ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО

На правах рукопису

НЕСТЕРОВИЧ Богдан Іванович

УДК 378.14:37.036:373.3

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПОЗАКЛАСНОЇ МУЗИЧНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
БРИЛІН Борис Андрійович,
доктор педагогічних наук, професор

ВІННИЦЯ – 2009

З М І С Т

ВСТУП ……... 4

РОЗДІЛ 1. МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Художньо-виховний потенціал учителя початкових класів ……..... 14

1.1.1.Роль музичного мистецтва у вихованні особистості …… 16

1.1.2.Педагогічна творчість як запорука реалізації виховних можливостей музичного мистецтва…….. 19

1.2. Взаємозв'язок загальнопедагогічної та музично-художньої підготовки вчителя початкових класів до виховної роботи в школі…… 25

1.2.1. Проблема взаємозв'язку педагогічної та музичної підготовки вчителя в історії розвитку вітчизняної педагогічної освіти……..... 28

1.2.2. Комплексність музично-педагогічної підготовки вчителя початкових класів у контексті професіографічного підходу…... 34

1.3. Музично-виховна робота в початковій школі: аксіологічний аспект .. 40

1.4. Суть і структура професійної готовності вчителя початкових класів до музично-виховної роботи в школі 1 ступеня……. 51

1.5. Стан підготовки майбутніх учителів початкових класів до музично-виховної роботи з молодшими школярами……. 59

Висновки до першого розділу ……... 81

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ШКОЛИ 1 СТУПЕНЯ ДО ПОЗАКЛАСНОЇ МУЗИЧНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

2.1. Педагогічні умови успішної фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів до музичного виховання молодших школярів у позакласній роботі……. 85

2.2. Методи фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів до музично-виховної роботи з молодшими школярами ……..... 100

2.3 Формування музично-професійного мислення майбутніх учителів початкових класів у контексті підготовки до музично-виховної роботи…….. 115
2.4. Виконавська підготовка майбутніх учителів початкових класів до музично-виховної роботи в школі ……... 130
2.5. Організація педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів у контексті завдань музично-виховної роботи з молодшими школярами …….. 140
2.6. Динаміка готовності майбутніх учителів початкових класів до музичного виховання молодших школярів……. 153
Висновки до другого розділу …… 165

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ……. 169
ДОДАТКИ…… 175
СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ…….. 206

ВСТУП

Актуальність і доцільність дослідження. Гуманітаризація освітнього процесу як пріоритетна суспільна проблема вимагає стрімкого підвищення статусу мистецтва в системі професійної підготовки студентської молоді. Сформована здатність до художнього пізнання світу великою мірою сприяє розумовому вихованню, адже збагачує інтелектуальні процеси.

Сучасні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів зумовлюють врахування її надзвичайного "поліфонізму". Освітньо-виховний потенціал першого вчителя повинен відповідати принципу універсалізму набагато більше, ніж учителя-предметника з будь-якого напряму фундаментального чи гуманітарного знання, адже саме вчитель початкових класів має стати для дитини першим провідником як у світ науки, так і в світ мистецтва.

Фахова підготовка вчителя початкових класів зобов'язана щільно використовувати мистецькі фактори. Художнє пізнання світу, активно впливаючи на потребово-мотиваційну сферу особистості педагога, визначає повноцінний розвиток його загальної культури. Завдяки грамотному емоційно-художньому супроводу входження в професію, фахові координати молодих учителів набувають завершеності, цілісності, а також наповнюються особистісним смислом ставлення до професії.

Суспільство очікує від педагога не лише трансляції знань, але й плідної культурно-ціннісної взаємодії з вихованцями з метою успішного виховання молодих поколінь. Теоретичним підґрунтям побудови системи фахової підготовки вчителя до виховання дітей сьогодні слугують численні концепції виховного процесу, створені провідними науковцями України та близького зарубіжжя, зокрема: концепція особистісної орієнтації виховного процесу (І.Бех); концепція виховання як саморозвивальної відкритої системи (О.Киричук); концепція виховання творчої особистості (В.Моляко); концепція позакласної виховної роботи загальноосвітньої школи (С.Гончаренко), концепція

формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей (О.Сухомлинська); концепція реалізації виховного потенціалу початкової освіти (О.Савченко); концепція суб'єкт-суб'єктної виховної взаємодії (А.Бойко); концепція прилучення вихованців до цінностей (О.Вишневський); концепція виховання дитини як людини культури (Є.Бондаревська); концепція виховання як педагогічного елементу соціалізації дитини (М.Рожков); концепція формування способу життя, достойного людини (Н.Щуркова) та ін.

Незамінним засобом культуротворчої роботи вчителя початкових класів є музика. Її творчий потенціал зобов'язує педагога до пошуку нетривіальних форм музично-виховної роботи з учнями. Проте готовність вчителя до творчо-інтерпретаційного використання музики в навчально-виховному процесі початкової школи поки, на жаль, залишається невисокою. Переважає гносеологічно-просвітницький підхід до використання музичного мистецтва в освітньому процесі сучасної школи. Його ціннісно-виховний потенціал у більшості залишається нереалізованим, оскільки вчитель неготовий до художньої інтерпретації музичних образів та адекватного їх застосування у виховній роботі з дітьми.

Виховна роль музичного мистецтва високо оцінюється філософською (А.Азархін, Ю.Афанасьєв, Є.Крупник, О.Лосєв, Л.Мазель, В.Мазепа, О.Мигунов, Л.Пєчко, В.Ражніков, О.Семашко, А.Сохор, Г.Ципін, В.Цукерман та ін.), психологічною (Б.Ананьєв, Л.Виготський, Є.Крупник, В.Медушевський, О.Мелік-Пашаєв, Є.Назайкинський, В.Петрушин, В.Роменець, П.Якобсон та ін.) і педагогічною (В.Сухомлинський, Д.Кабалевський, Л.Масол, Г.Падалка, О.Рудницька, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.) думками.

Проблеми музичної педагогіки представлені в зарубіжних дослідженнях, зокрема сила впливу музики на свідомість та підсвідомість вихованця вивчена в численних психологічних роботах (С.Бімберг, І.Войнар, К.Габриель, Е.Гордон, А.Зенатті, К.Левандовська, С.Осовський, Е.Франклін, Р. Шутер-Дайсон, В.Юнг та ін.).

Аналіз останніх педагогічних досліджень засвідчує, що проблема професійної підготовки вчителя до оперування мистецькими засобами у виховному процесі все частіше піднімається у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників (Б.Брилін, В.Дряпіка, Л.Коваль, Т.Колишева, М.Лещенко, Г.Локарєва, Н.Миропольська, О.Олексюк, В.Орлов, О.Отич, О.Ростовський, Г.Тарасенко, Г.Шевченко, А.Щербо, Б.Юсов та ін.). Науковці неодноразово порушували питання про неповну реалізацію естетико-виховного потенціалу мистецтва в загальноосвітній школі. Проте цей недолік чітко корелюється з недостатньою фаховою підготовкою вчителів до музично-виховної роботи з дітьми.

Значний інтерес дослідники виявляють до формування виховного потенціалу вчителя. Ця проблема вивчається у тісному взаємозв’язку з педагогічною творчістю (В.Андрущенко, В.Вербець, Н.Гузій, В.Загвязинський, І.Зязюн, Н.Кічук, Н.Ничкало, М.Поташник, С.Сисоєва, М.Чобітько та ін.) та впровадженням інноваційних технологій професійної освіти вчителів (І.Богданова, Р.Гуревич, М.Кадемія, А.Коломієць, О.Пєхота, О.Пометун та ін.).

Актуальним і значущим сьогодні є вивчення особливостей педагога як суб'єкта власної професійної діяльності. Професійна психологія (Г.Балл, А.Вербицький, В.Кан-Калік, Н.Кузьміна, Ю.Кулюткін, Л.Мітіна, Є.Осипова, В.Рибалка, В.Семиченко, А.Маркова, Т.Яценко та ін.) вивчає закономірності фахового становлення вчителя на основі посилення особистісно-рефлексивних механізмів професійного самопізнання.

Особливого значення педагогічна наука традиційно надає фаховій підготовці вчителя початкових класів до освітньо-виховної роботи з молодшими школярами. Готовність майбутніх учителів початкових класів до виховної діяльності у дисертаційних роботах досліджували О.Волошенко, О.Демченко, О.Дубасенюк, С.Єрмакова, І.Казанжи, Л.Кекух, Г.Кіт, А.Крамаренко, С.Литвиненко, Л.Онищук, О.Острянська, С.Паршук, Д.Пащенко, Г.Троцко, А.Хоменко, Л.Хомич та ін.). Посилилась увага науковців до проблем

проектування вчителем виховної діяльності (О.Безпалько, В.Вербець, О.Коберник, І.Коновальчук та ін.). Теорія і методика позакласної виховної роботи в початковій школі представлена в роботах О.Богданової, Л.Болотіної, Т.Дем'янюк, Б.Кобзаря, Д.Латишиної, С.Карпенчук, Н.Кудикіної, В.Кукушина, В.Петрової, Г.Пустовіта, М.Рожкова, Т.Сущенко та ін.).

В останні десятиріччя зросла питома вага досліджень музично-педагогічної підготовки вчителя початкових класів. Її історичні аспекти вивчали К.Авраменко, Ю.Бекетова, В.Кузьмічова, О.Лавриненко, В.Майборода, С.Мельничук, В.Ставицький, Т.Танько, Л.Хомич, О.Шумська та ін. Зміст, методи і форми музично-естетичної діяльності вчителя школи 1-го ступеня досліджували В.Андрющенко, В.Березан, О.Біла, М.Білецька, Г.Горбуліч, Л.Кожевнікова, С.Лавриненко, В.Мірошніченко, В.Мішедченко, С.Олійник, Н.Савченко, З. Сирота, Ж.Сироткіна, В.Федорчук, О.Шевнюк та ін. Проблеми організації позакласної музично-виховної роботи в початковій школі дотично вивчаються у дослідженнях, присвячених фаховій підготовці вчителя музики до освітньо-виховної роботи з дітьми (І.Боднарук, М.Букач, А.Зайцева, М.Моісєєва, В.Процюк, Н.Сегеда, Т.Стратан, В.Федоришин, В.Фрицюк, О.Хрущ-Ріпська та ін.).

Проте доволі маловивченою залишається проблема методологічного та організаційно-методичного забезпечення професійної підготовки вчителя початкових класів до компетентного оперування музичним матеріалом у позакласній виховній роботі. Теорія і практика професійно-педагогічної освіти окреслила низку суперечностей, які належить розв'язати експериментально-дослідницьким шляхом:

- між наявними в суспільстві високохудожніми цінностями музичної культури та рівнем музичних інтересів майбутніх учителів початкових класів;

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

- між необхідністю системного художньо-творчого впливу на особистість молодшого школяра та недостатньою готовністю педагогів до проведення позакласної музично-виховної роботи з дітьми.

Все разом й зумовило вибір теми даного дисертаційного дослідження: “Підготовка майбутніх учителів початкових класів до позакласної музично-виховної роботи з молодшими школярами”.

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано у контексті реалізації основних положень законів України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Національної державної комплексної програми естетичного виховання, Державного стандарту початкової загальної освіти, Галузевого стандарту вищої освіти, темою наукових досліджень кафедри педагогіки та методики початкового навчання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського „Підвищення ефективності підготовки вчителів початкових класів до навчально-виховної роботи з молодшими школярами” (протокол № 5 від 03.12.2003 р.). Тема дисертаційного дослідження затверджена вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 9 від 30.03.2005 р.) та узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 9 від 28.11.2006 р.).

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні педагогічних умов, розробці та експериментальній перевірці методики підготовки майбутніх учителів початкових класів до позакласної музично-виховної роботи з молодшими школярами.

Згідно з метою дослідження було визначено такі **завдання:**

1. з’ясувати сутність та структуру готовності вчителя початкових класів до позакласної музично-виховної роботи з молодшими школярами;
2. визначити критерії та рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до позакласної музично-виховної роботи в школі 1 ступеня;

3. обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх педагогів до позакласної музично-виховної роботи з молодшими школярами;

4. розробити та експериментально перевірити методику підготовки студентів до досліджуваної діяльності.

Гіпотеза дослідження: успішність підготовки майбутніх учителів початкових класів до позакласної музично-виховної роботи з молодшими школярами уможливлюється дотриманням таких педагогічних умов:

- Забезпечення цілепокладальної активності студентів у процесі формування мотивів музично-виховної діяльності;
- Формування 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.

Об'єкт дослідження: професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів до виховної діяльності в школі.

Предмет дослідження: зміст, форми і методи підготовки майбутніх учителів початкових класів до позакласної музично-виховної роботи з молодшими школярами.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: філософські положення про виховний потенціал мистецтва (Ю.Афанасьєв, В.Кудін, О.Лосєв, Л.Мазель, В.Мазепа, Л.Пєчко, В.Ражніков, О.Семашко, А.Сохор та ін.); психологічні теорії розвитку особистості (Б.Ананьєв, І.Бех, Л.Виготський, В.Давидов, О.Леонтьєв, Б.Ломов, С.Рубінштейн та ін.); концептуальні положення теорії і методики професійної освіти вчителя (С.Гончаренко, Р.Гуревич, І.Зязюн, Н.Ничкало, Н.Мойсеюк, С.Сисоєва, М.Сметанський, В.Шахов та ін.); фундаментальні ідеї професійної психології (Г.Балл, А.Вербицький, Н.Кузьміна, Ю.Кулюткін, А.Маркова, В.Рибалка, В.Семиченко, Т.Яценко та ін.); психолого-педагогічні засади розвитку творчої особистості (В.Андрущенко, Н.Гузій, В.Загвязинський, Н.Кічук, О.Мелік-Пашаєв, М.Поташник, В.Роменець та ін.);

дослідження фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів (В.Бондар, Н.Бібік, Н.Кудикіна, О.Савченко, Г.Тарасенко, Л.Хомич, І.Шапошнікова та ін.); наукові положення щодо удосконалення мистецької освіти (Б.Брилін, М.Букач, Л.Масол, Н.Миропольська, О.Олексюк, В.Орлов, О.Отич, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Ростовський, О.Щолокова, Б.Юсов та ін.).

З метою розв'язання визначених завдань дослідження використано комплекс **методів дослідження:**

теоретичний аналіз філософської, психолого-педагогічної, музикознавчої літератури для обґрунтування науково-теоретичних засад проблеми підготовки вчителя початкових класів до музично-виховної роботи з дітьми, з'ясування умов їх підготовки до досліджуваної діяльності та побудови відповідної організаційно-педагогічної моделі фахової підготовки;

емпіричний пошук оптимальних шляхів поліпшення фахової підготовки вчителя початкових класів (включене спостереження, опитування, аналіз продуктів творчо-проективної діяльності майбутніх педагогів; вивчення позитивного досвіду фахової підготовки вчителів початкових класів в умовах ВНЗ різних рівнів акредитації, педагогічний експеримент, кількісний та якісний аналіз його результатів) для перевірки ефективності розробленої методики підготовки майбутніх учителів початкових класів до позакласної музично-виховної роботи, узагальнення отриманих результатів та забезпечення їх достовірності.

Експериментальна база дослідження. Експериментальна робота проводилася на базі вищих педагогічних закладів освіти II-IV рівнів акредитації: Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, Вінницького обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників, Вінницького обласного комунального гуманітарно-педагогічного коледжу. Всього дослідженням було охоплено 657 студентів, 96

учителів початкової школи Вінницької області, а також 156 учнів початкових класів загальноосвітніх шкіл м. Вінниці.

Наукова новизна результатів дослідження полягає в тому, що:

вперше обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до позакласної музично-виховної роботи з молодшими школярами (забезпечення цілепокладальної активності студентів у процесі формування у них мотивів музично-виховної діяльності; формування 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); етапи підготовки майбутніх учителів початкових класів до позакласної музично-виховної роботи з дітьми (пропедевтично-мотиваційний, технічно-операційний, практично-проектувальний); розроблено критерії (характер мотивації музично-виховної роботи з дітьми; ступінь особистої сприйнятливості до видів музичної діяльності; здатність до творчої інтерпретації музичного образу; глибина втілення художньо-виховної цінності музичного твору в цілепокладання музично-виховної роботи; якість проектування музично-виховної діяльності у системі позакласної виховної роботи в початковій школі), а також визначено рівні (формально-номінальний, інтуїтивно-продуктивний, усвідомлено-креативний) готовності майбутніх педагогів до досліджуваної діяльності.

Конкретизовано поняття ”готовність вчителя початкових класів до позакласної музично-виховної роботи з молодшими школярами”.

Подальшого розвитку набули діагностичні методики обстеження готовності студентів до музично-виховної роботи в початковій школі.

Практичне значення дослідження полягає у розробці та апробації авторської методики підготовки студентів до позакласної музично-виховної роботи в школі 1 ступеня; у створенні та впровадженні програми музично-виховного тренінгу в процес викладання художньо-педагогічних дисциплін у

системі фахової підготовки вчителя початкових класів; у підготовці та впровадженні посібників з метою навчально-методичного забезпечення процесів виконавської підготовки вчителя до музично-виховної роботи з дітьми, організації студентами музично-ігрової діяльності та моделювання музично-виховних комплексів у процесі педагогічної практики.

Теоретичні положення та методичні прийоми, апробовані в дисертації, можуть бути використані в процесі вдосконалення викладання загальнопедагогічних та музичних дисциплін у ВНЗ II-IV рівнів акредитації, а також у системі післядипломної освіти вчителів початкових класів.

Основні положення й результати дисертаційного дослідження впроваджено в навчально-виховний процес Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 10/46 від 11.09.2008 р.); Вінницького обласного комунального гуманітарно-педагогічного коледжу (довідка № 01-05-252 від 20.08.2008 р.); Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (довідка № 01-08/1013 від 28.08.2008 р.), Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (довідка № 1/1903 від 5.09.2008 р.), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка № 759-33/03 від 5.09.2008 р.), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (довідка № 17-13/2058 від 2.09.2008 р.), Слов'янського державного педагогічного університету (довідка № 68-01-341 від 11.09.2008 р.).

Апробація результатів дослідження здійснювалась на 17 науково-практичних конференціях, у тому числі *міжнародних:* "Освіта і наука: пошуки нових парадигм" (Хмельницький, 2004); "Початкова школа на перехресті проблем" (Тернопіль, 2004); "Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми" (Київ-Вінниця, 2002; 2008); *всеукраїнських:* "Психолого-педагогічні проблеми підвищення якості підготовки педагогічних кадрів у ВНЗ: стан, проблеми, перспективи" (Чернівці, 2003); "Професіоналізм педагога: європейський вибір України" (Ялта, 2005); "Актуальні проблеми інтегрованого викладання

лінгводидактичних і мистецьких дисциплін у закладах освіти" (Житомир, 2005); "Теоретико-практичні реалії сучасного виховання дітей та учнівської молоді" (Київ, 2005); "Мистецька освіта як чинник людиностановлення" (Тернопіль, 2006); "Актуальні проблеми формування творчої особистості вчителя початкових класів" (Вінниця, 2001, 2005); "Культура, мистецтво та освіта в умовах глобалізації: проблеми і перспективи розвитку" (Вінниця, 2007); *регіональних:* "Сучасні вимоги до виховної діяльності вчителя початкових класів"(Вінниця-Глухів-Бар, 2005, 2006); V мистецько-педагогічних читаннях пам'яті професора О.П.Рудницької (Київ, 2007); *міжвузівській:* "Шляхи поліпшення підготовки студентів до виховної роботи у початкових класах у процесі викладання навчальних дисциплін" (Дрогобич, 1990); *міжобласній:* "Навчально-виховна робота з учнями сільських малокомплектних шкіл" (Черкаси, 1990).

Публікації. Матеріали з теми дисертаційного дослідження знайшли відображення у 26 одноосібних публікаціях; з них 14 – у фахових журналах і збірниках наукових праць. Всього з проблем музично-естетичної підготовки вчителя опубліковано 48 робіт.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (299 найменувань), 14 додатків. Робота містить 8 рисунків, 5 таблиць. Загальний обсяг роботи становить 239 сторінок. Основний зміст дисертації викладено на 174 сторінках.

РОЗДІЛ 1. МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Художньо-виховний потенціал вчителя початкових класів

Основним завданням подальшого розвитку вищої педагогічної освіти в Україні є не лише озброєння майбутніх фахівців науковими знаннями, але й формування у них здатності до творчого мислення та креативної професійної поведінки. Науковці попереджають про небезпечний освітньо-виховний парадокс: чим послідовнішим є утилітарне научіння вузького спектра професійних знань і вмінь, тим скоріше професійна освіта втрачає гуманістичний смисл, тобто орієнтацію на розвиток особистості професіонала (С.Гончаренко).

Тому сучасний етап розвитку системи педагогічної освіти високо підносить роль такого фактора її употужнення, як мистецька підготовка майбутніх учителів. Якщо не цілеспрямовувати зусилля на розширення культурного поля освіти, резонно вказує І.Зязюн, то воно, об’єктивно будучи обмеженим, таким і залишиться, або зменшиться ще більше [67, с. 14]. Мистецтво ж, основою якого є художньо-творче освоєння навколишнього світу, здатне виконати роль своєрідного каталізатора фахового становлення вчителя, а творчість, як зазначає В.Кремень, виконує очищувальну роботу, чим створює можливість для досягнення справжнього знання [95, с.28].

Сьогодні школі першого ступеня потрібний грамотний, високодуховний учитель початкових класів, який забезпечить найперше входження дитини в світ культури. О.Савченко справедливо зауважує, що найважливішим чинником якості шкільної освіти є якість підготовки вчителів, домінантою якої є гармонія особистісного й професійного розвитку, формування не вчителя-предметника, а людини культурної, гуманної, громадянськи свідомої. За висновками науковців, сьогодні спостерігається неузгодженість швидких темпів модернізації шкільної освіти з підготовкою і передпідготовкою вчителів, їхній слабкий інформаційний і методичний супровід [220, с.32].

Оновлені концептуальні підходи до професійної освіти передбачають формування у студентів уміння самостійно й цілеспрямовано творити власний фаховий потенціал. Забезпечення у вищому педагогічному закладі підґрунтя для розвитку в студентів творчого потенціалу і здатності до самотворення як під час опанування основ наук, так і в майбутній педагогічній роботі з дітьми є пріоритетним напрямком розвитку сучасної педагогічної освіти. Саме це обумовлює подальшу готовність до якісної реалізації майбутнім учителем виховних функцій.

Виховний потенціал (від лат. potentia – сила) вчителя – це, на думку багатьох дослідників (С.Гончаренка, О.Дубасенюк, І.Зязюна, Л.Кондрацької, М.Лещенко, В.Орлова, Г.Падалки, О.Рудницької, Г.Тарасенко та ін.), культурно-енергетична характеристика "виховного поля" педагога, яка репрезентує культуротворчі можливості вчителя в межах реалізації педагогічних функцій. Потенціальна виховна взаємодія з учнями значною мірою обумовлена як суб'єктивним багатством особистості виховника, так і цілком об'єктивними характеристиками його професійної культури.

Фахова підготовка вчителя з огляду на це повинна повсякчас дбати про зміцнення духовно-ціннісного підґрунтя його професійного становлення. Мистецтво повинно посісти у цьому процесі одне з провідних місць, оскільки нехтування його виховних можливостей традиційно обертається для суспільства великими втратами. С.Гончаренко справедливо зауважує: "Професійне навчання, яке виключає духовно-моральну складову і орієнтується лише на передачу максимального обсягу знань і опанування виробничих технологій, не забезпечує професійної успішності спеціаліста і неминуче веде до кризи соціально-культурної і особистісної ідентичності" [45, с.3]. Духовно-моральний розвиток майбутнього вчителя, успішне опанування ним найсучасніших виховних технологій є неможливим поза адекватним розумінням виховної сили музичного мистецтва.

1.1.1. Роль музичного мистецтва у вихованні особистості

Сьогодні виховання, як ніколи, повинно мати яскраво виражений ціннісний характер. Тобто виховання має стати транслятором гуманістичних цінностей, які визначатимуть поведінкові програми вихованців. Важливе аксіологічне навантаження лягає на мистецтво як на форму суспільної свідомості, в якій людство карбує найкращі ціннісні орієнтації.

Художні образи, які народжує музика, є специфічними, адже сформовані за допомогою звукових комплексів. Це позбавляє музичні образи смислової конкретності слова, а також не відтворює видимих картин світу, як живопис. На думку музикознавців, музичний образ має здатність витончено і безпомилково виражати всі відтінки людських почуттів, точно передає психічний стан людини і тому має здатність сильного емоційного впливу на глибинний світ думок, оцінок, смаків людини (В.Медушевський, Є.Назайкинський, В.Остроменський, В.Петрушин, В.Ражніков, А.Сохор, В.Холопова, Г.Ципін та ін.).

Музика красномовніше за всі інші мистецтва відповідає на питання: “як?”, “яке?”, “яким чином?”, але з великими обмеженнями відповідає на питання “що?”. Причина полягає в тому, що можна назвати основною естетичною суперечністю музики: між безмежним діапазоном емоційної виразності та неясністю наочно-понятійної семантики.

Кожний вид мистецтва передбачає власний тип співпереживання — візуальне в пластичних мистецтвах, сюжетно-понятійне в літературі. Інтонаційне співпереживання музики відрізняється особливою безпосередністю і сугестивністю. Завдяки неперевершеній силі сугестії музика постійно залучається до сфери праці і побуту, конкретний сенс чого обумовлений прикладною функцією.

Втім найбільше музика затребувана в сфері освіти й виховання, які покликані повноцінно використати цінні властивості музики — інтуїтивність осягнення невербального змісту, силу і безпосередність емоційної дії, стрункість архітектоніки, що спирається на об'єктивні математичні співвідношення і благотворно впливає на суб’єкт виховання. Музика не повідомляє слухача про

емоційні стани, а безпосередньо заражає ними, так само як дозволяє відчути процес роздумів та переживань, просторово-тимчасові уявлення і види руху. Цю незамінну властивість музики влучно схарактеризував Б.Асаф'єв, зауваживши, що лише музика найближче стоїть до внутрішнього світу людини, розкриває його таємниці, віддзеркалює биття самого життя [6, с.212].

У той же час музика активно тяжіє до інших мистецтв, художні засоби яких здатні конкретизувати або уточнити семантику музики. Будучи "рідною сестрою в союзі муз" (О.Сєров), музика займає серед них центральне положення, концентрує в собі найважливіші закономірності художнього віддзеркалення дійсності, що останнім часом все більше визнається естетикою (А.Азархін, Є.Крупник, В.Мазепа, В.Михальов та ін.).

Майбутній учитель повинен адекватно розуміти і оцінювати виховний потенціал музичного мистецтва. Логізування, прямолінійні аналогії та однозначні сентенції неминуче спрощують художньо-естетичну реакцію, примітивізують художньо-виховний вплив учителя на вихованців. Майбутні вчителі в процесі фахової підготовки повинні усвідомити виховний сенс і, в той же час, неоднозначність музичних образів. Цінною в даному аспекті є думка О.Мелік-Пашаєва: "Відмінність музики полягає не в тому, що вона говорить про "несказане", а в тому, що робить це явно, відверто і безпосередньо. Тому саме на прикладі музики легше пояснити дитині, що твір мистецтва завжди повідомляє про щось таке, що не можна трансформувати остаточно у вербально-раціональний план, хоча це і є в нашому цілісному духовному досвіді" [126, с.63-64].

Майбутній учитель повинен осягнути, що виховний вплив музики залежить не лише від того, яка це музика, але й від того, яка дитина її сприймає. Одна й та сама музика по-різному впливає на учнів з різним життєвим досвідом, різним темпераментом, різним рівнем емоційного та загальнокультурного розвитку. І все ж таки, виходячи з об'єктивних властивостей музики, вихователь має виокремлювати форми впливу музики на дитину.

По-перше, потрібно враховувати суто фізіологічний вплив музики на учнів. Вона впливає на дихання, кровообіг, змінює стан голосового апарату, активізує рефлекторно-м'язову реакцію, розслаблює чи збуджує нервову систему. Такий вплив музики сьогодні успішно використовують з метою релаксації (розслаблення і відпочинку), а також у сучасній медицині. Можна прослідкувати суто фізіологічний вплив музики на молодь, наприклад, у дискотеках. Тут фізіологізм сприйняття музики панує над її духовно-естетичним сприйняттям.

По-друге, музика завжди була і є могутнім джерелом вищих почуттів. Найбільш її поширеною функцією є емоційно-естетичний вплив на особистість. Музика входить у життя дитини змалечку, як справедливо зазначав Д.Кабалевський, у вигляді трьох найпопулярніших жанрів – пісні, танцю, маршу [68]. Діти з раннього віку прагнуть підсилити свій емоційний стан і безпомилково звертаються за допомогою саме до музики. Л.Виготський невипадково підкреслював емоційну природу музики, яка здатна народжувати у дитини складний світ переживань і почуттів. Музика, за словами дослідника, розширює та поглиблює почуття, творчо їх перебудовує – і саме це складає психологічну основу музичного мистецтва [39, с.15]. Б.Ананьєв також відводив музичному мистецтву особливе місце, вважаючи його найбільш сильним за емоційним впливом на людину. Він стверджував, що психології мистецтва без музики не існує. Цю царину художньої діяльності відомий психолог вважав найбільш керованою, хоча механізм управління є дуже складним [4, с.452].

По-третє, вихованці досить часто прагнуть суто естетичного ефекту від музики, тобто шукають насолоди від спілкування з музичним мистецтвом. Таку форму впливу музики на особистість вважають гедоністичною. Джерело насолоди – це не обов’язково зміст музичних образів. Не завжди музика відтворює щось надзвичайно гарне чи прекрасне. Об’єктом відтворення можуть стати будь-які явища життя. Але насолоду вихованці (за умов грамотного педагогічного керівництва) повинні отримати від сприйняття музичної форми, від розуміння майстерності її створення композитором.

Найрезультативнішою формою впливу музики на дитину є світоглядна. Сприймаючи музику, вихованці переймаються не тільки емоцією та шукають насолоду. Учень привласнює позицію автора, стає співрозмовником, учасником естетичного діалогу з автором. Відбувається корекція ціннісних орієнтацій школярів – музика впливає на емоційно-вольову сферу, тобто примушує по-іншому ставитись до звичних речей. Музика активно впливає на моральність дитини, виховує культуру почуттів. Від прекрасного до доброго – саме такий шлях поєднання завдань естетичного і морального виховання задекларований ще з часів Аристотеля (принцип калокагатії). У такому аспекті музика сильно і влучно впливає на погляди та оцінки, формує смаки та ідеали. І це надзвичайно високо піднімає статус музики, адже ставить її вище розважальної функції мистецтва. Існують теорії, які підкреслюють роль музики навіть в управлінні суспільними процесами. (К.Сельченок).

Розуміння різноаспектності виховного впливу музичного мистецтва та різноманітності його функцій допоможе майбутньому вчителю вибудувати стратегію навчально-виховної роботи з учнями. У виховному процесі потрібно гармонійно зреалізовувати всі функції музики. В розумних межах тут повинен враховуватись і фізіологічний, і гедоністичний вплив музики на вихованців. Проте пріоритетними функціями для вчителя мають стати художньо-естетична і світоглядна. Творчо зреалізовуючи ці функції у процесі виховання, вчитель отримує реальні можливості застосування особистісно зорієнтованих технологій у навчально-виховній роботи з дітьми.

1.1.2. Педагогічна творчість як запорука реалізації виховних можливостей музичного мистецтва

Реалізувати виховний потенціал музики в освітній роботі з учнями під силу лише творчому вчителю. Тому проблеми підготовки вчителя до музично-педагогічної діяльності невід’ємні від проблем педагогічної творчості.

В сучасних психолого-педагогічних дослідженнях надзвичайно велика увага приділяється вивченню феномена педагогічної творчості. Дослідники (Н.Вишнякова, В.Загвязинський, Н.Кічук, В.Крутецький, С.Сисоєва та ін.),

активно вивчають її співвідношення з якостями особистості, аналізують індивідуальний стиль діяльності педагога в контексті його творчості (Ю.Кулюткін, В.Моляко, В.Рибалка та ін.), досліджують механізми взаємозв'язку творчого мислення і педагогічної майстерності (Ю.Азаров, Н.Гузій, І.Зязюн, Н.Тарасевич та ін.). Умови духовно-творчого становлення майбутніх фахівців презентовані в роботах В.Вербця, І.Зязюна, О.Мороза, В.Сластьоніна та ін.

Професійне виховання та самовиховання вчителя початкових класів обов'язково повинно передбачати розвиток здатності до педагогічної творчості. Надійним засобом є музично-педагогічна діяльність, алгоритми якої майбутні педагоги опановують в процесі фахової підготовки. Таку діяльність апріорі кваліфікують як творчу, адже вона оперує художніми образами, які є субліматом мистецького процесу. Проте, як і будь-який інший вид педагогічної діяльності, музично-педагогічна творчість специфічно сполучає нормативні та евристичні елементи. В музично-педагогічній діяльності немало типового, усталеного, деколи й репродуктивного. Проте в ній все ж таки більше варіативного, індивідуального, мінливого, а значить творчого.

Творчість починається тоді, коли результату неможливо досягти лише завдяки логіці – це провокує пошук інваріантів розв'язання поставлених завдань. У процесі творчості особистість отримує додаткові можливості для реалізації сутнісних сил. Найголовніше, що цей процес відбувається поза примусом. Тому вище вираження своєї індивідуальності людина, на думку В.Роменця, знаходить у творчій діяльності. Це стосується не тільки художньої творчості, де індивідуальність художнього бачення і зображення є основною вимогою. Навіть наукова творчість, яка має своєю метою відкривати об'єктивні закони дійсності, не може відбутись інакше, як шляхом використання "індивідуальної методики", індивідуального таланту і його своєрідних хитрощів, які примушують природу розкривати свої таємниці [212, с.122].

Роль педагогічної творчості в освітньо-виховному процесі є надзвичайно важливою, оскільки це процес у межах суцільної репродукції значно втрачає

потенціальну плідність. Тому ставлення до проблеми педагогічної творчості є визначальним фактором професійного зростання вчителя. Втім однозначно позитивного ставлення педагогічних працівників до цієї проблеми допоки немає. Соціальна незахищеність, низький рівень оплати праці цієї категорії працівників не сприяють укоріненню творчих мотивів педагогічної діяльності. Часто-густо вчитель не розуміє суті феномена педагогічної творчості, звужуючи його тлумачення до самоосвіти.

Педагогічна творчість, на думку С.Гончаренка, є оригінальним і висококваліфікованим підходом учителя до навчально-виховних завдань, що забезпечується систематичними цілеспрямованими спостереженнями, застосуванням педагогічного експерименту, критичним використанням передового педагогічного досвіду. На думку відомого вченого, педагогічна творчість не вичерпується проведенням навчальних занять – це й неформальна робота над організацією колективу учнів, це проектування індивідуального розвитку особистості кожного вихованця тощо [44, с.326].

Творчість, за усталеними оцінками, є процесом народження нового, оригінального продукту. Педагогічна творчість, на думку М.Поташника, має ту особливість, що її змістом є творіння (формування, виховання) людини неповторної та унікальної [199, с.4]. Проте критерієм педагогічної творчості може бути не лише результат, але й сам процес, тобто хід пошуку розв’язання проблеми. В.Загвязинський справедливо підкреслює, що в педагогічній творчості найчастіше присутня саме новизна думок, позицій, ставлень, оцінок, почуттів, що виникають у ході навчального проектування [59, с.12].

Педагогічна творчість безпосередньо пов’язана з виховним потенціалом учителя. Вона є запорукою ефективності виховної діяльності педагога. В такому контексті виховний потенціал учителя визначається нами як інтегративна якість педагога, що відображає міру можливостей реалізації його духовно-творчих сил у виховній взаємодії з дітьми. Структура виховного потенціалу особистості майбутнього вчителя припускає наявність та взаємозв’язок мотиваційно-особистісного, інтелектуально-змістового та процесуально-діяльнісного

компонентів, на основі яких можна здійснити оцінку рівня розвитку виховного потенціалу. Для цього варто окреслити головні елементи в його структурі, наявність яких може слугувати показником розвитку як окремих компонентів, так і інтегральної характеристики виховного потенціалу в цілому. Це здатність до професійної рефлексії (суб'єктивно-об'єктивна оцінка власних виховних ресурсів і можливостей); здатність до педагогічної антиципації (передбачення можливих виховних ситуацій); здатність до цілепокладання власних виховних дій; готовність до вибору на основі оцінки виховної ситуації оптимальних стратегій, що забезпечать найуспішніший шлях до досягнення передбачуваного виховного результату тощо.

Формування виховного потенціалу вчителя уявляється нам як реалізація структурно-функціональної та природовідповідної систем морально-естетичних цінностей та професійно-кваліфікаційних знань, умінь, навичок.

Для розвитку виховного потенціалу необхідно наблизити майбутнього педагога до розуміння власних емоційних станів, забезпечивши цілеспрямоване перетворення інтелектуальних проблем, що стоять перед ним, в емоційні. Цей принцип трансформації когнітивного змісту в емоційний, на наш погляд, і є основним принципом розвитку виховного потенціалу педагога. Ми виходимо з того, що надійним емоційним механізмом виховної взаємодії є взаємовплив емоційних реакцій і станів дітей і афективних проявів учителя, його емоційної гнучкості як здатності "пожвавити" справжні емоції, що впливає, насамперед, на виховний процес, викликати позитивні емоції, контролювати негативні, тобто проявляти гнучкість, нестандартність, креативність поведінки (Л.Мітіна). Великої ваги у цьому процесі набуває загальна експресивність професійно орієнтованих вербально-поведінкових програм майбутніх педагогів. Поза належною експресивністю слова і дії вчитель втрачає виховну силу і перетворюється на пасивного транслятора готових знань, які учні осмислюють доволі мляво.

У нашому дослідженні педагогічну експресію тлумачимо як виразність, яскравий і доречний прояв почуттів учителя що адекватно презентують його

духовний світ. До останнього часу дослідники емоційної експресивності вчителя виходили лише з вузького уявлення про експресію як про передачу його емоційних станів і переживань. Їхні роботи присвячені вивченню окремих експресивних педагогічних прийомів (Е.Асмаковець, О.Біла, Н.Вишнякова, В.Орлов, В.Рибалка, О.Чебикін та ін.), які дозволяють передати різноманіття "педагогічно доцільних" емоцій і відчуттів вчителя, розставити потрібні акценти в інформації, за допомогою жестів підсилити дію усного слова.

Експресивна виразність, на думку дослідників, формується у процесі психомоторних вправ, комунікаційного моделювання, сюжетно-рольового коментування, моделювання спільної діяльності (О.Чебикін). Кожний з цих прийомів спрямований на створення однієї із специфічних ситуацій (несподіванки, яскравості, контрастності, драматизації, проблемної змагальності, конфліктності), які необхідні для досягнення педагогічно доцільних емоційних станів (відчуття новизни, співпереживання, захоплення тощо).

Здатність до педагогічно експресивних форм фахової поведінки успішно формується в процесі мистецької діяльності. Справжньою школою експресивної виразності майбутнього педагога може стати вивчення музичних дисциплін, адже музичне мистецтво містить настільки потужний резерв емоційної експресії, що не використати його у процесі фахової підготовки вчителя було б невиправданим марнотратством. Сучасні дослідження (О.Капічіна) невипадково висувають ідею музичного естезису як унікальної здібності людини сприймати, переживати та розуміти музику (і культуру в цілому), що закладена у самій сутності людської природи. Процес музичного виховання на основі формування музичного естезису виявляється ефективним шляхом розуміння музики, її усвідомлення та переживання. Формуючи музичний естезис, можливо з позиції повсякденних почуттів та знань особистості формувати загальнолюдські естетико-культурні цінності, формувати у людини людяність [73, с.14].

У той же час можна посперечатись з усталеною думкою про те, що виховний потенціал учителя обумовлений, насамперед, його морально-етичною підготовкою. Не менш важливою тут є художньо-естетична складова

професійної освіти вчителя, яка збагачує виховну палітру педагога засобами витонченого впливу на емоційно-вольову сферу вихованців. Вивчення майбутніми вчителями початкових класів музичних дисциплін (основний музичний інструмент, постановка голосу, основи диригування, хоровий клас, ансамблева гра тощо) поліпшує педагогічну техніку і розкриває додаткові резерви особистісної виразності майбутнього вчителя. Під впливом образності музичного матеріалу могутньо розвивається проективне мислення вчителя, яке є основою конструювання змісту та формотворення у виховній роботі з молодшими школярами.

Таким чином, *художньо-виховний потенціал учителя початкових класів* є підсистемою його виховного потенціалу в широкому розумінні, своєрідним сублімaтом його розвиненої професійної культури, в межах розвитку і функціонування якої міцніє “культурно-виховне поле” педагога, що обумовлює потужну реалізацію виховного змісту мистецьких образів та уможливлює повноцінну взаємодію вихователя з вихованцями на культуротворчій основі. Система професійної освіти вчителя повинна щільно враховувати взаємообумовленість художньо-виховного потенціалу педагога та його професійної культури, постійно дбаючи про належне культурологічне наповнення змісту, методів та форм фахової підготовки майбутніх учителів.

Творчість у процесі професійної підготовки вчителя початкових класів до позакласної виховної роботи ще, на жаль, не набула достатньо високого статусу, що часто зумовлює „ремісницький” підхід до оперування художніми образами в практичній роботі вчителя та нівелювання їхнього виховного впливу. В той же час можна однозначно стверджувати, що художньо-музична підготовка вчителя початкових класів створює абсолютно необхідне підґрунтя для його майбутньої педагогічної творчості. Втім це відбувається не автоматично (внаслідок ознайомлення з музичним матеріалом), а лише завдяки кореляції загальнопедагогічних, методичних та мистецьких аспектів фахової освіти.

1.2. Взаємозв'язок загальнопедагогічної та музично-художньої підготовки вчителя початкових класів до виховної роботи в школі

Сьогодні стало очевидним, що професійна підготовка вчителя повинна мати інтегративний характер, оскільки у практиці такому спеціалісту належить якісно виконувати різноманітні фахові ролі. Дослідження багатьох учених (В.Бондаря, Н.Кузьміної, О.Мороза, О.Савченко, В.Сластьоніна, О.Щербакова та ін.) переконливо доводять, що в навчально-виховному процесі комплексно виявляють себе взаємопов'язані функції вчителя: діагностична; орієнтаційно-прогностична; конструктивно-проектувальна; організаторська; інформаційно-пояснювальна; комунікативно-стимуляційна; аналітико-оцінна; дослідницько-творча та ін. Виховна ж діяльність учителя споконвічно синтезує у собі особистісний духовно-ціннісний потенціал і технологічну вправність у його трансляції вихованцям.

Нині працівники освіти зіткнулись з типовою проблемою: студент добре оволодів теоретичними знаннями у процесі фахової підготовки, проте зазнає відчутних труднощів у практичній освітньо-професійній діяльності. Часто теоретизація професійної підготовки вчителя стає перепоною на шляху його практичного "вростання" в навчально-виховний процес школи. Тому з'явилась нагальна потреба нового підходу до професійної освіти вчителя, який передбачає не формально-теоретичне засвоєння студентами окремих знань і часткових умінь, а оволодіння ними в комплексі теорії і майбутньої освітньої практики (на своєрідному метарівні) [88].

Якісно новий – компетентнісний підхід – посилює практичне, навіть прагматичне спрямування професійної підготовки педагога, употужнює його предметно-професійний аспект, зумовлює підпорядкованість знань умінням. У сучасних наукових дослідженнях прослідковується виразний акцент на практико-орієнтованому спрямуванні професійної підготовки педагогів (Н.Бібік, В.Бондар, І.Зимняя, А.Маркова, О.Овчарук, О.Пометун, О.Савченко, А.Хуторський та ін.). Дослідники активно працюють над виокремленням

провідних компетенцій фахівця в галузі освіти, розуміючи їх як внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (І.Зимняя), або ж комплекс знань і алгоритмів фахових дій, системи цінностей (Н.Бібік, О.Овчарук, О.Пометун), які згодом виявляються в професійно-педагогічній діяльності і обумовлюють її успішність.

У контексті моделювання професійно орієнтованих компетенцій фахівця традиційно виокремлюють навчально-пізнавальну, інформаційну, комунікативну, соціально-трудову, особистісного самовдосконалення (О.Ільченко); технологічну, комунікативну, управлінську (В.Бондар); креативну як наявність сформованих творчих здібностей фахівця (Н.Вишнякова, Д.Чернилевський). Втім, з нашого погляду, якщо визначати головні компетенції педагога (об'єднану модель компетенцій), то серед них чи не найважливішими повинні стати виховна і креативна, взаємозумовленість яких є очевидною. Соціальна затребуваність практичної готовності вчителя до виховання дітей є надзвичайно високою, тому саме ця компетенція може стати певним об'єднуючим модулем у системі інтеграції компетенцій фахівця в галузі освіти.

Для вчителя ж початкових класів абсолютно необхідні метапрофесійні якості як комплекс психологічних якостей (здібностей), що забезпечують ефективне виконання інтегративних (узагальнених) дій, які мають форму конкретних видів діяльності (Е.Зеєр). Надзвичайної ваги у такому синтезі набуває художньо-педагогічна підготовка вчителя початкових класів як основа нарощення його художньо-виховного потенціалу. Готовність до музично-педагогічної діяльності є чинником загальної професійної готовності вчителя початкових класів до освітньо-виховної роботи в школі 1 ступеня.

Як засвідчують численні дослідження і практичний досвід, найскладнішою сферою діяльності для вчителя початкових класів є естетична, оскільки вона потребує спеціальних (художніх) знань, умінь і навичок. Утім, як ніхто інший, учитель початкових класів, викладаючи різні предмети та організовуючи виховну роботу, має неабиякі можливості виховати у дітей почуття прекрасного. Зокрема, музика у такій діяльності може стати наскрізним допоміжним засобом

розвитку і виховання молодших школярів. У педагогічному досвіді ці явища трапляються доволі часто. За спостереженнями Н.Бутенко, в школах м.Херсона вчителі початкових класів включають музику в уроки математики. Наприклад, під час опрацювання у 3-му класі теми “Частина від цілого числа” увага дітей звертається на таблицю, де зображено нотний стан, скрипковий ключ, розміри тривалості нот – цілої, половини, чверті, восьмої. Поряд – малюнки яблука, поділеного на відповідні частини. Діти не тільки лічать їх, а й проспівують ноти, потім малюють ціле яблуко, половину його, чверть тощо [32, с.148].

Художня підготовка вчителя початкових класів повинна відбуватись у безпосередньому зв’язку із загальнопедагогічною підготовкою. Дослідники образно зауважують, що музично-педагогічна діяльність передбачає “два фахи в одному” (Г.Падалка). Річ у тім, що художня освіта вчителя не може бути успішною, якщо вона ізольована від інших блоків фахової підготовки. О.Рудницька справедливо зауважувала, що вивчення мистецтва (особливо з метою поглиблення професійної підготовки фахівців) обов’язково потребує використання комплексу суміжних філософських, естетичних, культурологічних, педагогічних та інших гуманітарних знань, необхідних для формування комплексних фахових уявлень про функціонування мистецтва у загальній культурі суспільства [215, с.120]. Зневажання цього, ізольований підхід до різних аспектів фахової підготовки (як замкнених освітніх галузей) неминуче призводить до обмеженості як художнього, так і загальнопрофесійного мислення вчителя, обумовлює низьку його компетентність у розумінні виховних можливостей музичного мистецтва.

Своєрідним модулем, який об’єднає ці дві площини фахового становлення вчителя початкових класів, повинна, з нашого погляду, стати педагогічна творчість. А.Федь справедливо вказує, що у творчій діяльності педагога концентрується його пізнавальний та емоційний досвід [255, с.131]. Саме творчість здатна ємко увібрати естетичний потенціал загальнопедагогічної та психолого-педагогічний сенс художньої підготовки вчителя початкових класів.

1.2.1. Проблема взаємозв'язку педагогічної та музичної підготовки вчителя в історії розвитку вітчизняної педагогічної освіти

В системі загальнопедагогічної підготовки вчителя початкових класів музично-естетична підготовка завжди посідала вагоме місце. Ще в 20-ті роки XX-го століття у вітчизняній освітній практиці намітилась чітка лінія естетизації фахової підготовки педагогів. Навчальні плани більшості гуманітарних факультетів інститутів народної освіти (ІНО) України включали ряд дисциплін художнього циклу. Зокрема, навчальні плани робітфаків обов'язково включали ті чи інші дисципліни музично-педагогічного спрямування. Так, музична освіта майбутніх учителів (за навчальними планами різних закладів педагогічної освіти України) включала вивчення музики та співів, музично-вокального мистецтва [127, с.87], тонічного мистецтва [118, с.68], учіння про естетичне виховання [106, с.48], мистецтва в дитячому житті [237, с.48]; передбачала хоровий та церковний спів, гру в оркестрі [277, с.12] тощо.

Згідно з розпорядженням Наркомосу України "Про форми перевірки успіхів студентів" (1927) випускники ІНО готували реферати з педагогічної тематики, що мали характер методичного дослідження або педагогічного проекту, підготовленого на матеріалах педагогічної практики. Для фахівців музичного профілю таким проектом мав бути дитячий музичний колектив (хор, оркестр, ансамбль) під керівництвом майбутнього педагога [101, с.12].

Подальший розвиток системи мистецької підготовки вчителів переконливо доводив плідність обраного шляху. Так, у 1930 р. на семінарі-конференції викладачів музичних дисциплін ІНО були узагальнені досягнення і недоліки в галузі музично-естетичної підготовки майбутніх учителів, розроблені вимоги до змісту та обсягу програмного матеріалу з музики і співів на факультетах соціального виховання ІНО. Музичне мистецтво, підкреслювалось у вироблених вимогах, повинно бути обов'язковою дисципліною навчальних планів робітфаків, заочних відділів, курсів підготовки і перекваліфікації вчителів [127, с.91-92].

Утім художньо-естетичній підготовці вчителя приділялась не менша увага й під час вивчення курсу педагогіки. Програма з педагогіки 20-х років тлумачила художнє виховання як важливий засіб емоційного життя дитини. В програмі визначалася роль і завдання вчителя у розвитку художнього сприйняття і творчості дітей, а також обсяг знань з естетичного виховання, необхідних вчителеві-вихователеві нової школи.

Зміст, завдання і методика естетичного виховання учнів у програмі з педагогіки 30-х років [202] були структуровано відображені у декількох розділах: художнє виховання у школі і його значення; гурткова робота в школі як виховний метод; організація і методика позакласної роботи з дітьми. Знаменно, що художнє виховання напряму пов’язувалось зі специфікою позакласної виховної роботи як оптимального часу і місця для найповнішого розвитку художніх здібностей дітей.

Так, спочатку студенти одержували знання про зміст, форми і методи художнього виховання дітей різного віку, про методику художнього сприйняття і стимулювання дитячої художньої творчості. За логікою другого розділу, вивчались роль і місце гурткової роботи з естетичного виховання, типи, комплектація, планування роботи художніх гуртків, особливості підготовки вчителя до проведення занять.

У програмі з педагогіки 1935 року музично-естетична підготовка вчителя передбачалась також при вивченні теми “Масова робота з дітьми”, де акцентувалась увага на ролі ігор, пісень, музики, розваг, витівництва, карнавалів, шкільних вечорів [127, с.94]. Отже, чільне місце відводилось реалізації взаємозв’язку загальнопедагогічної та художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя.

Подальший розвиток системи музично-педагогічної підготовки педагогічних кадрів відбувся у 50-ті роки XX століття. Виходячи з того, що за навчальними планами педагогічних інститутів 1955-56 років уже передбачалась підготовка студентів до керівництва естетичним вихованням школярів, Міністерство освіти запропонувало вузам, що мали досвід проведення цієї

роботи, надати свої рекомендації і пропозиції щодо вдосконалення якості музично-педагогічної підготовки студентів.

Найбільш змістовні рекомендації, з погляду Т.Танько, були подані Ніжинським педагогічним інститутом. Основна їх ідея полягала у введенні до навчальних планів інституту спеціального предмета “Художнє виховання”, який повинен був забезпечити підготовку студентів з таких факультативних естетичних курсів: співи (сольні і хорові), музика (баян, домра, фортепіано), художнє читання, драматичне мистецтво, хореографічне мистецтво, живопис, художнє рукоділля, художня гімнастика, шахи і деяких інших. У деяких педагогічних вузах пропонувалось створити кафедри художнього виховання, що мали забезпечити теоретичну і практичну підготовку студентів усіх факультетів за одним із названих факультативних курсів. Кафедра художнього виховання прогнозувалась як загальноінститутська і повинна була позитивно вплинути на всебічний естетичний розвиток майбутніх учителів, забезпечити керівництво у засвоєнні кожного з названих курсів і збагатити зміст виховної роботи в школі та вузі [244, с.141].

Цікавий досвід поєднання загальнопедагогічної і музичної підготовки вчителя початкових класів накопичено історією становлення і розвитку педагогічних училищ в Україні. Зокрема, Ю.Бекетова, досліджуючи історичні аспекти розгортання системи музично-педагогічної підготовки учнів педагогічних училищ України (1945-1985 рр.), встановила той факт, що перші післявоєнні програми для шкільних відділень були спрямовані на створення єдиної системи викладання музики на базі педагогічних училищ. Згідно з програмами, вивчення музичних дисциплін майбутніми вчителями початкових класів складалось із теоретичного (музична грамота і сольфеджіо, музична література), методичного (методика музичного викладання, методика співів і методика музичного виховання в дитячому садку) та практичного (хоровий спів, гра на музичному інструменті) аспектів. Для зазначеного етапу також характерно започаткування нових видів музичної діяльності (робота над художніми образами), вивчення музичної грамоти й сольфеджіо, окреслення обов’язкових

музично-теоретичних знань і навичок учнів педагогічних училищ, чітке визначення мети викладання кожної дисципліни [10, с.10].

Крім того, досвід діяльності педагогічних училищ України зазначеного періоду презентує чималий перелік педагогічно цінних форм і методів музично спрямованої групової роботи майбутніх учителів початкових класів щодо розвитку музичного слуху (спів по нотах, запис мелодії (диктанти), диригування, робота з ансамблем дитячих музичних інструментів тощо). Знаменно, що у цей період була започаткована комплексна програма взаємозв'язку музичних дисциплін, у якій були зазначені функції музичних дисциплін; окреслені зв'язки між спеціальними дисциплінами і курсом теорії та методики музичного виховання; презентовані зв'язки між групами предметів (наприклад, хор – сольфеджіо – елементи теорії музики тощо). Системно збагачувався і зміст позакласних музичних занять – хорових гуртків, гуртків сольного співу, малих вокальних ансамблів (дуетів, тріо, подвоєних дуетів і тріо), скрипкових унісонів й ансамблів, тематичних концертів та лекцій [там же, с.13].

Підготовка вчителів початкових класів з вищою педагогічною освітою звернулась до цієї проблеми дещо пізніше. Відповідно до Постанови Ради Міністрів СРСР "Про заходи підвищення якості підготовки вчителя для загальноосвітніх шкіл" (1956 р.) та Наказу Міністерства вищих навчальних закладів СРСР "Про затвердження переліку факультетів та спеціальностей широкого профілю педагогічних інститутів країни" (1956 р.), розпочалась підготовка вчителів початкових класів з вищою освітою на спеціальних факультетах (ФПВПК). Згідно періодизації, розробленої К.Авраменко [1, с.15], саме з цього моменту бере відлік державно унормований розвиток загальнопедагогічної та методичної підготовки вчителів початкових класів, етапами якого можна вважати такі періоди: 1956-1964 рр. (становлення системи підготовки вчителя початкових класів у вищій педагогічний школі, розроблення основ фахової підготовки та уніфікація її змісту й форм); 1965-1984 рр. (розвиток та удосконалення навчальних планів і програм ВНЗ з метою врівноваження всіх складових підготовки майбутніх учителів I-IV класів, досягнення єдності теорії

та практики у викладанні фахових дисциплін); 1985-1991 рр. (пошуки оптимальної моделі фахової підготовки педагогічних кадрів для початкової школи, зміцнення зв'язку між викладанням фахових дисциплін у ВНЗ та шкільними навчально-освітніми програмами); з 1991 р. – етап розвитку професійної підготовки вчителя початкових класів в умовах ступеневої системи вищої педагогічної освіти незалежної України.

Конструктивним кроком на шляху поглиблення фахової підготовки вчителя до виховання молодших школярів стало відкриття в 1972–1974 рр. відділень широкого профілю з таким поєднанням: учитель початкової школи і старший піонервожатий; викладач образотворчого мистецтва і креслення; учитель музики і музичний керівник дитячого садка. Це надавало додаткові можливості забезпечення потреб школи і дошкільних закладів у спеціалістах художньо-естетичного профілю, оскільки вищі педагогічні навчальні заклади не випускали їх у потрібній кількості [262, с.66].

З 1998 року професійна підготовка музично-педагогічних кадрів здійснюється за спеціальностями і спеціалізаціями, перелік яких (відповідно до Наказу Міністерства освіти України від 15 квітня 1998 року) формувався з урахуванням освітніх рівнів і видів педагогічної діяльності. Будучи віддзеркаленням реалій сучасної педагогічної освіти, цей перелік включав наступні напрями підготовки (див.табл.1.1.):

Таблиця 1.1.

Перелік спеціальностей і спеціалізацій

Напрям підготовки	**Спеціальність, спеціалізація**	**Кваліфікація**
0101. **Педагогічна освіта**	7010101 Дошкільне виховання Спеціалізація: музика	Вихователь дітей дошкільного віку. Музичний керівник дитячого колективу.
0101. **Педагогічна освіта**	7010102 Початкове навчання Спеціалізація: музика	Вчитель початкових класів. Вчитель музики в початкових класах.
0101. **Педагогічна освіта**	7010103 Педагогіка і методика середньої освіти. Музика	Вчитель музики, етики і естетики.

0101. **Педагогічна освіта**	7010103 Педагогіка і методика середньої освіти. Музика і хореографія	Вчитель музики, хореографії етики і естетики.
0101. **Педагогічна освіта**	7010103 Педагогіка і методика середньої освіти. Музика 7010105 Соціальна педагогіка (спеціалізація)	Вчитель музики, етики і естетики. Соціальний педагог (спеціалізація)
0101. **Педагогічна освіта** 0401 Психологія	7010103 Педагогіка і методика середньої освіти. Музика 7040101 Психологія Спеціалізація: практична психологія	Вчитель музики, етики і естетики Практичний психолог в закладах освіти
0101. **Педагогічна освіта**	7010103 Педагогіка і методика середньої освіти. Музика. Спеціалізація: українознавство	Вчитель музики, етики і естетики і українознавства.
0101. **Педагогічна освіта**	7010103 Педагогіка і методика середньої освіти. Музика. Спеціалізація: художня культура	Вчитель музики, етики і естетики і художньої культури.
0101. **Педагогічна освіта**	7010103 Педагогіка і методика середньої освіти. Музика. Спеціалізація: методика виховної роботи.	Методист виховної роботи.

Знаменно, що до недавнього часу на факультетах підготовки вчителів початкових класів (як і в педагогічних училищах та коледжах) кожний студент (незалежно від спеціалізації) оволодівав елементарними навичками гри на музичному (акомпануючому) інструменті, що дозволяло йому компетентно організовувати музично-виховну роботу (особливо в позаурочний час). У 90-х роках минулого століття музична підготовка вчителя початкових класів піддалась, з нашого погляду, невиправданій редукції. Індивідуальні заняття з основного музичного інструменту у більшості закладів педагогічної освіти були поступово згорнуті (залишені лише для студентів відповідної спеціалізації). В той же час, як засвідчує наш багаторічний досвід роботи в освітніх закладах

різного типу (загальноосвітній школі, педагогічному училищі, педагогічному університеті), вчитель початкових класів зі сформованими художньо-педагогічними навичками завжди був і є умілим організатором музично-виховної роботи зі своїми вихованцями, який адекватно, без страху і упередження, вплітає мистецтво у власну педагогічну палітру.

1.2.2. Комплексність музично-педагогічної підготовки вчителя початкових класів у контексті професіографічного підходу

Професіографічний підхід до вивчення проблем фахової освіти вчителя (Ф.Гоноболін, Н.Кузьміна, О.Мороз, Д.Ніколенко, Р.Скульський, В.Сластьонін, М.Шкіль, О.Щербаков та ін.) значно розсуває межі уявлень про можливості інтеграції загальнопедагогічної та художньої його підготовки. Вимоги, що висуваються до професійної діяльності, до психофізіологічних і особистісних характеристик учителя складають основу його рольових характеристик. Вивченням цієї галузі займається професіографія, мета якої – виявлення особливостей взаємодії фахівця в процесі професійної діяльності з предметами, засобами і продуктами праці, з навколишніми людьми, супроводжуючими цю діяльність. У сучасних умовах отримало розвиток такий відносно новий напрям, як акмеографія.

Акмеографічний підхід, базуючись на продуктивних основах професіографії, охоплює, окрім рольових характеристик, і суб’єктні сторони праці. Особливістю акмеографічного підходу є його орієнтованість на виявлення і продуктивний розвиток творчого потенціалу людини. Ці вимірювання здійснюють у феноменологічній цілісності, коли фахівця вивчають одночасно і як індивіда, і як суб'єкта праці, і як особистість, і як індивідуальність [225, с.207-208]. В акмеологічних дослідженнях в даний час перевіряється гіпотеза про те, що існує зв’язок між внутрішнім потенціалом особистості і рівнем її самореалізації. Дослідники виокремлюють базисні складові особистісного потенціалу: інтелектуальний, психічний, характерологічний, творчий потенціал, а також потенціал спрямованості особистості [53, с.199-201].

Численні професіограми вказують на необхідність єдності моральних та естетичних якостей учителя; карбують естетико-професійні особливості педагогічної діяльності (образність, емоційність, яскравість викладення навчального матеріалу; використання художньої літератури для створення в учнів образів на основі уявлень; активізація естетичних переживань дітей із застосуванням візуальних мистецтв тощо) [20; 25; 91; 232].

Накопичено цінний досвід складання естетограм як складових загальнопедагогічних професіограм (С.Анічкін, О.Кременцова, Б.Ліхачов, Г.Петрова, О.Сисоєва, А.Щербо та ін.). Зокрема, дослідники виокремлюють естетичний кругозір (С.Анічкін), уміння доцільно використовувати твори різних видів мистецтва (О.Кременцова), уміння організовувати позаурочні заходи емоційно-естетичного спрямування (Г.Петрова), здатність до зараження естетичними почуттями (О.Сисоєва), естетичну виразність учителя (А.Щербо) тощо [94; 110; 191; 229; 281].

Неоціненний інформативно-проектувальний внесок у вивчення інтегративних зв’язків у системі фахової підготовки вчителя початкових класів по праву належить стандартизації вищої освіти. Аналізуючи Галузевий стандарт вищої освіти, зокрема освітньо-професійну програму підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010100 – Початкове навчання (розробники: В.Бондар, І.Шапошнікова, А.Каніщенко та ін.) у контексті завдань нашого дослідження, звертаємо особливу увагу на унормовані вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої та професійної підготовки вчителя початкових класів.

Знаменно, що в системі змістових модулів, які визначають необхідні фахові уміння вчителя початкових класів (професійна та практична підготовка), чільна увага приділена музичному вихованню як засобу всебічного гармонійного розвитку школярів (шифр змістового модуля – ПФ.С.41.ПР.О.162.ПП.419) та позакласній музичній роботі (ПФ.С.41.ПР.О.162.ПП.422). Унормовано необхідність формування у вчителя початкових класів таких навичок:

– Спираючись на опанування основних елементів музичної мови як засобу вираження і осмислення художньо-образної інформації, практичне

засвоєння основних музичних понять в процесі сприймання та виконання музичних творів, навчити учнів усвідомлено сприймати фольклор як невід'ємну складову частину національної музичної культури, знати творчість найвідоміших вітчизняних та зарубіжних композиторів, викликати інтерес до різноманітних форм виконавської діяльності (хоровий, ансамблевий та сольний спів, рухи під музику, пластичне інтонування, гра на елементарних музичних інструментах) (ПФ.С.41.ПР.О.164);

– На основі інтегрованих знань з теорії та історії музики в процесі відтворення музичних творів згідно з програмними вимогами, використовуючи музичний інструмент, вміти реалізувати виконавський задум, інтерпретувати його в умовах слухання дітьми "живого звучання" та доповнити грамотним словесним коментарієм з метою формування в учнів уміння відтворювати на елементарних музичних інструментах прості ритмічні звороти, імпровізувати ритмічний супровід до пісень, елементи мелодій, виконувати пластичні рухи під музику, використовуючи основні засоби музичної виразності (ПФ.С.42.ПР.О.165) [40, с.69-70].

У той же час ОПП карбує необхідність зв'язку художньо-педагогічних і загальнопедагогічних умінь вчителя початкових класів, передбачаючи його уміння організовувати виховні справи (ВС) та колективні творчі справи (КТС) з метою максимального впливу на розум, емоції, духовність і естетизм дітей (ПФ.Д.61.ПП.О.248) [там же, с.98]. Такий вплив, з нашого погляду, без опори на мистецькі засоби є нездійсненим.

З огляду на вищесказане, підкреслимо величезну роль художньо-естетичної підготовки вчителя початкових класів, яку не варто звужувати до формування вузькоспеціальних навичок (співати, диригувати, грати на музичному інструменті) тощо. Педагог в початковій школі повинен бути своєрідним "транслятором" художньої культури (як національної, так і світової). Тому родовою функцією вчителя є просвітництво, поза яким неможливо сформувати у дітей цілісні уявлення про світ музичних образів і суттєво вплинути на художні смаки школярів.

Просвітницька місія вчителя початкових класів тісно пов’язана і навіть збігається з його виховними функціями. Завдяки розширенню фонду художніх знань у вихованців формується мотиваційна готовність до сприймання і творчого оперування художніми образами. Цей процес, у свою чергу, гармонізує внутрішній світ учнів, адже узгоджує різні способи пізнання та оцінки навколишнього.

Однією з найважливіших виховних функцій педагога завжди було і буде формування ціннісних орієнтацій. Знаменно, що орієнтація є доволі складним видом діяльності, який допомагає дитині адаптуватися до зовнішніх умов, починаючи з біологічного пристосування і закінчуючи соціальною орієнтацією. Мистецтво ж, по суті, сублімує духовні цінності людства і яскраво репрезентує їх специфічними художніми засобами. Тому марно сподіватися потужно вплинути на ціннісне кредо дитини поза її контактом з мистецтвом.

Художнє виховання за своєю суттю покликане транслювати правильні ціннісні орієнтації, які допоможуть молодій людині визначити програму життєдіяльності. Ціннісні орієнтації є репрезентом духовних прагнень особистості, є своєрідним “компасом”, за яким вихованець здійснює морально-естетичний вибір. Художні ж уподобання, безперечно, впливатимуть на ціннісний вибір і на формування ідеалів.

З метою підготовки майбутнього вчителя початкових класів до ефективного впливу на ціннісну свідомість вихованців потрібно системно формувати різноманітні уміння – художньо-аксіологічні, загальнопедагогічні й виконавські. Тобто художня підготовка такого вчителя повинна обов'язково корелюватися із загальнопедагогічною. Виконавських умінь, на жаль, замало для оптимального впливу на емоційно-вольову сферу школярів.

Близькими до наших дослідницьких позицій є наукові ідеї В.Процюка, який у своєму дисертаційному дослідженні переконливо довів плідність міжпредметної єдності змісту професійної підготовки вчителя початкових класів. Музичний матеріал при цьому, згідно авторської моделі, став інтеграційно-змістовим компонентом дисциплін загальнонаукового, психолого-

педагогічного, музично-теоретичного, музично-виконавського циклів та курсів з циклу дисциплін вільного вибору [202, с.11].

З нашого погляду, комплекс педагогічних умінь, який повинен опанувати майбутній учитель початкових класів, має своєю основою художньо-ціннісне підґрунтя, яке збагачує як когнітивно-знаннєву, так і операційно-технологічну вправність педагога.

Художньо-аксіологічні уміння вчителя початкових класів покликані забезпечити грамотний художньо-педагогічний аналіз музичних творів, адекватне "розкодування" художнього образу і оптимальне формулювання виховної програми його використання в освітньому процесі. Педагог має попередньо глибоко осягнути ціннісно-філософську суть музичного образу для того, щоб якнайточніше визначити його виховний потенціал.

Виховний потенціал музичного твору ніяк не можна спростити до суто ілюстративних функцій (наприклад, до пори року, до вірша, до картини тощо). Художньо-аксіологічні уміння допоможуть учителю видобути "ціннісне кредо" автора твору і уміло спроектувати його використання з метою морального, естетичного, екологічного, навіть патріотичного виховання дітей.

Загальнопедагогічні уміння вчителя початкових класів забезпечують необхідну виразність подачі художнього матеріалу і трансляції власного ставлення до музичного образу. Саме ці уміння дозволяють педагогу ретельно створити ситуацію художньо-естетичного спілкування, найважливішою ознакою якої є емоційне зараження. Великої ваги тут набувають сугестивні і перцептивні уміння вчителя музики, без яких ефект емоційного зараження не відбувається і не контролюється. Навіювати захоплене сприймання музичного образу – необхідна умова створення повноцінної художньо-естетичної ситуації. В той же час педагог повинен постійно дбати про зворотній контакт з дітьми і своєчасно "прочитувати" емоційну реакцію вихованців на музику.

Абсолютно важливою у цьому процесі є також вербальна і пантомімічна виразність учителя, без якої розповідь про художній твір перетворюється на логізований аналіз, позбавлений виховного потенціалу. Саме загальнопедагогічні

уміння дозволяють учителю передати дітям “живе відчуття” художнього матеріалу, тобто сформувати в учнів навички інтуїтивного “звукоспоглядання” - здатність думати і відчувати звуками.

Таким чином, загальнопедагогічні уміння є тим “пусковим механізмом”, який актуалізує художньо-виховний потенціал учителя початкових класів. Адже справжньою трагедією педагога є невміння розповідати дітям про музику, сугестувати певне емоційне ставлення до твору, організовувати різні види художньо-естетичної діяльності учнів з метою поглибленого розуміння ними музики.

Виконавські уміння (в елементарних вимірах) є незамінною ланкою в системі готовності вчителя до виховної роботи. Використання аудіозапису і на уроці, і в позакласній роботі набуло останнім часом домінуючого значення. Проте актуальним залишається застереження видатного музиканта і педагога Д.Кабалевського про те, що аудіозапис має стати лише доповненням до живого виконання музики і ні в якому разі не замінити його [68, с.91].

Виконавські уміння вчителя безпосередньо забезпечуються художньо-аксіологічними і загальнопедагогічними уміннями, адже формулювання “ціннісно-виховної програми”, підбір і активізація засобів особистісної виразності владно організовують виконавське мислення педагога, На нашу думку, уважна робота над художнім образом (емоційно-психологічна і педагогічна) має передувати виконанню музичного твору. Тренаж виконавських умінь вчителя музики, таким чином, потрібно тісно пов'язувати із загальнопедагогічною підготовкою до виховної роботи з дітьми.

Таким чином, художня підготовка вчителя музики має обов'язково співвідноситись із загальнопедагогічною. Гнучке художнє мислення, яскраве слово, влучний жест, уміння організувати слухацьку аудиторію, виконавська майстерність – все разом допомагає педагогу адекватно вплинути на емоційно-вольову сферу вихованців з метою корекції свідомості убік гуманістичних орієнтирів.

1.3. Музично-виховна робота в початковій школі: аксіологічний аспект

У контексті гуманітарного підходу до розв'язання освітніх проблем усі види і жанри музичного мистецтва повинні відігравати належну роль, насамперед, в особистісному становленні дитини. Відомі вітчизняні і зарубіжні педагоги, психологи – автори концепцій виховання дітей і молоді – наголошують на необхідності культурологічного підходу до освітньо-виховного процесу (І.Бех, О.Бондаревська, В.Моляко, О.Савченко, Б.Юсов та ін.).

Дослідники напряму пов'язують культурологічний підхід з його належним ціннісним забезпеченням. Як засвідчують численні дослідження та практичний досвід, виховання може базуватися на різних цінностях: трансцендентних (наближення вихованця до абсолютної цінності – Істини, Бога); соціоцентричних (свобода, рівність, братерство, праця, згода, творчість, мир, гуманність); антропоцентрических (самореалізація, гедонізм, користь, щирість, автономність, індивідуальність). Вибір базових цінностей визначає й вибір освітньої парадигми [102, с.42].

Так, О.Савченко, аналізуючи принципи організації сучасного виховного процесу, підкреслює значущість культуротворчої спрямованості виховання і розвитку дитини: "Культуротворчий підхід в освіті має упередити формування одновимірної людини, "людини-флюса" [219, с.33]. Серед особливостей культуротворчої школи педагог називає реалізацію основних ціннісних концентрів української етнопедагогіки [там же].

Концепція виховання творчої особистості (автор – В.Моляко) має чітко виражену аксіологічну домінанту, адже визначає цінності виховання в контексті демократичного підходу до освітнього процесу. Основою виховання декларовано саморух особистості до творчого самоствердження в культурі. Автор наполягає на незамінності системи творчо-розвивальної роботи з дітьми в естетично збагаченому освітньому середовищі [136] .

Співзвучно цим ідеям, Є.Бондаревська глобальну мету сучасної освіти і виховання вбачає у формуванні людини культури. Ідеальною моделлю вихованця вона вважає особистість, ядром якої є суб'єктивні властивості, що визначають міру її свободи, гуманності, духовності, життєтворчості [26].

У той же час Б.Юсов зовсім недавно з тривогою констатував, що культуротворча діяльність школи, особливо початкової, не відповідає особливостям і потребам сучасного суспільства, сім'ї і самої дитини. Школа й органи освіти не тримають (та й ніколи не тримали) в своїх руках ключі до мистецтва. Зміст підготовки вчителів мистецьких дисциплін здебільшого ініціюється професійним мистецтвом [285, с.125].

Початкова школа дійсно відчуває великі труднощі на шляху переходу до нових – особистісно-орієнтованих виховних технологій (І.Бех). Особливу тривогу викликає неможливість створення єдиного виховного простору для формування духовної культури дітей. Дослідники (А.Богуш, Л.Варяниця, Н.Гавриш та ін.) з гіркотою відзначають, що якщо раніше в потребах молодших школярів превалювала орієнтація на творчі види діяльності, у тому числі і у пізнавальній сфері, сьогодні пріоритет пізнання, творчої діяльності й, тим більше, моральних потреб майже втрачено. Характеризуючи сучасний стан дитячої субкультури молодших школярів, науковці відзначають збільшення всіх видів дозвілля, що пов'язано переважно з порушенням звичайних форм реалізації прав дітей. Паралельно з нагромадженням внутрішньої жорстокості в дитячому суспільстві, відбувається сатанізація духу дітей, навмисне перекручення дитячої природи. Сьогодні телеекрани заполонили фільми й передачі про різних нелюдів (телепузиків, покемонів), на прилавках магазинів – монстри й чудовиська, кіборги, тролі, демони; у книжках – неземний розум, космічні прибульці, інопланетяни… Демонізація та розвиток наочної агресії дитячої свідомості, на думку дослідників, продовжується й у сфері ігрової діяльності [54, с.134-135].

Отже, музичне мистецтво в початковій школі повинно слугувати, перш за все, засобом "олюднення" душ вихованців, надійним "духовним компасом" у часи ціннісного шоку, який переживають сучасна культура і соціум.

Проблема реалізації ціннісно-виховного потенціалу музичного мистецтва в навчально-виховному процесі неодноразово піднімалась у працях вітчизняних дослідників. Найглибшого осмислення проблема духовного розвитку дітей засобами музики набула у спадщині В.Сухомлинського, який особливо наголошував на "людинознавчому" аспекті музичного мистецтва і вважав за необхідне використовувати музику не для виховання музиканта, а для виховання людини [242, с.63]. Це свідчить про те, що видатний педагог був палким прибічником гуманітаризації музично-освітнього процесу вже тоді, коли про це ще ніхто не згадував, оскільки основним завданням уроків музики в загальноосвітній школі вважали навчати дітей співу та основ музичної грамоти.

В.Сухомлинський створив свою – авторську – виховну систему на основі залучення у виховний процес музичних образів. Аналізуючи власний досвід музичного виховання учнів, педагог підкреслював, що вбачав важливе виховне завдання в тому, щоб в юну душу вкласти мову почуттів, навчити володіти цією мовою, слухати й виражати нею самого себе. Від слухання музики природи вчитель поступово підводив дітей до слухання народної і класичної музики, а потім до музичної творчості – вихованці Павлиської школи чудово грали на сопілках. Головною ж метою музичних занять В.Сухомлинський вважав пробудження людяності [там же, с.72].

Засновник "школи під голубим небом" багато уваги приділяв організаційним формам спілкування дітей зі світом музики. В.Сухомлинський ретельно підбирав місце і час для занурення своїх вихованців у чудовий коловорот музичних образів. Під його керівництвом діти слухали музичні твори в Кімнаті казки і в Куточку мрії. При цьому педагог вважав шкідливим перевантаження дітей художньо-естетичними враженнями, тому кожну "музичну зустріч" присвячував, як правило, одному чи кільком творам. При цьому В.Сухомлинський попереджав учителів про те, що найважче у пізнанні мови почуттів — це говорити про музику. На його думку, слово ніколи не може до кінця пояснити всю глибину музики, але без слова неможливо наблизити учнів до музичного образу. Видатний педагог блискуче володів виразністю

літературного слова і легко знаходив саме ті слова, які карбували в емоційній пам'яті дітей яскравість художніх переживань. З погляду В.Сухомлинського, "пояснення" музики мусить нести щось поетичне, тобто щось таке, що наближувало б слово до музики [241, с.555-556].

Педагог вважав за необхідне наскрізно наситити шкільне життя духом музики. Він порівнював мистецтво з гімнастикою, вважаючи, що музика випрямляє душу людини так само, як гімнастка випрямляє тіло [там же, с.544]. В.Сухомлинський був глибоко переконаний у тому, що, слухаючи музику, учні пізнають найперше себе, отримуючи шанс для самотворення [там же].

Не можна не згадати й заповіти видатного композитора і педагога Д.Кабалевського, який послідовно закликав учителів пробуджувати добрі наміри своїх вихованців шляхом залучення до прекрасних музичних образів. Композитор неодноразово нагадував учителям про могутню виховну силу мистецтва. Д.Кабалевський вважав, що воно відіграє у вихованні особливу, нічим не замінну роль, адже містить у собі моральне начало. Зокрема моральний зміст музики найчастіше підпорядкований оспівуванню добра і засудженню зла. Це, на думку композитора, і складає душу музики, смисл її існування, силу її впливу на вихованців [69, с.177].

Д.Кабалевський наполягав на тому, що будь-які форми залучення дітей до музики повинні слугувати, насамперед, їх духовному розвитку. На думку педагога, навіть лаконічна розмова про музику повинна бути спрямована на формування світогляду дітей, має сприяти вихованню їхньої моральності. Жодний музичний твір, з погляду композитора, не може бути формально опрацьований педагогами, не повинен проходити повз школярів непоміченим, тобто не зачепивши їхньої свідомості і серця. З роками учні переконаються у тому, що їхні погляди на музику невіддільні від їхніх поглядів на життя взагалі (там же, с.37).

Таким чином, видатний композитор і педагог відкидав "чистий гедонізм" як самоціль сприймання музичних образів – він гаряче обстоював соціально-виховну функцію музичного мистецтва. Його позиція була послідовно

гуманітарною, оскільки пропонована ним авторська програма з музики наскрізно реалізує “людинознавчі” та “життєтворчі” аспекти музично-естетичного виховання школярів.

Аналіз педагогічної спадщини і сучасних концепцій виховання дітей і молоді переконує в абсолютній необхідності аксіологічного підходу до музично-виховної роботи в початковій школі. Аксіологічний підхід в освіті, на думку В.Лозової, спрямований на збереження, творчий розвиток гуманістичних цінностей педагогічної практики і науки, її положень, принципів, вимог, форм, методів, які забезпечують оволодіння суб’єктом культурою, соціальним досвідом людства, розвиток його духовності як моральної сутності особистості, формування потреби в самореалізації, особистісного саморозвитку тощо [111, с.68].

Формування особистості вихованця як суб’єкта культури, по суті, ґрунтується на адекватному розумінні ним цінності об’єктів і явищ навколишнього світу. Категорія цінності є необхідною передумовою осягнення сутності життя (в природі і соціумі) насамперед в його духовних вимірах. Домінування ж утилітарно-споживацьких орієнтацій свідчить про певне неблагополуччя в сфері ціннісної свідомості дітей та молоді.

В той же час у молодших школярів, як засвідчують результати попередніх естетико-педагогічних досліджень (С.Жупанин, Л.Коваль, М.Масол, Н.Миропольська, В.Рагозіна, Г.Тарасенко, Г.Шевченко, А.Щербо), достатньо вираженою є схильність до прагматичних оцінок об’єктів і явищ навколишнього світу. Причім з кожним роком навчання в школі питома вага утилітарних дитячих оцінок зростає. Щире, емоційне, по-дитячому безпосереднє оцінне сприймання світу все більше поступається холодно-розсудковому, надто логізованому ставленню до довкілля. Така тенденція повинна насторожувати педагогів, оскільки віддзеркалює загальну дегуманізацію стосунків школярів з навколишнім світом.

Музика ж є незамінним засобом гармонізації ціннісного ставлення дітей до світу. Її духовно-ціннісний потенціал зобов’язує вчителя до пошуку

нетривіальних форм музично-виховної роботи з учнями. Проте готовність вчителя до творчо-інтерпретаційного використання музики в навчально-виховному процесі початкової школи поки, на жаль, залишається невисокою.

Ми виходимо з того, що музична-виховна робота в школі 1-го ступеня має стратегічне значення для оновлення та реформації цілісного навчально-виховного процесу початкової школи. Невипадково Державний стандарт початкової загальної освіти унормовує належний художній розвиток дітей молодшого шкільного віку і виокремлює освітню галузь “Мистецтво”, в основі якої лежить формування у дітей цілісної художньої картини [52, с.30]. Така картина ніколи не сформується в системі монопредметного ознайомлення учнів з різними мистецтвами. Цілісність дитячих уявлень і ставлень забезпечує позакласна художньо-естетична робота, яку повинен грамотно здійснювати у тому числі й учитель початкових класів.

Таким чином, учитель школи 1-го ступеня, відповідно до соціальних сподівань, повинен щонайперше забезпечити культуротворчий характер виховання молодших школярів, що врешті-решт сприятиме гармонізації відносин дітей з навколишнім світом. Проте така гармонізація можлива лише за умов аксіологічної спрямованості шкільної освіти.

Співзвучними до нашої роботи є дослідницькі позиції Л.Романової, яка обстоює ідею використання музики як незамінного засобу соціокультурної адаптації дітей. Роботу вчителя в контексті соціокультурної адаптації дітей до життя Л.Романова пов'язує з організацією змістовної взаємодії вчителя і учнів з опорою на пріоритет загальнолюдських цінностей [211, с.97].

Ми обстоюємо позицію, що музика є надійним засобом нарощення аксіологічної культури виховного впливу. Грамотне володіння цим виховним засобом допоможе вчителю урівноважити інтелектуальний та емоційно-творчий розвиток учнів. За допомогою першосигнальних образів музика цілком успішно конкурує зі словами. На жаль, сучасна педагогіка є надто вербалізованою: друга сигнальна система для багатьох педагогів стала першою і єдиною. Важливе завдання музичного виховання полягає у допомозі дітям “почути інтонацію

буття” (В.Медушевський), яка завжди інформативна та аксіологічно визначена.

Могутнім “ціннісно-пусковим” механізмом, який прискорює особистісне становлення дитини, може стати художньо-естетична творчість. Добровільна за характером, альтруїстична за суттю, така діяльність має соціальний ефект антивідчуження від світу, прагне до відтворення загальнокультурних норм ставлення до нього [13]. Взаємодія естетичного і морального ідеалу в системі художніх образів, які пропонуються увазі молодшого школяра, здатна позитивно вплинути на “шкалу особистісних цінностей” учнів. Яскраві емоційні переживання, які виникають у дітей під час грамотної організації художнього сприймання ними мистецтва, значно употужнюють епізодичні та невиразні за силою емоції, народжені вербальним моралізаторством учителя чи батьків. Моральні знання, що нав’язуються дітям з боку дорослих, фіксуються у вигляді наукових понять. Проте форма подачі таких знань, як правило, зводить нанівець їх користь і конструктив, тому що у вихованців, за свідченнями психологів, не виникає бажання поводити себе відповідно до повідомлених моральних норм [13, с.62].

Не можна не погодитись з думками І.Беха про те, що лише сильне емоційне переживання образів сприйняття дає імпульс до дії [там же, с.61]. Моральні норми набувають ціннісного значення тільки за умов емоційного зараження їхнім змістом. “Загорнута” в художню форму, моральна норма є набагато привабливішою для дитини, ніж холодно-розсудкова сентенція. Саме мистецтво з яскравою метафоричністю його мови здатне забезпечити виразну за силою і тривалістю емоційну реакцію молодшого школяра на моральний зміст художніх образів. Мистецтво не лише закликає – воно демонструє художні моделі реальних дій і вчинків у всьому багатстві конкретної ситуації. Якщо ж дитина, за справедливим твердженням І.Беха, бачить всі етапи розгортання вчинку, особливо його результат, у неї виникає достатньо сильне переживання, яке дає поштовх до дії [13, с.62-63].

Музичне мистецтво не народжує конкретних зримих образів дій і вчинків (на відміну від візуальних художніх рядів). Проте експресивність музичної мови

абсолютно компенсує цей так званий “недолік”, оскільки саме музика точно, сильно і безпомилково апелює до емоційної сфери слухача, забезпечуючи, як мінімум, психофізичну реакцію на мелодично-гармонічну, ритмічну, тембральну та іншу організацію звукових комплексів. Сприймання музичних образів, як правило, викликає хвилювання, і воно часто є набагато сильнішим за те, що виникає під час сприймання літературних чи пластичних художніх рядів.

Шкільна система музично-виховної роботи повинна враховувати особливості психосоматичного і ціннісно-орієнтаційного впливу музики на дитину. Абсолютно недостатньо лише інформувати учнів про існування в світовій культурі тих чи інших музичних шедеврів. Замало потурбуватись лише про емоційний фон сприймання музики дітьми. Забезпечення цих, з одного боку, необхідних, а з іншого, доволі формалізованих умов усе ж таки не розв’язує проблему реалізації виховного потенціалу музики до кінця. Створення хвилюючих виховних ситуацій І.Бех справедливо називає лише першим кроком у виховній роботі педагога. Проте, зазначає дослідник, цим не можна обмежити виховні зусилля, адже те, що схвилювало дитину сьогодні, завтра може залишити її індиферентною. Важливо вміти постійно збагачувати виховну ситуацію новими емоційними відтінками. Крім того, конче необхідно включити учня в рефлексивну діяльність, тобто допомогти звернути думки на самого себе [там же, с.63].

У нашому дослідженні ми тлумачимо рефлексію як переосмислення індивідом відносин з наочно-соціальним світом (що актуалізуються в результаті спілкування з іншими людьми і активного засвоєння норм і різних способів діяльності), яке виражається, з одного боку, в побудові нових образів себе, що реалізовуються у вигляді відповідних учинків, а з іншого — у виробленні адекватніших знань про світ з їх подальшим втіленням у вигляді конкретних дій.

Рефлексивна природа мистецтва може відіграти кардинально важливу роль у формуванні ціннісних орієнтацій дітей та молоді. Екзистенційна рефлексія мистецьких образів допомагає індивіду переосмислити зв’язки з навколишнім, знайти власну життєву позицію, употужнити процес особистісного

самотворення. Поза активним включенням молоді у процес художньої рефлексії морально-естетичне виховання набуває формально-догматичного характеру.

У процесі пілотажного дослідження, яким було охоплено 156 учнів початкових класів загальноосвітніх шкіл м.Вінниці, ми поставили за мету вивчити реальний стан музично-виховної роботи в школі 1-го ступеня. З'ясувалось, що в більшості обстежених класів музично-виховна робота традиційно звужена до уроку музики один раз на тиждень, який проводиться, як правило, вузьким спеціалістом (учителем музики). Такий педагог, як показують спеціальні спостереження, більшою мірою опікується художньо-методичним забезпеченням свого уроку і менше часу та уваги приділяє позакласним формам музично-виховної роботи з молодшими школярами. Це спричинено його великою завантаженістю в старшій школі, на базі якої функціонують хори, ансамблі, оркестри тощо.

Вчителі ж початкових класів до організації музично-виховної роботи в своїх класах, на жаль, мають вельми дотичне відношення. Вони епізодично включають до планів виховної роботи ті її форми, які дійсно спроможні наблизити дитину до музичного мистецтва. Першість тут віддається бесідам як вербально-логічному впливу на дитячу свідомість. Просвітницьке спрямування "вербалізованої" виховної роботи є очевидним, проте часто така робота залишає учнів індиферентними до художнього матеріалу.

Наприклад, опитування третьокласників після спеціально проведеної класоводами бесіди „Подорож сторінками „Дитячого альбому" П.І.Чайковського" засвідчило доволі низький інтерес більшості дітей (68% опитаних) до яскравих музичних образів, якими насичена відома збірка. Навіть "казково-іграшкові" музичні образи (Баба-Яга, дерев'яні солдатики, конячки, лялька та ін.) не захопили дитячу уяву, і школярі механічно відтворювали отриману в процесі бесіди номінативну інформацію ("Мені подобається ця збірка тому, що Чайковський присвятив її своєму племіннику"; "Цю музику знають діти в усіх країнах" і т. п .).

До причин такої млявої естетичної реакції, насамперед, можна віднести організаційно-методичні недоліки проведених бесід. Зокрема, це зайве логізування під час подачі музичного матеріалу, перенасичення розповіді цифрами і фактами, які не мають жодного відношення до образного змісту творів. Художньо-виразні засоби (музична мова), у більшості, не були предметом окремого аналізу і оцінки учнями, тому що вчителі підсвідомо уникали таких аспектів діалогу з причини низької власної музично-естетичної готовності. Емоційний фон сприймання дітьми музики не завжди був адекватним, тому що не всі класоводи були спроможні експресивно презентувати художній матеріал, що свідчило про їхню недостатньо розвинену педагогічну техніку. Найсуттєвішим недоліком, з нашого погляду, стало те, що жодний класовод не спромігся "перекинути місток" між музичними образами і внутрішнім світом переживань школярів. Ігнорування вже набутого дітьми емоційного досвіду, невміння його актуалізувати і прив'язати до музичного сприймання спричиняють "відсторонену" позицію вихованців у ході музично-естетичної бесіди на будь-яку (навіть найцікавішу) тему.

Після організованого в такий спосіб прослуховування п'єси П.І.Чайковського „Хвороба ляльки" ми запропонували третьокласникам виконати ряд оцінно-творчих завдань. Зокрема, діти написали твори-мініатюри на тему „Чому хворіють наші ляльки". Ці твори, на наш погляд, достатньо показово віддзеркалили емоційно-естетичну індиферентність учнів, які щойно слухали яскраву, проникливо-виразну музику, як-от:

„Ляльки ніколи не хворіють. Хіба що в казках чи мультиках вони бувають бідними і хворими. А в справжньому житті ляльки просто сидять у кутку. Вони не живі" (Андрій Г., 9 років).

Відсутність емпатійної реакції була зафіксована у 56 % опитаних. Діти довго вагались перед тим, як „одухотворити" музичний образ-персонаж і перейнятися його болем. Майже зовсім відсутньою була рефлексивна реакція на запропоновану в музиці ситуацію. Лише 12% опитаних учнів спроектували ситуацію на себе і на власну поведінку щодо іграшок, як-от:

„Ляльки хворіють тоді, коли ми їх ламаємо. В мене була лялька Катя. Я ненавмисне відірвала їй ногу і потім не спала всю ніч. Мені здавалось, що лялька стогне. Тато полагодив мою ляльку. Я буду її любити і берегти" (Олена, 8 років).

Таким чином, результативність музично-виховної роботи в початковій школі великою мірою залежить від наявності аксіологічних домінант у роботі вчителя з мистецьким матеріалом. Справжня ефективність такої роботи досягається тоді, коли діти неформально „привласнюють" емоційно-естетичний зміст пропонованих музичних образів, які, в свою чергу, ненав'язливо вчать їх співпереживанню.

З огляду на вищезазначене, позакласну музично-виховну роботу в початковій школі ми тлумачимо як системне включення дітей у художньо-творчу діяльність зі сприймання, оцінки, творчої інтерпретації музики на основі оптимальної реалізації її ціннісно-виховного потенціалу, варіативного пошуку організаційно-виховних форм подачі музичного матеріалу, постійного емоційного збагачення виховних ситуацій та забезпечення рефлексивної реакції вихованців на зміст музичних образів.

У контексті аксіологічного підходу до освітньо-виховного процесу сформулюємо завдання позакласної музично-виховної роботи з молодшими школярами:

- реалізація світоглядного потенціалу музичного мистецтва як засобу утвердження етичних ідеалів особистості і суспільства;
- сприяння особистісній самореалізації кожної дитини завдяки розкриттю її музично-творчого потенціалу;
- соціально-культурна адаптація дітей до життєвого середовища за допомогою музики;
- естетизація освітнього простору початкової школи шляхом об'єднання дітей, батьків, педагогів у творчі колективи на основі розвитку інтересів і здібностей до музичного мистецтва.

Серед принципів музично-виховної роботи виокремлюємо такі:

- принцип єдності аксіологічного, культурологічного та індивідуально-диференційованого підходів до виховання дітей засобами музичного мистецтва;
- принцип відбору музичного матеріалу з яскраво вираженою духовно-ціннісною домінантою;
- принцип педагогічного опрацювання музичних образів на основі активізації у дітей емпатійно-рефлексивних процесів;
- принцип гнучкості та варіативності залучення дітей до музично-творчої діяльності в розмаїтті видів її організації;
- принцип адекватного вибору організаційних форм, методів і засобів музичного виховання, що відповідають цілям і завданням соціокультурного розвитку дітей.

Таким чином, оновлення музично-виховної роботи в початковій ланці освітнього процесу можливе лише за умов переходу на особистісно орієнтовану, аксіологічно забезпечену парадигму виховання в цілому. Цьому сприятиме залучення вихованців до індивідуальних та колективних форм художньо-творчої інтерпретації музичних образів на основі употужнення емпатійно-рефлексивних механізмів сприймання їх дітьми.

1.4. Суть і структура професійної готовності вчителя початкових класів до музично-виховної роботи в школі 1 ступеня

Проблема готовності майбутніх учителів до виховної діяльності стала предметом системного вивчення у межах філософії, соціології, психології, педагогіки. Чималий внесок у дослідження цього феномена належить професійній педагогіці, яка впродовж останніх десятиліть поглиблено вивчає суть, структуру, шляхи формування фахової готовності до певних видів діяльності. На думку дослідників, стан готовності є найважливішою умовою успішного виконання будь-якої професійної діяльності, є одночасно її складовою, формується і реалізується в ході фахової діяльності (А.Вербицький, О.Леонтьєв, Н.Ничкало, А.Маркова, В.Семиченко, С.Сисоєва, В.Сластьонін та ін.).

У контексті нашого дослідження особливу цінність набувають ідеї науковців (В.Андрущенка, І.Зязюна, В.Моляка, В.Рибалки та ін.) щодо багатовимірності такого особистісного утворення, як готовність до праці та розмежування її компонентів – виконавського та творчого [141; 190; 66; 208]. Інтегральний характер цього освітньо-професійного феномена підкреслюють Г.Балл, О.Безпалько, Н.Гузій, В.Лозова, Г.Троцко та ін.[204; 9; 190; 111; 251]. Дослідники традиційно виокремлюють мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий компоненти готовності до професійної діяльності.

Науково плідною є позиція О.Мороза, який тлумачив готовність у єдності таких складових, як психологічна готовність; теоретична підготовленість; практична готовність; світогляд та культура вчителя; необхідний рівень розвитку педагогічних здібностей; професійно-педагогічна спрямованість особистості вчителя [138].

Характеризуючи готовність до організації і здійснення педагогами виховної діяльності, О.Шестопалюк справедливо вбачає її у таких складових: системі знань, умінь і навичок з виховання школярів; мотиваційно-ціннісному ставленні до вихованця; постійному самовдосконаленні необхідних особистісних якостей та виховних умінь; здатності самостійно будувати методику виховної роботи з учнями, використовуючи нові технології виховання; імпровізації у сфері виховання, самореалізації на основі внутрішньої професійної мотивації; рефлексія своєї особистісної поведінки [276, с.75].

Особливу значущість для нашої роботи мають наукові позиції О.Дубасенюк [56], в дослідженнях якої термін “підготовленість” трактується як сформованість у майбутнього вчителя готовності діяти в конкретних педагогічних обставинах, у процесі оперування конкретними виховними засобами, методами, прийоми.

Якщо ж йдеться про педагогічну діяльність учителя початкових класів і його готовність до виховної роботи з дітьми, то вона, базуючись на загальних законах, викремлюється з-поміж інших видів готовності притаманними лише їй особливостями. Вивченню цих особливостей присвячені дослідження Н.Бібік,

В.Бондаря, Т.Дем'янюк, Н.Кічук, С.Литвиненко, Д.Пащенка, О.Савченко, Л.Хомич, І.Шапошникової та ін. Науковці дійшли спільного висновку, що готовність учителя початкових класів до професійної діяльності є надзвичайно ємким, певною мірою "синтетичним" утворенням, оскільки включає різні аспекти: філософсько-методологічну, психологічну, педагогічну, предметно-методичну підготовленість, адекватну сформованість особистісних якостей педагога.

У контексті нашого дослідження ми вивчаємо фахову готовність учителя початкових класів до музично-виховної роботи як складову готовності до виховної діяльності в цілому. В той же час основна увага закономірно приділена художньо-естетичній підготовці вчителя початкових класів у її зв'язках із формуванням виховних умінь.

Даний аспект дотично вивчався в дисертаційних дослідженнях, виконаних протягом останніх десятиліть (О.Волошенко, О.Демченко, І.Казанжи, Л.Кекух, Г.Кіт, І.Коновальчук, О.Острянська, А.Хоменко, М.Чобітько, О.Шевнюк та ін.), у яких дослідники різноаспектно вивчали структуру готовності вчителя до виховної діяльності.

Зокрема, Г.Кіт [77] у структурі практичної готовності студентів до виховної роботи з молодшими школярами виокремлює професійно необхідні якості особистості вихователя (педагогічне мислення, його критичність, гнучкість і швидкість, креативність), що якнайкраще формується в системі художньо-творчої підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

О.Демченко [50] готовність майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій тлумачить як складне професійно-особистісне утворення, що включає усвідомлення студентами пріоритетності виховної діяльності як емоційної особистісно зорієнтованої взаємодії (аксіологічний компонент), виховну компетентність (гносеологічний компонент), створення особистісного професійного ідеалу як мети виховної діяльності в процесі професійно зорієнтованої творчої діяльності (акмеологічний компонент), сформованість умінь і навичок діагностування, проектування, моделювання

(праксеологічний компонент), узагальнювального самооцінювання й самовдосконалення власної виховної діяльності (рефлексивний компонент).

О.Острянська в своєму дисертаційному дослідженні виокремила комплексні педагогічні вміння майбутніх учителів початкових класів, які визначила як володіння ієрархічно взаємопов'язаною сукупністю вмінь. Основними структуроутворювальними компонентами, що утворюють сукупність педагогічних умінь учителя загальноосвітньої школи І ступеня, дослідниця вважає вміння, які співвідносяться з основними напрямами і функціями діяльності вчителя. Причім виховні уміння авторка вважає ширшими за обсягом (володіння уміннями суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями як на уроках, так в позакласній та позашкільній виховній діяльності, співробітництва з батьками учнів; співтворчості з колегами) [182, с.7-8].

Дослідники неодноразово пов'язували формування виховного потенціалу вчителя з духовно-ціннісним становленням його особистості (О.Безпалько, В.Вербець, С.Єрмакова, І.Казанжи, С.Литвиненко та ін.). Зокрема, І.Казанжи трактує готовність учителя початкових класів до позаурочної виховної роботи як складне інтегроване поняття, що передбачає єдність теоретичної, практичної і морально-етичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до різнобічної виховної діяльності з учнями в позанавчальний час, установлення творчих зв'язків із різноманітними позашкільними закладами в контексті організації виховної роботи з дітьми. Кінцевий результат готовності студентів до позаурочної виховної роботи дослідниця вбачає у професійно-виховній компетентності, яка обіймає такі види компетенцій: когнітивно-виховну (в галузі теорії і методики виховного процесу, в галузі фахових предметів); конструктивно-виховну (в галузі прогнозування, планування); регулятивно-оцінну компетенцію (самооцінка своєї підготовленості, рівня вихованості визначення шляхів професійного самовдосконалення) [71, с.17].

С.Литвиненко у своєму дослідженні презентує готовність майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності як інтегральне багаторівневе динамічне особистісне утворення, структура якого включає

мотиваційний, змістовий, діяльнісний, креативний компоненти. Готовність майбутніх учителів початкових класів до такої діяльності, з погляду дослідниці, визначається стійкою професійно-педагогічною мотивацією, спрямованістю на особистісно орієнтовану взаємодію з дітьми, усвідомленням суспільного і особистісного значення соціально-педагогічної діяльності, глибокими теоретичними і прикладними знаннями змістової і процесуальної сутності соціально-педагогічної діяльності та сформованими педагогічними вміннями, високим творчим потенціалом і здатністю до саморозвитку [109, с.16].

З іншого боку, проблема формування художньо-виховного потенціалу активно вивчається представниками мистецької педагогіки. Численні дисертації (В.Андрющенко, О.Біла, А.Зайцева, Л.Кожевнікова, Т.Колишева, С.Лавриненко, В.Мішедченко, С.Олійник, О.Отич, Н.Сегеда, В.Процюк, З.Сирота, Ж.Сироткіна, Т.Скорик, Т.Стратан, В.Федорчук, О.Хрущ-Ріпська, В.Фрицюк та ін.).

У контексті нашої роботи закономірний інтерес викликає дисертаційна робота В.Андрющенка, який, досліджуючи готовність майбутніх учителів до музично-естетичної діяльності, вважає її цілісним особистісним утворенням, синтезом мотиваційної, емоційно-вольової, інтелектуальної, а також операційної готовності до означеної діяльності. Процес формування готовності до музично-естетичної діяльності, з погляду автора, інтегрує в собі художньо-естетичну спрямованість, що обумовлює динаміку розвитку інтересів, потреб, мотивації в музично-естетичній діяльності; музично-естетичну освіченість: глибокі знання музичного мистецтва, вміння аналізувати, усвідомлювати його закономірності і виховні можливості; професійно-творчу активність, що виражається у прагненні до художньо-творчого самовдосконалення, вміння формувати у школярів систему естетичних ідеалів, творчого володіння навичками високохудожньої інтерпретації музичних творів; музичної імпровізації, написання музичних творів; творчого, дослідницького підходу до майбутньої педагогічної діяльності [5, с.12-13].

Л.Кожевнікова, вивчаючи особливості підготовки вчителя початкових класів до музично-просвітницької діяльності, останню визначає як процес

свідомої, активної й цілеспрямованої взаємодії між учителем (як суб'єктом просвітництва) і аудиторією (як об'єктом просвітництва), що підготовлює індивіда до самостійного вибору музичних цінностей, спрямовує на прийняття гуманістичних ідеалів, сприяє збагаченню музично-естетичної інформованості та розкриттю творчого потенціалу особистості [84, с.15].

Особливий інтерес викликають результати дослідження О.Хрущ-Ріпської, яка у своїй дисертаційній роботі довела, що успішне здійснення музично-педагогічної діяльності передбачає наявність у суб'єкта такого рівня сформованості загальнопедагогічних і спеціальномузичних властивостей, якісне-кількісне поєднання яких і обумовлює специфіку і своєрідність зазначеної діяльності, відповідно особливість і структуру властивостей особистості як суб'єкта цієї діяльності. Дослідниця виокремила в структурі особистості вчителя такі необхідні для цього властивості, як спостережливість, музикальність, креативність, експресивність, антиципація, емоційність і ставлення, які утворюють певний симптомокомплекс, що є системоутворювальним фактором у структурі готовності суб'єкта до музично-педагогічної діяльності [263, с.13].

Близькими до нашого дослідження є наукові позиції В.Процюка, який визначальним у системі підготовки майбутніх учителів музики до виховання у молодших школярів морально-естетичних почуттів засобами народної музичної творчості вважає морально-естетичний критерій розвитку особистості. Саме це, на думку дослідника, уможливлює формування моральної і естетичної культури майбутнього вчителя музики. Проявом же цього критерію є гуманне ставлення педагога до дітей, усвідомлення свого обов'язку вчителя-вихователя перед суспільством, переживання відповідальності за виховання і розвиток особистості кожної дитини [202, с.8].

О.Біла дослідила готовність майбутнього вчителя до активізації художньої діяльності молодших школярів і визначила її як особистісно-професійну якість педагога, що проявляється у системі мотивів, загально-професійних та спеціальних знаннях, уміннях і навичках, певному досвіді, які є необхідними і

достатніми для ефективної реалізації виховної діяльності, спрямованої на розвиток художнього потенціалу учнів [17, с.17].

Ефективними психолого-педагогічними умовами підготовки майбутніх учителів до музично-творчого розвитку учнів З.Сирота вважає: розробку і структурування змісту музично-творчої діяльності у взаємодії з іншими видами мистецтва; добір організаційних форм підготовки майбутніх учителів до музично-творчого розвитку школярів на основі взаємодоповнення урочної й позаурочної художньо-пізнавальної діяльності, колективної і групової співтворчості усіх учасників навчально-виховного процесу; методичне забезпечення реалізації змісту як сукупність засобів комплексного впливу на музично-творчий розвиток особистості; створення предметно-розвивального середовища, як педагогічно доцільного унаочнення, необхідного для повноцінної реалізації змісту музично-творчої діяльності [227, с.15].

Ж.Сироткіна визначила і проаналізувала структурні компоненти професійних умінь майбутніх учителів початкових класів, необхідних для здійснення педагогічно-мистецької діяльності: мотиваційний, пізнавальний, діяльнісний. Відповідно до функцій педагогічно-мистецької діяльності (яку дослідниця розуміє як професійну діяльність учителя початкових класів, спрямовану на розв’язання навчально-виховних завдань на основі реалізації педагогічних можливостей мистецтва та взаємодії різних його видів), дослідниця виокремлює три групи професійних умінь: гностичні, емоційно-почуттєві та праксеологічні [228, с.20].

С.Лавриненко трактує готовність майбутніх учителів до національного виховання засобами мистецтва як фахову компетентність, яку характеризують сукупність взаємозв’язаних, сутнісних орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду виявлення і реалізації потенційних виховних можливостей засобів мистецтва в національному вихованні учнів початкових класів. Означена готовність, на думку дослідниці, передбачає наявність таких компонентів: цільового, мотиваційно-стимулятивного, операційно-діяльнісного, контрольно-регулятивного, оцінювально-результативного [107, с.11].

Заслужений науковий інтерес викликають результати дисертаційного дослідження С.Олійник, яка, вивчаючи музично-творчий потенціал вчителя початкових класів, трактує його як якість особистості майбутнього вчителя, що передбачає його ймовірну здатність до музично-творчої діяльності. Музично-творчий потенціал, з погляду дослідниці, є найвищим вираженням музикальності фахівця, є головною ознакою його професіоналізму і структурно об'єднує інтелектуально-пізнавальний, емоційно-почуттєвий та інтенційний компоненти [175, с.7].

Аналіз дисертаційних досліджень свідчить про значну активізацію інтересу вітчизняних дослідників, з одного боку, до проблем підготовки вчителя початкових класів як виховника найвищих духовних цінностей, з іншого боку – до проблем різноаспектної музично-педагогічної підготовки вчителів початкових класів у системі його професійної освіти. Однак доволі мало досліджень, у яких ці стратегічно важливі напрями підготовки вчителя початкових класів вивчались на межі перетину. Найменше досліджена площина підготовки вчителя початкових класів до організації позакласної виховної роботи з дітьми на матеріалах музичного мистецтва.

Аналіз попередніх досліджень дає змогу виокремити спільні тенденції в просуванні наукової думки у визначеному нами напрямі. Зокрема, навіть за умов значного пожвавлення дослідницького інтерес до проблем фахової підготовки вчителя початкових класів, єдиного підходу до тлумачення його готовності до виховної діяльності допоки не вироблено, оскільки окремі її аспекти вивчені недостатньо. Втім спільними науковими зусиллями встановлено, що готовність до виховної діяльності не є одновимірним утворенням – це результат злиття багатьох професійних властивостей та особистісних якостей педагога, який уможливлює успішну реалізацію ним виховних функцій. Майже всі дослідження позиціонують таку готовність як інтегральне багатовимірне утворення, яке функціонує на основі єдності мотиваційного та операційного його компонентів. Велику роль дослідники відводять аксіологічному забезпеченню готовності вчителя до виховної роботи з дітьми, резонно наполягають на необхідності

оптимального розвитку творчого потенціалу (креативності) вчителя, його емоційної виразності (експресивності), особистісної та художньої інтуїції (антиципації).

З огляду на те, що позакласну музично-виховну роботу в початковій школі ми тлумачимо як включення дітей у художньо-творчу діяльність з належним її аксіологічним, емоційно-рефлексивним та креативно-інтерпретаційним забезпеченням (див. п.1.3.), готовність вчителя початкових класів до такої роботи, з нашого погляду, повинна чітко корелювати з розвитком його здатності до передачі вихованцям ціннісно-виховного фонду музичних образів на основі активізації дитячої емпатії, рефлексії і здатності до особистісного самотворення.

Враховуючи всі проаналізовані вище підходи до трактування феномена готовності до виховної діяльності в цілому, нами визначено професійну готовність учителя початкових класів до позакласної музично-виховної роботи як складову загальної готовності до організації виховного процесу, як інтегративне професійно-особистісне утворення, що включає усвідомлення педагогом виховного потенціалу музичного мистецтва та власного художньо-виховного потенціалу на основі розуміння цілей і завдань музично-виховної роботи з дітьми (цілепокладальний компонент), здатність до адекватної передачі учням ціннісно-виховного сенсу музичних образів (трансляторно-ціннісний компонент), сформованість умінь і навичок проектування змісту та форм позакласної художньо спрямованої виховної роботи на музичному матеріалі (креативно-проектувальний компонент).

1.5. Стан підготовки майбутніх учителів початкових класів до музично-виховної роботи з молодшими школярами

Сучасна система професійної освіти вчителя початкових класів приділяє зростаючу увагу до музично-педагогічної підготовки майбутніх фахівців для школи 1 ступеня. У педагогічних ВНЗ України та близького зарубіжжя накопичено чималий досвід удосконалення аудиторної та позааудиторної роботи

зі студентами в контексті посилення культурологічності їх фахової підготовки до майбутньої освітньо-виховної діяльності в закладах освіти.

Привертає увагу досвід Миколаївського державного педагогічного університету, де традиційно приділяється велика увага мистецькій підготовці майбутніх учителів початкових класів. Знаменно, що викладачі цього ВНЗ успішно інтегрують мистецьку освіту студентів з творчо-варіативною підготовкою їх з методики виховної роботи в початковій школі. Так, до навчальних планів доречно уведено спецкурс "Технологія підготовки дитячого свята", розроблений на основі ТРВЗ. Авторами апробовано методично плідний алгоритм реалізації пропонованої технології (визначення мети проведення свята; формування мотивації участі дітей у святі; визначення форми проведення свята; пошук оригінальної ідеї та назви; ресурсний аналіз свята; драматургія та написання сценарію; диверсійний аналіз свята; підготовка свята; проведення свята; колективний аналіз проведення свята). Чимале місце посідають мистецькі аспекти організації святкового дійства. Особливу увагу привертає етап ресурсного аналізу свят. Автори виокремлюють такі види ресурсів: матеріальний, простору, часу, інформаційний, енергетичний, зміни, різниці, системного мислення. Ресурсний аналіз допомагає майбутньому педагогу знайти змістові та формотворчі резерви для створення сценарію свята і належного його художнього оформлення [195, с.222-226].

Заслуговує вивчення і широкого впровадження досвід Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Вінниченка, у якому склалися плідні традиції позааудиторної культурно-мистецької підготовки студентів до виховної діяльності. Так, протягом першого місяця навчання першокурсників запрошують на перегляд концертних програм народних колективів художньої самодіяльності (академічної хорової капели, хореографічного ансамблю "Юність", студентського театру "Резонанс", оркестру народної музики тощо).

Наступним етапом роботи (жовтень, листопад) є проведення огляду художньої самодіяльності всіх академічних груп першого курсу "Таланти

першокурсників", який дає змогу виявити здібних, залучити найбільш обдарованих студентів до загальноуніверситетських, факультетських, курсових колективів художньої самодіяльності, набути досвід сценічної діяльності, обрати предмет майбутньої художньо-виховної діяльності. Крім того, першокурсників системно ознайомлюють із культурно-естетичними центрами міста. Пропонується система екскурсій до театру, філармонії, музеїв, виставкових залів. Студентів неформально ознайомлюють з роботою естетичних центрів, будинків школярів та юнацтва, художніми відділами факультету громадських професій, клубами за інтересами та ін. Усі ці форми роботи дають можливість включати майже всіх студентів до різних видів естетико-художньої діяльності, що сприяє формуванню творчо-виховного потенціалу майбутніх педагогів [127, с.212-213].

Підготовка вчителя початкових класів у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, яка триває з 1956 року, міцно спирається на естетико-виховні традиції, які історично започаткувала один з перших деканів ФПВПК А.Щербо. За п'ятдесят років роботи колективом викладачів накопичено чималий фонд змістовних форм організації естетично спрямованої навчально-виховної роботи зі студентами факультету. Це постійне урізноманітнення спецкурсів та дисциплін за вибором ("Теорія і методика естетичного виховання", "Психолого-педагогічні основи формування художнього сприймання молодших школярів", "Методичні основи музичного виконавства", "Основи арт-педагогіки в початковій школі", "Організація культурно-дозвіллєвої діяльності школярів" та ін.). Невипадковим стало створення на факультеті кафедри мистецької підготовки (2007 р.), яка цілеспрямовано опікується музично-виконавською та методичною підготовкою майбутніх учителів початкових класів до освітньо-виховної роботи з молодшими школярами.

Крім того, накопичено великий досвід позааудиторної професійно спрямованої роботи з майбутніми вчителями в аспекті нарощення їхнього музично-творчого потенціалу. Це функціонування численних творчих колективів: факультетського хору; жіночих вокальних ансамблів; чоловічого

ансамблю естрадного співу; естрадно-джазових ансамблів, а також численних класичних інструментальних ансамблів (баяністів; скрипалів, сопілкарів, окарин, бандуристів); гуртка сценічного мистецтва; хореографічної студії; лялькового театру та ін. Традиційними стали огляди мистецької творчості студентів (“Барви осені”, “Свято Миколая – дітям”, “Фестиваль Новорічної казки” та ін.).

Методично плідним є досвід художньо-естетичної підготовки майбутніх учителів початкових класів, накопичений викладачами Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу. На індивідуальних заняттях з основного музичного інструмента викладачі музичних дисциплін націлюють студентів на підготовку установочної музично-естетичної бесіди, яка може бути використана під час педагогічної практики у позакласній музично-виховній роботі з молодшими школярами. На таких заняттях студенти, зокрема, вивчають цикли пісень до шкільних свят. Проте викладачі опікуються як виконавською майстерністю, так і методичною вправністю майбутніх учителів початкових класів. До вивчених творів студенти складають анотації, куди входить біографія авторів твору, аналіз художньо-виразних засобів, детальна програма ознайомлення з твором дітей певної вікової групи. Знаменно, що викладачі спрямовують студентів на добір допоміжного художнього матеріалу на основі суміжних мистецтв (літератури, образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва, кіномистецтва, хореографії тощо).

Досвід створення адекватного художнього середовища для професійної підготовки вчителя початкових класів все активніше вивчається дослідниками (М.Корєшкова, Л.Новікова, А.Федь та ін.), оскільки таке середовище визначає поле майбутньої культурно-виховної діяльності педагога. Організоване певним чином художнє середовище дозволяє вчителю глибше освоювати твори мистецтва, вибудовувати ієрархію художніх цінностей, визначати їх художній рівень, сприймати художню культуру як цілісне явище.

Як різновид, виокремлюють музично-звукове середовище – сукупність музичних образів, що відображають актуальну музично-звукову дійсність і забезпечують її слухове сприйняття. Одним з принципів організації музично-

звукового середовища є принцип музичної естетизації, який передбачає наповнення навчально-виховного простору комплексом високохудожніх музичних вражень від спілкування з різними жанрами музичного мистецтва.

В цьому аспекті привертає увагу інноваційний досвід підготовки майбутніх працівників дошкільних установ викладачами Арзамаського державного педагогічного університету ім.А.Гайдара (Росія), де успішно апробується спецкурс "Організація музично-звукового середовища в роботі з дошкільниками". У тематичному плані спецкурсу зазначено такий аспект роботи, як характеристика музично-звукового середовища та його організація в роботі з дітьми. Студентам пропонується інформація про складові навколишньої звукової дійсності; звукові характеристики природи і соціуму; розкривається походження різноманітних звуків, їхня спрямованість, корисність, можливості гармонізації і адаптації до використання в роботі з дітьми [91, с.203-206].

Втім ефективність підготовки вчителя до виховної роботи в школі не завжди забезпечується навіть численними інноваціями. О.Рудницька справедливо зазначала, що головною метою освітнього процесу у ВНЗ є виховання, якому підпорядковуються засвоєння необхідних знань, наприклад, з етики, естетики, різновидів мистецтва (музики, хореографії, театру, образотворчого, екранних мистецтв) тощо. Відповідні навчальні дисципліни дедалі ширше впроваджуються у заклади освіти, втім структура їх опанування не завжди реалізує необхідні умови. Нерідко відсутні такі важливі елементи освіти, як вправи на вироблення особистісного ставлення до того, що вивчається. Внаслідок цього не досягається ефект закріплення бажаних емоційних реакцій, а відтак вони не стають основою формування тих якостей, що спрямовують подальшу професійну поведінку вчителя [215, с.25].

Попри великий фонд накопиченого інноваційного досвіду організації педагогічної освіти, загальна картина готовності майбутніх учителів початкових класів до музично-виховної роботи не підлягає ідеалізації. Численні дослідження (О.Дубасенюк, С.Литвиненко, Д.Пащенко, О.Пєхота, Г.Троцко, І.Цимбалюк та ін.) констатують, що рівень підготовки випускників педагогічних вищих

навчальних закладів до виховної роботи на даний час не відповідає соціальним запитам суспільства. Це виявляється у протиріччях між творчим, новаторським характером педагогічної праці і здебільшого репродуктивним характером навчальної діяльності студентів у системі вищої педагогічної освіти, між складністю професійних функцій вчителя й низьким рівнем готовності майбутніх вчителів до практичного її виконання. Майбутній вихователь не завжди готовий перейти до особистісно орієнтованої педагогіки у виховному процесі, до створення взаємодії на основі співробітництва, співдружності з вихованцями, впровадження сучасних технологій, створення авторських виховних технологій [195, с.186-187].

Слід відзначити, що сучасні студенти вельми жваво цікавляться досвідом педагогів-новаторів, прагнуть зрозуміти суть і особливості їхньої успішної взаємодії з вихованцями. В період фахової підготовки у ВНЗ вони обговорюють проблеми гуманізації шкільного життя, налаштовуються будувати свою діяльність на демократичних засадах. Утім психологи відзначають велику відстань між планами та їх реальним втіленням. У практиці роботи молодих учителів нерідко можна спостерігати такий дисонанс колишніх устремлінь і теперішніх реалій шкільного життя. За спостереженнями І.Цимбалюка, стилем роботи багатьох випускників педагогічних ВНЗ стає авторитаризм, до того ж ще жорстокіший, ніж у тих учителів, яких студенти критикували. Їм починають заважати на уроці то дитяча уява, то нестандартне мислення, дратують спроби учнів висловити свою думку. Суть педагогічної взаємодії поступово звужується до прямого тиску, починається ламання “незручних” характерів, придушуються будь-які прояви самостійності учнів. Така зміна педагогічних позицій відбувається непомітно для самого вчителя, який і далі впевнений у прогресивності власної роботи [265, с.7].

За даними дослідження А.Хоменко, близько 60% варіантів побудови відносин учителів і учнів у виховному процесі загальноосвітньої школи першого ступеня продовжують характеризуватися авторитарністю, що гальмує процеси гуманізації всіх типів навчально-виховних закладів і реформування освіти в

цілому. Дослідниця констатує, що учитель початкових класів поки ще не став повною мірою суб'єктом гуманістичних перетворень [260, с.3].

З метою вивчення дійсного стану підготовки вчителів початкових класів до позакласної музично-виховної роботи було проведено констатувальне дослідження, яким охоплено 657 майбутніх учителів початкових класів III–V курсів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу, а також 96 учителів початкових класів Вінницької області.

Констатувальний експеримент було спрямовано на визначення критеріїв та рівнів готовності майбутніх учителів початкових класів до позакласної музично-виховної роботи з молодшими школярами. Серед завдань експерименту виокремлено такі:

- ✓ вивчення мотивації музично-виховної роботи майбутніх учителів початкових класів з молодшими школярами;
- ✓ дослідження особистої сприйнятливості студентів до музики та музичної діяльності;
- ✓ аналіз здатності майбутніх учителів до реалізації виховного потенціалу музичного твору у єдності цілепокладання, транслювання, проектування позакласної музично-виховної роботи з дітьми.

У результаті багаторічного включеного спостереження за навчально-виховним процесом у ВНЗ різних рівнів акредитації, можемо зазначити, що мистецтво поступово втрачає свої позиції у професійній підготовці вчителя початкових класів. Про це свідчить, з одного боку, згортання системи індивідуальних занять з музичного інструмента для всіх студентів спеціальності "Початкове навчання" (незалежно від спеціалізації). З іншого боку, викладання наявних художньо-музичних дисциплін для студентів з додатковою спеціалізацією часто звужується до загального їх ознайомлення з мистецьким

матеріалом та формування спеціальних навичок (вокальних, диригентських, виконавських тощо). І хоча традиційно майбутній учитель початкових класів у процесі фахової підготовки так чи інакше отримує певну музичну підготовку (як в педагогічних коледжах, так і в педагогічних університетах), проте у практичній виховній роботі він вельми епізодично звертається до музики як до виховного інструмента.

Це обумовлено, з нашого погляду, тим, що музика як фактор виховання досить повільно входить в систему професійно-педагогічних цінностей, які, як доведено у попередніх дослідженнях, виявляються у вибірковому ставленні майбутнього педагога до різних видів педагогічної діяльності залежно від досвіду, загальноприйнятих цінностей, професійних знань, умінь і навичок, що фіксуються в потребах, мотивах, установках, оцінках, ідеалах та інтересах особистості [57, с.9].

Опитування студентів випускних курсів педагогічних університетів засвідчує, що в загальній масі (67% опитаних) випускники остерігаються включати музику до власного виховного арсеналу. Так, серед пропонованих засобів виховання найчастіше вони обирають слово, книгу, природу, гру тощо. Мистецьким засобам віддають перевагу лише ті студенти, які отримують освіту в умовах відповідної додаткової спеціалізації (музичне виховання). Решта (наприклад, практичні психологи) обирають музику лише в контексті артпедагогіки (музикотерапія).

Опитування вчителів-практиків зі стажем педагогічної роботи не менше п’яти років, які проходять перепідготовку в системі післядипломної освіти, засвідчило, що музикою як засобом виховання молодших школярів вчителі початкових класів користуються переважно епізодично (78% опитаних). Якщо ж музику і обирають як надійний інструмент виховання дітей, то лише в позакласній роботі (57 % опитаних).

Ми запропонували дати визначення поняттю “музично-виховна робота з дітьми” студентам-випускникам і вчителям-практикам. Знаменно, що велика частка опитаних студентів (51%) розуміють означене поняття дещо аморфно

(наприклад: “це виховання дітей на музичних творах”; “це ознайомлення учнів з новими музичними творами та композиторами”; “це ознайомлення з віковими культурними традиціями народу”). У визначеннях відчувалось сильне тяжіння до гносеологічного тлумачення ролі музики в освітній роботі з молодшими школярами. Менше уваги студенти приділяли емоційно-почуттєвому впливу музичного мистецтва на особистість вихованців, що свідчить про неглибоке розуміння суті поняття.

У той же час вчителі-практики, спираючись на набутий педагогічний досвід прокоментували запропоновану дефініцію дещо конкретніше. Зокрема, 75% опитаних ототожнюють музично-виховну роботу з розвитком естетичних почуттів, смаків, ідеалів дітей і навіть вказують конкретні форми такої роботи (ігри, бесіди, свята тощо). Слід відзначити, що вчителі-практики майже одностайно (89%) віднесли музично-виховну роботу до позакласної роботи з учнями.

На запитання “Чи входить музично-виховна робота у функції вчителя початкових класів?” ми отримали досить суперечливі відповіді. Студенти-випускники в цілому покірно погодились з такою функцією (“Вчитель початкових класів повинен бути всебічно розвиненим”). Вчителі-практики у більшості делегували таку роботу вчителю музики (типові відповіді: “Музично-виховною роботою повинен займатися учитель-професіонал”; “Це пріоритет вчителів музики і музичних шкіл”).

Викликає занепокоєння той факт, що частина опитаних (18% студентів-випускників і 26% вчителів-практиків) виявили у відповідях яскраво виражений “виховний нігілізм”. Вони категорично відкидають “нав’язаний ззовні” обов’язок організовувати в класі музично-виховну роботу з учнями (типові відповіді: “Вчитель початкових класів повинен вчити читати, писати, рахувати, малювати, співати… Чи не забагато для одного?”; “Вчитель початкових класів повинен розвинути розум дитини, а музичним вихованням нехай займаються вдома батьки”).

Подальший аналіз думок і позицій респондентів з'ясував причину такого (деколи агресивного) неприйняття необхідності виконувати вказану виховну функцію. Оцінюючи власну готовність до музично-виховної роботи в школі, студенти-випускники в цілому поблажливо ставились до рівня розвитку спеціальних умінь і навичок (оцінюючи за п'ятибальною шкалою власні художні уміння, 65% опитаних вказали, що співають на "5" або "4"; втім майже одностайно низько оцінили підготовленість до інструментального музикування – оцінки коливались від 0 до 3-х балів.). Більшість опитаних вказали на педагогічну необхідність елементарного володіння вчителем початкових класів грою на музичному інструменті.

Вчителі-практики реальніше оцінили власну готовність до музично-виховної роботи, підкреслюючи її недосконаліть ("Поганий рівень"; "Ніякого рівня взагалі"; "Нижче середнього рівня" і т.п.). Серед резервів її поліпшення 32% опитаних вказали на необхідність збільшення практичної підготовки з методики музично-виховної роботи в початковій школі.

З'ясовуючи мотиви майбутньої музично-виховної роботи студентів, які навчаються за спеціальністю "Початкове навчання", ми запропонували виконати вербально-творчі роботи на тему "Я обираю музику як надійного помічника, тому що…". Студенти IV-V курсів по-різному вмотивували своє ставлення до музики як до виховного засобу, що визначило різну проекцію майбутньої музично-виховної роботи. Зокрема, близько чверті респондентів виявили сталий негативізм щодо виконання такої роботи взагалі, наприклад:

"*Я обираю інше – серйозні науки. Саме цього я збираюся навчати своїх учнів, а не розважати їх музикою. Мої вихованці будуть розумними, грамотними, сміливими і конкурентноздатними у майбутньому дорослому житті. А нав'язувати музичні смаки – не моя справа" (Олексій П., IV курс).*

Найбільш розповсюдженими виявились пізнавально-розвивальні мотиви ставлення до музики як до освітньо-виховного засобу. Майбутні вчителі (45% опитаних) у більшості схиляються до функціонально-прикладної оцінки ролі музики у навчально-виховній роботі вчителя початкових класів, як-от:

“Я обираю музику як надійного помічника, тому що вона здатна активізувати навіть мляву дитячу думку. Саме музика може підбадьорити і загальмувати темп роботи, коли це треба вчителю і учням. Я сама дуже люблю працювати під супровід музики. Планую навчити цього дітей. До того ж сьогодні престижно розумітись на музиці – знати класичні твори та їхніх авторів” (Оксана М., У курс)

Лише третина опитаних у своїх міркуваннях щодо музики спиралась на культуротворчі мотиви. Такі студенти вбачають у музиці витончений інструмент “дотику до дитячої душі”, який не замінити жодним іншим засобом виховання:

“Я обираю музику як надійного помічника, тому що вона звертається прямо до серця дитини і допомагає вихователю пробудити в ньому найкращі почуття до природи, до “травинки і тваринки”, до близьких і рідних людей. Музика додає виразності і вчителю, і уроку, і позакласному заходу. Для мене це незамінний інструмент виховання культури” (Олена В., IV курс).

Таким чином, музично-виховна робота майбутніх учителів початкових класів визначається кількома групами мотивів. Одну з них складають мотиви, що формуються в ході власної музичної діяльності студентів. До них відносяться мотиви, закладені в музичній діяльності: інтерес до пізнання музичних явищ, потреба в музично-естетичних переживаннях, прагнення до актуалізації певних спогадів, асоціацій, а також мотиви, які лежать поза музичною діяльністю (прагнення до відпочинку, розрядки, спілкування з іншими людьми, мотиви престижності та ін.). Другу групу складають мотиви, що формуються в процесі музично-педагогічної діяльності студентів з молодшими школярами. До них відносяться культуротворчі мотиви, які мають на меті реалізацію високої виховної місії мистецтва.

Високий рівень сформованості мотивів музично-виховної роботи досягається, якщо активність студентів реалізується в контексті усвідомлення і досягнення ними цілей власної музичної діяльності. Висування і осмислення мети і завдань майбутньої музично-виховної роботи організує педагогічне мислення і сприяє оновленню мотивів художньо-творчої взаємодії вчителя з дітьми.

В контексті завдань експериментальної роботи нас цікавило також те, як пов’язують майбутні вчителі початкових класів музично-виховну роботу з

педагогічною творчістю. З'ясувалось, що студенти поки не чітко усвідомлюють взаємозв'язок між навчанням і творчим розвитком. Вони стурбовані, насамперед, накопиченням конкретних мистецьких знань, розвитком виконавських умінь і навичок. Проте насправді успішність навчання не лише великою мірою сприяє розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів, але й безпосередньо залежить від нього.

Результати спеціального опитування студентів Ш-V курсів ФПВПК (спеціальність "Початкове навчання") яскраво засвідчують, що майбутні вчителі початкових класів виявляють значний інтерес до проблем педагогічної творчості, відчувають потребу в збагаченні палітри професійних умінь щодо керівництва процесом формування творчих якостей учнів. Більшість опитаних (77%) на запитання "Чи потрібно вчителю початкових класів бути творчою особистістю?" відповіли ствердно. Частина студентів (11%) висловили скептичний сумнів щодо творчих функцій педагога *("Для читанки і букварика мені не треба бути народним артистом"*). Решта уникли відповіді взагалі.

Знаменно, що респонденти мотивували свої позиції по-різному. Так, студенти молодших курсів у більшості щиро переконані, що творча домінанта праці вчителя є запорукою ефективності навчального-виховного процесу (типові відповіді: "*Діти люблять лише творчих учителів", "Учитель-творець може дати учню більше, ніж учитель-функціонер"* тощо).

Студенти передвипускного курсу, які вже мають досвід педагогічної практики в школі, більш стримано і прагматично мотивували необхідність педагогічної творчості в шкільному процесі музичного виховання дітей. Зокрема, вони ставили в залежність успішність уроку музики від творчого підходу до розробки його конспекту (наприклад: "*Якщо перепишеш чужий конспект уроку, то нічого путнього на уроці не зробиш, і дітям буде нудно"(Лариса П., IV курс).*

Цікаво мотивували нігілістичні відповіді ті студенти, що відкидають необхідність творчих функцій учителя початкових класів. На їхню думку, "*За творчий підхід до викладання навчального матеріалу потрібно доплачувати як за інноваційну діяльність" (Олександр Р., IV курс).*

Оскільки ж диференціації в оплаті учительської праці за ознакою творчості немає, то й потреба в розвитку здатності до педагогічної творчості, вважають студенти, відпадає автоматично. Не можна заперечити частку гіркої правди в таких міркуваннях майбутніх учителів.

Утім більшість студентів (68%) переконані в протилежному і оптимістично налаштовані на соціальну затребуваність педагогічної творчості, як-от: "*За допомогою музики потрібно не лише співати й ноти вчити – потрібно творити Людину. Вчителю без творчості ніяк не обійтись" (Ганна В., IV курс).*

Отже, аналіз емпіричного матеріалу і навіть конфлікт думок студентства з приводу творчого потенціалу вчителя початкових класів доводить неабиякий інтерес до цієї проблеми. Це лише посилює необхідність розробки вузівських технологій підготовки студентів до педагогічної творчості і наскрізного введення їх у процес викладання загально педагогічних і мистецьких дисциплін.

Крім того, у подальшому дослідженні ми проаналізували результати творчо-проективного осмислення студентами власної художньо-виховної місії ("Моє музично-виховне кредо"). З'ясувалось, що способи метафоризації педагогами власних виховних позицій значно відрізняються. Майбутні вчителі за нашим проханням метафоризували власні виховні позиції вербально і графічно, втім, у більшості, ці спроби не відрізнялись оригінальністю і креативністю. Зокрема на малюнках, у більшості, зустрічались логотипи, які характеризували не художньо-творчу взаємодію вчителя і вихованців, а карбували особливості музично-виконавської діяльності педагога (наприклад, нотний зошит з написаними нотами; троянда на клавішах роялю; скрипковий ключ на п'єдесталі тощо).

Аналіз вербальних робіт засвідчив недостатню вираженість естетико-виховних мотивів у програмуванні тієї музично-виховної роботи, яку студенти планують організовувати у практичній педагогічній діяльності. Для невеликої частини (38%) майбутніх учителів початкових класів, які брали участь в експерименті, характерна спрямованість на реалізацію особистісно орієнтованої моделі художньо-творчої взаємодії з дітьми з опорою на власні художні і

загальнопедагогічні здібності. У більшості (56%) майбутні педагоги схильні до використання організаційного-регламентуючого стилю, спрямованого на реалізацію навчально-дисциплінарної моделі взаємодії дітей з мистецтвом. Для таких студентів характерні конформізм, формальне виконання творчих завдань, наприклад:

"*Я вірю в те, що мої учні будуть слухняно виконувати домашні завдання. Адже музику так само треба вивчати, як і інші предмети. Нотний зошит повинен бути таким же показником учнівської роботи, як і зошит з письма. Моє педагогічне кредо полягає в тому, що я повинна сама добре знати музичний матеріал і вміти роз'яснити його важливість дітям" (Ольга Л., IV курс.)*

Вивчення музичних інтересів майбутніх вчителів початкових класів засвідчив позитивне ставлення більшості опитаних до музичного мистецтва. Зокрема, 96% люблять слухати музику, причім 67% віддають перевагу слуханню наодинці. Віддаючи перевагу тим чи іншим за характером музичним творам, студенти утруднюються вказати їх конкретні назви. Так, майже третина опитаних віддала перевагу гостро ритмічній музиці (що цілком адекватно для студентського віку), втім серед таких творів, в основному, названі танці. Більшість опитаних (58%) віддали перевагу естрадній музиці, лише 21% студентів обрали класичну музику. Серед улюблених музичних творів студенти називають, як правило, популярні естрадні пісні і музику кіно (опери, балети, симфонії вказані в поодиноких відповідях).

Опрацювання студентських відповідей засвідчило, що лише 43% студентів готові включити в майбутню музично-виховну роботу свої улюблені твори ("Танок маленьких лебедів" П.Чайковського; "Пори року" А.Вівальді; вальс Е.Доги із кінофільму "Мій ласкавий і ніжний звір", українські народні пісні та ін.). Проте більшість опитаних зробити таку проекцію не наважилась, мотивуючи занадто великою складністю розуміння молодшими школярами їх улюбленої музики. Знаменно, що серед музичних творів, рекомендованих для виховної роботи з дітьми, студенти бачать, як правило, високохудожні класичні і народні зразки. В той же час майже одностайно опитані виключили зі списку можливих для музично-виховної роботи з дітьми творів пісні з репертуару Вірки Сердючки.

Це говорить про апріорну вибагливість музичного вибору, який здійснюють майбутні вчителі, керуючись не стільки стихійними смаками, скільки педагогічною доцільністю художнього виховання дітей на зразках справжнього мистецтва.

Аналізуючи відповідно до алгоритму художньо-виховної оцінки (див. додаток А) пропоновані нами музичні твори, студенти-випускники в основній масі (75%), на жаль, не змогли адекватно оцінити провідні художньо-виразні засоби музики, а їхні оцінки були зведені, в основному, до суб'єктивних переживань, викликаних музикою. Спроби художньо інтерпретувати музичні образи притаманні невеликій частині опитаних випускників (28%). У більшості випадків художні асоціації, спроби метафоризації отриманих слухових вражень були збідненими і тяжіли до відвертих запозичень та наслідувань.

Складання орієнтовних "виховних програм" ознайомлення молодших школярів з музичним твором засвідчило індиферентність переважної частини студентів (53%) до художньо-виховного потенціалу музичних образів. Неглибоко розуміючи їх виховний потенціал, студенти не могли знайти адекватні способи педагогічного транслювання художніх цінностей. Дуже часто студенти проводять надто прямолінійні аналогії між музичними образами і злободенними соціально-виховними проблемами. Втім такі аналогії скоріше руйнують виховну програму, ніж допомагають її реалізувати. Ось фрагмент такої "виховної програми", складеної студенткою IV курсу Тетяною Г.:

"П'єса Чайковського "Підсніжник" з циклу "Пори року" може здійснити серйозний виховний вплив на дітей. Я планую розповісти учням про весняні квіти, дібрати які-небудь віршики про первоцвіти і обов'язково провести аналогію з Червоною книгою України, куди занесений підсніжник. А вдома діти хай напишуть твори "Чому треба оберігати підсніжник".

Знаменно, що, плануючи ознайомлення дітей з музичним образом, студенти рідко звертаються до синтезу художніх рядів. Спланувати зв'язок із суміжними мистецтвами вдалося лише третині опитаних майбутніх учителів початкових класів. Передбачити способи організації художньо-творчої інтерпретації дітьми музичних вражень під силу лише окремим, як правило,

художньо обдарованим студентам.

Аналіз студентських робіт продемонстрував загальну невпевненість випускників у власній художньо-педагогічній компетентності. Зокрема, студенти зробили спробу скласти виховні проекти (форми використання улюблених музичних творів у виховній роботі з учнями), в яких намагались змоделювати процес трансформації власних художніх уподобань у практичну виховну роботу з молодшими школярами.

Найперше, з чим зіткнулись випускники, – це важкість цілепокладання музично-виховної роботи та обмежений ресурс власного досвіду для формотворчості. Пропоновані випускниками комплекси цілей і завдань у половині випадків були відверто формалізованими та стереотипізованими. Лише поодинокі проекти містили алгоритмізовану методичну пропозицію. Натомість більшість зосереджено описувала власні художні переживання без конкретного виходу у практично-виховну площину. Характерною є думка студентки-випускниці:

“Про музику мені говорити дуже важко. Це ніби говорити про любов. Але я розумію, що діти чекають моєї компетентної думки. На жаль, я так і не навчилась інтерпретувати музичні образи доступно і яскраво, аби це стало цікаво для учнів. Це виявилось набагато складніше, ніж розповісти про композитора та історію написання твору” (Марія Л.).

Студентам пропонувалось індивідуально, потім у малих групах виконати серію завдань типу: пов’язати поняття “компетентний учитель” і “музичне виховання”; скласти педагогічний проект ”Музика в моєму педагогічному арсеналі”. Ці завдання утворювали для студентів певні труднощі, оскільки трактування пропонованих понять напряму не входить у програму вивчення педагогічних курсів. Проблемність завдань обумовила необхідність включення самостійного мислення студентів, опору на наявні знання і досвід, активізацію рефлексії. На відміну від традиційних способів трансляції знань, студентам було потрібно не пригадати відому, раніше засвоєну інформацію, а творчо сформулювати власну точку зору, оформити її вербально, узгодити з іншими позиціями, що передбачало включення механізмів як рефлексії, так і антиципації.

Аналіз результатів виконання завдань засвідчив, що студенти під час індивідуальної роботи з певним острахом формулювали і пов'язували пропоновані поняття. Так, 62% третьокурсників у палітру компетентності вчителя початкових класів культурно-мистецьку обізнаність не включили зовсім. Утім 59% студентів випускного курсу, маючи за плечима досвід декількох педагогічних практик, переконані в необхідності мистецької підготовки вчителя до роботи з дітьми. Уявлення про компетентність учителя початкових класів набуває потрібної чіткості у формулюванні більшості студентів, починаючи з четвертого курсу (після педагогічної практики), адже тут активно спрацьовує рефлексивний механізм педагогічної свідомості. Студенти ж третього курсу у більшості розв'язували дані завдання на рівні антиципації.

Знаменно, що під час роботи в малих групах студенти більш активно і емоційно включалися в спілкування, охочіше висловлювали власні точки зору, намагалися знайти узгоджені рішення. Ті з них, які краще виконали індивідуальні завдання, більш продуктивно працювали і в груповому обговоренні. У всіх малих групах (незалежно від курсу) з'ясувались труднощі в розгортанні колективного пошуку – нарощуванні узгоджених уявлень про компетентність і професіоналізм учителя; у поверненні до раніше висловлених кимсь з учасників продуктивної ідеї в цілях її розвитку; у врахуванні кардинально інших гіпотез тощо. Труднощі в здійсненні як рефлексії, так і антиципації посилились особливо в групових формах роботи.

Найбільші утруднення викликали педагогічні проекти, що мали не меті спонукати студентів до творчого передбачення власних музично-просвітницької та музично-виховної позицій. З'ясувалось, що студенти передвипускного курсу (87% опитаних) поки не можуть повно і креативно презентувати набір виховних можливостей музики в роботі з молодшими школярами. Студенти-випускники у більшості (74 %) схилялись до власної просвітницької місії (формування музичних смаків та уподобань дітей), але зовсім незначну увагу приділили духовно-ціннісним аспектам використання музики у вихованні морально-естетичної культури учнів.

Кількісний та якісний аналіз результатів експериментального дослідження дозволив з'ясувати рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до позакласної музично-виховної роботи з дітьми. При цьому ми спирались на такі критерії:

- Характер мотивації музично-виховної роботи студентів з дітьми;
- Ступінь особистої сприйнятливості до музичних видів діяльності;
- Здатність до творчої інтерпретації музичного образу;
- Глибина втілення художньо-виховної цінності музичного твору у цілепокладання музично-виховної роботи;
- Якість проектування музично-виховної діяльності у системі позакласної виховної роботи в початковій школі.

На основі зазначених критеріїв були виокремлені три рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до позакласної музично-виховної роботи з молодшими школярами.

✓ Формально-номінальний рівень, для якого характерні: схильність до виховного негативізму; відсутність позитивних мотивів музично-виховної роботи; елементарно-прикладний ступінь особистої сприйнятливості до музичних видів діяльності (принагідно до ситуації); відсутність здатності до будь-якої інтерпретації музичних образів; індиферентність до художньо-виховного потенціалу музичних творів; формальне цілепокладання музично-виховної роботи в контексті професійного самопримусу; відсутність культури педагогічного транслювання художніх цінностей; аморфність проектувальної діяльності в контексті пошуку змісту і форм позакласної музично-виховної роботи з учнями.

✓ Інтуїтивно-продуктивний рівень, про який свідчать: наявність пізнавально-розвивальних мотивів музично-виховної роботи з молодшими школярами; зацікавлено-емоційний ступінь особистої сприйнятливості до музичних видів діяльності; збіднено-наслідувальна реакція на музичний образ у намаганнях його інтерпретації; часткова продуктивність оцінки художньо-виховного потенціалу музичних творів; традиційно-стереотипне цілепокладання

музично-виховної роботи; зацікавлений пошук інноваційних прийомів педагогічного транслювання художніх цінностей; проектування музично-виховної роботи з учнями здебільшого на рівні репродукції.

✓ Усвідомлено-креативний рівень, який передбачає: наявність культуротворчих мотивів музично-виховної діяльності; особистісно-рефлексивний ступінь особистої сприйнятливості до музичних видів діяльності; виражена здатність до інтерпретації музичного образу із застосуванням виразних засобів суміжних мистецтв; належна продуктивність усвідомлення художньо-виховної цінності музичних творів; системно-творче цілепокладання музично-виховної роботи; належна аксіологічна та технологічна культура педагогічного транслювання художніх цінностей; креативність проектувальної діяльності в контексті пошуку змісту і форм позакласної музично-виховної роботи з учнями.

З метою проведення формувального етапу експерименту із загальної кількості обстежених студентів було відібрано експериментальну (124 студенти спеціальності 6.010100 "Початкове навчання" Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського) і контрольну (124 студенти спеціальності 6.010100 "Початкове навчання" Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка) групи з результатами, максимально наближеними до середніх даних констатації.

Результати діагностичного обстеження двох зазначених груп представлені у табл. 1.2.

Таблиця 1.2.

Рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до позакласної музично-виховної роботи з молодшими школярами, %

Рівні готовності	Групи	
	Експериментальна	Контрольна
Формально-номінальний	31,45	33,06
Інтуїтивно-продуктивний	44,36	43,55
Усвідомлено-креативний	24,19	23,39

Оскільки результати констатувального експерименту у контрольній та експериментальній групах дещо різні (див. табл.1.2.), то було використано χ^2-критерій, щоб довести, що частотні показники результатів обстеження представників цих груп статистично не відрізняються. Він розрахований за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{k=1}^{m} \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k}, \quad (1.1)$$

де P_k – відсотковий розподіл даних результатів обстежень представників експериментальних груп, V_k – відсотковий розподіл даних результатів обстежень представників контрольних груп, m – кількість виокремлених рівнів готовності. За результатами обрахунків:

$$\chi^2 = \frac{(33,06 - 31,45)^2}{31,45} + \frac{(43,55 - 44,36)^2}{44,36} + \frac{(23,39 - 24,19)^2}{24,19} = 0,12.$$

Обчислення підтверджує, що частотні показники результатів обстеження представників контрольної та експериментальної груп на усіх рівнях готовності до досліджуваної діяльності статистично не відрізняються, оскільки обчислений χ^2-критерій (0,12) менший за критичне значення при m-1=2 ступенях свободи, яке складає 5,99 при вірогідності допустимої помилки менше 0,05. Отже, вірогідність того, що частотні показники результатів обстеження представників контрольної й експериментальної груп статистично не відрізняються становить 95%. Отже, обрані нами групи можуть бути використані в якості контрольної й експериментальної груп для подальших досліджень.

Кількісний та якісний аналіз отриманих результатів дозволив зробити такі висновки:

✓ Перебуваючи на стику навчання і виховання, проблема формування у майбутніх учителів початкових класів мотивів музично-виховної роботи обумовлена низкою суперечностей:

- між наявними в суспільстві високохудожніми цінностями музичної культури та рівнем музичних інтересів студентів;
- між можливістю систематичного художньо-творчого впливу на особистість молодшого школяра та небажанням, низькою готовністю педагогів до проведення позакласної музично-естетичної роботи з дітьми;
- між потребою студентів у художньо-творчій самореалізації і обмеженими можливостями щодо цього в навчальному процесі ВНЗ.

✓ Музична творчість у процесі професійної підготовки вчителя початкових класів ще, на жаль, не набула достатньо високого статусу, що часто зумовлює "ремісницький" підхід до оперування художніми образами в практичній роботі вчителя та нівелювання їхнього культурологічного та виховного потенціалу. В той же час можна однозначно стверджувати, що музична підготовка вчителя початкових класів створює абсолютно необхідне підґрунтя для його майбутньої педагогічної творчості. Втім це відбувається не автоматично (внаслідок ознайомлення з музичним матеріалом), а лише завдяки кореляції загально педагогічних, методичних та мистецьких аспектів фахової освіти.

✓ Процес цілепокладання музично-виховної роботи є надзвичайно збідненим внаслідок його формалізації. Він спирається на здатність майбутнього вчителя до рефлексії та антиципації і тому має потребу в цілеспрямованому формуванні й розвитку.

✓ Проектування студентами музично-виховної роботи з молодшими школярами у більшості випадків не враховує специфіку педагогічного транслювання художніх цінностей, спирається на досить збіднений процес формотворчості щодо використання музики у позакласній виховній роботі.

Серед причин, які стримують підготовку майбутніх вчителів початкових класів до позакласної музично-виховної роботи, виокремимо наступні:

✓ Гуманітаризація змісту вищої освіти вчителя початкових класів відбувається менш потужно, ніж того потребує культурно-виховна ситуація в

школі 1 ступеня. Забезпечити ж культуротворчі цілі виховної роботи з дітьми зможе лише вчитель зі сформованим гуманітарним мисленням;

✓ Загальнопедагогічна підготовка вчителя початкових класів, організаційно-методичне забезпечення педагогічної практики побіжно враховують специфіку орієнтування студентів на позакласну музично-виховну роботу з дітьми;

✓ Викладання дисциплін художнього спрямування в системі фахової підготовки вчителя початкових класів недостатньо зорієнтоване на збагачення виховного потенціалу майбутнього вчителя початкових класів взагалі і з виходом в площину позакласної виховної роботи з молодшими школярами зокрема. Це обумовлено у більшості випадків переважною орієнтацією на інтелектуальну сферу студентів, ігноруванням емоційно-образних механізмів формування особистісного ставлення майбутнього вчителя до художнього матеріалу;

✓ В практиці навчально-виховної роботи з майбутніми вчителями початкових класів епізодично використовується синтез мистецтв як основа формування їхнього художнього мислення, що гальмує створення в педагогічній свідомості майбутнього фахівця, з одного боку, цілісного образу мистецтва з його широкими виховними можливостями, з іншого – уповільнює розуміння ролі і місця музики у вихованні;

✓ Викладання предметів музичного циклу традиційно хибує на звуження освітніх завдань до вироблення у майбутніх учителів початкових класів спеціальних умінь і навичок (співу, диригування, виконання музики на музичному інструменті та ін.) без потрібної адаптації змісту і форм музичної підготовки до майбутньої культуротворчої діяльності в початковій школі;

✓ Позааудиторна музично спрямована виховна робота зі майбутніми педагогами не завжди є достатньо професійно зорієнтованою, тобто пов’язаною з розширенням художньо-творчого діапазону майбутніх учителів на основі постійної взаємодії з дитячою аудиторією в умовах студентських гуртожитків, клубів, студій, дитячих бібліотек тощо.

Висновки до першого розділу

Проблема формування творчого вчителя є однією з найактуальніших в освіті XXI століття. Це зумовлене переорієнтацією суспільства на розвиток Людини, її особистісних, культурних, інтелектуальних потенціалів, тому що вона є генеральною метою будь-якого проекту соціального розвитку. Ці зміни в суспільній свідомості, у ставленні суспільства до освітньої сфери створюють необхідність розробки нової парадигми освіти, яка спрямована не лише на розвиток педагогічних знань, але й на трансформацію отриманих знань у професійні здібності**.**

Оновлені концептуальні підходи до професійної освіти передбачають формування у майбутніх учителів початкових класів уміння самостійно й цілеспрямовано творити власний виховний потенціал. Втім його успішне формування стане можливим лише за умов адекватного розуміння і оцінки вчителем такого могутнього виховного засобу, як музичне мистецтво.

Сучасний педагог повинен усвідомлювати, що найрезультативнішою формою впливу музики на дитину є світоглядна. Сприймаючи музику, вихованці стають учасниками естетичного діалогу з автором, у якому відбувається корекція ціннісних орієнтацій школярів. Тому вчителю початкових класів конче потрібно опанувати в процесі фахової підготовки алгоритми музично-педагогічної діяльності, аби вміти грамотно організувати процес взаємодії дитини з музичним мистецтвом.

Проблеми підготовки вчителя початкових класів до музично-педагогічної діяльності невід’ємні від проблем педагогічної творчості. Таку діяльність апріорі кваліфікують як творчу, адже вона оперує художніми образами, які уособлюють результативність мистецького процесу. Підготовка ж майбутнього вчителя початкових класів до творчого оперування музичними засобами в контексті компетентнісного підходу до освіти посилює практичне спрямування фахової підготовки педагога на реалізацію освітньо-виховних завдань.

Художня підготовка вчителя початкових класів повинна відбуватись у безпосередньому зв’язку із його загальнопедагогічною підготовкою. Ізольований

підхід до різних аспектів фахової підготовки (як замкнених освітніх галузей) неминуче призводить до обмеженості як художнього, так і загальнопрофесійного мислення вчителя, обумовлює низьку його компетентність у розумінні виховних можливостей музичного мистецтва. Своєрідним модулем, який об'єднає ці дві площини фахового становлення вчителя початкових класів, повинна, з нашого погляду, стати педагогічна творчість.

Історія розвитку вітчизняної педагогічної освіти, аналіз існуючих професіографічних підходів до фахової підготовки вчителя початкових класів переконливо засвідчують потрібність і плідність його музично-естетичної підготовки до роботи з молодшими школярами. Саме така підготовка забезпечує комплекс педагогічних умінь, який має своєю основою художньо-ціннісне підґрунтя і збагачує як когнітивно-знаннєву, так і операційно-технологічну вправність педагога. Особливої ваги це набуває для грамотної організації позакласної музично-виховної роботи з дітьми.

Позакласну музично-виховну роботу в початковій школі у нашому дослідженні тлумачимо як системне включення дітей у художньо-творчу діяльність зі сприймання, оцінки, творчої інтерпретації музики на основі оптимальної реалізації її ціннісно-виховного потенціалу, варіативного пошуку організаційно-виховних форм подачі музичного матеріалу, постійного емоційного збагачення виховних ситуацій та забезпечення рефлексивної реакції вихованців на зміст музичних образів.

Професійну готовність учителя початкових класів до позакласної музично-виховної роботи нами визначено як складову загальної готовності до організації виховного процесу, як інтегративне професійно-особистісне утворення, що включає усвідомлення педагогом виховного потенціалу музичного мистецтва та власного художньо-виховного потенціалу на основі розуміння цілей і завдань музично-виховної роботи з дітьми (цілепокладальний компонент), здатність до адекватної передачі учням ціннісно-виховного сенсу музичних образів (трансляторно-ціннісний компонент), сформованість умінь і навичок

проектування змісту та форм позакласної художньо спрямованої виховної роботи на музичному матеріалі (креативно-проектувальний компонент).

Результати констатувального дослідження дозволили з'ясувати критерії оцінки готовності майбутніх учителів початкових класів до позакласної музично-виховної роботи з дітьми: характер мотивації музично-виховної роботи студентів з дітьми; ступінь їх особистої сприйнятливості до музичних видів діяльності; здатність до творчої інтерпретації музичного образу; глибина втілення художньо-виховної цінності музичного твору у цілепокладання музично-виховної роботи; якість проектування власної музично-виховної діяльності у системі позакласної виховної роботи в початковій школі.

На основі зазначених критеріїв були виокремлені три рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до позакласної музично-виховної роботи з молодшими школярами: формально-номінальний, інтуїтивно-продуктивний, усвідомлено-креативний рівні.

Аналіз практики музичної підготовки майбутніх учителів початкових класів у ВНЗ засвідчує відсутність єдиної цілісної системи аудиторної та позааудиторної художньо-музичної роботи зі студентами, підпорядкованої освітньо-виховному спрямуванню майбутньої діяльності такого вчителя в школі 1 ступеня. Це спричинило переважно формально-номінальний та інтуїтивно-продуктивний рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до позакласної музично-виховної роботи з молодшими школярами, що викликає закономірне занепокоєння і потребує вчасної корекції за рахунок поліпшення наукового забезпечення художньопедагогічної підготовки вчителя початкових класів.

<u>Основний зміст 1 розділу відображено у таких публікаціях дисертанта:</u>

1. Нестерович Б.І. Взаємозв'язок загальнопедагогічної і художньої підготовки вчителя музики до виховної роботи в школі / Б.І.Нестерович // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2002. – Вип. 6. –Ч. 2. – С. 74 – 76.

2. Нестерович Б.І. Проблема наступності художньо-естетичної підготовки майбутніх учителів музики в системі ступеневої педагогічної освіти / Б.І.Нестерович // Науковий вісник Чернівецького національного університету : збірник наукових праць. Педагогіка та психологія. – Чернівці : Рута, 2005. – Вип. 248. – С. 89 - 94.
3. Нестерович Б.І. Роль педагогічної творчості в професійній підготовці вчителя початкових класів і музики / Б.І.Нестерович // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2005. –Вип. 15. – С.43 - 45.
4. Нестерович Б.І. Музично-виховна робота в початковій школі: реалії та перспективи оновлення / Б.І.Нестерович // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : збірник наукових праць / АПН України; Інститут проблем виховання / О.В. Сухомлинська (ред.кол.). — К. , 2005. – Вип. 8. – Кн. 2. – С. 91- 94.
5. Нестерович Б.І. Професійно-виховна самореалізація вчителя музики: досвід діагностики / Б.І.Нестерович // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія : Педагогіка. – 2006.– № 5. – С. 69 – 72.
6. Нестерович Б.І. Виховний потенціал особистості майбутнього вчителя початкових класів: особливості формування засобами мистецтва / Б.І.Нестерович // Наукові записки : зб. матеріалів звітної науково-практичної конференції викладачів і студентів. – Серія “Початкове навчання”. –Вінниця, 2007. – Вип. 5. – С.71-73
7. Нестерович Б.І. Музично-виховна робота в початковій школі: аксіологічний аспект / Б.І.Нестерович // Збірник наукових праць Кам’янець-Подільського національного університету. Серія : педагогічна. – Кам’янець-Подільський, 2008. – Вип. 15. – С. 223-227.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ШКОЛИ 1 СТУПЕНЯ ДО ПОЗАКЛАСНОЇ МУЗИЧНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

2.1. Педагогічні умови успішної фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів до музичного виховання дітей

На основі теоретичного аналізу та вивчення практичного досвіду фахової підготовки вчителя початкових класів нами виокремлені педагогічні умови їхньої ефективної підготовки до музичного виховання дітей у позакласній роботі:

- Забезпечення цілепокладальної активності студентів у процесі формування у них мотивів музично-виховної діяльності;
- Формування 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;

Обґрунтуємо дані педагогічні умови з погляду доцільності і своєчасності їх впровадження в освітній процес педагогічних ВНЗ.

1. Забезпечення цілепокладальної активності студентів у процесі формування у них мотивів музично-виховної діяльності.

Музично-виховна робота з дітьми буде успішною лише за наявності у вчителя сталого інтересу до такого роду професійної діяльності. Інтерес можна вважати емоційно-пізнавальним ставленням до предмету або діяльності, інтегральним показником мотивації, результатом мотиваційних змін в структурі особистості. Такий підхід уможливлює управління розвитком інтересу шляхом перебудови мотиваційної сфери, завдяки становленню окремих її компонентів – сенсів, мотивів, цілей, емоцій (А.Маркова). Звідси можна зробити висновок, що наявність у студента інтересу до музично-виховної роботи виступає показником

сформованості мотивів цієї діяльності і дозволяє правильно будувати її цілепокладання.

Проблема формування мотивів музично-виховної діяльності студентів, по суті, є проблемою цілепокладання даної діяльності. Цей висновок підтверджується психолого-педагогічними дослідженнями, що висувають на перше місце проблему цілепокладальної активності особистості (Л.Байбородова, О.Гребенюк, Л.Новікова, А.Маркова, М.Матюхіна, В.Семиченко, Н.Щуркова та ін.).

Висновки педагогів і психологів, наш власний педагогічний досвід переконує у великих можливостях розвитку мотивів учбової діяльності шляхом цілепокладання, а цілепоклададальну активність студентів спонукають вважати головним педагогічним засобом формування мотивів музично-педагогічної діяльності, її системоутворювальним чинником.

У контексті нашого дослідження цілепокладання розуміємо як визначення і усвідомлення студентами цілей власної музично-виховної діяльності, яка має свою специфіку, обумовлену природою музичного мистецтва і підлягає врахуванню вікової специфіки вихованців.

Н.Щуркова, високо оцінюючи роль цілепокладання, підкреслює, що вчитель організовує взаємодію дітей з навколишнім світом відповідно до попередньо осмисленої стратегічної мети. За відсутності мети педагог не здатний виховувати. Його робота мимоволі спрямовується на ліквідацію небажаних проявів у дитячій поведінці [283, с.59].

Найважливішим чинником формування у студентів мотивів музично-виховної роботи з дітьми є організація навчально-виховної роботи у ВНЗ. Практика показує, що домінуючим напрямом в учбовому процесі педвузу залишається наочно-пізнавальний підхід до музичних занять, в більшості випадків заснований на “інформаційному”, монологічному методі роботи викладача із студентами. Це перешкоджає розвитку музично-творчих здібностей майбутнього вчителя, утворює мінімальні можливості для художнього спілкування. Організація навчальних занять як спільної творчої діяльності

викладача і студентів, у ході якої враховуються і реалізуються музичні інтереси кожної особи, є важливою умовою ефективного формування мотивів музично-педагогічної діяльності. Це, в свою чергу, забезпечує можливість майбутньому вчителеві здійснювати індивідуальне цілепокладання.

У реальній педагогічній практиці зовні задана мета не має такої значущості для студента, яку вона має для викладача. Ніякі докази на користь того, що класична музика є прекрасною, що вона надає насолоду, духовно зміцнює особистість не наблизять студента до бажаної, з погляду викладача, музичної діяльності, не сформують необхідну мотивацію, поки ця діяльність не набуде такого ж необхідного ціннісного статусу і для студента також. Неодноразово доведено, що формальне ознайомлення студента з системою соціальних цінностей і норм є малоефективним. Цілі, нав'язані ззовні, (так зване зовнішнє цілепокладання) не може забезпечити глибокого впливу на студента, а його діяльність мотивуватиметься скоріше зовнішньо-формальними мотивами.

В основі процесу формування мотивів музично-педагогічної діяльності лежать, на наш погляд, наступні потреби: потреба в пізнанні; потреба в спілкуванні; потреба в творчості, самовираженні; потреба в переживанні цінності діяльності; потреба в трансляції ціннісного смислу художньої діяльності. Успішне формування мотивів музично-педагогічної діяльності можливе лише в ситуації вільного вибору студентами змісту і форм позакласної виховної роботи.

Цілепокладання відіграє надзвичайно велику роль в організації позакласної виховної роботи. Це підтверджують результати численних досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців, які в різні часи вивчали зміст і форми позакласної виховної роботи у загальноосвітній школі (Л.Байбородова, О.Безпалько, О.Богданова, Л.Болотіна, В.Вербицький, С.Гончаренко, Т.Дем'янюк, С.Карпенчук, Б.Кобзар, Н.Кудикіна, В.Кукушин, Д.Латишина, В.Петрова, Г.Пустовіт, М.Рожков, Т.Сущенко, Г.Тарасенко та ін.).

До позакласної музично-виховної роботи ми відносимо роботу класовода з учнями, яка проводиться в позаурочний час, але не має спеціально вираженого предметного характеру (не спрямована на вивчення якого-небудь одного

навчального предмету, зокрема музики). Позакласна робота, за Б.Кобзарем, дозволяє задовольнити різнобічні інтереси учнів, сформувати самостійність, організувати практичну суспільно корисну діяльність і змістовне дозвілля дітей [81, с.11].

Цілепокладання позакласної музично-виховної роботи вчителя початкових класів означає конструювання системи її цілей і завдань, з одного боку, в типовій для виховної діяльності формі, проте, з іншого, на основі специфічного відбору її засобів, змісту і форм. Витонченість естетико-виховної сфери зумовлює цілковиту відмову від будь-яких форм прямого впливу, адміністрування, примусу і передбачає постійний варіативний пошук способів успішного перетворення позиції вихованців на суб'єктну задля уможливлення оптимального розвитку потенційних можливостей художньої діяльності кожної дитини.

На думку Н.Щуркової, вчитель повинен уміти відібрати такий ефективний засіб, щоб він виявився багатофункціональним у процесі його використання і являв собою образ явищ життя, дозволяв здійснювати маніпуляції з ним, мав яскраву, привабливу для сприйняття форму, забезпечував позитивні емоції, дозволяв легко виявити ціннісний зміст [283, с.261-262]. Музика якнайкраще підходить на роль такого оптимального засобу виховання дітей.

Не менш важливим етапом цілепокладання у вихованні є формотворення. Форму виховної роботи дослідники традиційно тлумачать як вираження змісту виховної роботи через певну структуру відносин педагогів і вихованців [210, с.125-127]. Форма, по суті, організаційно забезпечує реалізацію цілей, змісту, принципів і методів виховання дітей. В педагогічній науці допоки не існує єдиної думки про форми виховної роботи. Це обумовлено багатофункціональністю формотворення (інформативна, організаторська, регулювальна функції) [там же].

Знаменно, що в педагогічній теорії і практиці створено величезний фонд форм виховної роботи. Методисти традиційно прагнуть зібрати як можна більше назв таких форм (налічують декілька тисяч назв). Втім спроба зібрати великий

список форм не має ніякого сенсу, адже перерахувати всі форми виховної роботи неможливо, так і немає необхідності у цьому. Кожна форма не повторює іншу, а лише може бути схожа на неї. Набагато важливіше підготовити педагога до самостійного формотворення як необхідного компонента цілепокладання і наступної виховної взаємодії з вихованцями.

За цільовою спрямованістю, за позиціями учасників виховного процесу, за об'єктивними виховними можливостями деякі дослідники (Л.Байбородова, М.Рожков, О.Титова) пропонують таку класифікацію форм виховної роботи, яка поділяє їх величезну кількість на три основні типи: заходи, справи, ігри [210, с.131-132]. До позакласних форм колективної творчої діяльності відносять колективні творчі справи (КТС), чергування традиційних доручень (ЧТД), сюжетно-рольові ігри та ін. [там же, с.132].

Все різноманіття виховної роботи з учнями В.Селіванов пропонує розділити на три групи залежно від основної вирішуваної ними виховної мети: 1) форми управління і самоврядування шкільного життя (збори, лінійки, мітинги, години класних керівників, засідання представницьких органів учнівського самоврядування та ін.); 2) пізнавальні форми (екскурсії, походи, фестивалі, усні журнали, інформаційні години, тематичні вечори, студії, секції, виставки та ін.); 3) розважальні форми (ранки і вечори) [223, с.307]. З нашого погляду, музично-виховну роботу не можна однозначно віднести до жодної з пропонованих груп. Така класифікація форм виховної роботи є завузькою для цього.

Суперечливими є позиції дослідників щодо використання такої форми, як виховний захід. “Педагогіка заходів” неодноразово піддавалась критиці з боку гуманістичної педагогіки. Науковці (І.Іванов, І.Казанжи, І.Підласий та ін.) зазначають невідповідність поняття “захід” фактичному смислу виховної роботи. З нашого погляду, даний термін невдало запозичений зі сфери адміністративної діяльності і може націлювати вчителя на формалізм і фрагментарність виховної роботи. В сучасній педагогіці сьогодні більш вживане поняття “виховна справа”, яке більшою мірою віддзеркалює специфіку виховного процесу (зокрема його системність, комплексність і безперервність). Виховна справа, з погляду

дослідників, – це форма організації і здійснення конкретної виховної діяльності. Головними особливостями виховної справи науковці називають її необхідність, корисність, здійсненність [71]. Великий виховний потенціал притаманний колективним творчим справам (КТС), які, з нашого погляду, є не стільки формою, скільки способом її яскравої і нестандартної організації.

Т.Сущенко правильно зауважує, що планувати потрібно не захід, а виховну дію, яка обов'язково повинна привести до потрібних результатів. Недостатньо, наприклад, проектувати трудове виховання на рівні окремих заходів, важливо підібрати такі справи, участь в яких зміцнювала б позитивне ставлення дітей до трудової діяльності сьогодні і в майбутньому [243, с.174-175]. Так само і в художньо-естетичному вихованні дітей неможливо плідно розв'язати будь-яке його завдання за допомогою окремих заходів. У цілепокладальній діяльності вчитель повинен передбачити системність такої роботи, спрогнозувати її віддалений соціально-виховний ефект.

Таким чином, цілепокладання є надійної основою зміцнення мотивів музично-виховної роботи вчителя початкових класів.

2. Формування музично-професійного мислення майбутніх учителів початкових класів у контексті інтегральної дії антиципації та рефлексії.

Музично-професійне мислення у нашому дослідженні трактується як процес, обумовлений, з одного боку, минулою художньою активністю студента (рефлексія), з іншого, прогнозованими умовами його художньо-виховної діяльності (антиципація). Ми виходимо з того, що антиципація і рефлексія є інтегральними психологічними механізмами регуляції мислительної діяльності студента, що забезпечують цілісність розумового процесу в просторово-часовому контексті минулих, сьогоденних і майбутніх педагогічних дій.

Психолого-педагогічна наука сьогодні активно досліджує механізми перетворення змісту духовного розвитку педагога на форми розвитку його професійної культури. Музично-професійне мислення є своєрідним результатом такого перетворення і стає надійною основою виховного потенціалу вчителя. На

думку дослідників (В.Зінченка, Ю.Кулюткіна, А.Маркової, Д.Познера, В.Семиченко, С.Сисоєвої, Г.Сухобської, Г.Тарасенко та ін.), особливого значення у цьому процесі набуває педагогічна рефлексія – діяльність самопізнання. Педагогічна рефлексія віддзеркалює багатство художньо-духовного світу вчителя, яке неодмінно виявляється у виховній роботі з учнями. Рефлексія забезпечує народження в педагогічній свідомості вчителя комплексу чуттєвих та розумових образів, які потенційно існують у внутрішньому досвіді, але зумовлюють актуальний рівень виховної діяльності.

Розвинена педагогічна рефлексія, на думку Г.Тарасенко, зумовлює усвідомлення вчителем власної соціально-педагогічної позиції щодо розв'язання глобальних проблем людства [246, с.13]. Якщо проблеми екології людської духовності тлумачити в контексті таких проблем, то майбутній учитель повинен усвідомлювати "виховну вагу" мистецтва та власну роль у формуванні "культурно-духовного шару" суспільства. Педагогічна рефлексія у такому сенсі розгортається в суміжних системах "я та духовне життя суспільства (країни)", "я та мої вихованці". Сприйняття, переживання, оцінювання музичного мистецтва та самоаналіз власної художньої культури, з одного боку, забезпечує рефлексію власної музично-виховної діяльності, з іншого боку.

На думку В.Орлова, усвідомлення власного стану душі і є тим джерелом, звідки починається професійне становлення майбутнього вчителя мистецьких дисциплін на відміну від традиційних пошуків змісту і моральних принципів у самому творі мистецтва [178, с.51]. Майбутній учитель йде до розуміння мистецтва від першого емоційно-естетичного захоплення через рефлексію смислу того, що відбувається "тепер і зараз" або колись відбувалось під час сприйняття у його власній душі. В іншому випадку йому доводиться вкладати своє розуміння, свою душу у "прокрустове ліжко" формальних оцінок [там же, с.63-64].

Не менш важливою для професійного самотворення педагога-виховника є антиципація (від лат. anticipatio — передбачення) — здатність у тій або іншій формі передбачати розвиток подій, явищ, результатів педагогічних дій. Це

очікування (або “випереджувальне віддзеркалення”) зазвичай виражається у прогнозуванні виховної дії та її результатів. Антиципація особливо значуща в творчій діяльності, до якої повною мірою можна віднести виховання. Як мислительні, процеси антиципації активно вивчаються в працях психологів (А.Брушлінського, Б.Ломова, О.Матюшкіна, С.Рубінштейна, Б.Теплова та ін.), і професійна педагогіка плідно використовує цей науковий доробок. Зокрема, ми виходимо з того, що розв’язання будь-якого художньо-виховного завдання здійснюється завдяки механізму прогнозування вчителем виховного впливу конкретного мистецького образу на ціннісну свідомість дітей у бажаному для вихователя напрямку.

Вірогідними шляхами корекції музично-професійного мислення учителя початкових класів, на наш погляд, можуть стати такі:

– розширення аксіологічних підходів до оцінки виховного потенціалу музичного мистецтва за рахунок відмови від одностороннього “дидактизму” професійної позиції;

– перетворення досвіду власного сприйняття і оцінювання музики в механізми мотивування ставлення до неї;

– збагачення художньо-естетичної свідомості в процесі самостійної професійно вмотивованої музичної діяльності;

3. Розвиток здатності студентів до комплексної реалізації художньо-аксіологічних та загальнопедагогічних умінь в умовах контекстного підходу до музичної підготовки майбутніх учителів школи 1 ступеня.

Успішність музично-виховної роботи, яку здійснюватиме учитель початкових класів, на нашу думку, уможливлюється не лише і не стільки суто музичною підготовкою. Як показує практика, навіть уміючи грати на музичному інструменті, вчитель доволі не часто прагне використати це уміння у виховній роботі з дітьми. Це результат “локального” формування таких умінь у процесі музичної підготовки, яка більшою мірою спрямована на формування технічної вправності поза професійно-виховним контекстом майбутнього педагога.

Сьогодні повинно відбуватись переосмислення цілей, форм і методів музичної освіти вчителя початкових класів і підпорядкування її широкому освітньому виховному контексту даної спеціальності (А.Вербицький). Художня підготовка такого вчителя повинна обов'язково корелюватися із загальнопедагогічною, що дозволить системно формувати різноманітні уміння – художньо-аксіологічні, загальнопедагогічні й виконавські.

Якщо художньо-аксіологічні уміння вчителя початкових класів забезпечують грамотний художньо-педагогічний аналіз музичних творів, адекватне тлумачення художнього образу і оптимальне цілепокладання щодо використання його в освітньому процесі, то загальнопедагогічні (дидактичні, сугестивні, перцептивні та ін.) уміння забезпечують необхідну виразність подачі художнього матеріалу і трансляцію власного (рефлексивного) ставлення до музичного образу. Лише комплекс цих умінь дозволить педагогу створити адекватну ситуацію художньо-естетичного спілкування дітей з музикою, уможливити необхідне "емоційне зараження" в процесі її сприймання.

Художньо-аксіологічні уміння уможливлять рефлексивні та антиципаційні процеси в ході аналізу вчителем музичного матеріалу і проектування змісту і форм його подачі дітям. Проте загальнопедагогічні уміння, до яких відносимо вербальну і пантомімічну виразність, дозволять вчителю втілити власний художньо-емоційний відгук у виховні технології.

Елементарні виконавські уміння є незамінною ланкою в системі готовності вчителя початкових класів до виховної роботи. Крім використання аудіозапису (або модного нині караоке), в позакласній роботі доволі часто виникає необхідність включення "живого" звучання музики. Таку музику діти сприймають і виконують активніше і зацікавленіше. Авторитет учителя, який хоча б в елементарних формах виконує музику, гранично зростає, що посилює відкритість вихованців до його музично-виховного впливу.

Формування ж елементарних виконавських умінь вчителя варто чітко пов'язати з художньо-аксіологічними і загальнопедагогічними уміннями. Саме

тоді виконавське мислення педагога отримає необхідний психологічний і педагогічний контекст і не звузиться лише до тренажу пальців.

У якості додаткових умов успішної підготовки майбутніх учителів початкових класів до музично-виховної роботи з дітьми набуває формування комунікативної виразності вчителя початкових класів на основі оригінальності індивідуального проектування позакласної музично-виховної роботи з учнями.

Музично-виховна робота з дітьми може бути ефективною, якщо вчитель зуміє виразно донести художньо-ціннісний зміст музичного твору, на основі якого проектується виховний вплив на учнівську аудиторію. Як слушно зауважує Н.Миропольська, педагог має бути комунікативно виразним, щоб учні не тільки розуміли, а й позитивно сприймали як мовлення учителя, так і паралінгвістичний контекст мови (доречність жестів, міміки, зовнішній вигляд тощо) та опановували це мистецтво самі [130, с.336].

Комунікативну виразність у контексті реалізації завдань музично-виховної роботи ми розуміємо як належну експресивність вербально-поведінкових реакцій учителя в процесі художньо-виховного діалогу з учнями; послідовне уникання ним інформаційної надлишковості; забезпечення варіативності форм і методів виховного впливу на ціннісну свідомість молодших школярів на основі домінування музично-ігрової діяльності. Такий підхід зумовлений віковими потребами учнів початкових класів, які не можуть статично, логізовано сприймати музику, яка їм подобається. Вчитель початкових класів зобов’язаний побудувати художньо-виховний діалог саме так, як того вимагає природа дитини цього віку. Безперечно, шкідливою тут може стати перевантаження дитячої уваги номінативною інформацією про музичний твір, його автора, історію створення тощо. Крім того, вибір методів і прийомів опрацювання музичного матеріалу також повинно корелювати з віковими особливостями дітей. Для молодших школярів завжди бажаними є ігрові методи і прийоми на основі експресивно побудованих сюжетів.

Індивідуальне проектування вчителем позакласної музично-виховної роботи повинно відбуватись на основі максимальної активізації його творчого

потенціалу, який являє собою сукупність педагогічних ресурсів, що дозволяють створювати нові – оригінальні, якісно інші, але вищого рівня художньо-виховні цінності. Педагоги з високим творчим потенціалом відрізняються розвиненою уявою, сильною інтуїцією, прагненням до самовираження, нестандартним і продуктивним мисленням, новаторством, умінням мобілізувати свої ресурси в процесі виховної діяльності. Ресурсна відновлюваність їх творчого потенціалу забезпечується за рахунок належної пізнавальної активності і освоєння креативних виховних технологій [53, с.201-202].

Психологи (В.Рибалка, В.Роменець, С.Сисоєва та ін.) неодноразово підкреслювали, що вище вираження своєї індивідуальності людина знаходить у творчій діяльності, причім не лише у сфері художньої творчості, але й у педагогічній творчості. Зокрема, творчість вихователя не може відбутись інакше, як шляхом використання індивідуальної методики, побудованої на основі індивідуального таланту.

Послуговуючись ідеями В.Роменця, можемо стверджувати, що творцем справжніх виховних цінностей вважаємо того, хто, спираючись на об'єктивні закономірності людського життя, вміє відтворювати їх з неповторною індивідуалізацією. Ми переконані у тому, що духовне багатство педагога уможливлює глибину індивідуального осягнення ним світу і подальшу трансформацію цього у виховні технології. Отже, незаперечною є думка В.Роменця про те, що "багатство світу – передумова розкриття об'єктивних рис дійсності. Лише оригінальний підхід дає змогу побачити смисл, красу довколишніх явищ, предметів" [212, с.127].

Комунікативна виразність учителя також забезпечується його творчим потенціалом. В.Роменець, розмірковуючи з цього приводу, підкреслює, що оригінальність і комунікація не заперечують одна одну. І хоча комунікація передбачає певну спільність у спілкуванні, а оригінальність становить усе те, що істотно відрізняє одну людину від іншої, незважаючи на цю докорінну протилежність оригінальності та комунікації, вони виявляються двома органічно пов'язаними моментами єдиної творчої діяльності. Поглиблення оригінальності,

на думку психолога, веде до розширення комунікації, а комунікація, що розширюється, означає інтенсифікацію оригінальності. Те, що на перший погляд здається парадоксом, насправді в своїй глибокій суті показує, що творчість має суспільний характер і є взаємодією індивідуальностей [там же, с.128].

Саме оригінальність проектування музично-виховної роботи забезпечить зацікавленість нею учнів і зумовить належний авторитет учителя. Лише за його наявності трансльовані педагогом художньо-естетичні цінності успішно привласнюються учнями. В.Галузяк і М.Сметанський слушно обстоюють ідею особистісної референтності педагога. На їхню думку, референтний учитель спроможний ”врости”, тобто органічно увійти у внутрішній світ своїх вихованців. Трансльовані ж ним норми, цінності, смаки сприйматимуться дітьми як свої власні [41, с.18-25].

Отже, музично-виховна робота може бути результативною лише на фоні належної особистісної референтності педагога. Діти приймуть і полюблять ті зразки музичного мистецтва, які виразно, захоплено та оригінально транслюватиме авторитетний учитель з опорою на власний художній досвід, смакові уподобання і культурні інтереси.

Важливого значення набуває аксіологічна та технологічна культура музично-виховної роботи майбутнього вчителя початкових класів у процесі педагогічної практики. В ході практичної роботи з дітьми студент отримує досвід реалізації культуротворчих функцій виховання. Музично-виховна робота змусить майбутнього вчителя по-іншому осмислити суть виховного процесу в цілому. Це щонайменше відмова від абсолютизації нормативно-регулюючих функцій, тобто відмова від догматичного нав’язування дітям норм поведінки у певних ситуаціях (у ситуаціях художньо-педагогічного спілкування це неприпустимо). Студенти повинні отримати досвід створення емоціогенних виховуючих ситуацій (І.Бех, С.Сисоєва, А.Чебикін), які сприяють творчому освоєнню дітьми музичних образів. Підвищення ефективності творчого розвитку учнів, влучно зазначає С.Сисоєва, значною мірою визначається професійними уміннями вчителя створити сприятливі умови для розвитку їх творчих

можливостей, самореалізації особистості учнів у процесі навчання. Головною при створені сприятливих умов для творчого розвитку учнів виступає умова забезпечення реалізації учнем своїх творчих можливостей у навчально-виховному процесі як на уроці, так і у позаурочній діяльності [230, с.375].

В процесі педагогічної практики майбутній учитель початкових класів повинен отримати реальну можливість творчого цілепокладання музично-виховної діяльності, адже це удосконалить уміння творчого планування своєї діяльності з урахуванням можливостей як індивідуального особистісного розвитку, так і розвитку учнів; сприятиме формуванню індивідуального стилю творчої професійної діяльності.

Саме під час педагогічної практики студент повинен осмислити необхідність аксіологічної культури музично-естетичного виховання дітей, яка зорієнтує його на надання виховній роботі яскраво вираженого ціннісного характеру на основі гуманістичних цінностей, змусить відмовитись від безособистісної, безоцінної позиції щодо мистецтва і стати транслятором естетично виправданих ціннісних підходів до музики.

Орієнтація на технологічну культуру музично-виховної роботи допоможе студенту віднайти нетривіальні форми трансляціїї художніх цінностей на основі грамотної організації музично-художньої творчості дітей. Організація творчого діалогу з вихованцями повинна активізувати конструювання студентами не окремих “виховних заходів”, а комплексних форм впливу на мотиваційні компоненти ставлення учнів до музики на основі створення оригінальних виховуючих ситуацій.

На нашу думку, якість професійної підготовки майбутнього вчителя до музично-виховної роботи безпосередньо залежить від культуроємкості змісту та організаційних форм педагогічної практики, в ході якої майбутній учитель зможе реалізувати власну індивідуальність із сформованими культурно-ціннісними орієнтаціями і виховним кредо. Успішність музично-виховної роботи студента-практиканта, таким чином, залежатиме не лише від кількості загальнопедагогічних знань, але й від багатства суб’єктивної рефлексії на

музичне мистецтво, від креативності методичного мислення, від оригінальності самовияву педагогічних позицій у позакласній роботі з дітьми.

Організаційно-педагогічна модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до позакласної музично-виховної роботи передбачає поетапне формування його ставлення до виховного потенціалу музичного мистецтва та усвідомлення власної педагогічної позиції щодо його реалізації в позакласній виховній роботі з молодшими школярами. Модель реалізується через такі етапи: пропедевтично-мотиваційний, технічно-операційний, практично-проектувальний (див. рис. 2.1.).

Пропедевтично-мотиваційний етап підготовки передбачає:

- Формування музично-професійного мислення майбутніх учителів початкових класів;
- Розвиток у студентів мотивів музично-виховної роботи з молодшими школярами;
- Формування навичок цілепокладання музично-виховної роботи з дітьми.

Технічно-операційний етап підготовки передбачає:

- Оволодіння студентами методами музично-виховної роботи з учнями початкових класів;
- Підготовку майбутніх учителів до формотворення в контексті організації позакласної музично-виховної роботи в початковій школі;
- Формування елементарних навичок музично-виконавської діяльності.

Практично-проектувальний етап підготовки передбачає:

- Формування навичок синтезування різних видів художньої діяльності дітей у процесі ігрової діяльності;
- Підготовку до аналізу і проектування художньо-виховних ситуацій у позакласній роботі з молодшими школярами;
- Моделювання і практичну реалізацію студентами музично-виховних комплексів у позакласній роботі в школі 1 ступеня.

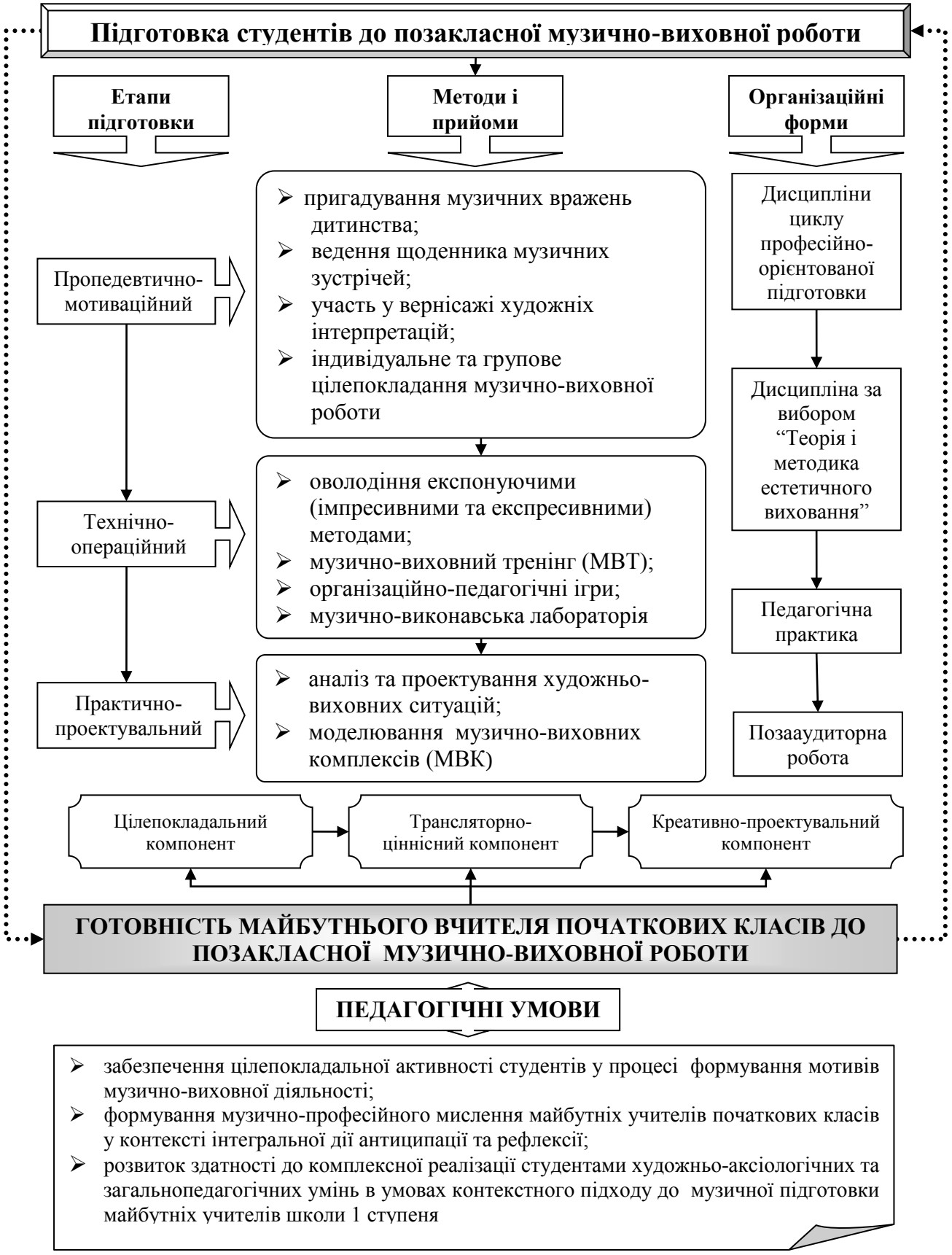


Рис. 2.1. Організаційно-педагогічна модель підготовки майбутнього вчителя початкових класів до позакласної музично-виховної роботи

Організаційно-педагогічна модель реалізується в процесі вивчення студентами нормативних дисциплін загальнопедагогічного спрямування (цикл професійно-орієнтованої підготовки) – методики виховної роботи (МВР); основ педагогічної майстерності (ОПМ); методики музичного виховання (ММВ); дисциплін за вибором (теорії і методики естетичного виховання – ТМЕВ); блоку музично-педагогічних дисциплін (основного музичного інструмента – ОМІ; ансамблевої гри – АГ), а також у процесі педагогічної практики (ПП) та позааудиторної роботи (ПР).

2.2. Методи фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів до музично-виховної роботи з молодшими школярами

Професійна підготовка вчителя початкових класів до виховної роботи в школі потребує технологізації даного процесу на основі впровадження ефективних методів і форм роботи з належним організаційно-процесуальним забезпеченням. Якщо ж йдеться про підготовку вчителя до оперування мистецьким матеріалом, то технологія його професійного становлення, як справедливо зазначає В.Орлов, будується на засадах самопізнання, самоактуалізації, саморозвитку, розуміння себе і мистецтва як суб'єктів художньо-естетичного спілкування [178, с.202-203].

Вибір методів фахової підготовки майбутнього вчителя визначається її стратегічними напрямами в контексті сучасних освітніх парадигм. Так, А.Маркова, досліджуючи психологію професіоналізму, виокремлює декілька психолого-педагогічних стратегій професійного навчання: розвитку потрібних психологічних якостей; жорсткого формування трудових дій (на основі алгоритмізованих педагогічних технологій); м'якого формування трудових дій (на основі варіювання, індивідуалізації, творчого вибору); корекції (переформування хибно сформованих трудових дій); розвитку особистості професіонала [120, с.255]. В контексті нашого дослідження ми не можемо абсолютизувати жодну, оскільки кожна із названих стратегій має свій

безперечний позитив і повинна бути врахована у процесі вибору методів підготовки вчителя до музично-виховної роботи в початковій школі.

У цьому процесі ми намагалися якнайповніше врахувати вимоги Болонської декларації, які зумовлюють нову філософію освітньої діяльності, нові технології опанування знаннями. Відкидаючи суцільну репродукцію, неконструктивний авторитаризм у відносинах між викладачем і студентом, ці технології націлюють на оптимальне використання інтерактивних, мультимедійних, проектно-ігрових форм роботи зі студентами на основі партнерства і вільного вибору.

Впровадження педагогічно доцільних методів професійної підготовки майбутніх учителів дозволяє системно залучати студентів до активного контрольованого спілкування в системі "викладач – студент", у процесі якого майбутні педагоги яскраво виявляють свою особистісну сутність, набувають необхідних професійних знань і умінь. До таких методів дослідники відносять: імітаційні психолого-педагогічні ігри (професійно-ділові, сюжетно-рольові, психотехнічні); професійні тренінги та тренінгові вправи; роботу студентів з проективними методиками; перегляд і аналіз відеоматеріалів на професійну тематику; створення творчих лабораторій тощо [247, с.165].

Взаємозв'язок музичної та педагогічної творчості в контексті професійного становлення вчителя початкових класів передбачає пошук специфічних методів, що забезпечують адекватне оволодіння ним образною мовою мистецтва, а також формування здатності до емоційної, яскравої, доступної подачі музичного матеріалу дітям молодшого шкільного віку.

В контексті такого пошуку ми звернулись до педагогічних та соціологічних праць польських учених (Ч.Купісевича, В.Оконя, С.Осовського), в яких яскраво презентовані експонуючі (або оцінні) методи. Дослідники обстоюють думку про те, що пізнання дійсності є одночасно її емоційним переживанням і оцінкою (причім таку оцінку не вважають ідентичною інтелектуальному пізнанню). Тому сфера емоційного пізнання отримує певну самодостатність і особливий виховний статус [105; 173]. Дослідники високо підносять роль естетичних цінностей у

формуванні особистості і щільно пов'язують їхнє функціонування з емоційним життям людини. Зокрема С.Осовський, визнаючи комунікативну функцію мистецтва, у контексті його соціологізаторського розуміння трактує цінності як функцію переживань [295].

Експонуючі методи забезпечують своєрідну трансляцію художніх цінностей та активно впливають на такі особистісні утворення вчителя, як вищі почуття, переконання, світогляд, характер, тип професійної поведінки та його виховний потенціал. Оцінні, або експонуючі методи відіграють значну роль у привласненні особистістю духовних цінностей. На думку В. Оконя, залежно від типу цінностей міняється спосіб їх експонування [173, с.286]. У музично-педагогічній освіті ці методи набувають особливого сенсу, оскільки допомагають студентам усвідомити шляхи привласнення дітьми цінностей мистецтва, а також сприяють освоєнню самими студентами педагогічних і художніх цінностей. Оцінні методи, взаємодіючи з методами проблемно-пошукового характеру, дозволяють організувати духовно-пізнавальну діяльність студентів у процесі виконання творчих завдань під час вивчення загальнопедагогічних і художніх дисциплін. Дані методи допомагають створювати ситуації поглибленого духовного спілкування з мистецтвом у ході групових та індивідуальних занять з фахових дисциплін, де студенти осягають виховні цінності майбутньої музично-педагогічної діяльності.

Експонуючі методи поділяють на імпресивні та експресивні [173, с.285-288]. Якщо імпресивні методи налаштовують студентів на сприйняття і переживання художніх цінностей, то експресивні методи надають студентам свободу самовираження в усіх видах учбової діяльності.

До імпресивних (лат. *impressio* – враження, переживання) відносимо методи зосередженого сприйняття, збирання, педагогічно доцільної трансформації художньої інформації про музичний твір та його автора; художню інтерпретацію музики на рівні осмислення головної ідеї твору, її співставлення з власними принципами життя. Імпресивні методи залучають майбутніх учителів до оцінно-творчої діяльності, допомагають студенту увійти в стан художнього

співпереживання, посилюють самоаналіз, активізують рефлексивні механізми осмислення власної естетико-виховної ролі.

До експресивних методів (лат. *expressio* – вираження) відносимо ті, що ґрунтуються на створенні ситуацій, у яких майбутні педагоги самостійно відтворюють музично-естетичні цінності і проектують способи їх трансляції у виховний процес. Дані методи обумовлюють своєрідне злиття переживання і вираження. Причім ціннісно-виховна установка, набута студентом шляхом експресивної реалізації музично-творчого потенціалу, є більш міцною, ніж така ж оцінка, догматично нав'язана зовні.

Оскільки в діяльності вчителя початкових класів важливе місце посідає його власна емоційно-художня активність, то на заняттях з фахових дисциплін важливо рівнозначно приділяти увагу обом групам оцінних методів. Вони паритетно сприяють організації участі студентів у передачі цінностей музичного мистецтва вихованцям, що забезпечує успіх майбутньої музично-виховної діяльності.

У контексті обраної класифікації ми зробили спробу розглянути найбільш вживані методи фахової підготовки вчителя, що так чи інакше допомагають забезпечити імпресивну чи експресивну складові його підготовки до музично-виховної роботи в школі.

Якщо основою організації художнього сприймання і оцінки, употужнення рефлексії, розвитку творчої уяви і здатності до інтерпретації ми обираємо імпресивні методи, то в їхньому контексті набувають великої ваги вербально-емоційні методи стимулювання музично-образного мислення майбутніх учителів. Сприймання студентами високохудожніх зразків музичного мистецтва потребує грамотного педагогічного керівництва, вчасно створених художньо-психологічних установок на сприймання тих чи інших музичних образів, а також системного включення майбутніх учителів у музично-оцінну діяльність.

Найважче у цьому процесі – підвести студента до самостійного "розкодування" ціннісного змісту музичного твору. В контексті нашого дослідження ми спирались на методику системного навчання цінностей,

розроблену О.Вишневським. Вона передбачає застосування декількох прийомів: первинного засвоєння інформації; педагогічно керованої дискусії (з ускладненням рівня осмислення і перенесення сутності ціннісних формул на конкретні життєві ситуації); рольової гри, яка передбачає введення студента у певну роль для розв'язання конкретної художньо-естетичної проблеми.

Крім того, ми використовували педагогічно плідний прийом принагідного навчання цінностей (О.Вишневський), за якого художні цінності намагались подавати не абстрактно, а в контексті зрозумілих студентам життєвих ситуацій і людських стосунків [36, с.416]. Наприклад, художньо-естетичне освоєння майбутніми учителями сюїти Е.Гріга "Пер Гюнт" відбувалось набагато жвавіше, коли вони трактували основну ідею твору в контексті усталених загальнолюдських цінностей (вірності кохання, пошани до батьків, любові до батьківщини). Музичні образи відомого твору лише тоді стали близькими і зрозумілими, коли студенти змогли почуття героїв (Пера Гюнта, Сольвейг, Озе та ін.) ідентифікувати як власні переживання. Ось фрагмент художньої оцінки студентки Ш курсу Людмили Р.:

"*Коли я слухаю "Пісню Сольвейг", я плачу. Невимовно жаль змарнованого кохання і її нікому не потрібної вірності. Музика так щемливо передає її горе, що без слів зрозуміло зміст цієї пісні. Хіба є щось у світі, дорожче за любов? Невже слава, гроші, пригоди? Бідненький Пер Гюнт цього не зрозумів! А я це розумію, як ніколи гостро, бо музика зачепила в моїй душі болючий нерв".*

У ході експериментального навчання ми виходили з того, що пояснення, розповідь, бесіда, диспут про музику та її виховну силу повинні будуватися з розрахунком на активну позицію студента. Вже на початковому етапі навчання майбутній учитель, завдяки грамотному вербально-оцінному стимулюванню, повинен усвідомити образно-смислову сутність художньо-виразних засобів музики (метра й ритму, мелодійного рисунка, фактури, ладу, тембру, темпу та ін.), які, по суті, є своєрідною "мовою" музики. Це допоможе майбутньому вихователю самостійно заглиблюватись в інтонаційну структуру музики.

Особливого значення у цьому процесі надається слову як найпершому засобу пояснення. Ми керувались тим, що слово може нести в собі самостійний

художній образ, отже добір слів і фраз має бути не випадковим, а художньо зваженим. У зв'язку з цим близькою до нашого дослідження нам уявляється наукова ідея пріоритетності принципу художності у викладанні мистецьких дисциплін над загальновизнаним принципом науковості, яку обстоює у своєму дослідженні В.Орлов [178]. Відповідно до цього принципу, художня інформація не "читається розумом", а уловлюється через власний стан душі і глибину емоційної культури. Майбутній учитель, на думку В.Орлова, йде до розуміння мистецтва від першого емоційно-естетичного охоплення через рефлексію смислу того, що відбувається "тепер і зараз" або відбувалось під час сприйняття у його власній душі. Шукати ж смисл студенти повинні не в самому творі, а в собі, у власній душі, послідовно відповідаючи собі ж на запитання: що саме відбувалося з моїми почуттями, з моїми думками? Як я розумію смисл цього твору ? Що в ньому викликало ці почуття? [178, с.63-64].

Тому використання вербально-оцінного стимулювання в роботі зі студентами повинно щільно враховувати уже наявний художній досвід (не виключаючи й досвід дитинства), запрошувати студентів до рефлексивних роздумів над власним ставленням до музичного образу.

Так, до побудови бесіди про музичний твір (наприклад, на індивідуальному занятті з основного музичного інструмента) ми висували такі методичні вимоги:

✓ Бесіду будувати не як монолог викладача, а як діалог зі студентом, у процесі якого вирішуються певні проблеми художнього і методичного характеру;

✓ Не перевантажувати бесіду номінативною інформацією, а робити акцент на створенні емоційно-психологічних установок на сприймання і оцінку музичного образу;

✓ На початковому етапі навчання широко користуватись індукцією, тобто пропонувати студенту самостійно зробити висновок на основі поданих педагогом музичних характеристик твору (наприклад, побудувати виконавський план твору після розбору художньо-виразних засобів);

✓ Під час ілюстрування педагогом музичного твору створювати проблемні ситуації – навмисне вдаватися до деформації темпу, ритму, динаміки чи фактури твору для глибшого усвідомлення студентом їх художньої ролі (це потрібно робити з обов'язковим обговоренням наслідків такої деформації в контексті "руйнування" цілісного музичного образу);

✓ У процесі бесіди передбачати моменти самостійної естетичної оцінки, надавати студентам можливість для виплеску емоцій та уяви (наприклад, запропонувати змалювати словами образи-асоціації, які викликає музика або ж дібрати знайомі поетичні рядки до неї);

✓ В ході діалогу спонукати студентів до рефлексивних оцінок типу: чим близька мені ця музика? Які почуття вона підняла з глибин моєї емоційної пам'яті?

✓ У підсумку бесіди порушити питання про методичні особливості використання твору у шкільній практиці музичного виховання.

Слід окремо зауважити про шкідливість "інформаційної надлишковості" таких бесід. Вузівська практика підготовки майбутнього педагога часто страждає від перебільшеної уваги до інформування за рахунок художнього оцінювання. Тут важливо домогтися оптимальності естетичної інформації, врахувавши й таку закономірність: чим меншою є загальна інформація, що спрямовує сприймання, тим більший простір залишається для творчої фантазії. Дослідники (зокрема О.Ростовський) стверджують, що музичне сприймання не завжди поглиблюється зі збільшенням обсягу знань. Це спостерігається при невідповідності музики естетичним ідеалам слухача, його потребам та інтересам. І навпаки, за умов відповідності музичного твору прагненням особистості вона може глибоко сприйняти образний зміст музики. Це пояснюється тим, що під час сприймання музики слухач не обмежується засвоєнням художньо-образного змісту твору, а залучає до процесу сприймання весь свій досвід [213, с.122-123].

Окрім вербально-оцінних методів, великої ваги набувають способи розвитку творчої уяви у зв'язку із сприйняттям, переживанням та інтерпретацією

творів музичного мистецтва. Тому майбутнім учителям початкових класів корисно пропонувати завдання і вправи на розширення власної художньої уяви.

Особливого значення набуває метод інтерпретації музики на поліхудожній основі. Він передбачає стимулювання творчої уяви студентів у контексті синтезу мистецтв. Музичний образ таким чином отримує додаткові резерви для інтерпретації на мові суміжних мистецтв (найчастіше літератури й графіки). В ході експериментального навчання студенти достатньо успішно виконували такі завдання. Наприклад, за умов збереження художньої ідеї музичного твору відбувалась заміна художньої мови музики на художньо-виразну мову поезії і ком'ютерної графіки (Paint) (детальніше про це йдеться у п.2.3. і в додатках Л, Н, П).

На відміну від імпресивних, експресивні методи допомагають майбутнім учителям відтворювати і самостійно створювати художньо-педагогічні цінності. Зокрема, у процесі фахової підготовки майбутні вчителі початкових класів і музики повсякчас включаються в ситуацію виконання музичних творів. Саме тут відбувається відтворення естетичних цінностей, закарбованих у художньому образі. Позиція виконавця зобов'язує майбутнього вчителя долати страх, невпевненість і максимально експресивно передавати у власній грі на музичному інструменті ціннісне кредо автора. Проте цей процес надто суб'єктивований. Тому у виконанні з'єднуються позиції автора і виконавця, який інтерпретує художній образ згідно власних ціннісних орієнтацій. Крім того, успіх такої інтерпретації залежить від виконавської культури студента (детальніше цей аспект експериментальної роботи висвітлено в п. 2.4.).

В експериментальному навчанні ми обстоювали позицію, що застосування експресивних методів передбачає формування у майбутнього вчителя чітких уявлень про системність і цілісність художнього образу. Це своєрідні способи емоційно-естетичного осягнення художнього змісту і адекватного його відтворення у власному виконавстві. Поставало питання: якою мірою сила відтворення авторського задуму залежать від аналізу студентом художніх засобів виразності? Шукаючи відповідь, ми дійшли думки, що такий аналіз, безперечно,

повинен мати місце в алгоритмі художнього освоєння музичного твору Проте лише тоді твір “оживає”, якщо виконавець відразу відштовхується від цілісності музичного образу. Саме цілісність розуміння твору, осягнення його ціннісного-виховного потенціалу є запорукою виразного відтворення авторської художньої позиції. Дотримання закону цілісності створює передумови для справжньої творчої роботи студента над образом. Застосування експресивних методів не передбачає необхідності оперування майбутнім учителем всіма спеціальними термінами і поняттями. Музикознавчі аспекти не відіграють тут вирішальної ролі. Можна дещо по-іншому організувати мислення майбутнього вчителя під час виконання художнього твору.

Зокрема, ми застосовували прийом варіантного музичного виконання в контексті складання майбутньої виховної програми, тобто вчили студентів створювати одночасно декілька варіантів виконання конкретного музичного твору, кожний з яких художньо виправдано загострював би увагу дітей на найбільш характерних засобах виразності. Ми націлювали студента на те, що будь-який з варіантів повинен цілісно розкривати перед учнями художньо-емоційний образ твору, проте (за потребою вчителя) вихоплювати з цілісного контексту щось особливе (специфічну художню деталь). У цьому процесі значно активізувалось творче мислення майбутнього вчителя. Одночасно формувався не лише технічний досвід художньо-виконавської інтерпретації музики для дітей, але й розвивались музично-виховні уміння.

Варіантна інтерпретація музичних творів пропонувалась студентам у ході занять з основного музичного інструмента, а також у курсі опанування методики музичного виховання. Наприклад, вивчення відомої музичної п’єси П.Чайковського “Баба-Яга” (“Дитячий альбом”) було спрямоване, насамперед, на адекватне розуміння студентами характерності створеного композитором образу. Крім того, студенти отримували установку на те, що у майбутній музично-виховній роботі популярний казковий персонаж повинен набути для учнів емоційно-художньої деталізації, але це станеться лише тоді, коли вчитель зуміє загострити дитячу увагу на деяких художніх деталях музичного образу.

Варіантне виконання даної п'єси дозволило студентам навчитись підкреслювати метро-ритмічні особливості музичного малюнку. Саме вони надають музиці тієї художньої виразності, яка жваво сприймається маленькими слухачами і допомагає скласти в уяві "музичний портрет" Баби-Яги. Крім того, в ході складання виховної програми студенти повинні були знайти в суміжних мистецтвах (дитячій літературі, книжковій графіці, кіно) певну опору для візуалізації дитячих музичних вражень. Так, найбільш часто студенти звертались до творів відомого майстра книжкової графіки, художника-казкаря І.Білібіна. Вони достатньо гнучко поєднували аналіз художньо-виразних засобів музичного та графічного образів казкової істоти.

У створених студентами виховних програмах ознайомлення дітей з музичною п'єсою П.Чайковського "Баба-Яга" можна було зафіксувати достатньо вдалі художні аналогії, які мали на меті підвести вихованців до розуміння характеру казкового персонажу, наприклад:

"Я обов'язково акцентую увагу дітей на співпадінні художньої мови композитора і художника-графіка. По-перше, своєю грою на інструменті навмисне підкреслю стрибкоподібність і рвучкість мелодії, потім покажу, як це пластично втілено в численних ламаних лініях малюнку І.Білібіна. Разом з дітьми зробимо висновок про те, що і композитор, і художник таким чином втілюють карколомність, зловорожість, підступність думок і вчинків Баби-Яги". (Ганна П., IV курс)

Експресивні методи підготовки вчителя до музично-виховної роботи, з нашого погляду, успішно реалізуються в процесі педагогічного моделювання. Це дозволяє імітувати реальну виховну діяльність учителя в штучно створених педагогічних ситуаціях. Конструювання моделей ситуацій, на думку О.Рудницької, – це основа побудови реального педагогічного процесу, тому дослідниця пропонує активно включати цей аспект роботи в систему професійної підготовки вчителя мистецьких дисциплін, визначаючи педагогічну мету ситуації, вихідні та додаткові умови створення таких ситуацій [215, с.66-88].

Моделювання дозволило застосувати проведення організаційно-педагогічних ігор, етапно забезпечивши підготовку до гри, розподіл ролей, продумування ходу гри, висування завдань, процедуру їх обговорення,

безпосередній аналіз результатів гри. Такі ігри включали вправи, що імітували рольове спілкування вчителя початкових класів і учнів у процесі опрацювання музичних образів; режисуру коротких інсценувань у контексті розв'язання певної виховної проблеми; вільну імпровізацію в межах заданої естетико-виховної ситуації.

Спираючись на попередні дослідження [47], організацію і проведення організаційно-педагогічних ігор підпорядкували таким вимогам:

✓ Цілеспрямованість і професійна спрямованість (якщо гра є засобом професійної підготовки, то процес гри повинен неухильно реалізовувати мету її проведення);

✓ Цілісність (ігри варто проектувати як цілісну систему фахової діяльності у її етапному розгортанні);

✓ Проблемність (процес гри повинен пошуком нових технологій фахової діяльності);

✓ Самодіяльність (гра повинна активізувати самоаналіз і допомогти перебудувати власну професійну позицію);

✓ Діалогізація (гра передбачає наявність різних поглядів, рівність позицій учасників, право кожного на захист своєї професійної позиції);

✓ Персоналізація (гра закріплює за кожним учасником особисту відповідальність і авторство фахової пропозиції).

На заняттях з методики виховної роботи, методики музичного виховання студенти включались в організаційно-педагогічні ігри типу "Художньо-естетична бесіда в початковій школі"; "Музична вікторина в позакласній виховній роботі"; "Організовуємо ансамбль дитячих музичних інструментів"; "Музична гра-подорож в початковій школі" та ін. Участь у таких іграх дозволяла студентам докладніше уявити майбутню музично-виховну роботу, ближче ознайомитись з її організаційними аспектами і виразити свою фахову позицію в ході гри.

Слід підкреслити, що проведення організаційно-педагогічних ігор не було самоціллю і передбачало післяігрову фахову діяльність. Як правило, вона

розгорталась в умовах різних видів педагогічної практики (детальніше ця робота представлена в п. 2.5.).

Крім організаційно-педагогічних ігор, ми включали майбутніх учителів початкових класів у тренінгову роботу, яка дозволяла посилити професійну рефлексію на рівні осмислення процесу, способів і результатів музично-виховної діяльності кожного з учасників і групи в цілому.

Послуговуючись ідеями дослідників, ми намагались поєднувати ігрові форми роботи зі студентами з рефлексивним їх самозаглибленням, що дозволяло одночасно коригувати особистісні позиції майбутніх вихователів і формувати необхідні виховні уміння. Зразком такої роботи для нас став рольовий психолого-педагогічний тренінг (РППТ), розроблений Т.Яценко [289], під час якого відбувається розігрування рольових імітаційних педагогічних ігор з метою передачі не номінативної, а емоційно-психологічної інформації і обумовлюється самоаналіз особистісних стереотипів з подальшою корекцією та адаптацією до умов шкільної практики.

Близькими для нас є наукові позиції В.Орлова, який безпосередньо доводить ефективність таких форм професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін і вважає, що тренінг забезпечує оптимальне переживання мистецько-виховної ситуації [178, с.204].

В межах експериментального навчання ми розробили програму музично-виховного тренінгу (МВТ) для студентів V курсу (освітньо-кваліфікаційний рівень – спеціаліст), який реалізовувся під час практичних занять з теорії і методики естетичного виховання (дисципліна за вибором) (див.додаток Ж). Основною метою МВТ стала корекція мотивів оцінки студентами музичного мистецтва у бік відповідності виховним завданням. До системи завдань входили: пом’якшення негативізму студентів у ставленні до реалізації вчителем початкових класів естетико-виховних функцій; корекція самооцінки (завищеної чи заниженої) випускників щодо професійних можливостей здійснювати музично-виховну роботу; посилення впевненості у власній методичній

вправності щодо впливу засобами музики на емоційно-вольову сферу вихованців.

У контексті завдань дослідження ми розглядали даний тренінг як форму активного навчання, яка дозволяє студенту самоформувати і самовиражати професійні навички й уміння в процесі проектування та аналізу виховних ситуацій зі своєї точки зору і з позиції дитини. Структурними елементами такого тренінгу стали: постановка проблеми (думка по колу, інтерв'ю зацікавлених вихователів); активне слухання (рефлексивний самоаналіз на основі пам'яті дитинства); я-повідомлення (особиста програма художньо-музичного самовдосконалення); самонавіювання (мені під силу це зробити); переконлива виховна позиція (принципи майбутньої музично-виховної роботи з молодшими школярами); інсайт (конструювання генерального образу музичного виховання дітей у контексті суб'єктивно осмислених методів і форм позакласної виховної роботи).

До проведення занять в системі МВТ ми розробили ряд технологічних вимог (у цьому процесі послуговувались окремими технологічними порадами, пропонованими В.Орловим [178, с.210]) :

✓ Оптимальне врахування особливостей професійного оточення і моделювання процесу художньо-педагогічного зростання студентів в адекватно налаштованому колективі ("Твори себе серед прихильників і однодумців");

✓ Допомога кожному студенту з'ясувати свої індивідуальні здібності з перспективою переведення їх у площину професійно-виховних якостей ("Пізнай себе і віддай це дітям");

✓ Посильна алгоритмізація процесу опанування студентами музично-естетичного змісту художніх творів з подальшим конструюванням виховних програм ("Роби за зразком, потім роби сам і краще");

✓ Вплив через нові мотиви оцінки музичного мистецтва на професійні переконання і виховні цінності майбутнього вчителя ("Відкинь стереотипи й онови фахові позиції");

✓ Формування базового відчуття соціально-виховної ідентичності як чіткого уявлення про значущість майбутньої музично-виховної діяльності у поліпшенні соціально-культурної ситуації в Україні (“Якщо не ти, то хто ж?”).

Як засвідчила експериментальна апробація даного тренінгу, студенти-випускники потребують таких форм особистісно-рефлексивної корекції і методичного узагальнення, які допомагають їм цілісно уявити мету, завдання, принципи, зміст і форми майбутньої музично-виховної роботи з дітьми.

В контексті оновлення методів і форм фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів до музично-виховної роботи з дітьми ми шукали варіанти застосування мультимедійних технологій. Це не була данина моді – це є реальна оцінка можливостей інформаційного суспільства, у якому накопичені і успішно функціонують специфічні джерела художньої інформації.

Перегляд Інтернет-сайтів і CDROM з тематики “Мистецтво” дозволяє зробити висновок, що цей новий тип освітнього продукту займає все більш помітне місце серед таких традиційних засобів навчання, як книга і наочність. Вчителю потрібно набувати досвід використання електронних ресурсів у своїй педагогічній роботі, зокрема виявляти ті властивості мультимедійних продуктів інтернет-ресурсів, які дозволяють ефективно включати їх в процес художньої освіти дітей (інтерактивні можливості цифрового ресурсу, високий рівень унаочнення, використання ігрових технологій, спрямованість на формування у дітей ініціативи, творчої фантазії тощо).

Мультимедійна форма виразу естетичної інформації є найбільш актуальною на сьогоднішній день у зв’язку з комп’ютеризацією процесу вищої освіти. Інформаційно насичене навчальне середовище відкриває перед студентами великий набір можливостей маніпулювання художньо-ігровим матеріалом у процесі проектування естетико-виховного впливу на вихованців. А.Коломієць резонно ставить питання про необхідність формування у педагога інформаційної культури, адже йому належить підготувати школярів сприймати і розуміти різноманітну інформацію [86, с.149]. Тим більше що сучасний школяр, як показує практика, серед інших форм дозвілля віддає перевагу роботі з

комп’ютером (наприклад, комп’ютерним іграм). Зважаючи на бурхливий розвиток комп’ютерної ігрової індустрії, виникає потреба формування ігрової культури не лише дитини, але й вчителя початкових класів, яка є невіддільною від його інформаційної культури [там же, с. 320].

Сучасного вчителя початкових класів потрібно навчити гнучко презентувати художній матеріал за допомогою мультимедійних засобів. Комп’ютер може стати надійним помічником для викладача і студента на рівні застосування як імпресивних, так і експресивних методів підготовки до музично-виховної роботи в школі. Студент отримує змогу отримати найповнішу художню інформацію і потім максимально виявити власну індивідуальність сприйняття та інтерпретації художнього матеріалу.

Привабливість комп’ютера у процесі освоєння художніх дисциплін полягає в тому, що у формуванні власного оцінно-творчого (інтерпретаційного) ставлення до музичних образів можливо творчо використати прикладні програми Paint, PowerPoint, Word, Internet та ін. (детальніше про це у п. 2.3.). Робота в означених комп’ютерних програмах дозволить кожному студенту на основі розвитку дивергентного мислення обрати індивідуальну траєкторію опанування мистецького матеріалу.

Великі можливості для підвищення методичної вправності вчителя початкових класів надають комп’ютери з програмно-музичним забезпеченням (мультимедійні навчальні програми “Музичний клас”, “Класична музика”, “П.Чайковський” та ін.). У процесі експериментальної роботи ми використовували методичні доробки Ю.Поплавської [198, с.385-386], яка в практичній роботі зі студентами застосовує плідні прийоми мультимедійного опрацювання музичного матеріалу (слуховий аналіз музичного фрагменту, комп’ютерну музичну вікторину, створення партитур для комп’ютерного ансамблю музичних інструментів тощо).

Таким чином, підготовка майбутнього вчителя початкових класів до музично-виховної роботи не може використовувати лише традиційні методи. Оперування художнім матеріалом зобов’язує такого вчителя витончено

реагувати, глибоко осмислювати, компетентно оцінювати і артистично виконувати музичний твір. Традиційні вербально-логічні методи фахового удосконалення тут є малопродуктивними. Педагогіка вищої школи повинна невпинно оновлювати способи професійної підготовки вчителя до виховної роботи в школі. Надійним шляхом до цього є варіативне застосування нових методів музичної дидактики, які відповідають, зокрема, специфіці функціонування художнього образу і особливостям розвитку мистецтва взагалі.

2.3. Формування музично-професійного мислення майбутніх учителів початкових класів у контексті підготовки до музично-виховної роботи

Найпершим завданням підготовки майбутніх учителів до музично-виховної роботи є формування у них музично-професійного мислення. Цей етап підготовки вимагає грамотного психолого-педагогічного супроводу.

Як зазначалось вище, у нашому дослідженні виходимо з того, що музично-професійне мислення майбутнього педагога обумовлене як минулою художньою активністю студента (рефлексія), так і прогнозованими формами його передбачуваної художньо-виховної діяльності (антиципація). Поза активізацією цих психологічних механізмів музично-професійне мислення вчителя сформувати важко.

В сучасній психолого-педагогічній літературі неодноразово наголошується важливість особистісно зорієнтованої професійної освіти (І.Бех, І.Зязюн, В.Рибалка, О.Рудницька, С.Сисоєва, А.Хуторський, та ін.), у процесі якої студент ВНЗ є суб'єктом пізнавальної діяльності і свого власного розвитку, зокрема мисленнєвого. Так, з позицій особистісно-діяльнісного підходу (Б.Ананьев, Л.Виготський, І.Зимняя, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн) людину варто вивчати як суб’єкт діяльності, який формується у діяльності і спілкуванні з іншими людьми. Цей підхід передбачає, що в центрі навчання студента перебувають мотиви, цілі, неповторний психологічний склад особи, що навчається, як суб’єкта і особистості. Увага до особистісних аспектів професійної

освіти обумовлена сучасними науково-педагогічними тенденціями, у відповідності з якими засвоєння студентами теоретичних знань успішно здійснюється за допомогою мислительних процесів аналізу, планування і рефлексії.

Слід зауважити, що вітчизняні дисертаційні дослідження в галузі професійної педагогіки протягом останнього десятиліття посилили увагу до проблем активізації особистісно-рефлексивного досвіду студентів. Пропоновані дослідниками технології все більше спираються на внутрішньо-діалогову рефлексію як основу педагогічної діяльності взагалі і музично-педагогічної зокрема. В цьому контексті різним аспектам професійно-педагогічної підготовки вчителя початкових класів засобами мистецької діяльності присвятили дисертаційні дослідження українські науковці, зокрема: підготовці майбутнього педагога до естетичного виховання школярів засобами сучасної музики масових жанрів (В.Березан)[12]; формуванню музичних інтересів майбутніх учителів початкових класів (Г.Горбуліч) [46]; підготовці майбутнього учителя початкових класів до гуманізації педагогічного процесу (А.Крамаренко) [93]; психолого-педагогічні умови підвищення професійної активності вчителя початкової школи (Л.Онищук) [176]; підготовці вчителя до формування естетичних орієнтацій молодших школярів на цінності народного мистецтва (Н.Савченко) [218]; психолого-педагогічній підготовці майбутніх учителів до організації музично-пізнавальної діяльності учнів початкової школи (В.Федорчук) [254]; розвитку здатності до рефлексії в професійному становленні особистості вчителя початкових класів (Т.Яблонська) [286] та ін.

На основі проаналізованих досліджень можемо стверджувати, що музично-професійне мислення за всіма ознаками є не лише рефлексивним, а є творчо-рефлексивним процесом. Це обумовлено специфікою його мистецької спрямованості. Коли ж йдеться про музично-професійне мислення в контексті професії вчителя, творча домінанта тут виступає ще більш яскраво, оскільки адекватне використання музики як педагогічного засобу можливе лише на творчій основі.

Звичайно, музично-педагогічна діяльність містить як продуктивні, так і репродуктивні аспекти. Хоча з філософського погляду, будь-яка діяльність людини є творчим актом, адже і суб'єкт і об'єкт виходять з акту діяльності іншими, ніж вони "увійшли в нього". Але в межах наукового аналізу розділення розумової діяльності на творчу та репродуктивну цілком виправдано і здійснюється на основі як об'єктивних, так і суб'єктивних, зокрема психологічних критеріїв (Є.Осипова, В.Роменець, С.Смирнов, П.Якобсон та ін.).

Важливим психологічним критерієм творчого мислення є наявність яскраво вираженого емоційного переживання, передування моменту знаходження рішення. Наявність такого переживання і його передування в часі творчому акту (інсайту, тобто осяянню) презентовані в класичних експериментальних дослідженнях (О.Тихоміров). Роль емоційного переживання, зокрема відчуття краси, яке безпосередньо направляє пошук розв'язку, відзначали і знамениті представники фундаментальної науки (Н.Бор, В.Глушков, Д.Менделеєв, А.Пуанкаре та ін.)

Творчий характер музично-професійного мислення майбутніх педагогів значною мірою залежить від сили їхніх рефлексивних реакцій. Аксіологічно визначений педагогічний вплив на естетичну свідомість вихованців можливий лише за умов вчасного звернення вчителя до глибин власної емоційної пам'яті. Тому особливого значення у цьому процесі, на думку багатьох дослідників (І.Беха, Ю.Кулюткіна, А.Маркової, Д.Познера та ін.), набуває педагогічна рефлексія – діяльність самопізнання. Рефлексія забезпечує народження в педагогічній свідомості сукупності "мистецькоопосередкованих" чуттєвих та розумових образів, що безперервно змінюються, безпосередньо існуючи у внутрішньому досвіді і зумовлюючи майбутню професійну діяльність. Їй притаманні мотиваційно-ціннісний характер, внутрішній діалогізм; опосередкованість знаковими (вербальними та символічними) структурами, що діють на свідомість вчителя і обумовлюють самоспостереження, самоаналіз власних виявів ставлення до мистецтва.

З погляду Д.Познера, педагогічна рефлексія ґрунтується на досвіді – і це зумовлює розвиток професійної майстерності. Постійне осмислення, аналіз вчителем свого досвіду, підкреслює дослідник, є необхідною умовою формування професійної культури [296]. На нашу думку, майбутній учитель повинен вчасно піклуватися про накопичення у тому числі й мистецького досвіду, який також лягає в основу професійної культури вихователя. Такий досвід стає фундаментом культури емоційних-емпатійних реакцій учителя на професійні ситуації.

Формування педагогічного мислення вчителя напрямки підпорядковане розвитку педагогічної рефлексії, адже, як вказують спеціальні дослідження, ті його структури, що обумовлені розв'язанням виховних завдань, формуються пізніше, ніж освітні [180, с.38]. Наприклад, А.Маркова вважає, що фахову підготовку педагога варто спочатку підпорядкувати рефлексивно-особистісному і лише потім власне професійному розвитку [119, с.67]. Логіка такого припущення є незаперечною. Проте практична реалізація пропонованого "лінійного" розгортання (один за одним) етапів професійної підготовки вчителя до виховної роботи є утрудненою, майже неможливою. Професійне становлення вихователя, на нашу думку, відбувається певною мірою "синкретично". Тобто штучне розділення рефлексивно-особистісного та професійного розвитку вчителя навіть умовно (наприклад, у межах лабораторного експерименту) забезпечити і діагностувати надзвичайно важко.

На наш погляд, синкретизм професійного становлення майбутнього вчителя плідно забезпечується в умовах контекстного навчання студентів у ВНЗ. Теорія і практика контекстного навчання (А.Вербицький) засвідчує, що в його умовах у студентів успішно формується не лише теоретичне, але й практичне професійне мислення. Результати досліджень переконливо стверджують, що механізмом регуляції мислення і професійної діяльності людини є єдність процесів антиципації та рефлексії [58].

Не можна не погодитись з думкою А.Вербицького про те, що сьогодення набуває для людини сенсу лише в контексті минулого і майбутнього. Тому

єдність процесів антиципації і рефлексії є механізмом регуляції розуміння, мислення і взагалі свідомої діяльності людини [35, с.36]. Слід зауважити, що дослідження антиципації і рефлексії проводяться, як правило, окремо і не пов'язані в єдиний механізм регуляції. Цей зв'язок уможливлюється саме в умовах контекстного навчання майбутніх фахівців. Антиципація прокладає шлях в майбутнє, а рефлексія звіряє правильність руху пройденого шляху, будучи еквівалентом зворотного зв'язку для творчих процесів.

Формування музично-професійного мислення, на нашу думку, успішно розгортається на основі контекстного включення змісту і форм художньо-творчої підготовки вчителя початкових класів у загальну систему його психолого-педагогічної підготовки, орієнтованої на виховну роботу з дітьми молодшого шкільного віку. На думку А.Вербицького, перехід від учіння до праці є складним процесом трансформації навчальної діяльності в професійну, що пов'язане з перетворенням знань з предмету навчальної діяльності на засіб регуляції діяльності професійної, із заміною одного провідного типу діяльності іншим, із зміною соціальної позиції людини [там же, с.32]. З учня, який у школі здобував знання, студент в умовах педагогічного ВНЗ повинен перетворитися на виробника духовно-виховних цінностей. Тим часом дефіцит практичної роботи з отриманими знаннями як із засобом нової діяльності обумовлює тривалий період адаптації молодого вчителя, а брак досвіду педагогічної взаємодії і спілкування потребує ще й соціальної адаптації. Змістом педагогічної адаптації стає формування професійного мислення фахівця, а соціальної — входження в колектив фахівців, оволодіння умінням соціально-педагогічної комунікації.

Знаменно, що діяльність студента часто здійснюється немов поза просторово-часовим контекстом і не є сполучною ланкою між минулим, сьогоденням і майбутнім. Цілепокладання, як правило, обмежене засвоєнням "готових" знань (наприклад, з підручника), що означає відсутність у більшості студентів особистісного сенсу засвоєння педагогічних знань. Це, в свою чергу, зумовлює формальний, недієвий характер цих знань та труднощі їхнього застосування у шкільній практиці.

У пошуках шляхів активізації контекстної професійної підготовки дослідники виокремлюють три базові форми діяльності і безліч перехідних від однієї базової форми до іншої. До базових форм, як правило, відносять учбову діяльність академічного типу, квазіпрофесійну діяльність та учбово-професійну діяльність [там же, с.37]. Діяльність у контекстному навчанні здійснюється як система переходів від учбової діяльності академічного типу (лекція, семінар) через форми квазіпрофесійної діяльності (ділова гра) до учбово-професійної (НДРС, виробнича практика, дипломний проект), а від неї — до практичної професійної діяльності.

Презентований вище алгоритм широко впроваджується в систему вищої педагогічної освіти. Втім результативність цього процесу залишається невисокою. Наприклад, довготривалі спостереження за навчально-виховним процесом у ВНЗ педагогічної освіти різних рівнів акредитації дали нам змогу констатувати певні недоліки в системі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до музично-виховної роботи в школі 1 ступеня. Зокрема, переважна більшість студентів як педагогічних коледжів, так і педагогічних університетів у практичній роботі з учнями використовують музику як своєрідний “модулятор” емоційного мікроклімату на уроці чи у позакласній роботі. За таких умов музика перетворюється на фон і втрачає самодостатність як виховний засіб. Основна маса студентів достатньо мляво використовують музичний матеріал як засіб корекції ціннісних орієнтацій вихованців. Це засвідчує певну особистісну рефлексивну неготовність студентів до оперування музичними образами, а також низьку вмотивованість (на рівні професійної антиципації) естетико-виховної роботи, яка, у більшості, підпорядкована просвітницьким цілям за рахунок зменшення сили її особистісної орієнтації.

У той же час формування музично-професійного мислення великою мірою залежить від глибини його художньої підготовки. Не секрет, що після загальноосвітньої школи основна маса студентів приходить у ВНЗ з мінімальним запасом художніх знань і вражень. Звичайно, у кожного з них є власний фонд

музичних уподобань, проте ці враження часто мають хаотичний характер і рідко підлягають особистісно-рефлексивній обробці.

Майбутньому ж вчителю початкових класів (насамперед, як вихователю) конче необхідно оволодіти способами музичного аналізу та інтерпретації музичних образів. Тому в процесі фахової підготовки у ВНЗ його потрібно навчити розуміти музичну мову, тобто адекватно сприймати систему художньо-семантичних значень музично-звукових структур (В.Медушевський). Адже у практичній роботі з молодшими школярами вже сам учитель зобов'язаний навчити дітей розуміти мову музики, потім інтерпретувати її образний зміст, успішно привласнити ціннісний фонд музичних образів, творити музику та себе в музичних образах і, врешті, стверджувати свою самобутність у музично-творчій діяльності (слуханні, виконавстві, імпровізації).

Для нашої роботи вагомого значення набуває визначення В.Петрушиним музичного сприймання як процесу "розкодування" слухачем почуттів і думок, закладених у музичному творі композитором та відтворених виконавцем [193, с.54]. Образно кажучи, студент повинен уміти "відчути душу" композитора, втілену в його музиці, включитись у своєрідний діалог з нею, і, таким чином, освоїти емоційний досвід попередніх поколінь.

Процес накопичення майбутнім учителем мистецьких знань і вражень у процесі професійної освіти повинен відбуватися системно і планомірно. Згідно експериментальної моделі, на пропедевтично-мотиваційному етапі (в ході занять з методики виховної роботи, основ педагогічної майстерності, методики музичного виховання, основного музичного інструмента, в процесі позааудиторної професійно спрямованої роботи) були апробовані прийоми фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів до сприймання та інтерпретації музичних образів, а також включення їх у музично-виховну роботу з молодшими школярами на рівні цілепокладання:

а) Пригадування музичних вражень власного дитинства. Даний прийом спрямований на активізацію і корекцію рефлексивної діяльності майбутнього вчителя. В межах даного дослідження корекції підлягала саморефлексія вчителя

у таких її видах, як рефлексія художньої свідомості (глибина і адекватність художньої оцінки музичних творів) та рефлексія педагогічної діяльності (глибина і точність усвідомлення змісту і форм музично-виховної діяльності, позицій суб'єктів цієї діяльності).

Студентам пропонувались літературно-творчі роботи (есе) на теми: "Музика мого дитинства", "Колискові наших мам", "Бабусина пісня", "Мої перші уроки музики", "Найкраща пісня дитячих років" і т.п. Студенти складали короткі нариси про свої дитячі враження від зустрічей з музикою, яка їх захопила чи, навпаки, залишила неприємний осад. Знаменно, що пам'ять дитинства міцно закарбувала у багатьох найдорожчі моменти спілкування з близькими людьми у поєднанні з музичними образами, які згодом стали знаком-образом родинної любові, як-от:

Бабусина пісня

У кожного є своя – найрідніша – пісня. Звідки вона береться? Мабуть, з глибин пам'яті. Для мене такою стала бабусина пісня. Вона співала її вечорами, сидячи біля темного вікна. Деколи змахувала сльозу. Я тулилась до її колін і просила: "Бабусю, не плач". А вона гладила мою голову і виводила: "Ой, з-за гори кам'яної голуби літають"...

Тепер з роками я розумію бабусин сум. Це була пісня про незворотне. Літа молодії ніколи не повернуться. Ця невблаганна філософія життя геніально відбита в моїй улюбленій народній пісні.

(Тамара В., III-й курс)

Студенти із задоволенням виконували "літературно-творчі екскурси" у дитячі роки, знаходячи в пам'яті цікаві для них моменти яскравих зустрічей з музикою (класичною, народною, естрадною). Для багатьох з'ясувались витоки власних музичних смаків та уподобань, наприклад:

Коли я вперше почула музику

Тоді була зима. В кімнаті пахло ялинкою. Я очікувала святкових див. І ось воно – диво! З телевізора залунала така чарівна музика (транслювали балетну виставу з новорічним сюжетом), що я облишила ляльку і підійшла до екрану. Цю музику я вже ніколи не забула.

Відтоді завжди, коли мені треба зміцнити дух, я включаю запис цієї дивовижної музики. Спасибі Чайковському за його музичний геній і за мій гарний смак. Його "Вальс квітів" відкрив для мене цілий світ.

(Галина Г., IV курс)

У той же час пам’ять студентів, як з’ясувалось, захопила і утримує негативний досвід формально організованого музичного сприймання, який залишив неприємну згадку про шкільні уроки музики. Студенти з гірким сарказмом аналізують дитячі враження від недолугих методичних прийомів, які були застосовані на таких мистецьких уроках:

Уроки музики

Сміх і гріх! Хіба можна було вважати це музикою? Вчитель довго записував на дошці слова пісні. А ми дивились йому в спину і веселились щосили. Наша фантазія не мала меж. Чого не скажеш про нашого вчителя музики. За “дитячі злочини” півкласу регулярно отримували від нього записи в щоденник. На це витрачалась інша половина уроку музики.

А чи була Музика?! Не пам’ятаю.

(Ірина П., IV курс).

І захоплено-радісні, і щемливо-сумні, і критично-аналітичні есе засвідчують употужнення рефлексивної реакції студентів щодо власної художньої підготовки, яка розпочалась в дитинстві з найяскравіших музичних вражень. Інтроспекція власного дитячого досвіду допомагає майбутньому вчителю зрозуміти механізми емоційно-естетичного впливу музики на дитячу свідомість, а також уникнути в майбутній музично-виховній роботі грубих помилок в її організації.

б) Уявлення себе “диригентом дитячих музичних вражень” (на основі рефлексивних еталонів). Доцільність даного прийому обумовлена тим, що дослідниками доведено: розвиткові здатності до рефлексії майбутніх вчителів початкових класів істотно сприяє організація навчальної діяльності студентів із забезпеченням високого рівня проблемності, наявності рефлексивних еталонів і адекватного відтворення суттєвих ознак професійного середовища. Основними умовами розвитку рефлексії педагогічної діяльності студентів дослідники вважають активізацію потреби в осмисленні та переосмисленні засад професійної діяльності та оволодіння ними категоріальним апаратом професійно-педагогічної діяльності, а також системою рефлексивних умінь (аналізом структури діяльності, її результатів, усвідомлення себе самого як

суб'єкта діяльності) [286, с.7]. Крім того, даний прийом з'єднує воєдино два процеси – рефлексію та антиципацію майбутньої виховної діяльності.

На роль рефлексивного еталону студентами одностайно було обрано педагогічну діяльність В.Сухомлинського, в межах якої видатний учитель успішно здійснював музично-виховну роботу з молодшими школярами. Студенти виконували творчі завдання типу:

- Уяви себе вчителем Павлиської школи, якому треба провести урок в "Школі під голубим небом" на тему "Пісня відкриває перед нами красу світу". Склади план такого нестандартного уроку;

- Придумай розповідь про казку в музиці для першокласників (в умовах роботи в Кімнаті казки) тощо.

Під час виконання таких завдань за методичну основу студенти брали приклади з книги В.Сухомлинського "Серце віддаю дітям", втім музичні твори обирали на власний смак. Знаменно, що пропоновані обставини ніби "підтягували" студентську творчість до еталонного зразка. Народжені образи уяви, у більшості, відповідали нашим очікуванням, наприклад:

Куди поспішають гноми?

(за музичним твором Е.Гріга "Хід гномів")

Хто знає, де живуть ці маленькі чоловічки? (показую дітям картинку або ляльку Гнома). Можливо, в печерах гір. Можливо, в лісі (як у мультфільмі Діснея "Білосніжка і сім гномів"). Що ж вони там роблять? Як живуть?(даю простір дитячим фантазіям). Хто знає – гноми добрі чи злі?

Втім про їхню вдачу найкраще розповість музика норвезького композитора-казкаря Едварда Гріга (прослуховування). А тепер намалюймо словами портрети-характеристики музичних гномів (непосидючі, діяльні, верткі, хитрі, часом добрі й щедрі, часом підступні й можуть нести небезпеку). Що у музиці наштовхує нас на таку думку?(аналіз засобів виразності).

Давайте всі разом придумаємо казочку "Куди поспішають гноми".

(розповідь Валентини С., III курс)

в) Ведення "Щоденника музичних зустрічей". Даний прийом має на меті збагачення фонду музичних вражень на фоні системного самозвіту і прогнозування варіантів (спрямованих на дитячу аудиторію) художньо-педагогічних оцінок музичних творів, творчості виконавців тощо. Студентам

пропонується системно заповнювати щоденник за такою формою (див. табл. 2.1., а також приклад у додатку В):

Таблиця 2.1

Форма заповнення “Щоденника музичних зустрічей”

Автор (композитор, виконавець)	Назва музичного твору	Джерело музичної інформації	Суб’єктивне враження	Можлива оцінка, пропонована вихованцям	

Аналіз щоденникових записів, який здійснено зі згоди студентів, засвідчує позитивну динаміку збагачення музичних вражень та поглиблення їх рефлексивної оцінки. Системна організація позааудиторної художньо спрямованої роботи (відвідання студентами концертів, конкурсів, фестивалів) забезпечила значний приріст згадуваних музичних творів та їх виконавців. Так, серед отриманих музичних вражень студенти Ш-IV курсів (порівняно з молодшими курсами) частіше називають твори класичної музики (композиторів П.Чайковського, А.Вівальді, Л.Бетховена, Ф.Шопена, М.Лисенка, М.Скорика та ін.) і відомі творчі колективи, концерти яких відвідали протягом років навчання в університеті (Муніципальний камерний хор “Вінниця”, філармонійний камерний оркестр “Арката” м.Вінниці, вокальна формація ”Пікардійська терція” (м. Львів), Хор Турецького (Росія) та ін.). Позитивним фактором впливу на музичні смаки майбутніх учителів початкових класів стали відвідування традиційних для Вінниччини фестивалів (фестивалю камерної музики; музичного фестивалю ім. П.Чайковського та Н. фон Мекк; “Днів джазової музики”).

Особлива увага приділялась наближенню майбутнього учителя до дитячої субкультури. З цією метою організовувались зустрічі з композиторами Вінниччини, які у творчому доробку мають численні дитячі пісні (Г.Білявський, Е.Брилін, В.Колотій та ін.). Великий інтерес студенти виявляли до щорічного Міжнародного дитячо-юнацького естрадного конкурсу “Музична парасолька”.

Результатом таких музичних зустрічей стали не лише записи в щоденнику, але й підготовка індивідуальних творчих завдань для лабораторно-практичних занять з методики музичного виховання на тему “Моя улюблена дитяча пісня: методика вивчення”.

г) Участь у вернісажі художніх інтерпретацій.

Важливого значення для формування музично-професійного мислення майбутнього вчителя набуває розвиток умінь інтерпретації музичних вражень на основі інтегративності художнього сприймання та оцінки. Інтегративність як формування цілісного (холістичного) уявлення про мистецько-педагогічні явища є важливою ознакою гуманітаризації педагогічної освіти є та місце вчителя у ньому. Проблемам інтеграції змісту вузівської підготовки педагога присвячено чимало досліджень (С.Гончаренко, Р.Гуревич, І.Козловська та ін.). Розв’язання проблем інтеграції фахової підготовки вчителя обумовлює пріоритетний розвиток загальнокультурного компоненту в змісті, формах і методах вузівського навчання, що, в свою чергу, допомагає долати утилітарно-прагматичний, технократичний підхід до фахової освіти [43].

Ми виходимо з того, що мистецтво та інтеграція – явища одного ряду. Синтетична природа мистецького образу апріорі передбачає інтегративний підхід до його опрацювання. Мистецькі дисципліни здатні якнайкраще і найповніше втілити ідею інтеграції. Завдяки творчо-інтерпретаційній природі художніх образів, саме ці дисципліни здатні забезпечити належний розвиток проективної уяви, дивергентного мислення, педагогічної рефлексії тощо. Інтегрований підхід до опанування мистецтва у системі фахової підготовки вчителя допомагає урівноважити лівопівкульний тип мислення механізмами асоціативно-образного сприймання, що владно корелює спосіб оцінювання майбутнім учителем як педагогічних явищ, так і світу в цілому. Саме в такий спосіб музично-професійне мислення майбутнього вчителя отримує “вихід” в особистісну сферу учителя. Б.Брилін резонно зауважує, що музичне мислення (як система свідомих і підсвідомих процесів) гармонізує інтуїтивний та аналітичний потенціал особистості, який приводиться в рух емоційним інтересом

до музичного мистецтва, включаючи музичний тезаурус особистості, художній досвід, музично-слухові уявлення, знання, уміння, навички музичної діяльності. [27, с.25].

Під час експерименту ми пропонували студентам взяти участь у створенні художніх інтерпретацій відомих музичних образів, які можуть бути запропоновані молодшим школярам у майбутній музично-виховній роботі (наприклад, П.Чайковський. Дитячий альбом; Пори року; В.Косенко. 24 дитячі п'єси; К.Дебюссі. Дитячий куточок; С.Прокоф'єв. Дитяча музика; А.Вівальді. Пори року та ін.). Для надання тематичної спрямованості художнім інтерпретаціям ми виокремили декілька концентрів: "Коловорот краси в природі" (пори року в музиці); "Колискові нашим мамам" (тема матері в музиці); "Ми за них у відповіді (образи тварин)", "Улюблені іграшки" (дитячі іграшки в музиці) та ін. Після самостійного опрацювання музичних творів (прослуховування чи виконання) студенти працювали групами над створенням комплексних музично-літературно-графічних імпровізацій (див. зразки у додатках Л, М, Н, П, Р).

Слід зазначити, що літературні імпровізації студенти виконували швидше, ніж інші, оскільки досвід творчої роботи зі словом був сформований ще в загальноосвітній школі. Важче досягали результатів у музичних та графічних імпровізаціях, оскільки досвід такої роботи був замалий. Щоб урізноманітнити творчі можливості студентів, ми пропонували їм освоїти комп'ютерні можливості творчого самовираження.

Студенти працювали в комп'ютерному класі з графічним редактором Paint, графічною системою Adobe Photoshop, нотно-звуковим редактором Sibelius та ін. Комп'ютери з програмним музичним забезпеченням ставали інструментом залучення студентів до музичної культури, оскільки у кожного студента з'являлась можливість створювати та відтворювати музичні імпровізації без музичних інструментів. Створюючи власну музику за мотивами відомих музичних творів, студенти самостійно обирали тональність, розмір, темп тощо. Наприклад, за мотивами музичної п'єси "Мама" з "Дитячого альбому"

П.Чайковського студенти створили достатньо яскраві музичні імпровізації: “Руки цілую твої”, “Крізь ночі бачу твої очі”, “Ненько моя сивокоса” та ін. (див. додаток М).

Залучаючи студентів до комп’ютерної графіки, ми виходили з того, що вона все ширше входить у професійну діяльність педагогів. За допомогою графічного редактора Paint студенти вчились на екрані комп’ютера створювати складні багатоколірні композиції, редагувати їх, повсякчас міняючи та покращуючи зображення, вводити в малюнок додаткові елементи тощо. За рахунок автоматизації операцій створення елементарних форм (еліпсів, прямокутників, трикутників), а також операцій заповнення створених форм кольором та інших засобів редагування малюнку стало можливим виконання достатньо складних образотворчих композицій. Студенти змогли багато чому навчитися, наприклад, бачити і розуміти колір, відчувати пропорції, створювати колорит, передавати в малюнку простір, динаміку руху тощо.

Студенти вчились моделювати як реальний, так і фантастичний світ графічно-музичних образів, створювати композиції, різні за пластикою, характером і настроєм. Достатньо промовистими стали імпровізації на теми концертів А.Вівальді (“Стиглість осені”, “Хурделиця Вівальді”, “Весна буяє”); за творами П.Чайковського (“Прощальна пісня осені”, “Сніг упав”, “Здрастуй, підсніжник”, ”Квітковий туман”); за музикою С.Прокоф’єва (“Веселкове сонце”) і В.Косенка (“Небо плаче”) та ін. (див. додатки Н, П, Р).

Втім найважливішим результатом колективних творчих зусиль студентів стало народження музично-літературно-графічних комплексів, у яких відбито досвід художнього осмислення музичних образів, які обов’язково увійдуть до “виховної скарбнички” вчителя початкових класів.

д) Індивідуальне та групове цілепокладання музично-виховної роботи.

Даний прийом націлює майбутніх педагогів грамотно висувати мету і завдання музично-виховної роботи, прогнозувати зміст і форми передбачуваної музично-виховної діяльності, проектувати очікуваний виховний результат. В процесі такої роботи студенти повинні були керуватись тим, що мета стає

рушійною силою виховного процесу лише тоді, коли вона є значущою для всіх його учасників – педагогів, дітей, батьків. Н.Фоломєєва серед своєрідних "індикаторів" оцінки авторських технологій естетичного виховання дітей засобами музичного мистецтва невипадково виокремлює інтеграцію позакласної роботи педагогів з дітьми, виховної діяльності батьків і самовиховання дітей, що створює складну соціально-педагогічну систему [257, с.12].

Для грамотного цілепокладання студенти освоювали алгоритм: обґрунтування і висування цілей та завдань музично-виховної роботи відповідно до вікових потреб молодших школярів; визначення типу виховної взаємодії вихователя і вихованців; планування музично-виховної роботи на основі спільної діяльності всіх учасників виховного процесу.

В процесі експериментальної роботи студенти виконували завдання типу:

- на основі передбачення вікових особливостей першокласників обґрунтуйте цілі і завдання позакласного художнього виховання дітей даної вікової групи; визначте тип взаємодії вихователя з ними; складіть план музично-виховної роботи з першокласниками на місяць (чверть, півріччя, рік);
- обґрунтуйте цілі і завдання художньо-гурткової роботи з молодшими школярами; визначте типи взаємодії керівника з гуртківцями на різних етапах діяльності гуртка; складіть план роботи музичного гуртка на півріччя з передбаченням участі всіх можливих учасників виховного процесу за схемою (див.табл. 2.2.):

Таблиця 2.2.

Схема складання плану роботи музичного гуртка

Назва музичного гуртка					
№	Тема заняття гуртка	Форма проведення	Місце проведення	Термін проведення	Співучасть митців, батьків, шефів

Слід зауважити, що студентам нелегко було передбачати і проектувати результат музично-виховної роботи з дітьми, оскільки реально така робота в початковій школі здійснюється епізодично і зразків такого планування в практиці надзвичайно мало.

Завдання виконувались студентами як індивідуально, так і групами. Індивідуальне цілепокладання зазвичай викликало більше утруднень. Групове цілепокладання на основі мозкового штурму виконувалось жвавіше, а результат його був креативнішим за індивідуальний. Так, під час групового цілепокладання студенти IV курсу експериментальної групи спроектували систему виховних цілей музично-гурткової роботи в початковій школі і склали план роботи гуртка “Чарівна сопілочка” для III- IV класів (див. додаток Д).

Аналіз результатів цілепокладальної діяльності майбутніх учителів початкових класів переконує у необхідності її організації на етапі фахової підготовки педагога до майбутньої музично-виховної роботи.

Отже, вчитель початкових класів як суб'єкт музично-професійного мислення повинен усвідомлювати правомірність системи своїх минулих (рефлексія) і прогнозованих (антиципація) дій у професійно значущій ситуації. Крім того, для кожного студента потрібно створювати свій контекст фахової підготовки, у якому навчання повинне бути гранично індивідуалізованим. Саме такий підхід дозволить кожному випускнику “привласнити” музичний матеріал на особистісному рівні та сміливо і впевнено реалізувати його виховний потенціал у майбутній роботі з дітьми.

2.4. Виконавська підготовка майбутніх учителів початкових класів до музично-виховної роботи в школі

Технічно-операційний етап експериментальної моделі передбачає належну музично-виконавську підготовку вчителя початкових класів до позакласної музично-виховної роботи в школі. Учитель школи 1 ступеня повинен отримати необхідні знання і сформувати елементарні навички володіння музичним

інструментом. Плідна професійна взаємодія з організатором виховної роботи дозволить педагогу адекватно забезпечити “мистецьке наповнення” другої половини шкільного дня. Без повноцінного музичного оформлення будь-яка форма виховної роботи втрачає свою привабливість для учнів. Якщо музичне оформлення є недбалим, непрофесійним, то найцікавіше свято, конкурс, вікторина, гра-подорож, концерт набувають відтінку пародійності і викликають зневагу вихованців. Тому особливої ваги набуває музично-виконавська підготовка вчителя до культуротворчої роботи в школі.

В процесі реалізації даного етапу експериментальної моделі (під час індивідуальних занять з основного музичного інструмента та занять з ансамблевої гри) ми виходили з того, що виконавство – це продуктивний (творчий) процес відтворення музичного твору голосом або інструментом. Дослідниками доведена велика вага творчого підходу до музично-виконавської підготовки учителя у формуванні його професійної культури (М.Білецька, Л.Гусейнова, А.Зайцева, М.Моісєєва та ін.).

Виконавство як складова педагогічної майстерності вчителя початкових класів і музики поєднує дискурсивне та інтуїтивне пізнання, інтелектуальну і фізичну працю, спрямовану на створення цілісного образу, емоційну обдарованість з уявленнями, підсвідомим моделюванням творчих процесів і операцій. Учитель під час виконання музичного твору є посередником між автором художнього твору та вихованцями і тому має володіти високим інтелектуальним потенціалом, здатністю до співтворчості і фантазії.

Музично-виконавська підготовка студента найперше здійснюється в класі основного музичного інструмента. Саме тут майбутній фахівець наполегливо оволодіває необхідним комплексом виконавських навичок, які є абсолютно необхідними для успішної музично-виховної роботи в школі. Привертають увагу спроби створення своєрідного „механізму” творчої діяльності вчителя в контексті методики оптимізації педагогічного процесу (В.Загвязинський, М.Поташник, С.Сисоєва та ін.). Ми спробували його адаптувати до музично-педагогічної діяльності майбутнього фахівця. Зокрема, в процесі вивчення

мистецького твору в класі основного музичного інструмента ми поступово переводили студентів з рівня на рівень творчого освоєння художнього матеріалу [230, с.205], як-от:

- ✓ виконання за зразком (репродуктивний рівень);
- ✓ доречна модернізація технічних способів виконання – аплікатурних, штрихових тощо (раціоналізаторський рівень);
- ✓ пошук власного стилю виконання на основі творчої інтерпретації музично-художнього образу – динамічної, темпово-ритмічної, тембральної тощо (новаторський рівень).

В процесі експериментального навчання ми виходили з того, що позакласна виховна робота з молодшими школярами на сучасному рівні організації зобов'язує вчителя початкових класів до належної готовності щодо її музичного оформлення. Ситуація творчого піднесення, несподіваних розв'язків сюжету характерна для колективної творчої діяльності учнів, яка сьогодні є основою позакласної виховної роботи. Тому майбутній учитель має бути підготовленим саме до швидкої творчої реакції на будь-які зміни ситуації під час виховних справ. Вияв дитячої ініціативи, імпульсивність дитячої поведінки, непередбачуваність реакції вихованців на організаційні недоліки – все це повинно стати предметом уваги вчителя, який спроможний специфічними, суто мистецькими засобами відкоригувати атмосферу творчого спілкування. Це вимагає від учителя сформованості певних музичних навичок, які уможливлюють успіх музично-виховної роботи.

В процесі експериментальної роботи ми звертали увагу на формування (в прийнятних для студентів ФПВПК формах) таких виконавських навичок:

а) Читання нот з аркуша.

Ми виходили з того, що якісно організувати музично-виховну роботу з дітьми неможливо, абсолютно не володіючи способами розкодування сприйнятої нотної інформації. В процесі експериментального навчання ми використовували інтегральні алгоритми сприймання та обробки нотної інформації.

По-перше, використання інтегрального алгоритму читання нот з аркуша обумовлює творчий підхід до виконавства, оскільки процес розгортається в системі співтворчості автора і виконавця. По-друге, читання нот з аркуша, попри вдумливу художньо-образну обробку виконавцем музичної інформації, підпорядковане ще й певній „механізації". Як засвідчують багаторічні спостереження, багаторазове повторення нотних структур переростає в стійкий стереотип на рівні механічної діяльності. Студент опановує певну систему навичок, яку доволі легко, без особливого розумового напруження, навіть механічно може застосовувати в практичній музично-виховній діяльності. Використання інтегрального алгоритму читання нот формує у студента певний динамічний стереотип, кінцевим результатом якого стає програмування виконавських навичок на відтворення усталених нотних конструктів у варіативній кількості комбінацій.

Для успішного комплексного сприймання студентами нотного тексту ми вчили їх розумінню певних закономірностей нотного запису, зокрема: особливостей групування нот, що сприяє швидкому сприйманню напрямку руху мелодії; розташування ліг, що підказує фразування; нотографічних прийомів позначення співзвуччя (інтервалів, акордів), що обумовлює відтворення не окремих звуків, а цілісних нотно-звукових конструктів.

У процесі алгоритмізації читання нот з аркуша ми намагались знайти для цього закономірний шлях: від зорового сприйняття, через зорову уяву до моторики відтворення і врешті до аналізу відтвореного.

З огляду на це, в процесі експериментальної роботи студентам пропонувались такі "кроки" читання нот з аркуша:

- роздивитись і побіжно проаналізувати текст **(**знаки альтерації, лад, тональний план, темп, ритм, розмір, фактуру твору тощо);
- поглибити аналіз нотного тексту – динамічних нюансів, темпових відхилень, пауз, штрихів, гармонії акомпанементу, ритмічних формул, мелодичних ліній обох рук та ін.
- уповільнено відтворити музичний твір (з можливими зупинками і

поправками).

Розвиток навички читання нот слід ми починали від простого до складного, дотримуючись основних дидактичних принципів. Спочатку (на І-ІІ курсах) використовували прості і знайомі мелодії, прикладом яких можуть бути народні пісні, дитячі пісні з фольклорної скарбниці, колядки, щедрівки тощо. Пізніше (на випускних курсах) включали сучасні дитячі пісні, можливі для використання в позакласній музично-виховній роботі з молодшими школярами. Практичне застосування даної навички відбувалось в ході педагогічної практики, де студенти в процесі підготовки музично-виховних заходів так чи інакше залучались до читки нот з аркуша.

б) Гра за слухом.

У процесі експериментальної роботи нами використовувався прийом підбору за слухом знайомої пісні та її транспонування. При цьому ми вчили майбутнього фахівця не суто механічному (інтервальному) переносу мелодії, а допомагали студенту контролювати слухом ладове співвідношення звуків та акордів. За нашим переконанням, гра за слухом і транспонування повинні ґрунтуватися, насамперед, на розвинених музично-слухових уявленнях. Хоча роль неслухових уявлень (наприклад, м’язово-рухових відчуттів) також є немалою. Гра за слухом є успішною за умов наявності у виконавця міцних і якісних слухових уявлень музичного матеріалу та чіткої рухової установки на його відтворення в заданій тональності.

У навчанні грі за слухом враховувались індивідуальні особливості студентів: міра обдарованості, сприйнятливість, розвиненість музичної пам’яті та почуття ритму. Було здійснено також диференційований підхід, згідно якого викладач основного музичного інструмента складав індивідуальні завдання на кожний вид музикування, що сприяло подальшому розвитку музично-виконавських навичок студента.

Навчання транспонуванню розпочинали з тональностей, які не мають ключових знаків, і тональностей з одним ключовим знаком. Враховувалось, що під час навчання грі на баяні транспонування має свої особливості. Зокрема,

традиційне кварто-квінтове розташування клавіш лівої руки готового баяна допомагає студенту перенести музичний матеріал в іншу тональність за умов збереження аплікатури. Найбільш легким і доступним (навіть для студентів молодших курсів) стало транспонування музичного матеріалу на півтора тони (тобто на малу терцію). Саме таке транспонування було найбільш вживаним у практичній роботі студентів під час концертів дитячої самодіяльності, мистецьких конкурсів, свят в умовах різних видів педагогічної практики. Уміння грати за слухом, переносячи мелодію і акомпанемент у зручну для дітей тональність стало запорукою належного авторитету майбутнього педагога серед колег і вихованців.

в) Здатність до імпровізації.

Музична імпровізація на задану тему є показником готовності учителя до професійної реакції на швидко зростаючі художні запити дітей. Одноманітність відтворення музичного тексту (особливо пісенного шкільного репертуару) обмежує творчий діапазон учителя і знижує інтерес учнів до музичного матеріалу. Імпровізація ж є творчим процесом, а результатом її стає об'єктивно або суб'єктивно нове відтворення музичного тексту.

Під час експериментального навчання ми не робили чітких меж між імпровізацією та грою на пам'ять. Імпровізуючи, студент не створював принципово новий музичний текст, а складав його із готових блоків, які вже запам'ятались. У цьому аспекті найбільше можливостей для імпровізації надавав акомпанемент шкільної пісні (яку учні, зокрема, прагнуть виконувати кожного разу по-новому). Ми готували майбутніх учителів до того, що діти з особливим задоволенням сприймають варіативний акомпанемент з елементами підголоскової імітації. В цьому процесі вчитель перетворюється ніби на співавтора музичного твору. З огляду на поставлене завдання, студенти поступово оволодівали елементарними навичками імітації шляхом як повного, так і часткового повторення в другому голосі мелодій (мотиву чи теми), які тільки-що прозвучали.

В ході експериментального навчання студенти під час педагогічної практики доречно використовували імпровізації під час музичних вікторин “Вгадай мелодію”, “Згадай народну пісню”, “Пісні полум’яних років”, “Композитори – дітям” та ін.

г) Ансамблева гра.

В процесі експериментальних занять з ансамблевої гри ми планомірно готували студентів до художньо-педагогічної комунікації, яка відкривала нові можливості для професійного становлення вчителя початкових класів. Ми констатували, що, оволодіваючи художньо-педагогічною майстерністю в умовах індивідуальних занять, студенти звикають до них як до єдино можливої форми роботи над музичним твором. Втім найбільший професійно-виховний ефект досягається тоді, коли майбутні вчителі включаються в художньо-педагогічну комунікацію під час спільного виконання музичного твору. Тому процес ансамблевого виконання студентами музики ми підпорядковували таким вимогам:

- При спільному музичному виконанні не думати лише про власну виконавську виразність;
- Кожному ансамблісту потрібно захопити партнера своїм задумом, передати йому своє бачення музичних образів;
- Формувати у кожного належне фокусування слуху (вміння підпорядковувати своє виконання досягненню спільної художньої мети).

У процесі експериментальної роботи ми проводили безпосередні аналогії між ансамблевою грою та формуванням виховних позицій майбутніх педагогів. Якщо технічно грамотне ансамблеве виконання передбачало синхронне звучання всіх партій (єдність темпу і ритму партнерів), врівноваженість у силі звучання всіх партій (єдність динаміки), узгодженість штрихів усіх партій (єдність прийомів фразування), то педагогічну культуру ансамблевої взаємодії майбутніх учителів зумовлювали сила емпатійних процесів, здатність до передбачення (антиципації), уміння ідентифікації з партнером по творчості.

Майбутні вчителі під час ансамблевої гри вчились слухати одночасно себе і партнера – це стало проявом не лише музично-виконавської, але й загальнопедагогічної культури. Адже майбутній учитель зобов'язаний повсякденно розвивати цю здатність з метою оптимальної педагогічної взаємодії з вихованцями. Ансамбліст мусить мати необхідну вправність у швидкій зміні фокусування слуху. Вчитель повинен уміти блискавично переключатись на "емоційну хвилю" дитини, аби не втратити з нею педагогічний контакт.

Отже, ансамблеві заняття стали важливим засобом набуття не лише виконавської, але й загальнопедагогічної культури. Гра в ансамблі якнайкраще розвиває партнерські навички: дисциплінує ритміку (вчить рахувати паузи, "порожні" такти, вчасно вступати); допомагає подолати типові недоліки (невміння тримати один темп, нав'язування в'ялого чи занадто чеканного ритму тощо). Ансамблева гра навчає вести діалог – вчасно подавати репліки і вчасно поступатись власними виконавськими амбіціями. Партнери в музичному ансамблі плідно спілкуються в різних художніх ситуаціях (фразування, побудова загального динамічного плану та ін.). Усі ці переваги над сольним виконанням роблять навички ансамблевої гри абсолютно незамінними у професійній підготовці вчителя початкових класів.

У процесі експериментальної роботи на основі студентів ФПВПК були утворені численні ансамблі (вокальні та інструментальні). Зокрема, під безпосереднім керівництвом дисертанта працювали і концертували декілька інструментальних ансамблів: дует баяністів; естрадно-джазовий секстет (баян, акордеон, кларнет, контрабас, гітара, ударні інструменти); ансамбль сопілкарів "Калинова сопілочка"; ансамбль баяністів ФПВПК; естрадно-джазовий квартет "Чотири бажання" (баяни, акордеон, кларнет).

д) Поєднання інструментальних, вокальних та пластично-ритмічних навичок. Необхідність формування даної навички обумовлена тим, що сучасні освітні парадигми вимагають від учителя цілісного (поліхудожнього) підходу до позакласної виховної роботи з учнями. Такий підхід передбачає активну взаємодію різних аспектів фахової підготовки майбутнього спеціаліста. В

експериментальній роботі ми виходили з того, що в класі основного музичного інструмента має відбуватись доречне поєднання музичних знань з формуванням виконавських навичок. Під час індивідуальних занять викладачі опрацьовували жанрові, стильові особливості, художньо-виразні засоби музики та ін. В індивідуальні заняття з основного музичного інструмента включалась інформація про суміжні види мистецтва (літературу, живопис, хореографію), які адекватно інтегрувались з конкретним музичним твором. Все це якнайкраще підготовлювало студента до музично-просвітницької роботи в школі (тематичних бесід, уроків-концертів, музичних лекторіїв тощо).

Під час занять викладачі забезпечували поетапну інтеграцію інструментальної, вокальної, пластично-ритмічної підготовки майбутнього вчителя. Насамперед, розвивалась здатність вдало поєднувати вокальне виконання пісні із власним супроводом, адже показ майбутнім педагогом художнього матеріалу повинен мати для учнів “еталонне” значення (відсутність координації співу вчителя та його гри на музичному інструменті зумовлює недовіру дітей до професійної майстерності педагога).

У зміст індивідуальних занять з основного музичного інструмента, згідно експериментальної моделі, були введені також пластично-ритмічні імпровізації, які корелювали з художнім образом музичного твору і доповнювали його власним виразним рядом. Ми виходили з того, що хореографічна підготовка вчителя не завжди передбачена навчальними планами і її брак помітно знижує виховний потенціал майбутніх педагогів. Синтез вокально-музичної та пластичної діяльності майбутнього вчителя створював надійну основу для його педагогічної творчості у практичній роботі з дітьми.

ж) Художньо-виконавська інтерпретація музичного твору в контексті вікових можливостей сприймання музики дітьми.

Організовуючи експериментальну роботу в класі індивідуального музичного інструмента ми виходили з того, що естетичний ефект музичного виконання уможливлений тим, наскільки розвинена здатність студентської уяви створювати “суб’єктивну емоційну програму”. Ця програма виконує роль

своєрідного “метазавдання”, адже керує пошуками відповідності внутрішнього задуму художньо-виправданому звучанню. Тому вивчення музичної п’єси, як доведено дослідниками, треба починати не стільки від накопичення техніки (знизу), скільки за допомогою уяви, ніби “з висоти” емоційно-естетичних уявлень [207, с. 57].

Аналіз змісту навчальних програм з основного музичного інструменту для студентів ФПВПК засвідчує, що він традиційно наповнений творами шкільного репертуару (п’єси-мініатюри, дитячий пісенно-хоровий матеріал), популярність яких зобов’язують виконавців до пошуку оптимальних художніх рішень. Це зумовлює необхідність посильного оволодіння майбутніми учителями початкових класів навичками варіантної інтерпретації музичних творів.

З цією метою в хід експериментального навчання ми залучали прийом художнього перебільшення. Під керівництвом педагога студент вчився створювати декілька варіантів виконання конкретного музичного твору, кожний з яких художньо виправдано загострює увагу дітей на найбільш характерних засобах виразності. Кожний варіант цілісно розкривав художньо-емоційний образ твору, проте за потребою вихоплював з цілісного контексту щось особливе (наприклад, характерологічно значущу деталь, національний колорит, жанрову специфіку тощо). В цьому процесі значно активізується творче мислення майбутнього вчителя. Одночасно формується технічний досвід художньо-виконавської інтерпретації музики для дітей.

Варіантну інтерпретацію музичних творів ми застосовували в процесі педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів. Наприклад, у ході опрацювання “Дитячого альбому” П.Чайковського казкові сюжети, втілені яскравими художньо-виразними засобами, отримували у варіантах студентського виконання цікаву для дітей інтерпретацію. Так, у п’єсах “Хвороба ляльки”, “Похорон ляльки”, “Нова лялька” для кращого усвідомлення дітьми емоційного змісту музики використовувалась інтерпретаційна варіантність (пришвидшення або уповільнення) темпу виконання. У п’єсах “Марш дерев’яних солдатиків”, “Гра в конячки” варіативно змінювались (художньо перебільшувались чи

применшувались) ритмічні особливості, регістрові можливості виконання. Такі “метаморфози” загострювали увагу школярів на провідних для даного твору художніх засобах і допомагали осмислити їхню значущість і незамінність.

Таким чином, творчий підхід до музично-виконавської діяльності є обов’язковим компонентом професійної культури вчителя початкових класів. Поза творчістю виконання музики перетворюється на репродуктивний процес, якому притаманні формалізація і ремісництво. Навчити майбутнього вчителя творчим прийомам виконання музичного матеріалу – важливе завдання професійної підготовки фахівця в галузі педагогічної освіти.

2.5. Організація педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів у контексті завдань музично-виховної роботи з молодшими школярами

Педагогічна практика майбутнього вчителя початкових класів повинна стати важливим етапом фахової підготовки до реалізації ним виховних функцій у взаємодії з учнями початкової школи. Вітчизняними дослідниками (І.Боднарук, М.Букач, Я.Болюбаш, А.Береза, О.Біда, О.Волошенко, О.Дубасенюк, Н.Казакова, І.Казанжи, Г.Кіт, О.Матвієнко та ін.) приділяється велика увага ролі педагогічної практики у фаховому становленні педагога.

Сучасний рівень організації всіх видів практики однозначно вимагає компетентнісного підходу. В контексті завдань нашого дослідження, це означає таку організацію педагогічної практики, яка б спонукала майбутнього вчителя початкових класів трансформувати отримані знання й окремі уміння та навички в усталені способи педагогічної діяльності в аспекті конструювання виховного середовища задля найповнішого і найрезультативнішого розв’язання завдань музично-виховної роботи з дітьми.

З нашого погляду, посилити компетентнісний підхід до організації педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів можливо за рахунок її змістового і формотворчого розширення. Вчитель початкової школи

(незалежно від того, буде він викладати музику чи ні) повинен навчитись компетентно включати музичний матеріал в методику позакласної музично-виховної роботи з дітьми.

Треба зазначити, що останнім часом пожвавилась розробка авторських програм педагогічної практики, які так чи інакше враховують необхідність спеціальної підготовки вчителя до музично-виховної роботи з дітьми. Так, заслужений науково-методичний інтерес викликає система організації педагогічно-виконавської практики студентів музичних спеціальностей, розроблена А.Березою [11]. Дослідник пропонує чіткий алгоритм підготовки і проведення в школі музично-освітнього заходу на основі формування в студентів готовності до художньо-педагогічного аналізу музичних творів, інтерпретаційного мислення та музично-педагогічного артистизму.

Автор наскрізної програми педагогічної практики студентів із спеціальності “Початкове навчання” (освітньо-кваліфікаційних рівнів “бакалавр”, “спеціаліст”, “магістр”) Г.Кіт передбачає у змісті практики такі додаткові завдання: проведення колективної творчої справи (КТС) з використанням музичного матеріалу; підготовку дітей до участі в конкурсі “Музична парасолька” та ін. [78, с.50].

На нашу думку, слід всіляко підтримувати інваріантну розробку програм з педагогічної практики за умов адаптації їх до специфіки майбутньої спеціальності. Це сприятиме посиленню її компетентнісного спрямування.

В контексті завдань дослідження (у ході практично-проектувального етапу) ми розробили та експериментально апробували авторський варіант організаційно-методичного забезпечення педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів і музики (умовно назвали це музично-виховною практикою). Кожний студент напередодні практики отримував спеціально розроблену пам’ятку (див. додаток З), а також методичний посібник з питань організації музично-виховної роботи під час педагогічної практики в початковій школі [153].

Основним нашим завданням в ході організації експериментальної роботи у

даному напрямку стало формування у студентів уміння проектувати (у процесі виконання творчо-педагогічних завдань різного рівня складності) музично-виховну роботу з дітьми на основі врахування власних культурно-потенціальних можливостей і вікових та індивідуальних потреб учнів.

Серед організаційно-педагогічних вимог до педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів у контексті реалізації завдань музично-виховної роботи з учнями школи 1 ступеня ми виокремили наступні:

✓ Максимальна професіоналізація естетико-виховного блоку змісту педагогічної практики в діапазоні контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів.

Уведення в програми педагогічної практики ”загальноприйнятних” форм музично-виховної роботи з учнями не є ефективним поза врахуванням специфіки майбутньої спеціальності. Зміст музично-виховної роботи студента-практиканта повинен визрівати як результат контекстного навчання (А.Вербицький), оскільки лише в такий спосіб параметри минулого (теоретично-методичні знання студента) й майбутнього (проектування навчально-виховних технологій) детермінуються конкретно-фаховим і соціальним змістом освоюваної професійної діяльності.

✓ Аксіологічна спрямованість музично-виховної роботи студента-практиканта з метою її особистісної орієнтації.

Педагогічна практика майбутнього вчителя повинна орієнтувати його на врахування особливостей психосоматичного і ціннісно-орієнтаційного впливу музики на дитину. Студенту недостатньо лише інформувати учнів про існування в світовій культурі тих чи інших музичних шедеврів. Замало потурбуватись лише про емоційний фон сприймання музики дітьми. Забезпечення цих, з одного боку, необхідних, а з іншого, доволі формалізованих умов усе ж таки не розв’язує проблему реалізації виховного потенціалу музики до кінця. Створення хвилюючих виховних ситуацій є найважливішим етапом у музично-виховній роботі студента-практиканта. Він повинен уміти постійно збагачувати мистецько-виховні ситуації новими емоційними відтінками, уміло включаючи

учнів у рефлексивну діяльність, допомогаючи “привласнити” музичний образ на особистісному рівні сприйняття та оцінки.

✓ Забезпечення музично-естетичного співробітництва студента-практиканта з учнями початкових класів.

Суттєвим для музично-виховної роботи є методологічне положення про необхідність адекватного міжособистісного контакту вчителя й учнів, який має ґрунтуватися на рівноправності учасників навчально-виховного процесу. Студент-практикант повинен розуміти, що мистецтво має гранично демократичну природу, тому навчати мистецтву варто лише на послідовно гуманістичній основі, яка передбачає паритет стосунків між суб’єктами педагогічної взаємодії. Уміння вислухати учня, стати на його позицію, вважати її такою ж самоцінною, як і власну, поважати його смаки і уподобання – все це є необхідною умовою створення естетико-виховного простору як на уроках мистецтва, так і в позакласній роботі.

В процесі музично-естетичного співробітництва дуже важливим є надання учням вільного вибору у всьому, де є для цього можливість і доцільність. Студент-практикант повинен бути готовим до творчої взаємодії з вихованцями (наприклад, запропонувати учням одну з кількох рівноцінних пісень на вибір; дати можливість самостійно створити “програму художнього виконання”, тобто визначити його темпові та динамічні особливості; дозволити учням обрати домашнє завдання за уподобаннями тощо). Студент повинен демонструвати дітям зразки творчого підходу до мистецтва, а також формувати креативний потенціал дітей у різних видах художньо-творчої діяльності за їхнім добровільним вибором.

✓ Реалізація зв’язку музично-естетичної та психолого-педагогічної підготовки студента-практиканта до роботи з молодшими школярами.

Основними складниками музично-естетичної вихованості вчителя є наявність глибоких знань з психології, педагогіки, музичних дисциплін; здатність до координації цих знань у практичній естетико-виховній роботі (в умовах класної, позакласної, позашкільної діяльності); уміння встановлювати

психологічний контакт з аудиторією тощо. Студент-практикант, використовуючи музичні образи у виховній роботі з дітьми, повинен добре орієнтуватися не лише в мистецькому матеріалі, але й в психофізіологічних особливостях сприймання його дітьми певної вікової категорії. Добір художніх зразків має враховувати не лише наявні музичні інтереси дітей, але й зону їх найближчого розвитку. Ознайомлюючи учнів з музичним матеріалом, студент-практикант повинен грамотно створювати установки на художнє сприймання та оціночну інтерпретацію музичного образу, адже саме завдяки цим механізмам відбувається суб'єктивація отриманих естетичних вражень.

✓ Впровадження інтегративного підходу до естетико-виховної роботи студента-практиканта в контексті синтезу мистецтв.

Педагогічна практика повинна якнайкраще налаштувати студентів на інтегрування музично-педагогічних умінь. Упродовж навчання майбутні вчителі поступово вчаться поєднувати знання та уміння, отримані в ході вивчення фахових дисциплін (теорії та історії музики, основного музичного інструмента, основ вокального мистецтва, методики музичного виховання, методики виховної роботи, основ педагогічної майстерності). Під час практики студент повинен виявити набуті вміння на компетентнісному рівні, тобто інтегративно. О.Мигунов доречно зазначає, що в сучасних умовах кардинально міняється вихователь, він значною мірою стає режисером або координатором об'ємного дійства. А художнє виховання тепер частіше здійснюється не за цеховою ознакою, як це було раніше, коли окремо відбувалося навчання образотворчому мистецтву, музиці, хореографії, а шляхом синтезу різних видів і жанрів мистецтва, що активно використовує синестезію, кінетичні форми діяльності, гру та ін. [129, с.9]. Тому майбутній учитель початкових класів повинен уміти, обравши тему-концентр, адекватно згрупувати навколо нього художній матеріал (музичний, літературний, візуально-пластичний) і в експресивній вербально-оцінній та виконавській діяльності репрезентувати основну виховну ідею.

Зупинимся детальніше на організаційно-методичних особливостях музично-виховної практики вчителя початкових класів. Вони підпорядковані

розв'язанню традиційних завдань (ємко сформульованих Б.Бриліним): організаційних (планування, оснащення, проведення); інформаційних (збір та обробка інформаційного матеріалу, впровадження ефективних методів його подачі); технічних (використовування технічних засобів оформлення та відтворення аудіовізуальних елементів) та ін. [27, с.21].

По-перше, педагогічна практика, маючи інтегративний характер, стає оптимальною формою комплексного розвитку художньо-аксіологічних, загальнопедагогічних та виконавських умінь майбутнього вчителя початкових класів. Така практика передбачає варіативний підхід до включення студентів у музично-просвітницьку діяльність (художньо-естететичні бесіди на музичному матеріалі; організація музичних вікторин і художніх конкурсів; проведення лекцій-концертів для учнів, учителів, батьків тощо).

По-друге, окремою частиною музично-виховної практики повинна стати акомпаніаторська практика, в ході якої майбутній учитель початкових класів поступово оволодіває методами самостійної творчої праці над музичним твором, застосовує на практиці отримані музично-виконавські навички, зокрема: кваліфіковано перекладати для свого інструмента твори пісенно-вокальної музики, читати ноти з аркуша, грати за слухом, транспонувати в елементарних формах потрібний музичний матеріал. Все це концентровано виявляється у здатності до найпростішого акомпанування солістам, танцюристам, хору.

Організацію акомпаніаторської практики ми підпорядковували таким вимогам:

- ✓ Найбільша увага – відбору музичного матеріалу (кращих зразків народних пісень і танців, популярних дитячих пісень);
- ✓ Фактура музичних творів, а також мелодична і гармонічна мова повинні бути доступними для оволодіння музикантом-початківцем;
- ✓ Художній матеріал пропонується студентам за логікою зростання його складності;

✓ Студенти у підсумку мають самостійно скласти власні міні-хрестоматії з найвідоміших пісень і танців, які можна використовувати у виховній роботі з молодшими школярами.

По-третє, важливим змістовим компонентом музично-виховної практики є використання дитячих музичних інструментів у процесі організації позакласної виховної роботи з молодшими школярами. Майбутній учитель початкових класів в процесі практики повинен усвідомити, що гра на будь-якому музичному інструменті допомагає вихованцям навчитися розрізняти звуки у висотних та ритмічних співвідношеннях, формує сприйнятливість до особливостей їх тембрового забарвлення, підсилює інтерес до музики, відкриває перед дитиною широкі можливості для самовираження. Цей вид діяльності можна творчо вплести в сценарій свята чи конкурсу. Це дасть змогу зробити їх цікавішими і привабливішими для школярів, оскільки у такий спосіб буде враховано дитячий потяг до яскравих нестандартних форм художнього спілкування. За умов грамотної роботи студента-практиканта діти вчаться безбоязно імпровізувати, грати в оркестрі або в невеличкому ансамблі. Ми пропонували студентам розроблені нами варіанти свята для учнів початкових класів, що передбачали гру школярів на дитячих музичних інструментах [153, с.26-37].

По-четверте, великий виховний резерв містить використання студентами-практикантами народних музичних інструментів. У нашій роботі ми робили акцент на використанні сопілки, оскільки велика частина студентів експериментальних груп оволоділа цим інструментом під час навчання ансамблевої гри. Студенти проводили художньо-естетичні бесіди на народознавчому матеріалі (Колискові наших мам; Героїчні пісні мого народу; Легенда про українську пісню та ін.) з використанням сопілки. З нашого погляду, В.Процюк абсолютно резонно пропонує доповнити зміст професійної підготовки вчителя до виховної роботи вивченням курсу „Хроматична сопілка в загальноосвітній школі” [202]. Цей народний інструмент може стати універсальним як на уроках музики, так і в позакласній виховній роботі (достатньо пригадати безцінний досвід В.Сухомлинського [242, с.192]).

В ході експериментальної роботи ми апробували серію методичних прийомів активізації проективної діяльності майбутніх учителів початкових класів у контексті організації ними музично-виховної роботи в початковій школі. Зокрема, студенти вчились проектуванню одноактних художньо-виховних ситуацій, які реалізують такі функції:

- ✓ ціннісно-орієнтаційну – залучення молодших школярів до процесу осмислення найвищих загальнолюдських цінностей та чеснот ;
- ✓ нормативно-регулюючу – ознайомлення учнів з етичними та естетичними нормами взаємодії з природою і суспільством;
- ✓ творчо-спрямовуючу – орієнтація дітей на різні форми музично-творчої взаємодії з навколишнім на основі інтелектуальної та художньо-творчої активності.

Одноактна художньо-виховна ситуація в контексті нашого дослідження являла собою окрему виховну справу (бесіда, екскурсія, конкурс, вікторина, музично-творча година, свято та ін.), спрямовану на реалізацію одного з виховних концентрів (людина і мистецтво; людина і природа; людина і суспільство; людина і родина) (див. додаток З).

Проектування такої ситуації відбувалось за класичними законами драматургії, визначеними ще Аристотелем: яскравий оригінальний початок (так звана увертюра); зав'язка сюжетної лінії з необхідною інтригою для зацікавлення дітей; основний хід подій; кульмінація як найвищий емоційний підйом заходу; яскравий ємкий фінал з підведенням підсумків діяльності дітей; післядія з подальшим плануванням конкретних дій і вчинків [195, с.224-226].

На роль універсального методичного підходу до проектування і реалізації будь-якої художньо-виховної ситуації ми запропонували студентам ігровий підхід. Це була не лише данина віковим потребам молодших школярів. Ми виходили з позицій визнання надзвичайного виховного потенціалу дитячої гри. Дослідники (Н.Кудикіна, Н.Щуркова) зокрема наголошують, що ігрові методики дуже ефективні в роботі з дитячою групою (особливо на первинному етапі

роботи), коли педагог задумав розвинути у дітей ціннісне ставлення до чогось, а дітям воно поки не властиве.

У ході педагогічної практики студенти переконувались у тому, що музична гра виконує неабиякі виховні функції: збагачує духовне життя школярів, учить їх спілкуватись, розвиває дитячу ініціативу, сприяє формуванню колективізму. Введення в шкільне життя музичних ігор викликало в учнів радісний настрій, створювало оптимістичний ритм їх навчання та виховання, благотворно впливало на емоційну сферу дітей. Використання музичної гри в навчально-виховному процесі дійсно стало "методом дитячої радості" (О.Богданова, В.Петрова) у формуванні позитивного ставлення молодших школярів до світу

Майбутні вчителі початкових класів активно впроваджували в освітній процес музично-дидактичні ігри ("Музичне коло", "Чарівна сопілочка", "Три кити", "Розв'яжи ребус", "Луна", "Оркестр", "Дощик", "Живий рояль", "Хто це?" "Сонце – Хмара", "Ми – композитори" та ін.). Розроблений нами комплекс ігор ми запропонували студентам-практикантам у спеціальному методичному посібнику [153].

Згідно моделі, студенти III-IV курсів у ході педагогічних практик повинні були організувати щонайменше п'ять художньо-виховних ситуацій із використанням музичних ігор. Найголовнішою умовою успішності таких ситуацій була активізація інтересу дітей до музики і різних видів музичної діяльності. Ми керувались положеннями, розробленими вітчизняними дослідниками дитячої гри. Зокрема, спирались на наукові праці Н.Кудикіної, яка справедливо зауважує, що найголовнішою умовою забезпечення привабливості для дитини пізнавального змісту, який формується педагогами для збагачення дитячих ігор, є емоційність його подання – це сприяє розвитку пізнавального інтересу до предмета гри [99, с.199].

Особливий інтерес студенти виявили до проектування ігор-драматизацій, створених на музичному матеріалі. Беручи за основу відомі музичні збірки п'єс для дітей (П.Чайковський. Дитячий альбом; В.Косенко. 24 дитячих п'єси; С.Прокоф'єв. Дитяча музика; К.Дебюссі. Дитячий куточок та ін.), студенти

створювали сюжет гри, розподіляли між дітьми ролі і організовували своєрідний "театр музичної п'єси". Діти, включені в хід гри, активно співпереживали дійовим особам, яскраво втілюючи свої почуття у виконанні музично-драматичних ролей. Як зразок, ми запропонували студентам-практикантам авторську розробку гри-драматизації "Лісовик та його друзі" (за творами збірки Я.Степового "Проліски") [153, с.17-25].

Ми домагались того, що студенти наскрізно насичували казково-ігровими елементами всю систему художньо-творчих завдань, пропонованих дітям молодшого шкільного віку (незалежно від форми виховної роботи). Наприклад, в ході музичних бесід, мистецьких конкурсів, вікторин, свят студенти пропонували учням такі творчо-ігрові завдання (за методикою Л.Масол [128]):

- *Простеж за польотом метелика по нотоносцю і заспівай мелодію (відповідно вгору чи вниз) і ручками "пурхай"(вгору чи вниз);*
- *Знайди слова, в яких "сховалися нотки" (наприклад: дощ, дошка, довкілля, ребус, вітер, квасоля, парасолька, лялька, сірник);*
- *Придумай казочку про ноти на основі "нотних" слів:*

Дотепна До (домівка, доріжка, доброта, добридень, добраніч);
Реактивна Ре (репертуар, режисер, ремесло, рекорд, реклама);
Мініатюрна Мі (мікрофон, міцно, міміка, місце, місто);
Фантазерка Фа (фантазія, фазан, фагот, фарба, фанера);
Солодкозвучна Соль (соловей, сорока, сова, солістка, солодощі);
Ляклива Ля (лялька, ляща, лякати, ляскати, ляпнути);
Сіренька Сі (сіль, сік, сірники, сімка, сім'я) та ін.

В ході педагогічної практики студенти випускного курсу, послуговуючись розробленими нами методичними вказівками (див. додаток З), створювали виховні проекти за такою схемою: виховний концентр; тема проекту; мета проекту; суб'єкти виховної взаємодії; музичні твори для сприймання; форма виховної взаємодії; суміжні мистецтва (література, живопис, графіка, кіно); творча інтерпретація музичного образу (див. додаток К).

Втім найдієвішим методичним прийомом організації музично-проективної діяльності майбутніх учителів початкових класів стало моделювання музично-виховних комплексів (МВК). На відміну від одноактної художньо-виховної ситуації, МВК ми тлумачимо як педагогічно доцільне поєднання різних форм виховної роботи на основі єдиного музично-тематичного підходу до її змісту.

Взявши за основу пропоновану О.Демченко структуру "технологічної карти" виховуючої ситуації [50, с.41], ми розробили алгоритм проектування студентами музичного-виховного комплексу (МВК):

– цілепокладання (формулювання мети і завдань музично-виховної роботи з учнями);

– передбачення умов успішного її перебігу;

– вибір засобів впливу на емоційно-естетичну сферу дітей;

– проектування ходу естетико-виховної ситуації (вербально-дійових актів вихователя, міжособистісного діалогу, бажаних дій вихованців);

– вибір методичних прийомів роботи вихователя (емоційного зараження, переконання, навіювання, схвалення тощо);

– формотворчість (конструювання форми виховного впливу, адекватної цілепокладанню, по можливості оригінальної та естетично виразної);

– передбачення можливих труднощів і очікуваного виховного результату.

В ході експериментальної роботи такі проективні завдання ми пропонували студентам під час переддипломної педагогічної практики (V курс). Результатом цього стали декілька видів МВК, які найчастіше проектували і організовували випускники в процесі практичної роботи з дітьми молодшого шкільного віку.

Найпоширенішим видом МВК стала музична гра-подорож як найбільш "синтетична" з усіх традиційних форм виховної роботи, яка може органічно сполучати в собі музичну бесіду, конкурс, вікторину, вернісаж, концерт чи свято. Традиційно така гра триває від тижня до місяця і включає певну кількість ігрових зупинок. Кожна зупинка має власну назву, обумовлену характером діяльності, передбачає виконання певних ігрових завдань. Всі зупинки підпорядковані загальній сюжетній лінії.

Музичні ігри-подорожі проводились, як правило, на основі колективної творчої діяльності дітей: поділ класу на творчі мікрогрупи, розподіл доручень, колективне здійснення всіх етапів підготовки (складання карт, маршрутних листків; ведення бортових журналів; складання листів-сюрпризів; виготовлення малюнків, плакатів, фотогазет, слайдів тощо). Музичний матеріал, використовуваний в грі, міг бути знайомим дітям, але й міг доповнювати шкільну програму, проте обов'язково повинен був бути яскравим, образним, доступним для сприйняття учнями конкретної вікової групи.

Наведемо приклад розробки студентами експериментальних груп варіантів проектування музичних ігр-подорожей для проведення у позакласній роботі з учнями початкових класів (інші приклади у додатку С):

Музична подорож у Будинок ігор та іграшок

(1 клас)

Мета гри-подорожі: гармонізація внутрішнього стану першокласника в умовах адаптації до шкільного життя на емоційно близькому музичному матеріалі.

Завдання: а) сформувати у першокласників захоплення виражальною силою музики на зрозумілих для їхнього віку музичних образах;

б) виховати потребу в радісному спілкуванні зі світом іграшкових образів у музиці;

в) залучити дітей до посильних форм творчості на теми гри та іграшок.

Станція І. Салон улюблених ігор і іграшок дівчаток.

Музичний матеріал: П.Чайковський. Хвороба ляльки; Похорон ляльки; Нова лялька (“Дитячий альбом”); К.Дебюссі. Серенада ляльці (Дитячий куточок”); А.Хачатурян. Скакалочка.

Станція 2. Салон улюблених ігор і іграшок хлопчиків.

Музичний матеріал: П.Чайковський. Марш дерев'яних солдатиків;.

Гра в конячки (“Дитячий альбом”); В.Майкапар. Маленький командир; Р.Шуман. Сміливий вершник.

Станція 3. Салон дитячих подарунків.

Музичний матеріал: В.Косенко. Не хочуть купити ведмедика. Купили ведмедика (24 дитячих п'єси); Я.Верещагін. Повітряні кульки; А.Лядов. Музична табакерка.

Допоміжні форми роботи: виставка улюблених іграшок; вернісаж дитячих малюнків на теми "Моя лялька", "Я – командир"; організація сюжетно-рольових ігор "Ляльковa лікарня", "Парад іграшок"; завершальна вікторина "Іграшки в музиці"; музично-літературна композиція "Наші іграшки"; ляльковий концерт.

(Розробник МВК – Лариса Н., студ. V курсу)

Не менш цікавим видом розробки МВК стала організація так званої дитячої філармонії як форми комплексної позакласної виховної роботи в контексті художнього виховання учнів. У її організації переплітались дві лінії: виховання слухацької аудиторії і виховання юних виконавців. Ця робота, по суті, нагадувала клубну роботу, яка ґрунтується на роботі гуртків, утворених за здібностями та інтересами, наприклад: музичний лекторій; клуб композиторів; клуб шанувальників дитячої опери; клуб "Юний музикант"; клуб музичних критиків; салон музичних загадок; концертно-виставковий зал та ін. Усі учні класу брали участь у роботі "дитячої філармонії", обравши для себе бажаний вид діяльності. Крім того до організації різних форм роботи залучались батьки і люди мистецьких професій.

Оригінальною формою моделювання МВК стала організація студентами календарно-обрядових свят за місцем проживання у контексті позааудиторної професійно спрямованої роботи. Традиційним стало Свято Миколая, яке студенти щорічно організовували як театралізовану музичну виставу на базі студентського гуртожитку. Знаменно, що до підготовки таких свят студенти обов'язково залучали дітей викладачів і мешканців гуртожитку, які брали найактивнішу участь у святі. Під час театралізованого дійства і діти, і студенти, і викладачі виконували комплекс музично-творчих завдань змагального характеру, що надавало святу атмосфери спільної радості і творчості (див. додаток Т, фото Т.1, Т.2).

Як висновок, зауважимо, що компетентнісний підхід до організації педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів уможливлює успішну екстеріоризацію набутих музично-педагогічних знань і навичок у виховні технології. Саме так музична освіта вчителя отримує закономірні продовження і реалізацію в контексті грамотно організованої позакласної музично-виховної роботи з молодшими школярами.

2.6. Динаміка готовності майбутніх учителів початкових класів до музичного виховання молодших школярів

На завершальному етапі експериментального дослідження було поставлене завдання визначити динаміку готовності майбутніх учителів початкових класів до позакласної музично-виховної роботи з молодшими школярами (процедури обстеження були однотипними з тими, що застосовувались на констатувальному етапі дослідження).

Опитування студентів випускних курсів (спеціаліст, магістр) експериментальних груп засвідчує позитивну динаміку розвитку ставлення до музики як до можливого фактора виховної роботи з молодшими школярами. Мистецтво, поряд з іншими виховними засобами, згадується в кожній студентській роботі (незалежно від додаткової спеціалізації).

Студенти контрольної групи частіше звертаються у відповідях до мистецтва та його виховного потенціалу, втім лише трохи більше половини студентів (54%) однозначно обирають музику як фактор майбутньої виховної роботи з дітьми.

На запитання ”Чи входить музично-виховна робота у функції вчителя початкових класів?” у підсумковому зрізі ми отримали, в основному, ствердні відповіді в експериментальній групі (98%) і зафіксували коливання позицій у 45% студентів контрольної групи (типові відповіді: “Не знаю, чи зможу це якісно виконувати”; “Така робота має не основну, а додаткову функцію” тощо).

Вивчаючи динаміку розвитку мотивів майбутньої музично-виховної роботи студентів, які навчаються за спеціальністю “Початкове навчання”, ми запропонували обом групам виконати вербально-творчі роботи на тему “Я не мислю себе справжнім вихователем без музики, адже…”. Студенти-випускники дещо по-іншому мотивували своє ставлення до музики як до виховного засобу. Зменшилась частка відповідей з вираженим негативізмом щодо музично-виховної роботи взагалі. Якщо на констатувальному етапі їх було близько чверті, то на підсумковому етапі їх залишилось 8% в експериментальній та 15% в контрольній групах. Натомість зросла питома вага пізнавально-розвивальних мотивів ставлення до музики як до освітньо-виховного засобу. Майже 49% опитаних студентів з експериментальних груп та 56% студенті з контрольних груп, насамперед, позитивно оцінюють функціонально-прикладну роль музики у навчально-виховній роботі вчителя початкових класів. Зросла частка студентів з експериментальних груп (45%), які у своїх міркуваннях щодо музики спираються на культуротворчі мотиви (в контрольній групі позитивна динаміка майже відсутня).

Належна динаміка формування мотивів музично-виховної роботи у студентів експериментальної групи, з нашого погляду, досягнута завдяки активній їх участі у процесі цілепокладання такої роботи, що обумовило усвідомлення ними цілей власної музичної діяльності.

На підсумковому етапі експерименту з’ясувалось також те, що майбутні вчителі початкових класів міцніше пов’язують музично-виховну роботу з педагогічною творчістю. Студенти експериментальної групи майже одностайно (96%) підтримали нерозривний їхній зв’язок. У контрольній групі така переконаність була притаманна лише половині опитаних (51%).

Крім того, опитування випускників засвідчило, що студенти експериментальної групи глибше і адекватніше формулювали цінності, які повинні лежати в основі музично-виховної роботи з молодшими школярами (типові відповіді: “Споріднена любов і милосердя до всього сущого лежить в

основі виховання дитячої душі засобами мистецтва”; “Уміти вірити, цінувати і примножувати красу світу – ось ціннісне кредо музично-виховної роботи”).

Відповіді респондентів з контрольної групи часто (56%) містили формальні судження типу: “Музика повинна вчити розуміти серйозне мистецтво”.

Формулюючи основний принцип музично-виховної роботи з дітьми, студенти експериментальної групи схилялись до визначення типу педагогічної взаємодії учасників виховного процесу (наприклад: “Інтеграція творчих зусиль вчителя, дітей, батьків на основі взаємної довіри і поваги до культурно-смакових уподобань кожного”). Дуже часто (67%) студенти звертались до ролі гри у музично-виховній роботі з молодшими школярами (наприклад: “Центральним принципом музичного виховання дітей у позакласній роботі повинен стати ігровий підхід як найбільш прийнятний для роботи з учнями цього віку”). Студенти з контрольної групи формулювали даний принцип менш докладно, згадуючи загальновідомі принципи виховання (наприклад: “Основним принципом музично-виховної роботи є гуманізація освітнього процесу”).

Цікаві, майже однотипні результати були отримані в результаті формулювання студентами “організаційно-педагогічних табу” для музично-виховної роботи з учнями початкових класів. Так, студенти з експериментальної групи у більшості (75%) вважають, що однозначно не можна: тиснути на дитину; примушувати слухати чи виконувати музику; негативно оцінювати результати музичної діяльності дітей; силоміць нав’язувати смакові уподобання та ін. Студенти з контрольної групи вважають неприпустимим: кричати, ображати, виставляти на посміх дитину під час музикування. В той же час 34% респондентів з контрольної групи припускають можливість “не включати нездібних до музики дітей в таку роботу”, що засвідчує неглибоке розуміння її цілей і освітньо-виховних завдань.

Майбутні вчителі початкових класів у загальній масі очікують належної результативності від музично-виховної роботи з дітьми. Як показало підсумкове опитування, студенти з експериментальної групи, оволодівши цілепокладанням, більш точно формулюють свої очікування (наприклад: “Хочу бачити не написані

ноти в зошиті, а відчувати облагороджену музикою душу дитини, а це буде відбиватись у її вчинках"). Студенти з контрольної групи вбачають більш узагальнені (у той же час більш абстрактні) результати своєї музично-виховної роботи, як-от: "Діти повинні наблизитися до мистецтва і зрозуміти його призначення".

На підсумковому етапі експериментальної роботи ми цілеспрямовано запропонували студентам виявити себе у формотворчості. З цією метою вони виконали проективно-творче завдання "Фонтан формотворчості" (додаток А 5). Цікаво, що студенти експериментальних груп найкраще представили музичні ігри та свята (оскільки діяльнісно-ігровий підхід був основою експериментального навчання). Студенти контрольних груп віддали перевагу, в основному, вербальним формам, серед яких чільне місце посіли музичні бесіди.

Ми попросили також респондентів обох груп презентувати власний виховний "ексклюзив" і описати *оригінальну* форму музично-виховної роботи, яку планують впровадити у практичній роботі з дітьми. Знаменно, що студенти контрольної групи у більшості (82%) не змогли справитися з таким завданням і пропоновані ними форми були зазвичай традиційними. Студенти експериментальної групи також відчували певні труднощі, проте майже третина опитаних (31%) презентували самобутні, певною мірою креативні форми музичного виховання дітей у позакласній роботі, наприклад: "А вже весна" (конкурс веснянок); "Музичне джерельце" (вікторина про звуки води в музиці); "Чия колискова найкраща?" (конкурс на краще виконання колискових пісень своїм лялькам); "Ми прийшли до тебе з любов'ю" (музичне свято Новорічної ялинки в лісі або в парку) та ін.

З метою з'ясування здатності студентів до ємкого і образного формулювання поняття музично-виховної роботи ми запропонували їм придумати "формулу" успішної музично-виховної роботи з дітьми (додаток А 3). Результати в експериментальній групі були достатньо творчими і оригінальними, як-от:

✓ *“Музично-виховна робота = власне захоплене серце + повні жмені золотих зерен музичного мистецтва + терпляче очікування паростків дитячої любові до нього” (Юлія Т.)*

✓ *“Музично-виховна робота = товста сумка музичних знань і уподобань + багатюща скарбничка методів і форм їх передачі + обережний дотик до ніжної дитячої душі (Лілія С.)*

Студенти контрольної групи склали простіші формули, які карбували, в основному, алгоритм вербального впливу вчителя під час організації слухання дітьми музики:

✓ *Музично-виховна робота = цікава розповідь + доречна наочність + дитяча творчість (Катерина П.)*

У ході підсумкового обстеження ми ще раз проаналізували результати творчо-проективного осмислення студентами обох груп власної художньо-виховної місії. Так, студенти з експериментальної групи у серії проективних малюнків під загальною назвою „Моє музично-виховне кредо” створили ряд достатньо влучних логотипів музично-виховної діяльності вчителя початкових класів, наприклад: “Музика дитячої душі” (яскраве сонце – уособлення світлої дитячої душі – на променях, як на нотоносці, сидять ноти) (рис.2.2.):

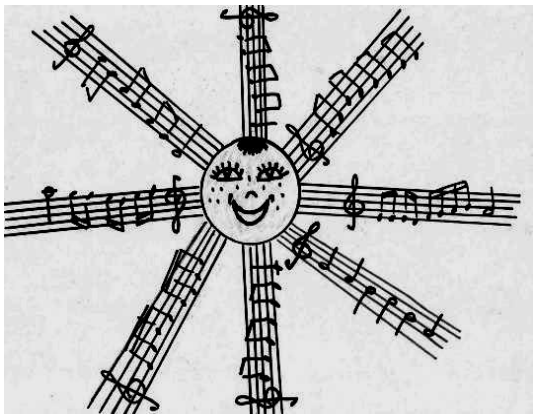


Рис.2.2. Графічний логотип “Музика дитячої душі ” Світлани Б. (експериментальна група)

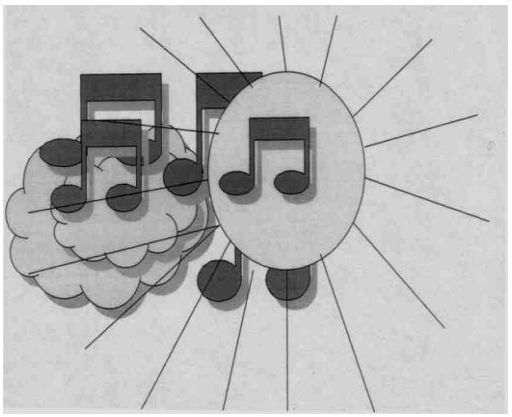


Рис.2. 3. Графічний логотип “Музика дитячої душі” Ірини П. (контрольна група)

Заслужений інтерес викликають логотипи, у яких осмислено роль учителя початкових класів у становленні музичної культури дітей. Так, наприклад, логотип на тему “Музика вчительської душі” містить яскравий образ особистісного впливу педагога засобами музики на вихованця. Тут зображені гнучкі і чутливі пальці вчителя, які грають на сопілці (ніби на струнах серця дитини), переливаючи свою душу в душу вихованців (рис. 2.4.):

Рис. 2. 4 . Графічний логотип ”Музика вчительської душі” Лариси М. (експериментальна група)

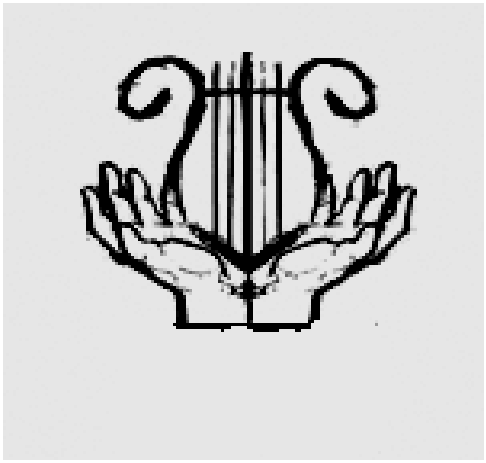


Рис.2. 5. Графічний логотип „Музика вчительської душі” Ольги Т. (контрольна група)

Цікаві студентські роботи були отримані в контексті виконання логотипів на тему „Швидка музична допомога”. Респонденти з експериментальної групи жваво асоціювали музику з лікувальним ефектом мистецтва, адекватно розуміючи арттерапевтичні можливості музичних образів. Зокрема, на логотипі зображали вчителя у подобі лікаря із скрипкою та скрипковим ключем у руках, який готовий вилікувати музикою дитячу душу) (рис.2.6.) .

У той же час студенти з контрольної групи виконали ці завдання менш яскраво і переконливо. Зокрема, послуговуючись автофігурами прикладних програм Paint, PowerPoint, Word, більшість студентів у пошуках мультимедійної

форми виразу власної думки втрачали оригінальність її втілення, адже неминуче використовували стереотипні, часом абсолютно нейтральні образи. Наприклад, логотип “Музика дитячої душі” являв собою абстрактне з’єднання нот на фоні хмар і сонця (рис.2.3.); логотип “Музика вчительської душі” використовував розповсюджений зоровий образ-штамп – ліру в руках педагога (рис. 2.5.); логотип „Швидка музична допомога” досить механічно відтворював іграшкове серце дитини в оточенні нот (рис. 2.7.).

Рис.2.6. Графічний логотип “Швидка музична допомога” Галини К. (експериментальна група)

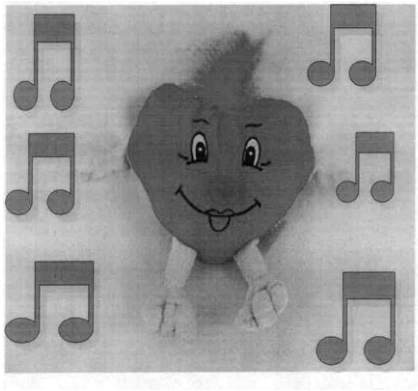


Рис.2.7. Графічний логотип “Швидка музична допомога” Валентини П. (контрольна група)

Порівняльний аналіз графічних робіт студентів експериментальної і контрольної груп засвідчив, що після проведеної формувальної роботи студенти експериментальних груп влучніше метафоризували власні виховні позиції, і ці спроби вирізнялися оригінальністю і креативністю. У створених логотипах була закарбована художньо-творча взаємодія вчителя і вихованців з метою впливу на емоційний світ дітей.

Аналіз вербальних проективних робіт засвідчив зрослу вираженість естетико-виховних мотивів у програмуванні тієї музично-виховної роботи, яку студенти планують організовувати у практичній педагогічній діяльності. Для

більшої (ніж під час констатації) частини (53 %) студентів експериментальної групи характерна спрямованість на реалізацію особистісно орієнтованої моделі художньо-творчої взаємодії з дітьми з опорою на власні художні і загальнопедагогічні здібності. Більшість студентів контрольної групи (54%) виявили усталену схильність до використання організаційного-регламентуючого стилю у забезпеченні взаємодії дітей з мистецтвом. Порівняння робіт дає підстави констатувати більш виражені позитивні зрушення у розвитку проективного мислення студентів експериментальних груп:

“Я відігрію серце дитини красою мелодії. Я захоплю його чіткістю музичних ритмів. Я вдихну в нього музику сонця, вітру і зоряного неба. Я виліплю дитячу душу, як Пігмаліон виліпив Галатею. І у цьому мені допоможе Музика” (Вероніка К., експерим.група).

“Я не буду ігнорувати музику як предмет. У портфеликах моїх учнів завжди буде нотний зошит. Батьків попрошу допомогти з аудіозаписами найсучаснішої музики. Мої діти співатимуть і танцюватимуть краще за всіх у школі” (Олена Т., контр.група).

Аналізуючи відповідно до алгоритму художньо-виховної оцінки (див. додаток Б) пропоновані нами музичні твори, студенти-випускники на підсумковому етапі дослідження більш адекватно оцінювали музично-художні образи. Зокрема, студентам обох груп було запропоновано оцінити незнайому для них музику (П.Уінтер. Колискова матінки китихи), аби вони спробували “розкодувати” ціннісно-виховний смисл музичного образу. Цікаво, що ніколи не чувши екологічного джазу, студенти експериментальних груп майже безпомилково відчули “виховне спрямування” музики. Ті назви, які респонденти добирали до прослуханої музичної п’єси, були цілком адекватними її художньому змісту (“Пісня моря”, “Колискова заходу сонця”, “Мама-китиха шукає сина” та ін.).

Складання орієнтовної “виховної програми” ознайомлення молодших школярів з цим музичним твором засвідчило зрослу готовність більшості студентів експериментальної групи (67%) до оперування художньо-виховним потенціалом музичних образів. Студенти орієнтували майбутню музично-

виховну роботу на даному матеріалі як екологічно спрямовану на формування у дітей чуйного ставлення до світу тварин, наприклад:

“Цю музику треба слухати, хвилюючись за все живе на планеті. Тому я максимально емоційно налаштую дітей на співпереживання матінці китисі. Разом з учнями ми будемо колисати її діток (підключу пластику рухів). Спробуємо відтворити голосом її ”пісню” (адже в музиці добре чути крики морських істот). Можливо, створимо шумовий ”акомпанемент” із підручних засобів. Все буде зроблено для того, щоб діти ніби з’єднались з морем і музикою, щоб пережили і запам’ятали це як відчуття гармонії Всесвіту” (Наталка В., експерим.група)

В контрольній групі були отримані менш виразні оцінки і ”виховні програми”. Лише окремим художньо обдарованим студентам (6%) вдалося безпомилково “розкодувати” даний музичний образ. Решта респондентів апелювали в основному до суб’єктивних асоціацій (“Райський куточок”, “Пісня безмежного кохання” та ін.), оцінюючи музику, насамперед, з позицій власного прагнення релаксації. Створити ”виховну програму” на такому ґрунті студентам не вдалося.

Підсумковою процедурою обстеження стало заповнення студентами обох груп карт самооцінки рівня власної готовності до позакласної музично-виховної роботи з молодшими школярами (додаток А 4). Студенти оцінили за 5-бальною шкалою власний рівень розвитку музично-педагогічних умінь відповідно до пропонованих критеріїв та показників. Рефлексивна оцінка респондентами своїх професійних умінь мала, з нашого погляду, не лише діагностичне, але й формувальне значення.

Готовність до цілепокладання музично-виховної діяльності студенти оцінювали через уміння визначити мету і завдання позакласної музично-виховної роботи в початковій школі; творчо добирати зміст, методи, форми позакласної музично-виховної роботи з дітьми; передбачати адекватну участь у такій роботі інших учасників виховного процесу (батьків, шефів, митців та ін.). Знаменно, що студенти з експериментальної групи власну готовність до

цілепокладання оцінювали, в середньому, від 4 до 5 балів. Респонденти з контрольної групи відчули недостатню готовність до такої роботи, і тому їхні оцінки, у більшості, не перевищували 3-х балів.

Готовність до трансляції музично-естетичних цінностей студенти оцінювали через уміння організувати музично-просвітницьку роботу в початковій школі в процесі бесід (конкурсів, вікторин, лекцій-концертів); організувати музично-ігрову діяльність молодших школярів у позакласній виховній роботі; організувати художньо-творчу діяльність учнів у контексті інтерпретації музичних вражень. З'ясувалось, що самооцінка студентів обох груп є достатньо критичною. Якщо учасники експериментальної групи оцінили дані уміння в межах 3-4-х балів, то представники контрольної групи виставили собі ще нижчі оцінки (1-2 бали).

Готовність до проектування музично-виховної роботи з молодшими школярами студенти обох груп оцінили відповідно до вміння створювати музично-виховні ситуації на уроках і в позакласній музично-виховній роботі; проектувати комплексні музично-виховні справи в початковій школі (свята, ігри-подорожі та ін.); організовувати роботу музичних гуртків для молодших школярів. Проективні уміння студенти оцінили також достатньо критично: учасники експериментальної групи виставили оцінки в межах 3-х балів; оцінки студентів з контрольної групи коливались на звичних позначках 1-2 бали.

Загальну оцінку власної готовності до позакласної музично-виховної роботи студенти обох груп конструювали відповідно до проміжкових самооцінок. Так, респонденти з експериментальної та контрольної груп за самооцінками розподілилися так:

Експериментальна група :		Контрольна група:	
висока готовність	– 3%	висока готовність	– 0%
достатня готовність	– 67%	достатня готовність	– 49%
недостатня готовність	– 28%	недостатня готовність	– 39%
готовність не визначена	– 2%	готовність не визначена	– 2%

Узагальнивши дані, отримані в ході всіх процедур обстеження студентів експериментальної та контрольної груп, здійснивши кількісний та якісний аналіз даних відповідно до визначених критеріїв (п. 1.5.), ми отримали такі результати:

Таблиця 2.3.

Динаміка готовності майбутніх учителів початкових класів до позакласної музично-виховної роботи, %

Рівні готовності	На початку дослідження		У кінці дослідження	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Формально-номінальний	31,45	33,06	20,97	26,61
Інтуїтивно-продуктивний	44,36	43,55	45,16	48,39
Усвідомлено-креативний	24,19	23,39	33,87	25,00

Динаміка готовності майбутніх учителів початкових класів до позакласної музично-виховної роботи з молодшими школярами в експериментальних та контрольних групах представлена на рис. 2.8.

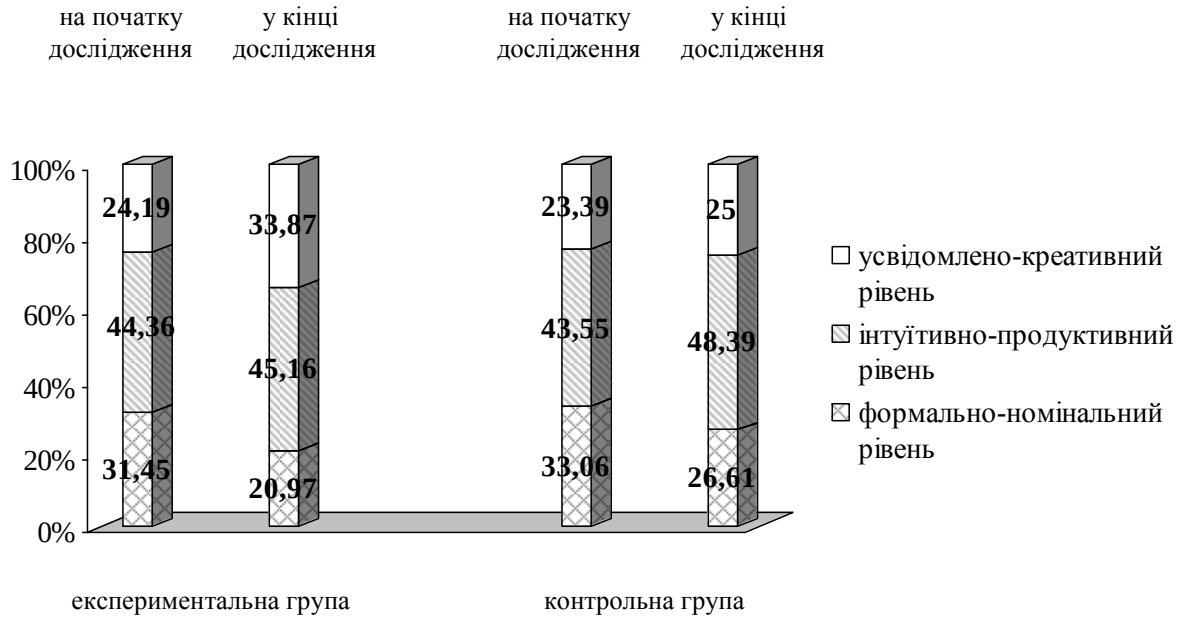


Рис. 2.8. Динаміка готовності майбутніх учителів початкових класів до позакласної музично-виховної роботи

Таким чином, ефективність розроблених організаційно-педагогічних умов та пропонованої методики підготовки майбутніх учителів початкових класів до позакласної музично-виховної роботи з молодшими школярами підтверджується отриманими результатами, що засвідчують виражену позитивну динаміку готовності учасників експериментальних груп (порівняно з динамікою готовності учасників контрольних груп) до музично-виховної роботи з учнями початкової школи.

Оскільки припускаємо, що в результаті проведеного експерименту готовність представників контрольної та експериментальної груп до досліджуваної діяльності протягом формувального експерименту зросли статистично значущо, то з метою порівняння до- та післяекспериментальних даних, виражених у відсотках, використано χ^2-критерій, розрахований за формулою (1.1):

$$\chi^2_{КГ} = \frac{(26,61-33,06)^2}{33,06} + \frac{(48,39-43,55)^2}{43,55} + \frac{(25,00-23,39)^2}{23,39} = 2,15.$$

$$\chi^2_{ЕГ} = \frac{(20,97-31,45)^2}{31,45} + \frac{(45,16-44,36)^2}{44,36} + \frac{(33,87-24,19)^2}{24,19} = 8,02;$$

Для контрольних груп обраховане значення χ^2-критерію (2,15) менше за відповідне табличне значення (5,99). Отже, зміни у готовності представників контрольних груп до досліджуваної діяльності, які відбулися протягом цього часу, не є статистично значущими. Вірогідність того, що частотні показники результатів обстеження представників контрольної групи, встановлені до та після формувального експерименту, статистично не відрізняються, становить 95%.

Для експериментальних груп значення χ^2-критерію (8,02) більше за відповідне граничне значення χ^2-критерію при m-1=2 ступенях свободи, яке складає 5,99 при вірогідності допустимої помилки менше 0,05. Отже, з вірогідністю помилки не більше 5% можна стверджувати, що в результаті застосування експериментальної методики підготовки представників експериментальних груп до досліджуваної діяльності відбулися статистично значущі зміни.

Висновки до другого розділу

Методика підготовки майбутніх учителів початкових класів до позакласної музично-виховної роботи передбачає поетапне формування його ставлення до виховного потенціалу музичного мистецтва та усвідомлення власної педагогічної позиції щодо його реалізації в позакласній виховній роботі з молодшими школярами. Методика передбачає такі етапи роботи: пропедевтично-мотиваційний, технічно-операційний, практично-проектувальний.

Пропедевтично-мотиваційний етап підготовки передбачає: формування музично-професійного мислення майбутніх учителів початкових класів; розвиток у студентів мотивів музично-виховної роботи з молодшими школярами; формування навичок цілепокладання музично-виховної роботи з дітьми.

Технічно-операційний етап підготовки передбачає: оволодіння студентами методами музично-виховної роботи з учнями початкових класів; підготовку майбутніх учителів до формотворення в контексті організації позакласної музично-виховної роботи в початковій школі; формування елементарних навичок музично-виконавської діяльності.

Практично-проектувальний етап підготовки передбачає: формування навичок синтезування різних видів художньої діяльності дітей у процесі ігрової діяльності; підготовку до аналізу і проектування художньо-виховних ситуацій у позакласній роботі з молодшими школярами; моделювання і практичну реалізацію студентами музично-виховних комплексів у позакласній роботі в школі 1 ступеня.

Методика системно реалізується в процесі вивчення майбутніми вчителями початкових класів нормативних дисциплін загальнопедагогічного спрямування (цикл професійно-орієнтованої підготовки) – методики виховної роботи; основ педагогічної майстерності; методики музичного виховання; дисциплін за вибором (теорії і методики естетичного виховання); блоку музично-педагогічних дисциплін (основного музичного інструмента; ансамблевої гри), а також у процесі педагогічної практики та позааудиторної роботи.

Аналіз проведеної експериментальної роботи підтвердив припущення про те, що дотримання виокремлених педагогічних умов, розробка методики поетапної підготовки майбутніх учителів початкових класів до позакласної музично-виховної роботи з дітьми позитивно вплине на рівень розвитку професійної культури майбутнього вихователя.

Прикінцевий зріз, проведений на етапі підсумкового експерименту, з'ясував такі тенденції у формуванні готовності студентів експериментальної групи до позакласної музично-виховної роботи з молодшими школярами: зменшення кількості студентів з формально-номінальним рівнем готовності; водночас збільшення кількості майбутніх учителів з інтуїтивно-продуктивним та усвідомлено-креативним рівнями готовності до музично-виховної роботи в початковій школі.

Основний зміст 2-го розділу відображено у таких публікаціях дисертанта:

1. Нестерович Б.І. Музична гра як засіб активізації навчально-виховного процесу / Б.І.Нестерович // Початкова школа. – 1987. – № 2. – С. 34-37.
2. Нестерович Б.І. Роль імпресивних та експресивних методів у фаховій підготовці вчителя музики / Б.І.Нестерович // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми. – Київ-Вінниця, 2002. – Вип. 2. – Част. 2. – с.323 – 325.
3. Нестерович Б.І. Акомпаніаторська практика в системі підготовки вчителя початкових класів і музики / Б.І.Нестерович // Наукові записки : Сер. Початкове навчання .– Вінниця, 2003. – Вип. 1. – С. 25-26.
4. Нестерович Б.І. Підготовка творчого вчителя початкових класів до музично-виховної роботи з молодшими школярами / Б.І.Нестерович // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка. – 2004. – № 2. – С. 48-51.
5. Нестерович Б.І. Формування у майбутніх учителів початкових класів навичок музично-виховної роботи з молодшими школярами Б.І.Нестерович

// Наукові записки : Сер. Початкове навчання .– Вінниця, 2005. – Вип. 3. – С. 57 – 59.

6. Нестерович Б.І. Виконавська підготовка майбутніх учителів початкових класів і музики до культуротворчої роботи в школі / Б.І.Нестерович // Сучасні вимоги до виховної діяльності вчителя початкових класів : матеріали П регіональної науково-практичної конференції. – Бар, 2005. – С.42- 45.
7. Нестерович Б.І. Підготовка вчителя початкових класів до реалізації виховного потенціалу уроку музики в класі-комплекті / Б.І.Нестерович // Сучасні вимоги до виховної діяльності вчителя початкових класів : матеріали Ш регіональної науково-практичної конференції. – Бар, 2006. – С.50- 52.
8. Нестерович Б.І. Методика організації читання нот з аркуша в класі основного музичного інструмента (баяна, акордеона) / Б.І.Нестерович //Актуальні проблеми культурологічного та музично-естетичного виховання: збірник наукових статей та матеріалів.– Вінниця, 2006. – Вип.4. – С.87-89.
9. Нестерович Б.І. Формування художньо-педагогічної комунікації в процесі ансамблевої гри / Б.І.Нестерович // Культура, мистецтво та освіта в умовах глобалізації: проблеми і перспективи розвитку : матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції. – Вінниця, 2007. – С. 90-93.
10. Нестерович Б.І. Формування музично-професійного мислення майбутніх учителів початкових класів у контексті інтегральної дії антиципації та рефлексії / Б.І.Нестерович // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми. — Київ-Вінниця, 2007. – Вип. 14. – С.364-369.
11. Нестерович Б.І. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання музичних ігор у навчально-виховній роботі з дітьми / Б.І.Нестерович // Освіта Донбасу. – 2007. – № 4. – С.54-58.

12. Нестерович Б.І. Творчий підхід до використання дитячих музичних інструментів у позакласній виховній роботі з молодшими школярами / Б.І.Нестерович // Світ виховання. — 2007. – № 2. – С.16-20.
13. Нестерович Б.І. Компетентнісний підхід до організації педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів у контексті завдань музично-виховної роботи з дітьми / Б.І.Нестерович // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми. — Київ-Вінниця, 2008. – Вип. 17.– С. 377-381.
14. Нестерович Б.І. Організація музично-виховної роботи з молодшими школярами в контексті компетентнісного підходу до педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів / Б.І.Нестерович : методичний посібник. – Вінниця: ВДПУ, 2008. – 61 с.
15. Нестерович Б.І. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до музично-виховної роботи з молодшими школярами в контексті компетентнісного підходу до професійної освіти / Б.І.Нестерович // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірка наукових статей Слов'янського державного педагогічного університету. – Вип. 39. – Слов'янськ, 2008. – С. 109-114.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. На основі результатів вивчення наукової літератури і практики професійної підготовки вчителя з'ясовано, що соціальна детермінованість проблеми формування професійно компетентного педагога, важливість виокремлення професійно значущих особистісних характеристик учителя початкових класів зумовили зростання наукового інтересу до вивчення шляхів покращення фахової підготовки такого вчителя в контексті сучасних парадигм освіти. В дисертаційній роботі вчитель початкових класів вивчається як суб'єкт педагогічної взаємодії, на професійну діяльність якого покладена найперша відповідальність не лише за інтелектуальну, але й за морально-ціннісну та художньо-естетичну підготовку школярів. Розвинений художньо-виховний потенціал учителя початкових класів трактується як запорука успішності освітнього процесу в школі 1-го ступеня. Обґрунтовано, що музичне мистецтво повинно рівноправно увійти у педагогічну палітру вчителя початкових класів і стати основою художньо-естетичного впливу в позакласній роботі з молодшими школярами. Позакласна музично-виховна робота в початковій школі вивчається в контексті дослідження як системне включення дітей у художньо-творчу діяльність зі сприймання, оцінки, творчої інтерпретації музики на основі оптимальної реалізації її ціннісно-виховного потенціалу, варіативного пошуку організаційно-виховних форм подачі музичного матеріалу, постійного емоційного збагачення виховних ситуацій та забезпечення рефлексивної реакції вихованців на зміст музичних образів.

2. В результаті виконаного дослідження з'ясована сутність і структура професійної готовності майбутнього вчителя початкових класів до позакласної музично-виховної роботи з молодшими школярами, яку вважаємо складовою загальної готовності до організації виховного процесу, інтегративним професійно-особистісним утворенням, що включає усвідомлення майбутнім педагогом виховного потенціалу музичного мистецтва та власного художньо-виховного потенціалу на основі розуміння цілей і завдань музично-виховної роботи з дітьми (цілепокладальний компонент), здатність до адекватної передачі

учням ціннісно-виховного сенсу музичних образів (трансляторно-ціннісний компонент), сформованість умінь і навичок проектування змісту та форм позакласної художньо спрямованої виховної роботи на музичному матеріалі (креативно-проектувальний компонент).

3. У процесі дослідження з'ясовано критерії готовності майбутніх учителів початкових класів до позакласної музично-виховної роботи:

- Характер мотивації музично-виховної роботи студентів з дітьми;
- Ступінь їх особистої сприйнятливості до музичних видів діяльності;
- Здатність до творчої інтерпретації музичного образу;
- Глибина втілення художньо-виховної цінності музичного твору в цілепокладання музично-виховної роботи;
- Якість проектування музично-виховної діяльності у системі позакласної виховної роботи в початковій школі.

В результаті констатувального експерименту на основі зазначених критеріїв були визначені рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до позакласної музично-виховної роботи з молодшими школярами:

✓ Формально-номінальний рівень, для якого характерні: схильність до виховного негативізму; відсутність позитивних мотивів музично-виховної роботи; елементарно-прикладний ступінь особистої сприйнятливості до музичних видів діяльності; відсутність здатності до будь-якої інтерпретації музичних образів; індиферентність до художньо-виховного потенціалу музичних творів; формальне цілепокладання музично-виховної роботи в контексті професійного самопримусу; відсутність культури педагогічного транслювання художніх цінностей; аморфність проектувальної діяльності в контексті пошуку змісту і форм позакласної музично-виховної роботи з учнями (35,45% студентів експериментальної групи);

✓ Інтуїтивно-продуктивний рівень, про який свідчать: наявність пізнавально-розвивальних мотивів музично-виховної роботи з молодшими школярами; зацікавлено-емоційний ступінь сприйнятливості до музичних видів діяльності; збіднено-наслідувальна реакція на музичний образ у намаганнях його

інтерпретації; часткова продуктивність оцінки художньо-виховного потенціалу музичних творів; традиційно-стереотипне цілепокладання музично-виховної роботи; зацікавлений пошук прийомів педагогічного транслювання художніх цінностей; проектування музично-виховної роботи здебільшого на рівні репродукції (44,36% респондентів);

✓ Усвідомлено-креативний рівень, який передбачає: наявність культуротворчих мотивів музично-виховної діяльності; особистісно-рефлексивний ступінь особистої сприйнятливості до музичних видів діяльності; виражена здатність до інтерпретації музичного образу із застосуванням виразних засобів суміжних мистецтв; належна продуктивність усвідомлення художньо-виховної цінності музичних творів; системно-творче цілепокладання музично-виховної роботи; належна аксіологічна та технологічна культура педагогічного транслювання художніх цінностей; креативність проектувальної діяльності в контексті пошуку змісту і форм позакласної музично-виховної роботи з учнями (24,19% студентів).

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

- Забезпечення цілепокладальної активності студентів у процесі формування у них мотивів музично-виховної діяльності;
- Формування 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.

6. У дослідженні презентована та експериментально перевірена методика підготовки майбутніх учителів початкових класів до позакласної музично-виховної роботи, яка передбачає такі етапи роботи: пропедевтично-мотиваційний, технічно-операційний, практично-проектувальний.

Пропедевтично-мотиваційний етап підготовки зумовлює формування музично-професійного мислення майбутніх учителів початкових класів; розвиток у студентів мотивів музично-виховної роботи з молодшими школярами; формування навичок цілепокладання музично-виховної роботи з дітьми.

Технічно-операційний етап підготовки націлює студентів на оволодіння методами музично-виховної роботи з учнями початкових класів; підготовку до формотворення в контексті організації позакласної музично-виховної роботи в початковій школі; формування елементарних навичок музично-виконавської діяльності.

Практично-проектувальний етап підготовки передбачає формування навичок синтезування різних видів художньої діяльності дітей у процесі ігрової діяльності; підготовку до аналізу і проектування художньо-виховних ситуацій у позакласній роботі з молодшими школярами; моделювання і практичну реалізацію студентами музично-виховних комплексів у позакласній роботі в школі 1 ступеня.

7. В дисертаційній роботі презентовані варіанти застосування нових методів музичної дидактики, які відповідають специфіці функціонування художнього образу в освітньому процесі. До таких методів були віднесені експонуючі (імпресивні та експресивні). Імпресивну складову підготовки майбутнього вчителя до музично-виховної роботи в початковій школі допомогли забезпечити методи вербально-оцінного стимулювання музично-образного мислення (розповідь, бесіда, диспут про музику); принагідного навчання цінностей; інтерпретації музики на поліхудожній основі. В такий спосіб майбутні учителі залучались до оцінно-творчої діяльності на основі активізації рефлексивних механізмів осмислення власної естетико-виховної позиції. Експресивні методи допомогли майбутнім учителям відтворювати і самостійно створювати художньо-педагогічні цінності. Плідними стали прийоми варіантного музичного виконання в контексті складання майбутньої виховної програми; моделювання музично-виховних ситуацій; проведення організаційно-

педагогічних ігор та тренінгової роботи музично-виховного спрямування; застосування мультимедійних форм вираження естетичної інформації тощо.

8. У процесі роботи доведено, що музично-професійне мислення майбутнього вчителя початкових класів повинно формуватися на основі взаємозв'язку його минулої художньої активності (рефлексії) з прогнозованими формами його передбачуваної художньо-виховної діяльності (антиципації). З метою забезпечення такого взаємозв'язку під час фахової підготовки студентів були використані такі прийоми: пригадування музичних вражень власного дитинства; уявлення себе "диригентом дитячих музичних вражень" (на основі рефлексивних еталонів); ведення "Щоденника музичних зустрічей"; участь у вернісажі художніх інтерпретацій; залучення до індивідуального та групового цілепокладання музично-виховної роботи тощо.

9. У дослідженні презентовані варіанти змістового і формотворчого розширення педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів з метою активізації їх музично-виховної роботи з молодшими школярами, що передбачало: використання дитячих музичних інструментів; проектування одноактних художньо-виховних ситуацій (бесід, екскурсій, конкурсів, вікторин, музично-творчих годин, свят та ін.) на основі ігрового підходу; моделювання музично-виховних комплексів як педагогічно доцільного поєднання різних форм виховної роботи на основі єдиного музично-тематичного підходу до її змісту.

10. Кількісний та якісний аналіз результатів апробації експериментальної методики з'ясував позитивну динаміку формування готовності майбутніх учителів початкових класів до позакласної музично-виховної роботи з молодшими школярами. Зокрема, кількість студентів з формально-номінальним рівнем готовності до досліджуваної діяльності в експериментальній групі зменшилась на 10,48%; водночас кількість студентів з усвідомлено-креативним рівнем готовності до музично-виховної роботи в початковій школі збільшилась на 9,68% (у порівнянні з відповідними показниками в контрольній групі: 6,45% та 1,61%).

Результати дослідно-експериментальної роботи, їх апробація на

міжнародних, всеукраїнських, регіональних конференціях, а також у публікаціях дали змогу констатувати ефективність пропонованої методики та педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до позакласної музично-виховної роботи з молодшими школярами. Про це свідчить також порівняння даних констатувального та формувального експериментів. За результатами прикінцевого етапу дослідження відбулися статистично значущі зміни в рівнях готовності майбутніх фахівців експериментальних груп до позакласної музично-виховної роботи в початковій школі.

Здійснена теоретико-експериментальна робота не вичерпує всіх аспектів підготовки майбутніх учителів початкових класів до музично-виховної роботи в школі 1-го ступеня. Зокрема, подальшого дослідження потребують форми і методи музично-просвітницької роботи вчителя початкових класів, опанування ним технологій створення естетико-виховних ситуацій на музичному матеріалі, шляхи підготовки педагогів до організації музичної діяльності дітей у процесі гурткової роботи.

ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО

На правах рукопису

НЕСТЕРОВИЧ Богдан Іванович

УДК 378.14:37.036:373.3

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПОЗАКЛАСНОЇ МУЗИЧНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Д о д а т к и

13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
БРИЛІН Борис Андрійович,
доктор педагогічних наук, професор

ВІННИЦЯ – 2009

Додаток А.

Діагностичний комплекс для вивчення рівнів готовності майбутніх учителів початкових класів до позакласної музично-виховної роботи

А.1. Анкета ”Музика у вашому житті”

(для вивчення музичних інтересів майбутніх учителів початкових класів)

1.Чи любите Ви слухати музику? *(оберіть позицію або допишіть потрібну)*

- так
- скоріше так, ніж ні
- скоріше ні, ніж так
- ні
- *інша відповідь*

4.Яка форма сприймання музики для Вас найбільш прийнятна:

- наодинці;
- разом із друзями;
- у концертних залах;
- на дискотеці
- на заняттях з музики у ВНЗ;
- *інша відповідь*

5.Яким за характером музичним творам Ви надаєте перевагу? (*Вкажіть назву для прикладу)*

- радісним _____
- сумним, меланхолійним _____
- заспокійливим _____
- збуджено-схвильованим_____
- гостро ритмічним_____
- лірико-драматичним _____
- *інша відповідь*

6.Яку музику Вам подобається слухати найбільше:

- класичну
- естрадну
- народну
- *інша відповідь*

7. Назвіть улюблені музичні твори:

- пісню_____
- танок_____
- марш_____
- оперу_____
- балет_____
- симфонію(концерт)_____
- музику кіно_____
- *інша відповідь*_____

8. Які з Ваших улюблених музичних творів Ви обов'язково включите в майбутню виховну роботу з молодшими школярами?

_____

_____

_____

_____

_____

9. Які твори (явища) сучасної музичної культури Ви не взяли б за основу музично-виховної роботи з дітьми? Чому?

_____

_____

_____

_____

_____

А.2. Анкета для слухачів курсів підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти

Шановні педагоги!
Дайте, будь ласка, відповіді на запитання:

1. У чому, на Ваш погляд, виховна сила музики?

_____
_____
_____

2. Чи користуєтесь Ви у своїй повсякденній роботі з учнями виховною силою музики? *(позначте позицію або допишіть потрібну*)

- Так. Щоденно на уроках і в позакласній роботі
- Так. Епізодично
- Так. Лише в позакласній роботі
- Ні. Тому що_____
- *Інша відповідь*_____

3.Спробуйте визначити поняття:

<u>Музично-виховна робота з дітьми – це ….</u>

_____
_____
_____

4. Чи входить музично-виховна робота у функції вчителя початкових класів? *(обґрунтуйте свою позицію)*

_____
_____
_____

5. Як Ви оцінюєте власну готовність до музично-виховної роботи з молодшими школярами?

_____
_____
_____

6. Що треба змінити в системі вузівської чи післядипломної освіти вчителя початкових класів у цьому напрямку?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

А. 3. Анкета для студентів випускного курсу
(спеціаліст, магістр)

1. Які, на Вашу думку, цінності повинні лежати в основі музично-виховної роботи з молодшими школярами:

- _____
- _____
- _____

2.Сформулюйте основний принцип музично-виховної роботи з дітьми:
_____

3. Визначте організаційно-педагогічні табу для музично-виховної роботи з учнями початкових класів (чого однозначно не можна):

- _____
- _____
- _____

4. Якої результативності Ви очікуєте від музично-виховної роботи з дітьми?
_____
_____
_____

5. Презентуйте власний виховний "ексклюзив" (опишіть оригінальну форму музично-виховної роботи, яку плануєте впровадити у практичній роботі з дітьми):
_____
_____
_____

6. Чи пощастило Вам побачити еталон музично-виховної роботи з учнями початкових класів (спогад про педагогічну практику)? Назвіть вчителя (школу), наведіть приклад з його роботи.
_____
_____
_____

7. Придумайте "формулу" успішної музично-виховної роботи з дітьми:

Музично-виховна робота
з молодшими школярами = _____+_____+_____

А.4. Карта самооцінки рівня готовності майбутнього вчителя початкових класів до позакласної музично-виховної роботи з молодшими школярами *(за методикою І.Казанжи)*

Оцініть за 5-бальною шкалою власний рівень готовності до позакласної музично-виховної роботи за означеними критеріями та показниками:

✓ ***Готовність до цілепокладання музично-виховної діяльності***:

- вміння визначити мету і завдання позакласної музично-виховної роботи в початковій школі …….....012345
- вміння творчо добирати зміст, методи, форми позакласної музично-виховної роботи з дітьми... 012345
- вміння передбачати адекватну участь у такій роботі інших учасників виховного процесу (батьків, шефів, митців та ін.)…….....012345

✓ ***Готовність до трансляції музично-естетичних цінностей***:

- вміння організувати музично-просвітницьку роботу в початковій школі в процесі бесід (конкурсів, вікторин, лекцій-концертів).....012345
- вміння організувати музично-ігрову діяльність молодших школярів у позакласній виховній роботі…….....012345
- вміння організувати художньо-творчу діяльність молодших школярів у контексті інтерпретації музичних вражень…….....012345

✓ ***Готовність до проектування музично-виховної роботи з молодшими школярами:***

- вміння створювати музично-виховні ситуації на уроках і в позакласній музично-виховній роботі…….. …… ……012345
- вміння проектувати комплексні музично-виховні справи в початковій школі (свята, ігри-подорожі та ін.)……012345
- вміння проектувати і організовувати роботу музичного гуртка для молодших школярів……..... 012345

✓ ***Дайте загальну оцінку своєї готовності до здійснення позакласної музично-виховної роботи відповідно до власних оцінок (підкресліть потрібну відповідь):***

- висока
- достатня
- недостатня
- не можу визначитись.

А.5. Фонтан формотворчості

Додаток Б.

Алгоритм художньо-виховної оцінки майбутніми вчителями початкових класів музичного твору

1. Чи подобається Вам прослухана музика?
2. Чим для Вас особисто близька ця музика?
3. Чим ця музика може бути цікавою для молодших школярів?
4. Що, на Вашу думку, виражає (можливо, зображує) прослухана музика (настрій, характер, переживання, думки, почуття, передача станів та явищ природи і т.п.)?
5. Які засоби музичної виразності тут є найбільш "промовистими"?
6. Яким чином вони сприяють втіленню музичного образу?
7. Чи знаєте назву цього музичного твору?
8. Що Вам відомо про автора музики, історію створення даного твору?
9. У чому Ви вбачаєте виховну цінність прослуханого твору?
10. Складіть орієнтовну "виховну програму" ознайомлення з даним твором молодших школярів:

- основна виховна мета;
- окремі завдання музично-виховної роботи;
- форма виховної роботи;
- зв'язок із суміжними мистецтвами;
- організація художньо-творчої інтерпретації музичних вражень.

Додаток В.
Фрагмент “Щоденника музичних зустрічей” студентки Діани Л.
(IV курсу ФПВПК)

Автор (композитор, виконавець)	Назва музичного твору	Джерело музичної інформації	Суб’єктивне враження		Можлива оцінка, пропонована вихованцям
			+	–	
П.Чайковський	“Пори року”	СД-диск	Захоплення, зачарування красою музики. Точне відтворення емоційного стану кожної пори року.	–	Саме так треба любити природу – безкорисливо беззастережно, щиро і творчо. Тут ніби душа композитора злита з кожним явищем природи, яке він оспівує.
Ніна Матвієнко	Українські народні пісні	Телевізійний фільм	Золотий голос України, який лунає ніби з глибини віків, від дідів і прадідів. Чиста криниця моєї культури.	–	Чистим, сильним, теплим голосом Ніни Матвієнко ніби співає сама матінка Україна. Ця співачка уособлює пісенну душу нашого народу. Кожний її виступ – незабутня подія.
Ані Лорак	Сучасні естрадні пісні	Концерт у Вінниці	Гарний голос, гарна зовнішність притягують мою увагу. Репертуар звернений до почуттів людини. Багато пісень про кохання – це хвилює, адже мені близьке.	Репертуар варто урізноманітнити (наприклад, народними піснями). Краще режисерувати звук (багато крику). Збагатити сценографію виступів (одноманітно	Ані – велика трудівниця, яка співає замалечку і постійно зростає як співачка. Вона є окрасою української естради. Невипадково перемогла на Євробаченні - 2008. Її мистецтво несе людям красу і радість.

Додаток Д.

План роботи гуртка “Чарівна сопілочка” (III- IV класи) на перше півріччя
(варіант групового цілепокладання музично-виховної роботи студентами експериментальної групи)

№	Тема заняття	Форма проведення	Місце проведення	Термін проведення	Співучасть митців, батьків, шефів
1.	Як народилась сопілочка	Бесіда	Клас	Вересень	–
2.	Наслідуємо природу (граємо музику природи)	Урок милування природою	Ліс, парк, сад, річка, озеро	Вересень	Допомога батьків, шефів
3.	Вправні пальчики	Конкурс “Перші кроки”	Клас, подвір’я	Вересень	Запрошення в журі шефів
4.	Ми – композитори	Творча година	Ліс, парк	Вересень	Співтворчість з батьками
5.	В гості до української народної пісні (вгадай пісню)	Музична вікторина	Клас	Жовтень	Запрошення митців
6.	Слухаймо сопілочку	Відвідання концерту	Заклад культури	Жовтень	Допомога батьків
7.	Вчимося творити музику осені	Творча година	Ліс, парк	Жовтень	Співтворчість з батьками
8.	Подорож в українську давнину	Екскурсія	Музей народо-знавства	Жовтень	Допомога батьків
9.	Хто чого навчився	Конкурс юних сопілкарів	Актова зала	Листопад	Запрошення митців
10.	Подарунок малюкам	Шефський концерт	ДНЗ	Листопад	Допомога вихователів ДНЗ
11.	На гостини до народного майстра	Бесіда-зустріч	Майстерня сопілкаря	Листопад	Співтворчість з митцем
12.	Запрошує країна Сопілкарія	Гра-подорож	Клас, школа	Листопад	Допомога шефів
13.	Сопілка – душа українського народу	Відвідання фестивалю народної творчості	Заклад культури	Грудень	Допомога батьків, митців
14.	Радість співтворчості (музика до зимових свят)	Зустріч з гуртківцями Палацу школярів	Палац школярів	Грудень	Допомога керівників гуртків
15.	Сопілка на світлинах	Творча година	Клас	Грудень	Фото-і-відеозйомка батьками
16.	Новорічний бал у Королівстві Сопілки	Свято	Актова зала	Грудень	Співтворчість з батьками, шефами, митцями

Додаток Ж

Додаток З.

Пам'ятка студенту-практиканту щодо організації позакласної музично-виховної роботи з молодшими школярами

Мета позакласної музично-виховної роботи в початкових класах - формування у дітей естетичного ставлення до природи і суспільства шляхом залучення до художнього досвіду людства на основі національних та загальнолюдських цінностей.

Місце і час проведення позакласної виховної роботи традиційно надають **класні (виховні) години.**

Основні функції класної години:

- ***ціннісно-орієнтаційна*** – залучення молодших школярів до процесу осмислення найвищих загальнолюдських цінностей та чеснот – свободи, справедливості, добра і милосердя, любові до вітчизни і батьків, поваги до старших поколінь, гуманного ставлення до природи та ін., закарбованих у кращих зразках національного та світового мистецтва;
- ***нормативно-регулююча*** – ознайомлення учнів з етичними та естетичними нормами взаємодії з природою і суспільством;
- ***творчо-спрямовуюча*** – орієнтація дітей на різні форми творчої взаємодії з навколишнім світом на основі інтелектуальної та художньо-творчої активності.

Вимоги до проведення класних годин:

- **систематичність** (1 раз на тиждень протягом навчального року);
- **чіткий регламент часу** проведення в залежності від вікових особливостей учнів та форми виховної роботи (до 15-20 хвилин для першокласників; до 25-30 хвилин для другокласників; до 35-40 хвилин для учнів 3-4 класу);
- **варіативність** форм виховної роботи з дітьми на основі залучення до різних видів індивідуальної та колективної діяльності (бесіди, екскурсії, ігри, читацькі конференції, зустрічі з митцями та представниками художніх

професій; творчі години; трудові справи, конкурси, змагання, вікторини, концерти, свята тощо);

- **залучення** до організації та проведення класних годин батьків, шефів, студентів-практикантів, а також митців і працівників культурно-освітніх установ.
- **створення належної атмосфери** для проведення плідної виховної роботи з дітьми (доброзичлива увага до кожної дитини, відмова від формалізму та зайвої регламентації стосунків, підтримка дитячої ініціативи, заохочення творчих самовиявів: співробітництво з учнями, батьками, гостями на засадах демократизму тощо).

Основні концентри формування естетико-виховного змісту класних годин:

- ***Людина і мистецтво*** **–** формування естетичного ставлення до національної та світової художньої культури, розвиток художніх смаків та уподобань; стимуляція творчої активності дітей шляхом залучення до різних видів художньо-творчої діяльності;
- ***Людина і природа*** **–** формування правильного ціннісного ставлення до довкілля шляхом ознайомлення учнів з художніми образами природи та включення їх в доцільну предметно-естетичну діяльність на користь природі;
- ***Людина і суспільство*** **–** виховання громадянськості, патріотизму, законослухняності на основі засвоєння основних правил і норм співжиття людей у суспільстві шляхом ознайомлення з моральним змістом високохудожніх музичних творів;
- ***Людина і родина*** **–** формування правильного ціннісного ставлення до сім'ї та родинно-побутових відносин; виховання любові та поваги до батьків та старших поколінь; оволодіння нормами етноморалі щодо ставлення до батька й матері, брата і сестри, родичів на основі поєднання завдань морального, та художньо-естетичного виховання.

Форми музично-виховної роботи на класних годинах

(орієнтовна тематика)

Бесіди

Пізнавальні: Музика – цариця мистецтв; Коли народилась музика; Сім чарівних нот; Видатні композитори нашого краю; Народні митці Поділля; Розмова про рідну пісню; Музика мого народу; Колискові наших мам; Музика на сторінках дитячих книг; Композитори – дітям; Подорож у країну симфонічних інструментів тощо

Етичні: Музика, яка вчить мужності; Героїчні пісні нашого народу; Краса патріотичних пісень; Як добро і зло змагаються у музиці; Як музика вчить милосердю; Заспіваймо про чесність; Як пісня вчить дружити; Якщо у друга день народження; Пісні в нашій родині; Вклонімось природі (музика про природу); Ми у відповіді за тих, кого приручили (пісні про тварин) тощо.

Художньо-естетичні: Як слухати і чути музику; Чи може музика говорити; Про “трьох китів” у музиці; Де зустрічається музика зі словом; Як музика з танком подружилася; Живопис, який співає; Намалюймо музику; Казка у музиці; Іграшки у музиці; Подорож сторінками ”Дитячого альбому” Петра Чайковського; Дитяча музика Сергія Прокофьєва; В гості до Віктора Косенка; Музичний зоопарк Каміля Сен-Санса; Що ми знаємо про дитячі опери тощо.

Екскурсії

Природничі (уроки милування природою): Музика нашого ботанічного саду; Пісня лісової кринички; Осінній балет у міському парку; Весняний ліс співає; На гостини до річки-щебетухи; Весняна симфонія; Про що співають пташки; Квітковий бал весни; Заспіваймо калині пісню; Як танцюють листочки; Прощальна пісня осені; Сніжинки-балеринки; Хоровод навколо живої ялинки та ін.

Художньо-профорієнтаційні: Де живе музика (філармонія); Як народжується скрипка (майстерня скрипкового майстра); У царство нот (бібліотека, нотний магазин); Де живуть музичні інструменти (музичний

магазин); Професія – диригент (музичний театр); Де ми чуємо ляльковy музику (ляльковий театр); В гості до композитора (зустріч з митцем) тощо.

Ігри (творчі)

Сюжетно-рольові: Музична школа; Музичний магазин; Ми працюємо на радіо; Ми – учасники телепередачі ”Крок до зірок”; Симфонічний оркестр; Ми в театрі; День народження у композитора тощо.

Ігри-драматизації: Ми і наші ляльки; Ми – олов’яні солдатики (за п’єсами П.Чайковського); Мій новий ведмедик (за творами В.Косенка); Три дива (за творами М.Римського–Корсакова): Пан Коцький і лісові звірі; Коза-Дереза (за творами М.Лисенка, К.Стеценка) тощо.

Ігри-подорожі: В Музикоград; У музичну Мультляндію; У країну музичних іграшок; До музичного зоопарку; У світ музичних професій; У місто музичних майстрів; У країну музичних знань; В гості до нотних знаків; У світ музичних захоплень; До бабусиної скрині; В пісенну давнину; Музичною стежкою по Вінниччині та ін.

Творчі години

Веселий металофон; Чудо-сопілочка; Краса ритму; Умілі музичні пальчики; Заграймо разом; Літературно-музичний салон; Музично-поетичні хвилинки; Ми – композитори; Ми – актори; Майстерня нотного запису; Чарівний пензлик в гостях у музики; Наш музично-ляльковий театр та ін.

Художньо-трудові справи

Допоможемо зимовим співакам (пташині їдальні); Хай вічно співає вода (джерельце); Квіткова соната (наш квітничок); Музика підводного царства (наш акваріум); Збережемо зелену музику (друзі лісу); Здраствуйте, весняні співаки (зустріч птахів); Похід бережливих; Живи, нотна книго; Майстерня музичних інструментів; Музична лікарня; Наш куточок краси; Мій пісенний дарунок ветерану; Радість людям тощо.

Конкурси

Дитячої пісні; Народного танцю; Юних музикантів; Музично-лицарський турнір; Аукціон музично-творчих ідей; Турнір допитливих музикознавців; Музичний КВК та ін.

Вікторини

Музичні цікавинки; Чи знаєте ви українські народні пісні; Знавці музичних мультяшок; 20 хвилин з мистецтвом; Вгадай мелодію (на матеріалах сучасних пісень); Сторінками нотних книжок України; Що ми знаємо про музику кіно; Тварини-співаки; Рослини в музиці; Улюблені пісні наших батьків (брейн-ринг) та ін.

Свята

Державні: Горда пісня моєї Батьківщини (Незалежності України); Громадянином щастя бути (Конституції України); Ніколи не забути (Перемоги); Міжнародний день музики та ін.

Календарно-обрядові: Покрови; Андрія; Миколая; Різдва; Водохреща; 40 святих; Великодня; Трійці; Івана Купайла та ін.

Сезонні: Осені; Листопаду; Першого снігу; Новорічної ялинки; Проліска; Жайворонка; Весняної води; Весняних квітів; Літнього сонця

Шкільні: Букваря; Урожаю; Хліба; Книги; Пісні; Танцю; Казки; Світлофору; Гри та іграшки та ін.

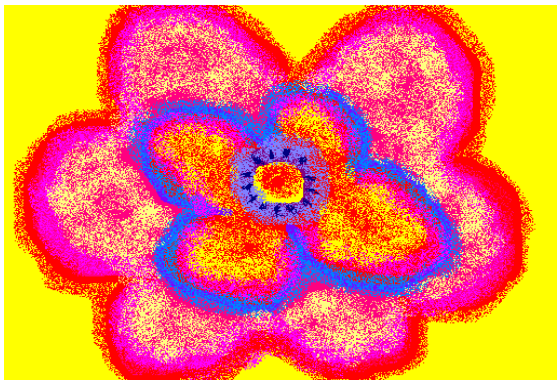
Родинні: Мамин день; Свято татусів; День іменинника; Свято сімейної творчості; Вечорниці та ін.

Примітка: Варто поступово розвивати у молодших школярів здатність до участі в колективних творчих справах (КТС), пам’ятаючи, що КТС – не окрема форма виховної роботи, а спосіб організації більшості її форм. Найбільш зручними для колективної творчої підготовки є ігри-подорожі; трудові та творчі справи; свята. Елементи колективної участі можуть бути більш-менш представлені в бесідах, конкурсах, вікторинах та інших формах.

Запропоновані форми позаурочної виховної роботи з молодшими школярами варто вибірково (відповідно до плану, вікових особливостей та індивідуальних нахилів дітей) проводити протягом року в межах класних годин та в інший позаурочний час. Всі форми діяльності мають пропонуватись дітям і батькам тактовно, без примусу та відразливої інструктивності. Головне завдання вчителя – зацікавити, захопити учнів різноманітною музично-творчою діяльністю. Головна умова – природність і технологічна культура виховного впливу. Слід пам’ятати цінну пораду В.О.Сухомлинського: “Учню не потрібно у кожний момент знати, що вчитель його виховує” **(***Сто порад учителю: порада 100***).**

Додаток К

Додаток Л .
Літературно-графічні імпровізації студентів експериментальної групи
(за п'єсою П.Чайковського "Мама" з "Дитячого альбому")



Для мами її діти –
Найгарніші квіти!
В любові розквітають,
Без мами – засихають.

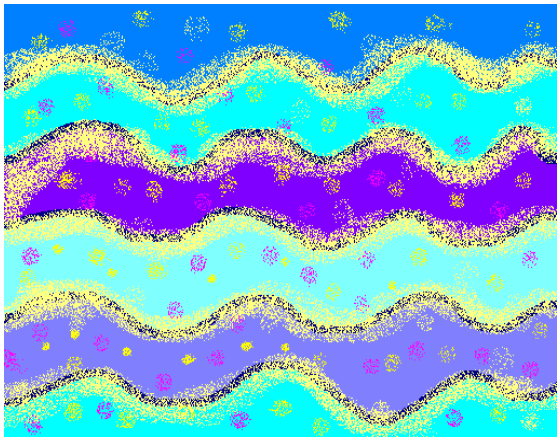
(Діана Л., IV курс)

Діти-квіти (мал. Богдани С., IV курс)

У маминім серці–
Любові відерце,
Криниця терпіння
І ангел сумління.

(Вікторія Л., V курс)

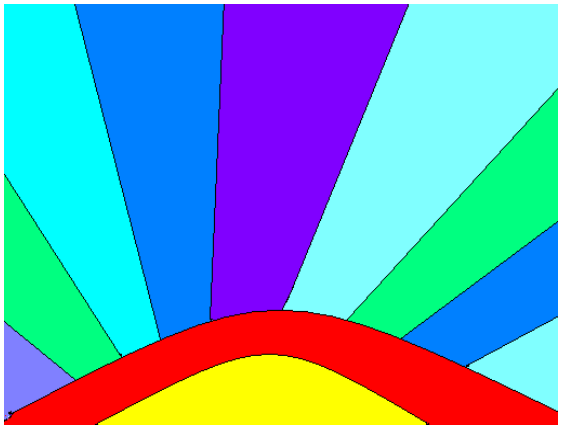
Мамине серце (мал. Тетяни М., V курс)



Мама моя –
Це лагідне море.
В озерах очей –
Ніжності зорі.

(Ірина Н, IV курс)

Море материнської любові
(мал. Анастасії Б., IV курс)



Мамина любов –
Червона, ніби кров,
Гаряча, ніби сонце,
І чиста, мов віконце.

(Юлія Д., V курс)

Гаряча мамина любов
(мал. Марини В., V курс)

Додаток М.

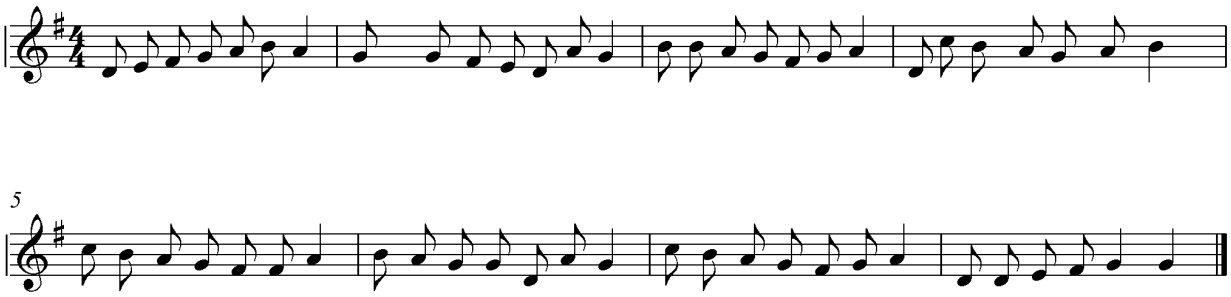
Приклади музичних імпровізацій студентів експериментальної групи (за п’єсою П.Чайковського “Мама” з “Дитячого альбому”)

КОЛИСКОВІ НАШИМ МАМАМ

Руки цілую твої

(імпровізація Галини., IVкурс)

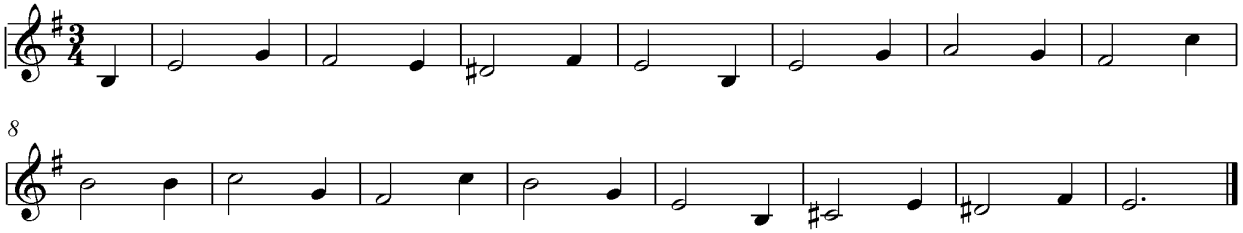
Ніжно



Крізь ночі бачу твої очі

(імпровізація Валентини Я., IV курс)

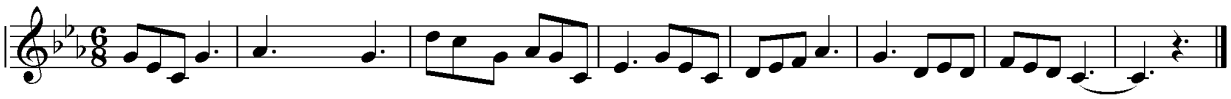
Помірно



Ненько моя сивокоса

(імпровізація Лариси В., V курс)

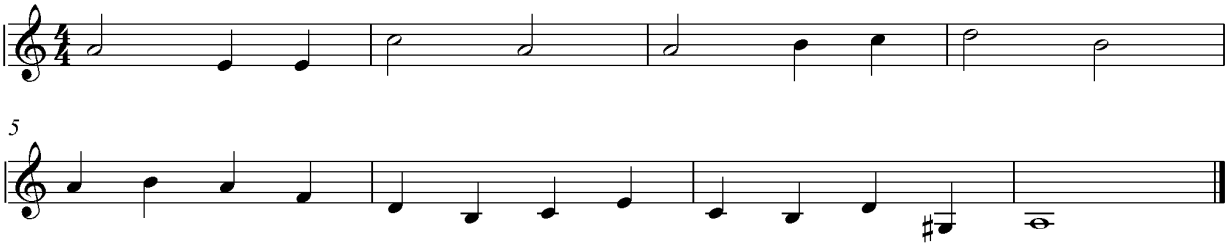
Не поспішаючи



Спи, моя ненько

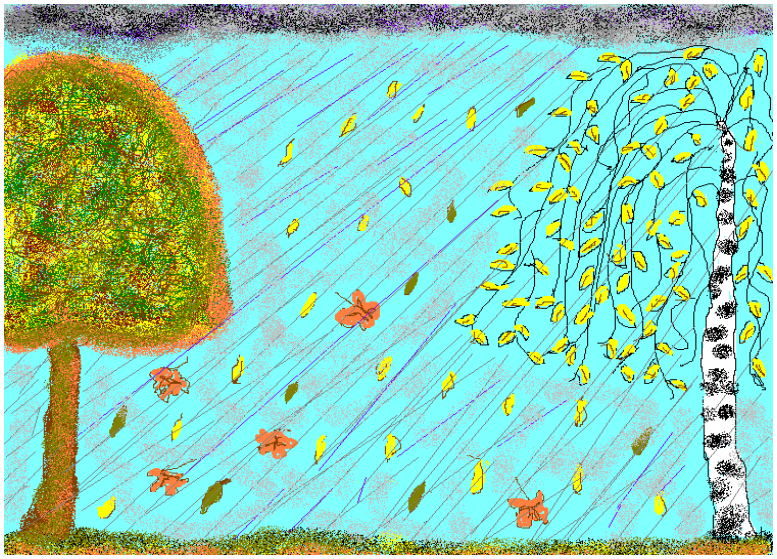
(імпровізація Аліни М., V курс)

З почуттям



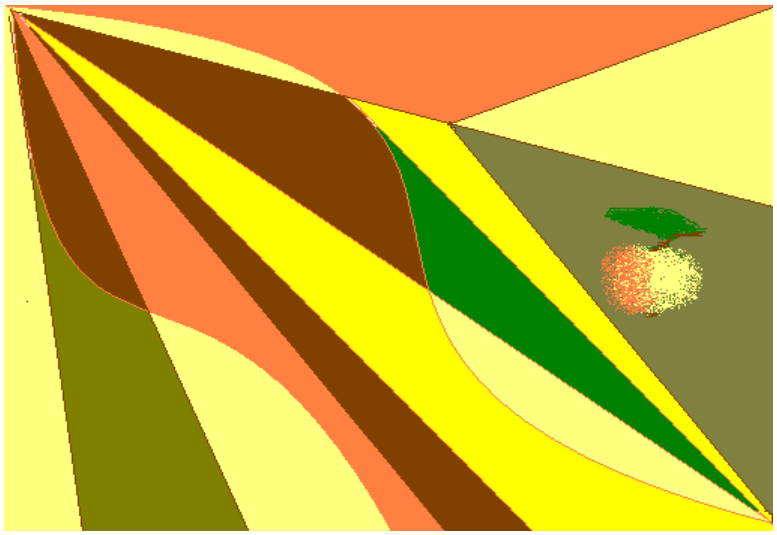
Додаток Н.

Літературно-графічні імпровізації студентів експериментальної групи (за творами П.Чайковського, А.Вівальді, В.Косенка)



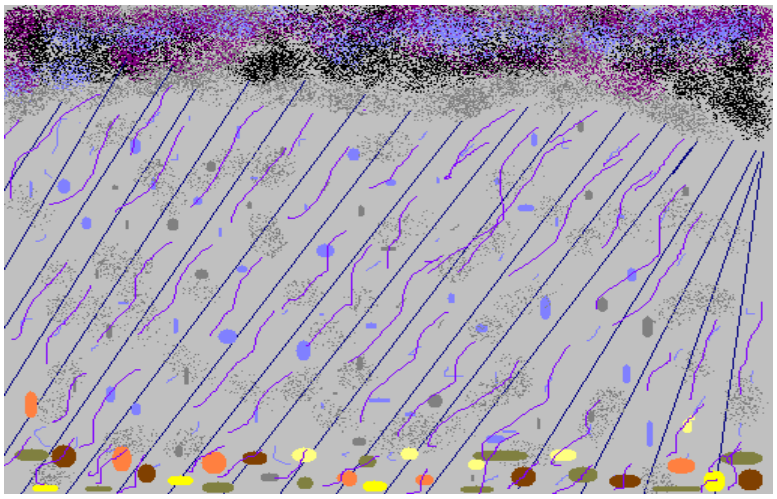
Осінь вальс танцює -
Серце нам хвилює.
Дощик накрапає -
Сум нам навіває.
(Олена Ж., IV курс)

Прощальна пісня осені (до п'єси П.Чайковського "Жовтень. Осіння пісня" з циклу "Пори року" мал. Надії П., IV курс)



Все буяє стиглістю,
Все дивує щедрістю,
Все хвилює радістю,
Врочистістю і святістю!
(Світлана П.,У курс)

Стиглість осені (до концерту А.Вівальді "Осінь", 1 ч. з циклу "Пори року" – мал. Олени Ж..,V курс).

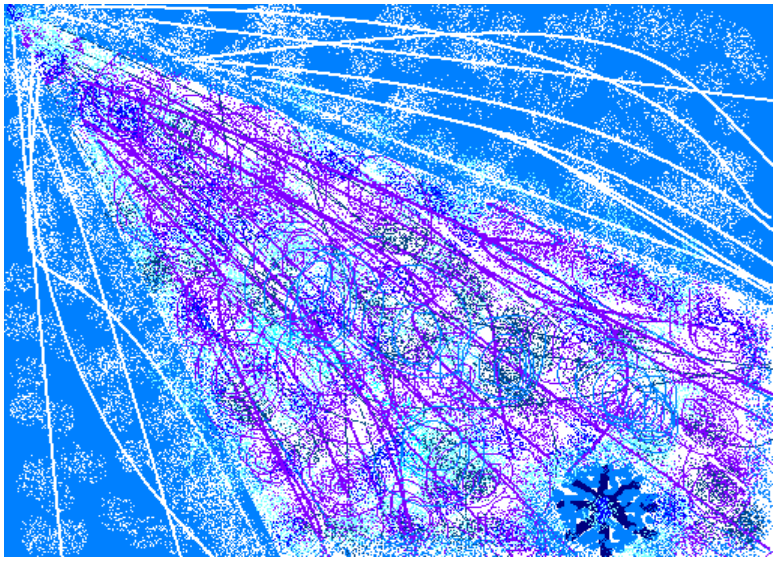


Дощик накрапає,
Осінь сльози ллє,
Крапелька стікає,
Попідвіконню б'є.
(Катерина В.,IV курс)

Небо плаче (до п'єси В.Косенка "Дощик" – мал. Володі Б., IV курс)

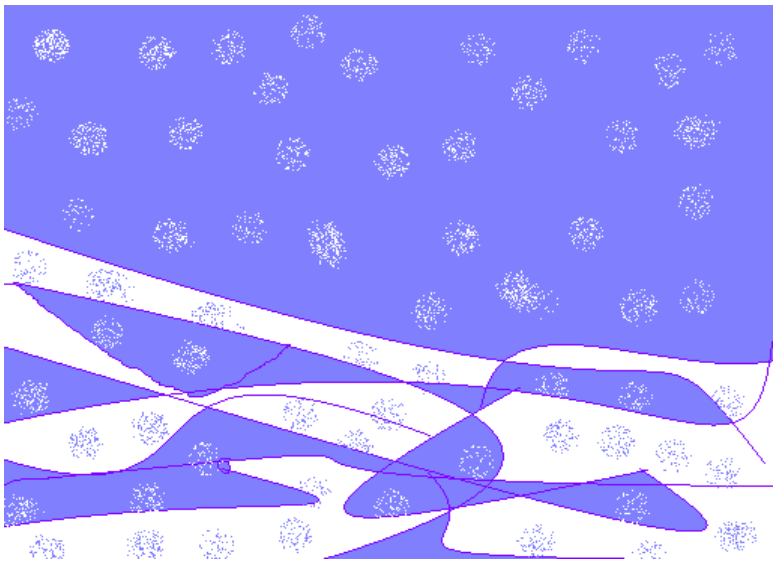
Сніг летить –
Зима дзвенить!
Дітвора гуляє –
Свято зустрічає!
(Марія Л, IV курс.)

Весела зима (до п'єси П.Чайковського "Грудень. Святки" з циклу "Пори року"– мал. Лариси К., IV курс)



Виє, лютує, сичить –
Хуга з вітрами летить!
Хутко від хуги тікайте –
Двері хутчій замикайте.
(Людмила М., V курс)

Хурделиця Вівальді
(до концерту А.Вівальді "Зима", 1 ч. з циклу "Пори року" – мал. Жені Б., V курс).

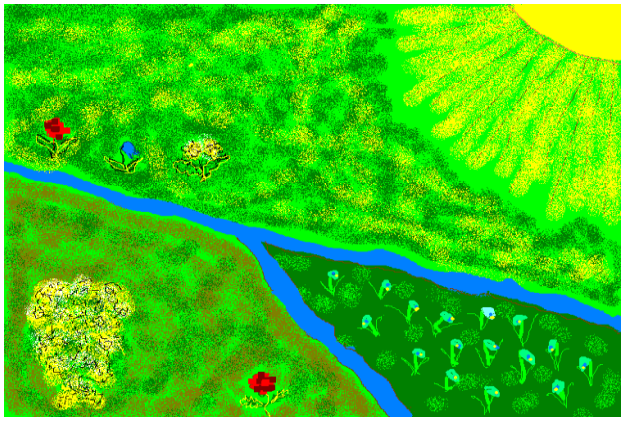


Люлі, зимонько-зима,
Гомону уже нема,
Спи, голубонько-зима,
До весни нам стане сна.
(Володя Б., IV курс)

Сніг упав
(до п'єси П.Чайковського "Зимовий ранок" з "Дитячого альбому" – мал. Катерини В., IV курс)

Додаток П.

Літературно-графічні імпровізації студентів експериментальної групи (за музичними творами П.Чайковського, А.Вівальді, С.Прокоф'єва, В.Барвінського, П.Козицького)

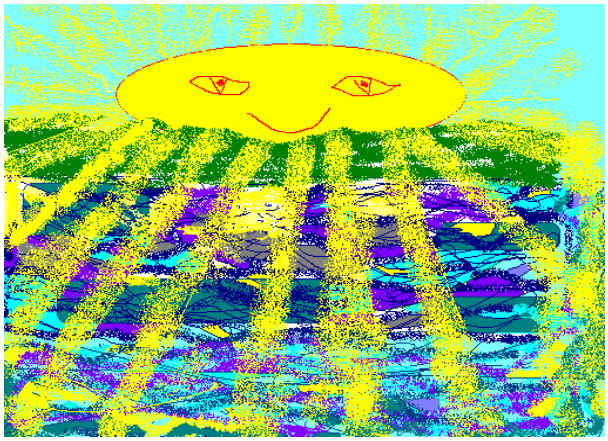


Підсніжник голівку схиляє,
Підсніжник з весною вітає.
Він ручки до сонечка тягне,
Він жити й любити так прагне!

(Марина В., IV курс)

Здраствуй, підсніжник!

(мал. до п'єси П.Чайковського "Квітень. Підсніжник" із циклу "Пори року" – Ольга Г., V курс)

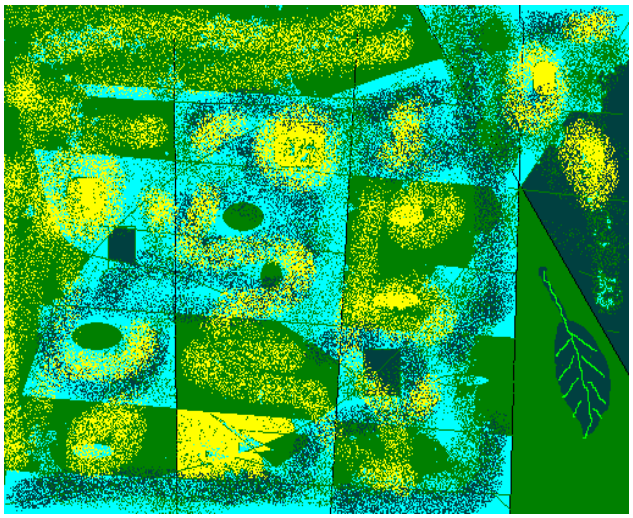


Здраствуй, весно!
Здраствуй, красно!
Сонце ясне
Встало вчасно.

(Ірина Ф.,V курс)

Сонце народилось

(мал. до пісні П.Козицького на сл. О.Олеся "А вже красне сонечко" – Марина Б.,V курс)

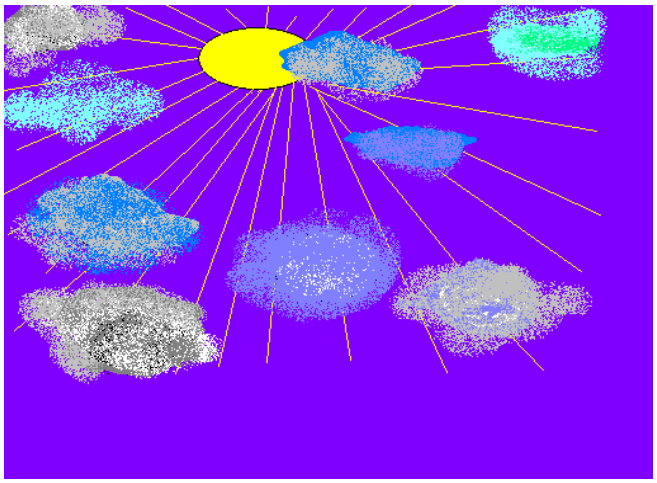


Весна розкрила очі –
Це сталось серед ночі.
Напнувся вмить листочок –
Найменшенький синочок.

(Валентина Ц., V курс)

Весна буяє

(мал. до концерту А.Вівальді "Весна", 1 ч. з циклу "Пори року" – Сергій С.,V курс)



Пташка в небі в'ється,
Пісня літа ллється,
Все навкруг сміється,
Серце в грудях б'ється!

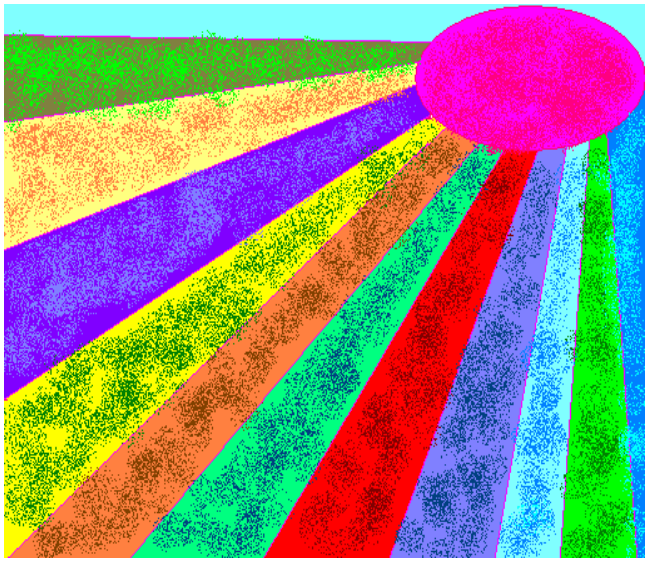
(Ольга С., IV курс)

Сонце сміється
(мал. до п'єси В.Барвінського "Сонечко"– Катерина Д., IV курс)

Співає літо росами,
Веселками дзвенить,
Поля співають косами,
Луг бджолами бринить.

(Сергій С., V курс)

Квітковий туман (мал. до "Вальсу квітів" з балету П.Чайковського "Лускунчик" – Яна Б.)



На небі вигнувся місток –
Ось райдуга напнулась!
Це радість наших діточок,
А ми її забулись?

(Інна К., V курс).

Веселкове сонце
(мал. до п'єси С.Прокоф'єва "Дощ і райдуга" – Ірина І., V курс)

Додаток Р.

Музичні імпровізації студентів експериментальної групи (за творами П.Чайковського, А.Вівальді, С.Прокоф'єва)

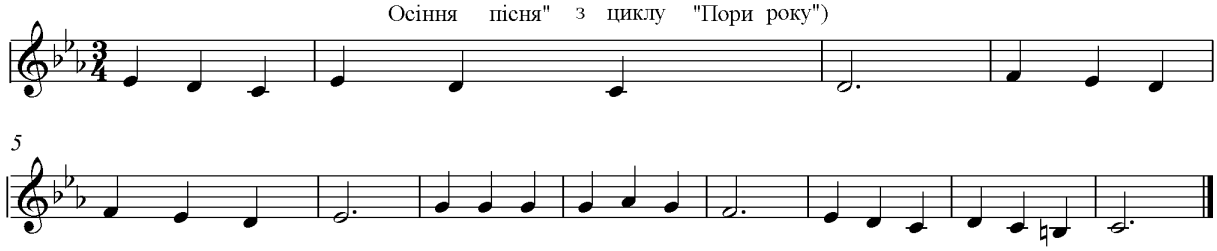
КОЛОВОРОТ КРАСИ В ПРИРОДІ

Осінній вальс

Помірно

(за п'єсою П.Чайковського "Жовтень. Осіння пісня" з циклу "Пори року")

(імпровізація Людмили Г., IVкурс)

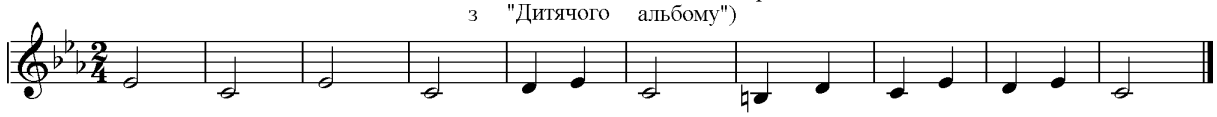


Зимовий сон

Задумливо

(за п'єсою П.Чайковського "Зимовий ранок" з "Дитячого альбому")

(імпровізація Катерини Л., IV курс)

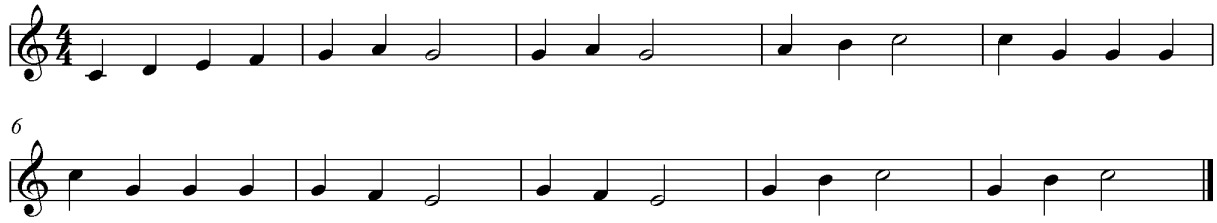


Тріумф весни

Урочисто

(за концертом А.Вівальді "Весна" Іч.)

(імпровізація Тетяни К., IV курс)

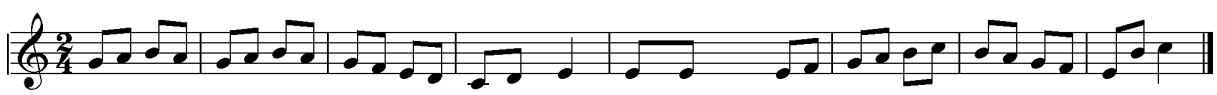


Літня райдуга дзвенить

Весело

(за п'єсою С. Прокоф'єва "Дощ і райдуга" з "Дитячої музики")

(імпровізація Жені Б., V курс)



Додаток С.
Зразки проектування музичних ігр-подорожей студентами експериментальної групи

Музична подорож в Казку
(II – III клас)

Мета гри-подорожі: формування творчого потенціалу учнів на основі радісного сприймання музично-казкових образів.

Завдання: а) виховати поважливе ставлення школярів до художньої творчості різних народів;

б) допомогти дітям згрупувати музичні і літературні враження на теми казкових сюжетів;

в) розвинути у дітей потяг до фантазійного перетворення казкової музики у власній творчості.

Станція І. Печера української казки.

Музичний матеріал: М.Лисенко. Коза дереза (фрагменти);

К.Стеценко. Лисичка, Котик і Півник (фрагменти); Я.Степовий. Іде, іде дід (“Проліски”).

Станція 2. Поляна російських казок.

Музичний матеріал: П.Чайковський. Баба-Яга; М.Мусоргський. Хатинка на курячих ніжках; А.Лядов. Кикімора.

Станція 3. Острів Пушкінських казок

Музичний матеріал: М.Глінка. Марш Чорномора (“Руслан і Людмила”), М.Римський-Корсаков. Три дива (“Казка про царя Салтана”).

Станція 4. Грот скандинавських казок.

Музичний матеріал: Є.Гріг. Хід гномів. Танок ельфів. Кобольд.

Допоміжні форми роботи: літературний конкурс “Придумуємо казку”; вікторина за творами дитячої книжкової графіки; вікторина “Казка в живописі”; вернісаж дитячих малюнків на казкові сюжети; парад казкових костюмів; ярмарок казок.

(*Розробник МВК – Тетяна Б., студ. V курсу*)

Музична подорож в Екопарк

(IV клас)

Мета гри-подорожі: формування у дітей екологічної культури засобами музики.

Завдання: а) сформувати у молодших школярів уявлення про зображальні можливості музичної мови;

б) виховати у дітей гуманне ставлення до мешканців природи на основі художньої емпатії;

в) розвинути в учнів потребу творчої взаємодії зі світом живої природи.

Станція І. Пташині вольєри.

Музичний матеріал: П.Чайковський. Пісня жайворонка (“Дитячий альбом”); Е.Гріг. Пташка; Я.Степовий. Зозуля (“Проліски”); В.Сокальський. Пташка; М.Глінка. Жайворонок; Б.Фільц. Танок сорок.

Станція 2. Дикі тварини.

Музичний матеріал: К.Сен-Санс. Королівський марш левів. Слон. Кенгуру (“Карнавал тварин”); К.Дебюссі. Колискова слона (“Дитячий куточок”); В.Рєбіков. Ведмідь; Я.Степовий. Зайчик (“Проліски”); Д.Кабалевський. Зайчик дратує ведмежатко.

Станція 3. Домашині тварини.

Музичний матеріал: К.Сен-Санс. Півні і кури; Віслюки (“Карнавал тварин”); П.Чайковський. Танець Кота і Кішечки (“Спляча красуня”) М.Мусоргський. Балет пташенят, що не вилупилися (“Картинки з виставки”); М.Сільванський. Пташка і кицька.

Станція 4. Озеро.

Музичний матеріал: К.Сен-Санс – Лебідь, Акваріум (“Карнавал тварин”); Я.Степовий. Качка йде (“Проліски”); Р.Щедрін. Золоті рибки.

Станція 5. Комахи.

Музичний матеріал: М.Римський-Корсаков. Політ джмеля (“Казка про царя Салтана”); В.Косенко. За метеликом (24 дитячих п’єси); С.Прокоф’єв. Хода коників (“Дитяча музика”); Я.Степовий. Пчілка (“Проліски”).

Допоміжні форми роботи: вернісаж дитячих малюнків “Менші брати”; конкурс дитячих творів “Моя улюблена тварина”; сюжетно-рольові ігри “Ведмідь і бджоли”, “Квочка і курчата”; пластичні загадки та імпровізації; конкурс дитячих пісень про тварин; вікторина за малюнками художників-анімалістів; еко-концерт “Ми за них у відповіді”.

(*Розробник МВК – Яна Б., студ. V курсу*)

Додаток Т.
Фотоматеріали до формувального експерименту

Фото Т.1. Організація Свята Миколая у студентському гуртожитку (позааудиторна професійно орієнтована робота)

Фото Т. 2. Виступ ансамблю сопілкарів під час Свята Миколая (студенти ІІ курсу ФПВПК)

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко К. Б. Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956–1996 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / К. Б. Авраменко. – К., 2002. – 20 с.
2. Азаров Ю. П. Тайны педагогического мастерства / Ю. П. Азаров. – М. : МПСИ, 2004. – 432 с.
3. Азархин А. В. Мировоззрение и эстетическое развитие личности / А. В. Азархин. – К. : Наукова думка, 1990. – 192 с.
4. Ананьєв Б. Г. Задачи психологии искусства / Б. Г. Ананьев // Психология художественного творчества : хрестоматия / сост. К. В. Сельченок. – Мн. : Харвест, 1999. – С. 452-464.
5. Андрющенко 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 і методика професійної освіти” / В. П. Андрющенко. – О., 2000. – 20 с.
6. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процес / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1971. – 376 с.
7. Асмаковец Е. С. Психологические факторы и условия развития эмоциональной гибкости учителя : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогическая психология” / Е. С. Асмаковец. – М., 2000. – 23 с.
8. Афанасьев Ю. Л. Социально-культурный потенциал художественной деятельности / Ю. Л. Афанасьев. – Львів : Світ, 1990. – 160 с.
9. Безпалько О. В. Формування готовності студентів педвузу до проектування організаційних форм виховної діяльності : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О. В. Безпалько. – К., 1998. – 17 с.

10. Бекетова Ю. В. Теорія і практика музично-педагогічної підготовки учнів педагогічних училищ України (1945-1985 рр.) : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Ю. В. Бекетова. – Х., 2005. – 20 с.
11. Береза А. В. Педагогічно-виконавська практика майбутнього вчителя музики / А. В. Береза. – Вінниця : ВДПУ, 2003.– 178 с.
12. Березан В. І. Підготовка майбутнього педагога до естетичного виховання школярів засобами сучасної музики масових жанрів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / В. І. Березан. – К., 2000. – 20 с.
13. Бех И. Д. Нравственность личности : стратегия становления / И. Д. Бех. – Ровно : Ред.-изд. отдел упр. по печати, 1991.– 146 с.
14. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1987. – № 1. – С. 8-14.
15. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / [Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.] ; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 47-52.
16. Біда О. А. Педагогічна практика : посіб. для студ. спец. 7.01.01.02 / О. А. Біда, Л. М. Роєнко, О. А. Комар. – К. : Науковий світ, 2004. – 68 с.
17. Біла О. О. Формування готовності студентів до активізації художньої діяльності молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / О. О. Біла. – О., 1999. – 20 с.
18. Білецька М. В. Психолого-педагогічні умови розвитку музичної пам'яті студентів у процесі інструментально-виконавської діяльності : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / М. В. Білецька. – Луганськ, 1998. – 18 с.

19. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / І. М. Богданова. – К., 2003. – 38 с.
20. Богданова О. С. Методика воспитательной работы в начальных классах / О. С. Богданова, В. И. Петрова. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.
21. Боднарук І. М. Педагогічні умови оптимізації методичної підготовки майбутніх вчителів музики в процесі педагогічної практики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання” / І. М. Боднарук. – К., 2006. – 19 с.
22. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання : шляхи реалізації / А. М. Бойко. – К. : ІЗМН, 1996. – 232 с.
23. Болотина Л. Р. Методика внеклассной воспитательной работы в начальных классах : учебное пособие для студ. пед. институтов по спец. № 2121 “Пед. и мет. нач. обучения” / Л. Р. Болотина, Д. И. Латышина. – М. : Просвещение, 1978. – 128 с.
24. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : навч. посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти / Я. Я. Болюбаш. – К. : Компас, 1997. – 63 с.
25. Бондар В. І. Психолого-педагогічні чинники формування особистості майбутнього вчителя у педагогічному ВНЗ / В. І. Бондар // Педагогічна і психологічна науки в Україні : збірник наукових праць до 15-річчя АПН України : у 5 томах. – К. : Педагогічна думка, 2007. – Т. 1 : Теорія та історія педагогіки. – С. 248-259.
26. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11-17.
27. Брилін Б. А. Педагогічні основи музично-творчого розвитку учнів старших класів у сучасних формах дозвілля : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня

докт. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Б. А. Брилін ; АПН України, Інститут педагогіки. – К., 1998. – 40 с.

28. Брилін Б. А. Педагогічні проблеми організації вільного часу школярів / Б. А. Брилін // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 72-78.
29. Брушлинский А. В. Субъект : мышление, учение, воображение : избранные психологические труды / А. В. Брушлинский. – М. : Институт практической психологии, 1996. – 390 с.
30. Букач М. М. Формування педагогічної культури вчителя музики засобами спеціальних практик / М. М. Букач ; Український держ. педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – О. : Логос, 1997. – 196 с.
31. Бутенко В. Г. Педагогіка краси як теоретико-методична основа естетичної освіти і виховання молоді / В. Г. Бутенко // Педагогічна і психологічна науки в Україні : збірник наукових праць до 15-річчя АПН України : у 5 томах. – К. : Педагогічна думка, 2007. – Т. 1 : Теорія та історія педагогіки. – С. 267-277.
32. Бутенко Н. І. Формування естетичного досвіду майбутнього вчителя на заняттях педагогічного циклу / Н. І. Бутенко // Наукові записки : [зб. наук. праць / за ред. М. І. Сметанського (гол. ред.), Г. С. Тарасенко, Н. Г. Ничкало та ін.] ; Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця : Державна картографічна фабрика, 2002. – Вип. 6, ч. 1. – С.146-148. – (Серія “Педагогіка і психологія”).
33. Вербець В. В. Теоретико-методологічні засади формування духовно-творчого потенціалу студентської молоді: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / В. В. Вербець. – К., 2005. – 39 с.
34. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : методическое пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 208 с.
35. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А. А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31-39.

36. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : посібник для студентів вищих навчальних закладів / О. І. Вишневський. – Дрогобич : КОЛО, 2003. – 528 с
37. Вишнякова Н. Ф. Креативная акмеология : психология высшего образования / Н. Ф. Вишнякова. – Минск, 1996. – 300 с.
38. Волошенко О. В. Формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості в умовах коледжу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / О. В. Волошенко ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2000. – 20 с.
39. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. В. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 96 с.
40. Галузевий стандарт вищої освіти : освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спец. 6.010100 "Початкове навчання" / розроб. В. І. Бондар, І. М. Шапошнікова, А. П. Каніщенко та ін. ; за заг. ред. В. І. Бондаря. – К., 2006. – 140 с.
41. Галузяк В. М. Проблема личностной референтности педагога / В. М. Галузяк, Н. И. Сметанский // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 18-25.
42. Галузяк В. М. Педагогіка : навч. посіб. / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – 2-ге вид., випр. і доп. – Вінниця : Книга-Вега, 2003. – 416 с.
43. Гончаренко С. У. І все-таки гуманітаризація / С. У. Гончаренко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 12-18.
44. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
45. Гончаренко С. У. Фундаментальність професійної освіти – потреба часу / С. У. Гончаренко // Педагогічна газета. – 2004. – 12 (125). – С.3.
46. Горбуліч Г. В. Формування музичних інтересів майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Г. В. Горбуліч ;

Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2004. – 20 с.

47. Грезнева О. Ю. http://www.gnpbu.ru/cgi-bin/irbis64r_71/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=PEDW&P21DBN=PEDW&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullw&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M=&S21COLORTERMS=0&S21STR=Организационно-педагогические игры в профессиональной подготовке учителя : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теория и история педагогики” / О. Ю. Грезнева ; Липец. гос. пед. ин-т, Ин-т повышения квалификации и переподгот. работников нар. образования Моск. обл. – Казань, 1995. – 21 с.
48. Гуревич Р. С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : навч. посіб. для студ. пед. ВНЗ та слухачів ін-тів післядипломної освіти / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – Вінниця : Планер, 2005. – 366 с.
49. Гусейнова Л. В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання музики і музичне виховання” / Л. В. Гусейнова ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2005. – 20 с.
50. Демченко О. П. Формування у майбутніх учителів уміння створювати виховуючі ситуації : інноваційний підхід / О. П. Демченко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць : у 2-х част. / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. ; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти, Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. – Київ-Вінниця : Вінниця, 2002. – Ч.2. – С. 39-43.

51. Дем’янюк Т. Д. Організація виховного процесу в сучасному загальноосвітньому навчальному закладі : науково-методичний посібник / Т. Д. Дем’янюк. – Суми : Антей, 2006. – 384 с.
52. Державний стандарт початкової загальної середньої освіти (зі змінами, затвердженими колегією МОН України від 20.10.2005 р. “Про підсумки переходу початкової школи на новий зміст та структуру навчання”) // Початкова школа. – 2006. – № 2. – С. 1-44.
53. Деркач А. А. Акмеология : учебное пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с. – (Серия “Учебное пособие”).
54. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та шкільного віку : монографія / А. М. Богуш, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш та ін. ; за заг. ред. Н. В. Гавриш. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 368 с.
55. Дряпіка В. І. Орієнтація студентської молоді на цінності музичної культури / В. І. Дряпіка. – Кіровоград, 1997. – 215 с.
56. Дубасенюк О. А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О. А. Дубасенюк ; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1996. – 48 с.
57. Єрмакова С. С. Формування професійно-педагогічних цінностей у майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / С. С. Єрмакова ; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О., 2003. – 21 с.
58. Жукова Н. В. Единство антиципации и рефлексии как психологический механизм регуляции мышления студента в контекстном обучении : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогическая психология” / Н. В. Жукова. – М., 2000. – 23 с.
59. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.

60. Зайцева А. В. Педагогічні умови творчої самореалізації майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання музики і музичне виховання” / А. В. Зайцева ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2007. – 21 с.
61. Закович М. М. Культурологія : українська та зарубіжна культура : навч. посібник / М. М. Закович, І. А. Зязюн, О. М. Семашко; ред. М. М. Закович. – 2-ге вид., стер. – К. : Знання, 2006. – 567 с.
62. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития / Э. Ф. Зеер. – М. : Академия, 2006. – 240 с.
63. Зимняя И. Ключевые компетентности / И. А. Зимняя // Высшее образование. – 2003. – № 5. – С. 32-36.
64. Зинченко В. П. http://www.hklib.npu.edu.ua/cgi-bin/irbis64r_71/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=KST&P21DBN=KST&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullw&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M=&S21COLORTERMS=0&S21STR=Размышления о душе и ее воспитании / В. П. Зинченко // Вопросы философии. – 2002. – № 2. – С. 119-136.
65. Зязюн І. А. Естетичний досвід особи / І. А. Зязюн. – К. : Вища школа при КДУ, 1976. – 174 с.
66. Зязюн І. А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії / І. А. Зязюн // Світло. – 1996. – № 1. – С. 4-9.
67. Зязюн І. А. Філософія освіти : парадигми і технології / І. А. Зязюн // Педагогічні новації столичної освіти : теорія і практика. – К., 2001. – С. 7-20.
68. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца / Д. Б. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1984. – 206 с.
69. Кабалевский Д. Б. Прекрасное пробуждает доброе / Д. Б. Кабалевский. – М.: Педагогика, 1973. – 334 с.
70. Казакова Н. В. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки :

автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Н. В. Казакова; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2005. – 22 с.

71. Казанжи І. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до позаурочної виховної роботи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / І. В. Казанжи ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О., 2002. – 20 с.
72. Кан-Калик В. А. К разработке теории общего и профессионального развития личности специалиста в ВУЗе / В. А. Кан-Калик // Формирование личности специалиста в ВУЗе : сб. науч. тр. – М. : Педагогика, 1990. – С. 5-13.
73. Капічіна О. О. Музичний естезис в контексті концепції діалогу культур : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.08 “Естетика” / О. О. Капічіна. – Луганськ, 2003. – 17 с.
74. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання : навч. посібник / С. Г. Карпенчук. – К. : Вища школа, 1997. – 304 с.
75. Кекух Л. В. Формування стимулів до педагогічної творчості у майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Л. В. Кекух ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2001. – 22 с.
76. Киричук О. В. Концепція виховання підростаючих поколінь суверенної України / О. В. Киричук // Рідна школа. – 1991. – № 5. – С. 33-40.
77. Кит Г. Г. Пути повышения эффективности практической подготовки студентов педвузов к воспитательной работе в школе : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теорія і історія педагогіки” / Г. Г. Кит ; КГПІ ім. М.Горького. – К., 1991. – 24 с.
78. Кіт Г.Г. Педагогічна практика в системі ступеневої підготовки вчителя початкових класів : навч.-метод. посібник для студентів педагогічних закладів освіти (спеціальність “Початкове навчання”) / Г. Г. Кіт. – Вінниця : Едельвейс і К, 2007. – 222 с.

79. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя / Н. В. Кічук. – К. : Либідь, 1991. – 96 с.
80. Коберник О. М. Теорія і методика психолого-педагогічного проектування виховного процесу в сучасній школі : навчально-методичний посібник / О. М. Коберник. – К. : Науковий світ, 2001. – 182 с.
81. Кобзар Б. С. Внеурочная воспитательная работа в школах продленного дня / Б. С. Кобзар. – К. : Рад. школа, 1991. – 223 с.
82. Кобзар Б. С. Позакласна і позашкільна робота / Б. С. Кобзар. – К. : Рад. школа, 1975. – 156 с.
83. Коваль Л. Г. Взаимодействие учителя и учащихся в процессе формирования эстетических отношений средствами музыкального искусства : автореф. дисс. на соискание науч. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теория и история педагогики” / Л. Г. Коваль. – К., 1991. – 48 с.
84. Кожевникова 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 та методика навчання музики і музичне виховання” / Л. В. Кожевникова ; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2003. – 18 с.
85. Козловська І. М. Методологічні засади інтеграції знань у професійній школі / І. М. Козловська // Наукові записки : збірник наукових статей . – Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 1999. – Ч. 1. – С. 74-81.
86. Коломієць А. М. Інформаційна культура вчителя початкових класів : монографія / А. М. Коломієць. – Вінниця: ВДПУ, 2007. – 379 с.
87. Колышева Т. А. Подготовка учителя музыки к профессионально-личностной рефлексии в системе высшего педагогического образования : автореф. дисс. на соискание науч. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания” / Т. А. Колышева. – М., 1997. – 51 с.

88. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / [Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Локшина О. І. та ін.] ; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
89. Коновальчук І. І. Формування у майбутніх учителів умінь проектувати виховну діяльність : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теорія і історія педагогіки” / І. І. Коновальчук ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1999. – 19 с.
90. Концепція позакласної виховної роботи загальноосвітньої школи // Рад. школа. – 1991. – № 6. – С. 48-55.
91. Корешкова М. Н. Использование инновационных технологий в преподавании дисциплин художественно-эстетического цикла в педагогическом вузе / М. Н. Корешкова // Эффективные системы взаимодействия предметов гуманитарного цикла в практике образовательных учреждений : сб. науч. статей / ред.-сост. Е. П. Кабкова. – М. : ИХО РАО ; Тольятти : ТГУ, 2005. – С. 203-206.
92. Королева Г. И. Система эстетической подготовки студентов в высших учебных заведениях / Г. И. Королева, Г. А. Петрова. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1984. – 182 с.
93. Крамаренко А. М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до гуманізації педагогічного процесу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / А. М. Крамаренко ; Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2006. – 20 с.
94. Кременцова О. В. Из опыта эстетического образования и воспитания будущих учителей / О. В. Кременцова // Сов. педагогика. – 1976. – № 10. – С. 57–65.
95. Кремень В. Г. Людиноцентризм в освіті : сучасний напрям розвитку духовності нації / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 2 (51). – С. 17–30.

96. Кремень В. Г. Якісна освіта в контексті загальноцивілізаційних змін / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2 (55). – С. 5-17.
97. Крупник Е. П. Художественное сознание как систематизирующая основа приобщения к художественной культуре / Е. П. Крупник // Эстетическое воспитание на современном этапе : теория, методология, практика. – М. : НИИ искусствоведения, 1990. – С. 103-112.
98. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н. Б. Крылова. – М. : Высш. шк., 1990. – 142 с.
99. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі / Н. В. Кудикіна. – К. : Вид-во КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2003. – 272 с.
100. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.
101. Кузьмічова В. А. Музична освіта студентів педагогічних навчальних закладів України (1917-1933 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / В. А. Кузьмічова ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2000. – 20 с.
102. Кукушин В. С. Теория и методика воспитания : учебное пособие / В. С. Кукушин. – Ростов-на-Дону : МарТ , 2002. – 320 с.
103. Кулюткин Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин // Вопр. психологии. – 1986. – № 2. – С. 21-25.
104. Кулюткин Ю. Мышление учителя : личностные механизмы и понятийный аппарат / Ю. Кулюткин, Г. Сухобская. – М. : Педагогика, 1990. – 104 с.
105. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Ч. Куписевич ; пер. с польск. О. В. Долженко. – М. : Высш. шк., 1986. – 368 с.
106. Лавриненко О. А. Педагогічна майстерність як складова практичної професійної підготовки вчителя в 1917–1927 рр. / О. А. Лавриненко // Наукові записки психолого–педагогічного факультету : зб. наук. пр. – Полтавський держ. пед. університет ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 1998. – С. 47–52.

107. Лавриненко С. О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до національного виховання учнів засобами мистецтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / С. О. Лавриненко ; Кіровоградський держ. педагогічний ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2005. – 20 с.
108. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
109. Литвиненко С. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец.13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / С. А. Литвиненко ; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2005. – 40 с.
110. Лихачов Б. Т. Эстетика воспитания / Б. Т. Лихачов. – М. : Педагогика, 1972. – 160 с.
111. Лозова В. І. Педагогічні цінності сучасної освіти / В. І. Лозова // Педагогічна і психологічна науки в Україні : збірник наукових праць до 15-річчя АПН України : у 5 томах. – К. : Педагогічна думка, 2007. – Т. 1 : Теорія та історія педагогіки. – С. 68-79.
112. Локарєва Г. В. Художньо-естетична інформація як педагогічна проблема : монографія / Г. В. Локарєва ; Запорізький держ. ун-т, каф. педагогіки і психології. – Запоріжжя : ЗДУ, 2001. – 254 с.
113. Ломов Б. Ф. Психическая регуляция деятельности : избранные труды / Б. Ф. Ломов. – М. : Институт психологи РАК, 2007. – 624 с.
114. Лосев А. Ф. Музыка как предмет логики / А.Ф. Лосев. – М., 1927. – 262 с.
115. Мазель Л. А. Вопросы анализа музыки / Л. А. Мазель. – М. : Сов. композитор, 1991. – 375 с.
116. Мазепа В. І. Художня творчість як пізнання / В. І. Мазепа. – К. : Наукова думка, 1974. – 213 с.
117. Мазепа В. И. Культура художника / В. И. Мазепа, В. П. Михалев, А. В. Азархин. – К. : Мистецтво, 1988. – 333 с.

118. Майборода В. К. Національні школи України : історія, розвиток, уроки / В. К. Майборода, С. В. Майборода // Рідна шк. – 1993. – № 7. – С. 65-67.
119. Маркова А. К. Психологические проблемы повышения квалификации / А. К. Маркова // Педагогика. – 1992. – № 9-10. – С. 65-67.
120. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Педагогика, 1996. – 256 с.
121. Масол Л. М. Виховний потенціал мистецтва – джерело освітніх інновацій / Л. М. Масол // Мистецтво і освіта. – 2001. – № 1. – С. 2-5.
122. Масол Л. М. Школа культури виховує людину, яка мислить і прагне творити / Л. М. Масол // Поч. школа. – 2001. – № 4. – С. 42-44.
123. Матвієнко О. В. Організація педагогічної практики з виховної роботи в початковій школі / О. В. Матвієнко. – К. : Стилос, 2003. – 124 с.
124. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество : монография / А. М. Матюшкин. – М : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 720 с.
125. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 254 с.
126. Мелик-Пашаев А. А. Тайны музыки в контексте педагогики / А. А. Мелик-Пашаев // Традиции и новаторство в музыкально-эстетическом образовании: материалы Международной конференции “Теория и практика музыкального образования : исторический аспект, современное состояние и перспективы развития” / под ред. Е. Д. Критской, Л. В. Школяр. – М. : Флинта, 1999. – С.63-67.
127. Мельничук С. Г. Теорія і практика формування естетичної культури майбутніх учителів : історико-педагогічний аспект : 1860-1990 рр. : монографія / С. Г. Мельничук. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. – 248 с.
128. Методика навчання мистецтва у початковій школі : посібник для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Бєлкіна [та ін.]. – Х. : Веста : Ранок, 2006. – 256 с.
129. Мигунов А. С. Воспитание и воспитатели : новый опыт / А. С. Мигунов //

Эстетический опыт как источник активности творческого воображения в художественном образовании : сб. науч. трудов / под общ. ред. Л. П. Печко. – М. : Секрет фирмы, 2004. – С. 9.

130. Миропольська Н. Є. До проблеми визначення базових компетентностей учнів старшої школи / Н. Є. Миропольська // Педагогічна і психологічна науки в Україні : збірник наукових праць до 15-річчя АПН України : у 5 томах. – К. : Педагогічна думка, 2007. – Т. 1 : Теорія та історія педагогіки. – С. 330-338.
131. Мистецтво у розвитку особистості : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
132. 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 музичне виховання” / В. В. Мішедченко ; Нац. педагог. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2002. – 19 с.
133. Модернизация художественного образования : материалы Международной конференции “Д. Б. Кабалевский – композитор, ученый, педагог” : [к 100-летию со дня рождения Д.Б. Кабалевского], (Москва, 13-18 декабря 2004 года) / под ред. Е. Д. Критской, М. С. Красильниковой. – М., 2004. – 259 с.
134. Моісєєва М. А. Спільна музично-виконавська діяльність як засіб формування професійних якостей учителя музики (на матеріалі концертмейстерського класу) : автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання музики і музичне виховання” / М. А. Моісєєва ; Київський держ. ун-т культури і мистецтв. – К., 1998. – 16 с.
135. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н. Є. Мойсеюк. – 5-те вид., перероб. і доп. – К. : Білоцерківська книжк. ф-ка, 2007. – 656 с.
136. Моляко В. О. Концепція виховання творчої особистості / В. О. Моляко // Рад. школа. – 1991. – № 5. – С. 47-51.
137. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці / В. О. Моляко. – К. : Знання. – 1989. – 48 с.

138. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация молодого учителя : монография / А. Г. Мороз ; Нац. пед. ун-т им. М. П. Драгоманова. – К. : Правда Ярославичей, 1998. – 234 с.
139. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – М. : Музика, 1972. – 383 с.
140. Національна державна комплексна програма естетичного виховання / Укл. І. А. Зязюн, О. М. Семашко // Рідна шк. – 1995. – № 12. – С. 29–52.
141. Неперервна професійна освіта : філософія, педагогічні парадигми, прогноз / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень [та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя ; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К. : Наукова думка, 2003. – 854 с.
142. Нестерович Б. І. Активізація музичного мислення як засіб розвитку пізнавальної діяльності майбутніх учителів / Б. І. Нестерович // Актуальні проблеми формування творчої особистості вчителя початкових класів : матеріали науково-практичної конференції. – Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2001. – С. 74-78.
143. Нестерович Б. І. Акомпаніаторська практика в системі підготовки вчителя початкових класів і музики / Б. І. Нестерович // Наукові записки : зб. матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів / [за ред. В. Г. Волочая, Г. С. Тарасенко, та ін.] ; Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського, факультет підготовки вчителів початкових класів. – Вінниця : ВДПУ ім. М.Коцюбинського, 2003. – Вип. 1. – С. 25-26. – (Серія “Початкове навчання”).
144. Нестерович Б. І. Взаємозв’язок загальнопедагогічної і художньої підготовки вчителя музики до виховної роботи в школі / Б. І. Нестерович // Наукові записки : [зб. наук. праць / за ред. М. І. Сметанського (гол. ред.), Г. С. Тарасенко, Н. Г. Ничкало та ін.] ; Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця : Державна картографічна фабрика, 2002. – Вип. 6, ч. 2. – С. 74-76. – (Серія “Педагогіка і психологія”).

145. Нестерович Б. І. Виконавська підготовка майбутніх учителів початкових класів і музики до культуротворчої роботи в школі / Б. І. Нестерович // Сучасні вимоги до виховної діяльності вчителя початкових класів : матеріали ІІ регіональної науково-практичної конференції / [гол. ред. М. Х Комісарчук] ; Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського, Глухівський держ. пед. ун-т, Барський гуманітарно-педагог. коледж ім. М. Грушевського. – Бар : БГПК ім. М. Грушевського, 2005. – С. 42- 45.
146. Нестерович Б. І. Виховний потенціал особистості майбутнього вчителя початкових класів : особливості формування засобами мистецтва / Б. І. Нестерович // Наукові записки : зб. матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів : [в 2-х част. / за ред. Г. С. Тарасенко, О. О. Деркач та ін.] ; Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського, факультет підготовки вчителів початкових класів. – Вінниця : ВДПУ ім. М.Коцюбинського, 2007. – Вип. 5, ч. 1. – С. 71-73. – (Серія “Початкове навчання”).
147. Нестерович Б. І. Компетентнісний підхід до організації педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів у контексті завдань музично-виховної роботи з дітьми / Б. І. Нестерович // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. ; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти, Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. – Київ-Вінниця, 2008. – Вип. 17. – С. 377-381.
148. Нестерович Б. І. Методи фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів до музично-виховної роботи з молодшими школярами / Б. І. Нестерович // Професійно-художня освіта України. – 2008. – Вип. V. – С. 111-116.
149. Нестерович Б. І. Методика організації читання нот з аркуша в класі основного музичного інструмента (баяна, акордеона) / Б. І. Нестерович // Актуальні проблеми культурологічного та музично-естетичного виховання :

збірник наукових статей та матеріалів. – Вінниця : ВДПУ, 2006. – Вип. 4. – С. 87-89.

150. Нестерович Б. І. Музична гра як засіб активізації навчально-виховного процесу / Б. І. Нестерович // Початкова школа. – 1987. – № 2. – С. 34-37.
151. Нестерович Б. І. Музично-виховна робота в початковій школі : аксіологічний аспект / Б. І. Нестерович // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету. Серія: педагогічна. – Кам'янець-Подільський, 2008. – Вип. 15. – С. 223-227.
152. Нестерович Б. І. Музично-виховна робота в початковій школі : реалії та перспективи оновлення / Б. І. Нестерович // Гуманістично спрямований виховний процес і становлення особистості. – К. : Ін-т проблем виховання АПН України, 2005. – С. 91-94.
153. Нестерович Б. І. Організація музично-виховної роботи з молодшими школярами в контексті компетентнісного підходу до педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів : методичний посібник / Б. І. Нестерович. – Вінниця: ВДПУ, 2008. – 61 с.
154. Нестерович Б. І. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до музично-виховної роботи з молодшими школярами в контексті компетентнісного підходу до професійної освіти / Б. І. Нестерович // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірка наукових статей / Слов'янський державний педагогічний університет. – Слов'янськ : СДПУ, 2008. – Вип. 39. – С. 109-114.
155. Нестерович Б. І. Підготовка вчителя початкових класів до реалізації виховного потенціалу уроку музики в класі-комплекті / Б. І. Нестерович // Сучасні вимоги до виховної діяльності вчителя початкових класів : матеріали ІІІ регіональної науково-практичної конференції / [гол. ред. М. Х. Комісарчук] ; Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського, Глухівський держ. пед. ун-т, Барський гуманітарно-педагог. коледж ім. М. Грушевського. – Бар : БГПК ім. М. Грушевського, 2006. – С. 50-52.

156. Нестерович Б. І. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання музичних ігор у навчально-виховній роботі з дітьми / Б. І. Нестерович // Освіта Донбасу. – 2007. – № 4. – С. 54-58.
157. Нестерович Б. І. Підготовка творчого вчителя початкових класів до музично-виховної роботи з молодшими школярами / Б. І. Нестерович // Наукові записки : зб. наук. праць / Тернопільський державний педагогічний університет. – Тернопіль : ТДПУ, 2004. – № 2. – С. 48-51. – (Серія "Педагогіка").
158. Нестерович Б. І. Проблема наступності художньо-естетичної підготовки майбутніх учителів музики в системі ступеневої педагогічної освіти / Б. І. Нестерович // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць. – Чернівці : Рута, 2005. – Вип. 248 – С. 89-94. – (Серія "Педагогіка та психологія").
159. Нестерович Б. І. Професійно-виховна самореалізація вчителя музики : досвід діагностики / Б. І. Нестерович // Наукові записки : зб. наук. праць / Тернопільський державний педагогічний університет. – Тернопіль : ТДПУ, 2006. – № 5. – С. 69-72. – (Серія "Педагогіка").
160. Нестерович Б. І. Реалізація принципу наступності художньо-естетичної підготовки учнів педучилища і студентів педвузу / Б. І. Нестерович // Актуальні проблеми формування творчої особистості вчителя початкових класів : матеріали науково-практичної конференції. – Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 1996. – С. 145-147.
161. Нестерович Б. І. Роль імпресивних та експресивних методів у фаховій підготовці вчителя музики / Б. І. Нестерович // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць : у 2-х част. / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. ; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти, Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. – Київ-Вінниця : Вінниця, 2002. – Ч.2. – С. 323 – 325.

162. Нестерович Б. І. Роль педагогічної творчості в професійній підготовці вчителя початкових класів і музики / Б. І. Нестерович // Наукові записки : [зб. наук. праць / за ред. М. І. Сметанського (гол. ред.), Г. С. Тарасенко, Н. Г. Ничкало та ін.] ; Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця : ВДПУ, 2005. – Вип. 15. – С. 43-45. – (Серія “Педагогіка і психологія”).
163. Нестерович Б. І. Творчий підхід до використання дитячих музичних інструментів у позакласній виховній роботі з молодшими школярами / Б. І. Нестерович // Світ виховання. – № 2. – 2007. – С. 16-20.
164. Нестерович Б. І. Творчий потенціал музично-виконавської підготовки майбутнього вчителя / Б. І. Нестерович // Актуальні проблеми культурологічного та музично-естетичного виховання : збірник наукових статей та матеріалів. – Вінниця : ВДПУ, 2004. – Вип. 2. – С. 35-37.
165. Нестерович Б. І. Формування музично-професійного мислення майбутніх учителів початкових класів у контексті інтегральної дії антиципації та рефлексії / Б. І. Нестерович // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. ; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти, Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. – Київ-Вінниця: Вінниця, 2007. – Вип. 14. – С. 364-369.
166. Нестерович Б. І. Формування педагогічної техніки майбутнього вчителя початкових класів у процесі вивчення предметів художньо-естетичного циклу / Б. І. Нестерович // Шляхи поліпшення підготовки студентів до виховної роботи у початкових класах у процесі викладання навчальних дисциплін : матеріали науково-практичної конференції. – Дрогобич, 1990. – С. 111-112.
167. Нестерович Б. І. Формування у майбутніх учителів початкових класів навичок музично-виховної роботи з молодшими школярами / Б. І. Нестерович // Наукові записки : зб. матеріалів науково-практичної конференції викладачів і

студентів / [за ред. Г. С. Тарасенко, Л. В. Любчак та ін.] ; Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського, факультет підготовки вчителів початкових класів. – Вінниця : ВДПУ ім. М.Коцюбинського, 2005. – Вип. 3. – С. 57-59. – (Серія "Початкове навчання").

168. Нестерович Б. І. Формування художньо-педагогічної комунікації в процесі ансамблевої гри / Б. І. Нестерович // Культура, мистецтво та освіта в умовах глобалізації : проблеми і перспективи розвитку : матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції. – Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2007. – С. 90-93.
169. Ничкало Н. Г. Учитель у світовому вимірі / Н. Г. Ничкало // Професійна освіта : педагогіка і психологія : пол.-укр. журн.; укр.-пол. – Ченстохово; К. , 2003. – Вип. 5. – С. 11–24.
170. Новикова Л. И. Воспитание как педагогическая категория / Л. И. Новикова // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 28-35.
171. Новикова Л. П. Формирование мотивов музыкально-педагогической деятельности будущих учителей начальных классов / Л. П. Новикова // Традиции и новаторство в музыкально-эстетическом образовании : материалы Международной конференции "Теория и практика музыкального образования : исторический аспект, современное состояние и перспективы развития" / под ред. Е. Д. Критской, Л. В. Школяр. – М. : Флинта, 1999. – С. 201-203.
172. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Мосеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 1999. – 224 с.
173. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь ; пер. с польск. Л. Г. Кашкуревича, Н. Г. Горина. – М. : Высш. шк., 1990. – 382 с.
174. Олексюк О. М. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" ;

13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О. М. Олексюк ; Київський ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 1997. – 50 с.

175. Олійник С. В. Формування музично-творчого потенціалу майбутнього вчителя початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання музики і музичне виховання” / С. В. Олійник ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2005. – 17 с.
176. Онищук Л. А. Психолого-педагогічні умови підвищення професійної активності вчителя початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Л. А. Онищук ; АПН України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1998. – 17 с.
177. Орлов А. А. Формирование педагогического мышления / А. А. Орлов // Сов. педагогика. – 1990. – № 1. – С. 82-86.
178. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін : теорія і технологія : монографія / В. Ф. Орлов; за заг. ред. І. А. Зязюна. – К. : Наук. думка, 2003. – 262 с.
179. Освітньо–кваліфікаційна характеристика підготовки бакалавра за спец. 6.010100 “Початкове навчання” / М-во освіти і науки України, Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2006. – 145 с.
180. Осипова Е. К. Психологические основы формирования профессионального мышления учителя : автореф. дисс. на соискание науч. степени докт. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогическая психология” / Е.К.Осипова. – М., 1988. – 41 с.
181. Остроменский В. Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема / В. Д. Остроменский. – К. : Муз. Україна, 1975. – 199 с.
182. Острянська О. А. Формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О. А. Острянська ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2002. – 20 с.

183. Отич О. М. Підготовка вчителя початкових класів до виховної роботи в школі (на матеріалі пісенного фольклору) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О. М. Отич ; АПН України, Ін-т пед. і психології проф. освіти АПН України. – К., 1997. – 18 с.

184. Отич О. М. Мистецтво у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання : комплекс навч.–метод. забезпечення викладання психолого–педагогічних дисциплін : у 3 ч. / О.М.Отич; АПН України, Ін-т пед. і психології проф. освіти АПН України. – Полтава : ІнтерГрафіка, 2006. – Ч. І : Навчальні плани та програми з дисциплін психолого–педагогічного циклу. – 168 с.

185. Падалка Г. М. Естетична культура майбутніх вчителів та умови її формування / Г. М. Падалка // Вища і середня пед. освіта. – К., 1991. – Вип. 15. – С. 56–61.

186. Паршук С. М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до національного виховання учнів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / С. М. Паршук ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О., 2006. – 21 с.

187. Пащенко Д. І. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Д. І. Пащенко ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2006. – 36 с.

188. Педагогіка національної школи // Програми пед. ін-тів. Педагогіка нац. шк. України для спец. 03.08.00 “Педагогіка і методика початкового навчання” / укл. О. О. Любар, Д. Т. Федоренко, К. К. Потапенко, В. І. Бондар. – К., 1992. – С. 3–23.

189. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; ред. І. А. Зязюн. – 3-тє вид., допов. і переробл. – К. : Богданова А. М., 2008. – 376 с.

190. Педагогічна творчість : методологія, теорія, технології / В. П. Андрущенко, С. О. Сисоєва, Н. В. Гузій та ін. ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 183 с.
191. Петрова Г. А. Вопросы эстетической подготовки будущего учителя / Г.А.Петрова. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1976. – 200 с.
192. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально–педагогической подготовки учителя : монография / Е. Н. Пехота; под общ. ред. И. А. Зязюна. – К. : Высш. шк., 1997. – 281 с.
193. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия : теория и практика : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. И. Петрушин. – М. : ВЛАДОС, 1999. – С. 176.
194. Печко Л. П. Эстетическая культура и воспитание человека : пособие для клубных работников / Л. П. Печко. – М. : ВНМЦ НТ и КПР МК СССР, 1991. – 102 с.
195. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посібник / О. М. Пєхота, В. Д. Будак, А. М. Старєва та ін. ; за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пєхоти. – К. : А.С.К., 2003. – 240 с.
196. Підласий І. П. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя / І. Підласий, С. Трипільська // Рідна шк. – 1998. – № 1. – С. 3-8.
197. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – К., 2007. – 144 с.
198. Поплавська Ю. О. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до використання комп’ютерних технологій на уроках музики в школі І ступеня / Ю. О. Поплавська // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. ; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти, Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. – Київ-Вінниця: Вінниця, 2007. – Вип. 14. – С. 381-387.

199. Поташник М. М. Как развивать педагогическое творчество / М. М. Поташник. – М. : Знание, 1987. – 80 с.
200. Проблеми інтеграції у сучасній професійній освіті : методологія, теорія, практика : монографія / за ред. І. Козловської та Я. Кміта. – Львів : Сполом, 2004. – 244 с.
201. Програма з педагогіки для педінститутів УРСР. – Х., 1935. – 46 с.
202. 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 і методика професійної освіти" / В. М. Процюк ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М.Коцюбинського. – Вінниця, 2007. – 20 с.
203. Психологическое сопровождение выбора профессии : научно-метод. пособие / Л. М. Митина, Л. В. Брендакова, И. В. Вачков [и др.] ; РАО, Московский психолого-социальный ин-т ; ред. Л. М. Митина. – 2-е изд., испр. – М. : Флинта, 2003. – 181 с.
204. Психологія праці та професійної підготовки особистості : навч. посібник / Г. О. Балл, М. В. Бастун, В. І. Гордієнко, Г. В. Красильникова, С. Р. Красильников. – Хмельницький : Універ, 2001. – 330 с.
205. Пустовіт Г. П. Деякі аспекти методології позашкільної освіти / Г. П. Пустовіт // Шлях освіти. – 2000. – № 2. – С. 11-15.
206. Рагозіна В. В. Формування творчих здібностей молодших школярів у процесі музичної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / В. Рагозіна ; Інститут проблем виховання АПН України. – К., 1999. – 19 с.
207. Ражников В. Г. Диалог о воображении, фантазии и образном мышлении в искусстве / В. Г. Ражников // Эстетический опыт как источник активности творческого воображения в художественном образовании : сб. науч. трудов / под общ. ред. Л. П. Печко. – М. : Секрет фирмы, 2004. – С. 54-57.
208. Рибалка В. В. Особистісний, рефлексивно–ціннісно–креативний підхід до розвитку психологічної культури учнівської молоді в умовах неперервної

професійної освіти / В. В. Рибалка // Психологія особистісно–орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді : наук.-метод. посіб. / за ред. В. В. Рибалки. – К. – Тернопіль, 2003. – С. 30–42.

209. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості : навчальний посібник / В. В. Рибалка. – К. : ІЗМН, 1996. – 236 с.
210. Рожков М. И. Организация воспитательного процесса в школе : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
211. Романова Л. Л. Социокультурно-адаптивная технология музикально-художественного воспитания младшего школьника / Л. Л. Романова // Модернизация художественного образования : материалы Международной конференции “Д. Б. Кабалевский – композитор, ученый, педагог” : [к 100-летию со дня рождения Д.Б. Кабалевского], (Москва, 13-18 декабря 2004 года) / под ред. Е. Д. Критской, М. С. Красильниковой. – М., 2004. – С. 97-99.
212. Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посібник / В. А. Роменець. – 2-ге вид., доп. – К. : Либідь, 2001. – 288 с.
213. Ростовський О. Я. Музична педагогіка : навчальні програми, методичні рекомендації та матеріали О. Я. Ростовський. – Ніжин, 2001. – 112 с.
214. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1998. – 688 с.
215. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2005. – 360 с.
216. Рудницька О. Професійна освіта і мистецтво : традиції, пошуки, перспективи / О. П. Рудницька // Мистецтво та освіта. – 1996. – № 1. – С. 39–44.
217. Рудницька О. П. Сприйняття музики і педагогічна культура вчителя / О. П. Рудницька. – К. : КДПІ, 1992. – 96 с.
218. Савченко Н. С. Підготовка вчителя до формування естетичних орієнтацій молодших школярів на цінності народного мистецтва (в умовах позакласної діяльності) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец.

13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Н. С. Савченко ; Луганський держ. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2001. – 20 с.

219. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти / О. Я. Савченко. – К.: Цудзинович Т. І. – 2007. – 204 с.
220. Савченко О. Я. Теоретичні підходи до визначення якості шкільної освіти / О. Я. Савченко // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2 (55). – С. 26-33.
221. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О. Савченко // Початкова шк. – 2001. – № 7. – С. 1–5.
222. 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. Середа ; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2002. – 20 с.
223. Селиванов В. С. Основы общей педагогики : теория и методика воспитания : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. С. Селиванов ; под ред. В. А. Сластенина. – 5-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – 336 с.
224. Сельченок К. Тайная миссия музыки / К. В. Сельченок // Психология художественного творчества : хрестоматия / сост. К. В. Сельченок. – Мн. : Харвест, 1999. – С. 432-437.
225. Семиченко В. А. Психология деятельности / В. А. Семиченко. – К. : Эшке А. Н., 2002 – 248 с.
226. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посібник / В. А. Семиченко. – К. : Вища шк., 2004. – 355 с.
227. Сирота З. М. Підготовка майбутніх учителів до музично-творчого розвитку учнів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / З. М. Сирота ; Ін-т пед. і психології проф. освіти АПН України. – К., 2005. – 20 с.
228. Сироткіна Ж. Є. Формування професійних умінь майбутніх учителів початкових класів засобами взаємодії різних видів мистецтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика

професійної освіти” / Ж. Є. Сироткіна ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2006. – 22 с.

229. Сисоєва О. В. Естетика праці вчителя / О.В.Сисоєва. – К. : Знання, 1979. – 47 с.
230. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С. О. Сисоєва ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К. : Поліграфкнига, 1996. – 406 с.
231. Скорик Т. В. Формування естетичного досвіду студентів засобами музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Т. В. Скорик ; Ін-т пед. і психології проф. освіти АПН України. – К., 1998 – 18 с.
232. Скульский Р. П. Учиться быть учителем / Р. П. Скульский. – М. : Педагогика, 1986. – 143 с.
233. Сластенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе : содержание, структура, функционирование / В. А. Сластенин. – М., 1982. – 286 с.
234. Сметанський М. І. Педагогічна підготовка майбутніх учителів : проблеми, шляхи розв’язання / М. І. Сметанський // Наукові записки : [зб. наук. праць / за ред. М. І. Сметанського (гол. ред.), Г. С. Тарасенко, Н. Г. Ничкало та ін.] ; Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця : Державна картографічна фабрика, 2002. – Вип. 6, ч. 2. – С. 8-12. – (Серія “Педагогіка і психологія”).
235. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования : от деятельности к личности : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. Д. Смирнов. – М. : Академия, 2001. – 304 с.
236. Сохор А. Н. Воспитательная роль музыки / А. Н. Сохор. – М. : Музыка, 1975. – 64 с.
237. Ставицький В. А. Підготовка вчителів початкової школи (початкових класів в Українській РСР 1917–1941) / В. А. Ставицький. – Умань, 1970. – 243 с.
238. Стратан Т. Б. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів музики засобами мистецтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.

пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Т. Б. Стратан ; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1996. – 25 с.

239. Стратегії реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики / відповідальні за випуск М.Степко, В.Андрущенко. – К. : К.І.С., 2003. – 296 с.
240. Сухомлинська О. Сучасні цінності у вихованні: проблеми і перспективи / О.Сухомлинська // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 24-27.
241. Сухомлинський В. О. Народження громадянина // Вибрані твори : в 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – Т.3. – С. 283-582.
242. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори : в 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – Т.3. – С. 7-279.
243. Сущенко Т. И. Основы внешкольной педагогики : пособие для классных руководителей, педагогов внешкольных учреждений / Т. И. Сущенко. – Мн. : Бел. навука, 2000. – 221 с.
244. Танько Т. П. Музична підготовка майбутніх педагогічних кадрів у педвузах України (40- 50-ті рр. ХХ ст.) / Т. П. Танько // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2000. – № 6. – С. 139-142.
245. Тарасенко Г. С. Взаємозв’язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти : монографія / Г. С. Тарасенко. – Черкаси : Вертикаль, 2006. – 308 с.
246. Тарасенко Г. С. Виховний потенціал учителя в контексті його професійної культури / Г. С. Тарасенко // Світ виховання. – 2007. – № 6 (25). – С. 12-14.
247. Творчість і технології в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти / за заг. ред. С. О. Сисоєвої. – К. : КІМ, 2008. – 424 с.
248. Тихомиров О. К. Психология мышления : учеб. пособ. для студ. высш. учебных заведений / О. К. Тихомиров. – М. : Академия, 2007. – 288 с.
249. Традиции и новаторство в музыкально-эстетическом образовании : материалы Международной конференции “Теория и практика музыкального образования : исторический аспект, современное состояние и перспективы развития” / под ред. Е. Д. Критской, Л.В.Школяр. – М. : Флинта, 1999. – 296 с.

250. Третьякова З. И. Подготовка учителей к эстетическому воспитанию школьников : метод. пособие / З. И. Третьякова, С. А. Аничкин. – М. : Педагогика, 1975. – 81 с.
251. Троцко Г. В. Професійно-педагогічна підготовка студентів до виховної роботи в школі / Г. В. Троцко. – Харків : ХДПУ, 1995. – 241 с.
252. Троцко Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” ; 13.00.01 “Теорія та історія педагогики” / Г. В. Троцко ; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1997. – 54 с.
253. Федоришин В. І. Формування виконавської майстерності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі колективного музикування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання музики і музичне виховання” / В. І. Федоришин. – К., 2006. – 18 с.
254. 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 музики і музичне виховання” / В. В. Федорчук ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2002. – 20 с.
255. Федь А. М. Естетичний світ педагога / А. М. Федь. – Слов’янськ : Канцлер, 2005. – 300 с.
256. Филонов Г. Н. Свобода личности и воспитание / Г. Н. Филонов // Педагогика. – 2005. – № 9. – С. 25-33.
257. Фоломєєва Н. А. Педагогічні технології естетичного виховання дітей віком 5-10 років засобами музичного мистецтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / Н. А. Фоломєєва ; АПН України, Інститут проблем виховання. – К., 2001. – 22 с.

258. Фрицюк В. А. Формування креативності майбутніх учителів музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / В. А. Фрицюк ; Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2004. – 20 с.
259. Холопова В. Музыка как вид искусства : учебное пособие / В. Холопова. – СПб : Лань, 2000. – 320 с.
260. Хоменко А. В. Формування особистісно орієнтованих відносин учителя й учнів у виховному процесі загальноосвітньої школи першого ступеня : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / А. В. Хоменко ; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2006. – 20 с.
261. Хомич Л. Роль мистецтва у професійно-педагогічній підготовці вчителя / Л.Хомич // Мистецтво та освіта. – 1998. – № 4. – С. 50–53.
262. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів : для викладачів і студ. пед. навч. закладів / Л. О. Хомич ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти України. – К. : Магістр–S, 1998. – 200 с.
263. Хрущ-Ріпська О. В. Психологічні засади формування у студентів педвузу готовності до майбутньої професійної діяльності (на матеріалі музвиховання) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна і вікова психологія” / О. В. Хрущ-Ріпська ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К., 1998. – 17 с.
264. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
265. Цимбалюк І. М. Підвищення професійної кваліфікації : психологія педагогічної праці : навчально-методичний посібник / І. М. Цимбалюк. – 2-ге вид. – К. : Професіонал, 2004. – 150 с.
266. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности : проблемы, суждения, мнения / Г. М. Цыпин. – М. : Интерпракс, 1994. – 373 с.

267. Цукерман В. С. Музыка и слушатель / В. С. Цукерман. – М. : Музыка, 1972. – 204 с.
268. Чебыкин А. Я. Распознавание педагогами выражения эмоций у учащихся / А. Я. Чебыкин // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 74-80.
269. Чебыкин А.Я. Учитель и эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности школьников // Вопросы психологии. - 1989. – №6. – С.42-49.
270. Чернилевский Д. В. Креативная педагогика и психология : учеб. пособие / Д. В. Чернилевский, А. В. Морозов. – М. : МГТА, 2001. – 300 с.
271. Чобітько М. Г. Теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / М. Г. Чобітько ; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К., 2007. – 43 с.
272. Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя : загальнопедагогічний аспект / В. І. Шахов. – Вінниця : ВДПУ, 2007. – 383с.
273. Шапошнікова І. М. Тенденції перебудови системи підготовки вчителя початкових класів / І. М. Шапошнікова // Підготовка вчителя початкової школи в умовах нової парадигми освіти : матеріали Міжнар. наук.-метод. конф., Київ, 1-2 квітня 2004 р. – К. : НПУ, 2004. – С. 77–80.
274. Шевнюк О. Л. Теорія практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі : автореф. дис... докт. пед. наук : 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / О.Л. Шевнюк ; НПУ ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2004. – 44 с.
275. Шевченко Г. П. Эстетическое воспитание в школе : учебно-метод. пособие / Г. П. Шевченко. – К. : Рад. шк., 1985. – 144 с.
276. Шестопалюк О. В. Проблеми підготовки вчителя до організації виховної діяльності в умовах інформаційного суспільства / О. В. Шестопалюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. ; АПН України, Інститут педагогіки і

психології професійної освіти, Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. – Київ-Вінниця : Вінниця, 2007. – Вип. 14. – С. 72-76.

277. Шумська О. О. Естетична підготовка майбутніх учителів у Харківському університеті (друга половина XIX – початок XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / О. О. Шумська ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2007. – 22 с.
278. Шульгіна В. Д. Українська музична педагогіка : підручник / В. Д. Шульгіна ; Державна академія керівних кадрів культури і мистецтв. – К. : ДАКККіМ, 2005. – 272 с.
279. Щербаков А. И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования / А. И. Щербаков ; Ленинградский пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Л. : Просвещение, 1967. – 268 с.
280. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри : навчальний посібник / П. М. Щербань. – К. : Вища школа, 1993. – 120 с.
281. Щербо А. Б. Формирование эстетической культуры младших школьников / Н. С. Витковская, А. Б. Щербо, Д. Н. Джола. – К. : Рад.школа, 1980. – 151 с.
282. Щолокова О. П. Система професійної підготовки студентів педагогічних вузів до художньо-естетичної освіти школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки"; 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / О. П. Щолокова ; Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 1996. – 43 с.
283. Щуркова Н. Е. Прикладная педагогика воспитания : учебное пособие / Н. Е. Щуркова. – СПб. : Питер, 2005. – 366 с.
284. Эффективные системы взаимодействия предметов гуманитарного цикла в практике образовательных учреждений : сб. науч. статей / ред.-сост. Е. П. Кабкова. – М. : ИХО РАО ; Тольятти : ТГУ, 2005. – 354 с.

285. Юсов Б. П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области “Искусство” : избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей / Б. П. Юсов. – М. : Компания Спутник +, 2004. – 253 с.
286. Яблонська Т. М. Розвиток здатності до рефлексії в професійному становленні особистості вчителя початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “ Педагогічна і вікова психологія ” / Т. М. Яблонська ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2000. – 20 с.
287. Якобсон П. М. http://www.hklib.npu.edu.ua/cgi-bin/irbis64r_71/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=KST&P21DBN=KST&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullw&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M=&S21COLORTERMS=0&S21STR=Психологические проблемы мотивации поведения человека / Якобсон П. М. // Якобсон П. М. Психология чувств и мотивации / П. М. Якобсон. – М. ; Воронеж, 1998. – С. 174-298.
288. Яковенко Л. П. Формування художнього мислення студентів засобами музики / Л. П. Яковенко // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – С. 83 – 88.
289. Яценко Т. С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей / Т. С. Яценко. – К. : Вища школа, 1987. – 110 с.
290. Bimberg S. Handbuch der Musikerziehung / S. Bimberg. – Leipzig, 1973.
291. Gordon E. Fourth and Fifth Year Final Results of a Longitudinal Study of the Musical Achievement of Culturally Disadvantaged Students / E.Gordon // Studies in the Psychology of Musik.– 1975.– Vol. 10
292. Gentle K. Teaching painting in the primary school / K. Gentle.-London : Cassell. – 1996. – 372 p.
293. Lewandowska K. Structure and Development of Musical Aptitude in Childhood / K. Lewandowska // Bulletin de Psychologie. – 1976-1977. – Vol.30.
294. Meyer L. Emotion and meaning in music / L. Meyer. – Chicago, 1957. – 189 p.

295. Ossowski S. U podstaw estetyki / S. Ossowski. – Warszawa, 1958.
296. Posner G. J. Field Experience : a Guide to Reflective Teaching. Longman / G. J. Posner. – N.Y. and L., 1985.
297. Young W. T. A Longitudinal Comparison of Four Music Achievement and Music Aptitude Tests / W. T. Young // J. Res. Mus. Ed. – 1976. – Vol.24
298. Zenatti A. The Role of Perceptual-Discrimination Ability in Tests of Memory for Melody. Harmony and Rhythm / A. Zenatti // Music Perception, 1985. – Vol. 2.
299. Wojnar I. Estetyka i wychowanie / I. Wojnar. – Warszawa : Panstwowe wyd. naukowe, 1964.– 366 s.