прогностичний етап); організації безпосередньої предметної взаємодії зі школярами в момент початку занять (початковий період спілкування); управлінню спілкуванням; аналізу застосованої системи спілкування.

Культура спілкування, установлення педагогічної взаємодії значною мірою залежить від формування в студентів риторичних умінь (умінь мисленнево-мовленневої діяльності, монологічного та діалогічного мовлення).

Риторичні вміння – це мисленнево-мовленнєві вміння, до яких належать уміння спілкуватися, викладати думки, керувати своїм мисленням і мовленням, що дає можливість повніше реалізувати себе, свої здібності в навчальній і майбутній професійній діяльності.

Професор Ю. Рождественський описує мовленнєві засоби діяльності викладача за допомогою таких категорій: модальність мовлення, мовленнєвий контакт, вибір слів, мовленнєве ставлення до дії, мовленнєва оцінка, образно-логічний зміст промови.

Давно відомо, що слова – це теж учинки, тому аудиторія, яка стає співучасницею «виконавчого задуму» викладача, пильно стежить за його інформаційним повідомленням, обирає потрібний їй навчальний матеріал, співрадіє, співчуває викладачеві, який говорить суттєво.

Свою оцінку викладач не нав'язує аудиторії, а обережно «закладає» в підсвідомість слухачів усім арсеналом риторичних, лінгвістичних, психологічних, етичних прийомів. У пригоді йому

стають класичні джерела, приклади риторики, власна культура, художній смак та інтуїція, а головне – любов та повага до студентів.

Уміння вести конструктивний діалог, диспут, педагогічне спілкування сприяє успішній педагогічній взаємодії.

Комунікативно-транслятивні методи формують у майбутніх учителів навички художньо-педагогічного спілкування з дітьми в процесі вироблення власного стилю музично-педагогічної діяльності.

Презентативно-демонстраційні методи й прийоми підпорядковано формуванню в студентів здатності до самоствердження, відчуття задоволення від діяльності, переживання успіху в роботі. Вони поєднують у собі репетиційні тренінги, копінг-методики, методи й прийоми розвитку умінь педагогічної самопрезентації.

Рефлексивно-моніторингові методи спрямовані на актуалізацію та розвиток здатності студентів до самоконтролю й самооцінки в різних видах навчальної діяльності.

Важливу роль у рефлексивно-моніторингових методах відіграє проблемно-рефлексивний полілог. Цей метод сприяє актуалізації й розвитку творчих можливостей майбутніх учителів початкової школи до самостійного осмислення проблем музично-виховної діяльності та прийняття ними інноваційних рішень. Його реалізація охоплює такі етапи:

- відшукування та з'ясування педагогічних проблем (кожний учасник, не наслідуючи попереднього, структурує визначені проблеми);
- висування ідей, спрямованих на розв'язання конкретних проблем;
- колективне обговорення ідей.

Цінність такого полілогу полягає в розвитку всіх, а не лише найбільш підготовлених студентів у формулюванні й вирішенні зазначених проблем. «Заборона» повторення ідей визначає максимальне осмислення альтернативних рішень.

Дієвим також є і метод позиційної дискусії. Він ефективний під час формування банку даних про різні педагогічні інновації, забезпечення процесу їхнього критичного аналізу. Механізм такої дискусії зумовлює поділ групи на три частини.

Перша група розробляє та обґрунтовує проект майбутньої інновації. На цьому етапі припустима критика рішень, що пропонуються. Наприкінці дискусії група подає до загального обговорення один з напрацьованих варіантів.

Друга група повинна з'ясувати всі альтернативні варіанти щодо запропонованого нововведення, спростувати твердження першої групи. Відхиливши пропозиції, вона розробляє своє рішення й також викладає програму дій.

Завдання третьої групи полягає в аналізі та пошуку конструктивного в запропонованих проектах, оскільки вона здійснює синтез і віднаходить компромісні шляхи вирішення проблеми. Далі групи міняються ролями й весь цикл повторюється знову.

Організоване в такий спосіб навчання студентів переконує в значущості важливих напрямів розвитку професійних якостей майбутніх учителів початкової школи, зокрема, емоційності мислення, формування нового типу спілкування та комунікативних здібностей, розвитку здатності до внутрішнього діалогу як основи самопізнання, проблематизації спілкування, лабільності (змінності) його способів, трансформації ролей.

Реалізація цих напрямів визначає системність у підготовці майбутніх фахівців до музично-освітньої діяльності як у період навчання у ВНЗ, так і на етапі післядипломної освіти та в процесі методичного удосконалення професійно-педагогічної майстерності.

4.3. Моделювання етапів із системою методів підготовки студентів до музично-освітньої діяльності в початковій школі

Для розроблення моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів ми окреслили модернізаційні аспекти змісту зазначеної підготовки, методи й прийоми музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи, оптимальні форми та етапи підготовки студентів до музично-освітньої діяльності.

Розроблена в процесі дослідження модель містить визначення мети, напрямів модернізації змісту підготовки, методів, прийомів, етапів, форм та оцінювання результатів підготовки студентів. Ми визначили відповідну мету підготовки, яку вбачаємо у формуванні готовності студентів до забезпечення основ музичної освіти учнів молодшого шкільного віку. Модернізація змісту музично-педагогічної підготовки студентів до забезпечення основ музичної освіти молодших школярів зумовлена інтенсивними змінами в суспільстві, в освіті, реорганізаційними процесами у викладанні мистецьких дисциплін у початковій школі. Необхідність оновлення навчальних засад художнього розвитку сучасних учнів постає чинником внесення суттєвих корективів у зміст підготовки майбутніх учителів. Серед

напрямів модернізації змісту музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів ми визначили провідними такі:

– *переорієнтацію навчального процесу з передавання навчальної інформації як головної мети підготовки на формування особистості майбутнього фахівця (упровадження особистісно-розвивальних орієнтирів підготовки)*, що зумовлює актуалізацію особистісно-розвивальних можливостей навчальних дисциплін, зокрема, музично-методичної підготовки, спрямування її на розвиток музично-педагогічного мислення, формування музично-педагогічних умінь і навичок, вироблення індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів. Важливого значення в цьому процесі набуває активізація в майбутніх учителів чітких уявлень, по-перше, про функції викладання музичного мистецтва в початковій школі («образ музичної освіти»), по-друге, про власну роль («образ Я») у системі музичної освіти дітей;

– *розширення та інтенсифікацію практичних основ підготовки в галузі методики музичного навчання*, що має на меті формування в студентів чітких орієнтирів щодо майбутньої педагогічної діяльності в галузі музично-естетичного розвитку дітей; активне сприяння самореалізації студентів у системі практичних музично-педагогічних дій та досягненню ефективності процесів професійного самоздійснення й самоствердження майбутніх учителів. Практико-орієнтована підготовка зумовлює зв'язок навчальної музично-педагогічної підготовки студентів з реальними потребами майбутньої діяльності, а також збагачення музично-методичної підготовки студентів знаннями, уміннями й навичками практичної діяльності з музичного навчання й розвитку дітей у початковій школі.

Оскільки підготовку майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів зорієнтовано на формування не тільки знань, а й широкого спектру практичних умінь, розвиток спеціальних професійних якостей, пов'язаних з організацією музичної діяльності дітей, з художнім спілкуванням, роботою з батьками тощо, занурення в практичні виміри професії трактується в дослідженні не як одномоменте явище, а як розгорнутий, пролонгований процес. Різні стадії цього процесу зумовлюють поступову трансформацію пасивно-споглядальної функції, зорієнтованої на конкретно-практичне ознайомлення зі способами музичного навчання дітей початкової школи, в інтенсивно-самовиражальну, яку спрямовано як на активне оволодіння методикою музично-освітньої роботи серед дітей, так і на педагогічне творення, на формування здатності до самостійного розроблення методів і прийомів практичної музично-освітньої діяльності вчителя початкових класів.

Отже, модернізація шляхів підготовки студентів до забезпечення основ музичної освіти молодших школярів має спрямовуватись

переважно на практично-компетентнісні орієнтири навчальної діяльності, де знання студентів з музичного мистецтва й педагогіки трактуються як необхідне підґрунтя для вирішення головного завдання – практичного освоєння майбутніми вчителями умінь і навичок забезпечення основ музичної освіти учнів початкової школи;

– *урахування сучасних тенденцій розвитку музичного мистецтва й педагогіки* як один із суттєвих напрямів модернізації змісту підготовки студентів стосується, по-перше, внесення корективів у музично-педагогічну підготовку майбутніх учителів, по-друге, засвоєння сучасних методів і прийомів викладання музичного мистецтва в початковій школі.

Оновлення навчального репертуару студентів зумовлене сучасними тенденціями розвитку мистецтва, зокрема, значним поширенням популярних музичних жанрів серед дітей та юнацтва. Класичне мистецтво, залишаючись основою музичного навчання дітей, не може нині повністю задовольнити художні вподобання учнівської молоді. Майбутній учитель має бути в змозі зорієнтувати школярів у широкому розмаїтті музичної продукції, що побутує нині в сучасному суспільстві, сприяючи виробленню вже в молодших школярів критеріїв адекватної оцінки мистецької досконалості музичних творів. Отже, у процесі музичного навчання студенти мають оволодіти оцінними орієнтирами не тільки в галузі класичної спадщини музичного мистецтва, а й бути ознайомленими з особливостями розвитку популярної серед учнівської молоді музики.

Необхідність оновлення методичної підготовки майбутніх учителів до викладання музики в початковій школі спричиняється як високим рівнем розвитку теоретичних засад музичного навчання, так і суттєвими здобутками практики викладання музики, розширенням спектру сучасних методів і прийомів музичного розвитку школярів. Отже, нововведення в методичному забезпеченні підготовки студентів мають стосуватись не тільки традиційних підходів до музичного навчання молодших школярів, а й, насамперед, акцентованого вивчення новаторських педагогічних ідей, освоєння практики їхнього втілення в сучасних процесах викладання музичного мистецтва в початковій школі (активізація музичного сприймання учнів, залучення їх до різних видів музично-творчої роботи, проведення паралелей між різними видами мистецтва, застосування мультимедійних технологій тощо).

Наголосимо, що досвід і естетичного ставлення до мистецтва, і педагогічного забезпечення музичного навчання дітей у майбутніх учителів має формуватись в умовах активного виявлення неупередженого судження щодо тих мистецьких і педагогічних явищ, які не мають усталених традицій оцінювання й упровадження.

Загалом, модернізація змісту підготовки майбутніх учителів до забезпечення основ музичної освіти молодших школярів має стати невід'ємним компонентом інтегративно-цілісного процесу формування професійних якостей студентів, підґрунтям відповідних навчальних планів і навчальних програм.

У процесі дослідження встановлено послідовність та зміст *етапів* підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів. Етапи підготовки змодельовано на основі навчального концентровано-циклового підходу, що передбачає застосування на кожному з етапів повного комплексу запропонованих методів, тобто підготовка студентів відбувається за всіма напрямками роботи. Водночас характер застосування методів, інтенсивність тих чи інших напрямів підготовки залежно від етапу змінюється, визначаючись ступенем творчої самореалізації студентів. Збільшення інтенсивності самореалізаційних процесів визначає ієрархічну побудову етапів підготовки.

Перший етап (проективний) у запропонованій моделі має тривати протягом двох семестрів і характеризується спрямованістю на спонукання студентів до самовизначення в майбутній професійній діяльності, спрямуванні її на музично-освітню роботу з учнями. На цьому етапі в студентів уточнюється особистісний сенс опанування умінь і навичок викладання музики в початковій школі, викристалізуються наміри щодо формування особистісних якостей у контексті професії, усвідомлюється ціннісна значущість уроків музичного мистецтва в початковій школі. Пріоритетними є форми й методи навчання, що зумовлюють мотиваційне ставлення студентів до музично-освітньої роботи серед молодших школярів. Серед них – вибір стратегії й складання пролонгованих планів педагогічного й музичного саморозвитку (вивчення психолого-педагогічної, методичної літератури, самопроектвне ознайомлення з різними жанрами й стилями класичної музики, з дитячим репертуаром, ознайомлення з досвідом мистецько-виховної роботи в школі).

Другий етап (репродуктивний) згідно з розробленою моделлю підготовки, що має тривати протягом трьох семестрів, пов'язано з орієнтацією студентів на самореалізацію в навчальному процесі на основі зіставлення власних можливостей і намірів з реальними потребами майбутньої музично-освітньої діяльності в школі. Провідними на цьому етапі постають наслідувальні дії, до яких студентів спонукають цілеспрямовані спостереження за діяльністю кращих учителів музичного мистецтва (під час проходження педагогічної практики в школі), цілеспрямоване вивчення й аналіз досвіду їхньої роботи, а також самоаналіз навчальної діяльності, урахування й осмислення характеру реакції викладача й аудиторії на

власні навчальні досягнення. На цьому етапі студенти опановують основні програмні вимоги з методики викладання музичного мистецтва в загальноосвітній школі.

Третій етап (творчий) має тривати протягом трьох семестрів і передбачає зосередження уваги на стимулюванні студентів до творчої самореалізації, формуванні в них здатності до творчого самовираження, до досягнення успіху в музично-освітній роботі з дітьми. Пріоритетними на цьому етапі є творчі дії студентів: виявлення творчої ініціативи у вирішенні музично-педагогічних проблем, оволодіння уміннями варіативного опрацювання завдань музично-методичного характеру, мистецтвом музичної й педагогічної імпровізації. Творчого осмислення набувають навчально-адаптивні дії в контексті музичного розвитку студентів, зокрема такі, як варіантний вибір дитячого музичного репертуару для різних видів музично-освітньої роботи, спрощення музикознавчих текстів для створення словесної інтерпретації музики в дитячій аудиторії, освоєння й розроблення власних варіантів музично-ігрової методики. У процесі оволодіння методичними прийомами викладання музичного мистецтва увага акцентується на пристосуванні особистісних якостей студентів до потреб педагогічної діяльності: розвитку музичної слухової уваги, мистецької комунікабельності, здатності до художньо-організаційної діяльності тощо.

У процесі дослідження розроблено також *фаховий моніторинг* результативності навчання студентів, що є засобом вимірювання їхньої готовності до музично-освітньої діяльності, встановлення зворотнього зв'язку шляхом проведення своєчасної діагностики, внесення індивідуальних корективів до навчальних планів студентів, заохочення до музично-освітньої роботи в школі. Фаховий моніторинг поєднує в собі різні форми поточного й підсумкового контролю шляхом:

- опитування студентів (індивідуальні бесіди, анкетування, тест-контроль, семінар, колоквиум, студентський симпозіум, залік, іспит тощо);

- перевірки результатів науково-методичної самопрезентації (доповідь, реферат; курсові, бакалаврські, магістерські роботи);

- комплексного оцінювання результатів педагогічної практики (проведення уроку, позакласних форм музично-освітньої роботи з молодшими школярами, музичне оформлення свят тощо).

Загалом, цілісність запропонованої організаційно-методичної системи зумовлена єдністю, взаємодією та взаємовпливом її структурних компонентів: мети, змісту, методичних блоків, етапів, форм, а також засобами моніторингу навчальних досягнень студентів. Організаційно-методичну систему узагальнено в блок-схемі (див. рис. 5).

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

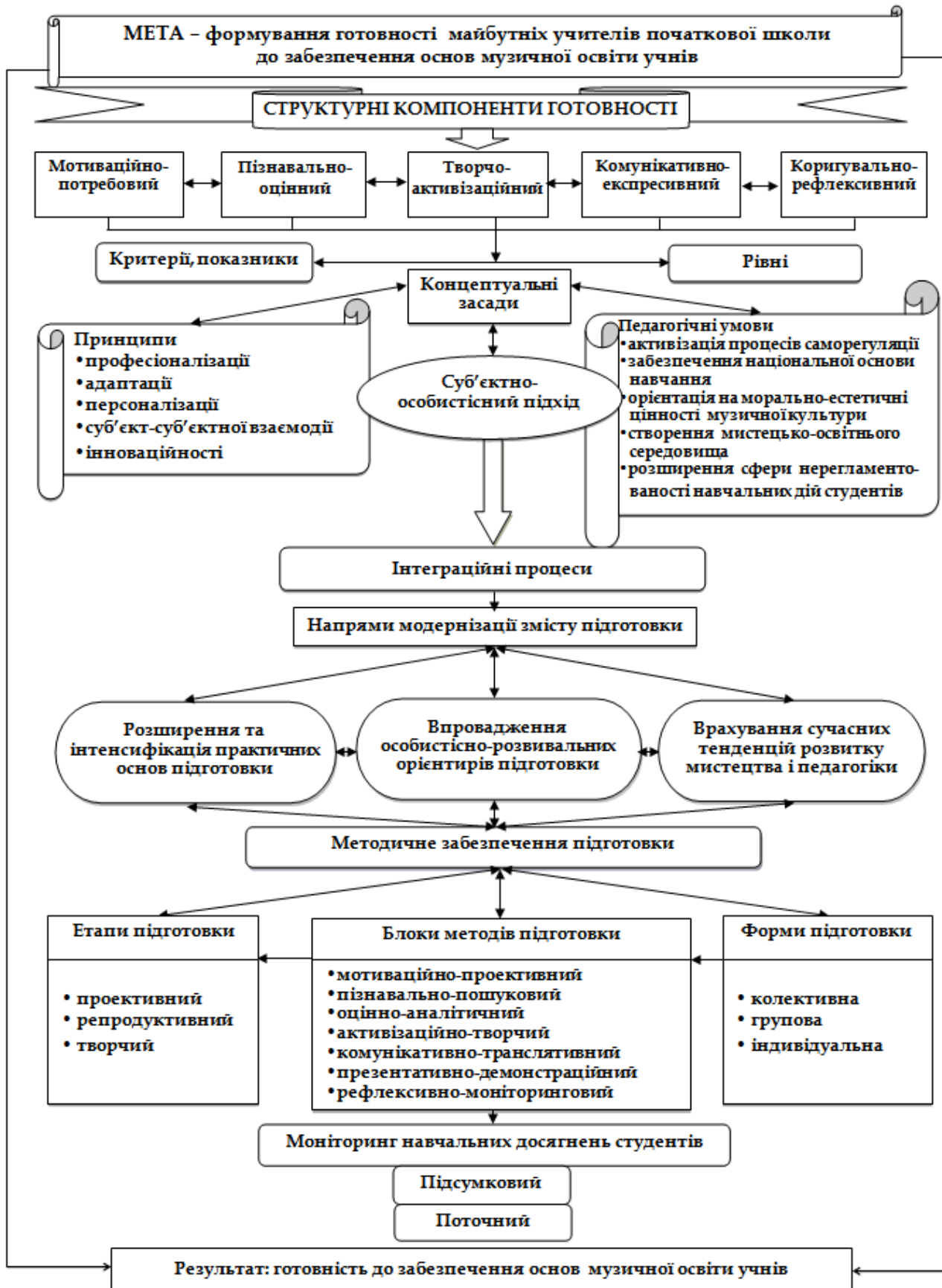


Рис. 5. Організаційно-методична модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів

Вивчаючи активність у будь-якому аспекті, необхідно виокремлювати критерії оцінки. За деякими спостереженнями та теоретичними висновками в критеріях оцінки вияву активності необхідно враховувати:

– змістові характеристики, розуміючи під ними внутрішні спонукання, настанови, мотиви поведінки та діяльності, спрямованість інтересів;

– рівень та якість результатів, отриманих унаслідок діяльності;

– процесуальні особливості діяльності (темп, швидкість, напруга виконання, обсяг), тобто динамічні характеристики, що надають можливість спостерігати за самим процесом взаємодії людини з оточенням [11, с. 5].

У процесі дослідження розроблено п'ять груп критеріїв готовності вчителя початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів. *Перша група (мотиваційно-ціннісна)*, яку спрямовано на виявлення ступеня зорієнтованості студентів на музично-освітню роботу з учнями початкової школи, містить: ступінь сформованості ціннісного ставлення до музичного мистецтва й реалізації його виховного впливу на дітей, ступінь спрямованості майбутнього вчителя на саморозвиток у музичному мистецтві та на самовдосконалення в методиці музично-освітньої роботи в початковій школі. Показники: наявність у вчителя стабільного інтересу до музичного мистецтва, наполегливість у досягненні результатів власного музичного розвитку, вияв стійкого бажання до проведення різних видів музично-освітньої роботи серед молодших школярів.

Друга група критеріїв (пізнавально-аналітична) має свідчити про ступінь обізнаності вчителя в музичному мистецтві та методиці музичного навчання дітей і поєднувати в собі обсяг знань з музичного мистецтва, зокрема з музичної літератури для дітей, обсяг знань з методики музичного навчання молодших школярів, ступінь здатності до цілісного аналізу музичних творів у єдності образного змісту й форми. Показники: спроможність визначити на слух належність музичного твору до певного стилю чи музичного жанру; здатність до вибору високохудожнього й педагогічно доцільного для роботи з дітьми музичного навчального репертуару; уміння здійснити порівняльний аналіз чинних програм з музичного мистецтва для 1-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів.

Третя група критеріїв (творчо-операційна) визначає ступінь здатності майбутнього вчителя до творчого самовиявлення в музично-освітній роботі серед дітей, охоплюючи рівні здатності до варіантного вибору музичного матеріалу для ефективного здійснення музично-освітньої роботи з молодшими школярами, до творчої розробки й

проведення музично-виховних заходів і проведення уроків музичного мистецтва в початковій школі під час педагогічної практики. Показники: уміння створити варіанти репертуарного забезпечення уроку й музично-виховних заходів; уміння скласти план і продумати варіанти бесіди про музику для дітей на певну тему; здійснити варіантну інсценізацію пісні; скласти план і провести урок музичного мистецтва.

Четверта група критеріїв (комунікативно-емпатійна) спрямовується на визначення ступеня здатності до художньо-творчого спілкування з дітьми. До цієї групи входять такі критерії, як: ступінь здатності до збереження власного творчого самопочуття під час проведення уроку (його фрагменту), або позакласного музично-освітнього заходу, до зосередження уваги дітей під час слухання музики, до заохочення учнів до музично-виконавської діяльності. Показники: відсутність раптових похибок у проведенні уроку чи різних форм музично-освітньої роботи під час педагогічної практики; зосередженість слухання та емоційність реакції дітей на музику під час її слухання; широке залучення учнів до музичних гуртків у позакласній роботі під час педагогічної практики студента.

П'ята група критеріїв (рефлексивно-проективна) свідчить про рівень здатності до внутрішнього моніторингу результатів музично-освітньої діяльності й містить: ступінь спроможності до адекватного оцінювання власного виконання музичних творів, ступінь готовності до об'єктивного визначення досягнень і недоліків власної музично-педагогічної підготовленості, ступінь здатності до створення дієвої програми музично-педагогічного самовдосконалення. Показники: об'єктивність характеристики власного виконання музичного твору зі шкільної програми; повнота й об'єктивність самооцінки проведеного уроку музичного мистецтва в початковій школі; відповідність плану самовдосконалення до реальних потреб викладання музичного мистецтва в школі в співвіднесеності з реальною оцінкою власних можливостей.

Стан готовності студентів до забезпечення основ музичної освіти молодших школярів, виявлений за допомогою визначених критеріїв та рівнів (високого, достатнього, середнього, низького) можна охарактеризувати загалом як недостатній. Характерними недоліками музично-педагогічної підготовки в переважній більшості майбутніх учителів початкової школи було визнано нестабільність інтересу до музично-освітньої роботи серед учнів, обмеженість ерудиції в питаннях музичного мистецтва та методики його викладання. Здатність до творчої самореалізації у більшості студентів відсутня, не зафіксовано вияву бажання до самовдосконалення, до самопізнання.

З'ясування основних недоліків підготовки дало змогу визначити теоретичні та практичні вектори їх подолання.

Запропоновані етапи (проективний, репродуктивний, творчий), змодельовані на засадах циклової концентрації змісту, методів, форм і прийомів навчання, визначають послідовність підготовки студентів. Змінним чинником, що зумовлює специфіку навчальної роботи студентів на кожному з етапів, виступає інтенсивність процесів самореалізації студентів.

Моніторинг навчальних досягнень студентів зорієнтовано на впровадження різних форм поточного й підсумкового контролю за результатами музично-методичної та науково-дослідницької підготовки студентів шляхом упровадження різних видів опитування та комплексного оцінювання результатів педагогічної практики (індивідуальні бесіди, анкетування, тест-контроль, семінар, колоквиум, студентський симпозіум, залік, іспит, доповідь, реферат; курсові, бакалаврські, магістерські роботи; проведення уроку, позакласних форм музично-освітньої роботи з молодшими школярами, музичне оформлення свят тощо).

Характеризуючи методичний аспект підготовки майбутніх учителів початкових класів до забезпечення основ музичної освіти молодших школярів, зазначимо, що розроблена організаційно-методична модель містить певні *блоки методів* і прийомів.

Мотиваційно-проективний блок містить методи, що сприяють формуванню мотивації підготовки майбутніх учителів до музично-освітньої роботи в школі й методи проектування навчальної діяльності студентів. Перші розроблено на основі цілеспрямованого переведення зовнішніх стимулів мотивації до музично-педагогічної діяльності в початковій школі у внутрішній план, у ступінь особистісного прийняття студентами цінностей музично-педагогічної діяльності в школі. Ці методи зумовлюють залучення студентів до засвоєння інформативних матеріалів щодо професії (розповідь викладача, перегляд кіно-, відеоматеріалів, читання літератури тощо), до аналітичного осмислення практики (ознайомлення з роботою найкращих учителів на основі цілеспрямованих спостережень, виявлення й фіксація переваг індивідуального педагогічного стилю в музично-освітній діяльності вчителя, проведення асоціативних аналогій з власним досвідом музичного навчання в школі, адекватне словесне визначення мотивів власної навчальної та майбутньої педагогічної діяльності тощо), а також до операційно-ігрових дій (складання контрольних запитань-відповідей, імітаційне виконання педагогічних ролей, збирання «кошика педагогічних прийомів» тощо).

Методи й прийоми проектування спрямовано на усвідомлення студентами перспектив майбутньої музично-освітньої діяльності й

відповідно до них, побудову стратегії власної навчальної діяльності. Застосування методів і прийомів проектування має на меті розвиток у студентів здатності до планування роботи, до активізації усвідомлених підходів до саморозвитку й самовдосконалення в галузі методики музичної освіти учнів. У свою чергу, планування діяльності визначає необхідність формування в студентів умінь цілепокладання. У контексті дослідження розроблено: цілі-вектори професійного становлення студентів і цілі-орієнтири навчальних досягнень, які мають визначати спрямованість і характер самореалізації студентів у процесі музично-методичної підготовки. Ієрархічне визначення послідовності планування діяльності охоплює такі стадії, як: розпізнавання цілей, окреслених ззовні (викладачем, потребами майбутньої діяльності, навчальними вимогами тощо); пристосування цілей, тобто адаптацію зовні визначених цілей до суб'єктивно опосередкованих студентом перспектив професійної й навчальної самореалізації; конкретизація пролонгованих і близьких планів, словесне їх оформлення, розподіл їх за етапами.

Пізнавально-пошуковий блок методів і прийомів спрямовано на набуття студентами інформації, розширення їхньої ерудиції в галузі музичного мистецтва, художньої культури й методики музичного навчання школярів. Інформаційне забезпечення – одне з головних завдань підготовки студентів до майбутньої педагогічної діяльності, оскільки поза знанневою основою, здатністю до систематичного поповнення власного тезаурусу, відкритістю до інновацій у галузі музичного мистецтва й методики його викладання продуктивна діяльність учителя в сучасних умовах неможлива. Блок методів і прийомів передбачає залучення студентів до пошуку, осмислення, класифікації й відбору набутої інформації й реалізується в таких методах і прийомах традиційного характеру, як лекції, семінари, студентські науково-практичні конференції, а також запропонованих нами в процесі дослідження, таких як: мультимедійний огляд музично-методичної літератури, проведення лекцій-діалогів (активно використовуються питання-відповіді), семінари-презентації (теоретичні й методичні положення студенти ілюструють практичними прикладами), збирання педагогічного портфоліо (відеофрагменти дитячого музичного виконавства, відеовтілення певних методів і прийомів роботи з учнями на уроці музичного мистецтва та в позакласній роботі тощо), індивідуально підготовлена відеопрезентація музичного життя регіону; ескізний перегляд музичної літератури для дітей та складання «музичних колекцій», тобто добірки творів для слухання школярами, підпорядкованих певній темі тощо.

Оцінно-аналітичний блок зорієнтовано на застосування в процесі підготовки студентів методів і прийомів, що сприяють активізації аналітичних дій майбутніх учителів і визначають необхідність залучення їх до критичного огляду періодичної преси та методичної літератури з питань музичної освіти дітей, до художньо-педагогічного аналізу музичних творів для дітей, уроків музики та їхніх фрагментів, різних форм позакласної роботи з молодшими школярами.

Активізаційно-творчий блок методів і прийомів відіграє центральну роль у спонуканні студентів до самореалізації, до активізації її творчо-самовиражальних засад і детермінує широке залучення майбутніх учителів до самостійного планування уроків музичного мистецтва в початковій школі, до розробки різних варіантів словесного супроводу музично-виконавських дій (коментування музичних образів, формулювання питань для дітей щодо змісту музичних творів, розробки ситуацій «слухання музики», аналіз можливих труднощів у співацькому розвитку дітей, створення проектів музично-виховної позакласної роботи тощо).

Комунікативно-транслятивний блок методів і прийомів зорієнтовано на формування в майбутніх учителів початкової школи умінь художньо-педагогічного спілкування з дітьми на основі цілеспрямованого вироблення в них власного стилю музично-педагогічної діяльності. Запропонований нами комунікативний тренінг охоплює:

– виконання завдань на словесну трактовку музичних творів в орієнтації на різні за віком, підготовленістю, художнім розвитком слухацькі аудиторії);

– створення ситуацій, що потребують оперативного прийняття педагогічних рішень у несподіваних ситуаціях комунікації зі школярами (проведення «етюдів-інцидентів» інтенційного характеру, застосування комунікативних вправ на постановку питань-відповідей, відпрацювання жестів, міміки, чіткої вимови тощо);

– виконання завдань на вирішення педагогічних проблем комунікативного характеру (визначення й усунення недоліків сприйняття музики – незібраність слухацької уваги, невідповідність музично-емоційної реакції дітей; подолання дефектів інтонації у дітей, недоліків співацького дихання, звукоутворення, похибок у фразуванні, нюансуванні мелодико-вокальних ліній; нівелювання втомлюваності учнів на уроці музики тощо).

Презентативно-демонстраційний блок методів і прийомів підпорядковано формуванню в студентів здатності до самоствердження, відчуття задоволення від діяльності, переживання успіху в роботі. До нього входять:

– репетиційний тренінг, спрямований на підготовку до концертного оприлюднення результатів музичного навчання (вправи на збереження емоційно-образної реакції на музичний твір у процесі багаторазового повторення, вправи на досягнення й збереження творчої атмосфери під час колективного музикування; вправи на виконавське самоусвідомлення, тобто виявлення й урахування сильних сторін власної музично-виконавської підготовки);

– копінг-методики, зорієнтовані на формування в студентів здатності зберігати самопочуття відповідно до вимог ситуацій, що виникають у прилюдній діяльності (урок, відкрите заняття, святковий музично-виховний захід тощо) і містять завдання на оволодіння «когнітивною», «емоційною» та «поведінковою» тактиками подолання психологічного дискомфорту, невпевненості у власних силах (свідоме фокусування уваги на реакції дітей під час проведення уроку, застосування прийомів аналітичного осмислення й усвідомленої інтерпретації негативних чинників ситуації, опанування прийомів самонавіювання, передбачення труднощів ситуації й способів їх подолання);

– методи й прийоми розвитку умінь педагогічної самопрезентації (завдання на відпрацювання педагогічної манери поведінки, специфічних прийомів художньо-педагогічного спілкування з дитячою аудиторією, створення індивідуального педагогічного іміджу тощо).

Рефлексивно-моніторинговий блок методів спрямовано на актуалізацію й розвиток здатності студентів до самоконтролю й самооцінки в різних видах навчальної діяльності. Мета застосування зазначеного блоку методів – розвиток у студентів здатності до відстеження й підтримки тенденцій особистісно-професійного самостворення, своєчасна мінімізація деформацій власного музично-методичного розвитку на основі самооцінки, проектування власної навчальної діяльності в зоні найближчого розвитку й самовдосконалення в майбутньому. Зазначений методичний блок охоплює:

– методи й прийоми спонукання студентів до самоконтролю й самооцінки власної навчальної діяльності (фіксація поточних результатів самостійної роботи з розширення власного музично-мистецького тезаурусу, самозбагачення арсеналу музично-методичних прийомів роботи з дітьми; написання саморецензій, складання оцінювальних анотацій, аналізів-звітів про проведені уроки музичного мистецтва та музично-виховні заходи в школі під час педагогічної практики тощо);

– методи й прийоми залучення студентів до перспективного проектування власної навчальної діяльності (складання щорічних планів з власного музичного розвитку, вивчення музичної літератури та освоєння дитячого навчального репертуару, самостійно-

орієнтований вибір тематики курсових, дипломних робіт з метою самовизначення науково-дослідницьких інтересів у галузі методики викладання музичного мистецтва в початковій школі тощо).

Оптимальними **формами** підготовки майбутніх учителів до забезпечення основ музичної освіти молодших школярів визначено колективну, групову, індивідуальну.

Колективні форми підпорядковані меті актуалізації можливостей колективної творчості на основі стимулювання потенціалу «спільної думки» та використання ефекту «емоційного зараження» й охоплюють різновиди лекцій (лекція-діалог, лекція-«круглий стіл», лекція-конференція тощо); різновиди музичної позааудиторної діяльності (хорові, оркестрові заняття, репетиції художньо-цілепокладального характеру, репетиції-відпрацювання, колективно-творчі репетиції тощо).

Групові форми зорієнтовано на активізацію індивідуалізованої уваги до кожного з учасників групи з урахуванням потенційно-творчих можливостей колективних занять. Вони передбачають проведення різних видів практичних (семінарських) занять (семінари-презентації, консультативні семінари, методичні дебати з музичними ілюстраціями, педагогічні обговорення проблеми, дидактико-рольові ігри тощо).

Індивідуальні форми навчання спрямовано на формування персоналізованої взаємодії викладача зі студентом з метою підтримки й подальшого розвитку персональних диспозицій. Вони містять різні види індивідуальних педагогічних занять (тест-консультації, бесіди, вправи на відпрацювання елементів індивідуального педагогічного стилю тощо).

Запропоновані форми навчання є педагогічно доцільними, оскільки визначають упровадження практичних засобів утілення суб'єктно-особистісного підходу в навчальний процес, сприяють вирішенню завдань спонукання студентів до самореалізації в музично-освітній діяльності й зумовлюють можливість цілісного охоплення визначених умов та методів підготовки студентів до музично-освітньої діяльності серед учнів початкової школи.

Результати експериментальної перевірки розробленої організаційно-методичної системи підтвердили її ефективність. Визначено позитивну динаміку зростання готовності майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти молодших школярів. Зафіксовано стійку тенденцію удосконалення здатності студентів до самореалізації в усіх різновидах музично-освітньої діяльності.

У розділі проаналізована організаційно-методична модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів. До змісту підготовки майбутніх учителів до музичної освіти дітей додано модернізаційні аспекти, які уможливили визначення нового ракурсу вирішення обраної проблеми.

Вихідні напрямки й тенденції модернізації змісту музично-педагогічної підготовки фахівців мають базуватися на вимогах до майбутньої професійної діяльності студентів спеціальності «Початкова освіта», а також на можливостях застосування отриманих теоретичних і практичних музично-педагогічних знань.

Розроблені та викладені в розділі методи й прийоми музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи забезпечують ефективність цього процесу та оптимальність застосування енергоресурсу суб'єктів освітньої діяльності. Реалізація наведених напрямів сприяє системності підготовки майбутніх фахівців до музично-освітньої діяльності як у період навчання у ВНЗ, так і на етапі післядипломної освіти та впродовж методичного вдосконалення професійно-педагогічної майстерності.

Моделювання етапів підготовки студентів до музично-освітньої роботи серед молодших школярів визначає теоретичну базу для подальшого практичного здійснення формувальної роботи. Для розроблення моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів ми схарактеризували модернізаційні аспекти змісту зазначеної підготовки, методи й прийоми музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи, оптимальні форми та етапи підготовки студентів до музично-освітньої діяльності.

Розроблена в процесі дослідження модель містить визначення мети, напрямів модернізації змісту підготовки, методів, прийомів, етапів, форм та оцінювання результатів підготовки студентів, що відображає цілісне узгодження всіх складових для її обґрунтування та виконання.



ВИСНОВКИ

У монографії здійснено теоретико-методологічне узагальнення й запропоновано нове вирішення наукової проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів. Уперше в теорії й методиці професійної освіти розроблено концепцію суб'єктно-особистісного підходу як теоретичної основи досягнення ефективності зазначеної підготовки.

Зростання ролі гуманістичних пріоритетів, актуалізація культуротворчих чинників формування особистості, необхідність подолання технократичного спрямування навчання вже в початковій школі й протидії засиллю масової культури шляхом естетичного розвитку дітей молодшого шкільного віку становлять суттєві передумови внесення корективів до музично-педагогічної підготовки студентів – майбутніх учителів початкової школи. Запити суспільства щодо вдосконалення зазначеної підготовки зумовлені також необхідністю науково обґрунтованого використання важелів мистецтва у формуванні професійної майстерності студентів, активізації її естетико-комунікативних та творчих засад.

Сучасні тенденції розвитку музичної освіти в початковій школі детерміновано вимогами суспільства до становлення творчої особистості, спроможної до вирішення соціальних завдань, гуманістичною спрямованістю розвитку високохудожнього мистецтва, а також характерними особливостями світосприймання дітей молодшого шкільного віку (відкритість, емоційність, безпосередність). Отже, серед завдань загальної музичної освіти учнів у початковій школі як провідні визначено: гуманістичне спрямування уявлень щодо світовідчуття учнів у контексті освоєння художніх цінностей мистецтва; сприяння розвитку національної культури шляхом підготовки розвинених поціновувачів музичного мистецтва; подолання перекосів у бік раціонального становлення особистості на основі актуалізації емоційних чинників впливу мистецтва; активізація процесів творчого розвитку дітей, їхньої здатності до естетичного сприйняття й оцінювання явищ дійсності, формування музичних здібностей.

Аналіз науково-методичної літератури засвідчив, що попри значні здобутки проблема підготовки учителів початкової школи до реалізації завдань загальної музичної освіти учнів висвітлена недостатньо. Актуальною нині постала необхідність розроблення навчальної стратегії, яка б ураховувала як зрослі потреби загальної музичної освіти молодших школярів у сучасних умовах, так і специфіку підготовки майбутніх учителів початкової школи до музично-освітньої діяльності. Серед невирішених проблем можна назвати такі, як виявлення навчально-творчого потенціалу самореалізації студентів та концептуальних засад його втілення в навчальний процес, використання можливостей упровадження інтеграційних процесів у практику підготовки, визначення її педагогічних умов, адаптації студентів до реальних потреб музично-освітньої роботи в початковій школі, окреслення ролі національних чинників та мистецького освітнього середовища у формуванні готовності майбутніх учителів до їхньої музично-освітньої діяльності.

Системний розгляд науково-методичної літератури сприяв уточненню сутності й змісту готовності вчителя початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів, яку ми розуміємо як інтегральну єдність його особистісних і професійних якостей, що є завершеним результатом цільової підготовки та передбачає сформованість прагнення й здатності до кваліфікованої реалізації виховного потенціалу музичного мистецтва в становленні особистості молодших школярів, а також до педагогічного керівництва їхнім музичним навчанням і розвитком.

Розроблена в процесі дослідження структура зазначеної готовності поєднує в собі мотиваційно-потребовий, пізнавально-оцінювальний, творчо-активізаційний, комунікативно-експресивний та коригувально-рефлексивний компоненти, які системно охоплюють наявність мистецької й методичної ерудиції студентів, їхню здатність до аналізу й відбору високохудожніх і доступних для дитячого сприймання й виконання музичних творів, до творчого самовираження й стимулювання до творчості дітей. Структуру готовності вчителя до забезпечення основ музичної освіти учнів зумовлює двобічний зв'язок між відчуттям особистої причетності до реалізації виховного впливу музичного мистецтва на дітей та здатністю вчителя до об'єктивної самооцінки й перспективного розроблення шляхів самовдосконалення в галузі методики викладання музичного мистецтва.

У результаті дослідження розроблено інноваційний підхід, який отримав назву суб'єктно-особистісного. Передбачаючи залучення студентів до самореалізації в усіх різновидах фахового навчання, зазначений підхід є об'єднувальною ідеєю, концептуальною основою теоретичних і методико-практичних пошуків у галузі підготовки

студентів до музично-освітньої діяльності серед молодших школярів. Суб'єктно-особистісний підхід ґрунтується на визнанні особистості визначальним поняттям педагогічної освіти, а суб'єктного характеру життєдіяльності студентів – чинником їхнього самовизначення, самостановлення, самоздійснення.

Запропонований підхід об'єднує визначені в процесі дослідження принципи професіоналізації, адаптації, персоналізації, суб'єкт-суб'єктної взаємодії та інноваційності, які, у свою чергу, становлять собою теоретичні орієнтири розроблення організаційно-методичної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів.

Педагогічними умовами, що сприяють упровадженню суб'єктно-особистісного підходу, визначено такі: активізація процесів саморегуляції студентів у навчанні як основи формування їхньої здатності до довільного керування внутрішнім станом залежно від потреб професійної діяльності; національна основа навчання, визнана в дослідженні пріоритетним засобом усвідомлення студентами власної національної ідентичності, що зумовлює характер їхньої реакції на мистецькі явища; орієнтація студентів на морально-естетичні цінності музичної культури, яка спрямовує майбутніх учителів на сприйняття не тільки художніх переваг, але й виховної сутності музичних образів; створення мистецько-освітнього середовища підготовки, що містить потужний потенціал розширення можливостей самореалізації студентів у мистецько-педагогічній діяльності; розширення сфери нерегламентованості навчальних дій студентів, яке означає максимальну активізацію самостійної роботи, надання студентам свободи вибору в навчанні, формування почуття відповідальності за якість власної професійної підготовки.

У дослідженні визначено доцільність і педагогічну ефективність упровадження інтеграційних процесів у систему підготовки студентів до забезпечення основ музичної освіти учнів, виокремлено найпродуктивніші з них, які максимально сприяють досягненню цілісності навчально-виховного процесу. До них зараховано взаємозв'язки між: особистісним і професійним компонентами самореалізації студентів, науково-дослідницькою й освітньою діяльністю; теоретичним й практичним складниками професійної підготовки майбутніх учителів; *методичною й музичною підготовкою студентів* у позааудиторній діяльності. Значну увагу приділено забезпеченню взаємодії й взаємовпливу процесів саморозвитку й самоконтролю, самоздійснення й самоперевірки, саморефлексії й самоствердження студентів. Інтеграційні процеси стосуються також опанування студентами музичного мистецтва в контексті поліхудожньої освіти, що співвіднесена з вимогами музичної освіти

школярів у сучасних умовах, а також розширює межі естетичного світогляду майбутніх учителів, орієнтуючи їх на пізнання цілісної картини світу мистецтва.

Розроблена на основі суб'єктно-особистісного підходу організаційно-методична система охоплює мету, визначення напрямів модернізації змісту підготовки студентів, методичні блоки, форми й етапи підготовки студентів, засоби моніторингу їхніх навчальних досягнень. Ефективність запропонованої організаційно-методичної системи зумовлено спрямуванням змістових засад підготовки на впровадження особистісно-розвивальних її орієнтирів, розширенням та інтенсифікацією практичних основ підготовки в галузі методики викладання музичного мистецтва, а також на врахування сучасних тенденцій розвитку музичного мистецтва й педагогіки. Розроблені блоки методів і прийомів (мотиваційно-проектний, пізнавально-пошуковий, оцінно-аналітичний, активізаційно-творчий, комунікативно-транслятивний, контрольно-рефлексивний), усебічно охоплюючи процес підготовки студентів, сприяють продуктивному залученню майбутніх учителів до самореалізації в провідних напрямках музично-освітньої діяльності. У результаті науково-методичного пошуку визначено оптимальні форми навчання (колективна, групова, індивідуальна), що мають на меті інтенсифікацію підготовки студентів в аспекті підсилення практичних її основ та осучаснення, а також активізації професійного інтересу майбутніх учителів початкової школи до музично-освітньої діяльності (лекція-діалог, лекція-«круглий стіл», лекція-конференція, кінопоказ, колективно-творчі репетиції, семінари-презентації, методичні дебати з музичними ілюстраціями, тест-консультації, бесіди, вправи на відпрацювання елементів індивідуального педагогічного стилю, персоналізований музичний тренінг тощо).

Проведене дослідження не претендує на вичерпне висвітлення всіх питань підготовки майбутніх учителів початкової школи до музично-освітньої роботи серед дітей. Перспективними напрямками подальшого дослідження цієї проблеми вважаємо такі, як цілеспрямована підготовка майбутніх учителів до організації музично-дозвілдової діяльності молодших школярів; дидактична система впровадження мультимедійних технологій у процес музичного навчання майбутніх учителів початкової школи; теоретико-методичні засади інтеграції педагогічної й предметно-фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи.

З метою сприяння розвитку національної культури, утілення гуманістичних основ навчання й виховання молодших школярів проведене дослідження дає можливість сформулювати низку пропозицій Міністерству освіти і науки України та педагогічним

////////////////////////////////////
університетам у контексті вдосконалення підготовки майбутніх учителів початкової школи, а саме:

– посилити увагу до мистецького складника підготовки студентів і перепідготовки учителів початкової школи;

– поглибити вивчення студентами курсу методики музичного виховання на основі введення тем: «Виховний потенціал музичного фольклору та його реалізація в практиці музично-освітньої роботи», «Психолого-педагогічні особливості музично-образного мислення молодших школярів та його розвиток», «Педагогічний доробок видатних українських композиторів», «Застосування сучасних жанрів музичного мистецтва в музично-освітній роботі з дітьми»;

– на основі узгодження планів і програм установити динамічну рівновагу між аудиторною й позааудиторною культурно-освітньою та музично-методичною підготовкою студентів.



ГЛОСАРІЙ АВТОРСЬКИХ ТЛУМАЧЕНЬ ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ

Активність – форма цільового саморуху особистості; категорія психології, що розглядається як форма та міра взаємодії суб'єкта із середовищем, у процесі якої відбувається їх взаємна зміна, розвиток; основний спосіб існування, прояв і розвиток людини як суб'єкта; сутнісна ознака, за якою він виокремлює і стверджує себе у просторі й часі індивідуального та історичного буття.

Готовність до інноваційної діяльності – внутрішня здатність, що формує інноваційну позицію вчителя; сукупність особистісних і професійних якостей спеціаліста, які забезпечують творче осмислення нововведень у сфері музичної освіти, визначення нових цілей і сенсу власної професійної діяльності, відмову від відомих штампів і стереотипів, а також сприяють створенню індивідуально-особистісного стилю професійної діяльності. Готовність до інноваційної діяльності є складним інтегративним утворенням, що охоплює якості, властивості, знання, уміння й навички особистості. Як один із важливих компонентів професійної готовності інноваційна діяльність є передумовою ефективної діяльності педагога, його максимальної самореалізації, розкриття творчого потенціалу.

Готовність учителя початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів – інтегративна єдність суб'єкта, його особистісних і професійних (музично-педагогічних) якостей, що є завершеним результатом цільової фахової підготовки; полягає у сформованості прагнення і здатності до кваліфікованої реалізації навчально-виховного потенціалу музичного мистецтва в процесі становлення особистості молодших школярів, педагогічному керівництві їхнім музичним навчанням.

////////////////////////////////////

Зміст загальної музичної освіти – своєрідна модель формування музичної культури учнів, реалізація якої забезпечує навчання, виховання й самовиховання їх засобами різних видів музичного мистецтва в загальноосвітніх навчальних закладах і закладах загального художньо-естетичного виховання. Зміст загальної музичної освіти визначається Державним стандартом базової й повної загальної середньої освіти, ґрунтується на положеннях Концепції загальної середньої освіти та регламентується навчальними програмами з предметів «Музика» і «Музичне мистецтво» (В.Ф. Черкасов).

Інноваційна діяльність – особливий вид творчої педагогічної діяльності, в основі якого – використання результатів наукових досліджень і розробок, орієнтованих на реформування й модернізацію навчально-виховного процесу з метою досягнення кращих результатів, одержання нових знань. Продуктами інноваційної діяльності є нововведення, що позитивно змінюють систему освіти, визначають напрями її розвитку.

Інтерактивне навчання – спосіб організації активної навчальної діяльності, що ґрунтується на спілкуванні, взаємодії вчителя й учнів та реалізується за допомогою системи спеціальних технологій, методів і організаційних форм. Це взаємонавчання, у процесі якого відбувається обмін інформацією, вміннями, досвідом між учителем і учнем або учнем та учнем. Така організація роботи дає змогу розглядати вчителя й учня як рівноправні, майже рівнозначні суб'єкти навчання. Учитель виступає в ролі організатора навчального процесу, який допомагає школярам у розв'язанні проблем, що виникають під час самостійного опрацювання матеріалу. Мета інтерактивного навчання – підготовка особистості до реального життя, перехід від особистості учня, що самоідентифікується, до особистості, яка самореалізується.

Компетентнісний підхід – один із напрямів організації освітнього процесу, реалізація якого передбачає формування й розвиток ключових і предметних компетентностей особистості.

Компетентність – якість реалізації на практиці результату формування у суб'єктів навчання компетенцій, визначених нормативними джерелами для певної галузі діяльності; якість реалізації кваліфікації.

Компетентність професійна – сукупність інтегрованих знань, умінь і досвіду, особистісних якостей, що дають змогу людині ефективно проектувати і здійснювати професійну діяльність, тобто професійно самореалізовуватися. Для вчителів початкової школи, які здійснюють музично-освітню діяльність, – це інтегрований результат професійної підготовки, що полягає в зміщенні акцентів з накопичення нормативно визначених музичних знань, умінь і навичок до формування й розвитку здатності практично діяти, застосовуючи досвід успішної діяльності в процесі забезпечення основ музичної освіти учнів.

Компетенція – відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки, яка є необхідною для якісної продуктивної діяльності в певній сфері (за Н.М. Бібік); інтегрована особистісно-діяльнісна категорія, що формується в процесі навчання на основі поєднання початкового досвіду, знань, умінь і навичок, способів діяльності й особистісних цінностей зі здатністю їх застосовувати під час продуктивної діяльності в певній виробничо-суспільній галузі.

Комунікативні вміння вчителя – вид професійних умінь педагога, що забезпечують реалізацію компонентів педагогічного спілкування в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя й учнів; належать до вмінь продуктивної діяльності, формуються і розвиваються в ній (за Т.І. Туркот).

Метод проектів – сукупність навчально-пізнавальних прийомів, застосування яких дає змогу вирішити певну проблему шляхом самостійних дій учнів з обов'язковою презентацією результатів; особистісно орієнтований метод навчання, що ґрунтується на самостійній діяльності учнів із визначенням проблеми й оформленням практичного результату розв'язання її; система навчання, у якій учні здобувають знання в процесі планування і виконання дослідницьких завдань, що поступово ускладнюються.

Музична освіта – процес засвоєння знань, набуття вмінь і навичок, необхідних для музичної діяльності, а також сукупність знань та пов'язаних із ними вмінь і навичок, здобутих у результаті навчання (Л.А. Баренбойм); підсистема освітньої галузі, що гармонійно поєднує музичне навчання, виховання й розвиток дітей і молоді засобами музики та покликана підготувати їх до активної участі в соціокультурному житті, до подальшої музично-естетичної самоосвіти (Л.М. Масол); процес і результат засвоєння музичних

////////////////////////////////////

знань, набуття вмінь і навичок, що свідчать про відповідний рівень опанування музичними явищами в аналітично-теоретичному або практично-виконавському аспектах (О.В. Михайличенко).

Музично-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкової школи – цілісна динамічна педагогічна система, у якій структура, зміст і методика спрямовуються на створення умов для мистецької освіти майбутніх учителів початкової школи: збагачення музично-освітнього тезаурусу, набуття мистецького досвіду та музично-професійних компетенцій, формування готовності до забезпечення основ музичної освіти молодших школярів.

Музично-творчий потенціал майбутнього вчителя початкової школи – якість особистості майбутнього спеціаліста, що полягає в його ймовірній здатності до музично-творчої діяльності; найвищий рівень вираження музикальності фахівця; головна ознака його професіоналізму та готовності до забезпечення основ музичної освіти молодших школярів.

Неформальна мистецька освіта – добровільна мистецька діяльність особистості, що здійснюється поза формальним навчанням, реалізується здебільшого в художньо-творчих колективах і не супроводжується видачею диплома офіційного зразка; є важливим стимулом особистісного розвитку (Н.В. Сулаєва). Неформальна мистецька освіта у вищих педагогічних навчальних закладах створює умови для добровільної мистецької діяльності майбутнього вчителя, яка відбувається в процесі сценічної реалізації у мистецьких колективах. Залучення майбутніх учителів до неформальних мистецьких колективів сприяє активізації їхнього творчого потенціалу, гармонізації психоемоційного й фізичного стану, розвитку індивідуальності; дає змогу збагачувати їх наукові знання, ознайомлювати з різними видами мистецтва з метою подальшого їх використання у власній професійній діяльності, виховувати емоційну, комунікативну культуру, реагувати на запити й потреби школярів.

Неформальні мистецькі колективи – добровільні мистецькі колективи, учасники яких займаються художньо-творчою діяльністю, що реалізується в процесі сценічних виступів поза межами формальної освіти.

Освіта – процес і результат формування якостей особистості засобами навчання та виховання відповідно до норм духовної культури й цінностей суспільства (О.П. Рудницька).

Самореалізація – полікомпонентний феномен свідомої цілеспрямованої об'єктивації сутнісних сил особистості в контексті її життєтворчості. Це фундаментальна цінність, що є результатом процесу втілення суб'єктом базових інтелектуально-особистісних утворень, набутих на етапі самоактуалізації.

Суб'єкт – універсальна за змістом категорія, яка охоплює всі якості людини – природні, соціальні, суспільні, індивідуальні (А.В. Брушлинський). Суб'єкт професійного становлення – людина, яка свідомо організовує процес своєї професіоналізації, ставить мету і реалізовує її, активно збагачує досвід власної професійної діяльності та спілкування.

Суб'єктність – вищий рівень розвитку особистості; особлива якість буття, що характеризується здатністю індивіда до самостійної життєтворчості, здійснення змін у світі і в самому собі; властивість індивіда бути суб'єктом активності; внутрішньо детермінована активність творення власної психіки і себе як її суб'єкта (В.О. Татенко). Суб'єктність людини виявляється в її діяльності, спілкуванні й самосвідомості як тенденція до самовідтворювання.

Суб'єктна активність – активність особистості як суб'єкта життя, спрямована на ініціацію, побудову, підтримку, розвиток, регуляцію життєдіяльності та на оперативний контроль над нею; здатність змінювати навколишню дійсність відповідно до особистих потреб, поглядів, мети. Як риса особистості активність проявляється в енергійній, ініціативній діяльності (Г.С. Костюк).

Творчий потенціал особистості – динамічна структура, що включає комплекс творчих задатків, які проявляються у творчій активності особистості, й обумовлюється креативністю. Творчий потенціал відображає здатність людини до перетворень у будь-якій з соціальних форм життєдіяльності. Це інтегруюча якість особистості, що визначає міру її можливостей ставити і вирішувати нові завдання у суспільно значущій сфері діяльності. Творчий потенціал характеризується також здатністю людини до саморозвитку, створення нового не тільки в навколишньому світі, а й у самій собі.

Цінності – основні складові структури особистості, які визначають її спрямованість, активність, діяльність, волю. Вони проявляються в особистісних установах, властивостях, якостях; відображають ставлення особистості до суспільства, природи та самої себе. Цінності є компонентом мотивації діяльності особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллін Е. Б. Музична педагогіка (теорія музичної освіти) : підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. / Е. Б. Абдуллін, О. В. Ніколаєва; пер. з рос. В. В. Текучев. – 2-ге вид., випр. і доп. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 273 с.
2. Абдуллин Э. Б. Теория музыкального образования : учеб. для студ. высш. пед. учеб. завед. / Э. Б. Абдуллин, О. В. Николаева. – М. : Академия, 2004. – 336 с.
3. Абдуллин Э. Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования / Э. Б. Абдуллин. – М. : Прометей МГПУ им. В. И. Ленина, 1990. – 188 с.
4. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : учеб. для пед. спец. высш. учеб. завед. / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 208 с.
5. Абульханова-Славская К. А. О путях построения типологии личности / К. А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1983. – Т. 4, № 1. – С. 14-29.
6. Абульханова-Славская К. А. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна (к 100-летию со дня рождения) / К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский. – М., 1989. – 248 с.
7. Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) / К. А. Абульханова-Славская. – Москва; Воронеж, 1999. – 224 с.
8. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
9. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
10. Акмеологический словарь / под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : Изд-во ЗАГС, 2006. – 161 с.
11. Активность, личность, призвание, успех (методические рекомендации) [подготовл. Р. А. Семеновой, Т. Н. Третьяк, А. С. Поляковой. – К. : Знання, 1991. – 25 с.
12. Амен Д. Дж. Великолепный мозг в любом возрасте / Дэниэл Дж. Амен ; [пер. с англ. Ю. Рябиной]. – М. : Эксмо, 2011. – 480 с.
13. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети! : пособ. для учителя / предисл. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1983. – 208 с.
14. Амонашвили Ш. А. Гуманно-личностный подход к детям / Ш. А. Амонашвили. – М. : Просвещение, 1998. – 544 с.

15. Ананьев Б. Г. Психологическая структура человека как субъекта / Б. Г. Ананьев // Человек и общество / [под ред. Б. Г. Ананьева]. – Л., 1970. – Вып. 2. – С. 5-23.
16. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : ЛГУ, 1968. – 39 с.
17. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. – № 1 (11). – С. 6.
18. Андрущенко В. П. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до музично-естетичної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В. П. Андрущенко ; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2000. – 20 с.
19. Антонович Д. І. Українська культура : лекції / Д. І. Антонович. – К. : Либідь, 1993. – 406 с.
20. Артемова Л. Історія педагогіки України / Л. Артемова. – К. : Либідь, 2006. – 424 с.
21. Архивная информация // Архив МП УССР. – Ф.1. – Д.1316. – Л.71.
22. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки : кн. для учителя / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
23. Арчажникова Л. Г. Проблемы методической подготовки будущего учителя музыки / Л. Г. Арчажникова // Музыкальное образование и воспитание учащейся молодежи : содержание, формы и методы : сб. научн. тр. / [отв. ред. К. П. Матвеева]. – Свердловск : СГПИ, 1989. – С. 10-18.
24. Асафьев Б. Избранные труды : в 7 т. / Б. Асафьев. – М. : Изд-во Академии наук, 1952. – Т. 1. – 398 с.
25. Бабанский Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1981. – 96 с.
26. Балл Г. О. Особистісна свобода і гуманізація освіти / Г. О. Балл // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 1. – С. 2-5.
27. Бальчитис И. Э. Опыт музыкальной подготовки учителя начальных классов с дополнительной специальностью «Музыка» / И. Э. Бальчитис // Совершенствование подготовки учителя начальных классов с дополнительной специальностью «Музыка» : тезисы докл. – Минск : МГПИ им. А. М. Горького. – С. 82-84.
28. Барвінок І. Особливості сприймання музики молодшими школярами / І. Барвінок // Рідна школа. – 2008. – № 12. – С. 25-27.
29. Батицький М. Як ти знаєш музику : музично-дидактичні ігри / М. Батицький. – 2-ге вид. – К. : Муз. Україна, 1988. – 44 с.
30. Батищев Г. С. Диалектика творчества / Г. С. Батищев. – М. : Педагогика, 1984. – 443 с.

31. Бахтин М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники : ежегодник 1984-1985. – М. : Наука, 1986. – С. 89-162.
32. Бердяев Н. А. Смысл истории / Н. А. Бердяев. – М. : Мысль, 1990. – 176 с.
33. Березівська Л. Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Березівська Лариса Дмитрівна ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2009. – 871 с.
34. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1986. – 426 с.
35. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с.
36. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 37-44.
37. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
38. Бех І. Д. Сучасні методологічні напрями виховання особистості / І. Д. Бех // Кримські педагогічні читання : матеріали міжнар. конф., 12-17 верес. 2001 р. / за ред. С. О. Сисоєвої, О. Г. Романовського. – Х. : НТУ «ХП», 2001. – С. 24-30.
39. Библер В. С. Мышление как творчество / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1975. – 399 с.
40. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: два философские введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1991. – 412 с.
41. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. М. Бібік ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1998. – 40 с.
42. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 т., Т.1 / под ред. А. В. Петровского / П. П. Блонский. – М. : Педагогика, 1979. – 304 с.
43. Блонский П. П. О национальном воспитании [Электронный ресурс] / П. П. Блонский // Научная педагогическая библиотека имени К. Д. Ушинского. Электронный архив. – Режим доступа : http://elib.gnpbu.ru/text/blonskiy_o-natsionalnom-vospitanii_1915/go,2;fs,1/
44. Богач О. В. Психологічні аспекти дослідження феномену суб'єктної активності старшокласників / О. В. Богач // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Т. XII, Ч. 1. – К., 2010.
45. Бодалёв А. А. Личность и общение : избр. тр. / А. А. Бодалёв. – М. : Педагогика, 1983. – 271 с.

46. Бодалёв А. А. О субъективных факторах творческой деятельности человека / А. А. Бодалёв, Л. А. Рудкевич // Педагогика. – 1995. – № 3. – С. 19-24.

47. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : избранные психологические труды / Л. И. Божович ; [под ред. Д. И. Фельдштейна]. – Москва; Воронеж : Ин-т практической психологии, 1995. – 491 с.

48. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте : психологическое исследование / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.

49. Бойко А. А. Педагогічний потенціал національно-культурних традицій / А. А. Бойко // Рідна школа. – 1999. – № 10. – С. 22-29.

50. Большунова Н. Я. Условия и средства развития субъектности : автореф. дисс. на соискание доктора психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Н. Я. Большунова ; Новосибирский гос. пед. ун-т. – Новосибирск, 2006. – 48 с.

51. Бондар В. І. Формування компетентності та конкурентноздатності випускника педагогічного ВНЗ / В. І. Бондар // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія 17. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – Вип. 6. – С. 3-9.

52. Борисова С. В. Формування національної самосвідомості майбутніх учителів засобами українського музичного мистецтва : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Борисова Світлана Володимирівна ; Луган. держ. пед. ун-т імені Т. Шевченка. – Луганськ, 2002. – 198 с.

53. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29-35.

54. Борисова А. О. Мотивація як компонент навчальної діяльності при викладанні іноземних мов у немовному вузі / А. О. Борисова // Наукові записки. – Острог : Острозька академія. – Вип. 6. – 2006. – 350 с.

55. Борисенко Т. Г. Підготовка майбутнього вчителя музики до організації спільної навчальної діяльності учнів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Т. Г. Борисенко ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2006. – 20 с.

56. Борисова О. О. Формування творчих здібностей молодших школярів у процесі музичної навчально-ігрової драматизації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / О. О. Борисова ; Укр. держ. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 1994. – 20 с.

57. Бочкарёв Л. П. Психология музыкальной деятельности / Л. П. Бочкарёв. – М. : Ин-т психологи РАН, 1997. – 351 с.

58. Брехунець Н. С. Навчальні заклади освіти України 50-80 років ХХ ст.: історіографія : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.06 «Історіографія, джерелознавство та спеціальні

історичні дисципліни» / Н. С. Брехунець ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – К., 2006. – 26 с.

59. Бригадир М. Соціально-психологічний аналіз сучасних парадигм освіти / М. Бригадир // Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. – Тернопіль : Економ. думка, 2000. – С. 32-45.

60. Бриль Г. Логічна структура уроку музики в початкових класах / Г. Бриль // Музика в школі : зб. статей. – К. : Муз. Україна, 1981. – Вип. 7. – С. 17-23.

61. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. – М. : Знание, 1994. – 403 с.

62. Будянський В. І. Шкільний театр : навч. посіб. / В. І. Будянський, Д. В. Будянський. – Суми : Козацький вал, 2002. – 184 с.

63. Букреєва Г. Музичні ігри / Г. Букреєва // Мистецтво та освіта. – 2003. – № 1. – С. 19-26.

64. Быстрицкий Е. Феномен личности : мировоззрение, культура, бытие / Е. Быстрицкий. – К. : Наука, 1991. – 267 с.

65. Васильев И. В. Влияние различных типов мотивации и самоуправления личности на продуктивность мыслительной деятельности / И. В. Васильев, О. В. Митина, В. В. Кобанов // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27, № 4. – С. 38-49.

66. Васянович Г. П. Проблема естетичного виховання української молоді у педагогічній спадщині Г. Ващенко / Г. П. Васянович // Васянович Г. П. Збірник наукових праць. – Львів : Норма, 2006. – 448 с.

67. Ващенко Г. Виховна роль мистецтва / Г. Ващенко // Твори : в 4 т. / Г. Ващенко. – К. : Школяр Фада ЛТД, 2000. – Т. 4 : Праці з педагогіки та психології. – 416 с.

68. Вебер М. Протестантська етика і дух капіталізму / Макс Вебер ; пер. з нім. О. Погорілий. – К. : Основа, 1994. – 261 с.

69. Вербицкий А. А. Гуманизация и компетентность: контексты интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : МГОПУ, 2006. – 172 с.

70. Верещагіна А. Методика викладання музики у 1 класі : посіб. для вчителів музики загальноосв. шк. / А. Верещагіна, З. Жофчак. – К. : Муз. Україна, 1987. – 32 с.

71. Верещагіна А. Дітям – щасливе майбутнє / А. Верещагіна, Т. Марченко // Музика. – К., 1979. – № 3. – С. 20-21.

72. Верстюк А. Музика – помічник у вихованні дітей / А. Верстюк // Обдарована дитина. – 2008. – № 4. – С. 55-60.

73. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студ. магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.

74. Верховинець В. М. Весняночка : ігри з піснями для дітей дошк. і мол. шк. віку / В. М. Верховинець. – 5-е вид. – К. : Муз. Україна, 1989. – 343 с.
75. Вовк М. Розвиток самостійної музичної діяльності молодших школярів (у процесі навчання гри на музичних інструментах) / М. Вовк // Музика в школі : зб. статей. – К. : Муз. Україна, 1982. – Вип. 8. – С. 11-16.
76. Волкова Е. Н. Психологические аспекты субъектности педагога / Е. Н. Волкова. – Н. Новгород : НГЦ, 1997. – 180 с.
77. Воляннюк Н. Феноменологія суб'єктної активності / Н. Воляннюк // Соціальна психологія. – 2004. – № 3 (5). – С. 97-109.
78. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1967. – 93 с.
79. Волочков А. А. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности / А. А. Волочков, Е. Г. Ермоленко // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25, № 2. – С. 17-33.
80. Выготский Л. С. Проблемы развития психики / Л. С. Выготский ; под ред. А. М. Матюшкина // Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3. – 368 с.
81. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1987. – 345 с.
82. Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – 367 с.
83. Гавриленко Т. Про викладання музики в початковій школі на початку ХХ ст. / Т. Гавриленко // Початкова школа. – 2000. – № 12. – С. 48-49.
84. Гак Г. М. Диалектика коллективности и индивидуальности / Г. М. Гак. – М. : Мысль, 1967. – 168 с.
85. Галузевий стандарт вищої освіти : освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спец. 6.010102 Початкова освіта / [розроб. : В. І. Бондар, І. М. Шапошнікова, А. П. Канищенко та ін.] ; за заг. ред. В. І. Бондаря. – К. : МОН України, 2006. – 140 с.
86. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук / Г. В. Ф. Гегель. – М. : Мысль, 1977. – Т. 3 : Философия духа. – 471 с.
87. Герегова С. В. Освіта в західноукраїнському регіоні (друга половина 40-х – перша половина 50-х років ХХ ст.) : дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / Герегова Світлана Володимирівна ; Ін-т історії України нац. акад. наук України. – К., 2004. – 245 с.
88. Гіптерс З. В. Художня самодіяльна творчість студентів як засіб естетичного виховання майбутніх спеціалістів : метод. посіб. / З. В. Гіптерс. – Львів : Каменярь, 1998. – 145 с.
89. Глузман А. В. Инновационные технологии обучения в системе университетского педагогического образования [Электронный ресурс] / А. В. Глузман // Проблемы и перспективы инновационного развития

економики // Материалы десятой международной научно-практической конференции по инновационной деятельности. – Киев-Симферополь-Алушта, 2005. – Режим доступа: http://www.iee.org.ua/files/conf_article_39.pdf – Загол. с экрана.

90. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование. Системный подход / А. В. Глузман. – К. : Просвіта, 1997. – 312 с.

91. Говорун Т. В. Соціалізація статі як фактор розвитку Я-концепції : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / Говорун Тамара Василівна ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2002. – 409 с.

92. Голембієвська А. Як розповідати дітям про музику / А. Голембієвська // Розкажіть онуку. – 2005. – № 19-20. – С. 57-60.

93. Голешевич Б. О. Эвристические основы педагогики общего музыкального образования : монография / Б. О. Голешевич. – Могилев : УО «МГУ им. А. А. Кулешова», 2009. – 272 с.

94. Голюкова Г. Комунікативно-ситуативні вправи на уроках музики / Г. Голюкова // Мистецтво та освіта. – 2008. – № 4. – С. 37-39.

95. Горбенко С. Розвиток музичної освіти і виховання в Україні в контексті гуманістичної спрямованості (історичний аспект) / С. Горбенко // Рідна школа. – 2003. – № 3. – С. 38-42.

96. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 300 с.

97. Гончаренко С. У. І все-таки гуманітаризація / С. У. Гончаренко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 12-18.

98. Горбенко С. Розвиток творчих можливостей як складова гуманістичного змісту музичної освіти школярів (історико-теоретичний аспект) / С. Горбенко // Рідна школа. – 2001. – № 8. – С. 76-78.

99. Горбенко С. С. Історія гуманізації музичної системи : навч. посіб. за модульно-рейтинговою системою навчання / С. С. Горбенко. – Кам'янець-Подільський : ПП Зволейко Д. Г., 2007. – 38 с.

100. Горемичкін А. І. Основи музичної мови : підруч.-дослідження з метод. викл. муз.-теорет. дисциплін в системі муз.-пед. освіти (для підготовки магістрів) / А. І. Горемичкін. – Мелітополь : МПІ, 2005. – 248 с.

101. Гороховська Н. Уроки музики у 1 класі / Н. Гороховська // Початкова освіта. – 2002. – № 37. – С. 1-8.

102. Гречаник Н. І. Особливості методичної підготовки майбутніх учителів музики до творчої самореалізації в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін / Н. І. Гречаник // Наукові праці Донецький національний технічний університет. – Донецьк : ДВНЗ «ДонНТУ», 2011. – Вип. 10 (193). – С. 58-63. – (Серія: «Педагогіка, психологія і соціологія»).

103. Гринчук І. Інноваційний підхід до організації слухання музики / І. Гринчук // Мистецтво та освіта. – 2004. – № 4. – С. 13-16.

104. Губерський Л. Культура. Ідеологія. Особистість: методологічно-світоглядний аналіз / Л. Губерський, В. Андрущенко, М. Михайленко. – К. : Знання України, 2002. – 580 с.
105. Гузій Н. В. Основи педагогічного професіоналізму : навч. посіб. / Н. В. Гузій. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 155 с.
106. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти / [монографія] / Н. В. Гузій. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
107. Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті розвитку музичної педагогіки: історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти / [монографія] / Н. П. Гуральник. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – 460 с.
108. Гуральник Н. П. Науково-педагогічна школа піаністів у теорії та практиці освіти і виховання : навч. метод. посіб. для вищ. освіт. закл. / Н. П. Гуральник. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 276 с.
109. Гуральник Н. П. Практика становлення категоріальної сутності понять в парадигмі фортепіанної школи історико-теоретичний аналіз / Н. П. Гуральник // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. статей. – Кривий Ріг : КДПУ, 2006. – № 16. – Ч. 1. – С. 158-169.
110. Данько Н. П. Методика інтегрованого навчання музики молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Н. П. Данько ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2013. – 21 с.
111. Дебелая Ж. Пошуки шляхів формування духовного світу людини засобами музики / Ж. Дебелая, Н. Чорноіваненко // Музика в школі : зб. статей. – К. : Муз. Україна, 1980. – Вип. 6. – С. 16-23.
112. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – К. : Райдуга, 1994. – 62 с.
113. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-п>.
114. Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів початкової школи // Книга вчителя дисциплін художньо-естетичного циклу : довід.-метод. видання / упоряд. М. С. Демчишин, О. В. Гайдамака. – Х. : Торсінг Плюс, 2006. – С. 85-88.
115. Дилецький М. Граматика музикальна / М. Дилецький ; підгот. до видання О. С. Цалай-Якименко. – К. : Муз. Україна, 1970. – 175 с.
116. Дицьо С. В. Методика реалізації особистісно-орієнтованих технологій музичного навчання учнів початкової школи на основі народнопедагогічних традицій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / С. В. Дицьо ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2012. – 20 с.
117. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

118. Дікуша О. Як вчити дітей розуміти класичну музику засобами творчих вправ / О. Дікуша // Обдарована дитина. – 2009. – № 9. – С. 50-53.

119. Домбровська С. М. Розвиток вищої школи в Харкові у період тимчасової лібералізації тоталітарної системи (друга половина 50-х – перша половина 60-х років ХХ ст.): дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 / С. М. Домбровська; Харківський нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2005. – 173 с.

120. Дорошенко Т. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування емоційної культури молодших школярів засобами театрального мистецтва / Т. В. Дорошенко // Збірник наукових праць. – Херсон: ХДУ, 2008. – Вип. 49. – С. 250-255. – (Серія «Педагогічні науки»).

121. Дорошенко Т. В. Роль театрального мистецтва у формуванні емоційної культури молодших школярів / Т. В. Дорошенко // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. – Ніжин: НДУ імені М. Гоголя, 2008. – № 4. – С. 130-133. – (Серія «Психолого-педагогічні науки»).

122. Дорошенко Т. В. Формування в майбутнього вчителя початкових класів готовності до інноваційної діяльності на уроках музики / Т. В. Дорошенко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. – Бердянськ: БДПУ, 2009. – № 2. – С. 107–112. – (Серія «Педагогічні науки»).

123. Дорошенко Т. В. Формування у майбутнього вчителя готовності до самореалізації у музично-творчій діяльності / Т. В. Дорошенко // Педагогічні науки: зб. наук. праць. Частина друга. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2009. – С. 202-210.

124. Дорошенко Т. В. До проблеми фахової підготовки студентів заочної форми навчання – майбутніх учителів музики / Т. В. Дорошенко // Теоретико-методичні проблеми підготовки студентів до естетичного виховання учнів початкових класів: зб. наук.-метод. праць. – Чернігів: ЧНПУ, 2009. – Вип. 5. – С. 3-6.

125. Дорошенко Т. В. Педагогічні проблеми підготовки майбутніх учителів до самореалізації в музично-освітній діяльності / Т. В. Дорошенко // Теоретико-методичні проблеми підготовки студентів до естетичного виховання учнів початкових класів: зб. наук.-метод. праць. – Чернігів: ЧНПУ, 2009. – Вип. 6. – С. 3-7.

126. Дорошенко Т. В. Компетентнісний підхід у системі підготовки майбутнього вчителя музики початкової школи до професійної самореалізації / Т. В. Дорошенко // Молодь і ринок. – 2010. – №4 (63). – С. 51-54.

127. Дорошенко Т. В. Проблема естетичного виховання у педагогічній спадщині К. Д. Ушинського / Т. В. Дорошенко // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка: зб. наук.

праць. – Чернігів : ЧДПУ, 2010. – Вип. 79. – С. 24-28. – (Серія «Педагогічні науки»).

128. Дорошенко Т. В. До проблеми поліхудожньої підготовки майбутнього вчителя музики / Т. В. Дорошенко // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка : зб. наук. праць. – Чернігів : ЧДПУ, 2010. – Вип. 80. – С. 38-41. – (Серія «Педагогічні науки»).

129. Дорошенко Т. В. Проблема підготовки майбутнього вчителя музики до організації проектної діяльності учнів / Т. В. Дорошенко // Теоретико-методичні проблеми підготовки студентів до естетичного виховання учнів початкових класів : зб. наук.-метод. праць. – Чернігів : ЧНПУ, 2010. – Вип. 8. – С. 3-6.

130. Дорошенко Т. В. Педагогічна практика : метод. посіб. для студ. заочн. форми навч. напряму підготовки «Музичне мистецтво» / Т. В. Дорошенко. – Чернігів : ЧНПУ, 2010. – 62 с.

131. Дорошенко Т. В. Формування емоційної культури майбутніх учителів музики / Т. В. Дорошенко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка : [збірник] / гол. ред. М. О. Носко. – Чернігів : ЧДПУ, 2011. – Вип. 83. – С. 161-164. – (Серія «Педагогічні науки»).

132. Дорошенко Т. В. Про деякі аспекти творчого розвитку особистості дитини в педагогічній концепції С. Ф. Русової / Т. В. Дорошенко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка : [збірник] / гол. ред. М. О. Носко. – Чернігів : ЧНПУ, 2011. – Вип. 93. – С. 91-94. – (Серія «Педагогічні науки»).

133. Дорошенко Т. В. Проблема підготовки майбутнього вчителя початкових класів до самореалізації у музично-освітній діяльності / Т. В. Дорошенко // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Івано-Франківськ : Плай, 2011. – Вип. XL, Ч. 3. – С. 68-71.

134. Дорошенко Т. В. Особливості підготовки сімейного вихователя на сучасному етапі розвитку гувернерської діяльності / Т. В. Дорошенко // Теоретико-методичні проблеми підготовки студентів до естетичного виховання учнів початкових класів : зб. наук.-метод. праць. – Чернігів : ЧНПУ, 2011. – Вип. 10. – С. 3-7.

135. Дорошенко Т. В. Підготовка майбутнього вчителя музики до організації спільної навчальної діяльності молодших школярів / Т. В. Дорошенко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць Уман. держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини ; [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2011. – Вип. 39. – Ч. 2. – С. 37-43.

136. Дорошенко Т. В. Проблема педагогічної компетентності та готовності до професійної самореалізації вчителя у творчій спадщині О. А. Захаренка / Т. В. Дорошенко // Вісник Черкаського університету / гол.

ред. д-р пед. наук, проф. А. І. Кузьмінський. – Черкаси, 2012. – Вип. 1 (214). – С. 78-83. – (Серія «Педагогічні науки»).

137. Дорошенко Т. В. Суб'єктна активність майбутнього вчителя як умова його професійної самореалізації / Т. В. Дорошенко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка : збірник / гол. ред. М. О. Носко. – Чернігів : ЧНПУ, 2012. – Вип. 96. – С. 71-74. – (Серія «Педагогічні науки»).

138. Дорошенко Т. В. Формування готовності до творчої самореалізації майбутніх учителів початкових класів і музики в неформальних мистецьких колективах педагогічного університету / Т. В. Дорошенко // Імідж сучасного педагога. – Полтава : ПОІППО, 2012. – № 4 (123). – С. 34-36. – (Серія «Неформальна мистецька освіта»).

139. Дорошенко Т. В. Формування суб'єктності майбутнього вчителя початкової школи в музично-освітній діяльності / Т. В. Дорошенко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка : збірник / гол. ред. М. О. Носко. – Чернігів : ЧНПУ, 2012. – Вип. 100. – С. 140-143. – (Серія «Педагогічні науки»).

140. Дорошенко Т. В. Проблема музично-естетичного виховання учнів початкової школи в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) як предмет історико-педагогічного дослідження / Т. В. Дорошенко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка: збірник / гол. ред. М. О. Носко. – Чернігів : ЧНПУ, 2013. – Вип. 108. – С. 181-183. – (Серія «Педагогічні науки»).

141. Дорошенко Т. В. К. Д. Ушинський про виховання естетичних почуттів дитини / Т. В. Дорошенко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка : збірник / гол. ред. М. О. Носко. – Чернігів : ЧНПУ, 2013. – Вип. 110. – С. 39-42. – (Серія «Педагогічні науки». Випуск присвячується 190-річчю з дня народження К. Д. Ушинського).

142. Дорошенко Т. В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до музично-естетичного виховання учнів / Т. В. Дорошенко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наук. праць / за наук. ред. акад. В. І. Бондаря. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – Вип. 22. – С. 64-68.

143. Дорошенко Т. В. Історіографічний аналіз стану вивчення проблеми музично-естетичного виховання учнів початкової школи в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) / Т. В. Дорошенко // 1025-річчя історії освіти в Україні: традиції, сучасність та перспективи : зб. матер. міжнарод. наук. конф. / М-во освіти і науки України, НАПН України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка ; за заг. ред. В. О. Огнев'юка. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. – С. 102-109.

144. Дорошенко Т. В. Музично-естетичне виховання учнів у позашкільних закладах освіти в Україні (друга половина 60-70 рр. ХХ ст.) /

Т. В. Дорошенко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка : збірник / гол. ред. М. О. Носко. – Чернігів : ЧНПУ, 2014. – Вип. 117. – С. 315-317. – (Серія «Педагогічні науки»).

145. Дорошенко Т. В. Організація позакласної та позашкільної музично-виховної роботи з учнями початкових класів в Україні (50-ті – перша половина 60-х рр. ХХ ст.) / Т. В. Дорошенко // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2014. – Вип. 45. – Ч. 3. – С. 80-88. – (Серія «Педагогіка і психологія»).

146. Дорошенко Т. В. Суспільно-історичні та культурно-освітні чинники розвитку музично-естетичного виховання школярів в Україні (50-ті роки – перша половина 60-х років ХХ століття) / Т. В. Дорошенко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка : збірник / гол. ред. М. О. Носко. – Чернігів : ЧНПУ, 2014. – Вип. 122. – С. 77-81. – (Серія «Педагогічні науки»).

147. Дорошенко Т. В. Розвиток музично-педагогічної думки в Україні (60-70-ті рр. ХХ ст.) / Т. В. Дорошенко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка : збірник / гол. ред. М. О. Носко. – Чернігів : ЧНПУ, 2014. – Вип. 120. – С. 108-111. – (Серія «Педагогічні науки»).

148. Дорошенко Т. В. До проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти молодших школярів / Т. В. Дорошенко // Теоретико-методичні проблеми підготовки студентів до естетичного виховання учнів початкових класів : зб. наук.-метод. праць. – Чернігів : ЧНПУ, 2011. – Вип. 9. – С. 3-6.

149. Дорошенко Т. В. Художня самодіяльність в загальноосвітніх школах України в 50-х – першій половині 60-х років ХХ століття як засіб музично-естетичного виховання учнів / Т. В. Дорошенко // Теоретико-методичні проблеми підготовки студентів до естетичного виховання учнів початкових класів : зб. наук.-метод. праць. – Чернігів : ЧНПУ, 2013. – Вип. 13. – С. 3-8.

150. Дорошенко Т. В. Концепция подготовки будущих учителей начальной школы к обеспечению основ музыкального образования учащихся [Електронний ресурс] / Т. В. Дорошенко // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – Режим доступа : www.science-education.ru/127-20814.

151. Дорошенко Т. В. Принципы и педагогические условия подготовки будущих учителей начальной школы к обеспечению основ музыкального образования учащихся / Т. В. Дорошенко // Наука 21 века: вопросы, гипотезы, ответы. – 2015. – №4 (13). – С. 31-37.

152. Дубасенюк О. А. Концептуальні положення теоретичної професійної діяльності / О. А. Дубасенюк // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 4. – С. 94-97.

153. Дудник Н. Організація групової діяльності школярів / Н. Дудник // Людинознавчі студії : зб. наук. праць Дрогобиц. держ. пед. ун-ту імені Івана Франка. Педагогіка. – Дрогобич : Наук.-видав. центр ДДПУ імені Івана Франка, 2009. – Вип. 21. – С. 229-244.

154. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень ; [заст. гол. ред. О. Я. Савченко, В. П. Андрущенко ; відп. наук. секр. С. О. Сисоєва]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

155. Етика ділового спілкування: навч. посіб. / за ред. Т.Б.Гриценко, Т.Д.Іщенко, Т.Ф.Мельничук. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 344 с.

156. Євтух М. Б. Методологічні засади розбудови особистісно орієнтованої навчальної діяльності у вищій школі / М. Б. Євтух // Філософія освіти ХХІ століття : проблеми і перспективи : зб. наук. праць. – К. : Знання, 2000. – С. 42-49.

157. Жабенко О. В. Особливості й тенденції розвитку державного управління освітою в Україні (1946-2001 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з державного управління : спец. 25.00.01 «Теорія та історія державного управління» / О. В. Жабенко ; Нац. акад. держ. управл. при Президентові України. – К., 2003. – 20 с.

158. Жорняк Б. Є. Методичні засади формування творчої активності молодших школярів засобами колективної музичної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Б. Є. Жорняк ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2013. – 21 с.

159. Жофчак З. З досвіду викладання музики у початкових класах загальноосвітньої школи методом ладової сольмізації / З. Жофчак // Музика в школі : зб. статей. – К. : Муз. Україна, 1976. – Вип. 3. – С. 48-64.

160. Жофчак З. Імпровізація на уроках музики в загальноосвітній школі / З. Жофчак // Музика в школі : зб. статей. – К. : Муз. Україна, 1984. – Вип. 10. – С. 30-32.

161. Заблоцька О. С. Компетентність, кваліфікація, компетенція як ключові категорії компетентнісної парадигми вищої освіти / О. С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2008. – № 39. – С. 52-56.

162. Завадская О. А. Развитие общеобразовательной школы Украины в период строительства коммунизма / О. А. Завадская. – К.: Изд-во Киевского университета, 1968. – 266 с.

163. Завадська О. Я. Школи України в період перебудови системи народної освіти / О. Я. Завадська. – К. : Рад. школа, 1964. – 164 с.

164. Завадська Т. Педагогічне діагностування музично-естетичного досвіду молодших школярів / Т. Завадська // Початкова школа. – 1993. – № 3. – С. 27-29.

165. Завалко К. В. Основы инновационной деятельности учителя музыки : учеб.-метод. пособ. / К. В. Завалко. – Черкаскы : Типографія «Черкаський ЦНП», 2013. – 211 с.

166. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.

167. Закон Української РСР про народну освіту // Основні документи про школу. – К. : Рад. школа, 1982. – С. 31-47.

168. Зятяміна Т. Об опыте использования педагогических технологий на уроках музыки / Т. Зятяміна // Музыка в школе. – 2005. – № 5. – С. 28-33.

169. Зятяміна Т. Компьютерные технологии на уроке музыки / Т. Зятяміна // Искусство в школе. – 2006. – № 5. – С. 41-43.

170. Заря Л. О. Методика формування у молодших школярів інтересу до музики з використанням мультимедійних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Л. О. Заря ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2013. – 20 с.

171. Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – К. : Рад. школа, 1973. – № 2 (січень). – 32 с.

172. Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – К. : Рад. школа, 1977. – № 16 (серпень). – 32 с.

173. Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – К. : Рад. школа, 1978. – № 12 (червень). – 32 с.

174. Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – К. : Рад. школа, 1980. – № 20 (жовтень). – 32 с.

175. Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – К. : Рад. школа, 1986. – № 19 (жовтень). – 32 с.

176. Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – К. : Рад. школа, 1987. – № 1 (січень). – 32 с.

177. Збірник наказів та інструкцій Міністерства народної освіти Української РСР. – К. : Рад. школа, 1989. – № 1 (січень). – 32 с.

178. Збірник наказів та інструкцій Міністерства народної освіти Української РСР. – К. : Рад. школа, 1991. – № 7 (квітень). – 32 с.

179. Збірник наказів та інструкцій Міністерства народної освіти Української РСР. – К. : Рад. школа, 1991. – № 9 (травень). – 32 с.

180. Зеер Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Уральского гос. проф.-пед. ун-та, 1998. – 126 с.

181. Зеленецька І. Розучування пісенно-хорового репертуару з учнями / І. Зеленецька // Мистецтво та освіта. – 1998. – № 4. – С. 11-17.

182. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн / Філософія сучасної професійної

освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос. – К. : Віпол, 2000. – 636 с.

183. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси : Вид-во Черкаського нац. ун-та імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.

184. Зязюн І. А. Культура і суспільство / І. А. Зязюн // Українська та зарубіжна культура: навч. посіб. / М. М. Закович, І. А. Зязюн, О. М. Семашко та ін.; за ред. М. М. Заковича. – 3-тє вид., випр. і доп. – К. : Знання, КОО, 2002. – С. 43-66.

185. Ігнатенко М. Музика, 1 клас : навч. посіб. для вчителя / М. Ігнатенко, О. Смоляк. – Тернопіль : Підручники і посібники, 1997. – 39 с.

186. Из истории музыкального воспитания : хрестоматия / [сост. О. А. Апраксина]. – М. : Просвещение, 1990. – 207 с.

187. Іванова С. В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти / С. В. Іванова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2008. – Вип. 42. – С. 106-110. – (Серія «Педагогічні науки»).

188. Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – К. : Освіта, 1993. – № 7 (квітень). – 32 с.

189. Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – К. : Педагогічна преса, 1996. – № 21 (листопад). – 32 с.

190. Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – К. : Педагогічна преса, 1996. – № 24 (грудень). – 32 с.

191. Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – К. : Педагогічна преса, 1998. – № 24 (грудень). – 32 с.

192. Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – К. : Педагогічна преса, 1999. – № 23 (грудень). – 32 с.

193. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – К. : Педагогічна преса, 2004. – № 19-20 (жовтень). – 64 с.

194. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – К. : Педагогічна преса, 2005. – № 33 (листопад). – 32 с.

195. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – К. : Педагогічна преса, 2006. – № 1 (січень). – 32 с.

196. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – К. : Педагогічна преса, 2007. – № 19-20-21 (липень). – 96 с.

197. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – К. : Педагогічна преса, 2009. – № 28-29 (жовтень). – 64 с.

198. Історія педагогіки: курс лекцій : навч. посіб. – К., 2004. – 171 с.

199. Історія педагогіки : навч. посіб. / за ред. М. В. Левківського, О. А. Дубасенюк. – Житомир : ЖДПУ, 1999. – 336 с.

200. Кабалевский Д. Б. Основные принципы и методы экспериментальной программы по музыке для общеобразовательной школы / Д. Б. Кабалевский // Музыкальное воспитание в СССР : [сб. статей] / сост. и общ. ред. Л. А. Баренбойма. – М. : Сов. композитор, 1978. – Вып. 1. – С. 58-93.

201. Кабалевський Д. Б. Прекрасне пробуджує добре : статті, доповіді, виступи / Д. Б. Кабалевський. – К. : Муз. Україна, 1978. – 288 с.

202. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца : кн. для учителя / Д. Б. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1981. – 190 с.

203. Кабалевский Д. Б. Музыка и музыкальное воспитание. (Статьи и выступления разных лет). – М. : Знание, 1984. – 64 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Серия «Эстетика», № 1).

204. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.

205. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.

206. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.

207. Кант И. Собрание сочинений в 8-ми т. – М. : ЧОРО, 1994. – Т. 3 : Критика чистого разума. – 742 с.

208. Квасниця З. Огляд нової (експериментальної) програми музичного виховання школярів / З. Квасниця // Музика в школі : зб. статей. – К. : Муз. Україна, 1977. – Вип. 4. – С. 114-118.

209. Квощук В. Формування вокальних навичок у молодших школярів / В. Квощук, Л. Чуриліна // Мистецтво та освіта. – 2008. – № 1. – С. 5-12.

210. Кібалова Т. Комплекс вправ для музичного розвитку учнів / Т. Кібалова // Мистецтво та освіта. – 2006. – № 1. – С. 26-28.

211. Клокар Н. І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Клокар Наталія Іванівна ; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1997. – 227 с.

212. Кобзар Б. С. Проблеми виховання в позашкільних закладах / Б. С. Кобзар, Н. Ф. Харінко. – К. : Рад. школа, 1969. – 160 с.

213. Кобзар Б. С. Суспільне виховання підростаючого покоління / Б. С. Кобзар. – К., 1967. – 46 с.

214. Коваль Л. Активізація творчої діяльності учнів молодших класів як засіб формування естетичних потреб / Л. Коваль, О. Крамчанінова // Музика в школі : зб. статей. – К. : Муз. Україна, 1981. – Вип. 7. – С. 24-28.

215. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти: технологічний підхід : монографія / Л. В. Коваль. – Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2011. – 330 с.

216. Кожевнікова Л. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів і музики до музично-просвітницької діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання музики та музичного виховання» / Л. В. Кожевнікова ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2003. – 18 с.

217. Козицький П. О. Спів і музика в Київській академії за 300 років її існування / П. О. Козицький. – К. : Муз. Україна, 1971. – 148 с.

218. Комаровська О. А. До поняття освітнього простору: філософський та психолого-педагогічний аспекти / О. А. Комаровська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання : [зб. наук. праць]. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 19. – С. 96-101.

219. Коменский Я. А. Законы хорошо организованной школы / Я. А. Коменский // Педагогическое наследие. – М., 1987. – 334 с.

220. Кондратенко Г. Г. Формування творчої активності студентів педагогічного коледжу в процесі музично-сценічної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Г. Г. Кондратенко ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2007. – 24 с.

221. Кондратова Л. Г. Формування особистості школяра засобами проектної діяльності у виховному процесі сучасного загальноосвітнього закладу / Л. Г. Кондратова // Теорія і практика проектування виховних систем : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 12-14 грудня 2007 р. – К., 2007. – С. 148-158.

222. Кондратьева Ж. Музична діяльність учнів / Ж. Кондратьева // Початкова школа. – 1980. – № 12. – С. 24-27.

223. Кондратюк О. М. Організація навчального діалогу молодших школярів у системі розвивального навчання / О. М. Кондратюк // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць / О. М. Кондратюк ; за заг. редакцією акад. І. Ф. Прокопенка, чл.-кор. В. І. Лозової. – Х. : Курсор, 2007. – Вип. 32.

224. Корнілова О. Про впровадження нової шкали оцінювання навчальних досягнень учнів із предметів художньо-естетичного циклу / О. Корнілова // Мистецтво та освіта. – 2000. – № 4. – С. 55-56.

225. Король А. Нестандартні методи навчання музики / А. Король // Обдарована дитина. – 2001. – № 4. – С. 44-47.

226. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; за ред. В. М. Проколієнко. – К. : Рад. школа, 1986. – 609 с.

227. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.

228. Костюк Г. С. Умови психічного розвитку / Г. С. Костюк // Соціальний педагог. – 2007. – № 9. – С. 61-63.

229. Кравченко Б. Соціальні зміни і національна свідомість в Україні ХХ ст. / Б. Кравченко. – К. : Основа, 1997. – 423 с.

230. Кремень В. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи) / В. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.

231. Кремень В. Г. Освіта і наука України – інноваційні процеси. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.

232. Крюкова Д. До проблеми удосконалення навчально-виховного процесу в навчальному закладі / Джанита Крюкова // Рідна школа. – 2003. – № 8. – С. 10-11.

233. Кузьмина Н. В. Методы системного исследования педагогической деятельности : учеб. пособ. / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1980. – 172 с.

234. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – Спб., 1993. – 54 с.

235. Кузьминец О. В. Деятельность КПСС по укреплению связи школы с жизнью (из опыта Компартии Украины) / О. В. Кузьминец. – К. : Вища шк., 1987. – 192 с.

236. Культура і суспільство / І. А. Зязюн // Українська та зарубіжна культура : навч. посіб. / М. М. Закович, І. А. Зязюн, О. М. Семашко та ін. ; за ред. М. М. Заковича. – 3-тє вид., випр. і доп. – К. : Знання, КОО, 2002. – С. 43-66.

237. Кульневич С. В. Личностная ориентация методологической культуры учителя / С. В. Кульневич // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 108-115.

238. Курбатовская Н. Искусство и компьютер – «вещи несовместимые?» / Н. Курбатовская // Искусство в школе. – 2005. – № 6. – С. 86-88.

239. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге : кн. для учителя / С. Ю. Курганов. – М. : Просвещение, 1989. – 128 с.

240. Курило В. М. Освіта України і науково-технічний та соціальний прогрес: історія, досвід, уроки : монографія / В. М. Курило. – К. : Деміур, 2006. – 432 с.

241. Киричук В. О. Психолого-педагогічні передумови управління свободо-центричною виховною системою / В. О. Киричук // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 11. – С. 1-7.

242. Куришев Є. В. Теорія та практика музично-естетичного виховання за системою К. Орфа : навч. посіб. : в 2 ч. Ч. II / Є. В. Куришев, Л. К. Куришева. – К. : ІСДОУ, 1994. – 176 с.

243. Кутова О. Організаційно-методичне спрямування естетичного виховання школярів / О. Кутова // Теоретичні та методичні засади

неперервної мистецької освіти : зб. матеріалів наук.-методол. семінару. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – 112 с.

244. Куцан О. Соціо-ігрові методи як спосіб проводити уроки музики цікаво / Оксана Куцан // Мистецтво та освіта. – 2010. – № 1. – С. 19-25.

245. Кучерак І. В. Формування у майбутніх учителів навичок професійного спілкування з молодшими школярами на уроках музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. В. Кучерак ; Тернопільський нац. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2011. – 21 с.

246. Лазарев В. С. Педагогическая инноватика : объект предмет и основные понятия / В. С. Лазарев, Б. П. Мартиросян // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 11-21.

247. Лебедева О. В. Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / О. В. Лебедева ; Нижегородский ин-т разв. образов. – Нижний Новгород, 2007. – 24 с.

248. Лебон Г. Душа толпы / Г. Лебон // Психология народов и масс. – СПб., 1995. – С. 156-185.

249. Левитов Н. Д. Проблема характера в современной психологии / Н. Д. Левитов // Психология индивидуальных различий : тексты / [под редакцией Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова]. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 69-73.

250. Левківський М. В. Історія педагогіки : навч.-метод. посіб. / М. В. Левківський. – 3-тє вид., доп. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 190 с.

251. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность школьников : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / Н. С. Лейтес. – М. : Академия, 2000. – 320 с.

252. Леонтьев А. А. Деятельность и общение / А. А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1979. – № 1. – С. 121-132.

253. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 47 с.

254. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.

255. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – 320 с.

256. Литвин В. М. Україна на межі тисячоліть (1991-2000 рр.) / В. М. Литвин. – К. : Альтернативи, 2000. – 360 с.

257. Литвин В. М. Україна у другому повоєнному десятилітті (1956-1965) / В. М. Литвин. – К. : Лі-Терра, 2004. – 272 с.

258. Лобач О. Урок музичного мистецтва як структурована емоціогенна ситуація / О. Лобач // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2008. – Вип. 3 (61). – С. 191-198.

259. Лобова Л. Г. Синергетика музыкальной педагогики : монографія / Л. Г. Лобова. – Воронеж : ВГПУ, 2002. – 136 с.

260. Лобова О. В. Музыка : програма для початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів : 1-4 класи / О. В. Лобова // Початкова школа. – 2004. – № 9. – С. 41-47.

261. Лобова О. В. Дидактико-методична система формування основ музичної культури молодших школярів у процесі загальної музичної освіти : дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / О. В. Лобова ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2011. – 508 с.

262. Лобова О. Культуротворчі тенденції в сучасній системі загальної музичної освіти школярів / Ольга Лобова // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 3. – С. 22-31.

263. Лобова О. Музыка, 2 клас : підручник / Ольга Лобова. – К. : Школяр, 2004. – 144 с.

264. Лобова О. Музыка, 3 клас : підручник / Ольга Лобова. – К. : Школяр, 2004. – 143 с.

265. Лобова О. Музыка, 4 клас : підручник / Ольга Лобова. – К. : Школяр, 2004. – 143 с.

266. Лобова О. Формування основ музичної культури молодших школярів : теорія та практика : [монографія] / Ольга Лобова. – Суми : ВВП «Мрія» ТОВ, 2010. – 516 с.

267. Лобова О. Уроки музики в 2 (1) класі : посіб. для вчителя / Ольга Лобова. – К. : Освіта, 1998. – 64 с.

268. Лобова О. В. Формирование творческой активности младших школьников в процессе музыкально-эстетического воспитания : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лобова Ольга Владимировна ; Сумский гос. пед. ин-т им. А. С. Макаренко. – Сумы, 1998. – 220 с.

269. Локшина С. М. Краткий словарь иностранных слов / С. М. Локшина. – 10-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 1988. – 632 с.

270. Ломов Б. Ф. Проблема общения в психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1981. – 389 с.

271. Ломов Б. Ф. О личности в системе общественных отношений / Б. Ф. Ломов // Психологический журнал. – 1981. – Т 2, № 1. – С. 59-65.

272. Лосев А. Ф. Античная музыкальная эстетика / А. Ф. Лосев. – М. : Музгиз, 1960. – 304 с.

273. Лоцман Р. О. Народнопісенне виконавство України : [програма спецкурсу] / Р. О. Лоцман. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 22 с.

274. Лупенко-Ковтун С. Технології співпраці у підготовці майбутнього вчителя / С. Лупенко-Ковтун // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. праць Уман. держ. пед. ун-та імені Павла Тичини : Умань, 2010. – Вип. 1. – С. 71-77.

275. Любар О. Історія української школи і педагогіки / О. Любар, М. Стельмахович, Д. Федоренко. – К. : Знання, 2006. – 448 с.

276. Любима Р. Робота над розвитком слуху в молодших школярів / Р. Любима, К. Дрозденко // Початкова школа. – 1973. – № 3. – С. 41-45.

277. Ляшенко І. Ф. Українська радянська музика в системі соціалістичної культури / І. Ф. Ляшенко. – К. : Муз. Україна, 1984. – 206 с.

278. Майборода С. В. Державне управління вищою освітою в Україні: структура, функції, тенденції розвитку (1917 – 1959 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з державного управління : спец. 25.00.01 «Теорія та історія державного управління» / С. В. Майборода ; Укр. Акад. держ. управл. при Президентові України. – К., 2002. – 36 с.

279. Майчик О. І. Композиторська творчість західноукраїнських хорових диригентів-практиків другої половини ХХ ст. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» / О. І. Майчик ; Львів. нац. муз. акад. ім. М. В. Лисенка. – Львів, 2010. – 16 с.

280. Макар О. Педагогічні засоби діагностування та розвитку музичних здібностей дітей / О. Макар, М. Сливоцький // Вісник Прикарпатського університету. – Івано-Франківськ, 1998. – Вип. 1. – С. 119-128.

281. Максименко С. Д. Загальна психологія / С. Д. Максименко. – К. : Вища шк. – 2000. – 284 с.

282. Мар'євич Н.К. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації музично-ігрової діяльності молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н.К. Мар'євич; Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2015. – 20 с.

283. Маркова А. К. Психологія професіоналізму / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1996. – 308 с.

284. Мартиненко С. М. Загальна педагогіка : навч. посіб. / С. М. Мартиненко, Л. Л. Хоружні. – К. : МАУП, 2002. – 176 с.

285. Мартинюк О. Б. Професійна підготовка вчителя як суб'єкта гуманістичної освітньої діяльності / О. Б. Мартинюк // Національна програма виховання дітей і молоді в Україні: стан та перспективи : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Херсон : ХДУ, 2003. – С. 115-119.

286. Маслоу А. Самоактуалізація личности и образование / А. Маслоу ; [пер. с англ.]. – К. – Донецьк, 1994. – 216 с.

287. Маслоу А. По направлению к психологии бытия / А. Маслоу ; пер. с англ. Е. Рачковой. – М. : Эксмо-Пресс, 2002. – 272 с.

288. Масол Л. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах / Людмила Масол // Педагогічна газета. – 2001. – № 12 (90). – С. 6-7.

289. Масол Л. Концепція загальної мистецької освіти / Людмила Масол // Мистецтво і освіта. – 2004. – № 1. – С. 2-5.

290. Масол Л. Школа культури виховує людину, яка мислить і прагне творити / Людмила Масол // Початкова школа. – 2001. – № 5. – С. 38-40.

291. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі : посіб. для вчителів / Л. М. Масол. – Х. : Веста : Ранок, 2006. – 256 с.

292. Масол Л. М. Інтегративні технології викладання мистецтва у ЗНЗ / Л. М. Масол // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. праць. – К., 2004. – Вип. 8.

293. Масюкова Н. А. Методология разработки и предъявления инновационных идей в образовании / Н. А. Масюкова // Мир технологий. – 2001. – № 3-4. – С. 59-61.

294. Медвідь Т. Перспективи розвитку загальної музичної освіти в Україні на початку ХХІ століття / Тетяна Медвідь // Збірник наукових доповідей Міжнародної науково-практичної конференції у Щеціні «Педагогіка. Теорія. Практика» (29.11.2014 – 30.11.2014). – Warszawa : Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2014. – С. 64-68.

295. Медвідь Т. Розвиток загальної музичної освіти в українських школах у 70-ті роки ХХ століття / Тетяна Медвідь // Молодь і ринок. – 2011. – № 11 (82). – С. 132-137.

296. Медвідь Т. Розвиток музичної освіти в Україні у 80-ті роки ХХ століття в контексті реформи загальноосвітньої школи / Тетяна Медвідь // Молодь і ринок. – 2012. – № 10 (93). – С. 119-124.

297. Медвідь Т. Стан загальної музичної освіти України в період відродження національної школи (90-ті роки ХХ століття) / Тетяна Медвідь // Молодь і ринок. – 2013. – № 10 (105). – С. 96-102.

298. Медінцев В. Дитяча творчість і діалог на музичному занятті / В. Медінцев // Мистецтво та освіта. – 1998. – № 2. – С. 19-23.

299. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 254 с.

300. Мелиа-Пашаев А. А. Педагогика искусства и творческие способности / А. А. Мелиа-Пашаев. – М. : Знание, 1981. – 96 с.

301. Мельник О. Уперше на Україні / О. Мельник // Музика. – К., 1979. – № 4. – С. 20-21.

302. Мельчаков В. Музика у школі: проблеми, перспективи / В. Мельчаков // Шкільний світ. – 2005. – №8 (лютий). – С. 4.

303. Методические записки по вопросам музыкального образования : сб. статей / ред.-сост. А. Лагутин. – М. : Музыка, 1991. – Вып. 3. – 239 с.

304. Миколінська С. І. Методика формування слухової уваги молодших школярів на уроках музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02. «Теорія та методика музичного навчання» / С. І. Миколінська ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2013. – 20 с.

305. Микуланинець Л. М. Становлення та розвиток професійного музичного мистецтва Закарпаття другої половини ХХ століття: етнокультурні аспекти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. Мистецтвознавства : спец. 26.00.01 «Теорія та історія культури» / Л. М. Микуланинець ; Нац. акад. керівн. кадрів культури і мистецтв. – К., 2011. – 19 с.

306. Миропольська Н. Є. Уроки художньо-естетичного циклу в школі: навчання і виховання : навч. посіб. / [Н. Миропольська, С. Ничкало, В. Рогозіна та ін.]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 240 с.

307. Мистецтво у розвитку особистості : [монографія] / за ред. Н. Г. Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – 224 с.

308. Мистецтво. Освіта. Наука. Життя. Афоризми. Думки. Поради / автор та упоряд. І. О. Зелененька. – Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О. В., 2009. – 224 с.

309. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 45-48.

310. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Флинта, 1998. – 200 с.

311. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Академия, 2004. – 320 с.

312. Михайличенко О. В. Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні в другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. : дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. В. Михайличенко ; Луганський нац. пед. ун-т імені Т. Г. Шевченка. – Луганське, 2007.

313. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія : навч. посіб. для студ. муз. спец. / О. В. Михайличенко. – Суми : Наука, 2004. – 211 с.

314. Михайличенко О. В. Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні (ІІ пол. ХІХ – поч. ХХ ст.) : [монографія] / О. В. Михайличенко. – К. : КДЛУ, 2000. – 338 с.

315. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / М. А. Михаськова ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2007. – 19 с.

316. Мішедченко В. В. Формування музично-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів і музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання

музики і музичного виховання» / В. В. Мішеченко ; НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2002. – 19 с.

317. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості / В. О. Моляко // Обдарована дитина. – 2004. – № 6. – С. 2-10.

318. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического ВУЗа : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А. Г. Мороз ; КГПИ им. О. М. Горького. – К., 1983. – 50 с.

319. Музыка 1-4 класи : програми та поурочні метод. розробки для середніх загальноосвітніх шкіл / [упоряд. : О. Я. Ростовський та ін.] – К. : Перун, 1996. – 126 с.

320. Музыкальное воспитание в современном мире : материалы IX конф. Междунар. общ. по муз. воспитанию / ред. кол. : Д. Кабалевский и др. – М. : Сов. композитор, 1973. – 416 с.

321. Музыкальное воспитание в странах социализма : сб. статей / сост. и ред. А. Л. Островского. – Л. : Музыка, 1975. – 248 с.

322. Муляр В. І. Проблема становлення особистості в системі «індивід-суспільство» (філософсько-культурологічний аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філос. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / В. І. Муляр ; Дніпропетр. держ. ун-т. – Дніпропетровськ, 1999. – 30 с.

323. Мясищев В. Н. Проблема способностей в советской психологии и ее ближайшие задачи / В. Н. Мясищев // Проблемы способностей : [материалы конф.], Ленинград, 22–24 июня 1960 г.] / отв. ред. чл.-кор. АПН РСФСР проф. В. Н. Мясищев. – М., 1962. – 308 с.

324. Навчальні плани і програми на 1970/71 н.р. // Радянська школа. – 1970. – № 7. – С. 40-48.

325. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 267 с.

326. Найда В. Ю. Історія музичної освіти на Поділлі ХІХ–ХХ століть : метод. реком. / В. Ю. Найда. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – 20 с.

327. Наливайко І. П. Виховання школярів засобами мистецтва у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / І. П. Наливайко ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2001. – 20 с.

328. Народна освіта Української РСР від з'їзду до з'їзду (1977-1987). – К., 1987. – 39 с.

329. Народна і педагогічна освіта в Українській РСР. – К., 1967. – 235 с.

330. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР (1919-1967) / під ред. А. Г. Бондар. – К. : Рад. школа, 1967. – 483 с.
331. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР (1917-1967). – К. : Рад. школа, 1967. – 231 с.
332. Народное образование в СССР : сборник документов (1917-1973 гг.) – М. : Педагогика, 1974. – 559 с.
333. Народное образование в СССР / под. ред. М. А. Прокофьева и др. – М. : Просвещение, 1967. – 544 с.
334. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4-6.
335. Никитина Е. А. Самореализация школьника в учении (теория и практика) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Никитина Е. А. – Саратов, 2002. – 200 с.
336. Ніколаєнко В. Нестандартні уроки з музичного мистецтва / В. Ніколаєнко // Все для вчителя. – 2009. – № 15 – 16. – С. 7-23.
337. Небылицин В. Д. Актуальные проблемы дифференциальной психофизиологии / В. Д. Небылицин // Вопросы психологии. – 1971. – № 6. – С. 13-26.
338. Немов Р. С. Психология : словарь-справочник : в 2-х ч. Ч. 2 / Р. С. Немов. – М. : Владос-Пресс, 2003. – 350 с.
339. Нестерович Б. І. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до позакласної музично-виховної роботи з молодшими школярами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Б. І. Нестерович ; Вінниц. держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2009. – 22 с.
340. Ніколаєнко В. Урок-подорож планетою барвистої музики / В. Ніколаєнко // Початкова школа. – 2006. – № 5. – С. 52-54.
341. Ніколенко Д. Ф. Індивідуально-психологічні особливості особистості : навч. посіб. / Д. Ф. Ніколенко, Л. М. Проколієнко. – К. : КДП, 1987. – 42 с.
342. Ніцше Ф. Так казав Заратустра. Тип влади : кн. для всіх і ні для кого / Фрідріх Ніцше. – К. : Основи, 1993. – 415 с.
343. Новий словник іншомовних слів / Л. І. Шевченко, О. І. Ніка, О. І. Хом'як, А. А. Дем'янюк ; за ред. Л. І. Шевченко. – К. : АРІЙ, 2008. – 672 с.
344. Новикова Н. Комп'ютерна презентація на уроках музики / Н. Новикова // Мистецтво та освіта. – 2010. – № 3. – С. 25-28.
345. О коммунистическом воспитании и укреплении связи школы с жизнью. – М. : Просвещение, 1964. – 480 с.
346. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В. О. Огнев'юк. – К. : Знання України, 2003. – 448 с.

347. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. – 19-е изд., испр. – М. : Рус. яз., 1987. – 750 с.

348. Олексюк О. Музична педагогіка : навч. посіб. / О. Олексюк. – К. : КНУКіМ, 2006. – 188 с.

349. Онищук В. А. Урок в современной школе : пособ. для учителей / В. А. Онищук. – М. : Просвещение, 1982. – 40 с.

350. Ороновська Л. Розвиток творчої активності молодших школярів на уроках музики / Л. Ороновська // Мистецтво та освіта. – 2003. – № 4. – С. 55-57.

351. Освіта для демократії в Україні : інформ. бюлетень. – К. : Наук. думка, 2000. – Вип. 2. – 8 с.

352. Основні документи про школу. – К. : Рад. школа, 1973. – 360 с.

353. Основные показатели развития профессионально-технического образования в Украинской ССР за 9,10,11 пятилетки. – К., 1976, 1981, 1986. – С. 21; С. 336.

354. Островский А. Л. Проблемы музыкального воспитания в странах социализма / А. Л. Островский // Музыкальное воспитание в странах социализма : сб. статей / сост. и ред. А. Л. Островского. – Л. : Музыка, 1975. – 248 с.

355. Павленко О. Методичні рекомендації для вчителів музики на 2000 / 2001 н.р. / О. Павленко // Директор школи. – 2000. – № 29-32 (серпень). – С. 28.

356. Павленко О. Організація навчально-виховного процесу з музики у 2005 / 2006 н.р. / О. Павленко // Управління школою. – 2005. – № 22-24 (серпень). – С. 8.

357. Павленко О. Хрестоматія з музики для загальноосвітніх шкіл, 2 клас / О. Павленко. – Х. : Ранок : Веста, 2003. – 160 с.

358. Падалка Г. М. Музична педагогіка : навч. посіб для вищ. муз. навч. закл. / Г. М. Падалка. – Херсон : ХДПІ, 1995. – 104 с.

359. Падалка Г. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

360. Падалка Г. В авангарді музичного виховання / Г. Падалка // Музика в школі : збірка статей. – К. : Муз. Україна, 1981. – Вип. 7. – С. 118-124.

361. Падалка Г. М. Учитель, музика, діти / Г. М. Падалка. – К. : Муз. Україна, 1982. – 144 с.

362. Паньків Л. І. Теорія та методика підготовки майбутнього вчителя до керівництва учнівськими музичними колективами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кан. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / Л. І. Паньків ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2005.

363. Педагогика : большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современ. слово, 2005. – 720 с.

364. Педагогічна освіта України: національні традиції та Європейські інновації: матеріали наук.-практ. конф. ; Секція IV. Проблеми змісту педагогічної підготовки в умовах Європейського освітнього та інтеграційного процесу / за заг. ред. Л. Вовк, О. Падалка. – К. : Леся, 2006. – 240 с.

365. Педагогічні технології: наука – практиці / за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ВІПОЛ, 2002. – 281 с.

366. Перлз Фриц. Практика гештальттерапії / Фриц Перлз ; пер. М. П. Папуша. – М. : Ин-т общегуманитарных исследований. – К. : PSYLIB, 2004.

367. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.

368. Петровский А. В. Психология развивающейся личности / под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1987. – 238 с.

369. Петровский В. А. Феномены субъективности в развитии личности / В. А. Петровский. – Самара : Самар. гос. ун-т, 1997. – 102 с.

370. Петрушин В. И. Музыкальная психология : учеб. пособ. для студентов и преподавателей / В. И. Петрушин. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 176 с.

371. Петрова І. Інтегрований урок музичного та візуального мистецтва у 2 класі / І. Петрова // Мистецтво та освіта. – 2008. – № 3. – С. 38-41.

372. Печенюк М. Використання сопілки в школі / М. Печенюк, П. Леонтьєв // Мистецтво та освіта. – 2000. – № 4. – С. 17-21.

373. Печерська Е. Навчання музичної грамоти на уроках / Е. Печерська // Початкова школа. – 1995. – № 12. – С. 21-26.

374. Печерська Е. Педагогіка співробітництва на уроках музики / Е. Печерська // Початкова школа. – 1991. – № 10. – С. 44-49.

375. Печерська Е. Урок музики в контексті культури творчості / Е. Печерська // Початкова школа. – 2006. – № 4. – С. 27-30.

376. Печерська Е. Уроки музики в початкових класах : навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. / Е. Печерська. – К. : Либідь, 2001. – 272 с.

377. Печерська Е. Уроки різні та незвичайні (нетрадиційні типи уроків музики) / Е. Печерська // Рідна школа. – 1995. – № 4. – С. 62-65.

378. Пиличаускас А. А. Познание музыки как воспитательная : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / А. А. Пиличаускас ; Мос. гос. пед. ун-т. – М., 1991 – 49 с.

379. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підруч. для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. – К. : Слово, 2004. – 616 с

380. Плесніна Т. Про активізацію уваги школярів під час слухання музики / Т. Плесніна // Музика в школі : зб. статей. – К. : Муз. Україна, 1980. – Вип. 6. – С. 24-30.

381. Плесніна Т. Слухання музики як засіб розвитку музичного слуху школярів / Т. Плесніна // Музика в школі : зб. статей. – К. : Муз. Україна, 1983. – Вип. 9. – С. 28-32.

382. Побережна Г. І. Загальна теорія музики : підруч. для студ. муз.-пед. спец. вищ. пед. навч. закл. / Г. І. Побережна, Т. В. Щириця. – К. : Вища шк., 2004. – 304 с.

383. Поздник О. И. Сравнительный анализ подготовки студентов к формированию музыкальных интересов у учащихся начальных классов / О. И. Поздник // Совершенствование подготовки учителя начальных классов с дополнительной специальностью «Музыка» : тезисы докладов / О. И. Поздник. – Минск : МГПИ им. А. М. Горького. – С. 72-74.

384. Положення про платні музичні та хореографічні гуртки в початкових, восьмирічних і середніх загальноосвітніх школах // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1966. – № 5.

385. Полубоярина І. І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І. І. Полубоярина ; Житомир. держ. ун-т імені Івана Франка. – Житомир, 2008. – 20 с.

386. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук. метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за заг. ред. О. І. Пометун. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.

387. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / О. І. Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – № 23. – С. 18-20.

388. Пономаренко М. І. Педагогічна і творча діяльність українських композиторів у музично-естетичному вихованні школярів : довід.-метод. посіб. для вчителів музики / М. І. Пономаренко ; Ін-т підвищ. кваліфікації пед. кадрів Рівнен. обл. упр. освіти, Рівнен. держ. пед. ін-т. – Рівне, 1996. – 91 с.

389. Про реформу загальноосвітньої і професійної школи : зб. документів і матеріалів. – К. : Політвидав України, 1984. – 110 с.

390. Программы средней общеобразовательной школы. Музыка, 1-3 классы / ред. А. Верещагина, Л. Плюта. – К. : Рад. школа, 1977. – 20 с.

391. Программы средней общеобразовательной школы. Музыка, 1-3 классы / ред. Г. Гончарук – К. : Рад. школа, 1981. – С. 85-103.

392. Полатайко О. М. Структура художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики в процесі інтерпретації творів мистецтва / О. М. Полатайко // Педагогічна майстерність як система професійних і

мистецьких компетентностей : зб. матеріалів VI мистецько-педагогічних читань пам'яті проф. О. П. Рудницької. – Чернівці : Зелена Буковина, 2010. – С. 271-278.

393. Програми середньої загальноосвітньої школи. Музика, 1-3 класи / ред. К. Зубченко. – К. : Рад. школа, 1987. – С. 193-210.

394. Программы средней общеобразовательной школы. Музыка, 1-4 класи / З. Бервецкий, Р. Марченко, А. Ростовский, Л. Хлебникова. – К. : Рад. школа, 1988. – 88 с.

395. Програми середньої загальноосвітньої школи. Музика, 1-4 класи / ред. К. Прищепа. – К. : Рад. школа, 1989. – С. 235-263.

396. Програма з музики для середньої загальноосвітньої школи та позакласної роботи з музики, 1-4 класи / А. Авдієвський, А. Болгарський, І. Гадалова, З. Жофчак. – К. : Освіта, 1994. – 71 с.

397. Програми та методичні поурочні розробки для середніх загальноосвітніх шкіл. Музика, 1-4 класи / О. Ростовський, Р. Марченко, Л. Хлебникова, З. Бервецкий. – К. : Перун, 1996. – 126 с.

398. Програма для початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів. Музика / О. Лобова // Мистецтво та освіта. – 2007. – № 1. – С. 6-11; № 2. – С. 7; № 3. – С. 5-7.

399. Програма загальноосвітніх навчальних закладів. Мистецтво, 1-4 класи / Л. Масол, Є. Белкіна, О. Оніщенко, Н. Очеретяна, В. Рагозіна // Мистецтво та освіта. – 2007. – № 1. – С. 17-24; № 2. – С. 12-16; №3. – С. 12-16.

400. Психология личности : словарь-справочник / под ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – С. 92.

401. Протасова Н. Г. Теоретично-методичні основи функціонування післядипломної освіти педагогів в Україні : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Протасова Наталія Георгіївна ; Держ. акад. кер. кадрів освіти. – К., 1999. – 472 с.

402. Процюк В. М. Підготовка майбутніх учителів музики до виховання у молодших школярів морально-естетичних почуттів засобами народної музичної творчості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В. М. Процюк : Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2007. – 24 с.

403. Раввінов О. Виховання інтонаційно злагодженого співу в учнів першого класу загальноосвітньої школи / О. Раввінов // Музика в школі : зб. статей. – К. : Музична Україна, 1976. – Вип. 3. – С. 22-48.

404. Раввінов О. Уроки музики в 3 класі / О. Раввінов, О. Андросова // Початкова школа. – 1970. – № 10. – С. 82-89.

405. Радчук Н. Групова робота на уроках музики / Н. Радчук // Мистецтво та освіта. – 2006. – № 3. – С. 24-27.

406. Радчук Н. Нововведення на уроках музики / Н. Радчук // Мистецтво та освіта. – 2003. – № 3. – С. 44-50.
407. Рипсова Т. Уроки музики, 2 клас / Т. Рипсова // Початкова школа. – 2008. – № 10. – С. 15-19.
408. Реброва О. Є. Теорія і методика формування художнього ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання музики» / О. Є. Реброва ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2013. – 44 с.
409. Ревенчук В. В. Структурні компоненти процесу навчальної взаємодії викладача та студента в інструментальній класі / В. В. Ревенчук // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць. – К. : ЕКМО, 2005. – Вип. 1. – С. 165-171.
410. Реформе школы – партийную заботу. – К. : Политиздат Украины, 1985. – С. 4-5.
411. Римаренко Ю. І. Національний розвій України: проблеми і перспективи // Ю. І. Римаренко. – К. : Юрінком, 1995. – 272 с.
412. Роджер К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджер. – М. : Прогресс Универс, 1994. – 450 с.
413. Роджер К. Вопросы, которые бы я себе задал, если бы был учителем / К. Роджер // Хрестоматия по педагогической психологии / Междунар. Пед. Акад., 1995. – С. 276-283.
414. Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посіб. / В. А. Роменець. – 2-е вид. – К. : Либідь, 2004. – 288 с.
415. Романова І. Інтегрований урок з музики і образотворчого мистецтва / І. Романова // Початкова школа. – 2002. – № 4. – С. 47-50.
416. Ростовський О. Я. Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки : навч. посіб. / О. Я. Ростовський. – Ніжин, 2003. – 193 с.
417. Ростовський О. Методика викладання музики в початковій школі / О. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. – 216 с.
418. Ростовський О. Музична освіта в Україні на межі тисячоліть: стан, проблеми, перспективи / О. Ростовський // Мистецтво та освіта. – 2000. – № 4. – С. 9-13.
419. Ростовський О. Педагогічна ситуація сприйняття музики школярами / О. Ростовський // Музика в школі : зб. статей. – К. : Муз. Україна, 1984. – Вип. 10. – С. 14-19.
420. Ростовський О. Педагогічні умови формування музичного сприйняття школярів / О. Ростовський // Музика в школі : зб. статей. – К. : Муз. Україна, 1983. – Вип. 9. – С. 36-42.
421. Ростовський О. Уроки музики в 4 класі / О. Ростовський, Л. Хлебникова // Початкова школа. – 2004. – № 12. – С. 43-46.

422. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.

423. Ростовський О. Я. Концепція музичного виховання школярів на основі української національної культури / О. Я. Ростовський // Художня освіта і проблеми виховання молоді : зб. наук. статей. – К. : ІЗМН, 1997. – С. 34-39.

424. Ростовський О. Уроки музики в 1 класі / О. Ростовський, Л. Хлебникова, Р. Марченко // Початкова школа. – К., 2002. – № 1. – С. 38-40.

425. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101-108.

426. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.

427. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1997. – 191 с.

428. Руденко Ю. Д. Концепція формування національної свідомості і самосвідомості особистості / Ю. Д. Руденко // Освіта. – 1998. – № 674 (11 листопада). – С. 3.

429. Рудницька О. Серед семи вільних наук (нотатки з історії музичної освіти в Україні) / О. Рудницька // Неопалима купина. – 1995. – № 3-4. – С. 100-116.

430. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

431. Рудницька О. П. Основи викладання мистецьких дисциплін / О. П. Рудницька. – К. : АПН України, 1998. – 183 с.

432. Румер М. Методика навчання нотної грамоти на уроці / М. Румер // Музика в школі : зб. статей. – К. : Муз. Україна. – 1974. – Вип. 2. – С. 24-32.

433. Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / Софія Русова ; за ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., передм., прим. : Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997. – Кн. 1. – 272 с.

434. Рябчинская В. Д. Из опыта использования активных методов психолого-педагогической подготовки учителей начальных классов и музыки / В. Д. Рябчинская // Совершенствование подготовки учителя начальных классов с дополнительной специальностью «Музыка» : тезисы докладов / В. Д. Рябчинская, М. А. Туревский. – Минск : МГПИ им. А. М. Горького. – С. 25-27.

435. Савченко О. Я. Від людини освіченої до людини культурної. Ціннісні орієнтації загальноосвітньої підготовки учнів / О. Я. Савченко. – К. : Рід. школа, 1996. – № 5-6. – С. 2-4.

436. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підр. для студ. пед. факультетів / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.

437. Самохіна Н. М. Професійно-творча самореалізація майбутніх учителів музики в освітньо-виховному середовищі вишу : [монографія] / Н. М. Самохіна. – Луганськ : ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2013. – 371 с.

438. Сворак С. Д. Загальноосвітня школа західноукраїнського регіону в контексті суспільно-політичного життя другої половини 40-х – першої половини 60-х років ХХ століття : дис. ... доктора іст. наук : 07.00.01 / С. Д. Сворак ; НАН України. – К., 1999. – 386 с.

439. Сегеда Н. А. Підготовка майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. А. Сегеда ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2002. – 20 с.

440. Семашко О. М. Соціологія мистецтва : навч. посіб. / О. М. Семашко. – Львів : Магнолія плюс, 2005. – 224 с.

441. Семиченко В. А. Проблема особистісного розвитку й саморозвитку в контексті неперервної професійної освіти / В. А. Семиченко // Вісник АПН України. – К. : Пед. преса, 2010. – С. 46-57. – (Серія «Педагогіка і психологія»).

442. Сергеєва Н. Урок-концерт для 2 класу / Н. Сергеєва // Початкове навчання та виховання. – 2005. – № 34. – С. 17-18.

443. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

444. Сергійчук О. М. Вища школа України в умовах лібералізації суспільного життя 1953-1964 : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. істор. наук : спец. 07.00.01 «Історія України» / О. М. Сергійчук ; Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2002. – 229 с.

445. Сирота З. М. Підготовка майбутніх учителів до музично-творчого розвитку учнів початкових класів : автореф. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / З. М. Сирота ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2005. – 20 с.

446. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня : [монографія] / С. О. Сисоєва. – К. : Поліграфкнига, 1996. – 406 с.

447. Сівакова І. Пізнавальна діяльність школярів на уроках музики / І. Сівакова // Обдарована дитина. – 2008. – № 3. – С. 30-35.

448. Сковорода Г. С. Повне зібрання творів : у 2 т. / Г. С. Сковорода. – К. : Наукова думка, 1973. – Т. 1. – 532 с.; Т. 2. – 576 с.

449. Скорик Т. Казковий елемент в організації слухання музики молодших школярів / Т. Скорик // Мистецтво та освіта. – 1998. – № 1. – С. 14-18.

450. Скотний В. Людина і суспільство у філософії освіти еллінізму / В. Скотний // Молодь і ринок. – 2011. – № 3 (74). – С. 5-9.
451. Скотний В. Педагогіка добра: ідеали і реалії / В. Скотний, І. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
452. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособ. / В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
453. Слостенин В. А. Педагогика: Инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.
454. Слостенин В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В. А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 12. – С. 4-15.
455. Слободчиков В. И. Становление рефлексивного самосознания в онтогенезе / В. И. Слободчиков // Проблемы рефлексии. Современное комплексное исследование. – Новосибирск : Наука, 1987. – С. 60-68.
456. Сморг Л. О. Эстетика : навч. посіб. / Л. О. Сморг. – К. : Кондор, 2009. – 334 с.
457. Совік Т. В. Формування музично-естетичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення музичних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. В. Совік ; Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. – Кам'янець-Подільський, 2011. – 19 с.
458. Соколов В. Н. Педагогические взаимодействия в эвристическом обучении : автореф. дис. на соискание науч. степени доктора пед. наук / В. Н. Соколов. – М., 1998. – 34 с.
459. Солопанова О. Ю. Инновационная деятельность как феномен духовно-творческой практики учителя музыки / О. Ю. Солопанова // Искусство в школе. – 2007. – № 2. – С. 63-65.
460. Сохань Л. В. Особистість на політичному Олімпі: інтелектуальні виклики ХХІ століття // Проблеми розвитку соціологічної теорії. Трансформація соціальних інститутів та інституціональної структури суспільства : наук. доповіді і повідомлення ІІІ Всеукр. соціолог. конф. / САУ, ІС НАНУ ; за ред. М. О. Шульги, В. М. Ворони. – К. : САУ, ІС НАНУ, 2003. – С. 159-183.
461. Социологический энциклопедический словарь / ред. Г. В. Осипов. – М. : ИНФРА, 1998. – 488 с.
462. Спиноза Б. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://society.polbu.ru/spinoza_treatise/ch11_ji.html.
463. Стасько Г. Є. Вокальна підготовка майбутнього чителя музики як основа удосконалення педагогічної майстерності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. Є. Стасько ; КДПУ імені Тараса Шевченка. – К., 1995.
464. Статистические данные Министерства культуры УССР, ф.1-ДМИ за указанные годы.

465. Стець Г. Методологічні принципи та закономірності викладання музики в школах України на порубіжжі ХХ-ХХІ ст. / Галина Стець // Молодь і ринок. – 2012. – № 10 (93). – С. 157-159.
466. Ступарик Б. М. Національна школа: витоки, становлення / Б. М. Ступарик. – Івано-Франківськ, 1992. – 193 с.
467. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні : кроки до нового виміру / О. В. Сухомлинська // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні, 1992 – 2000 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / Акад. пед. наук України. – Х., 2002. – Т. 1. – С. 37-54.
468. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 3. – 670 с.
469. Сухомлинский В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский ; сост. и автор. вст. очерков С. Соловейчик. – М. : Политиздат, 1973. – 272 с.
470. Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 4. – С. 7-393.
471. Сухомлинський В. О. Сто порад учителів / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – Т. 3. – К. : Рад. школа, 1977. – С. 419-654.
472. Тавлай А. В. Задачи факультета педагогики и методики начального обучения по подготовке учителя начальных классов и музыки средней школы / А. В. Тавлай // Совершенствование подготовки учителя начальных классов с дополнительной специальностью «Музыка» : тезисы докл. / А. В. Тавлай. – Минск : МГПИ им. А. М. Горького. – С. 3-5.
473. Танько Т. П. Музично-педагогічна освіта в Україні / Т. П. Танько. – Х. : Основа, 1998. – 192 с.
474. Тарапата-Більченко Л. Г. Філософія музики : навч. посіб. для студ. та магістрантів фак-ту мистецтв / Л. Г. Тарапата-Більченко. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2004 – 76 с.
475. Тарасенко Г. С. Художньо-творчий потенціал учителя: Шлях до екології дитинства / Г. С. Тарасенко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2001. – № 5. – С. 8-10. – (Серія «Педагогіка і психологія»).
476. Тарасенко Г. С. Екологічна естетика в системі професійної підготовки вчителя (методологічний аспект) : [монографія] / Г. С. Тарасенко. – Вінниця : Вінноблдрукарня, 1997. – 112 с.
477. Татенко В. О. Суб'єкт психічної активності в онтогенезі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. О. Татенко ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 1997. – 44 с.
478. Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / В. О. Татенко // Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. – К. : Либідь, 2006. – С. 316-358.

479. Текущий архив Министерства культуры. Постановление коллегии, 12 сентября 1965 г.

480. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов // Избранные труды : в 2 т. / Б. М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с.

481. Троєльнікова Л. О. Художньо-освітній простір як культуротворчий чинник розвитку українського суспільства у ХХ столітті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора мистецтвознавства : 26.00.01 «Теорія та історія культури» / Л. О. Троєльнікова ; Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського. – К., 2009. – 44 с.

482. Турчин Т. М. Теоретико-методичні засади модернізації початкової музичної освіти в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Т. М. Турчин ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2014. – 44 с.

483. Українська музична енциклопедія / ред. колегія : Г. Скрипченко, А. Калениченко, І. Сікорська. – К. : Ін-т мистецтвознавства, фольклористики, етнології НАН України, 2011. – Т. 3. – 628 с.

484. Українська педагогіка в персоналіях ХІХ століття : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за ред. О. В. Сухомлинської : у 2 кн. Кн. 1. – К. : Либідь, 2005. – С. 437-448.

485. Уманець В. Чуття ритму – першооснова музичного розвитку дітей / В. Уманець // Музика в школі : зб. статей. – К. : Муз. Україна, 1977. – Вип. 4. – С. 48-57.

486. Усатенко Т. П. Українська національна школа: минуле і майбутнє. Українознавчий вимір : монографія / Т. П. Усатенко. – К. : Наукова думка, 2003. – 286 с.

487. Ушинский К. Д. Воспитание человека : избранное / К. Д. Ушинский ; сост. и авт. вступ. ст. С. Ф. Егоров. – М. : Карапуз, 2000. – 256 с.

488. Федорчук В. В. Психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя до організації музично-пізнавальної діяльності учнів початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / В. В. Федорчук ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2002. – 20 с.

489. Фейербах Л. Избранные философские произведения / Л. Фейербах : в 2 т. – М. : Государственное издание политической литературы, 1955. – Т. 1. – 544 с.

490. Філатова Л. С. Особливості взаємодії вчителя початкових класів з дітьми молодшого шкільного віку / Л. С. Філатова // Педагогіка, психологія та медично-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2003. – № 20. – С. 12-18.

491. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.

492. Фіцула М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. освіти / М. Фіцула. – К. : Академія, 2002. – 528 с.

493. Франкл В. Десять тезисов о личности / В. Франкл ; пер. Е. Патяевой ; под ред. А. Леонтьева // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – 2005. – № 2. – С. 4-13.

494. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции 1-15 / Зигмунд Фрейд ; перевод Г. В. Барышниковой ; лит. ред. Е. Е. Соколовой и Т. В. Родионовой. – СПб. : Алетейя СПб, 1999.

495. Хлебникова Л. О. Музыка у духовному житті українського народу / Л. О. Хлебникова // Виховання естетичної культури школярів : навч. посібник / [І. А. Зязюн, Н. Є. Миропольська, Л. О. Хлебникова та ін.]. – К. : ІЗМН, 1998. – С. 60-82.

496. Хлебникова Л. Виховання в молодших школярів творчого начала на уроках музики / Л. Хлебникова, В. Кузь // Музыка в школі : зб. статей. – К. : Муз. Україна, 1977. – Вип. 4. – С. 24-36.

497. Хлебникова Л. Уроки музики в 1-3 класах / Л. Хлебникова // Початкова школа. – 1970. – № 7. – С. 76-84.

498. Хлебникова Л. Особливості навчання музичного мистецтва за новими програмами у 1 класі (І семестр) // Початкова школа. – 2012. – № 10. – С. 37-40.

499. Хмарна А. Активізація творчого процесу на уроках музики в загальноосвітній школі І ступеня / А. Хмарна, В. Хмарний // Все для вчителя. – 2009. – № 15-16. – С. 25-26.

500. Хижная О. П. Теоретико-методологічні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. П. Хижная ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2008. – 41 с.

501. Хижная О. П. Художественно-педагогическая деятельность учителя начальной школы : [монография] / О. П. Хижная. – К. : НПУ имени М. П. Драгоманова, 2007. – 456 с.

502. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. О. Хомич ; Ін-т пед. і псих. проф. осв. АПН України. – К., 1999. – 42 с.

503. Хроменков Н. А. Социально-экономическое значение реформы общеобразовательной и профессиональной школы / Н. А. Хроменков. – М. : Педагогика, 1986. – С. 4.

504. Хрущов М. С. Звітна доповідь ЦК КПРС XX з'їздові партії, Держполітвидав УРСР. – К., 1956. – С. 89.

505. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

506. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / А. В. Хуторской. – М. : Академия, 2008. – 256 с.

507. Цокур О. С. О возникновении новой образовательной логики, описывающей особенности реализации инновационной парадигмы высшего образования / О. С. Цокур // Славянская педагогическая культура. – 2010. – № 9. – С. 17-20.

508. Чайковська О. Результати експерименту з формування музичних знань молодших школярів засобами мультимедійних технологій навчання / О. Чайковська // Рідна школа. – 2009. – № 2-3. – С. 51-53.

509. Чак Є. Д. Барви нашого слова / Є. Д. Чак. – К. : Рад. школа, 1989. – 172 с.

510. Черкасов В. Ф. Розвиток музично-педагогічної освіти в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. Ф. Черкасов ; Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2009. – 36 с.

511. Черкасов В. Ф. Становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні (1962–1991 р.р.) : монографія / В. Ф. Черкасов. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2008. – 376 с.

512. Черкасенко С. Твори : у 2 т. / С. Черкасенко. – К. : Дніпро, 1991. – Т. 1. – 891 с.; Т. 2. – 671 с.

513. Шапошников К. В. Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / К. В. Шапошников ; Марийс. гос. пед. ин-т. – Йошкар-Ола, 2006. – 26 с.

514. Шацкая В. Н. Музыка в школе / В. Н. Шацкая. – М. : АПН РСФСР, 1950. – 175 с.

515. Шацкая В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / В. Н. Шацкая. – М. : Педагогика, 1975. – 197 с.

516. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения : в 4 т. / С. Т. Шацкий. – М. : Просвещение, 1964. – Т. 3. – 429 с.

517. Шевкун Т. Зустріч із музикою: урок у 1 класі / Т. Шевкун // Мистецтво та освіта. – 2009. – № 3. – С. 26-27.

518. Шевченко Л. М. О необходимости усовершенствования профессиональной модели музыканта-педагога / Л. М. Шевченко // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного інституту імені К. Д. Ушинського : зб. наук. праць / ред. кол. А. М. Богуш та ін. – О. : ПДІІ, 2002. – Вип. 11-12. – С. 69-73.

519. Шейко В. М. Історія української культури : навч. посіб. / В. М. Шейко, Л. Г. Тишевська. – К. : Кондор, 2011. – 258 с.

520. Шемигон Н. Ю. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. Ю. Шемигон ; Харківський нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. – Х., 2008. – 21 с.

521. Шинкаренко А. Про урок музики як мистецтва / А. Шинкаренко // Початкова школа. – 1996. – № 4. – С. 33-36.

522. Шоломович С. Сприймання музики першокласниками / С. Шоломович // Початкова школа. – 1971. – № 3. – С. 52-59.

523. Шопенгауер А. Избранные произведения / Артур Шопенгауер. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 544 с. – (Выдающиеся мыслители).

524. Шульгіна В. Д. Українська музична педагогіка : підруч. / В. Д. Шульгіна. – К. : ДАКККіМ, 2005. – 271 с.

525. Шульгина В. Д. Содержание музыкальной деятельности младших школьников в группах продленного дня : учеб. пособ. / В. Д. Шульгина, О. П. Рудницкая, О. Ф. Щелокова. – К. : КГПИ им. А. М. Горького, 1985. – 96 с.

526. Энциклопедия. Мир музыки : научно-популярное издание. – М. : Астрель, 2004. – 450 с.

527. Юнг К. Г. Феномен одаренности / К. Г. Юнг // Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей : клас. тексты / под ред. А. М. Матюшкина, А. А. Матюшкиной. – М. : Омега-Л ; ЧеРо ; МПСИ, 2008. – С. 41-55.

528. Юник Д. Г. Увага як фактор формування виконавської надійності баяніста у вузах музично-педагогічної спеціальності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Д. Г. Юник ; Київський держ. ін-т культури. – К., 1993. – 17 с.

529. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

530. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1996. – 256 с.

531. Яранцева Н. А. Преемственность и взаимодействие культур в художественной жизни общества / Н. А. Яранцева ; АН СССР, Ин-т философии. – К. : Наук. думка, 1990. – 160 с.

532. Ярошевский М. Г. Логика развития науки и научная школа / М. Г. Ярошевский // Школы в науке : сб.статей. – М. : Наука, 1977. – С. 7-96.

533. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : ЦКФЛ РАО, 1997. – 248 с.

534. XVI съезд Коммунистической партии (большевиков) Украины. – К. : Госполитиздат УССР, 1949. – 256 с.

535. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives: The classificational goals: Handbook 1: Cognitive domain / B. S. Bloom, M. D. Englehart, E. J. Furst, W. H. Hill, D. R. Krathwohl. – New York : Londman Green. – 1977.

536. Doroshenko T. V. Methodical and technological aspects of future primary school teachers training for providing young learners with music education bases / T. V. Doroshenko // European Applied Sciences. – 2015 (Juli). – № 7. – P. 27-30.

537. Heller K. A. Identification of Gifted and Talented Students / K. A. Heller // Psychology Science. – 2004. – V. 46, № 3. – P. 302–323.

538. Marcus S. Empatia : cercetari experimentale / S. Marcus [Ed. Acad. Republ. social. Romania]. – Buc, 1971. –182 p.

539. Mednick S. A. The associative basis of the creative process / Sarnoff Mednick // Psychological Review. – 1962 (May). – Vol 69 (3). – P. 220-227.

540. Meier N. Ch. Studies in the Psychology of Art / edited by Norman Ch. Meier. – New York : Arno Press, 1973. – Vol. III. – 158 p. («Classics in Psychology»).

541. Полякова Е. С. Субективното време катокатегория на формирането и развитието на личността / Е. С. Полякова // Образование. – София, 2007. – № 5. – С. 58-71.

542. Rogers C. R. Empatic: An Unappreciated Way of Being / C. R. Rogers // The Counseling Psychologist. – 1975. – V. 5, N 2. – P. 2-10.

543. Torrance E. P. The Search for Satori and Creativity / E. Paul Torrance. – Buffalo, New York : Creative Education Foundation, 1979. – 219 p.

544. Wilson G. D. The Psychology of Performance, Musical Talent and Ability [Electronic resource] : lecture, Gresham College, Wednesday, 5 March, 2008 / Glenn D. Wilson. – URL : <http://www.gresham.ac.uk/lectures-and-events/musical-talent-and-ability>. – Title from the screen.

ДОДАТКИ

Додаток А

Історичні відомості щодо освітньої політики тоталітарної держави СРСР

Суспільно-політичні процеси в 50-х – першій половині 60-х рр. ХХ століття, яким належить особливе місце в історії України, знайшли відображення в діяльності освітніх, культурно-просвітницьких закладів, у творчості українських митців, що, у свою чергу, позначилося на стані музично-естетичного виховання дітей.

Важливою подією, яка в радянській, антирадянській і пострадянській літературі оцінюється однаково вагомо, хоча й з різних позицій, став ХХ з'їзд КПРС. Саме тоді почався поступовий розклад радянського тоталітаризму. Легітимізовані ХХ з'їздом КПРС рішення, які в історичній науці дістали неточну назву «процесу десталінізації», а серед публіцистів – більш вдалу – «відлига», мали незворотний характер [257, с. 32-33].

Невипадково період після смерті Сталіна був названий «відлигою», за назвою повісті І. Еренбурга, що з'явилася в 1954 р. Назва «відлига» означала зміни – потепління серед зими. Для управління державою й суспільством політичний режим уже не міг відкрито використовувати методи масового терору. Проте налаштованість на державний терор була невіддільною від його внутрішньої суті.

Після ХХ з'їзду КПРС прискорився процес реабілітації жертв сталінських репресій, були здійснені спроби реформ у народному господарстві, засуджено русифікаторську політику, що здійснювалася в післявоєнний період. Упродовж перших трьох років після ХХ з'їзду КПРС кількість журналів в Україні збільшилася на третину. Значна частина нових журналів видавалася українською мовою. Почалося видання «Української радянської енциклопедії».

У 1958 р. ЦК КПРС і ЦК Компартії України ухвалили постанови, які знімали безпідставні звинувачення з композиторів В. Мураделі, К. Данькевича, Г. Жуковського, Б. Лятошинського, М. Колесси та інших.

Проте лібералізацію суспільно-політичного життя недаремно називали «відлигою». У цей час розпочалася тривала дискусія щодо вивчення української мови в школі.

Восени 1958 р. М. Хрущов виступив із проектом реформи освітньої системи. Найбільшого розголосу набула теза №19, у якій зазначалося стосовно України, що вивчення двох мов (у російських школах – української, а в українських – російської) має стати обов'язковим, щоб зменшити навантаження на школярів. Проте ставало зрозумілим, що російська мова повинна була залишитися обов'язковим предметом в українських школах, а українська мова в російських школах України мусила стати обов'язковою.

План освітньої реформи було подано на затвердження до Верховної Ради СРСР. Українська делегація заявила про непогодження з тезою №19.

22 грудня 1958 р. газета «Правда» опублікувала лист М. Рильського й М. Бажана, у якому було наголошено: «Єдино правильним розв'язанням питання про вивчення мов у середній школі є рішення (якщо говорити, зокрема, про школи Української РСР) про обов'язкове і рівноправне вивчення і української, і російської мов у всіх школах УРСР» [229, с. 297].

На Верховній Раді УРСР, яка ухвалила закон про освіту (1959 р.), Міністр освіти І. Білодід висунув свій варіант тези №19. Ухвалений закон указував на те, що в російських школах українська мова мала стати обов'язковим предметом і вивчатися лише за наявності достатньої кількості учнів, які цього бажали, а в мережі українських шкіл російська мова залишалася обов'язковим предметом. Кількість шкіл з російською мовою викладання збільшилася з 4192 у 1959/1960 навчальному році до 4703 у 1965/1966 н.р. Кількість українських шкіл за цей період скоротилася з 25 308 до 23 574. Отже, українська мова в російських школах УРСР стала обов'язковою. Це негативно впливало й на всі предмети загальної освіти, оскільки вона була побудована за принципом другорядності не лише мов республік, які входили до складу СРСР, а й культури взагалі, у тому числі й музичної.

Проте, у першій половині 60-х рр. більшість учнів навчалася в українських школах. Українська мова в російських школах залишалася обов'язковою, а не факультативною. Міністр освіти УРСР А. Бондар, яка замінила І. Білодіда на цій посаді, визнавала, що діти всіх постійних мешканців УРСР, які навчалися в російських школах, були зобов'язані вивчати українську мову [229, с. 300]. Зауважимо, до речі, що учасники конференції з питань культури української мови, яку організував Київський державний університет ім. Т. Шевченка та Інститут мовознавства АН УРСР у лютому 1963 р., засудили теорію

двомовності української нації та порушили питання про те, щоб навчання в Україні було переведене на українську мову – від дошкільних установ до ВНЗ, щоб ця мова була панівною в діловодстві, щоб кіностудії творили фільми цією мовою, а фільми інших республік перекладалися на українську мову, щоб видавництва видавали наукові твори здебільшого рідною мовою [257, с. 205].

Початок докорінної перебудови системи народної освіти в країні був покладений XX з'їздом КПРС. У звітній доповіді Центрального Комітету М. Хрущов справедливо критикував навчальну й виховну роботу загальноосвітньої школи. Він указував, що «серйозною хобою нашої школи є певний відрив навчання від життя, недостатня підготовленість тих, які закінчують школу, до практичної діяльності» [504, с. 89]. У рішеннях цього з'їзду було вказано на потребу не тільки ввести в школах викладання нових предметів, які дадуть молоді основи знань у галузі техніки й виробництва, а й систематично залучати учнів до виробничої праці.

Тобто період 1951-1965 рр. пов'язаний з діяльністю органів народної освіти щодо здійснення загальної обов'язкової семирічної (восьмирічної) і розширенням середньої освіти. Вирішення тих завдань, які були поставлені в той період щодо розвитку економіки й культури нашої країни, позитивно вплинули на досягнення в галузі народної освіти в післявоєнний період.

Як і в післявоєнний період, у 1951-1958 рр. в Україні відбувався процес зміцнення навчально-матеріальної бази шкіл, зростали державні асигнування на народну освіту. Отже, держава постійно турбувалася про створення умов для зростання освітнього рівня народу. Для підтримки дітей з особливими потребами 15 вересня 1956 р. державні органи ухвалили постанову про організацію шкіл-інтернатів. Усього в 1956 р. в Україні було відкрито майже 50 шкіл-інтернатів [330, с. 111].

З кожним роком ставало ясніше, що школа не може обмежуватися лише завданням підготовки своїх вихованців до вступу у вищі навчальні заклади. Значна частина з них після закінчення школи має працювати на виробництві, однак до цього учнів не готували. Вони не знали елементарних знань з виробництва й не володіли трудовими навичками.

На вирішення цієї проблеми був спрямований Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР» (1958 р.). Відповідно до цього закону в Україні були визначені конкретні заходи перебудови загальноосвітньої школи. У квітні 1959 р. це питання було розглянуто на засіданні Верховної Ради Української РСР, яка прийняла «Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної

освіти в Українській РСР». Засадами навчання й виховання в загальноосвітній школі стало поєднання навчання з продуктивною працею, виховання любові до праці й готовності до громадсько-корисної діяльності, здійснення морального, фізичного й *естетичного* виховання дітей [240, с. 102-103].

В організації освіти відбувались зміни: замість семирічного вводилося обов'язкове восьмирічне навчання для дітей і підлітків від 7 до 15-16 років. Відповідно до Закону про школу Верховна Рада внесла зміни до Конституції Української РСР. Стаття 101 говорить про те, що восьмирічна освіта є обов'язковою для всіх громадян УРСР. Реорганізація семирічних шкіл у восьмирічні була проведена протягом 1959-1962 рр. Одночасно було закладено передумови для перетворення шкіл з восьмирічним навчанням на одинадцятирічні. Усі школи з десятирічним навчанням були переведені на одинадцятирічне.

Визначну роль у здійсненні восьмирічного навчання відіграли школи-інтернати й групи продовженого дня. В Україні такі школи й групи почали функціонувати з 1959/1960 н.р. У постанові ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про організацію шкіл з продовженим днем» від 15 лютого 1960 р. сказано: «Уважати за необхідне поряд з розвитком мережі шкіл-інтернатів як навчально-виховних закладів вищого типу створення для дітей і підлітків у містах, робітничих селищах і сільській місцевості шкіл з продовженим днем, у яких діти перебуватимуть під наглядом педагогів протягом усього дня» [345, с. 130]. Головні завдання шкіл і груп з продовженим днем полягало в тому, щоб за допомогою планомірного узгодження навчальних занять з позаурочною освітньо-виховною роботою забезпечити гармонійний розумовий і фізичний розвиток, систематичне моральне, трудове, фізичне й *естетичне виховання*, розвиток індивідуальних інтересів і здібностей учнів, розширення різних форм самодіяльності учнівської молоді.

Кінець 60-х – 70-ті роки в Україні можна характеризувати як період так званого «застою» з наростанням негативних тенденцій та явищ у суспільно-культурному розвитку республіки. У ці роки починає утверджуватися зневажливе, нігілістичне ставлення до мови, історії, літератури, мистецтва, що виявилось, зокрема, у звуженні сфери функціонування рідної мови, у забороні деяких художніх творів, пов'язаних зі сторінками історії боротьби за національну гідність, переслідуванні діячів культури. Після 1972 р. багато представників української культури опинилися за ґратами або в еміграції.

Офіційно впроваджуваний курс на «злиття націй» фактично перетворився на русифікацію освіти, преси, книговидавничої справи, мистецтва, театру. Монополізація матеріальних та організаційних умов художньо-творчої діяльності керівництвом творчих спілок не давала

можливості знайти місце в художньому житті яскравим представникам творчої молоді. У цей період часто забороняли виставки, театральні постанови, ігнорували народні культурні ініціативи. Наслідком нерозумної культурної політики став занепад багатьох плідних традицій народної культури, заохочення псевдонародного етнографізму, формалізація й дегуманізація культурно-освітньої роботи. Намагання пожвавити культурне життя через прийняття численних постанов, проведення фестивалів самодіяльної творчості були малорезультативними, бо в культурному розвитку було приглушено можливості ініціативи «знизу» [519, с. 227].

Але культура України зазначеного періоду була сферою вияву її творчих сил. Розвиток науки, освіти, мистецтва в той час свідчив про потенційні можливості народу, про його потяг до реалізації себе в культурній творчості.

У другій половині ХХ століття світову цивілізацію охопила науково-технічна революція, яка вимагала вдосконалення шляхів інтенсивного економічного зростання радянської країни, а також неухильного підвищення соціальних вимог до освіти населення. Завдання прискорення розвитку виробництва, що було відображено в Директивах щодо п'ятирічного плану розвитку народного господарства СРСР, ухвалених на ХХІV з'їзді КПРС, поставили питання досягнення більш високого рівня розвитку народної освіти й культури. Для вирішення цього завдання в країні вже були створені необхідні умови.

Перебудова школи в 50-х – у першій половині 60-х років ХХ століття сприяла розширенню мережі шкіл, збільшенню кількості учнів у них, розвитку середньої спеціальної та вищої школи. В Україні були створені можливості для здійснення загального обов'язкового навчання й затвердження до 1970 р. переходу до загальної середньої освіти [240, с. 122-123].

«Директиви п'ятирічного плану розвитку господарства СРСР на 1966-1970 рр.» визначили шляхи розвитку загальноосвітньої школи в найближчі роки. Зокрема, у них було зазначено, що необхідно «передбачити подальший розвиток народної освіти, підвищення загальноосвітнього рівня населення і якості підготовки кадрів. Протягом п'ятирічки завершити в основному введення загальної середньої освіти для молоді» [332, с. 76].

Відповідно до цих завдань Рада Міністрів і директивні органи Союзу РСР 10 листопада 1966 р. ухвалили Постанову «Про заходи подальшого покращення роботи середньої загальноосвітньої школи», у якій були окреслені шляхи реалізації директив цього п'ятирічного плану. Поряд з відзначенням заслуг загальноосвітньої школи в здійсненні культурної революції в країні, у постанові було вказано, що

рівень навчальної й виховної роботи школи ще не відповідає новим вимогам життя. Тому одним з найважливіших у цій постанові було питання про шляхи вдосконалення навчання й виховання шкільної молоді [240, с. 122-123].

Найважливішим завданням у галузі народної освіти постанова визначала здійснення, в основному до 1970 р., у країні загальної обов'язкової середньої освіти для нового покоління. Органи народної освіти були зобов'язані запровадити в практику роботи школи нові науково обґрунтовані плани й програми. Водночас зміст освіти повинен був відповідати вимогам розвитку науки, культури й техніки, забезпечувати наступність у вивченні основ наук, більш раціональний розподіл навчальних матеріалів за роками навчання. У школах був здійснений перехід на трирічне початкове навчання. У постанові було приділено увагу створенню умов для успішної роботи вчителів, зростанню відповідальності їх і керівників шкіл за якість знань учнів, систематичному підвищенню їхньої кваліфікації. Також були визначені й шляхи створення сприятливих матеріально-технічних умов для роботи шкіл [352, с. 17-20].

У 1970 році був затверджений новий Статут середньої загально-освітньої школи. На основі цього документа випускники восьмирічних шкіл могли продовжити освіту в загальноосвітніх повних середніх (десятирічних) школах (9-10 класи), середніх спеціальних навчальних закладах – технікумах (3-4 роки навчання), а також в школах робітничої та селянської молоді (9-11 класи). Усі ці навчальні заклади давали повну середню освіту й атестат зрілості. Вважалось, що таким чином буде вирішена проблема одержання повної середньої освіти в поєднанні з професійною підготовкою молоді до праці.

Постанова від 20 червня 1972 року «Про завершення переходу до загальної середньої освіти молоді та подальший розвиток загальноосвітньої школи», а також «Основи законодавства СРСР і союзних республік про народну освіту», що набували чинності з 1 січня 1974 року, ставили перед школою завдання давати молоді глибокі й міцні знання основ наук і проголошували перехід країни до обов'язкової загальної середньої освіти. Перед органами народної освіти було поставлене завдання завершити до 1975 року здійснення середнього всеобучу, переходу на нові навчальні плани й програми.

Школа орієнтувалась на створення кабінетної системи навчання, ефективного використання ТЗН, кіно, радіо й телебачення. З метою стимулювання постійного росту кваліфікації, педагогічної майстерності й творчої ініціативи викладацьких кадрів була запроваджена атестація вчителів. За результатами атестації вчителям, які найбільш успішно працювали, присвоювались звання «старший учитель», «учитель-методист».

У постанові ЦК КПРС і Ради Міністрів «Про дальше покращення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовку їх до праці» від 22 грудня 1977 року було вказано, що школа зобов'язана допомогти учням оволодіти глибокими знаннями основ наук і трудовими навичками. Постанова підкреслювала важливість єдності навчання й виховання, тісного взаємозв'язку розумового, трудового й морального виховання, а також поєднання навчання з участю у виробничій праці. Особлива увага була приділена питанням змісту й методів навчання, удосконаленню навчально-виховного процесу, позакласної й позашкільної роботи, яка повинна враховувати інтереси й бажання школярів [250, с. 168].

У ті роки більшість учителів була такою, що ідеологічно і психологічно сформувалася в так званій застійній період. Ця частина вчителів навчалася за старими програмами й підручниками, у той час як знання про світ і людину значно змінилися [240, с. 312-313]. У багатьох учителів склався авторитарно-наказовий стиль навчальної та виховної роботи.

Стан народної освіти на початку 80-х років знову потребував її реформування. Проголошена реформа загальноосвітньої школи здійснювалася низкою постанов, зокрема Верховної Ради та директивного органу Союзу РСР від 12 квітня 1984 р. «Про основні напрямки реформи загальноосвітньої і професійної школи». Відповідно до цієї постанови були розроблені й інші, зокрема, «Про дальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді й поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи», «Про заходи з удосконалення підготовки, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів системи освіти й професійно-технічної освіти та поліпшення умов їхньої праці й побуту» та інші.

Зміни законодавства Української Радянської Республіки були затверджені сесією Верховної Ради в листопаді 1985 р. Нова редакція цього законодавства уточнювала мету народної освіти на новому етапі розвитку країни. Найзначніші заходи реформи були розраховані на тривалий час – до 2000 року [503, с. 4].

Питання реформи було обговорено в директивних органах і на сесії Верховної Ради Української РСР, також були ухвалені відповідні постанови. Рада Міністрів УРСР розробила план реалізації основних напрямів реформи загальноосвітньої й професійної школи, який був затверджений сесією Верховної Ради республіки у вересні 1984 р. У цьому документі були визначені шляхи здійснення поетапних заходів, спрямованих на піднесення навчання й виховання молодого покоління на принципово новий рівень.

Усі ці заходи були розподілені на три основні групи. Перша – невідкладні, які необхідно було впровадити в життя вже в 1984/1985

//

навчальному році для вдосконалення навчально-виховного процесу, посилення відповідальності учнів за якість навчання, накопичення досвіду навчання дітей із шестирічного віку. Друга – це підготовка й організоване проведення, починаючи з 1986 року, поступового переходу на одинадцятирічний термін навчання. До цієї групи заходів належали розробка й упровадження в шкільну практику нових навчальних планів і програм, підручників, навчальних посібників, підвищення заробітної плати та покращення матеріально-побутових умов для педагогічних кадрів. Третя – завершення переходу на нову структуру загальної середньої й професійної освіти. Це означало здійснення навчання дітей із шестирічного віку разом із цим процесом поступового переходу до загальної професійної освіти [410, с. 4-5].

В УРСР відповідно до постанови Ради Міністрів і директивних органів УРСР від 10 липня 1984 р. була розроблена комплексна програма подальшого вдосконалення загальної середньої освіти молоді й покращення умов роботи загальноосвітньої школи республіки.

З 1986/1987 навчального року в республіці було розпочато поступовий перехід до навчання в школі дітей з шестирічного віку. Завершити перехід до навчання з шестирічного віку було передбачено в 1993 р., у сільській місцевості – наприкінці 1990 р.

Відповідно до постанов з реформування загальноосвітньої школи, у лютому 1985 р. був затверджений Типовий навчальний план середньої загальноосвітньої школи й на його основі розроблені типові навчальні плани для національних шкіл з одинадцятирічним терміном навчання та перехідні навчальні плани на 1985-1990 рр.

Перехід на нові навчальні плани здійснювався поступово протягом 1986-1990 років. Початкові класи працювали кілька років за різними навчальними планами (трирічним і чотирирічним), різними програмами й підручниками. У зв'язку з уведенням нових шкільних програм був затверджений план видання нових удосконалених підручників на 1986-1990 рр.

Міністерство освіти УРСР, науково-дослідні інститути педагогіки й психології разом з Академією наук УРСР також здійснили велику роботу за цим планом. Протягом 1985-1986 рр. вони розробили нові навчальні програми для 1-4 класів і вдосконалили чинні з української мови та літератури, історії й географії УРСР для 5-11 класів. Усі учні перших класів чотирирічних початкових шкіл були забезпечені новими підручниками. На початок 1986/1987 навчального року їх було видано понад 3 млн. примірників.

У республіці тривала робота щодо впровадження в шкільну практику сучасних методів навчання, удосконалення кабінетної системи навчання.

Виховну роботу в школах української республіки здійснювали 230 тис. класних керівників, понад 8 тис. організаторів позакласної і позашкільної виховної роботи з учнями, 17,5 тис. старших піонервожатих, значна кількість вихователів за місцем проживання, груп продовженого дня, керівників дитячих секторів при клубах, працівників позашкільних установ.

У всебічному розвитку здібностей, обдарувань учнів, задоволенні їхніх запитів та інтересів, виробленні активної життєвої позиції велику роль відіграла позашкільна й позакласна робота, що тісно поєднувалася з навчально-виховним процесом на уроках. У документах щодо реформування школи Міністерству освіти СРСР, Міністерству культури СРСР, Радам Міністрів союзних республік було запропоновано вжити заходів для вдосконалення позашкільної виховної роботи серед дітей і підлітків. Виконкоми місцевих Рад народних депутатів зобов'язувалися докорінно змінити роботу з учнями за місцем проживання, розвивати мережі клубів за інтересами, гуртків технічної та художньої творчості, спортивних студій [389, с. 71].

Для виконання цих завдань була створена система позашкільних закладів. Порівняно з 1976 р. кількість позашкільних закладів збільшилася на 481 одиницю, що дало змогу охопити гуртковою роботою 25,7% учнів [353, с. 21]. У наступне п'ятиріччя загальна їх кількість збільшилась на 220 одиниць, а охоплення учнів гуртковою роботою досягло 30%. Крім цього, за місцем проживання учнів було створено 1285 гуртків і клубів, які відвідували 900 тис. школярів.

Додаток Б

ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСНОВ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ

Для здійснення теоретико-методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів пропонуємо навчально-методичний комплекс, що містить 14 практичних занять. Їх тематика безпосередньо пов'язана із забезпеченням практичних дій студентів у процесі підготовки до професійної самореалізації. До кожного заняття складено план, дібрано необхідну літературу, розроблено питання для дискусії і завдання для самостійної роботи.

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ № 1 СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО УРОКУ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ. КРИТЕРІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОВЕДЕННЯ УРОКУ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Мета: з'ясувати розуміння студентами: 1) сутності понять «загальна музична освіта», «музично-освітня діяльність учителя початкової школи», «компетентнісний підхід», «професійна самореалізація»; 2) особливостей музики як виду мистецтва; 3) значення й особливостей уроку музичного мистецтва в початковій школі; 4) компонентів педагогічної майстерності вчителя початкової школи, необхідних для здійснення музично-освітньої роботи з молодшими школярами; розвивати в студентів вміння аналізувати, узагальнювати й систематизувати матеріал, обстоювати свою думку.

План

1. Сучасний урок музичного мистецтва в початковій школі. Особливості й типи уроків музичного мистецтва.
2. Види діяльності учнів на уроці музичного мистецтва.
3. Структура уроку музичного мистецтва.
4. Критерії професійної готовності вчителя початкової школи до проведення уроку музичного мистецтва. Компетентнісний підхід у системі музичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до професійної самореалізації.
5. Педагогічні проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до самореалізації в музично-освітній діяльності.

Рекомендована література

Основна

1. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
2. Абдуллин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе : пособ. для учителя / Э. Б. Абдуллин. – М. : Просвещение, 1983. – 112 с.
3. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки : книга для учителя / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
4. Коваль Л. Г. Виховання почуття прекрасного / Л. Г. Коваль. – К. : Рад. шк., 1983. – 120 с.
5. Падалка Г. М. Учитель. Музыка. Діти / Г. М. Падалка. – К. : Муз. Україна, 1982. – 143 с.
6. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – С. 455-466.

Додаткова

1. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе : учеб. пособ. / О. А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – 222 с.
2. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів : [монографія] / Л. О. Хомич. – К. : Магістр S, 1998. – 199 с.
3. Юцевич Ю. Є. Музыка : словник-довідник / Ю. Є. Юцевич. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 352 с.

Питання для дискусії

1. Як ви розумієте думку: «Рівність між учнями на уроках музичного мистецтва має досягатися не за рахунок однакового рівня знань і вмінь, а завдяки виявленню унікальності кожної дитини»?
2. Чому комунікативні вміння особистості майбутнього вчителя є компонентом творчості суб'єкта педагогічної діяльності?
3. Якою ви бачите ідеальну модель сучасного уроку музичного мистецтва в початковій школі?

Завдання для самостійної роботи

1. Доповніть педагогічний словник новими термінами: музика, загальна музична освіта, компетенція, компетентність, компетентнісний підхід, професійна самореалізація.
2. Складіть схему-характеристику компонентів педагогічної майстерності вчителя початкової школи, необхідних для проведення уроку музичного мистецтва.
3. Визначте складові культури художньо-педагогічного спілкування вчителя й учнів на уроці музичного мистецтва.
4. Сформулюйте основні вимоги до сучасного уроку музичного мистецтва.

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ № 2

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ШЛЯХИ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ. ПРОВІДНІ ЗАРУБІЖНІ СИСТЕМИ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ ХХ ст.

Мета: проаналізувати зі студентами: 1) вплив ідей зарубіжних педагогів-музикантів на розвиток теорії та практики музичного навчання і виховання; 2) спільність і відмінність підходів до питань музичної освіти у педагогічних концепціях зарубіжних педагогів-музикантів; 3) проблеми теорії і практики музичної освіти, що залишаються актуальними протягом багатьох століть; розвивати у студентів уміння аналізувати, узагальнювати й систематизувати матеріал, обстоювати свою думку.

План

1. Система музично-ритмічного виховання Еміля Жак-Далькроза.
2. Педагогічна концепція і методична система музичного виховання Карла Орфа. «Шульверк» та його практичне значення.
3. Музично-виховна система Золтана Кодая.
4. Методична система навчання музики Бориса Тричкова.
5. Сутність та основні положення педагогічної концепції Д. Кабалевського. Тематична структура шкільної програми з музики для початкових класів, створеної під керівництвом Д. Кабалевського (в оригіналі).

Рекомендована література

Основна

1. Абдуллин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе : пособ. для учителя / Э. Б. Абдуллин. – М. : Просвещение, 1983. – С. 3-69, 100-106.
2. Баренбойм Л. А. За полвека : очерки, статьи, материалы / Л. А. Баренбойм. – Л. : Сов. композитор, 1989. – 365, [1] с.
3. Кабалевский Д. Б. Основные принципы и методы экспериментальной программы по музыке для общеобразовательной школы / Д. Б. Кабалевский // Музыкальное воспитание в СССР : [сб. статей] / сост. и общ. ред. Л. А. Баренбойма. – М. : Советский композитор, 1978. – Вып. 1. – С. 58-93.
4. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – С. 90-118, 123-132.
5. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа : [сборник] / сост. и общ. ред. Л. А. Баренбойма. – М. : Сов. композитор, 1978. – 367 с.

Додаткова

1. Кабалевський Д. Б. Прекрасне пробуджує добре : статті, доповіді, виступи / Д. Б. Кабалевський. – К. : Музична Україна, 1978. – 288 с.
2. Кабалевський Д. Б. Як розповідати дітям про музику? / Д. Б. Кабалевський ; пер. з рос. Н. Орлова. – К. : Муз. Україна, 1982. – 320 с.
3. Кабалевський Д. Б. Про трьох китів та про інші цікаві речі / Д. Б. Кабалевський. – К. : Муз. Україна, 1973. – 188 с.
4. Кодай З. Избранные статьи: [пер. с венг.] / Золтан Кодай. – М. : Сов. композитор, 1982. – 288 с.
5. Леонтьева О. Т. Карл Орф / О. Т. Леонтьева. – М. : Музыка, 1984. – 334 с.
6. Музыкальное воспитание в Венгрии : сборник / сост. и общ. ред. Л. А. Баренбойма. – М. : Сов. композитор, 1983. – 400 с.
7. Юцевич Ю. Є. Музыка : словник-довідник / Ю. Є. Юцевич. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 352 с.

Питання для дискусії

1. Проаналізуйте основні тенденції розвитку теорії та практики музичного навчання і виховання на прикладі педагогічних концепцій зарубіжних педагогів-музикантів. Зробіть висновок, яка проблематика залишається незмінною протягом останніх століть.
2. У чому полягає спільність і відмінність підходів до питань музичної освіти в педагогічних концепціях Далькроза, Орфа і Кодая?
3. Яке значення мають основні положення музично-педагогічної концепції Д. Кабалевського?
4. Які педагогічні ідеї Д. Кабалевського є новаторськими, а які традиційними?

Завдання для самостійної роботи

1. Доповніть педагогічний словник новими термінами: педагогічна концепція, евритміка, імпровізація, ладова сольмізація, музикування, елементарна музика.
2. Складіть таблицю з порівнянням методичних компонентів музично-педагогічних систем Е. Жак-Далькроза, К. Орфа, З. Кодая (Див.: Ростовський О.Я. Методика викладання музики в початковій школі. – Тернопіль, 2000. – С. 5-22).
3. Схарактеризуйте послідовність вивчення тем в 1-4 класах за програмою Д. Кабалевського.
4. Проаналізуйте книгу Д. Кабалевського «Про трьох китів та про інші цікаві речі».
5. Проаналізуйте книгу Д. Кабалевського «Як розповідати дітям про музику?».

////////////////////

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ № 3
ВНЕСОК УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ
У ТЕОРІЮ І ПРАКТИКУ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Мета: з'ясувати розуміння студентами: 1) гуманістичної спрямованості педагогічних ідей українських композиторів; 2) значення методичних здобутків українських композиторів.

План

1. М. Лисенко – основоположник української класичної музики. Музично-педагогічна спадщина М. Лисенка.
2. Педагогічні ідеї М. Леонтовича в контексті розвитку європейської музичної педагогіки.
3. Педагогічні ідеї та методика музичного виховання дітей К. Стеценка.
4. Педагогічні ідеї та методика В.М. Верховинця.
5. Твори для дітей Я. Степового, Л. Ревуцького.
6. Музично-педагогічна концепція Б. Яворського.

Рекомендована література

Основна

1. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – С. 135-165.
2. Леонтович М. Практичний курс навчання співу в середніх школах України / М. Леонтович. – К. : Муз.Україна, 1989. – 134 с.
3. Верховинець В. М. Весняночка : ігри з піснями для дітей дошк. і молод. шк. віку / В. М. Верховинець. – 5-те вид. – К. : Муз. Україна, 1989. – 343 с.

Додаткова

1. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початкових класах : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський – К. : ІЗМН, 1997. – С. 4-25.
2. Юцевич Ю. Є. Музика : словник-довідник / Ю. Є. Юцевич. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 352 с.

Питання для дискусії

1. У чому спільність і відмінність методичних здобутків М. Леонтовича, К. Стеценка, З. Кодая?
2. Які положення методичної системи Б. Яворського щодо формування музично-творчих здібностей дітей не втратили свого значення для сучасної музичної освіти?
3. У чому полягає гуманістична спрямованість педагогічних ідей М. Леонтовича?

Завдання для самостійної роботи

1. Доповніть педагогічний словник новими термінами: класична музика, фольклор, музикальний слух, музично-інтонаційне мислення, інсценізація.
2. Користуючись книгою М. Леонтовича «Практичний курс навчання співу в середніх школах України», виконайте нижчеподані завдання:
 - а) доберіть слухові вправи для учнів 1-2 класів;
 - б) розробіть ритмічні диктанти і ритмічні вправи (без нот) для молодших школярів;
 - в) розробіть слухові мелодичні вправи (без нот) для учнів 3-4 класів.
3. Проаналізуйте пісні шкільного репертуару, запропоновані М. Леонтовичем.
4. Ознайомтеся зі змістом збірки В. Верховинця «Весняночка». Проаналізуйте методичне й виховне значення її для творчого розвитку молодших школярів.

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ № 4

МУЗИЧНЕ СПРИЙМАННЯ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Мета: з'ясувати розуміння студентами: 1) значення музичного сприймання в процесі формування музичної культури молодших школярів; 2) доцільності педагогічного керування процесом музичного сприймання; 3) особливостей музичного сприймання учнів початкових класів, педагогічних проблем його формування.

План

1. Сутність поняття «музичне сприймання». Структура музичного сприймання.
2. Особливості музичного сприймання дітей молодшого шкільного віку. Педагогічні проблеми формування музичного сприймання в учнів.
3. Формування у молодших школярів навичок музичного сприймання.

Рекомендована література

Основна

1. Дорошенко Т. В. Розвиток у молодших школярів навичок музичного сприймання / Т. В. Дорошенко // Мистецтво та освіта. – 1996. – № 1. – С. 13-17.
2. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – К. : ІЗМН, 1997. – С. 10-17, 57-79, 118-145.

Додаткова

1. Печерська Е. П. Уроки музики в початкових класах : навч. посіб. / Е. П. Печерська. – К. : Либідь, 2001. – С. 5-20.

-
2. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – С. 240-274.
 3. Юцевич Ю. Є. Музика : словник-довідник / Ю. Є. Юцевич. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 352 с.

Питання для дискусії

1. Чому формування музичного сприймання школярів є актуальною проблемою сучасної музичної педагогіки?
2. Як можна оцінити якість музичного сприймання учнів початкових класів?
3. Чи згодні ви з такими твердженнями: «Чим більше людина стикається з музикою, тим плодотворніший її вплив на особистість»; «Культурі почуттів дитину слід учити так само наполегливо, як і навчати основ наук»?

Завдання для самостійної роботи

1. Доповніть педагогічний словник новими термінами: музичний твір, музична композиція, музична культура особистості, музичні слухові уявлення, музичний образ, музичне сприймання, структура музичного сприймання, навички музичного сприймання.
2. Відвідайте урок музичного мистецтва в 1-4 класах. Проаналізуйте особливості сприймання музики учнями, занотуйте їх у щоденник спостережень.
3. На основі аналізу відвіданого Вами уроку музичного мистецтва в початковій школі визначте, які навички музичного сприймання формував учитель в учнів.
4. Відвідайте концерт класичної музики та поділіться враженнями від сприймання музичних творів.

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ № 5

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ. ЕТАПИ ПРОВЕДЕННЯ СЛУХАННЯ МУЗИКИ НА УРОКАХ

Мета: перевірити розуміння студентами: 1) сутності понять «метод», «художньо-педагогічне спілкування», «моделювання»; 2) значення основних етапів організації слухання музики в естетичному осягненні змісту музичного твору молодшими школярами; розвивати вміння студентів щодо організації слухання музики на уроках музичного мистецтва в початковій школі.

План

1. Основні етапи організації слухання музики на уроці. Роль кожного з етапів в естетичному осягненні змісту музичного твору школярами.
2. Використання методів «наведення» і «спостереження» в процесі організації слухання музики на уроці.
3. Метод художньо-педагогічного спілкування як інтегруючий метод формування музичного сприймання молодших школярів.
4. Підготовка й демонстрація фрагментів уроку зі слухання музики в 1-4 класах.

Рекомендована література**Основна**

1. Вендрова Т. Е. Художественно-педагогический анализ на уроке музыки / Т. Е. Вендрова // Музыка в школе. – 1989. – № 3. – С. 10-16.
2. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – К. : ІЗМН, 1997. – С. 39-79, 211-222.
3. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – С. 297-302, 308-349.

Додаткова

1. Апраксина О. А. Методика музикального виховання в школі : учеб. пособ. / О. А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – С. 172-179.
2. Дорошенко Т. В. Методи навчання сприйняття музики / Т. В. Дорошенко // Початкова школа. – 1999. – № 5. – С. 18-20.
3. Юцевич Ю. Є. Музыка : словник-довідник / Ю. Є. Юцевич. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 352 с.

Питання для дискусії

1. Яка роль учителя в організації художньо-педагогічного спілкування на уроці в процесі музичного сприймання?
2. Як поведінка вчителя (міміка, інтонація, експресія тощо) впливають на створення сприятливої ситуації музичного сприймання?
3. Поясніть, як ви розумієте твердження Б. Асаф'єва: «Сприймання музики неможливе без усвідомлення й розуміння того, що сприймається»; «У всій глибині та змістовності музичне сприймання можливе лише в контексті інших засобів пізнання, які виходять за межі музики»?

Завдання для самостійної роботи

1. Доповніть педагогічний словник новими термінами: музичний твір, метод, художньо-педагогічне спілкування, художньо-педагогічний аналіз.
2. Підготуйте вступну бесіду до програмного твору зі слухання музики в 1-4 класах і продемонструйте її перед аудиторією студентів.
3. Розробіть план і зміст проведення слухання музичного твору як фрагмент уроку в 1-4 класах. Реалізуйте його у формі ділової гри із залученням групи студентів.

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ № 6

МЕТОДИКА ЗАСВОЄННЯ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНИХ ЗНАНЬ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА. МУЗИЧНО-РИТМІЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Мета: перевірити розуміння студентами: 1) сутності понять «музична грамота», «музична грамотність», «інтонаційна природа музики», «музично-ритмічне виховання»; 2) сутності емоційно-ціннісного ставлення до музичного мистецтва; 3) мети засвоєння учнями музично-теоретичних знань; розвивати у студентів музично-ритмічне чуття.

План

1. Сутність понять «музична грамота» і «музична грамотність».
2. Принципи і методи навчання музичної грамоти учнів початкових класів.
3. Розвиток музично-ритмічного чуття в учнів початкових класів. Основні методи і прийоми розвитку музично-ритмічного чуття у молодших школярів.
4. Розвиток музично-ритмічного чуття учнів у процесі навчання гри на музичних інструментах.

Рекомендована література

Основна

1. Вейс П. О методике ритмического воспитания в первом классе общеобразовательной школы / П. Вейс // Вопросы методики музыкального воспитания. – М. : Музыка, 1975. – С. 3-49.
2. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца : книга для учителя / Д. Б. Кабалевский. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1984. – С. 24-27.
3. Печерська Е. П. Навчання музичної грамоти на уроках / Е. П. Печерська // Початкова школа. – 1995. – № 12. – С. 21-26.
4. Печерська Е. П. Уроки музики в початкових класах : навч. посіб. / Е. П. Печерська. – К. : Либідь, 2001. – С. 65-88.
5. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – С. 416-454.
6. Салій С. Інструментальне музикування як засіб естетичного розвитку / С. Салій, М. Семенюк // Початкова школа. – 1990. – № 12. – С. 36-38.
7. Энес Е. Мне помогают детские музыкальные инструменты (Из опыта работы) / Е. Энес // Начальная школа. – 1993. – № 12. – С. 58-59.

Додаткова

1. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе : учеб. пособ. / О. А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – С. 182-192.

2. Гадалова І. М. Методика викладання музики у початкових класах : навч. посіб. / І. М. Гадалова. – К. : ІСДО, 1994. – С. 207 -219.
3. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початкових класах : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – К. : ІЗМН, 1997. – С. 4-25.
4. Юцевич Ю. Є. Музика : словник-довідник / Ю. Є. Юцевич. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 352 с.

Питання для дискусії

1. Чи забезпечує знання музичної грамоти необхідний рівень музичної культури людини?
2. Поясніть, як ви розумієте вислови Еміля Жак-Далькроза: «Без тілесних відчуттів ритму ... не може бути відтворений ритм музичний»; «Ти сам твор мистецтва, відкрив мистецтво в самому собі, у своєму тілі»?

Завдання для самостійної роботи

1. Доповніть педагогічний словник новими термінами: музична грамота, музична грамотність, музично-ритмічне виховання, народні музичні інструменти, інструменти симфонічного оркестру, елементарні дитячі музичні інструменти.
2. Продемонструйте методи і прийоми розвитку в молодших школярів музично-ритмічного чуття.
3. Підготуйте фрагмент уроку на оволодіння учнями окремими елементами музичної грамоти (за власним вибором) у процесі слухання музики. Доберіть необхідний наочний матеріал і продемонструйте фрагмент уроку.

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ № 7

МЕТОДИКА ЗАСВОЄННЯ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНИХ ЗНАТЬ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА. РОЗВИТОК ЗВУКОВИСОТНОГО СЛУХУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Мета: з'ясувати розуміння студентами: 1) сутності понять «звуківисотний слух», «абсолютна і відносна системи розвитку звуківисотного слуху», «відносний метод сольмізації»; 2) значення методів і прийомів розвитку звуківисотного слуху молодших школярів; розвивати вміння студентів використовувати методи і прийоми розвитку звуківисотного слуху молодших школярів у практичній діяльності.

План

1. Абсолютна і відносна системи розвитку звуківисотного слуху молодших школярів.
2. Розвиток звуківисотного слуху учнів за відносним методом сольмізації.
3. Основні методи і прийоми розвитку звуківисотного слуху молодших школярів.

Рекомендована література

Основна

1. Васильєва Г. З досвіду розвитку музичного слуху дітей за релятивною системою на початковому етапі навчання / Г. Васильєва // Музика в школі. – К. : Муз. Україна, 1972. – Вип. 1. – С. 81-94.
2. Ковалів В. Методика музичного виховання на релятивній основі : метод. матеріали / В. Ковалів. – К. : Муз. Україна, 1973. – С. 55-109.
3. Печерська Е. П. Уроки музики в початкових класах : навч. посіб. / Е. П. Печерська. – К. : Либідь, 2001. – С. 65-88.
4. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початкових класах : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – К. : ІЗМН, 1997. – С. 4-25.

Додаткова

1. Гадалова І. М. Методика викладання музики у початкових класах : навч. посіб. / І. М. Гадалова. – К. : ІСДО, 1994. – С. 207-219.
2. Печерська Е. П. Навчання музичної грамоти на уроках / Е. П. Печерська // Початкова школа. – 1995. – № 12. – С. 21-26.
3. Хлебникова Л. О. Методика хорового співу у початковій школі : метод. посіб. / Л. О. Хлебникова. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2006. – С. 43-77.
4. Юцевич Ю. Є. Музика : словник-довідник / Ю. Є. Юцевич. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 352 с.

Питання для дискусії

1. У чому полягає доцільність використання відносної системи сольмізації на початковому етапі розвитку звуковисотного слуху молодших школярів?
2. Чи погоджуєтеся ви з думкою Золтана Кодая, що прилучення до музичної культури «неможливе доти, поки ми не почнемо читати ноти так, як доросла людина читає книги, беззвучно, але з повним уявленням звучання»?

Завдання для самостійної роботи

1. Доповніть педагогічний словник новими термінами: звуковисотний слух, абсолютна система розвитку звуковисотного слуху, відносна система розвитку звуковисотного слуху.
2. Підготуйтеся до виконання на металофоні (ксилофоні) мелодії знайомої дитячої пісні.
3. Продумайте і продемонструйте з групою студентів методику роботи над вокальними вправами на релятивній основі.
4. Підготуйте вправи і наочний матеріал для засвоєння учнями ступенів ЗО, VI, РА, ІЮ. Пропридемонструйте фрагмент такої роботи з групою студентів.

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ № 8
ХОРОВИЙ СПІВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.
МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ СПІВАЦЬКИХ НАВИЧОК
У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Мета: перевірити розуміння студентами: 1) сутності понять «співацькі навички», «голосовий апарат людини», «хор», «хоровий спів»; 2) значення хорового співу для виховання музичної культури молодших школярів; 3) важливості співацької підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

План

1. Хоровий спів як один із основних видів музично-виконавської діяльності учнів.
2. Особливості будови дитячого голосового апарату.
3. Поняття про співацькі навички. Методичні прийоми формування співацьких навичок. Загальні умови успішного формування співацьких навичок.
4. Причини фальшивого співу дітей різного віку. Методи роботи з нечисто інтонуючими учнями.

Рекомендована література

Основна

1. Апраксина О. А. Выявление неверно поющих детей и методы работы с ними / О. А. Апраксина, Н. Д. Орлова // Музыкальное воспитание в школе. – М. : Музыка, 1975. – Вып. 10. – С. 104-113.
2. Зеленецька І. Робота з нечисто інтонуючими учнями на уроках музики / І. Зеленецька // Мистецтво та освіта. – 2000. – № 1. – С. 27-38.
3. Кречківський А. Формування хорових навичок на уроках музики / А. Кречківський // Початкова школа. – 1985. – № 12. – С. 34-37.
4. Раввінов О. Г. Методика хорового співу в школі / О. Г. Раввінов. – К. : Муз. Україна, 1969. – С. 21-59.
5. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – С. 367-398.
6. Хлебникова Л. О. Методика хорового співу у початковій школі : метод. посіб. / Л. О. Хлебникова. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2006. – С. 38-43, 78-94, 123-135.

Додаткова

1. Гадалова І. М. Методика викладання музики у початкових класах : навч. посіб. / І. М. Гадалова. – К. : ІСДО, 1994. – С. 174-180.

-
2. Печерська Е. П. Уроки музики в початкових класах : навч. посіб. / Е. П. Печерська. – К. : Либідь, 2001. – С. 20-24.
 3. Решетникова В. Й. Вокальне виховання молодших школярів / В. Й. Решетникова // Початкова школа. – 1993. – № 1. – С. 26-29.
 4. Юцевич Ю. Є. Музика : словник-довідник / Ю. Є. Юцевич. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 352 с.

Питання для дискусії

1. Назвіть естетичні критерії співацького голосу.
2. Чому спів є одним із основних засобів музичної освіти дітей?
3. У чому полягає відмінність співацького дихання від фізіологічного?

Завдання для самостійної роботи

1. Доповніть педагогічний словник новими термінами: хор, хоровий спів, голосовий апарат, фальцет, резонатор, співацькі навички, співацька постава.
2. Продемонструйте прийоми формування співацьких навичок у молодших школярів (з групою студентів).
3. Підготуйте пізнавально-ілюстративну бесіду з молодшими школярами про будову голосового апарату людини.

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ № 9 МЕТОДИКА РОЗУЧУВАННЯ ПІСНІ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Мета: перевірити розуміння студентами: 1) сутності понять «розспівування», «пісенний репертуар», «співацький режим»; 2) значення розспівування на уроках музичного мистецтва; 3) важливості дотримання співацького режиму на уроках музичного мистецтва.

План

1. Аналіз пісенного репертуару чинних програм з музичного мистецтва для учнів початкових класів.
2. Методика проведення розспівування на уроках музичного мистецтва.
3. Музично-дидактичний матеріал для розспівування.
4. Основні етапи розучування пісні.
5. Гігієна, співацький режим і охорона дитячого голосу.
6. Моделювання фрагмента уроку з розучування пісні в 1-4 класах.

Рекомендована література

Основна

1. Раввінов О. Г. Методика хорового співу в школі / О. Г. Раввінов. – К. : Муз. Україна, 1969. – С. 67-85.

2. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – С. 398-414.
3. Хлебникова Л. О. Методика хорового співу у початковій школі : метод. посіб. / Л. О. Хлебникова. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2006. – С. 94-135.
4. Юцевич Ю. Є. Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу : навч.-метод. посіб. / Ю. Є. Юцевич. – К. : ІЗМН, 1998. – 160 с.

Додаткова

1. Гадалова І. М. Методика викладання музики у початкових класах : навч. посіб. / І. М. Гадалова. – К. : ІСДО, 1994. – 272 с.
2. Леонтович М. Д. Практичний курс навчання співу в середніх школах України / М. Д. Леонтович. – К. : Муз. Україна, 1989. – 134 с.
3. Юцевич Ю. Є. Музика : словник-довідник / Ю. Є. Юцевич. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 352 с.

Питання для дискусії

1. Які чинники визначають нормальний розвиток дитячого голосу?
2. Що є найдієвішим засобом охорони дитячого голосу?
3. У чому полягає необхідність і доцільність проведення розспівування на уроках музичного мистецтва?
4. У чому доцільність використання музичного фольклору під час проведення розспівування в початкових класах?

Завдання для самостійної роботи

1. Доповніть педагогічний словник новими термінами: пісня, спів, розспівування, репертуар.
2. Запропонуйте власні приклади вправ для розспівування. Підготовлений репертуар із розспівування продемонструйте з групою студентів.
3. Доберіть вправи для розспівування до уроку з теми «Три типи музики: пісня, танець, марш». Продемонструйте методику проведення розспівування з групою студентів. Підготуйтеся до гри поспівок на музичному інструменті.
4. Складіть репертуар найулюбленіших пісень учнів молодшого шкільного віку.
5. Підготуйте текст бесіди для молодших школярів щодо охорони і бережливого ставлення до співацького голосу.
6. Складіть розгорнутий план-конспект розучування пісні (її анотацію, обґрунтування вибору, вступне слово, аналіз, виконавський план, методику розучування, використання вправ, наочного матеріалу, інсценізацію). Продумайте необхідний наочний матеріал, підготуйтеся до проведення розробленого фрагмента уроку зі студентами групи (вміти проспівати пісню та диригувати колективом студентів під час її виконання).

////////////////////

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ № 10

ОСОБЛИВОСТІ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ
УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Мета: перевірити розуміння студентами: 1) сутності понять «гра», «інформаційні технології», «інноваційна діяльність вчителя»; 2) мети і завдань музичного виховання молодших школярів; 3) музично-дидактичного значення гри на уроках музичного мистецтва; проаналізувати тематику й основний зміст чинних програм із музичного мистецтва.

План

1. Основні завдання і мета музичного виховання в початковій школі. Аналіз тематики й основного змісту чинних програм із музичного мистецтва (1-4 класи).
2. Характеристика вікових особливостей учнів 1-4 класів.
3. Завдання вокального виховання молодших школярів.
4. Роль і місце гри на уроках музичного мистецтва в початкових класах.
5. Використання нових інформаційних технологій на уроках музичного мистецтва в початкових класах.
6. Інноваційна діяльність майбутніх учителів в процесі забезпечення основ музичної освіти молодших школярів.

Рекомендована література

Основна

1. Бойсан В. Музичні дидактичні ігри / В. Бойсан // Мистецтво та освіта. – 1997. – № 4. – С. 19-20.
2. Верховинець В. М. Весняночка : ігри з піснями для дітей дошк. і молод. шк. віку / В. М. Верховинець. – 5-те вид. – К. : Муз. Україна, 1989. – С. 21-42.
3. Дорошенко Т. В. Ігри у навчанні музики / Т. В. Дорошенко // Початкова школа. – 1996. – № 9. – С. 38-41.
4. Лобова О. Програма для початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів. Музика / О. Лобова // Мистецтво та освіта. – 2007. – № 1. – С. 6-11; 2007. – № 2. – С. 6-7; 2007. – № 3. – С. 5-7.
5. Програми та методичні поурочні розробки для середніх загальноосвітніх шкіл. Музика, 1-4 класи / О. Ростовський, Р. Марченко, Л. Хлебникова, З. Бервецький. – К. : Перун, 1996. – 126 с.
6. Програма загальноосвітніх навчальних закладів. Мистецтво, 1-4 класи / Л. Масол, Є. Белкіна, О. Оніщенко та ін. // Мистецтво та освіта. – 2007. – № 1. – С. 17-24; 2007. – № 2. – С. 12-16; 2007. – № 3. – С. 12-16.
7. Хлебникова Л. Музичне мистецтво / Л. Хлебникова // Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К. : Освіта, 2013. – С. 212-244.

Додаткова

1. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початкових класах : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – К. : ІЗМН, 1997. – С. 25-68.
2. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – С. 195-206.
3. Юцевич Ю. Є. Музика : словник-довідник / Ю. Є. Юцевич. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 352 с.

Питання для дискусії

1. Які психофізіологічні особливості учнів молодшого шкільного віку повинен ураховувати вчитель під час музично-виховної роботи? Свою відповідь обґрунтуйте.
2. Яким ви уявляєте зміст програм з музичного мистецтва для початкових класів у найближчі десятиріччя?
3. Яка роль музично-дидактичних ігор у процесі розвитку музичних здібностей молодших школярів?

Завдання для самостійної роботи

1. Доповніть педагогічний словник новими термінами: гра, інформаційні технології, інновації, інноваційна діяльність учителя.
2. Ознайомтеся і порівняйте програми з музичного мистецтва О. Ростовського, О. Лобової та Л. Хлебникової (див. список рекомендованої літератури).
3. Підготуйтеся до проведення музично-дидактичної гри з групою студентів.

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ № 11

**ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ
НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

***Мета:** перевірити розуміння студентами: 1) сутності понять «гуманізм», «гуманізація освіти», «аксіологія», «інтерактивні технології», «педагогіка співробітництва»; 2) шляхів гуманізації навчально-виховного процесу на уроках музичного мистецтва в початкових класах; 3) значення українського фольклору в морально-естетичному вихованні учнів.*

План

1. Аксіологічна спрямованість формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.
2. Підготовка майбутнього вчителя до організації спільної навчальної діяльності молодших школярів.
3. Інтерактивні технології у підготовці майбутнього вчителя до забезпечення основ музичної освіти молодших школярів.

-
4. Шляхи гуманізації навчально-виховного процесу на уроках музичного мистецтва в початковій школі.
 5. Український фольклор як засіб морально-естетичного виховання учнів початкових класів.
 6. «Педагогіка співробітництва» на уроках музичного мистецтва.
 7. Оцінювання музично-освітніх досягнень молодших школярів.
 8. Казкові сюжети на уроках музичного мистецтва в початковій школі.

Рекомендована література

Основна

1. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск : Университет, 1990. – 560 с.
2. Печерська Е. П. Уроки музики в початкових класах : навч. посіб. / Е. П. Печерська. – К. : Либідь, 2001. – С. 122-184.
3. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – С. 473-482.

Додаткова

1. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки : книга для учителя / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
2. Коваль Л. Г. Виховання почуття прекрасного / Л. Г. Коваль. – К. : Рад. шк., 1983. – 120 с.
3. Падалка Г. М. Учитель. Музыка. Діти / Г. М. Падалка. – К. : Муз. Україна, 1982. – 143 с.
4. Юцевич Ю. Є. Музыка : словник-довідник / Ю. Є. Юцевич. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 352 с.

Питання для дискусії

1. Які основні ідеї педагогіки співробітництва?
2. Чи можна негативно оцінювати молодших школярів за нечисте інтонування пісень на уроках музичного мистецтва? Обґрунтуйте свою відповідь.
3. Які основні функції оцінювання музично-освітніх досягнень учнів?
4. Поясніть значення термінів «гуманізація» і «гуманітаризація».

Завдання для самостійної роботи

1. Доповніть педагогічний словник новими термінами: авторитаризм, гуманізм, гуманізація освіти, аксіологія, інтерактивні технології.
2. Складіть порівняльну характеристику гуманного й авторитарного вчителя.
3. Змодельуйте проведення уроку музичного мистецтва в одному з початкових класів з використанням різних форм співробітництва: співпереживання, співучасті, співдружності, співуправління та співтворчості.
4. Підготуйтеся і продемонструйте перед групою студентів виконання пісень календарно-обрядового циклу.
5. Складіть казкові сюжети для різних видів музичної діяльності на уроці.

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ № 12

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК РІЗНИХ ВИДІВ МИСТЕЦТВА НА УРОКАХ МУЗИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Мета: перевірити розуміння студентами: 1) сутності понять «інтеграція», «література», «живопис», «поліхудожня підготовка»; 2) важливості поліхудожньої підготовки вчителя початкової школи для успішної професійної самореалізації; 3) методики використання творів літератури, живопису на уроках музичного мистецтва в початкових класах.

План

1. Види мистецтва. Своєрідність мови музики, літератури, живопису.
2. Методика використання творів літератури, живопису на уроках музичного мистецтва в початкових класах.
3. Готовність майбутніх учителів початкової школи до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін.
4. Поліхудожня підготовка майбутнього вчителя як умова його успішної професійної самореалізації.

Рекомендована література

Основна

1. Дорошенко Т. В. Інтеграція на уроках музики / Т. В. Дорошенко // Початкова школа. – 2003. – № 4. – С. 25-27.
2. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – С. 485-526.

Додаткова

1. Кабалецький Д. Б. Як розповідати дітям про музику? / Д. Б. Кабалецький ; [пер. з рос. Н. Орлова]. – К. : Муз. Україна, 1982. – 320 с.
2. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – К. : ІЗМН, 1997. – С. 164-184.
3. Юцевич Ю. Є. Музика : словник-довідник / Ю. Є. Юцевич. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 352 с.

Питання для дискусії

1. Яка роль музичного мистецтва в житті дітей?
2. Поясніть, як ви розумієте вислів В. Сухомлинського: «Мистецтво – це час і простір, у якому живе краса людського духу. Як гімнастика випрямляє тіло, так мистецтво випрямляє душу людини»?
3. Чи згодні ви з таким твердженням: «Ставлення до мистецтва – показник духовності особистості»? Обґрунтуйте свою думку.

Завдання для самостійної роботи

1. Доповніть педагогічний словник новими термінами: мистецтво, інтеграція, література, живопис, поліхудожня підготовка вчителя.
2. Складіть міні-казку «Із чого створена музика?». Використайте такі поняття «звук», «нота», «тривалість», «нотний стан», «скрипковий ключ».
3. Підготуйте колекцію художніх творів (літературні, музичні, твори живопису) на спільну тему «Весна».
4. Продемонструйте фрагмент уроку музичного мистецтва з використанням інтеграційних зв'язків з іншими видами мистецтва.

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ № 13

ДИТЯЧА МУЗИЧНА ТВОРЧІСТЬ І ПЕДАГОГІЧНЕ КЕРІВНИЦТВО НЕЮ

Мета: перевірити розуміння студентами: 1) сутності понять «творчість», «креативність», «творчі здібності», «проектна діяльність»; 2) актуальності проблеми творчого розвитку молодших школярів; 3) необхідності володіння вчителем початкової школи системою методів і прийомів розвитку творчих здібностей учнів, уміннями організації проектної діяльності молодших школярів.

План

1. Актуальність проблеми творчого розвитку молодших школярів. Проблема творчого розвитку учнів у педагогічній теорії та практиці.
2. Значення уроку музичного мистецтва в розвитку творчих здібностей учнів.
3. Методи і прийоми розвитку творчих здібностей молодших школярів.
4. Провідні принципи побудови занять творчого типу.
5. Педагогічні умови формування творчих здібностей молодших школярів у процесі музичної діяльності.
6. Формування у майбутнього вчителя готовності до самореалізації у музично-творчій діяльності.
7. Проектна діяльність молодших школярів на уроках музичного мистецтва. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до організації проектної діяльності учнів.

Рекомендована література

Основна

1. Печерська Е. П. Уроки музики в початкових класах : навч. посіб. / Е. П. Печерська. – К. : Либідь, 2001. – С. 36-53.

2. Дорошенко Т. В. Розвиток творчих здібностей на уроках музики / Т. В. Дорошенко // Початкова школа. – 2001. – № 4. – С. 34-37.

Додаткова

1. Іванчикова О. Вільні варіації на тему: «Нетрадиційні методи музичного виховання» / О. Іванчикова // Мистецтво та освіта. – 2007. – № 3. – С. 23-38.
2. Юцевич Ю. Є. Музика : словник-довідник / Ю. Є. Юцевич. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 352 с.

Питання для дискусії

1. Які умови є сприятливими для творчого розвитку молодших школярів?
2. Чи сприяє змагання виявленню творчих задатків учнів?
3. Який стиль і характер міжособистісної взаємодії вчителя та учнів ви вважаєте доцільним у процесі мистецької творчості?

Завдання для самостійної роботи

1. Доповніть педагогічний словник новими термінами: творчість, креативність, творчі здібності, проектна діяльність.
2. Розробіть тести для діагностики творчих і виконавських здібностей молодших школярів.
3. Доберіть зразки творчих завдань на розвиток музично-ритмічного чуття в учнів початкових класів.
4. Підготуйте фрагмент уроку на створення з дітьми ритмічного супроводу до пісні або до твору зі слухання.
5. Продемонструйте методи і прийоми творчого розвитку молодших школярів.

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ № 14

МУЗИЧНО-ВИХОВНА РОБОТА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З УЧНЯМИ В ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС

Мета: перевірити розуміння студентами: 1) сутності понять «позакласна музично-виховна робота», «музично-виховні заходи», «музичні гуртки», «неформальна мистецька освіта», «неформальні мистецькі колективи», «педагогічна імпровізація»; 2) значення й умов ефективного проведення свят і розваг в початковій школі; 3) значення театрального мистецтва у вихованні емоційної культури молодших школярів.

План

1. Форми позакласної музично-виховної роботи з молодшими школярами.
2. Етапи проведення виховних заходів.
3. Методика організації музичних гуртків.
4. Умови ефективного проведення свят і розваг в початковій школі.

-
5. Виховання емоційної культури молодших школярів засобами театрального мистецтва.
 6. Значення неформальної мистецької освіти в процесі формування готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації.
 7. Функціональне призначення педагогічної імпровізації майбутніх учителів у процесі забезпечення основ музичної освіти молодших школярів.

Рекомендована література

Основна

1. Гадалова І. М. Методика викладання музики у початкових класах : навч. посіб. / І. М. Гадалова. – К. : ІСДО, 1994. – С. 250-266.
2. Кабалевський Д. Б. Прекрасне пробуджує добре : статті, доповіді, виступи / Д. Б. Кабалевський. – К. : Муз. Україна, 1978. – 288 с.
3. Кушка Я. С. Методика музичного виховання дітей : навч. посіб. для вищ. навч. закл. культури і мистецтв : у 2 ч. Ч. 1 / Я. С. Кушка. – Вінниця : Нова книга, 2007. – С. 139-143.

Додаткова

1. Дорошенко Т. В. Формування готовності до творчої самореалізації майбутніх учителів початкових класів і музики в неформальних мистецьких колективах педагогічного університету / Т. В. Дорошенко // Імідж сучасного педагога. – Полтава : ПОППО, 2012. – № 4 (123). Неформальна мистецька освіта. – С. 34-36.
2. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца : книга для учителя / Д. Б. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1981. – 192 с.
3. Юцевич Ю. Є. Музыка : словник-довідник / Ю. Є. Юцевич. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 352 с.

Питання для дискусії

1. Яка роль учителя початкової школи в естетичному вихованні молодших школярів засобами мистецтва?
2. Яке значення має позакласна музично-виховна робота для духовного взаємозбагачення вчителя та учнів?

Завдання для самостійної роботи

1. Доповніть педагогічний словник новими термінами: неформальна мистецька освіта, позакласна музично-виховна робота, музично-виховні заходи, музичні гуртки, педагогічна імпровізація.
2. Складіть план музично-виховних заходів в одному з класів початкової школи на навчальний рік.
3. Доберіть репертуар для фольклорного ансамблю учнів початкових класів.
4. Доберіть методи стимулювання позитивного ставлення молодших школярів до участі у музично-виконавській діяльності в позаурочний час.

Самореалізація майбутнього вчителя початкової школи відбувається у практичній діяльності. Запропоновані тематика і зміст практичних занять сприяють підвищенню рівня підготовки майбутніх фахівців до забезпечення основ музичної освіти молодших школярів.

Зауважимо, що практичні заняття за розробленим нами проектом доцільно застосовувати в поданому порядку для збереження логіки його використання. У навчально-методичному комплексі враховано всі види музично-освітньої діяльності, необхідні майбутнім учителям початкової школи для набуття відповідних професійних компетентностей.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ДОРОШЕНКО
ТЕТЯНА ВОЛОДИМИРІВНА

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСНОВ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ
У КОНТЕКСТІ ІСТОРІЇ ТА ТЕОРІЇ ПЕДАГОГІКИ**

М О Н О Г Р А Ф І Я

Технічний редактор

О. Єрмоленко

Комп'ютерна верстка
та макетування

О. Клімова

Підписано до друку 23.09.2015. Формат 60×84 1/16.
Папір офсетний. Друк на різнографі.
Ум. друк арк. 20,00. Обл.-вид. арк. 20,54.
Наклад 300 прим. Зам. № 0145.

ТОВ «Видавництво «Десна Поліграф»
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції.
Серія ДК № 4079 від 1 червня 2011 року
Тел. (0462)972-661, 972-664

Віддруковано ТОВ «Видавництво «Десна Поліграф»
14027, м. Чернігів, вул. Станіславського, 40