

Nikolenko L. I. The essence and structure of the professional culture of future teachers of musical art

The essence and structure of professional culture of future teachers of music art are revealed, which contains professional competencies, without which the future specialist is not able to achieve creative self-realization in activity, and professionally significant personal qualities that show the degree of professional readiness for professional activity. The process of forming a teacher's professional culture in the unity of interacting structural and functional components is analyzed. Emphasis is placed on such professional qualities as the ability to express themselves creatively, the ability for practical and productive orientation, self-development and self-realization of future professionals in professional activity. The complex of moral and aesthetic personal qualities will become the basis for forming a high level of self-organization of professional activity. In its turn, this activity will be effective and resultative if the subject of this process is a professional of his or her business, who has a general culture and professional knowledge of the main areas of pedagogical practice (theory and methodology of teaching, age psychology, age physiology, the basics of ethics and aesthetics, basics of philosophy and sociology).

Professional culture of personality of musical art teacher integrates functions of a teacher and a musician. Transmitting the heritage of both pedagogical and art culture of society he is the holder of high art culture, creator of musical art, that's why in the article we pay attention to the importance of mastering of art-interpretational competences which are aimed at the development of pupil's inner world, his ability of adequate perception, interpretation and creation, deep disclosure of contents of a musical composition, creation of unique atmosphere of art-creative communication as a result of which personal qualities improve, spiritual world of personality is formed. Definitions of "pedagogical mastery" and "pedagogical competence" are given.

Key words: culture, professional culture, pedagogical mastery, pedagogical competence, musical art teacher.

УДК 378.09.011.3-021.64:373.3

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.35>

Ніконенко Т. В.

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ

Схарактеризовано модель підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання, метою якої є формування в майбутніх фахівців готовності впроваджувати технологію контекстного навчання. Вона складається з методологічного, змістово-процесуального й аналітико-рефлексивного блоків.

Методологічний блок моделі розкриває наукові підходи (особистісно-зорієнтований, компетентнісний і технологічний), які в комплексі становлять теоретичну основу підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання. Серед наукових підходів дослідження саме технологічний вважаємо провідним, оскільки він безпосередньо проявляється в реалізації інноваційних ідей, переведенні освітнього процесу в площину активного застосування контекстного навчання як метатехнології, яка сприятиме розвитку здатності прогнозувати, планувати й моделювати квазіпрофесійну діяльність майбутніх фахівців.

Змістово-процесуальний блок включає три етапи підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання, а саме: організаційний, навчально-професійний, технологічно-проектувальний. У процесі експериментального дослідження нами спеціально розроблена система практико-орієнтованих завдань, виконання яких сприятиме формуванню готовності в магістрів початкової освіти застосовувати технологію контекстного навчання.

Аналітико-рефлексивний блок містить критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-процесуальний, рефлексивно-оцінний); показники та рівні готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання: високий (творчий), середній (ситуативний), низький (репродуктивний).

Результатом моделі підготовки магістрів початкової освіти є певний рівень сформованості в них готовності до застосування технології контекстного навчання в майбутній педагогічній діяльності.

Визначено педагогічні умови реалізації моделі, які сприяють формуванню готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання та відповідають її етапам.

Ключові слова: магістри початкової освіти, технологія контекстного навчання, модель, моделювання, блоки, етапи, педагогічні умови, структурні складники.

Модернізація процесу підготовки здобувачів другого рівня вищої освіти в Україні орієнтована на пошук шляхів реалізації соціального замовлення на конкурентоздатних викладачів європейського рівня, спрямованих на творчу працю, професійний саморозвиток і мобільність, застосування інноваційних технологій у майбутній педагогічній діяльності. Увага сучасного суспільства до якісної підготовки магістрів початкової освіти передусім зумовлена тим, що саме вони мають бути готовими на високому рівні забезпечити становлення компетентних фахівців топ-спеціальності, якою є «початкова освіта».

Аналіз педагогічної літератури (К. Баханов, І. Богданов, Н. Глузман, В. Жигір, Л. Коваль, О. Комар, М. Марусинець, М. Оліяр, І. Осадченко, І. Пальшкова, Л. Петухова, Р. Пріма, С. Сисоєва, Л. Хомич та ін.) свідчить про активне вживання поняття «модель фахівця», що пов'язується з унаочненням основних характеристик майбутньої педагогічної діяльності й ефективної підготовки до неї. Розглядаючи проблему професійної підготовки майбутніх учителів у контексті сучасної початкової освіти, Л. Коваль вважає, що обізнаність із сутністю різних моделей впливає на обґрунтованість вибору змісту, форм, методів, засобів, прийомів організації освітньої діяльності студентів відповідно до конкретних умов [2, с. 8]. Досліджуючи формування професійної

рефлексії майбутніх учителів початкової школи, М. Марусинець зазначає, що модель їх підготовки спрямовується на засвоєння рефлексивної позиції щодо самопізнання й самовдосконалення під час опанування теоретичними знаннями та практичними вміннями. Розроблена вченою модель складається з чотирьох блоків: теоретико-методологічного, категоріального, формуального (педагогічні умови й засоби), оцінно-результативного [4].

Для дослідження важливо проаналізувати моделі підготовки майбутніх педагогів із застосуванням технологій контекстного навчання (В. Желанова, В. Іщук, В. Коткова, М. Макаренко, І. Марчук та ін.).

Структурно-логічну модель технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів у форматі рефлексивної парадигми освіти розробила в дослідженні В. Желанова. Відповідно до її основних положень, результативно-цільовою основою зазначеної освітньої системи є формування двох груп рефлексивних конструктів: по-перше, ті, які становлять сутність рефлексивної компетентності, по-друге, рефлексивно детерміновані, що визначають мотиваційну, діяльну й інші сфери майбутнього фахівця [1, с. 241]. Ураховуючи методологію контекстної проблематики, В. Коткова в дисертаційному дослідженні зробила спробу побудувати модель формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів. Вона відображає взаємозалежність між структурними елементами освітнього процесу, де висвітлює роль квазіпрофесійної діяльності в ньому [3, с. 90].

Отже, аналіз наукових джерел дає змогу стверджувати, що в них належна увага приділяється процесу моделювання професійної підготовки майбутніх педагогів. Проте спеціальних досліджень, які б подавали еталони становлення компетентних фахівців в умовах магістратури, недостатньо. Це актуалізує створення авторської моделі підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

Метою статті є характеристика моделі підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

Модель підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання (рис. 1) представлено трьома блоками: *методологічним, змістово-процесуальним, аналітико-рефлексивним*.

Методологічний блок містить мету, наукові підходи та дидактичні принципи.

Метою моделі є формування готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання. Серед основних наукових підходів нами виокремлено особистісно-зорієнтований, компетентнісний і технологічний.

Проблемам особистісно-зорієнтованого підходу присвячені праці І. Беха, О. Дубасенюк, Л. Коваль, В. Лозова, О. Пехоти, О. Савченко, Г. Селевка, С. Стрілець, І. Якиманської та ін.

Особистісно-зорієнтований підхід розглядається як важливий методологічний інструментарій підготовки магістрів початкової освіти, здатних упроваджувати технологію контекстного навчання в професійній діяльності, бути носіями нового педагогічного мислення. Це стане підґрунтям для становлення адекватного ціннісного уявлення про майбутню педагогічну діяльність, забезпечить свободу особистості в освітньому процесі під час вибору пріоритетів, векторів розвитку тощо. Зазначений підхід в освіті безпосередньо пов'язаний із компетентнісним, який активно впроваджується в професійній підготовці майбутніх фахівців і розроблений як вітчизняними, так і зарубіжними вченими (Н. Бібік, В. Бондар, Н. Глузман, Є. Зєр, В. Красевський, В. Лозова, О. Овчарук, В. Химинець, А. Хуторський та ін.). За умови реалізації компетентнісного підходу процес навчання магістрів початкової освіти (цілі, зміст, форми, методи, засоби тощо) має бути зорієнтований на формування готовності до застосування технології контекстного навчання, що забезпечує його практико-зорієнтований характер, спрямовує на співпрацю, діалог і самовдосконалення.

Технологічний підхід відкриває нові можливості для варіативності в організації особистісно-зорієнтованого освітнього процесу магістрів початкової освіти. Поняття технологічного підходу в галузі освіти з'явилося в середині ХХ століття на основі програмованого навчання, характерними ознаками якого було чітке формулювання навчальної мети й послідовне її досягнення. Ґрунтовні дослідження К. Баханова, В. Євдокимова, М. Євтуха, М. Кларіна, Л. Коваль, О. Комар, Т. Назарової, О. Пехоти, Г. Селевка та інших щодо впровадження технологічного підходу у вищій школі дають підстави стверджувати про переорієнтацію навчання студентів з процесу на гарантований освітній результат.

Серед наукових підходів дослідження саме технологічний вважаємо провідним, оскільки він безпосередньо проявляється в реалізації інноваційних ідей, переведенні освітнього процесу в площину активного застосування контекстного навчання в професійній підготовці як метатехнології, що забезпечує формування нового педагогічного мислення, яке сприятиме розвитку здатності прогнозувати, планувати й моделювати квазіпрофесійну діяльність.

Отже, особистісно-зорієнтований, компетентнісний і технологічний підходи в комплексі становлять методологічну основу моделі підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

Підготовка магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання в закладах вищої освіти здійснюється на основі відповідних принципів: науковості, системності й послідовності, контекстності, свідомості й інтерактивності, рефлексії, індивідуалізації, міжпредметності [5, с. 83].

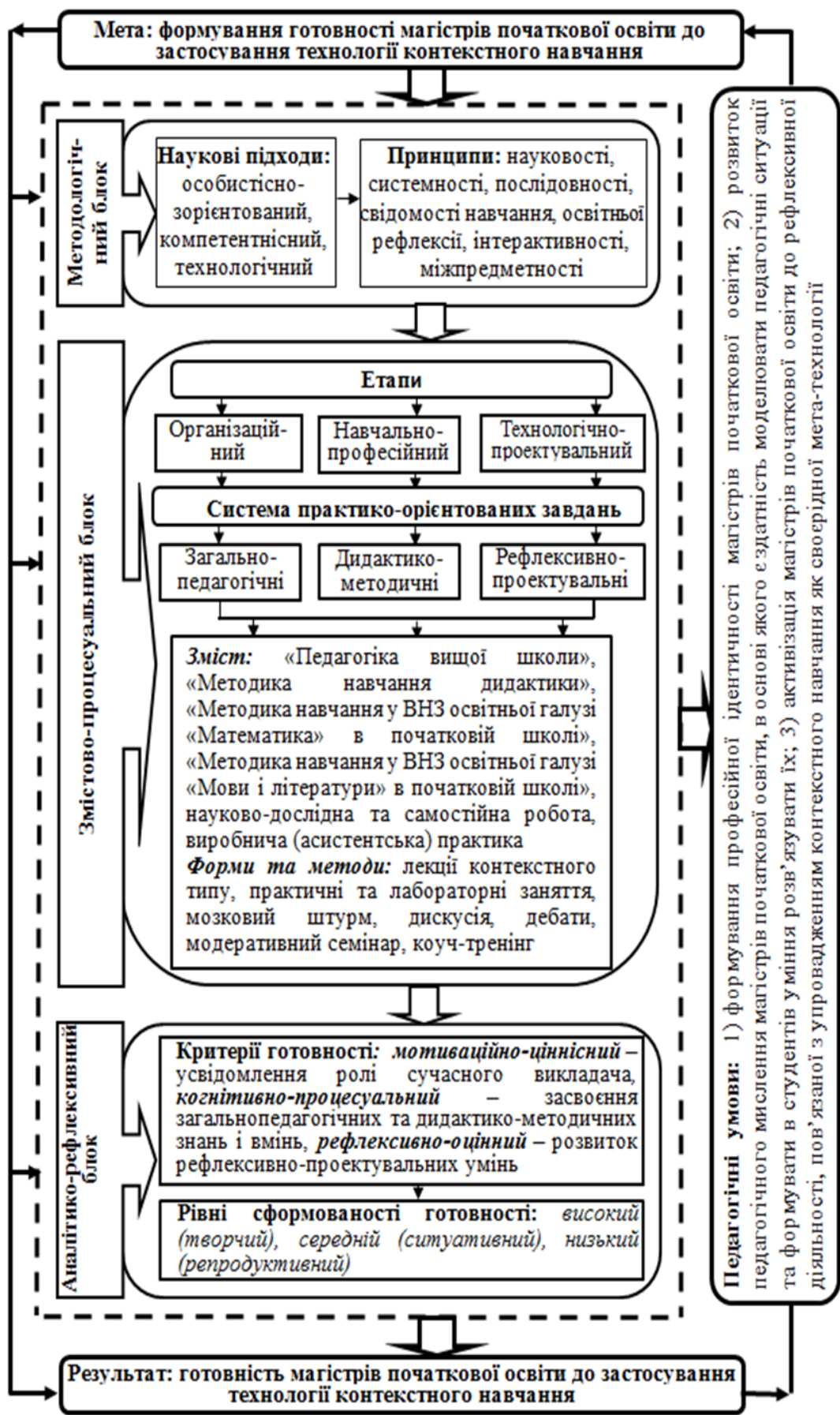


Рис. 1. Модель підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання

Другим блоком моделі є змістово-процесуальний, який включає три етапи (організаційний, навчально-професійний і технологічно-проектувальний), презентує зміст підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

На першому організаційному етапі експериментального дослідження відбувся розвиток у магістрів початкової освіти мотиваційно-ціннісного компонента готовності до застосування технології контекстного навчання, який пов'язувався з формуванням їхньої професійної ідентичності. Відповідно до цього, майбутні викладачі педагогіки та методик початкового навчання мали змогу усвідомити значущість власної професійної діяльності й ролі в оновленні вищої педагогічної освіти відповідно до європейських стандартів якості; надавалася пріоритетність застосуванню означеної технології як метатехнології майбутньої професійної діяльності. Цей процес відбувався завдяки впровадженню в зміст підготовки магістрів початкової освіти, окрім традиційних, рефлексивно зорієнтованих лекцій контекстного типу, практичних занять з використанням інтерактивних методів навчання: мозковий штурм, дискусії, дебати, модеративний семінар, коуч-тренінг. Вони впроваджувалися під час вивчення таких дисциплін, як «Педагогіка вищої школи», «Методика навчання дидактики», «Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі «Математика» в початковій школі», «Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі «Мови і літератури» в початковій школі», а також удосконалення програм з науково-дослідної, самостійної роботи й виробничої (асистентської) практики.

Метою другого навчально-професійного етапу педагогічного експерименту було формування когнітивно-процесуального компонента готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання, який передбачав розвиток їхнього педагогічного мислення й усвідомлення важливості дидактико-методичних знань, формування вмінь моделювати педагогічні ситуації із застосуванням технології контекстного навчання з урахуванням предметної специфіки та вироблення в студентів – майбутніх педагогів – навичок самостійно розв'язувати практико-орієнтовані завдання в реальному освітньому процесі початкової школи.

На третьому – технологічно-проектувальному – етапі експериментального навчання передбачалося формування рефлексивно-оцінного компонента, який мав на меті розвиток умінь магістрів початкової освіти моделювати та проводити практичні заняття на основі застосування технології контекстного навчання з урахуванням предметної специфіки; здійснювати рефлексію професійної діяльності й навчати цьому студентів; прагнути до саморозвитку й самовдосконалення.

Технологічно-проектувальний етап збігався з організацією виробничої (асистентської) практики магістрів початкової освіти, що давало їм змогу здійснити перехід від квазіпрофесійної навчально-пізнавальної діяльності до реального застосування технології контекстного навчання з урахуванням предметної специфіки.

У процесі педагогічного експерименту на кожному з етапів спеціально використовувалася система практико-орієнтованих завдань, представлених трьома групами: загальнопедагогічними, дидактико-методичними та рефлексивно-проектувальними.

Загальнопедагогічні завдання пропонувалися магістрам початкової освіти з метою формування відповідних знань, які є науково-теоретичною основою їх підготовки до застосування технології контекстного навчання, й впроваджувалися під час таких дисциплін, як «Педагогіка вищої школи» та «Методика навчання дидактики».

Дидактико-методичні завдання сприяли засвоєнню магістрами початкової освіти знань і вмінь, які становлять процесуальну основу їх підготовки до застосування технології контекстного навчання, та пропонувалися майбутнім фахівцям під час вивчення таких навчальних дисциплін, як «Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі «Математика» в початковій школі», «Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі «Мови і літератури» в початковій школі».

Рефлексивно-проектувальні завдання спрямовувалися на формування в магістрів початкової освіти здатності до саморозвитку й самовдосконалення, що забезпечує їхній повноцінний процес рефлексивної діяльності щодо застосування технології контекстного навчання, моделювання педагогічних ситуацій і навчання студентів розв'язувати їх.

Включення трьох груп практико-орієнтованих завдань під час експериментального навчання давало змогу магістрам початкової освіти, з одного боку, накопичувати досвід застосування контекстного навчання, а з іншого – підпорядковувалося змісту конкретної дисципліни, що забезпечувало становлення готовності майбутніх викладачів упроваджувати зазначену технологію з урахуванням предметної специфіки в реальному освітньому процесі закладів вищої освіти.

На завершальному (контрольному) етапі експериментального дослідження здійснювалося оцінювання ефективності впровадження моделі підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання. Крім того, за допомогою моніторингу, який організовувався на всіх етапах експериментального навчання, а тому мав неперервний характер, відстежувався процес формування готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

Під час підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання ми брали до уваги взаємозв'язок етапів і взаємозумовленість функціональних завдань навчання на кожному з них, ураховуючи гнучкість переходу від одного до іншого.

Визначаючи позиційне розміщення компонентів моделі, ми враховували те, що воно має відображати послідовність засвоєння магістрами початкової освіти досвіду застосування технології контекстного навчання, а також логіку навчально-змістового ресурсу їхньої професійної підготовки в умовах магістратури.

Завершує побудову моделі аналітико-рефлексивний блок, який включає компоненти (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-процесуальний, рефлексивно-оцінний), критерії, рівні (високий (творчий), середній (ситуативний) і низький (репродуктивний)) і прогнозований результат – готовність магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

Сутністю мотиваційно-ціннісного компонента є усвідомлення значущості педагогічної діяльності й ролі сучасного викладача в реформуванні вищої педагогічної освіти відповідно до європейських стандартів якості; важливості застосування технології контекстного навчання під час підготовки майбутніх учителів початкової школи. Когнітивно-процесуальний компонент передбачає засвоєння магістрами початкової освіти загальнопедагогічних і дидактико-методичних знань і вмінь; формування здатності здійснювати мікророзкладання на основі застосування технології контекстного навчання з урахуванням предметної специфіки; оволодіння вміннями та навичками навчати студентів розв'язувати практико-орієнтовані завдання. Рефлексивно-оцінний характеризується розвитком рефлексивно-проектувальних умінь, що передбачають здатність застосовувати на практичних і лабораторних заняттях технологію контекстного навчання; здійснювати рефлексію власної педагогічної діяльності й навчати цього процесу студентів; бути в постійному творчому пошуку; прагнути до самовдосконалення як особистісних, так і професійних якостей. Сформованість цих компонентів забезпечує здатність моделювати та проводити практичні й лабораторні заняття з урахуванням предметної специфіки на основі застосування технології контекстного навчання; прагнути до самовдосконалення; здійснювати рефлексію педагогічної діяльності та навчати студентів цьому процесу.

Кінцевим результатом моделі підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання є особистість майбутнього викладача педагогіки та методики початкового навчання з високим рівнем сформованості готовності забезпечувати цей процес відповідно до вимог галузевих стандартів. Належна роль під час проведення експерименту відводиться створенню ресурсного забезпечення – навчально-методичних посібників контекстного типу «Практикум з методики навчання математики в початковій школі (1 клас)» у співавторстві з доктором педагогічних наук, професором Л. В. Коваль (Лист від 17.06.2014 № 1/11-9314); «Практикум з методики навчання математики в початковій школі (2 клас)» у співавторстві з доктором педагогічних наук, професором Л. В. Коваль, рекомендований рішенням вченої ради БДПУ (протокол від 29.03.2016 № 7), а також методичних рекомендацій для викладачів педагогіки та методик початкового навчання щодо застосування технології контекстного навчання.

Розроблена нами модель підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання передбачає дотримання педагогічних умов під час експериментального навчання, які сприяють формуванню готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання та відповідають її етапам, а саме: формування професійної ідентичності магістрів початкової освіти; розвиток педагогічного мислення магістрів початкової освіти, в основі якого є здатність моделювати педагогічні ситуації та формувати в студентів уміння розв'язувати їх; активізація магістрів початкової освіти до рефлексивної діяльності, пов'язаної з упровадженням контекстного навчання як своєрідної метатеchnології.

Висновки. Отже, авторська модель підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання передбачає визначення мети, наукових підходів, принципів, етапів навчання, змісту, критеріїв і показників досліджуваних умінь і результату.

Уважаємо за доцільне, за логікою дослідження, надалі детально розглянути питання науково-методичного забезпечення підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

Використана література:

1. Желанова В. В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технологія: монографія. Луганськ, 2013. 482 с.
2. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти: монографія. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2012. 343 с.
3. Коткова В. В. Формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів у квазіпрофесійній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Херсон, 2011. 272 с.
4. Марусинець М. М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування: монографія. Умань. ПП Жовтий О. О. 2012. 420 с.
5. Ніконенко Т. В. Підготовка магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Бердянськ, 2018. 269 с.

References:

1. Zhelanova V. V. Kontekstne navchannia maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv: teoriia i tekhnolohiia: monohrafiia. Luhansk, 2013. 482 s.
2. Koval L. V. Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv u konteksti rozvytku pochatkovoї osvity: monohrafiia. Donetsk: LANDON-KhKhI, 2012. 343 s.
3. Kotkova V. V. Formuvannia informatychnykh kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv u kvaziprofesiinii diialnosti: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Kherson, 2011. 272 s.

4. Marusynets M. M. Profesiina refleksiia maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv: teoriia i praktyka formuvannia: monohrafiia. Uman. PP Zhovtyi O. O. 2012. 420 s.
5. Nikonenko T. V. Pidhotovka mahistriv pochatkovoї osvity do zastosuvannia tekhnolohii kontekstnoho navchannia: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Berdiansk, 2018. 269 s.

Nikonenko T. V. The model of training masters of primary school for the implementation of the technology of context teaching

Within the article it is characterized the model of training Masters of Primary education for the implementation of the technology of context teaching, which has as its goal the formation of the readiness of future specialists to implement the technology of the context teaching. It consists of the methodological, content-processing and analytical-reflexive blocks.

The methodological block of the model reveals the scientific approaches (personally-oriented, competent, and technological) which in complex form the theoretical basis for the training of Primary school's Masters for the implementation of the technology of context teaching. The technological approach we consider as the leading one among the scientific approaches, because it is revealed in the realization of the innovative ideas, in the transferring of the educational process into the field of the active using of the context teaching as the meta-technology which will provide the development of the ability to prospect, to foresee, to plan and to model the quasi-professional activity of the future specialists.

The content-processing block includes three stages of training Masters of the Primary education to implement the technology of the context teaching: organizational, educational-professional, technological-projecting. During the process of the experimental research we have especially developed the system of the practice-oriented tasks, and the performing and solution of these tasks will provide the readiness of asters of Primary education to implement the technology of the context teaching.

The analytical-reflexive block contains criteria (motivational-evaluating, cognitive-processing, reflexive-evaluating); indexes and levels of readiness of Masters of primary education to implement the technology of context teaching: high (creative), middle (situational), low (reproductive)

The result of the model of training masters of primary education is the certain level of formation of readiness to implement the technology of context teaching within the future pedagogical activity.

There are determined pedagogical conditions of the realization of the model, which will provide the formation of readiness of Masters of primary education to implement the technology of the context teaching and these conditions are appropriate to its stages.

Key words: *Masters of primary education, technology of context teaching, model, modeling, blocks, stages, pedagogical conditions, structural components.*

УДК 378.147:781.2

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.36>

Новосадова С. А.

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Розкривається методичний підхід до формування творчої самостійності майбутнього вчителя музики в процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін. Визначено загальнопедагогічні принципи навчання у фаховій музично-педагогічній підготовці. Фахова підготовка майбутнього вчителя музики повинна організовуватися на принципах пріоритетності розвитку суб'єктності студента, створення умов для його творчого самовираження, що безпосередньо пов'язано з його готовністю до творчої самостійності. Творча самостійність учителя музики передбачає усвідомлення власної відповідальності за процес фахового самовдосконалення, наявність умінь його проектувати й регулювати, бажання і спроможність підтримувати й коректувати своє професійне зростання. Поетичність методики формування творчої самостійності майбутніх учителів-музикантів у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін ґрунтується на принципах інтегрованого навчання, науковості, доступності, системності й послідовності знань, диференційованого навчання. Основними психолого-педагогічними умовами, які спрямовані на формування творчої самостійності майбутнього вчителя музики, автор вважає стимулювання активності майбутнього вчителя музики щодо систематизації фахових знань; організацію навчання студента; сприяння самовираженню студента в пошуково-творчих діях і їх прояву в самостійній практичній діяльності. Змістою наповнення етапів формування творчої самостійності майбутніх учителів музичного мистецтва (підготовчого (мотиваційно-орієнтаційного), пізнавально-аналітичного, дієво-творчого) підпорядковується поставленій меті для кожного з них, що, відповідно, підтягує конкретні форми та методи роботи. Систематизують музично-теоретичну обізнаність такі методи: методи заохочення і стимулювання, словесний, метод зацікавлення, слуховий, музично-аналітичний, метод порівняння, музична ілюстрація, метод аналізу й синтезу.

Ключові слова: *принципи навчання, фахова підготовка, форми навчання, методика навчання, методи навчання, етапи, теоретичні дисципліни, творча самостійність, учитель музики.*

Сучасний стан розвитку сучасної освіти формує нові пріоритети в підготовці студентів до практичної педагогічної діяльності. Важливою умовою модернізації освіти є підготовка фахівців, здатних до творчості, професійного зростання й удосконалення, спроможних орієнтуватися в мінливому соціумі. Успіх профе-