

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

На правах рукопису

**БОДНАРУК ІРИНА МИКОЛАЇВНА**

УДК 378.016:78

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ  
ПРАКТИКИ**

13.00.02 – теорія та методика навчання музики і музичного виховання

Дисертація

на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

**Науковий керівник:**

**Болгарський Анатолій Георгійович**

**кандидат педагогічних наук, професор**

**Київ – 2006**

## ЗМІСТ

|                                                                                                                                                | стор. |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| <b>ВСТУП</b> .....                                                                                                                             | 3     |
| <b>РОЗДІЛ 1 ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА В СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ</b>                                                |       |
| 1.1. Сутність педагогічної практики та її вплив на підвищення якості музично-педагогічної освіти в Україні.....                                | 11    |
| 1.2. Специфіка методичної підготовки майбутнього вчителя музики.....                                                                           | 43    |
| 1.3. Основні педагогічні умови ефективного включення педпрактики в систему методичної підготовки студентів з метою її оптимізації.....         | 81    |
| Висновки до розділу 1 .....                                                                                                                    | 112   |
| <b>РОЗДІЛ 2 ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ОПТИМІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ</b> |       |
| 2.1. Педагогічна діагностика рівня методичної підготовки студентів.....                                                                        | 116   |
| 2.2. Методика організації формувального експерименту.....                                                                                      | 138   |
| 2.3. Аналіз результатів експериментального дослідження.....                                                                                    | 180   |
| Висновки до розділу 2 .....                                                                                                                    | 194   |
| <b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ</b> .....                                                                                                                 | 196   |
| <b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....                                                                                                        | 199   |
| <b>ДОДАТКИ</b> .....                                                                                                                           | 227   |

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Фундаментом нової парадигми освіти, що формується сьогодні в педагогічній науці, виступають гуманістичні ідеї, пов'язані з педагогікою співробітництва, забезпеченням сприятливих умов для самореалізації кожної особистості. Це вимагає особистісно зорієнтованого підходу до процесу підготовки майбутнього вчителя, пошуку таких педагогічних технологій, які максимально сприяли б формуванню соціально активної, творчої особистості, здатної до самостійної регуляції власної педагогічної діяльності.

Така діяльність передбачає досконале володіння вчителем методикою викладання предмету. Тому особливо актуальною на даний час є проблема оптимізації методичної підготовки майбутнього вчителя музики, який засобами музичного мистецтва вирішує завдання естетичного виховання школярів. Найбільш ефективно поєднання теоретичного потенціалу методичної підготовки з його практичною реалізацією здійснюється в процесі педагогічної практики студентів. Вищезазначене зумовлює необхідність якісно нового підходу до проведення даної практики в умовах вищого навчального закладу.

Питання щодо організації практичної діяльності студентів в аспекті їх методичної підготовки досліджуються представниками різних наук.

Зокрема, у ряді сучасних філософських праць визначається основний зміст понять "практика" та "діяльність", обґрунтовується їх взаємозв'язок, підкреслюється пізнавальний характер практичної діяльності (В.Я.Вильчинський, П.К.Гречко, М.С.Каган, Т.І.Ойзерман та ін.). Представники психологічної науки досліджують особливості практичної діяльності людей та конкретної особистості, структуру цієї діяльності, її основні характеристики (Б.Г.Ананьєв, Г.С.Костюк, О.М.Леонтьєв, А.В.Петровський, С.Л.Рубінштейн та ін.).

Грунтовне висвітлення загальних проблем, пов'язаних з підготовкою майбутніх фахівців до практичної діяльності містять праці відомих вчених у галузі вищої педагогічної освіти: А.М.Алексюка, С.І.Архангельського, В.І.Бондаря, І.А.Зязюна, Н.В.Кузьміної, О.Г.Мороза, М.І.Шкіля. Ряд досліджень

присвячено вирішенню конкретних питань щодо організації педагогічної практики у вищій школі (О.О.Абдулліна, В.І.Журавльов, Н.М.Загрязкіна, В.П.Тарантей та ін.).

В музично-педагогічних дослідженнях Е.Б.Абдулліна, О.О.Апраксиної, Л.Г.Арчажникової, Л.В.Матвєєвої, І.М.Немикіної, Г.М.Падалки, О.Я.Ростовського, О.П.Щолокової та інших підкреслюється важливе значення педагогічної практики для забезпечення якісної методичної підготовки майбутнього вчителя музики. Систему методичної підготовки студентів науковці пов'язують з вирішенням багатьох проблем музичної педагогіки: поєднанням виконавського та методичного компонентів професійної підготовки студента (Л.М.Василенко, Н.Ф.Гажим, М.А.Моїсєєва), розвитком професійної активності майбутнього вчителя музики (С.Х.Костанян), його професійного мислення (О.П.Куликович), самостійності (Р.Р.Джердімалієва), творчих якостей (Л.І.Бамбурова), професійних інтересів (В.Л.Яконюк) тощо.

В ряді дисертаційних досліджень педагогічна практика розглядається в контексті формування педагогічної культури майбутнього фахівця (М.М.Букач), його професійно-педагогічної спрямованості (К.С.Тюрєбаєва), професійної адаптації (М.М.Булатова) та професійної орієнтації (Г.С.Кожевніков) майбутнього вчителя музики, розвитку його професійних інтересів (Г.В.Яковлєва), творчих здібностей (Л.А.Ісаєва) та дослідницьких вмінь (Л.М.Пічугіна).

Проте, проблему не можна вважати достатньо розробленою, оскільки відсутні наукові праці, в яких би педагогічна практика досліджувалась як самостійний компонент у структурі методичної підготовки майбутнього вчителя музики. Разом з тим, аналіз стану професійної підготовки студентів дозволив виявити ряд певних суперечностей: між методико-теоретичною підготовкою майбутніх учителів музики і недостатнім рівнем володіння ними методичними освітніми компонентами у практичній діяльності; між потребою особистості в творчій самореалізації та недостатньою творчою спрямованістю методико-практичної діяльності студентів у процесі організації музично-виховної роботи з учнями.

В зв'язку з цим, потребують уточнення та конкретизації деякі теоретичні аспекти методичної підготовки майбутнього вчителя музики; є необхідність вироблення критеріїв даної підготовки, визначення та апробації педагогічних умов, які забезпечують оптимізацію методичної підготовки студентів у вищому навчальному закладі.

Актуальність проблеми та необхідність її подальшої розробки зумовили вибір теми дисертації – “Педагогічні умови оптимізації методичної підготовки майбутніх вчителів музики в процесі педагогічної практики”.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційна робота входить до плану наукових досліджень кафедри методики музичного виховання, співів та хорового диригування Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова і складає частину наукового напрямку “Зміст, форми, методи фахової підготовки вчителів музики”, а також до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри музики Чернівецького національного університету імені Ю.Федьковича і складає частину наукового напрямку “Розвиток української музичної культури і музичної освіти на Буковині” в аспекті оптимізації методичної підготовки майбутнього вчителя музики в процесі педагогічної практики.

Тему дисертації затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова 27 лютого 2003 р., протокол №8 та узгоджено у Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні 25 березня 2003 р., протокол №3.

**Об'єкт дослідження** – процес педагогічної практики майбутніх учителів музики у вищих навчальних закладах.

**Предмет дослідження** – педагогічні умови оптимізації методичної підготовки майбутніх учителів музики в процесі педагогічної практики.

**Мета дослідження** – теоретичне обґрунтування та експериментальна апробація педагогічних умов, що забезпечують оптимальний характер методичної підготовки майбутніх вчителів музики в процесі педагогічної практики.

**Гіпотеза дослідження:** методична підготовка майбутніх учителів музики в процесі педагогічної практики буде оптимальною за умов забезпечення методичної спрямованості викладання фахових дисциплін та організації методико-практичної діяльності студентів на основі актуалізації, закріплення й поглиблення методичних знань, умінь і навичок.

У відповідності з метою та гіпотезою було визначено такі **завдання дослідження:**

- науково обґрунтувати зміст і структуру методичної підготовки майбутнього вчителя музики;
- конкретизувати сутність педагогічної практики майбутніх учителів музики та з'ясувати її місце в системі методичної підготовки студентів;
- розробити критерії та встановити рівні методичної підготовки майбутнього педагога-музиканта;
- визначити комплекс педагогічних умов, спрямованих на оптимізацію методичної підготовки студентів у процесі педагогічної практики;
- перевірити ефективність запропонованих педагогічних умов шляхом дослідно-експериментальної роботи.

**Методологічну основу дослідження** становили філософські положення про зв'язок теорії і практики в процесі діяльності, сутність мистецтва як специфічної форми суспільної свідомості; принципи системного підходу до пізнання педагогічних і мистецьких явищ; психолого-педагогічні теорії творчого розвитку особистості в процесі навчання.

**Теоретичну основу дослідження** склали: психолого-педагогічні концепції, що стосуються розвитку особистості в процесі діяльності (К.О.Альбуханова-Славська, Б.Г.Ананьєв, Г.С.Костюк, О.М.Леонт'єв, А.В.Петровський, С.Л.Рубінштейн), взаємозв'язку теоретичної і практичної підготовки майбутнього вчителя (А.М.Алексюк, С.І.Архангельський, В.І.Бондар, І.А.Зязюн, Н.В.Кузьміна, О.Г.Мороз); наукові праці з теорії оптимізації навчального процесу (Ю.К.Бабанський, В.І.Загвязинський, М.І.Махмутов, М.М.Поташник, М.Н.Скаткін, Н.Ф.Тализіна), організації педагогічної практики у

вищій школі (О.О.Абдулліна, М.М.Букач, Л.А.Ісаєва, Г.С.Кожевников, І.М.Найдьонов, В.П.Тарантей, Г.В.Яковлева та ін.); дослідження про забезпечення цілісної професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів (Л.М.Масол, В.І.Муцмахер, Г.М.Падалка, О.Я.Ростовський, О.П.Рудницька, О.П.Щолокова та ін.); праці, присвячені вирішенню проблеми методичної підготовки майбутнього вчителя музики (О.О.Апраксина, Л.Г.Арчажникова, Р.Р.Джердімалієва, Л.В.Матвеева, І.М.Немикіна, В.Л.Яконюк та ін.).

Для досягнення мети, розв'язання поставлених завдань та перевірки гіпотези були використані **методи теоретичного та емпіричного рівнів**.

До *першої групи* належали методи теоретичного аналізу філософської, психологічної, педагогічної, музикознавчої літератури, навчальної та інструктивно-методичної документації; порівняння та узагальнення отриманої інформації; вивчення педагогічного досвіду в галузі вищої педагогічної освіти. За допомогою цих методів було конкретизовано сутність педагогічної практики студентів; розкрито зміст і структуру, визначено критерії та показники методичної підготовки майбутнього вчителя музики; обґрунтовано систему педагогічних умов, що дозволяють оптимізувати методичну підготовку майбутніх учителів музики в процесі педагогічної практики.

*Другу групу* склали методи бесіди, анкетування, спостереження, експертних оцінок, самооцінювання; педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний); статистичні та графічні методи обробки експериментальних даних. Ці методи дали можливість діагностувати рівні методичної підготовки майбутніх учителів музики, експериментально перевірити ефективність запропонованих педагогічних умов оптимізації даної підготовки в процесі педагогічної практики, забезпечити достовірність результатів проведеної дослідно-експериментальної роботи.

**Наукова новизна дослідження.** *Вперше* науково обґрунтовано зміст і структуру методичної підготовки майбутнього вчителя музики; розроблено критерії, показники та рівні методичної підготовки майбутніх педагогів-музикантів; визначено педагогічні умови оптимізації методичної підготовки

студентів у процесі педагогічної практики. *Конкретизовано* сутність педагогічної практики майбутніх учителів музики, визначено її місце в системі методичної підготовки студентів. *Подальшого розвитку* набули питання щодо вдосконалення методичного керівництва педагогічною практикою студентів у вищому навчальному закладі.

**Теоретичне значення дослідження.** Матеріали дисертації можуть слугувати теоретичною основою для подальшої розробки проблем методичної підготовки майбутніх учителів музики та можливостей її оптимізації, актуалізують необхідність пошуку нових змістових параметрів та організаційних засад педагогічної практики студентів.

**Практичне значення дослідження** полягає у створенні методики діагностики рівнів методичної підготовки майбутніх учителів музики, розробці методики оптимізації даної підготовки на основі виділених педагогічних умов. Теоретичні висновки та експериментальні результати дослідження можуть бути використані викладачами вищих навчальних закладів при організації та проведенні педагогічної практики майбутніх учителів музики, розробці методичних рекомендацій для студентів, викладанні курсу методики музичного виховання, а також для вдосконалення методики викладання окремих фахових дисциплін.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Г.Сковороди, Дрогобицького державного педагогічного університету імені І.Франка, Чернівецького національного університету імені Ю.Федьковича. Експериментальним дослідженням було охоплено 316 студентів.

**Організація дослідження.** Дослідження проводилось упродовж 3-х етапів.

На *першому* етапі (1999-2001 рр.) було здійснено аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми, визначено методологічні та теоретичні основи дослідження, його об'єкт, предмет, мету, гіпотезу й основні завдання дослідницької роботи.



На *другому* етапі (2001-2003 рр.) визначено критерії методичної підготовки майбутніх учителів музики, апробовано методику діагностики її рівнів, теоретично обґрунтовано педагогічні умови оптимізації методичної підготовки студентів у процесі педагогічної практики, розроблено методику формувальної дослідно-експериментальної роботи.

На *третьому* етапі (2003-2005 рр.) проведено формувальний експеримент, проаналізовано одержані результати, сформульовано висновки наукової роботи й оформлено текст дисертації.

**Вірогідність результатів дослідження** забезпечується методологічною обґрунтованістю вихідних положень, використанням сукупності методів, що відповідають меті та завданням дослідження, репрезентативністю вибірки учасників експерименту, поєднанням кількісного та якісного опрацювання експериментальних даних.

**Апробація та впровадження результатів дослідження.** Основні положення та результати дослідження доповідались на Міжнародних науково-практичних конференціях “Проблеми національного виховання в системі неперервної освіти” (м.Чернівці, 1999 р.), “Проблеми розвитку системи соціальної роботи та неперервної освіти в Україні та зарубіжжі” (м.Чернівці, 2002 р.); на Третіх Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читаннях “Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти” (м.Ірпінь, 2005 р.); на Всеукраїнських науково-практичних конференціях “Розвиток змісту освіти як історико-педагогічна проблема” (м.Чернівці, 2003 р.), “Психолого-педагогічні проблеми підвищення якості підготовки педагогічних кадрів у ВНЗ: стан, проблеми, перспективи” (м.Чернівці, 2003 р.); на Всеукраїнській науково-методичній конференції “Становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні” (м.Ніжин, 2004 р.).

Результати виконаної роботи обговорювалися на засіданнях кафедри музики Чернівецького національного університету імені Ю.Федьковича, засіданнях кафедри методики музичного виховання, співів та хорового диригування Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

Теоретичні положення та практичні результати дослідження впроваджено у навчально-виховну роботу зі студентами кафедри мистецьких дисциплін Переяслав-Хмельницького педагогічного університету імені Г.Сковороди (довідка № 541 від 25.10.05), кафедри музики Чернівецького національного університету імені Ю.Федьковича (довідка № 17-38/2273 від 27.10.05), музично-педагогічного факультету Дрогобицького державного педагогічного університету імені І.Франка (довідка № 696 від 17.06.05), Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (довідка №02-10/2051 від 24.10.05).

**Публікації.** Основні теоретичні положення та результати дослідження висвітлено у 12 одноосібних публікаціях автора, з яких 9 – у наукових фахових виданнях.

**Структура дисертації.** Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (298 найменувань, із них 5 іноземною мовою), 12 додатків на 34 сторінках. Робота містить 10 таблиць, 9 рисунків. Загальний обсяг дисертації – 260 сторінок (основний текст викладений на 185 сторінках).

## **РОЗДІЛ 1 ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА В СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**

### **1.1. Сутність педагогічної практики та її вплив на підвищення якості музично-педагогічної освіти в Україні**

Одним із провідних принципів навчання і виховання у вищій школі педагогічна наука вважає зв'язок теорії та практики. На сучасному етапі розвитку системи музично-педагогічної освіти в нашій країні постала необхідність у подальшому дослідженні питань, пов'язаних із підвищенням ефективності педагогічної практики студентів.

Аналіз основних нормативних документів, які регламентують стратегію розвитку освіти в Україні, свідчить, що вимоги до підготовки майбутніх спеціалістів значно зросли. Зокрема, наголошується на тому, що головна увага має бути зосереджена на підготовці нового покоління творчо мислячих, професійно компетентних педагогічних працівників [56].

У зв'язку з цим відомі вчені та організатори освіти в Україні А.М.Алексюк, В.І.Бондар, С.У.Гончаренко, І.А.Зязюн, О.Г.Мороз, М.І.Шкіль та інші неодноразово підкреслювали, що сучасний вчитель має вміти самостійно визначати цілі педагогічної діяльності, застосовувати ефективні форми і методи навчання, проявляти нестандартність і творчість у педагогічних рішеннях, створювати і втілювати у практику інноваційні методики, спиратися у побудові навчально-виховного процесу на принципи гуманізації освіти та особистісно зорієнтованого підходу до учнів.

Вирішити ці завдання можливо тільки за умови ефективної практичної реалізації професійної підготовки майбутнього педагога у вищому навчальному закладі. З огляду на це важливим є аналіз істотних, глибинних сторін педагогічної практики як складного процесу, що забезпечує оптимальний взаємозв'язок теорії і практики в процесі вузівського навчання, розвиває професійні здібності та інтереси студентів.

Досліджуючи питання, пов'язані з практичною діяльністю майбутніх фахівців, слід насамперед звернутися до ряду основних положень філософської науки щодо зв'язку теорії та практики в процесі розвитку суспільства та конкретної особистості.

Вважаючи активну, предметно-практичну спрямованість за вихідну фундаментальну позицію людини у світі, філософи вважають, що всі інші форми ставлення її до світу (пізнавально-теоретична, ціннісна тощо) є похідними від практики. Поняття “практика” походить від грецького слова “праксис”, що в перекладі означає “діяння”, “активність”, “діяльність”. У філософському словнику практика трактується як “зумовлена специфікою соціального буття цілеспрямована, чуттєво-предметна діяльність людей, змістом якої є перетворення природи й суспільства, специфічно людська форма життєдіяльності, спосіб буття людини в світі” [271, с.503].

Аналіз історико-філософського матеріалу в аспекті становлення та розвитку проблеми практики свідчить, що вже у давньогрецькій філософії можливо помітити певне розуміння проблеми співвідношення теоретичної та позатеоретичної сфери здійснення людської активності.

Одним із яскравих прикладів звертання давньогрецького мислителя до практичної сторони людської діяльності може бути широко відоме положення представника античної софістики Протагора про те, що людина є мірою всіх речей. В даному випадку філософ має на увазі не тільки людину, яка споглядає речі, мислителя, а людину справи, яка активно діє та перетворює світ речей. Тобто, Протагор наголошує, що перетворюючи оточуючий світ і створюючи новий, людина та її справи стають визначальною основою самого існування і тому виконують роль дійсного критерію істини [294].

Іншим давньогрецьким мислителем, який теж торкався проблеми практики, був Епікур. Але його підхід до суспільної практики є споглядальним, далеким від проблем світу та його перетворення. На думку цього філософа, людина взагалі не відчувала би необхідності у вивченні природи, якби не практична потреба звільнитися від страху смерті та страху, пов'язаного з

незрозумілими небесними явищами. В системі Епікура яскраво проявляється пріоритет практичної ідеї над теоретичною, коли кожна теорія повинна виявити своє практичне використання та користь [295]. Але в цілому слід зауважити, що проблема співвідношення теорії та практики в давньогрецькій філософії залишається ще недостатньо розробленою.

Цінний матеріал стосовно проблем практики можна знайти у філософії Нового часу. Це насамперед відноситься до філософії англійського матеріаліста XVII століття Ф.Бекона. Він розвиває та аналізує своє розуміння практики у двох напрямках. По-перше, практика служить йому основою та метою пізнання; по-друге, практика розглядається ним в якості основи людської свободи. Філософ вважає, що саме практична діяльність дає людині можливість пов'язати причинно-наслідкові зв'язки природи з власними цілями. Ф.Бекон робить висновок про те, що об'єднання практики та науки може дати людині таку владу над речами, таке панування над природою, яке можливо порівняти з божественною силою. На думку філософа, початковим пунктом всіх наших знань та критерієм їх істинності є дослід, тобто практика. Ф.Бекон висуває ідею єдності науки та дослідження, підкреслюючи, що поза такою єдністю наукові знання не мають достовірності. Головне місце при цьому він відводить науці, вважаючи, що практика може розвиватися тільки підкоряючись теорії. Згідно Ф.Бекону, дослід надає людині всі необхідні засоби для повноцінного сприйняття зовнішнього світу.

З огляду на це, сучасні філософи вважають, що “Ф.Бекон значно розширює поняття дослідження, наближаючи його зміст до того, який пізніше філософська думка охоплює поняттям практики. Однак він не зміг піднятися до розуміння суспільного-історичного значення дослідження як виду практичної діяльності людини. Дослід для Бекона взагалі не є видом практичної діяльності, а є лише моментом пізнання, що закономірно впливає зі споглядального характеру його матеріалізму” [236, с.19].

Значним досягненням французьких матеріалістів XVIII століття (Д.Дідро, П.Гольбах, К.Гельвецій, Ж.Ламеттрі) є розуміння ними службового значення

науки, теорії для практики, визнання досліду джерелом знань. Подібно Ф.Бекону, вони розглядають філософію як науку про пізнання та вважають її попередницею практики. Проте французькі матеріалісти також не розуміють практику як суспільно-історичну діяльність людей, сприймають дійсність тільки як об'єкт пізнання, а не як предмет творчої діяльності [236].

Прикладами ідеалістичного вирішення проблеми практики в німецькій класичній філософії є погляди Г.Гегеля, І.Канта, Л.Фейєрбаха. Кожна річ, на думку Канта, діє в природі згідно законів, і тільки розумна істота, яка має волю, може поступати відповідно до уяви про закони, тобто згідно принципів. Але оскільки для виведення вчинків із законів потрібен розум, то воля є не що інше, як практичний розум. Саме він створює принципи та правила моральної, практичної поведінки. Для Канта практичне – це все те, що можливе завдяки свободі.

Г.Гегель, спираючись на філософські погляди своїх попередників, найбільш близько підходить до розуміння предметно-матеріальних аспектів практичної діяльності людини. Однак на місце цієї предметно-матеріальної діяльності, яка перетворює оточуючу дійсність та світ самого суб'єкта, Гегель висуває тільки “практичну ідею”. На його думку, така ідея – це насамперед духовна потенція відношення людини до дійсності. Важливим є те, що Гегель підкреслює пріоритет практичної ідеї над теоретичною. Це дозволяє йому в своєрідній формі викласти концепцію співвідношення пізнання та практики. Філософ стверджує, що істина пізнання полягає в об'єднанні теоретичної та практичної діяльності людини. Разом з тим, Гегель висловлює думку про те, що така єдність досягається через подолання ряду проміжних стадій. Цим він пояснює причину часто виникаючого в житті розриву між теорією та практикою. Філософ вважає, що практична діяльність людини є не тільки реалізацією активності самого суб'єкта, а й втіленням об'єктивних вимог. Але в об'єктивності та закономірності суспільного процесу він бачить лише духовну сторону.

Л.Фейєрбах у своєму вченні наголошує на важливості практичної активності людини, бо “саме у практичній діяльності, у матеріальній і духовній творчості людина долає ті різноманітні незручності, які стоять на її шляху до

справжньої свободи” [269, с.106]. Умовою єдності теорії та практики при цьому виступає необхідність визнання людини природною істотою, гармонічною з оточуючим її матеріальним світом. Підкреслюючи значення природи у життєдіяльності людини, Фейєрбах однак не враховує того, що вона, будучи часткою природи, є в той же час продуктом суспільного життя.

Певний інтерес до проблеми практики проявляють і представники української філософської думки. Реформаційні вчення в Україні другої половини XVI – початку XVII століття акцентують увагу на людській особистості, її цінності, життєвій активності, утвердженні віри в себе. Гуманістичні ідеї того часу проявляються у твердженнях про те, що все людське має бути підпорядковане розуму, а сенс життя – служінню людям та батьківщині.

Так, наприклад, Г.Смотрицький вважає, що вдосконалення людини йде не завдяки самозаглибленню у себе, відходу від світу, а за допомогою земного досягнення самоутвердження через активну діяльність, де основним є збереження православної віри як релігії предків, розвиток рідної мови і культури. К.Ставровецький вбачає сенс людського буття не тільки в служінні Богові, а й у здійсненні людиною свого земного призначення, активній діяльності, в тому числі і художньо-творчій [176].

Багато українських мислителів розглядають проблему практики в аспекті творчої праці, спрямованої на користь суспільства. Такої думки, зокрема, дотримуються викладачі філософських курсів Києво-Могилянської академії, яка в другій половині XVII – XVIII столітті була центром філософської думки на Україні (І.Гізель, Л.Баранович, І.Галятовський, І.Кроковський, Г.Прокопович, Г.Кониський). Ці філософи високо оцінюють роль наукового знання в діяльності людини, обстоюють єдність теорії і практики, підкреслюють значення використання науки на практиці.

Вихованець цієї академії, видатний український філософ Г.Сковорода, звертаючи увагу на необхідність пізнання природи людської діяльності з урахуванням чинників її формування – віри, надії, любові, розмірковує про категорію “щастя”, втілення якого він вбачає не тільки у духовних шуканнях, а й

у праці, що має обиратися з врахуванням здібностей людини та приносити їй внутрішнє задоволення і душевний спокій. Звідси кардинальний принцип філософсько-етичної концепції Г. Сковороди – “пізнай себе”, який у нього набуває значення пізнання своїх природних схильностей до певного виду діяльності, свого справжнього покликання, “сродності” до певного виду праці. Філософ вважає, що “сродность”, покликання – це і є бог в людині [268].

Великого значення у пізнанні природи людини та у визначенні нею свого місця в житті Г.Сковорода надає практиці, вправам, функція яких полягає в тому, щоб приводити в довершеність природні дані. “Во всех науках і художествах плодом есть правильная практика...Нельзя построить словом, если то же самое разорять делом” [243, с.353].

Філософ наголошує на важливій ролі педагогічної науки, вихователя, школи, твердячи, що той, хто бажає вчити інших мудрості, повинен мати “сродность” до педагогічної діяльності, довго вчитися сам, вміти поєднувати слово і діло. Подібні міркування ми в подальшому знаходимо у філософії українського романтизму (І.Котляревський, М.Гоголь, М.Шашкевич, М.Максимович, Т.Шевченко, М.Костомаров, П.Куліш) та філософії другої половини ХІХ – початку ХХ століття (П.Юркевич, М.Драгоманов, І.Франко, Л.Українка та інші).

Слід зазначити, що багато мислителів пов’язують практику з процесом пізнання. Так, наприклад, у міркуваннях одного з найвідоміших філософів Європи кінця ХVІІ – початку ХVІІІ століття Г.Лейбніца ми вперше зустрічаємо спробу усвідомити залежність і обумовленість пізнавальної діяльності суспільно-історичною діяльністю, практикою і культурою [295].

Й.Фіхте, продовжуючи теорію І.Канта, теж намагається поєднати пізнання і природу, людину і світ. Його вчення справляє вплив на розвиток філософії “активної сторони”, тобто на розвиток рефлексії практичних відношень “Я” з зовнішньою реальністю [60].

Проблема практики (в тому числі її зв’язок із процесом пізнання) найбільш глибоко розробляється в рамках філософії марксизму, яка виникає в 40-і роки ХІХ



століття. Найбільш відомими представниками цього філософського напрямку в другій половині XIX – початку XX століття є К.Маркс, Ф.Енгельс, Й.Діцген, К.Шорлеммер, А.Бебель, Ф.Мерінг (Німеччина); П.Лафарг (Франція); А.Ламбріола (Італія); Д.Благоев (Болгарія); В.Ленін, Г.Плеханов (Росія). Розробкою філософських ідей марксизму, переосмисленням і доповненням положень щодо проблеми практики у XX столітті займаються такі відомі філософи, як Д.Лукач, Е.Фромм, Г.Маркузе, Л.Альтюссер, Ю.Хабермас та інші.

Більшість науковців вважають, що саме засновниками марксизму вперше у філософію був введений концептуальний образ специфічної матеріальної діяльності, де практика трактується як філософське поняття категоріального рангу. Дане твердження обумовлюється тим, що домарксистські матеріалісти (Ф.Бекон, Д.Локк, Д.Дідро та інші) користувалися терміном “практика” для позначення всякої діяльності, спрямованої на досягнення матеріальних благ, але смислове значення терміну при цьому не піднімалося до рівня категорії як поняття про чітко окреслений тип людської діяльності матеріального характеру. Концепція діяльності в філософських вченнях класиків німецького ідеалізму І.Канта, Й.Фіхте, Г.Гегеля також не торкалася безпосередньо практики, адже термін “практика” означав інтелектуальну діяльність у різних формах її вираження.

Категорія практики у марксистській філософії пов’язується з багатьма складними проблемами буття людини, суспільства, природи тощо. В цьому вченні практика займає одне з центральних місць і трактується як “матеріальна предметно-чуттєва, цілеспрямована діяльність людини, завдяки якій змінюється природний і суспільний світ, у тому числі і сама людина” [269, с.115].

Представники цього напрямку підкреслюють, що пізнання не є самоціллю суспільства. Знання, досягнуте на основі практичної діяльності людей, повинно знайти своє практичне застосування і не залишатися на рівні пояснення існуючого. Оскільки вищим рівнем практики філософи вважають революційну зміну суспільних відносин, К.Маркс у “Тезах про Фейєрбаха” зазначає:

“Філософи лише по різному пояснювали світ, а справа полягає в тому, щоб змінити його” [62].

Філософія марксизму спирається на принцип єдності теорії та практики, на їх нерозривний зв'язок у процесі пізнання дійсності. Ця єдність трактується як єдність протилежностей, де ведучою стороною виступає практика. Вона більш рухлива порівняно з теорією, адже свідомість більш консервативна, ніж діяльність. У свою чергу, теорія активно впливає на практику, коли випереджає її в науковому передбаченні ходу подій. Філософи підкреслюють, що практика людини у всіх її формах закономірно приводить до висновків теоретичного характеру, науковість яких обумовлена рівнем виробництва, рівнем знань і культури, досягнутими на даному етапі розвитку суспільства. Такі висновки лягають в основу подальшої практичної діяльності людей. “Діалектика взаємодії теорії та практики являє собою безкінечний процес подолання відставання одного компонента єдності від другого та досягнення нової їх єдності на більш високій ступені розвитку” [236, с.104].

Аналіз ряду філософських досліджень кінця ХХ століття (Г.С.Ареф'євої, В.Я.Вильчинського, П.К.Гречка, М.С.Кагана, О.Й.Кукушкіної, Т.І.Ойзермана, Є.А.Симоняна, Т.М.Ярошевського та інших науковців) [15;42;52;60;81;109;177;236;269;270;293] дозволяє нам зробити ряд певних узагальнень щодо розуміння проблеми практики на сучасному етапі.

Практика являє собою філософську категорію, що передбачає діалектичну єдність матеріальної та духовної сторін людської діяльності. До сфери застосування практики філософи відносять предметні, цілеспрямовані дії щодо перетворення матеріальних об'єктів, економічні та політичні структури, різноманітні соціальні інститути та інші форми соціального функціонування. Маються на увазі діяння як окремих соціальних груп та спільностей, так і окремих індивідів; діяння, які здійснюються в межах історично різноманітних форм соціальної взаємодії. За допомогою цих дій регулюються взаємостосунки між людьми і природою та соціальною дійсністю, а також безпосередньо між самими

людьми. Практичну діяльність переважно поділяють на три види: виробничу, суспільно-політичну та науково-експериментальну.

В сучасній науковій літературі можна зустріти декілька визначень поняття практики. Під практикою розуміють “активну діяльність конкретно-історичного суб’єкта (індивіда, соціальної групи, класу, суспільства) в ході якої він здійснює матеріальне перетворення об’єкта відповідно до своїх цілей, ідеальної моделі дійсності, до знань про властивості цього об’єкта, а також розвивається і змінюється сам” [270, с.280].

Найбільш багатостороннім і суттєвим філософи вважають таке визначення практики: “Практика – це чуттєво-предметна, матеріально-перетворююча, свідомо цілеспрямована, суспільно-історична діяльність людей” [269, с.304].

Дані визначення побудовані на усвідомленні тісного взаємозв’язку понять “практика” та “діяльність”, а також того, що цілеспрямована практична діяльність є суттєвою рисою, характерною для людини. Саме людська діяльність вважається єдиною можливим способом існування та розвитку практики.

У практичній діяльності найбільш органічно поєднані матеріальне та ідеальне, об’єктивне і суб’єктивне. В цьому розумінні “практика – це така діяльність, в якій вказана єдність передбачає активну і безпосередню “увімкненість” суб’єкта (з його інтересами, потребами, ціннісними настановами) у взаємодію з об’єктивною реальністю” [270, с.274]. Теоретична діяльність на відміну від практичної, хоча і спрямована до об’єкта, але здійснюється в “ідеальному просторі” і тому потребує певної перевірки та коригування. У даному випадку саме практика є критерієм істини та мірою того, наскільки успішно діяльність суб’єкта “вписується” до об’єктивного світу.

Філософська наука тісно пов’язує практику з категорією “праця”, звертаючи увагу на те, що поняття практики охоплює не тільки розумову та фізичну працю, але й також всю сукупність суспільних відношень. Водночас, у філософській літературі постійно підкреслюється взаємозв’язок практики з пізнавальною діяльністю людини, з теорією, що в свою чергу обумовлює основні

функції практики як основи пізнання; джерела і рушійної сили процесу пізнання; кінцевої мети пізнання; абсолютного та відносного критерію істини.

Логіка взаємодії теорії та практики обумовлюється тим, що вони являють собою специфічні види людської діяльності, які пронизують усі її сфери – відношення людини до природи та відношення людини до людини. Науковці переконані, що практика є тим рухомим початком, який обумовлює своїми запитам та потребами розвиток наукових теорій, пізнання в цілому. Вона виступає сферою втілення доступних знань та одночасно критерієм істинності пізнання. Саме тому, принцип єдності теорії і практики є одним з основних у системі категорій, принципів та законів матеріалістичної діалектики.

Як відомо, практична діяльність людини характеризується певними цілями, умовами, засобами, мотивами, стимулами, власне процесами їх реалізації та досягнутими результатами. З огляду на це, для нашого дослідження дуже важливим є ряд наступних філософських тверджень.

“Практика формує самого суб’єкта пізнавальної діяльності, визначає стрій, зміст та напрямок його мислення” [271, с.503]. “Людина в практичній діяльності не просто змінює, відтворює природну і соціальну дійсність, а й здатна змінювати власну програму, конструювати нові алгоритми діяльності і поведінки, формувати та досягати принципово нових цілей” [269, с.302].

Все це можливо завдяки тому, що цілі даної діяльності є відображенням потреб, інтересів, норм, змісту і характеру ціннісних орієнтацій, життєвої позиції особистості. Вищезазначене зумовило нас звернутися до аналізу психологічних досліджень, які розглядають практику в контексті діяльнісного підходу до розвитку особистості.

Проблема особистості здавна є центральною проблемою психології, але найбільш активно вона починає вивчатися в період кінця XIX – першої половини XX століття. Саме тоді формулюються фундаментальні положення про особистість, закладаються головні напрямки досліджень, які продовжуються і у другій половині XX століття.

Незважаючи на чисельні спроби знайти загальні підходи, в працях дослідників існує багато визначень особистості, що пов'язано з багатозначністю даного поняття.

З одного боку, воно означає конкретного індивіда (особу) як суб'єкта діяльності в єдності його індивідуальних властивостей і соціальних ролей. З іншого боку, особистість розуміється як соціально визначений індивід, який інтегрує соціально значущі риси, утворені в процесі прямої і непрямой взаємодії з іншими людьми, що робить його суб'єктом праці, пізнання і спілкування. Точку зору, згідно з якою особистість – це людина, яка є носієм певних якостей, поділяє багато психологів, але щодо властивостей, які є визначальними, суттєвими, існують різні думки.

Саме тому на даний час у психологічній науці існує декілька теорій особистості, серед яких слід виділити теорію відношень О.Лазурського, В.Мясищева; теорію спілкування К.Абульханової-Славської, А.Бодалева, Б.Ломова; гуманістичні теорії А.Маслоу, Г.Олпорта, К.Роджерса тощо.

Згідно з теорією відношень, “ядро” особистості складає система її відношень до зовнішнього світу та до самого себе, яка формується під впливом відображення у свідомості людини оточуючої дійсності. Ще на початку ХХ століття представником цієї теорії О.Ф.Лазурським була розроблена класифікація типів особистості, в основі якої лежить принцип активного пристосування особистості до навколишнього середовища, яке містить не тільки речі, природу, людей, а й ідеї, духовні блага, естетичні, моральні та релігійні цінності [216].

Згідно теорії спілкування, особистість формується та розвивається в системі існуючих соціальних зв'язків і відношень. Людина не може жити, працювати, задовольняти свої матеріальні та духовні потреби не спілкуючись з іншими людьми. Спілкування є необхідною умовою існування людини, одним із найважливіших чинників її соціального розвитку [214].

Подібні міркування знаходять відображення і в гуманістичних теоріях особистості. Зокрема, на думку Г.Олпорта, розвиток особистості здійснюється у взаємозв'язку з іншими людьми. Центральною ланкою особистості, за

К.Роджерсом, є самооцінка, уявлення людини про себе, “Я – концепція”, що також породжується у процесі вищезазначеної взаємодії. А.Маслоу головною характеристикою особистості вважав потяг до самоактуалізації, самовираження, розкриття потенцій до творчості та любові, в основі яких лежить гуманістична потреба приносити людям добро [216].

У вітчизняній психології до теорії особистості зверталися такі науковці як Б.Г.Ананьєв, М.М.Бахтін, Л.І.Божович, Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, О.М.Леонтьєв, В.С.Мерлін, В.Н.Мясищев, В.А.Романець, С.Л.Рубінштейн, Л.В.Сохань, Д.Н.Узнадзе. Досліджувана нами проблема безпосередньо пов’язана з теорією, яку розробляють Б.Г.Ананьєв, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн та інші психологи. Ці науковці вважають, що особистість може розвиватись тільки в процесі активної діяльності.

Зокрема, О.М.Леонтьєв пов’язує діяльність із мотивами та інтересами людини, розглядає її як основу особистості. Він вважає, що реальним базисом особистості є сукупність її суспільних за своєю природою відношень до світу, які реалізуються через сукупність багатоманітних діяльностей людини. На його думку, тільки завдяки практичній діяльності особистість стає суб’єктом пізнання та перетворення об’єктивної дійсності. Великого значення О.М.Леонтьєв надає ієрархії мотивів і діяльностей особистості. Однією з головних ознак розвитку особистості він визнає здатність особистості до творчості, продуктивної діяльності, досягнення суспільно та особистісно значущих результатів [118].

У свою чергу С.Л.Рубінштейн вважає, що саме в діяльності людина реалізує своє ставлення до навколишнього світу, до суспільного оточення, до інших людей. Завдяки діяльності люди пізнають і змінюють світ, природу, суспільство. Розглядаючи особистість крізь призму відношення “людина – світ”, С.Л.Рубінштейн виділяє два основні способи ставлення людини до світу: пізнавальний і практичний. При цьому пізнавальне ставлення трактується як процес проникнення в сутність відношень і властивостей буття, коли, здійснюючи пізнавальну діяльність, людина в теоретичній формі засвоює світ, будує його свідомий образ. Практичне ставлення до світу індивід проявляє, здійснюючи

практичну діяльність, спрямовану на засвоєння і перетворення об'єктів. Автор вважає, що як і пізнавальна, практична діяльність виникає на основі потреб і скеровується на досягнення певних цілей. Під час цієї діяльності породжуються нові потреби, на підставі яких виникають нові мотиви, що й забезпечує безперервність дієвих стосунків індивіда зі світом [157;226;227].

Г.С.Костюк у процесі розкриття психологічної проблеми особистості також спирається на аналіз діяльності людини, виділяє структурні компоненти діяльності – мотиви, знання, засоби дій тощо. Він підкреслює, що важливою підсистемою структури особистості є спрямованість її діяльності, яка визначається потребами й інтересами, ціннісними орієнтаціями, цілями та установками, моральними та іншими почуттями. Особистість характеризується і тим, як вона здійснює свої потяги, реалізує свою цілеспрямованість, якими вміннями, здібностями та вольовими якостями володіє [96;216].

Слід зазначити, що О.М.Леонтьєвим, С.Л.Рубінштейном, Г.С.Костюком та їхніми послідовниками був найбільш чітко простежений зв'язок між діяльністю та особистістю. На думку цих психологів, у діяльності знаходить вираження особистість людини і в той же час діяльність формує цю особистість. Особливо важливим для вирішення нашої проблеми є висновок науковців про те, що особистість поєднує в собі і теоретичне, і практичне ставлення до дійсності.

Врахування основних положень психологічних досліджень щодо розвитку особистості в процесі діяльності, а також висновків філософської науки про органічний зв'язок теорії та практики дозволяє нам усвідомити особливості організації практичної діяльності майбутніх фахівців у вищій школі. В працях С.І.Архангельського, В.І.Бондаря, І.А.Зязюна, Н.В.Кузьміної, М.І.Шкіля та інших вчених ми знаходимо обґрунтоване підтвердження необхідності взаємозв'язку теоретичної і практичної підготовки майбутнього вчителя.

Зокрема, на думку С.І.Архангельського, підготовка спеціаліста вищої кваліфікації неможлива без високого рівня зв'язку теорії та практики. Теорія, наукове пізнання складає відносно самостійну частину учбової навчальної діяльності. Практичні заняття, виробнича навчальна практика також виражають

особливу форму навчальної роботи студентів. Але в цілому, в системі підготовки спеціалістів вищої кваліфікації вони взаємопов'язані та єдині. Він підкреслює, що “у навчальному процесі вищої школи практика виступає двояко: з однієї сторони, в якості джерела знань, з другої – в якості перевірки правильності знань” [16, с.18].

О.О.Абдулліна вважає, що “практика служить зв'язуючою ланкою між теоретичним навчанням студента та його майбутньою самостійною роботою в школі, є ефективним засобом актуалізації теоретичних знань студентів, формування у них педагогічних умінь і навичок, розвитку педагогічного мислення і творчих здібностей, професійно-педагогічних якостей” [5, с.16].

Як зазначає Л.С.Нечепоренко, “відносини, що складаються між студентом-практикантом й учнями, педагогами, батьками школярів, усім обслуговуючим персоналом школи, з однієї сторони, та з методистами, викладачами, кафедрами – з іншої, формують поведінку майбутнього вчителя, його науковий світогляд, систему уявлень про майбутню професію, активно впливають на його ставлення і як спеціаліста, і як людини, громадянина, носія певних морально-естетичних і громадянських цінностей” [170, с.71].

Слід наголосити на тому, що психолого-педагогічна наука розглядає педагогічну практику студентів як важливу соціально-психологічну умову й дієвий засіб професійної підготовки майбутнього вчителя. На думку науковців, “саме педагогічна практика є однією з провідних подій у професійно-спрямованому житті студента педагогічного навчального закладу, важливим щаблем особистісного зростання майбутнього вчителя. У процесі її студент розпочинає самоутверджуватися в новій статусно-рольовій позиції педагога” [152, с.198].

Певна увага педагогічній практиці приділялася під час всіх періодів становлення та розвитку вищої школи. Для нашого дослідження особливо важливим є те, що науковців і педагогів завжди хвилювало питання співвідношення теорії та практики в процесі підготовки вчителів із різних дисциплін.



Ще в лютому 1924 року С.Т.Шацький, виступаючи на конференції по педагогічній освіті з докладом “Організація педагогічної практики в закладах народної освіти” запропонував план такої організаційної побудови практики, за якої практика пронизує все навчання студентів з I по IV курси, зростаючи з року в рік за ступенем складності та у процентному відношенні.

Пошуки шляхів органічного поєднання теоретичної та практичної підготовки майбутніх вчителів відобразилися в Інструкції Наркомпросу “Безперервна виробнича практика в педвузах та педтехнікумах”, яка вийшла в 1930 році. Ця практика розподілялася по всім рокам навчання, чергуючись із теоретичними заняттями у співвідношенні 1:1 та для студентів усіх факультетів педвузу включала три основних види: 1) суспільно-політичну та політико-просвітницьку практику в місті та в селі; 2) політехнічну практику в навчально-виробничих майстернях, на заводах, фабриках, у колгоспах; 3) методичну практику в просвітницьких закладах відповідно до цільових настанов відділень педвузів [5, с.30].

Нова система педагогічної практики була втілена в життя на основі виданої в 1960 році Інструкції та програми з педагогічної практики. Ця система передбачала проходження студентами практики протягом усього періоду навчання: на I-II курсах – виховну роботу з учнями один раз на тиждень, на III курсі – літню практику в піонерських таборах, на IV курсі – навчально-виховну практику, на V курсі – стажистську практику. Така організація практичної діяльності студентів дозволила реалізувати принцип систематичності та безперервності практики, досягнути органічного співвідношення кожного виду практики з викладанням психолого-педагогічних дисциплін.

Згідно з виданою в 1975 році Програмою й типовою інструкцією по організації та проведенню педагогічної практики студентів, система педагогічної практики в педвузах включала в себе: на I-II (чи на I-III при 5-річному терміні навчання) курсах – суспільно-педагогічну практику з дітьми та виконання завдань викладачів у зв’язку з вивченням психолого-педагогічних дисциплін, на II (III)

курсі – літню практику в піонерських таборах, на III-IV (IV-V) курсах – комплексну навчально-виховну практику [5].

Сучасною педагогікою вищої школи вже накопичений певний досвід щодо організації практичної діяльності майбутніх спеціалістів. Він знайшов відображення у багатьох наукових дослідженнях, в яких розкриваються загальні питання щодо педагогічної практики, змісту та методів її організації, містяться різноманітні інструктивні матеріали для студентів (праці О.О.Абдулліної, С.І.Бреєва, В.І.Журавльова, Н.М.Загрязкіної, І.Т.Огородникова, В.К.Розова, Н.Ф.Смирнової, В.П.Тарантея та інших вчених).

Серед цих праць слід відзначити два навчальні посібники під назвою “Педагогічна практика студентів”. Автори першого з них, О.О.Абдулліна та Н.М.Загрязкіна, ґрунтовно досліджують мету, завдання та особливості практики студентів педагогічних інститутів на I-III та IV-V курсах [3]. У навчальному посібнику за редакцією В.П.Тарантея розглядаються організаційні, змістовні та методичні питання педагогічної практики; викладаються загальні підходи до моделювання та опису діяльності вчителя; питання оптимізації практики пов’язуються з удосконаленням процесу навчання педагогіки, науково-дослідною роботою студента тощо [192]. Ці посібники містять різноманітні та корисні методичні матеріали для студентів різних спеціальностей.

Розглядаючи педагогічну практику в контексті учбового процесу вищої школи, ми вирішили з’ясувати її вплив на підвищення якості музично-педагогічної освіти в Україні. Це зумовило нас проаналізувати історичний аспект розвитку та становлення організаційних засад педагогічної практики майбутніх учителів музики. При цьому ми спиралися на змістовне дослідження Т.П.Танько [256], в якому автор на основі аналізу історико-педагогічних та архівних джерел висвітлює процес підготовки музично-педагогічних кадрів у вітчизняних педагогічних закладах.

Так, автор підкреслює, що до 20-х років XX століття на Україні не було навчальних закладів, котрі б займалися підготовкою музичних кадрів для

народних шкіл. Деякі музично-педагогічні знання одержували учні учительських семінарій, інститутів шляхетних дівчат та учительських інститутів.

Слід зазначити, що з виникненням в Україні на початку ХХ століття системи вищих навчальних закладів, які готували спеціалістів із музичного виховання для загальноосвітніх шкіл, педагогічна практика одразу була введена до навчальних планів. Хоча в 20-30-ті роки шкільних вчителів і музичних керівників для різноманітних культурних установ готували інструкторсько-педагогічні факультети музично-драматичних інститутів і факультети соціального виховання в інститутах народної освіти, найбільш вагоме місце педагогічна практика займала в навчальному процесі саме інструкторсько-педагогічних факультетів, де на її проходження відводилося 40 % навчального часу (на III та IV курсах). Вона проводилася в школах та різноманітних установах за певною програмою. На її якість позитивно впливало те, що навчальний процес на цих факультетах характеризувався чітко окресленою практичною спрямованістю.

На факультетах соціального виховання педагогічна практика студентів проходила в дитячих шкільних колективах і музичних студіях лише на III курсі. Суттєвим недоліком, який впливав на її проведення, було те, що при прийомі на ці факультети недостатньо враховувалися музичні здібності абітурієнтів, а на предмети музичного циклу відводилася мінімальна кількість годин.

У 40-50-х роках на базі педагогічних інститутів була заснована нова факультативна форма підготовки вчителів з музики. Хоча студенти і отримували певну музично-естетичну підготовку, вона не могла забезпечити належної якості педагогічної практики студентів з даного предмету. Переломним етапом у справі підготовки музично-педагогічних кадрів на Україні В.П.Танько вважає кінець 50-х років, коли на двох факультетах педагогічних інститутів (філологічному та вчителів початкових класів) було введено підготовку вчителів музики як другу спеціальність. Результатом цього стало те, що в 50-60-ті роки почався процес вдосконалення змісту та організаційних форм проведення педагогічної практики.

Зокрема, на філологічних факультетах (з 5-річним терміном навчання) кафедрами музики та співів розроблялися пам'ятки для студентів з педпрактики,

обов'язковим стало проведення конференції студентів-практикантів, активну допомогу студентам у підготовці до практики надавали викладачі з індивідуальних музичних дисциплін. Під час практики в школі студенти на протязі 7 тижнів відвідували уроки співів, отримували консультації вчителя музики і методиста, проводили пробні та залікові уроки, музично-виховні позакласні заходи. Крім того, на цих факультетах з'явилася безперервна форма практики у дитячих музичних студіях, діючих при педагогічних інститутах та в підшефних школах, де студенти мали можливість працювати під керівництвом викладача-методиста.

Практична підготовка музично-педагогічних кадрів на факультетах вчителів початкових класів (з 4-річним терміном навчання) мала певні недоліки. Це проявлялося в тому, що за час проходження педагогічної практики студент повинен був обов'язково провести лише один урок музики; навчальними планами не передбачалося складання державних іспитів з музичних дисциплін.

Введення на цих факультетах з 1980 року додаткової спеціальності “Музика” з 5-річним строком навчання зумовило ряд позитивних зрушень. Зокрема, збільшилася кількість годин на вивчення дисциплін музичного циклу; були введені державні іспити з диригування та методики музичного виховання; збільшився термін проходження студентами педагогічної практики, що дало їм можливість проводити більше уроків музики та позакласних заходів.

Найбільш глибоку практичну підготовку зі спеціальності “вчитель музики” надавали музично-педагогічні факультети, які з 1962 року почали існувати у ряді педагогічних інститутів України.

Період 70-80-х років характеризувався активним пошуком шляхів поліпшення підготовки студентів до практичної діяльності, накопиченням цінного досвіду роботи. Це проявилось в ряді наступних факторів: апробувалася система безперервної педагогічної практики в загальноосвітніх школах; продовжував удосконалюватися зміст педпрактики, вимоги до її організації та проведення; вдосконалювалися робочі плани викладачів з індивідуальних музичних дисциплін, програми з курсу методики музичного виховання, переглядалася

тематика курсових робіт з цього предмету; видавалися нові навчальні плани, які включали ряд нових і дуже потрібних для практичної роботи майбутніх фахівців дисциплін (практикум роботи з хором, концертмейстерський клас і ансамбль тощо); налагоджувалися більш тісні міжпредметні зв'язки між музичними дисциплінами; в навчальний процес активно впроваджувався принцип наскрізної методичної підготовки, коли знання, вміння і навички з методики музичного виховання студенти здобували не лише під час вивчення спецкурсу, але й на всіх інших музичних заняттях; значно активізувалася навчально-методична та науково-дослідна робота викладачів, які розробляли детальні методичні рекомендації з педпрактики для студентів всіх курсів, досліджували проблеми підвищення ефективності практичної діяльності майбутніх спеціалістів, розвитку їх музичного мислення, пізнавального інтересу, творчої активності.

На процес організації та проведення педагогічної практики студентів у 90-ті роки вплинули важливі події в історії нашої країни – демократична розбудова України як незалежної держави. В цей час особливо підвищилися вимоги до підготовки фахівців для загальноосвітньої школи, адже рівень кваліфікації педагогічних кадрів багато в чому вирішує проблему формування ціннісних орієнтацій учнів, сприяє відродженню національної культури. Оскільки освіта в Україні була визнана пріоритетною сферою розвитку суспільства, в 90-ті роки було прийнято низку програмних документів, серед яких Державна національна програма “Освіта (Україна ХХІ століття)”, Указ Президента України “Про основні напрямки реформування вищої освіти”, Закон України “Про вищу освіту” тощо. Зміст освіти переорієнтувався на органічний зв'язок із національною культурою, історією, традиціями, утвердженням державності. Крім цього, робляться спроби вдосконалити вищу освіту, вивести її з тривалої штучної ізоляції до основного русла світового освітнього процесу. Саме тому значно зріс інтерес до міжнародного досвіду. Науковці були переконані, що “без знання головних напрямків і тенденцій сучасного бурхливого розвитку вищої освіти, без інтеграції вітчизняної вищої школи у світовий освітній простір, без порівняння й використання закордонних надбань годі й думати про прогрес” [253, с.7].

З 1992 року в Україні почався процес реорганізації провідних педагогічних інститутів у педагогічні університети, в складі яких музично-педагогічні факультети продовжили підготовку вчителів музики. Того ж року на педагогічному факультеті Чернівецького державного університету (нині Чернівецького національного університету) класичного зразка вперше на Україні була відкрита кафедра музики, яка теж стала готувати таких спеціалістів. Все це певною мірою було зумовлено тим, що педагогічна освіта нашої держави існує, розвивається, взаємодіє та зазнає впливу педагогічних освітніх систем інших країн (Західної та Східної Європи, Північної Америки тощо).

Аналіз наукової літератури з проблем педагогічної освіти в різних країнах [123;296] дозволяє стверджувати, що в багатьох з них (США, Канаді, Англії, Франції, Німеччині) вже давно існує тенденція підготовки вчителів музики переважно в університетах. Водночас, окрема підготовка музично-педагогічних кадрів (для молодшої та старшої школи) здійснюється в деяких країнах (Болгарії, Польщі, Румунії, Угорщині, Чехії) й у навчальних закладах різного типу (університетах, педагогічних інститутах, учительських інститутах тощо). Слід зазначити, що в багатьох зарубіжних країнах педагогічній практиці майбутніх спеціалістів приділяється надзвичайно велика увага. Свідченням того є те, що, наприклад, у Франції вона здійснюється у регіональних педагогічних центрах протягом року. Екзамен для отримання диплому на право викладання в державній середній школі складається з двох частин – теоретичної і практичної, причому, практичний екзамен можна здавати тільки після річної професійної роботи (стажування).

В 90-х роках у нашій країні було переглянуто структуру вищої освіти. Як і в переважній більшості країн світу, вона стала будуватися за ступеневою системою. На думку науковців, така система має багато переваг, адже “вона дозволяє студентові обрати рівень згідно з його здібностями і нахилами, виправити помилку у виборі напрямку підготовки, а головне – легше перекваліфікуватися у разі зміни обставин” [253, с.16]. Але разом з тим, існування в Україні багаторівневої системи університетської освіти (бакалавр, спеціаліст,

магістр) вимагає якісної практичної підготовки майбутнього фахівця на всіх етапах навчання. Тому на сучасному етапі розвитку вищої школи педагогічна практика студентів також вважається найбільш відповідальною ланкою в системі професійної підготовки спеціалістів для шкільної музичної освіти.

У педагогічному словнику педагогічна практика визначається як “спосіб вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів” [51, с.268]. Практична діяльність студента насамперед направлена на формування своєї особистості, оволодіння уміннями та навичками організації навчально-виховного процесу. Але завдяки тому, що робота практиканта передбачає безпосереднє спілкування з учнівським колективом, студент не тільки має всі можливості для самовдосконалення, а й може ефективно впливати на розвиток особистості дитини.

В.І.Луговий, досліджуючи у своїй монографії сферу підготовки педагогів в Україні і, зокрема, функції та структуру освіти педагога, підкреслює, “що педагогічна практика рішуче відкидає всякі спроби розділити освіту на чисте навчання та окреме виховання” [123, с.84].

Це практично і теоретично довів В.О.Сухомлинський, сформулювавши свої педагогічні погляди та переконання у фундаментальній праці “Народження громадянина”. Зокрема, автор зазначає: “1. Кожен педагог – не тільки викладач, а й вихователь. Завдяки духовній спільності вчителя й колективу підлітків процес навчання не зводиться до передачі знань, а виливається в багатогранні відносини... 2. Кожен з нас має здійснювати індивідуальний вплив на конкретного вихованця, чимось зацікавити, заохотити, надихнути підлітка, пробудивши в ньому неповторну особистість...” [251, с.383].

Вищезазначені положення особливо актуальні для майбутнього вчителя музики, адже метою його роботи є формування загальної музичної культури учнів. Дану важливу думку підтверджують також і науковці, які досліджують психолого-педагогічні аспекти підготовки фахівців для музичної освіти (Л.Л.Бочкар'єв, А.Д.Перепелиця, В.І.Петрушин, В.Г.Ражников, Г.С.Тарасов, Ю.А.Цагареллі та інші).

Наприклад, В.Г.Ражников звертає увагу на те, що в музичному навчанні слід послідовно дотримуватися трьох принципів. Сутність першого з них полягає в тому, що вихідним пунктом музичної педагогіки має стати не музичний твір, не навчальний предмет, а особистість учня. Другим принципом є заміна авторитарного керівництва творчою особистістю педагога. Третій принцип пов'язаний зі змістом навчання мистецтву, яким має стати оволодіння не інформаційним змістом музичного твору, а засвоєння твору особистісним ставленням до нього, до світу, до інших людей, до себе [224].

О.Д.Перепелиця вважає, що головною лінією підготовки вчителя, яка відповідає реальному змістові функції музики, є єдність трьох процесів: сприйняття, виконання і творчість. За таких умов орієнтація процесу підготовки майбутнього вчителя у вищому навчальному закладі на виховання (а не лише на навчання відповідним музичним у мінням і навичкам) сприятиме духовному розвитку школярів [202].

Однак, випускники вузів під час самостійної професійної діяльності у школі не завжди вміють творчо розв'язувати навчально-виховні завдання, не готові до розвитку індивідуальності кожного учня, не мають єдиної системи психолого-педагогічних, фахових і методичних знань, умінь і навичок, що в свою чергу заважає здійснювати процес навчання і виховання у цілісності. З огляду на це, саме педагогічна практика допоможе майбутнім вчителям музики скерувати свою діяльність на органічне поєднання навчання та виховання школярів.

Зупинимося на основних характеристиках, які визначають процес педагогічної практики майбутніх педагогів-музикантів.

*Метою педагогічної практики майбутніх учителів музики є формування їх музичної культури та підготовка студентів до музичного виховання школярів. Заслугує уваги аналіз цільового компоненту педагогічної практики, який зробили І.М.Найдьонов, В.Л.Бриліна, А.В.Сидоренко. На їх думку, він містить у собі основну мету – “формування умінь та навичок педагогічної діяльності, а також різноманітні завдання по досягненню поставленої мети” [161, с.8].*



Серед багатьох завдань, які вирішує педагогічна практика, ми виділяємо наступні: закріплення й збагачення знань із суспільно-політичних, психолого-педагогічних і спеціальних музичних дисциплін; формування і закріплення практичних умінь і навичок; розвиток професійно значущих якостей особистості; виховання стійкого інтересу до професії вчителя музики; формування навичок науково-дослідницької діяльності, потреби в педагогічній самоосвіті та самовдосконаленні; розвиток творчого мислення й творчої активності.

Слід відзначити психолого-педагогічні праці Н.В.Кузьміної, М.Н.Скаткіна, В.О.Сластьоніна, Н.Ф.Тализіної, які пов'язують педагогічну практику з професіограмою педагога. Зокрема, В.О.Сластьонін при побудові професіограми вчителя тісно пов'язує його педагогічні якості зі спеціальними та методичними. Професіограма В.О.Сластьоніна складається з 4-х ланок психолого-педагогічної підготовки: 1) якості та характеристики особистості шкільного вчителя; 2) вимоги до психолого-педагогічної підготовки вчителя; 3) обсяг і склад фахової підготовки; 4) зміст методичної підготовки зі спеціальності [245].

В музично-педагогічних дослідженнях науковці обумовлюють такий зв'язок багатоплановістю шкільної діяльності вчителя музики. Вони приходять до спільного висновку про те, що уроки музики в школі є насамперед уроками музичного мистецтва, метою яких є навчити школярів через музичне мистецтво емоційно пізнавати світ, формувати музично-естетичний смак. Вирішити це можливо тільки тоді, коли діти будуть знати особливості музичної мови та мати певний рівень розвитку музичних здібностей, які розвиваються тільки у процесі відповідної діяльності. Саме тому урок музики є переважно комплексним уроком, в основі якого лежать різні види музичної діяльності учнів, що обумовлює необхідність багатопланової діяльності вчителя.

Л.Г.Арчажникова вбачає її в тому, що “педагог повинен цікаво та захоплено розповідати дітям про музику, її форми та жанри; на високому професійному рівні вести заняття по розучуванню пісень; кваліфіковано виконувати на інструменті акомпанемент пісень, а також твори, рекомендовані програмою для слухання; давати теоретичні знання в доступній та захоплюючій

формі; вести різноманітні види позакласної роботи” [21, с.15]. Автор вважає, що музично-педагогічна діяльність вчителя поєднує в собі педагогічну, хормейстерську, музикознавчу, музично-виконавську, дослідницьку роботу, засновану на вмінні самостійно узагальнювати та систематизувати отримані знання. Особливістю такої діяльності є наявність у числі її складових художньо-творчого початку.

Такої ж думки дотримується Г.С.Кожевников, який, досліджуючи соціальну та професійну модель учителя музики, аналізує призначення майбутнього фахівця, подає характеристику його особистісних якостей, наводить перелік необхідних знань, умінь і навичок. При цьому він виділяє в педагогічній діяльності вчителя музики комплекс специфічних дій, який умовно називає художньо-творчим компонентом. Це проявляється в тому, що педагог-музикант повинен володіти композиційно-режисерськими вміннями, виразністю та емоційністю виконання музичних творів, елементами акторської майстерності, художньо-образною мовою, музичною імпровізацією тощо [89].

Отже, специфіка шкільної діяльності вчителя музики передбачає наявність особливого типу спеціальних знань, умінь, навичок, а також достатньо високий рівень розвитку музичних і загальнопедагогічних здібностей. З огляду на це, саме педагогічна практика дозволяє формувати у студентів важливий компонент майбутньої професійної діяльності – практичну готовність, під якою науковці розуміють наявність сформованих на належному рівні педагогічних умінь і навичок.

Вищезазначене багато в чому обумовлює зміст педагогічної практики. Він тісно пов'язаний з особливістю роботи вчителя та специфікою уроку музики. Зміст практики знайшов висвітлення у різноманітній навчально-методичній літературі, серед якої слід відзначити методичні рекомендації для студентів старших курсів музично-педагогічного факультету, розроблені викладачами Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова та навчально-методичний посібник “Педагогічна практика студентів музично-педагогічних

факультетів”, випущений викладачами Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського.

Методичні рекомендації для студентів старших курсів [143] включають у себе опис змісту різних етапів проведення практики, інструктивно-методичні матеріали, методичні поради щодо планування уроку музики, усунення деяких недоліків у роботі під час практики. Інструктивно-методичні матеріали з даних рекомендацій подаються в більш розгорнутому вигляді у пам’ятці студенту-практиканту [187]. Вона містить зразки планів-схем аналізу педагогічних явищ, зразки складання планів-конспектів музичних занять, ведення педагогічного щоденника, орієнтовні програми вивчення особистості учня та учнівського колективу для складання психолого-педагогічної характеристики тощо.

У вищезазначеному навчально-методичному посібнику не тільки розкривається зміст програми педагогічної практики для студентів різних термінів і форм навчання, але й подається аналіз усього процесу педпрактики в системі підготовки учителя музики, а також опис основ технології підготовки та проведення шкільних виховних форм [161].

Аналіз *змістового* аспекту шкільної педагогічної практики майбутнього вчителя музики дозволяє виділити чотири основні види практичної роботи студента (рис.1.1).



Рис. 1.1. Основні види практичної роботи майбутнього вчителя музики в період проходження педагогічної практики

Враховуючи особливості конкретного навчального закладу, кількість складових кожного виду роботи може бути збільшена. Однак, у багатьох інструктивно-методичних матеріалах спостерігається тенденція збереження певних складових кожного виду практичної роботи студента та їх визначення окремо для кожного курсу.

Урочна навчальна робота переважно передбачає:

- вивчення програмового матеріалу з музики для всіх класів;
- спостереження уроків музики вчителя, уроків і позакласних занять колег-практикантів, уроків з інших предметів у прикріпленому класі, їх аналіз і відповідне оформлення;
- оволодіння навичками організації різних видів музичної діяльності на уроці;
- підготовку планів-конспектів пробних і залікових уроків музики та їх проведення;
- надання практичної допомоги вчителю музики в оформленні кабінету та розробці дидактичних матеріалів.

Позакласна виховна робота включає в себе:

- роботу у прикріпленому класі в якості класного керівника, проведення виховних заходів з учнями на морально-етичні теми, бесід із батьками тощо;
- організацію та проведення виховних заходів музично-естетичного спрямування (музичних бесід, вікторин, конкурсів, дискотек, екскурсій, літературно-музичних композицій, тематичних ранків, фольклорних свят, конкурсів тощо).

Музично-гурткова робота передбачає:

- організацію музичних форм дитячої творчої роботи у прикріпленому класі (сольного, ансамблевого та хорового співу);
- роботу в музичних гуртках школи (в якості керівника чи концертмейстера).

Під час проведення цих видів практичної роботи кожен студент здійснює науково-дослідну роботу шляхом:

- організації спостереження за окремим учнем і класним колективом, написання психолого-педагогічної характеристики на учня чи класний колектив;
- аналізу шкільної документації;
- вивчення та фіксації передового педагогічного досвіду;
- проведення педагогічного експерименту.

Результати діяльності щодо проведеної практичної роботи майбутні вчителі музики відображують у звітній документації, яку оформлюють згідно з розробленими для кожного певного вищого навчального закладу вимог.

Процес педагогічної практики суттєво залежить від принципів її організації. Аналіз наукової літератури дозволив виділити ряд найбільш важливих *принципів* організації педагогічної практики майбутніх вчителів музики: науковість; високу світоглядну ідейно-моральну спрямованість мети, завдань і змісту практики; зв'язок практики з життям; безперервність практики; поступове ускладнення змісту практики і методів її організації від курсу до курсу; єдність педагогічної, психологічної, фахової та методичної підготовки; активність і самостійність студентів під час практики; поєднання колективності керівництва та індивідуального підходу до студентів.

Практика також виконує ряд певних *функцій*. Зокрема в науково-педагогічній літературі виділяються навчальна, розвиваюча, виховна, діагностична та адаптаційна функції педагогічної практики.

Навчальна функція передбачає актуалізацію теоретичних знань, формування системи педагогічних вмінь і навичок. Розвиваюча функція практики виявляється у розвитку пізнавальної та творчої активності, педагогічного мислення, формування дослідницьких навичок. Формування комплексу професійно-педагогічних якостей, активної життєвої позиції, потреби в самоосвіті та самовихованні дозволяє усвідомити важливість виховної функції педагогічної практики. Діагностична функція практики спрямована на те, щоб виявити особистісні та професійні якості майбутнього вчителя, перевірити ступінь готовності й визначити придатність студентів до педагогічної діяльності. Адаптаційна функція полягає в тому, що під час практики студент починає

орієнтуватись у системі внутрішньо-шкільних взаємовідносин і зв'язків, звикає до ритму педагогічного процесу.

Така багатофункціональність цього виду навчальної діяльності зумовила те, що він розглядається науковцями в контексті різних проблем музичної педагогіки.

Всі ці дослідження тісно пов'язані з навчальною функцією педагогічної практики. Зокрема, Ж.М.Дебеля та Е.Е.Карпова, досліджуючи процес формування конструктивних вмінь студентів музичних факультетів під час різних форм практики, прийшли до висновку, що більш сприятливі умови для їх формування створює не концентрована, а розосереджена форма практики (без відриву від навчання), яка дозволяє у достатній мірі реалізувати її навчальну функцію [55].

З виховною функцією педагогічної практики тісно пов'язана проблема розвитку професійного інтересу студентів. Питання щодо розвитку професійного інтересу досить ґрунтовно висвітлені в психолого-педагогічних працях Л.І.Божович, Н.В.Кузьміної, О.М.Леонтьєва, С.Л.Рубінштейна, Г.І.Щукіної; музично-педагогічних дослідженнях В.М.Шацької, О.О.Апраксиної, Д.Б.Кабалевського, В.А.Яконюка та інших науковців.

Шляхи розвитку такого інтересу саме в умовах педагогічної практики студентів розглядає Г.В.Яковлева. Вона виділяє три етапи розвитку інтересу до педагогічної діяльності: 1) підготовчий етап, де створюються передумови для його формування; 2) етап безпосереднього формування професійного інтересу; 3) етап його закріплення в процесі діяльності [288]. На думку автора, передумови формування професійного інтересу створюються під час опанування індивідуальних музичних дисциплін шляхом підготовки різноманітних бесід для дітей, підбору та вивчення відповідного музичного матеріалу; концертних виступів у школах міста; під час організації виховної роботи засобами музики в дитячих таборах тощо. Засвоєння студентами педагогічних вмінь в умовах педагогічної практики, досягнення ними певних позитивних результатів є основою для безпосереднього формування професійного інтересу. Під час

педагогічної практики студентів випускного курсу відбувається процес удосконалення набутих ними професійно-педагогічних вмінь, підвищується методичний рівень проведення уроків. Усе це сприяє формуванню стійкого інтересу до педагогічної діяльності. Г.В.Яковлева вважає, що “виховання професійного інтересу багато в чому залежить від організації практичної роботи студентів та кваліфікованого керівництва цим процесом. У даному випадку інтереси виступають з однієї сторони засобом, яким педагог користується, щоб зробити навчальний процес більш ефективним, а з іншої сторони, інтереси, їх формування є метою педагогічної роботи” [288, с.24].

Г.С.Кожевніков, досліджуючи значення педпрактики в професійній орієнтації майбутнього вчителя музики, також пов’язує вирішення цієї проблеми з розвитком професійного інтересу студентів. Розуміючи професійну орієнтацію як систему впливів з метою вироблення у студентів інтересу до роботи вчителя музики, пристосування до вимог цієї спеціальності та формування певних особистісних якостей, він приходить до висновку, що одним із показників ефективності педагогічної практики є виникнення у студентів інтересу до роботи вчителя [88]. Виховання любові до своєї майбутньої професії автор пов’язує з розвитком творчих здібностей студентів, пропонує скеровувати їх увагу на те, що урок музичного мистецтва – це творчий процес, в якому беруть участь і викладач, і колектив учнів. Так само як і Г.В.Яковлева, Г.С.Кожевніков вважає, що якість роботи студентів на практиці у школі багато в чому залежить від вмілої організації справи та здібностей методистів і керівників практики, які можуть створити сприятливі умови для розвитку професійного інтересу майбутнього вчителя музики [90].

Розвиваюча функція педагогічної практики передбачає необхідність розвитку творчої активності майбутнього вчителя музики. Ця проблема знайшла висвітлення в роботах Б.В.Асаф'єва, В.М.Шацької, Н.Л.Гродзенської, О.О.Апраксиної, Д.Б.Кабалевського, Е.К.Сет, І.М.Немикіної та інших науковців.

Формування у студентів готовності до творчої педагогічної праці безпосередньо в умовах навчально-виховної практики в школі досліджує

Л.А.Ісаєва. Вона визначає поняття “готовність до творчої педагогічної праці” як “комплексне утворення, яке включає в себе інтерес до професії вчителя музики, загальну активність, професійно-педагогічну підготовку, володіння узагальненими вміннями, які забезпечують інтеграцію всіх сторін діяльності вчителя на уроках музики на рівні творчості” [77, с.7].

Проблему впливу спеціальної практичної підготовки на формування педагогічної культури майбутнього вчителя музики намагається розв'язати М.М.Букач. У своєму ґрунтовному дисертаційному дослідженні він розробляє модель професійно-педагогічної діяльності майбутнього фахівця, визначає умови впровадження на музично-педагогічних факультетах системи спеціальних практик (лекторсько-виконавської, диригентсько-хорової, вокальної, концертмейстерської, навчально-виховної, позашкільно-виховної), що активізує процес формування педагогічної культури студентів [37].

Адаптаційна функція педагогічної практики зумовлюється особливостями професійної адаптації молодого вчителя. На думку О.Г.Мороза, вона являє собою складний, специфічний, багатовимірний та багатофакторний педагогічний процес із чітко вираженою функціональною структурою, що відображує особливості форм і змісту діяльності педагога. Автор виділяє чотири основних етапи професійної адаптації вчителя. Перший етап – це професійне самовизначення молоді. Другий – адаптація студентів першого курсу до вимог, що висувуються професією вчителя. Третій – динаміка професійної підготовки студентів у ВНЗ. Четвертий – професійна адаптація молодого вчителя, зростання його педагогічної майстерності [150].

З огляду на досліджувану нами проблему, слід наголосити на важливості третього етапу, який характеризується тим, що студент у процесі навчання набуває необхідних професійних знань і практичних навичок для здійснення педагогічної діяльності за обраною спеціальністю, узгоджує свої життєві плани з роботою вчителя загальноосвітнього навчального закладу.

Проблему професійної адаптації майбутніх вчителів музики в процесі педагогічної практики досліджує Л.О.Булатова. Вона розробляє організаційно-



методичну систему, яка має сприяти успішності професійної адаптації студентів. Реалізація такої системи, на її думку, передбачає: “1) формування позитивної установки на педагогічну діяльність у школі; 2) формування готовності переносити професійно-педагогічні знання, вміння та навички на вирішення педагогічних завдань на практиці; 3) вдосконалення творчих якостей майбутнього вчителя” [38, с.14].

Навчальна, розвиваюча, виховна, діагностична та адаптаційна функції педагогічної практики обумовлюють результати практичної діяльності студента, які залежать від багатьох факторів. До найбільш важливих із них слід віднести: наявність відповідних умов для проведення практики, рівень організації та керівництва практикою, професійно-педагогічну спрямованість навчання, рівень психолого-педагогічної та спеціальної музичної підготовки студента, рівень його методичної підготовки, інтерес до роботи вчителя музики тощо.

Отже, проведений аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури свідчить, що науковці приділяють велику увагу питанням, пов'язаним із практичною діяльністю особистості. Принцип єдності теорії та практики є одним з основних у системі категорій, принципів і законів матеріалістичної діалектики. Існують досить ґрунтовні дослідження, присвячені вивченню взаємозв'язку понять “практика” та “діяльність”, визначенню структури та особливостей практичної діяльності людини. Слід особливо наголосити на важливості теорії, згідно якої особистість розвивається тільки в процесі активної діяльності (О.М.Леонтьєв).

Спираючись на важливі положення проаналізованих психолого-педагогічних досліджень, можна стверджувати, що особистість вчителя також формується в процесі практичної діяльності та спілкування. Процес засвоєння студентами знань та їх використання має глибоку особистісну обумовленість і визначається тим, в якій мірі майбутній фахівець усвідомлює свою професійну роль та стає активним суб'єктом педагогічної праці. В умовах вищого навчального закладу найбільш ефективно можливо вирішити дане питання саме в процесі педагогічної практики.

*Педагогічну практику майбутніх учителів музики* ми розуміємо як особливу форму навчальної діяльності студентів, що спрямована на закріплення та поглиблення набутих суспільно-політичних, психолого-педагогічних, фахових і методичних знань, удосконалення сформованих умінь і навичок з метою підготовки студентів до вирішення завдань музично-естетичного виховання школярів. Педагогічна практика в умовах вищого навчального закладу з одного боку виступає як перевірка професійних якостей майбутнього вчителя, з другого боку, вона є найважливішим етапом формування педагогічних здібностей, прояву їх у самостійній педагогічній діяльності. При цьому студент-практикант виступає в різних функціональних позиціях: організатора навчально-виховної діяльності учнів та організатора власної діяльності, зміст якої є для нього особливим предметом усвідомлення, аналізу та оцінки.

Дослідження історичного аспекту розвитку і становлення організаційних засад педагогічної практики майбутніх учителів музики свідчить, що вона ще на початку ХХ століття була введена до навчальних планів тих закладів, які готували спеціалістів для шкільної музичної освіти. Проте найбільш активні пошуки шляхів поліпшення практичної підготовки студентів здійснюються у 70-90-х роках ХХ століття.

Саме завдяки аналізу процесу педагогічної практики та її результатів педагогіка вищої школи вирішує багато важливих проблем, пов'язаних із різними аспектами професійної підготовки майбутнього вчителя музики: формуванням його педагогічної культури, різноманітних умінь і навичок, розвитком професійного інтересу, творчої активності, професійною адаптацією тощо. Вищезазначене дозволяє стверджувати, що педагогічна практика була і є одним із вирішальних факторів, які впливають на підвищення якості музично-педагогічної освіти в Україні.

Однією з актуальних проблем вищої школи завжди була проблема методичної підготовки студента. З огляду на це, ми вважаємо доречним розглянути педагогічну практику в системі методичної підготовки майбутнього вчителя музики.

## 1.2. Специфіка методичної підготовки майбутнього вчителя музики

Рівень кваліфікації педагогічних кадрів для загальноосвітніх навчальних закладів багато в чому залежить від методичної підготовки студента. Поняття “методична підготовка” є багатоаспектним як за своїм змістом, так і за структурою.

Зокрема, “підготовка” визначається як “запас знань, досвід, здобутий у процесі навчання, практичної діяльності” [247, с.417]. Поняття “методична” тісно пов’язується з терміном “методика”, який “у вузькому значенні вживається як учення про методи навчання; в широкому значенні – розглядається як галузь педагогічної науки, яка досліджує закономірності вивчення певного навчального предмету” [51, с.206]. В зв’язку з цим, методика навчання як часткова дидактика у педагогічному словнику трактується як “сукупність упорядкованих знань про принципи, зміст, методи, засоби та форми організації навчально-виховного процесу по окремим навчальним дисциплінам, що забезпечують вирішення поставлених завдань” [87, с.80].

Методика відіграє головну роль в освітньому процесі, адже без неї неможливий ні сам процес, ні його позитивний результат. Саме тому проблема методичної грамотності була і є однією з центральних у різних галузях педагогічної діяльності. На думку С.У.Гончаренка, методична підготовка студентів є важливою ланкою у загальній системі навчально-виховного процесу вищих педагогічних закладів. Він підкреслює, що саме методична підготовка виконує міжпредметну функцію, синтезує основні психолого-педагогічні знання, вміння і навички, необхідні для тих видів практичної діяльності, які повинен виконувати вчитель у школі [49].

Методичний аспект професійної підготовки вчителів розкривається в роботах К.Б.Авраменко, О.Е.Коваленко, М.А.Кудайкулова, Н.Б.Максименко, Н.В.Морзе, В.М.Назаренко, Л.Г.Таланової та інших дослідників [7;86;104;126;149;160;257].

Сучасний стан викладання музики в загальноосвітніх навчальних закладах характеризується стійкими тенденціями оновлення змісту освіти. Створення авторських програм і методик, намагання багатьох шкіл працювати в режимі інноваційних ідей, де важливе місце займають ідеї розвиваючого навчання, проектування нових форм музично-естетичного виховання, вимагає ґрунтовної методичної підготовки вчителя. Вона є важливою складовою професійної підготовки майбутнього фахівця. Саме тому музична педагогіка вищої школи активно розробляє проблему методичної підготовки студентів. Аналіз наукових досліджень із даної проблеми дозволив нам конкретизувати зміст та специфіку методичної підготовки майбутнього вчителя музики.

Перший напрямок таких наукових праць пов'язаний з комплексним дослідженням системи методичної підготовки, розкриттям умов підвищення її професійно-педагогічної спрямованості (О.О.Апраксина, Л.Г.Арчажникова, Л.В.Матвеева, І.М.Немикіна) [13;14;19;20;137;138;168].

Дослідження другого напрямку розглядають методичну підготовку в контексті різних проблем музичної педагогіки: розвитку професійної активності майбутнього вчителя музики (С.Х.Костанян), його професійного мислення (О.П.Куликович), самостійності (Р.Р.Джердімалієва), творчих якостей (Л.Г.Арчажникова, Л.І.Бамбурова), професійних інтересів (В.Л.Яконюк), поєднання виконавського та методичного компонентів професійної підготовки студентів (Л.М.Василенко, Н.Ф.Гажим, М.А.Моїсеєва) тощо [17;24;39;44;58;95;110;148;290].

Методичну підготовку слід розглядати значно ширше, ніж тільки вивчення студентами курсу методики музичного виховання. Дане положення, зокрема, знаходить своє підтвердження в роботах Л.В.Матвеевої, яка визначає два взаємопов'язані компоненти методичної підготовки: 1) опосередковану методичну підготовку (через професійно спрямоване викладання суспільно-політичних, психолого-педагогічних та фахових дисциплін); 2) безпосередню (через курс методики музичного виховання).

Досліджуючи безпосередню методичну підготовку, автор пропонує розділити її на методико-теоретичну та методико-практичну. Перша передбачає отримання студентами необхідного обсягу систематизованих наукових знань про музично-естетичне виховання, методи його здійснення, про необхідні для цього вміння та навички. Друга передбачає втілення методичних знань у практичних діях і виражаються в єдності психолого-педагогічних, методичних і фахових знань. В результаті у студентів мають сформуватися комплексні методичні вміння. Рівень оволодіння даними вміннями Л.В.Матвеева визначає терміном “методико-практична підготовка” та пов’язує її з цілісною підготовкою вчителя музики [137;138].

Те, що методики музичного виховання неможливо навчити в рамках однієї дисципліни, підтверджує також і особливість викладання даного курсу в умовах різних термінів навчання. Зокрема, в умовах скороченого (3-річного) терміну предмет методики музичного виховання викладається студентам тільки у V семестрі. Практика свідчить, що не всі студенти мають відповідну довузівську методичну підготовку. Тому для багатьох з них цей курс є лише фундаментом, на якому в подальшому будується вся система їх методичної підготовки. В даному випадку суттєво зростає значення опосередкованої методичної підготовки, яка охоплює предмети протягом усіх років навчання, озброює студентів професійно необхідними вміннями та навичками, формує інтерес до майбутньої спеціальності. Важливим є також налагодження взаємозв’язку безпосередньої та опосередкованої методичної підготовки.

Це багато в чому обумовлюється тим, що, як зазначає О.О.Апраксина, “різні цикли дисциплін, які входять у професійну підготовку вчителя музики, не можуть розглядатися ізольовано, замкнено; вони повинні вивчатися у тісному взаємозв’язку, в єдиній спрямованості. Кожен цикл і навіть кожний предмет у ній, маючи свої специфічні завдання, в той же час є “цеглиною” спільної єдиної споруди” [14, с.30].

Методична підготовка майбутнього вчителя музики знаходиться у прямій залежності від загальної методичної озброєності, що забезпечується взаємодією

різних дисциплін, які вивчаються студентами у вищому навчальному закладі. Л.Г.Арчажникова підкреслює, що повноцінності методичної підготовки можливо досягнути лише в тому випадку, якщо кожна з дисциплін навчального плану буде озброювати студента як фундаментальними знаннями, так і практичними навичками та вміннями, необхідними для висококваліфікованого й творчого проведення уроків музики та позакласних занять [18].

Спираючись на вищезазначене, *методичну підготовку майбутнього вчителя музики* можна визначити як навчальний процес, що забезпечує оволодіння студентами методами та прийомами музично-виховної роботи з учнями.

На нашу думку, така підготовка має свою специфіку і забезпечується комплексом різних дисциплін навчального плану (рис.1.2).

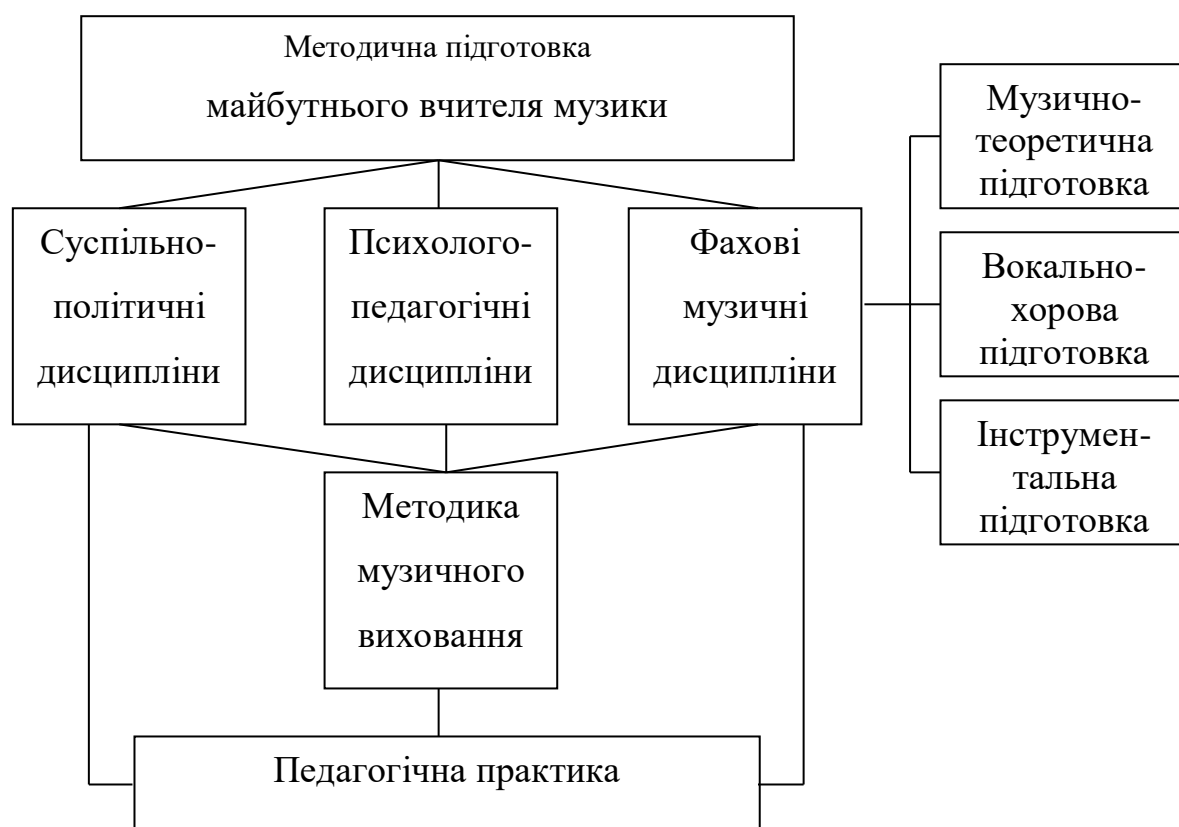


Рис.1.2. Основні складові системи методичної підготовки майбутнього вчителя музики

Оскільки зв'язок безпосередньої та опосередкованої методичної підготовки в повній мірі здійснюється тільки під час практичної діяльності студента, основним стрижнем методичної підготовки ми вважаємо педагогічну практику, яка доводить правильність набутих знань, умінь і навичок, поглиблює й розвиває їх; виявляє педагогічні здібності та творчі якості кожного студента, що в результаті визначає особливий індивідуальний стиль майбутнього спеціаліста.

Педагогічна практика тісно пов'язана з кожною дисципліною навчального плану підготовки майбутнього вчителя музики. Для підтвердження цього положення зупинимось на сутності цих взаємозв'язків.

Важливою теоретичною основою методичної підготовки студента є його світогляд – система науково-політичних і філософських знань, переконань та ідеалів, що активно впливають на формування особистості, норм її поведінки, життєві установки та інтереси, вироблення моральних і ціннісних орієнтацій, емоційно-естетичних оцінок. Активному формуванню світогляду сприяє цикл суспільно-політичних дисциплін, який надає майбутньому спеціалісту знання щодо основних закономірностей розвитку мистецтва як форми суспільної свідомості; вчить розуміти ідеологічну сутність явищ музичного мистецтва, ефективно використовувати в своїй роботі виховні можливості музики для формування у школярів високих моральних якостей та активної життєвої позиції. Все це знаходить втілення під час практичної діяльності студента у школі.

Вивчення циклу психолого-педагогічних дисциплін дозволяє майбутньому педагогу-музиканту усвідомити сутність і закономірності розвитку особистості, специфіку побудови навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах, пов'язану з формуванням особистості школяра, психологічні й вікові особливості учнів. Під час педагогічної практики це сприяє методично вірній та ефективній організації музичної діяльності учнів різного шкільного віку, її спрямованості на розвиток музичного сприйняття, творчих і музичних здібностей дітей.

Спеціальність шкільного вчителя передбачає підготовку студента не тільки як педагога, але й як висококваліфікованого музиканта. На відміну від

випускників консерваторії, які спеціалізуються на якомусь певному виді музичної діяльності, випускники вищих музично-педагогічних навчальних закладів повинні оволодіти грою на музичному інструменті, вмінням самостійно виконувати вокальні твори та розвивати вокально-хорові навички у дітей, технікою диригування, знаннями музичної теорії, історії музики тощо.

Такі важливі завдання успішно виконують фахові дисципліни, в функції яких також входить допомогти студентам опанувати деякі локальні методики (викладання сольфеджіо, постановки голосу, навчання гри на музичному інструменті).

У всіх цих методик повинна бути одна спрямованість – підготувати майбутнього вчителя до різносторонньої діяльності у педагогічних навчальних закладах різного типу: загальноосвітніх школах, гімназіях, ліцеях і т.п. В зв'язку з цим, університетська освіта дає право студентам, які проявили особливі здібності при вивченні окремих музичних предметів, отримати додаткову кваліфікацію. Цикл фахових дисциплін закладає своєрідний фундамент методичної підготовки майбутнього вчителя музики. Кожен курс даного циклу безпосередньо пов'язаний з педагогічною практикою студента і забезпечує його відповідну музично-теоретичну, вокально-хорову та інструментальну підготовку.

Методично вірна організація різних видів музичної діяльності школярів потребує розвитку багатьох музичних здібностей студента-практиканта; володіння ним навичками гармонічного аналізу музичних творів, гармонізації мелодії на інструменті, використання прийомів поліфонічного розвитку тематизму і т.п. З огляду на це, слід наголосити на важливості вивчення студентами таких дисциплін як сольфеджіо, гармонія та поліфонія.

Однією з самих довготривалих дисциплін музично-теоретичного циклу в зв'язку з великим обсягом матеріалу є курс історії музики. Це дає можливість здійснювати систематичний вплив на студентів і тим самим вирішувати важливі музично-виховні завдання: формування художнього світогляду, високого музичного смаку майбутніх педагогів. Музично-історичні знання вчителя є необхідною базою для усвідомлення взаємозв'язку різних музичних явищ, що



відповідає завданням загального музично-естетичного виховання школярів. Вміння визначати основні риси того чи іншого музичного стилю, напрямку, течії; характеризувати стиль, форму, засоби музичної виразності конкретних творів; виконувати напам'ять чи за нотним записом уривки з опер, балетів, симфоній, фортепіанних, вокальних творів тощо допомагають студенту на практиці цікаво та грамотно розповідати дітям про музику, аналізувати її, підкріплювати свою розповідь музичними ілюстраціями, розкриваючи при цьому образний зміст музичного твору, знаходячи аналогію з життєвими явищами, з образами суміжних мистецтв.

Завершальною дисципліною теоретичного циклу є курс аналізу музичних творів. Він не тільки узагальнює, підсумовує знання та навички, отримані студентами під час вивчення вищезазначених дисциплін, але й спрямовує їх на вирішення завдання, яке постійно зустрічається в урочній та позакласній роботі студента у школі – науково обґрунтовано та всебічно розібратися в сутності основних виразових засобів та особливостях композиції музичного твору. Зокрема, це проявляється під час проведення слухання музики та розучування пісень, коли практикант повинен чітко уявити для себе особливості змісту та форми твору, визначити те коло відомостей, які в даному випадку корисно повідомити учням; під час подання понять з музичної грамоти шляхом пояснення виразних можливостей та засобів музики тощо.

Насичена програма урочної та позакласної роботи вчителя вимагає належної вокально-хорової підготовки студента. Вона в основному забезпечується вивченням таких навчальних дисциплін як хорознавство, хоровий клас і практикум роботи з хором, диригування, вокал. Вокально-хорова робота з учнями займає важливе місце у діяльності студента-практиканта (під час проведення уроку музики, занять у гуртках сольного, ансамблевого та хорового співу). Методично вірне проведення такої роботи передбачає розвиток у студентів умінь професійно виконувати вокальні музичні твори; надання їм ґрунтовних знань щодо закономірностей та особливостей хормейстерської діяльності у школі, доцільного добору вокально-хорового репертуару; формування вмінь читання

хорових партитур, навичок виконавського вокально-хорового аналізу музичних творів; відпрацювання різноманітних прийомів керування хором за допомогою словесних пояснень і техніки диригування.

Те, що вчитель музики здійснює музично-естетичне виховання школярів, використовуючи специфічні можливості свого предмету, зумовлює необхідність якісної інструментальної підготовки студента. Вона здійснюється на заняттях з основного та додаткового музичного інструменту, а також на заняттях із концертмейстерського класу. Мета і завдання кожної з цих дисциплін знаходять своє логічне продовження у процесі педагогічної практики, під час якої студенти розвивають різноманітні методичні прийоми роботи, пов'язані з сольним інструментальним виконанням музичних творів, грою в ансамблі, акомпануванням тощо.

Виконавська підготовка студента-практиканта є основою для створення на заняттях атмосфери яскравого образного сприйняття музики школярами, необхідною складовою процесу організації багатьох видів музичної діяльності учнів. Особливо слід наголосити на важливості “живого” виконання під час слухання музики. На думку Б.В.Асаф'єва, Н.Л.Гродзенської, Д.Б.Кабалевського, В.М.Шацької, Б.Л.Яворського [22;53;80;277;284] та багатьох інших педагогів, таке виконання пов'язане з більшим емоційним впливом музики на школярів. Воно дає їм запас нових яскравих вражень і поліпшує процес засвоєння матеріалу, адже вчитель може зупинитися, повторити будь-яке місце, звернувши увагу учнів на окремі засоби музичної виразності, особливості побудови даного твору. Слід наголосити на необхідності різнобічної виконавської підготовки вчителя музики, яка на педагогічній практиці проявляється у поєднанні різних музично-виконавських дій. Вони опановуються студентами під час демонстрації пісень, ілюстрації різних навчальних завдань до співу, керування вокально-хоровою роботою школярів.

Найбільш тісно педагогічна практика пов'язана з курсом методики музичного виховання, який є базовим у системі методичної підготовки студентів, адже він дає знання про зміст, форми, методи музичного виховання, ставить

завдання навчити практикувати сюжетно-композиційну лінію процесу навчання, організувати власну діяльність. У процесі його вивчення інтегруються знання, вміння, навички, отримані під час вивчення багатьох дисциплін навчального плану.

Складність опанування даного курсу полягає в тому, що в існуючий методиці музичного виховання як науці постійно поглиблюються виявлені психолого-педагогічні закономірності музично-естетичного виховання, розробляються його різноманітні аспекти, постійно оновлюються зміст, форми, методи і прийоми організації навчальної та позакласної музичної діяльності учнів з метою підвищення її ефективності. Лабораторно-практичні заняття з методики музичного виховання та педагогічна практика студентів у школі допомагають покращити якість засвоєння методичних знань, умінь і навичок, забезпечити більш тісний зв'язок теорії та практики. Тим самим створюються необхідні умови для проектування навчально-виховного процесу, а також для вирішення різноманітних завдань методичного характеру вже в реальних педагогічних ситуаціях.

Таким чином, аналіз системи методичної підготовки майбутнього вчителя музики свідчить, що в даній системі діє сукупність зв'язків різних навчальних дисциплін з педагогічною практикою. Своєрідність такої методичної підготовки зумовлюється рядом наступних факторів.

Перший з них полягає у специфіці уроку музики як уроку мистецтва. В науковій літературі неодноразово наголошується, що сприйняття музики є дуже специфічним процесом. Воно являє собою єдність емоцій і розуму, почуття і свідомості. Музика звертається насамперед до людських почуттів і через них до розуму. Це вимагає від майбутнього вчителя методичних умінь органічно поєднувати емоційне сприйняття твору учнями з його аналізом та естетичною оцінкою. Важливим завданням педагога в даному випадку є надати школярам можливість зрозуміти мову музики, знайти в ній ті виражальні та зображальні моменти, які є найбільш цікавими та привабливими для особистості дитини і співвідносяться з її власним досвідом. При цьому потрібно враховувати

індивідуальний характер музичного сприйняття, можливість існування різних емоційних реакцій на конкретний твір. Комплексний характер уроку музики зумовлює необхідність майбутнього педагога оволодіти методикою реалізації взаємозв'язку окремих видів музичної діяльності школярів для того, щоб один вид збагачував інший, щоб всі елементи підкорялися темі уроку, темі чверті тощо. Цього можливо досягнути тільки за умови творчого підходу студента до навчально-виховного процесу в період педагогічної практики.

Другою особливістю методичної підготовки майбутнього вчителя музики є можливість протягом усіх років навчання під час індивідуальних музичних занять здійснювати регулярний педагогічний вплив на студентів з метою їх озброєння комплексом знань, умінь і навичок методичного характеру.

На необхідність удосконалення різних складових фахової підготовки вчителя музики (музично-теоретичної, виконавської, диригентсько-хорової) вказують у своїх дослідженнях Л.Г.Арчажникова, В.С.Єлисеєва, С.М.Масний, П.М.Николаєнко, Г.М.Падалка, О.П.Рудницька, Г.М.Сагайдак, Е.К.Сет, Г.Є.Стасько, П.М.Черниш та багато інших науковців [21;63;131;171;186;231;233;249;255;276].

Слід звернути увагу на музично-педагогічні праці, в яких досліджується методична спрямованість циклу фахових дисциплін, ведуться пошуки можливостей налагодження взаємозв'язків опосередкованої та безпосередньої методичної підготовки у процесі навчання та в період педпрактики.

Зокрема, С.Ю.Фатахова розглядає взаємозв'язок предметів спеціального циклу та методики музичного виховання. На її думку, методична озброєність складає основу професійної підготовки вчителя у вищому навчальному закладі. Виділяючи загальні тенденції кожного предмету музичного циклу (розвиваюче навчання, педагогічна спрямованість дисципліни, врахування міжпредметних зв'язків, індивідуалізація навчання), автор підкреслює, що “опора на них оптимізує процес підготовки студента з окремих дисциплін спеціального циклу, цілеспрямовано формує його як виконавця, хорового диригента, вокаліста, музикознавця” [265, с.10].

У вивченні методики музичного виховання особливу увагу пропонується приділяти комплексності вмінь і навичок, їх всебічному, міждисциплінарному характеру. Комплекс музичних дисциплін і методику музичного виховання С.Ю.Фатахова визначає основною структурою в системі підготовки студентів до практичної діяльності, причому ведучими тенденціями цієї системи вона вважає індивідуалізацію навчання та міжпредметні зв'язки.

У свою чергу, І.М.Немикіна, досліджуючи різноманітні аспекти формування єдиних методичних основ фахової підготовки вчителя музики, виділяє основні умови підвищення професійної спрямованості методичної підготовки студента: проблемно-аналітичний підхід до процесу навчання, реалізацію міжпредметних зв'язків, формування змістових узагальнень, що відображають сутність професійної діяльності вчителя музики.

Автор наголошує на важливості узгодженого викладання суміжних музичних дисциплін, здійсненні взаємозв'язку окремих методик, який реалізується: в процесі цілісного аналізу музичних творів (теоретичного, виконавського, художнього та методичного); під час використання загальних закономірностей роботи над музичними творами (жанром, формою, стилем і т.п.); застосування деяких загальних педагогічних прийомів і методик (аналізу, порівняння, узагальнення, словесного пояснення, показу і т.п.); можливостей реалізації диригентських і вокальних навичок в інструментальній підготовці тощо [168]. На нашу думку, вищезазначене багато в чому сприятиме формуванню у студента цілісної системи методичних знань, умінь і навичок, допоможе йому методично вірно проводити музично-виховну роботу під час педагогічної практики.

У ряді дисертаційних праць методична підготовка пов'язується з вивченням студентами окремих музичних дисциплін, що передбачають індивідуальну форму занять.

Зокрема, В.Л.Яконюк звертає увагу на необхідність методичної підготовки майбутніх учителів музики в класі фортепіано. З метою розвитку професійного інтересу студентів він пропонує використовувати комплекс методів, що включає

паралельне вивчення музичних творів і написання методико-педагогічних анотацій до них [290]. Ми цілком погоджуємося з думкою В.Л.Яконюка по те, що використання в процесі виконавської підготовки студента в інструментальному класі вивчення та засвоєння різних аспектів методики музичного виховання, і зокрема питань щодо організації слухання музики, є одним із важливих напрямків розвитку професійного інтересу майбутнього фахівця.

Дисертаційне дослідження Н.Ф.Гажима присвячено проблемі взаємозв'язку виконавської та методичної підготовки студентів у класі баяну. Автор підкреслює важливість встановлення міжпредметних зв'язків основного музичного інструменту з курсом методики музичного виховання та педагогічною практикою. В результаті проведеного дослідження Н.Ф.Гажим підтверджує своє припущення про те, що поєднання формування виконавських й методичних навичок і вмінь значно підвищує якість професійної підготовки студента [44].

Л.М.Василенко розглядає взаємодію вокального та методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики. З метою підвищення ефективності вокально-методичної підготовки до навчального плану крім вокалу пропонується ввести інтегрований спецкурс “Методика вокального навчання школярів”. В результаті дисертаційного дослідження Л.М.Василенко з'ясовує, що “взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів музики забезпечується завдяки застосуванню інтеграційних підходів до опанування студентами вокальних та методичних знань і умінь і досягається на основі: вироблення у майбутніх фахівців особистої зацікавленості процесом вокального навчання школярів; досягнення власної вокально-виконавської майстерності; засвоєння методичних концепцій вокального навчання та оволодіння практичними вміннями співацького розвитку учнів; розвитку у майбутніх учителів музики здатності до адекватної самооцінки у процесі вокально-методичної діяльності” [39, с.8].

М.А.Моїсеєва у своїй дисертаційній праці досліджує можливості концертмейстерського класу щодо формування у студентів необхідних умінь, навичок і професійних якостей. Автор вважає, що даний курс “у межах циклу

музично-виконавських дисциплін слугує моделлю багатьох типових для педагогічної роботи ситуацій і дій, спрямованих на реалізацію процесу спілкування засобами музичного мистецтва” [148, с.3]. В результаті проведеного дослідження М.А.Моїсєєва здійснює змістовий аналіз спільної музично-виконавської діяльності як провідного засобу формування специфічних ансамблевих якостей вчителя музики, обґрунтовує їх зміст і структуру, виробляє критерії діагностики рівнів сформованості ансамблевої компетентності студентів та розробляє методику її формування. На нашу думку, впровадження у навчальний процес розробленої автором методики також сприятиме ефективній реалізації методичного аспекту професійної підготовки майбутніх учителів музики в період педагогічної практики.

Питання безпосередньої методичної підготовки студентів на заняттях із методики музичного виховання в аспекті його зв'язку з педагогічною практикою розглядаються в роботах Л.Г.Арчажникової, Л.І.Бамбурової, Р.Р.Джердімалієвої, С.Х.Костанян, О.П.Куликович та інших дослідників [17;20;24;58;95;110].

В цих працях звертається увага на важливість якісного викладання студентам лекційного курсу, а також необхідність удосконалення методики проведення семінарських і практичних занять з даного предмету, які науковці класифікують як реферативні (що пов'язані з критичним аналізом літературних джерел) та творчі (що передбачають виконання та розбір музичних творів; відбір та обговорення методичного матеріалу, самостійно зібраного студентами для роботи зі школярами). Методична підготовка в таких дослідженнях пов'язується з вирішенням проблеми розвитку професійної активності та мислення студента, його самостійності, творчих здібностей тощо.

Таким чином, спираючись на аналіз вищезазначених праць, можна стверджувати, що методична підготовка обов'язково має розглядатися з позиції цілісної підготовки майбутнього вчителя музики. Це передбачає не тільки взаємозв'язок психолого-педагогічних, фахових, методичних знань, умінь і навичок, а й здатність застосовувати їх у практичній педагогічній діяльності.

З огляду на це, методична підготовка тісно пов'язана з такими поняттями, як “педагогічна готовність”, “професійно-педагогічна компетентність”, “фахова компетентність вчителя музики”.

Найбільш активне вивчення проблеми формування готовності до педагогічної діяльності розпочалося з 70-х років ХХ століття (К.М.Дурай-Новакова, Л.В.Кондрашова, А.Ф.Ліненко, В.О.Моляко, О.Г.Мороз, С.А.Ніколаєнко, О.В.Проскура, В.А.Сластьонін, В.І.Щербіна та інші). Науковці визначають таку готовність, як складну, багаторівневу характеристику особистості, що включає систему мотивів, установок, станів, а також спеціальні знання, уміння і навички, які дозволяють здійснювати дану діяльність.

Так, А.Ф.Ліненко конкретизує вищезазначені компоненти такими ознаками, як: “емоційно-позитивне ставлення до суб'єкта (учня), об'єкта (педагогічного процесу) та способу діяльності (виховання та навчання); знання про структуру особистості, її вікові зміни, цілі та засоби педагогічного впливу в процесі її формування та розвитку; педагогічні вміння щодо організації та здійснення навчального й виховного впливу на особистість, яка формується; прагнення спілкуватися з дітьми, передавати їм свій досвід, знання відповідно до змісту і засобів досягнення соціально значущих цілей” [121, с.130].

Вищезазначене дозволяє вважати методичну підготовку необхідною складовою педагогічної готовності майбутнього вчителя до здійснення професійно-педагогічної діяльності.

На думку Н.В.Гузій, провідне місце серед інтелектуальних суб'єктних якостей учителя належить професійно-педагогічній компетентності. В широкому розумінні вона трактується автором, як “поінформованість вчителя про знання, уміння, навички та їх нормативні ознаки, які необхідні для його праці; знання психолого-педагогічних основ реальної педагогічної діяльності відповідно до її нормативних еталонів” [196, с.10].

Професійно-педагогічну компетентність науковці розглядають як цілісну характеристику педагогічного професіоналізму (А.К.Маркова) та як його складову (І.А.Зязюн, Н.В.Кузьміна).



Зокрема, А.К.Маркова вважає, що така компетентність охоплює педагогічну діяльність, педагогічне спілкування, особистість вчителя, а також навченість і вихованість учнів. За концепцією Н.В.Кузьміної, педагогічна компетентність являє собою здатність учителя перетворювати свій фах у засоби формування особистості учнів. І.А.Зязюн вважає її підвалиною педагогічної майстерності вчителя. Зміст професійної компетентності, на думку автора, визначають “знання предмета, методики його викладання, педагогіки та психології” [194, с.34]. Науковці зазначають, що компетентність учителя характеризується також розвитком у нього певних якостей: педагогічної ерудиції, педагогічного мислення, інтуїції, здібностей до імпровізації, педагогічного оптимізму і рефлексії.

Одним з видів професійно-педагогічної компетентності вважають методичну компетентність, яка “полягає в оволодінні засобами, шляхами, формами, методами педагогічних впливів та продуктивному їх використанні та диференціації” [196, с.10]. Методична компетентність є необхідною складовою фахової компетентності вчителя музики, під якою розуміється “здатність до музично-освітньої діяльності на основі знань, умінь, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва, музично-педагогічних здібностей, набутих у процесі музично-педагогічної освіти” [145, с.35].

Методична компетентність вчителя музики (як і його загальна фахова компетентність) передбачає діалектику загального, особливого й одиничного. Це проявляється в тому, що методична компетентність – це загальноприйняті вимоги до вчителя як суб’єкта педагогічного процесу. Специфіка методичної компетентності учителя музики пов’язана з особливостями його педагогічної діяльності. Загальні вимоги до цієї діяльності, її специфіка й особливості суб’єктивно відбиваються в діяльності окремого індивіда. Формування методичної компетентності вчителя здійснюється в процесі педагогічної діяльності.

Структура діяльності вчителя досить ґрунтовно досліджується педагогікою вищої школи. Аналіз праць Н.В.Кузьміної, А.І.Щербакова, В.О.Сластьоніна

[107;245;280] та інших науковців свідчить, що така діяльність є складною динамічною системою, яка являє собою комплекс взаємозалежних компонентів (функцій): конструктивний, організаційний, комунікативний, інформаційний, розвиваючий, мобілізаційний, орієнтаційний, дослідницький.

На основі даної структури можна виділити найбільш важливі *напрямки педагогічної діяльності в системі методичної підготовки майбутнього вчителя музики* (рис.1.3).



Рис. 1.3. Основні напрямки педагогічної діяльності в системі методичної підготовки майбутнього вчителя музики

Кожен із цих напрямків включає мотиваційний, пізнавальний, діяльнісний та оцінювальний аспекти, які в комплексі підвищують результативність педагогічної діяльності майбутнього фахівця, допомагають йому усвідомити закономірності організації навчально-виховного процесу в школі та завдяки активному включенню в даний процес формувати себе як особистість.

Зупинимося на більш детальному аналізі вищезазначених напрямків.

Система методичної підготовки майбутнього вчителя музики обов'язково включає в себе *конструктивний напрямок* педагогічної діяльності, пов'язаний з відбором, композицією, проектуванням матеріалу для урочної та позакласної музично-виховної роботи, створенням планів. Це дозволяє виділити найбільш ефективні прийоми та методи роботи, продумати можливі варіанти методичного вирішення певної проблеми. Окремі знання, вміння та навички щодо реалізації даного напрямку педагогічної діяльності студенти отримують на заняттях із психолого-педагогічних і фахових дисциплін. Але поглиблення знань, удосконалення конструктивних умінь і навичок майбутніх фахівців в основному здійснюється у процесі вивчення ними курсу методики музичного виховання та проходження педагогічної практики.

Одним із важливих напрямків педагогічної діяльності майбутніх вчителів музики, без якого неможливе вирішення завдань методичного характеру, є *виконавський напрямок*. Він передбачає сольне виконання інструментальних і вокальних творів, акомпанування, гру в ансамблі, диригування, творче музикування тощо. В процесі такої діяльності відбувається актуалізація методичних умінь і навичок, отриманих під час різних практикумів та на індивідуальних музичних заняттях.

Проблеми, пов'язані з виконавською діяльністю, досліджуються в багатьох дисертаційних дослідженнях. У цих роботах, зокрема, дається дидактичне обґрунтування виконавської підготовки майбутнього вчителя музики (Г.Ю.Ніколаї); досліджується процес формування його виконавських умінь (Є.В.Куришев), педагогічно-виконавської майстерності (І.В.Мостова), музично-виконавської культури (Н.М.Згурська), уміння художньої інтерпретації (В.М.Крицький, О.Д.Ляшенко) тощо [72;101;115;125;154;173].

Характеризуючи специфіку виконавської діяльності педагога-музиканта, науковці відзначають її тісний взаємозв'язок з педагогічною діяльністю, високу інтенсивність, різноманітність форм та умов реалізації, що передбачає поєднання виконання музичних творів і мовного спілкування з учнями, широке використання прийомів практичного музикування у співвідношенні з

поясненнями та художньо-педагогічним аотуванням виконуваного музичного матеріалу (Л.Г.Арчажникова, Л.А.Ісаєва, С.М.Масний, В.І.Муцмахер, Г.М.Падалка, О.П.Рудницька, Н.П.Тимошенко, М.П.Черниш та інші) [21;77;131;156;184;186;231;261;276].

Ефективність виконавської діяльності майбутнього вчителя музики забезпечується комплексом виконавських умінь, до яких Є.В.Куришев відносить “уміння планувати виконавську діяльність, адекватно втілювати виконавський задум в умовах публічного виступу, поєднувати виконання творів з їх педагогічним коментуванням, аналізувати якість виступу” [115, с.10]. Автор розглядає ці вміння як узагальнені виконавські вміння вчителя музики, обумовлюючи це тим, що вони необхідні для здійснення різних видів виконавської діяльності у загальноосвітньому навчальному закладі.

Ми вважаємо справедливою думку Г.М.Падалки про те, що “умови музично-педагогічної діяльності вимагають від учителя музики інтеграційних виконавських умінь – співати та акомпанувати власному співу, грати та вміти дати словесну інтерпретацію виконаному, здійснювати диригентський показ та одночасно інструментально підтримувати спів дітей і т.п.” [185, с.316]. В зв’язку з цим, Г.М.Падалка акцентує увагу на важливості інтеграційних процесів в системі спеціальної музичної підготовки вчителя, пропонує вводити в навчальний план такі дисципліни, для яких було би характерним поєднання навчально-розвиваючих завдань та озброєння студентів практичними навичками (диригування та робота з дитячим хором, спів під власний супровід, виконання та аналіз шкільної музичної літератури тощо).

Оволодіння виконавськими вміннями багато в чому зумовлює розвиток виконавської майстерності майбутнього фахівця, що сприяє успішності його професійно-педагогічної діяльності в школі. Так, І.В.Мостова трактує педагогічно-виконавську майстерність “як комплекс властивостей особистості, який забезпечує вільне володіння музичним інструментом і собою під час втілення художньої ідеї музичного твору з метою досягнення взаємодії з учнями для формування у них музичної культури” [153, с.48].

Розвитку педагогічно-виконавської майстерності сприяє формування у студентів узагальнених прийомів роботи над музичним твором. При цьому, одним із ключових умінь, яким має володіти майбутній вчитель музики, є вміння художньої інтерпретації. В зарубіжних наукових джерелах, присвячених проблемі художньої інтерпретації, наголошується на тому, що така інтерпретація складається не лише з технічного виконання, а головним чином полягає в її творчому оформленні. Суб'єктивними передумовами художньої інтерпретації при цьому виступають спеціальні музичні дані (музичний слух, почуття ритму і темпу, музична пам'ять тощо). Важливе значення також мають наступні фактори: концентрація уваги, тверда воля (наполегливість), мануальна технічна віртуозність, творча фантазія, рівень інтелектуального розвитку виконавця [298].

Результати дисертаційного дослідження В.М.Крицького підтверджують, що “ефективність формування уміння художньої інтерпретації зростатиме за умов забезпечення студентів художньо та дидактично доцільними знаннями щодо розумованих творів; цілеспрямованого формування узагальнених прийомів музично-виконавської діяльності, побудованих на основі логіки інтерпретаційного процесу; поетапного формування уміння художньої інтерпретації у напрямку від вербально-аргументованого тлумачення до музично-виконавської художньої інтерпретації” [101, с.2]. Автор вважає, що сформованість цього вміння “передбачає здатність до самостійного і свідомого тлумачення музичних творів різних стилів, жанрів, напрямків мистецтва, а також до педагогічної корекції інтерпретації в залежності від педагогічних завдань” [101, с.15].

У зв'язку з цим, слід наголосити на необхідності оволодіння студентами методом варіантної інтерпретації музичного твору з використанням прийому художнього перебільшення, адже для майбутнього вчителя дуже важливим є вміння методично вірно планувати процес організації сприйняття музики учнями. Г.М.Падалка та Н.І.Плешкова зазначають, що мистецтво інтерпретації музики для дітей потребує від виконавця особливо рельєфної подачі суттєвих, значущих деталей музичного твору, вміння виділити, підкреслити головне в ньому.

Застосування такого прийому потребує від студентів чіткого уявлення про те, що слід підкреслювати у виконанні, до яких результатів повинні прийти школярі в процесі слухання даного твору. Дослідники вважають, що художньому перебільшенню в різних варіантах інтерпретації твору можуть підкорятися так звані рухливі засоби музичної виразності (темپ, динаміка, тембр звуку, фразування, дихання, агогіка, артикуляція). Важливо використовувати також і різноманітність міміки [184].

Останнє твердження зумовлене тим, що майбутньому вчителю музики обов'язково треба враховувати специфіку умов його виконавської діяльності в школі. На думку І.П.Кулясова, специфічною особливістю слухання музики дітьми є їх особливе бажання бачити виконавця. Це дає можливість спостерігати за реакцією дітей не тільки слухом, але й зором, дозволяє певною мірою корегувати цю реакцію, більш виразно виділяти звучання окремих елементів музичної мови. Автор наголошує на необхідності послідовної роботи зі студентом з метою формування у нього навичок гри не дивлячись на клавіатуру, навичок “бачити” аудиторію та керувати при цьому своєю мімікою. Вищезазначене вимагає певного розподілу уваги між безпосередньо виконанням музики та його результатом – реакцією аудиторії [112].

Необхідність забезпечення єдності психолого-педагогічної та фахової підготовки майбутнього вчителя музики зумовлює те, що основні виконавські дисципліни передбачають такі форми роботи, які дозволяють виявити розуміння студентами взаємозв'язку між теоретичними та виконавськими предметами. До таких форм роботи відносяться: усний аналіз виконуваних творів, написання письмової анотації на окремий твір чи тематичну добірку. При цьому важливо навчити студента основам педагогічної майстерності, навичкам виступу перед шкільною аудиторією, намагатися, щоб він зміг відобразити у слові сутність твору, володів художньо-образною мовою.

Ефективність даної роботи перевіряється результативністю практичної діяльності майбутнього фахівця у школі. Репертуар, вивчений на заняттях з індивідуальних музичних дисциплін, часто використовується студентами на

уроках та різноманітних позакласних заходах. Якість таких виступів багато в чому залежить від методичних умінь поєднати яскраве виконання твору із захоплюючою та пізнавальною бесідою, побудованою з урахуванням особливостей сприйняття музики учнями певного шкільного віку.

Необхідність майбутнього вчителя музики організувати взаємодію з учнями зумовлює важливість *комунікативного напрямку* його педагогічної діяльності, який тісно пов'язаний з поняттям “педагогічне спілкування”.

Поняття “спілкування” вживається у психологічній літературі в різних значеннях: як обмін думками, почуттями, переживаннями (Л.С.Виготський, С.Л.Рубінштейн); як один із видів людської діяльності (Б.Г.Ананьєв, М.С.Каган, І.С.Кон, О.О.Леонт'єв); як специфічна соціальна форма інформаційного зв'язку (А.Д.Урсул, Л.О.Резников) тощо. Проблеми педагогічного спілкування розкриваються в педагогічних дослідженнях В.А.Кан-Калика, Н.В.Кузьміної, О.О.Леонт'єва, А.І.Щербакова та інших науковців.

Зокрема, В.А.Кан-Калик розглядає професійно-педагогічне спілкування як “систему органічної соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованців, змістом якої є обмін інформацією, здійснення виховного впливу, організація взаємовідносин за допомогою комунікативних засобів” [83, с.129]. Н.В.Волковою педагогічне спілкування визначається як “система соціально-психологічної взаємодії між учителем та учнем, спрямована на створення оптимальних соціально-психологічних умов для обопільної діяльності” [43, с.434].

Педагогічне спілкування вважається поліфункціональним явищем, яке забезпечує обмін інформацією, співпереживання, пізнання особистості, самоутвердження, продуктивну організацію взаємодії. Так, І.О.Зимня підкреслює наявність у педагогічному спілкуванні навчальної та фасилітативної функції. Остання проявляється в тому, що вчитель допомагає, полегшує учню виразити себе, виявити те, що у нього є позитивного. Зацікавленість в успіху учня, відповідна атмосфера спілкування допомагає, полегшує його, сприяє самоактуалізації та подальшому розвитку особистості дитини [73].

Педагогічне спілкування є особливим видом діяльності, який має складну структуру. Зокрема, О.О.Леонтьєв виділяє такі його компоненти як: уміння керувати своєю поведінкою; спостережливість, гнучкість уваги; вміння соціальної перцепції чи читання “по обличчю”; вміння “подавати себе” у спілкуванні з учнями; вміння глибоко розуміти, а не тільки бачити зовнішню сторону психічного стану учня та інші [117].

На думку В.А.Кан-Каліка, таке спілкування здійснюється у декілька етапів: 1) моделювання педагогом майбутнього спілкування з класом у процесі підготовки до уроку; 2) організації безпосереднього спілкування з класом (початковий період спілкування); 3) управління спілкуванням у педагогічному процесі; 4) аналізу здійсненої системи спілкування і моделювання нової системи спілкування на подальшу діяльність [83].

Слід відзначити в пропонованій структурі третій етап педагогічного спілкування – управління спілкуванням, як важливий елемент педагогічної комунікації. На даному етапі вирішуються не тільки загальні комунікативні задачі майбутньої діяльності, що плануються заздалегідь, але й поточні комунікативні задачі, які виникають у ході спілкування. Це зумовлює необхідність організації непередготовленої комунікації. Її вважають різновидом такого складного компоненту педагогічної діяльності, як педагогічна імпровізація. В процесі спілкування вона спирається на здатність педагога оперативно і правильно оцінювати ситуації та вчинки учнів; на основі попереднього досвіду, педагогічних знань, ерудиції та інтуїтивного пошуку відразу приймати рішення, органічно втілювати його в спілкуванні з дітьми; коригувати власну діяльність в залежності від зміни обставин.

Проблема спілкування є однією з ключових у музично-педагогічній діяльності. Враховуючи її специфіку, науковці трактують спілкування як “особливу діяльність, спрямовану на створення у шкільному музично-педагогічному процесі таких комунікативних зв'язків та відносин, які найбільшою мірою відповідають природі музичного мистецтва, художньо-творчим засобам спілкування з ним” [215, с.16].



Зазначимо, що сучасна наука розуміє комунікативний напрямок педагогічної діяльності вчителя не просто як процес передачі інформації, в якому зворотній зв'язок може бути відсутнім, а як взаємодію між суб'єктами, внаслідок якої відбувається обмін інформацією, створюється і стверджується близька для обох учасників позиція. Коли спілкування здійснюється на рівні “суб'єкт-суб'єктних” відносин, відбувається процес взаємовпливу вчителя і учня, взаєморозуміння одне одного.

З огляду на це, ефективній реалізації комунікативного напрямку педагогічної діяльності сприяє здатність вчителя до емпатії. Вона вважається складним особистісним утворенням, що характеризується проникненням у внутрішній світ іншої людини, емоційним співпереживанням її душевному життю [229]. Саме вона обумовлює здатність майбутнього вчителя музики ідентифікувати себе з учнем, встати на його позицію, зрозуміти його проблеми та інтереси, відчувати емоційний вплив музики шляхом взаємного співпереживання творів. Важливе значення при цьому має здатність педагога-музиканта до рефлексії, яка в даному випадку проявляється у самостереженні та самоаналізі того, як дії вчителя сприймаються школярами.

Слід підкреслити важливість думки О.Я.Ростовського про те, що “учитель повинен постійно ставити себе на місце учнів, дивитися на себе їхніми очима, прагнути до духовної близькості з ними, але не нав'язувати їм своїх поглядів, вражень, категоричних суджень і оцінок. Важливо проникнути в глибину почуттів і переживань учнів” [224, с.11]. Автор вважає, що педагогічне спілкування на уроці музики має спрямовуватися на створення атмосфери колективного естетичного переживання твору. Саме такий підхід до взаємодії учителя й учнів, на нашу думку, дозволяє налагодити безпосередній зворотній зв'язок (контакт) із дітьми в процесі художньо-педагогічного спілкування.

Досвід художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики І.В.Сипченко визначає як “глибоко особистісне, складне, системне утворення, яке відбиває певний художньо-естетичний рівень розвитку особистості і виступає як процес і результат її взаємодії зі світом художніх цінностей, а також передачі цих

цінностей учням. Це специфічний засіб реалізації творчих можливостей майбутніх фахівців у педагогічній діяльності, фактор, що визначає особистісні та професійні якості майбутнього вчителя музики” [237, с.13].

Зрозуміти особливості комунікативного напрямку педагогічної діяльності допомагають деякі положення системи К.С.Станіславського стосовно природи творчого комунікативного впливу однієї людини на іншу (або на групу людей), творчого самопочуття в діяльності комунікативного порядку. Зокрема, важливим є те, що управління педагогом власним творчим самопочуттям під час взаємодії з дітьми сприяє виникненню і реалізації так званого комунікативного натхнення. Виникнувши на основі психологічної установки вчителя, його ставлення до педагогічної роботи в момент безпосередньої взаємодії з класом, таке натхнення розвивається і зміцнюється саме через спілкування. В даному випадку, для вчителя музики важливо глибоко особистісно усвідомити матеріал, ще раз захопитися давно знайомим, відчувати задоволення від майбутньої роботи з класом, і на основі цього знайти відповідні комунікативні засоби передачі свого емоційного ставлення до діяльності, виділивши у змістовній інформації необхідне емоційне зерно.

Стимулювати своє творче самопочуття та інтерес до майбутньої діяльності, створити “манки” (термін К.С.Станіславського) у давно відомому матеріалі вчителю музики допоможе широко вживаний у мистецтві прийом “відсторонення”, суть якого полягає у “відбитті” звичного через призму сприйняття нерозуміючої людини (в даному випадку дитини). Вищезазначене базується на такому психологічному фундаменті як афективна пам’ять педагога-музиканта.

В науковій літературі зазначається, що “афективна пам’ять – це такий психічний механізм, завдяки якому вчитель зберігає у своєму досвіді чуттєво-емоційні стани (як свої власні, так і стани школярів). На основі афективної пам’яті народжуються уявлення педагога-музиканта про особливості музично-педагогічного спілкування, здійснюється “пошук” необхідного для нього творчого (насамперед емоційного) самопочуття. Дане психічне утворення допомагає

педагогу зберігати та у потрібний момент “оживляти” емоційно-чуттєві реакції, що виникали у нього та у школярів у процесі попередніх зустрічей з тим чи іншим музичним твором” [215, с.24].

Важливе місце у музично-педагогічному спілкуванні посідає увага. Вона характеризується не тільки волювим, але насамперед емоційно-естетичним початком. Це допомагає педагогу відчувати багатоманітні емоційно-естетичні характеристики музично-педагогічного процесу. Увага вчителя при цьому виступає в якості компонента “творчого натхнення” і є основою організації захоплюючого за змістом і формою уроку музики [215].

Комунікативний напрямок педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики реалізується шляхом вербально-музичного спілкування, що здійснюється за допомогою таких засобів як бесіда, пояснення, розповідь, коментування тощо. Таке спілкування включає в себе вербально-музичну інтерпретацію вивчаемого матеріалу. Її слід розуміти як творче розкриття художньо-образного змісту музичного твору, що виражене в словесному судженні. Слово сприяє повноцінному сприйманню музики, пробуджує інтерес до неї, поглиблює її ідейно-виховне значення, активізує увагу дітей, дозволяє регулювати емоційний стан учнів у відповідності з художньо-змістовою стороною музичних творів. Особливістю вербальної інтерпретації є її доступність, яскрава образність, художність мовного оформлення, орієнтація на специфіку слухацької аудиторії, а також її органічне поєднання з невербальними засобами спілкування: мімікою та пантомімікою. Оволодіти навичками вербально-музичного спілкування студенти мають можливість під час опанування фахових дисциплін, вивчення методики музичного виховання, проходження педагогічної практики.

Проблема такого спілкування знайшла відображення в роботах Л.Г.Арчажникової, Н.Л.Білої, Г.М.Падалки, В.Г.Ражникова, І.В.Сипченко, В.М.Смиреньського, В.Л.Яконюка та інших науковців [21;27;184;186;219;237;248;291]. Багато з них підкреслюють тісний взаємозв'язок виконавського та комунікативного напрямків педагогічної діяльності вчителя.

Зокрема, Л.Г.Арчажникова підкреслює значення цього зв'язку у розвитку здатності вчителя до педагогічної імпровізації, сутність якої вона вбачає “у вільному використанні співвідношення різних видів музично-виконавської діяльності та словесного експромту” [20, с.98].

Таким чином, аналіз комунікативного напрямку педагогічної діяльності дозволяє виділити основні принципи його реалізації: 1) принцип використання “манків” (К.С.Станіславського); 2) принцип спільного з учнями “співпереживання” творів; 3) принцип регуляції емоційного стану учнів; 4) принцип “зворотнього зв'язку”. Врахування вищезазначених принципів сприятиме ефективному включенню цього напрямку в загальну систему методичної підготовки майбутнього вчителя музики.

У даній системі необхідно враховувати також можливості *творчого напрямку* педагогічної діяльності вчителя. Аналіз наукових праць Н.В.Гузій, В.І.Загвязинського, І.А.Зязюна, В.А.Кан-Калика, Н.В.Кічук, Н.В.Кузьміної, М.О.Лазарева, М.Д.Никандрова, М.М.Поташкіна, С.О.Сисоєвої, Р.П.Скульського та інших науковців дозволяє зрозуміти специфіку педагогічної творчості та на основі цього усвідомити важливість проблеми творчого самовираження майбутнього вчителя музики [68;74;82;85;108;116;194;196;208;239;244].

Творчість у широкому розумінні слова розглядають як діяльність, що породжує щось якісно нове. Під педагогічною творчістю вчителя Р.П.Скульський розуміє “цілеспрямовану творчу діяльність, що передбачає систематичне вдосконалення, з одного боку, здійснюваної ним навчально-виховної і суспільно-педагогічної роботи, а з другого – професійної майстерності шляхом оволодіння новітніми досягненнями науки, передового досвіду й активізації власних науково-методичних пошуків” [244, с.93].

Серед основних особливостей педагогічної творчості науковці виділяють наступні: 1) це, як правило, завжди співтворчість, що виявляється у спільній творчості таких “пар”, як “учитель – учень”, “учитель – клас”, “учитель – учитель” та інші; 2) значна її частина здійснюється на людях у публічній обстановці, що вимагає від учителя вміння управляти своїми психічними станами,

оперативно викликати в себе і учнів творчу наснагу; 3) вона спрямована на досягнення лише позитивних наслідків і спресована у часі, що зумовлює потребу вчителя негайно діяти.

Питання щодо виховання творчих якостей особистості майбутнього педагога-музиканта, його підготовки до творчої діяльності висвітлені у працях Л.Г.Арчажникової, Н.Л.Білої, Г.С.Кожевнікова, Л.Т.Файзрахманової та багатьох інших дослідників. Вони зазначають, що творча діяльність учителя музики обумовлюється як вищезазначеними особливостями, так і специфікою його професії.

Зокрема, на думку Г.С.Кожевнікова, “любий вид музичних занять у школі – вокально-хорова робота, бесіди та розповіді про музику, виконання музичних творів на інструменті, слухання музики та її аналіз, ознайомлення з елементами музичної грамоти, навчання дітей гри на інструментах – відзначається наявністю художньо-творчого початку та проводиться з врахуванням виразності виконання музики, емоційності сприйняття, артистизму тощо” [89, с.6]. Автор вважає, що для вчителя музики творче натхнення, входження в образ, акторські нюанси є невід’ємною частиною його музично-педагогічної діяльності. Дуже важливим ми вважаємо твердження Л.Г.Арчажникової про те, що провідним мотивом творчої діяльності вчителя є інтерес до педагогіки та музичного мистецтва. Він зумовлюється потребою сприймати та виконувати музичні твори; устремлінням до глибоких емоційних переживань; бажанням залучити школярів до музичного мистецтва, навчити їх любити і розуміти музику. При цьому автор справедливо зауважує, що “творча діяльність учителя музики залежить від ряду обставин: від умов, в яких він працює, від рівня загального розвитку класу та музичної підготовки школярів, від власних особистісних якостей” [21, с.20].

Творчий напрямок педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики проявляється: у власному музикуванні при інтерпретації різноманітних творів; у створенні музики; в аранжуванні вокально-хорових та інструментальних творів; в інструментальній імпровізації; в інсценізації музики та рухових імпровізаціях; у прояві артистичних здібностей (в плані “перевтілення” в учнів та зовнішнього

втілення художніх музичних образів); у застосуванні та варіюванні різних методів педагогічного впливу в залежності від конкретної ситуації; у пошуку нових методичних прийомів музичного виховання школярів; у створенні художньої композиції (сценарію) уроку за допомогою методу емоційної драматургії.

Повноцінна методична підготовка студента залежить від реалізації ним *організаційного напрямку* своєї педагогічної діяльності, який проявляється в організації власного викладу, своєї поведінки в процесі урочної та позакласної музично-виховної роботи, методично вірної організації різних видів музичної діяльності учнів.

На важливість *дослідницького напрямку* педагогічної діяльності вчителя музики вказують у своїх працях Е.Б.Абдулін, О.О.Апраксина, Л.Г.Арчажникова, Б.В.Асаф'єв, О.П.Рудницька, В.М.Шацька, В.Л.Яворський та інші науковці. В умовах шкільної педагогічної практики студентів даний напрямок розглядається Л.А.Булатовою, Л.А.Ісаєвою, Л.В.Матвєєвою, Л.М.Пічугіною. Він дозволяє майбутньому спеціалісту суттєво вдосконалити методику викладання свого предмету та пов'язаний з формуванням умінь і навичок педагогічного спостереження, аналізу педагогічних фактів і явищ, проведенням експериментальних досліджень, вивченням передового педагогічного досвіду.

У контексті досліджуваної нами проблеми, особливо актуальними на даний час є наукові праці Е.Б.Абдуліна, в яких він пов'язує дослідницький напрямок із методологічною підготовкою студента, формуванням основ його методологічної культури. Автор підкреслює, що методологічна підготовка дозволяє педагогу глибше усвідомити діалектичний характер своєї професійної діяльності, здійснити аргументований вибір методичних засобів. Одним з важливих засобів формування основ методологічної культури майбутнього вчителя музики Е.Б.Абдулін вважає методологічний аналіз. Вищим рівнем володіння даним аналізом вважається такий, за якого педагог не тільки поглиблює свої знання з досліджуваної проблеми, але й проявляє здібності робити щодо неї власні конструктивні висновки та пропозиції, в тому числі методичного характеру, що орієнтовані на потреби його професійної діяльності [1].

Отже, методична підготовка майбутнього вчителя має обов'язково враховувати співвідношення методології та методики у практиці викладання предмету "Музика". Воно проявляється в тому, що студент має розуміти методику музичного виховання як систему змістовних узагальнень (систему проблем). У цьому науковці вбачають ключ до справжньої методичної творчості.

Таким чином, проведений аналіз свідчить, що система методичної підготовки сприяє ефективній реалізації та взаємозв'язку конструктивного, виконавського, комунікативного, творчого, організаційного та дослідницького напрямків педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики. Однак, це можливо лише за умови оволодіння студентом комплексом професійно-педагогічних знань, умінь і навичок.

Такий комплекс науково обґрунтовується в роботах О.О.Абдулліної, Г.Н.Александрова, А.М.Алексюка, Ю.К.Бабанського, І.Т.Огороднова, Н.В.Кузьміної, В.О.Сластьоніна, Л.Ф.Спіріна, які визначають педагогічні вміння як здібність вирішувати, спираючись на засвоєні знання та сформовані дії, багаточисельні навчально-виховні завдання у шкільній практиці.

Ідея необхідності взаємозв'язку загальнопедагогічних та спеціальних музичних умінь і навичок розкривається в дослідженнях О.О.Апраксиної, Л.Г.Арчажникової, Л.А.Ісаєвої, Є.В.Куришева, І.М.Немикіної, Г.М.Падалки, Н.П.Тимошенко, Г.М.Ципіна та інших науковців [22;77;115;168;185;261;274]. Аналіз цих праць дозволив нам виділити комплекс методичних знань, умінь і навичок, необхідних майбутньому вчителю музики. Цей комплекс опановується студентами в процесі теоретичних і практичних занять, а також під час педагогічної практики.

Отже, ми вважаємо, що майбутні вчителі музики обов'язково повинні засвоїти наступні *методичні знання*:

- основні методи навчання та виховання школярів;
- дидактичні закономірності побудови та проведення уроків у загальноосвітніх навчальних закладах;

- основні методи й принципи музичного виховання та шляхи їх реалізації в сучасній програмі з музики;

- методи та прийоми: проведення слухання музики на уроках у різних класах, розвитку вокально-хорових навичок в учнів різного шкільного віку, навчання музичної грамоти за відносною та абсолютною системою, організації музично-ритмічної діяльності школярів, використання дитячих музичних інструментів на уроках музики;

- методику розвитку у дітей музичного слуху (мелодичного, гармонічного, ритмічного, тембрового тощо);

- прийоми та засоби активізації музично-пізнавальної діяльності учнів, розвитку їх творчих здібностей;

- методику підготовки та проведення різних видів позакласної роботи;

- питання щодо планування та обліку музично-виховної роботи в школі.

Серед багатьох *методичних умінь і навичок*, якими має оволодіти майбутній педагог-музикант, слід відзначити такі, як:

- підбір навчального матеріалу для проведення уроків музики, гурткової музичної роботи, позакласних виховних заходів;

- визначення мети та завдань уроку, позакласного виховного заходу;

- складання планів-конспектів уроків музики різних типів;

- розробка сценаріїв позакласних виховних заходів у різних формах;

- проведення аналізу та самоаналізу музично-виховної роботи;

- використання передового педагогічного досвіду щодо методики організації музично-виховної роботи з учнями у власній педагогічній діяльності;

- організація колективної та індивідуальної діяльності учнів;

- забезпечення учбової дисципліни на музичних заняттях, індивідуального та диференційованого підходу до школярів;

- використання ТЗН, виготовлення та використання різноманітної наочності;

- забезпечення творчого розвитку школярів шляхом використання завдань творчого характеру;



- використання проблемних та ігрових методів навчання;
- підтримка необхідного темпу уроку;
- здійснення художньо-педагогічного аналізу музичних творів з використанням різноманітних прийомів активізації музичного сприймання учнів;
- проведення вокально-хорової роботи зі школярами, використовуючи різні музично-виконавські дії;
- визначення методів роботи над подоланням труднощів при вивченні певного музичного матеріалу;
- визначення музичних здібностей учнів і завдань щодо розвитку цих здібностей (почуття ритму, музичної пам'яті та музичного слуху тощо);
- проведення індивідуальної музичної роботи з учнями, використовуючи знання ряду окремих методик (навчання гри на інструменті, постановки голосу тощо);
- використання міжпредметних зв'язків у музично-естетичному вихованні школярів;
- забезпечення взаємозв'язку різних видів музичної діяльності на уроці та раціональний розподіл часу між ними;
- творче поєднання у музично-виховній роботі різних методичних прийомів у залежності від певної педагогічної ситуації.

Вищезазначені знання, вміння і навички реалізуються у практичній діяльності шляхом використання студентом різноманітних методів музичного виховання. Такі методи являють собою сукупність різноманітних засобів спільної діяльності вчителя та учнів з метою формування музичної культури школярів, їх всебічного та гармонійного розвитку. Специфіка цих методів полягає в тому, що вони спрямовані насамперед на забезпечення художньо-творчого розвитку учнів, формування культури їх почуттів, музичного смаку тощо.

Як відомо, в педагогічній науці існують різні класифікації методів (А.М.Алексюк, Ю.К.Бабанський, Н.І.Болдирев, Н.К.Гончаров, Ф.Ф.Корольов, І.Я.Лернер, В.О.Онищук, Г.І.Щукіна, М.Д.Ярмаченко та інші). В музичному вихованні використовується група загальнопедагогічних методів.

За зовнішньою формою прояву вони поділяються на словесні (повідомлення, пояснення, бесіда, розповідь, лекція, дискусія, диспут, робота з книгою), наочні (художні, фотографічні ілюстрації; демонстрації пісні чи інструментального твору, читання вірша; використання таблиць, схем, звукової дошки тощо) та практичні (вокальні, інструментальні, ритмічні вправи; виконання практичних або самостійних робіт). За внутрішньою сутністю методи класифікують за характером пізнавальної діяльності учнів (репродуктивні, пояснювально-ілюстративні, проблемно-інформаційні, частково-пошукові, дослідницькі), за характером логічного шляху мислення (індуктивні, дедуктивні, традиційні), за принципом розчленування чи об'єднання знань (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація).

Науковці підкреслюють, що загальнопедагогічні методи в музичному вихованні мають свою специфіку. Наприклад, словесний метод розуміється не стільки як передача необхідної інформації, скільки як засіб для створення образно-психологічного настрою, спрямованого на духовне спілкування дитини з музичним мистецтвом. Саме тому при словесному поясненні музики мова має бути насамперед образною. Своєрідність деяких інших методів знаходить відображення у трансформації їх формулювань: наочно-слуховий, наочно-виразний, художньо-практичний методи.

До групи методів, що обумовлюються специфікою музичного мистецтва, науковці відносять: “метод спостереження за музикою (а не навчання їй); метод не нав'язувати музику, а переконувати нею; не розважати, а радувати; метод імпровізації (Б.В.Асаф'єв); метод співпереживання (Н.О.Ветлугіна); методи музичного узагальнення, забігання вперед і повернення до вивченого, роздумів про музику, емоційної драматургії (Д.Б.Кабалевський, Е.Б.Абдуллін); метод розвитку стилерозрізнення у підлітків (Ю.Б.Алієв); метод музичної співбесіди (Л.А.Безбородова); метод інтонаційно-стильового осягнення музики та моделювання художньо-творчого процесу (О.Д.Критська та Л.В.Школяр)” [26, с.104].

Оволодіння цими методами дозволяє майбутньому вчителю музики на практиці творчо застосовувати різні їх співвідношення для розвитку в учнів музично-пізнавальних здібностей, емпатії, емоційно-ціннісного відношення до музики, що в свою чергу сприяє творчому самовираженню школярів у музичному мистецтві. Ефективність даного процесу багато в чому обумовлюється диференціацією змісту та методів музичного виховання дітей в залежності від особливостей регіонального виховання, типу навчального закладу, програми з музики, рівня життєвого і музичного досвіду школярів, їх музичних здібностей, інтересів і потреб.

На сучасному етапі розвитку системи вищої музично-педагогічної освіти особливо підвищуються вимоги до сформованості особистісних рис майбутнього вчителя, які набувають статусу професійно-значущих якостей. Науковці вважають, що сьогодні спостерігається тенденція суттєвого збільшення обсягів знань, умінь і навичок, які необхідні фахівцю, хоча термін його професійної підготовки залишається незмінним, а у деяких випадках навіть зменшується. Вирішення означеної суперечності вимагає спрямованості навчального процесу на розвиток тих особистісних і професійних якостей майбутнього спеціаліста, які сприяють його творчій, самостійній діяльності, успішній адаптації до нових соціально-економічних реалій.

Тому, з огляду на досліджувану нами проблему, ми вважаємо, що методична підготовка майбутнього вчителя музики суттєво залежить не тільки від ступеня оволодіння ним системою відповідних знань, умінь і навичок, а й від сформованості *професійно-значущих якостей* особистості. В науковій літературі професійно-значущі якості особистості вчителя визначаються як “стійкі загальні та специфічні риси педагога, що забезпечують повноцінне виконання вчителем своїх професійних функцій та обов’язків” [196, с.3].

Серед особистісних якостей майбутнього педагога-музиканта слід насамперед виділити музичність – якість, що обумовлюється специфікою даної професії. Проблема музичності вважається однією з центральних в музичній психології.

Так, Б.М.Теплов у своїй фундаментальній праці “Психологія музичних здібностей” визначає музичність як “сукупність здібностей, необхідних для успішної музичної діяльності” [260, с.53]. Основною ознакою музичності є емоційний фактор, пов’язаний з переживанням музики. В зв’язку з цим, Б.М.Теплов підкреслює, що музичне переживання за своєю суттю є емоційним переживанням, оскільки позаемоційним шляхом зміст музики досягнути не можна. На його думку, структуру музичності складають три основні музичні здібності: ладове чуття, музично-слухове уявлення та музично-ритмічне почуття. Оскільки ладове почуття разом з ритмічним є основою емоційного відгуку на музику, автор виділяє два провідні компоненти музичності – емоційний (відгук на музику) і слуховий (музичний слух), вважаючи при цьому, що всі музичні здібності характеризуються синтезом цих компонентів [260].

До дослідження проблеми музичності, її структури зверталися ряд відомих вітчизняних психологів (Н.О.Ветлугіна, О.Г.Ковальов, В.М.Мясіщев, Є.В.Назайкінський, С.І.Науменко). Зокрема, на думку С.І.Науменко, музичність – це “індивідуально-психологічна властивість особистості, яка забезпечує продуктивність будь-якого виду музичної діяльності (створення, виконання, слухання). Вона виявляється в творчому художньому прочитанні й глибокому переживанні музичних образів” [162, с.27]. Автор розглядає музичність у єдності загальних і спеціальних музичних здібностей: музичного слуху (до складної структури якого входить чуття ритму, чуття ладу, чуття тембру, мелодійний і гармонійний слух), творчої уяви, чуття цілого, емоційності та звукообразності музичного сприймання та мислення. В результаті ґрунтовних досліджень С.І.Науменко визначає три типи музичності: емоційно-образний, раціональний та репродуктивний, які розрізняються між собою якісними особливостями вияву музичних здібностей.

Стосовно вчителя музики, науковці розглядають музичність в її широкому розумінні – як “основу, що певним чином пронизує собою всі інші його професійні якості та фарбує їх глибокими духовними відношеннями до музики, яскраво вираженими почуттями музики, сукупністю музичних здібностей,

спрямованих на досягнення жанрово-інтонаційної природи цього мистецтва, потребою захопити музикою іншого” [215, с.11]. На нашу думку, саме від музичності багато в чому залежить ефективність реалізації виконавського напрямку педагогічної діяльності в системі методичної підготовки майбутнього вчителя музики.

Одними з найважливіших якостей особистості педагога є любов до дитини та емпатія, тобто здатність розуміти внутрішній світ учня (когнітивна сторона емпатії), проникати в його почуття, відгукуватися на них і співпереживати (емоційна сторона емпатії). Слід погодитися з думкою Н.В.Гузій про те, що “педагогічна емпатія сприяє збалансованості особистісних відносин з учнями і виявляється в таких емоційних якостях учителя як доброзичливість, чуйність, турботливість, тактовність, емоційна сприйнятливність, спостережливність, повага до дітей” [196, с.12].

Специфіка музичного мистецтва зумовлює особливе значення емпатії для вчителя музики, адже музичне мистецтво за своєю природою покликане викликати у школярів емпатію та розвивати її. З огляду на це, науковці наголошують, що музика здатна розкрити перед учнями найтонші почуття й образи, а мистецтво вчителя полягає в тому, щоб допомогти дітям душевно відгукнутися на них, викликати бажання бути залученим до світу Добра і Краси [215]. Ми вважаємо, що емпатія сприяє більш ефективному здійсненню комунікативного та творчого напрямків педагогічної діяльності студента в школі.

Майбутньому педагогу-музиканту повинна бути обов’язково властива така професійна якість особистості як артистизм. Він насамперед виявляється в організаційному, комунікативному та виконавському напрямках педагогічної діяльності вчителя шляхом управління драматургією стосунків під час розгортання педагогічної дії, емоційного “зараження”, “вживлення” в художній образ, “проживання” духовного змісту музичного твору. Артистичні здібності є необхідною основою набуття багатьох методичних умінь і сприяють їх творчому застосуванню.

Професійно-значущою якістю особистості вчителя є також музично-педагогічна інтуїція. Педагогічна інтуїція визначається науковцями як здатність учителя до розв'язання педагогічної задачі (завдання) на підставі мінімальної зовнішньої інформації, професійних знань і досвіду (В.О.Сухомлинський); здатність приймати педагогічні рішення без розгорнутого усвідомленого аналізу (А.К.Маркова); здатність учителя збагнути істину шляхом безпосереднього її бачення за допомогою почуттів без обґрунтування її шляхом доказів (М.М.Поташкін).

Музично-педагогічна інтуїція розглядається науковцями, як “акт безпосереднього вирішення вчителем музично-педагогічних завдань без попереднього логічного професійного аналізу” [215, с.13]. Вона пов'язана зі специфікою предмету мистецтва та є необхідною складовою конструктивного, виконавського, комунікативного та дослідницького напрямків педагогічної діяльності. Серед факторів, які сприяють прояву музично-педагогічної інтуїції, можна виділити здатність до “входження” в світ дитячих інтересів, наявність розвинутого асоціативного мислення, вміння порівнювати, проводити аналогії тощо.

Безперечно важливою якістю, пов'язаною зі специфікою музичного мистецтва (з його інтонаційною природою) є музичне мислення. Воно допомагає майбутньому педагогу-музиканту здійснювати якісну виконавсько-художню інтерпретацію музичних творів, а також виконує функції педагогічного мислення: дозволяє аналізувати конкретну педагогічну ситуацію, формулювати педагогічну задачу, приймати рішення, передбачати наслідки від його прийняття. Важливою особливістю мислення є його діалогічність, яка проявляється у баченні альтернатив у вирішенні різноманітних музично-виховних завдань. Мислення тісно пов'язане з самоаналізом – одним із засобів професійного самовиховання педагога. Самоаналіз передбачає аналіз своєї професійної кваліфікації та педагогічної діяльності з метою виявлення аспектів, що потребують удосконалення. Наявність у процесі самоаналізу елемента самооцінки дозволяє

усвідомити його важливість і для підвищення рівня методичної підготовки студента.

Така підготовка багато в чому залежить також від вольових якостей майбутнього вчителя. До таких якостей можна віднести динамізм особистості, який виступає важливою передумовою ефективного керівництва педагогічним процесом. Він являє собою здатність активно впливати на учнів, володіти їх увагою, що забезпечується багатством внутрішньої енергії, ініціативності, гнучкості, різноманітності впливів. Ще однією вольовою якістю, необхідною для педагога є емоційно-професійна усталеність, тобто здатність до саморегуляції, володіння собою. Вона виявляється в умінні долати негативні емоції та “тримати себе в руках” у стресових ситуаціях, у наполегливості, терплячості, витримці, самоконтролі тощо. Управління даними властивостями є надзвичайно важливим для майбутнього вчителя музики, одним із напрямків педагогічної діяльності якого є виконавський напрямок, що безпосередньо пов’язаний з самоконтролем і володінням своїми емоціями в умовах публічного виступу.

Сукупність усіх вищезазначених якостей дозволяє формувати особистісну професійну позицію майбутнього педагога-музиканта, яка проявляється насамперед у здатності обґрунтувати своє бачення сутності процесу організації та проведення музично-виховної роботи з учнями. Умовами для її створення є вивчення основних теоретико-методичних положень щодо музичного виховання школярів, вибір певної позиції та становлення власної на основі впровадження вибраної, а також особистого педагогічного досвіду, який студент здобуває в процесі педагогічної практики. Вважається, що ця позиція у самостійній діяльності педагога “проявляється у виборі навчальної програми, в розстановці акцентів у вирішенні музично-освітніх завдань і реалізації тих чи інших музично-педагогічних принципів, у визначенні пріоритетних видів діяльності учнів тощо. Характер та спрямованість особистісної професійної позиції вчителя музики часто багато в чому залежить від рівня професійної (музичної та педагогічної) підготовки, від адекватної самооцінки здібностей, знань і вмінь” [215, с.14].

Отже, проведений аналіз методичної підготовки майбутнього вчителя музики дозволяє нам зробити ряд висновків та узагальнень.

Дане питання активно розглядається педагогікою вищої школи. Зокрема, здійснюється як комплексне дослідження системи методичної підготовки, так і аналіз її в контексті різних проблем музичної педагогіки: розвитку професійних інтересів, активності, мислення, самостійності, творчих якостей студентів тощо. В науковій музично-педагогічній літературі постійно ведеться пошук шляхів ефективного взаємозв'язку між безпосередньою та опосередкованою методичною підготовкою під час навчання і практичної діяльності майбутнього фахівця.

Враховуючи одне з важливих положень музичної педагогіки про те, що методики музичного виховання неможливо навчити в рамках однієї дисципліни, ми з'ясували, що методична підготовка майбутнього вчителя музики здійснюється в межах відповідної системи, яка передбачає обов'язковий зв'язок суспільно-політичних, психолого-педагогічних, фахових дисциплін та методики музичного виховання з педагогічною практикою. Особливості такої підготовки, на нашу думку, зумовлюються специфікою уроку музики як уроку мистецтва, а також можливістю протягом усіх років навчання під час індивідуальних музичних занять здійснювати регулярний педагогічний вплив на студентів з метою їх озброєння комплексом знань, умінь і навичок методичного характеру.

В системі методичної підготовки найефективніше реалізуються основні напрямки педагогічної діяльності вчителя музики: конструктивний, виконавський, комунікативний, творчий, організаційний та дослідницький. Їх наукове осмислення дозволило встановити, що в змістовому плані методична підготовка майбутнього вчителя музики включає в себе не лише сукупність методичних знань, умінь і навичок, а й сформованість професійно-значущих якостей особистості, таких як: музичність, любов до дитини, емпатія, артистизм, музично-педагогічна інтуїція, музичне мислення, динамізм особистості, емоційно-професійна усталеність тощо. Ці якості закладають надійне підґрунтя для втілення майбутніми вчителями музики комплексу методичних знань, умінь і навичок у практичній діяльності.



### **1.3. Основні педагогічні умови ефективного включення педпрактики в систему методичної підготовки студента з метою її оптимізації**

На сучасному етапі перед вищою школою України стоїть важливе завдання щодо підготовки фахівців, які би досконало володіли методикою викладання свого предмету, поєднували глибокі теоретичні знання і ретельну практичну підготовку. Вирішенню цього завдання присвячений цілий ряд наукових праць, пов'язаних із проблемою якісної професійної підготовки спеціалістів у педагогічних і класичних університетах (А.М.Алексюк, В.І.Бондар, О.В.Глузман, І.А.Зязюн, В.І.Луговий, Л.С.Нечепоренко, В.В.Сарагда, М.І.Шкіль та інші) [9;32;47;123;170;194;234;278]; організацією педагогічної практики у вищій школі (О.О.Абдулліна, М.М.Букач, Л.О.Булатова, Л.А.Ісаєва, В.П.Тарантей та інші) [3;37;38;77;88;90;161;192;193;195].

Аналіз цих досліджень дозволяє переконатися в необхідності пошуку педагогічних умов, які забезпечують оптимізацію методичної підготовки студентів у процесі педагогічної практики.

У педагогічній науці на даний час вже накопичений певний досвід щодо оптимізації процесу навчання та виховання. Теорія і методика оптимізації були розроблені в 70-80-х роках ХХ століття. Дослідженню цієї проблеми в цілому, а також окремим питанням оптимізації присвячені праці Ю.К.Бабанського, Т.А.Ільїної, М.І.Махмутова, М.М.Поташника, М.Н.Скаткіна, Н.Ф.Тализіної, Г.І.Щукіної та інших [23;75;139;208;242;258;283]. В цих дослідженнях зміст поняття та процедура самого процесу розглядаються переважно стосовно середньої школи, адже оптимізація зародилася на шкільному ґрунті. Згодом вища школа також адаптувала її основні ідеї та методи.

На думку В.І.Загвязинського, “теорія оптимізації не є новою педагогічною теорією. Вона узагальнює багато аспектів з інших теорій навчання: проблемного навчання (М.І.Махмутов, І.Я Лернер та інші), алгоритмізації та програмованого навчання (Т.А.Ільїна, Н.Ф.Тализіна та інші), навчання на основі змістовних узагальнень (В.В.Давидов), активного розвиваючого навчання (М.А.Данилов та

інші). Тобто теорія оптимізації синтезує все краще, що створено іншими теоріями в галузі методики та організації навчально-виховного процесу” [67, с.13].

Аналіз досліджень Ю.К.Бабанського свідчить, що “оптимізація є також одним із важливих принципів навчання, який з однієї сторони увінчує систему дидактичних принципів, а з другої – пронизує кожен із них, встановлюючи розумну міру їх застосування. Цей принцип серед можливих варіантів навчального процесу вимагає свідомого вибору такого варіанту, який в даних умовах забезпечить максимально можливу ефективність вирішення завдань навчання, виховання і розвитку школярів при раціональних витратах часу і зусиль вчителів та учнів” [23, с.11].

Вищезазначене положення є актуальним і для організації навчального процесу у вишій школі. Воно зумовлює необхідність оптимального вибору всіх компонентів цього процесу – завдань, змісту, методів, засобів, форм, забезпечення необхідного темпу та хороших умов для навчання.

Термін “оптимальний” використовується в педагогіці у трьох наступних значеннях: 1) кращий з декількох варіантів (ціль вибору); 2) кращий з точки зору заданих критеріїв (механізм вибору); 3) кращий для конкретних умов (умова вибору) [208]. Педагогічний словник визначає оптимізацію процесу навчання як “вид управління навчальним процесом, що забезпечує оптимальне (найкраще, найдоцільніше за даних умов) функціонування навчально-виховної системи; вибір оптимального варіанту процесу навчання в конкретній педагогічній ситуації” [51, с.239].

З огляду на вищезазначене, *оптимізацію методичної підготовки* студента в процесі педагогічної практики ми розуміємо як вибір найдоцільнішого варіанту організації та проведення даної практики, який забезпечить досягнення її максимальної ефективності та буде сприяти раціональності витрати часу студентами та керівниками практики на вирішення навчально-виховних завдань методичного характеру.

Поєднання теоретичного потенціалу методичної підготовки студента з практичними вміннями і навичками здійснюється у процесі методико-практичної

діяльності. Таку діяльність слід розуміти як втілення у практичних діях методичних знань щодо музично-естетичного виховання школярів з метою формування у майбутніх учителів музики комплексних методичних умінь. Підготовка студентів до методико-практичної діяльності в умовах вищого навчального закладу передбачає декілька етапів.

На першому – підготовчому етапі, який триває протягом I – III курсу повної форми навчання та III курсу скороченої форми навчання, закладається фундамент методичної озброєності майбутнього вчителя музики. Під час проходження безперервної педагогічної практики студент має можливість закріпити у практичній діяльності ряд методичних знань, умінь і навичок, отриманих у процесі вивчення дисциплін різних циклів. Це відбувається шляхом ознайомлення студентів із різними аспектами професійної діяльності вчителя музики; спостереження за музичною діяльністю дітей; вивчення їх музичних інтересів та здібностей; формування вмінь і навичок планування та аналізу занять з учнями; проведення уроків (фрагментів уроків) музики та різноманітних позакласних заходів у молодших класах; залучення до проведення музично-гурткової роботи. Така діяльність сприяє формуванню інтересу до роботи вчителя музики, дозволяє студенту набути певного педагогічного досвіду спілкування з учнями, виявляє основні напрямки роботи щодо вдосконалення методичної підготовки кожного студента.

На другому – основному етапі, який триває протягом IV курсу, студент продовжує розвивати свої методичні вміння та навички, поглиблювати знання щодо методики музичного виховання школярів. Існування багаторівневої системи освіти педагога, і зокрема те, що по закінченні IV курсу професійна підготовка майбутнього вчителя музики має відповідати рівню бакалавра, зумовлює необхідність розширення змісту методико-практичної діяльності студентів у школі. Завдяки збільшенню терміну педпрактики, вони мають більше можливостей для поєднання методико-теоретичної та методико-практичної підготовки. На передвипускному курсі студенти-практиканти виконують функції учителя музики, класного керівника, проводять музично-просвітницьку

навчально-виховну роботу з учнями різного шкільного віку. В цей період особливо важливою є спрямованість студента на розвиток умінь і навичок аналізу педагогічних фактів, явищ, передового досвіду, їх фіксації; на розвиток умінь і навичок педагогічного спілкування; на формування основ методичної самостійності.

Завданням третього – завершального етапу, що триває протягом V курсу, є вдосконалення набутих методичних умінь і навичок. Це відбувається завдяки подальшому налагодженню взаємозв'язків опосередкованої та безпосередньої методичної підготовки студента у процесі навчання та в період педагогічної практики. На випускному курсі така практика визначається як стажистська. Вона має на меті максимальну ідентифікацію роботи студента з професійною діяльністю вчителя. Організація практики в таких умовах передбачає поєднання кваліфікованого методичного керівництва і високої активності, методичної самостійності студента, що дозволяє йому творчо проявити себе в процесі методико-практичної діяльності.

Методична підготовка майбутнього вчителя музики в умовах вищого навчального закладу дуже тісно пов'язана з проблемою формування його педагогічної майстерності, що передбачає систему професійно-педагогічних знань, умінь і навичок, методів і технічних прийомів, якими оперує студент при виконанні навчально-виховних завдань. В науковій літературі педагогічна майстерність визначається як “комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі” [194, с.30].

Вагомий внесок у розробку цієї проблеми зробили викладачі Полтавського педагогічного університету імені В.Г.Короленка (І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос, Н.Н.Тарасевич та інші), які виділили та дослідили різні компоненти педагогічної майстерності: гуманістичну спрямованість діяльності вчителя, його професійну компетентність, педагогічні здібності й педагогічну техніку.

Проблема формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики знайшла відображення в багатьох музично-педагогічних дослідженнях,

стала предметом ряду дисертаційних праць (Р.О.Кузьменко, Т.Б.Стратан, С.П.Федорінцева) [105;250;266]. Спираючись на вищезазначені дослідження, готовність студента до методико-практичної діяльності ми визначаємо як вміння застосовувати на практиці набуті під час навчання методичні знання, вміння та навички, здатність до їх вдосконалення та оволодіння новими методичними прийомами з метою формування своєї педагогічної майстерності. Реалізувати це можливо лише в процесі безпосереднього спілкування з дітьми, в ході реального вирішення педагогічних завдань, які постійно виникають у навчально-виховному процесі.

Організація методико-практичної діяльності майбутніх учителів музики в період педагогічної практики має певну специфіку, яка зумовлюється рядом наступних факторів.

Перший з них пов'язаний зі специфікою уроку музики, яка переконливо доведена в працях Б.В.Асаф'єва, О.О.Апраксиної, Л.Г.Арчажникової, О.О.Ветлугіної, Д.Б.Кабалевського, В.М.Шацької та інших дослідників [13;21;22;40;79;277].

Другим фактором є особливості методичної діяльності вчителя у школі. Л.Г.Таланова у своєму дисертаційному дослідженні підкреслює, що “поняття “методична діяльність” пов'язане, з одної сторони, з поняттям “методи навчання”, а з другої – з уявленнями про професійно-педагогічну діяльність як сукупність специфічних дій, спрямованих на вибір, конструювання та використання цих методів як способів організації вчителем навчально-пізнавальної діяльності учнів” [257, с.10]. Визначаючи в структурі методичної діяльності взаємодію інформаційно-цільового, операційно-технологічного та рефлексивно-оцінного компонентів, Л.Г.Таланова підкреслює, що “кожен з них забезпечує спрямованість даної діяльності на кінцевий результат – досягнення ефективності процесу навчання, виховання та розвитку особистості учнів. У цьому розумінні методична діяльність виступає системоутворюючим фактором, завдяки якому забезпечується єдність теоретичного та практичного аспектів професійної діяльності педагога” [257, с.13].

Серед багатьох складових методичної діяльності ми можемо виділити найбільш суттєві для роботи майбутнього вчителя музики. До них слід віднести: планування урочної та позакласної музично-виховної роботи; визначення мети та завдань уроку, виховного заходу; відбір методів навчання та виховання; володіння загальною методикою проведення уроків музики та інших видів занять; оволодіння новими методичними прийомами шляхом вивчення передового педагогічного досвіду. Ці складові є визначальними при організації методико-практичної діяльності студентів під час педагогічної практики.

Третім фактором виступає довузівська методична підготовка майбутнього фахівця. Різниця у рівні такої підготовки особливо помітна між випускниками загальноосвітніх і середніх спеціальних навчальних закладів (музичних і музично-педагогічних). Найкраще володіють теоретичними знаннями, практичними вміннями та навичками щодо організації музичного виховання школярів випускники педагогічних училищ, які вже вивчали предмет методики музичного виховання та проходили педагогічну практику. Це ставить перед музичною педагогікою багато проблем, пов'язаних з індивідуальним підходом до майбутнього вчителя, з його неперервною освітою, пошуком і налагодженням тісних зв'язків між школою, середнім спеціальним й вищим навчальним закладом із метою підготовки студента до здійснення методико-практичної діяльності.

Організація такої діяльності залежить також від четвертого фактору – форми проведення педагогічної практики. Як відомо, зараз використовуються дві основні форми практики: розосереджена (без відриву від навчання) та концентрована (з відривом від навчання). Питання щодо впливу форми проведення практики на підготовку висококваліфікованих учителів музики починають досліджуватись ще в 70-ті роки ХХ століття. Зокрема, З.С.Квасниця, С.М.Гладка, Е.П.Печерська надають переваги саме розосередженій формі. Заслуговує уваги думка авторів про можливість застосування комбінованої форми, а також про залежність форми практики майбутніх учителів музики від місцевих умов того чи іншого вищого навчального закладу [84].

Зокрема, справедливість цієї думки підтверджується тим, що у Чернівецькому національному університеті імені Ю.Федьковича запроваджена концентрована форма практики для підготовки майбутніх педагогів-музикантів. Студенти кафедри музики звільняються від лекційних занять у першій половині дня. Графік педпрактики складається таким чином, щоб у другій половині дня студенти як і раніше мали можливість регулярно відвідувати хоровий, оркестровий клас та індивідуальні музичні дисципліни. Однак в цілому можна дійсно погодитися з тим, що концентрована форма практики інколи може заважати регулярній роботі виконавських колективів, негативно впливати на організацію навчального процесу з фахових дисциплін, що передбачають індивідуальну форму занять. Під час розосередженої педагогічної практики створюються кращі умови для реалізації зв'язків даного виду навчальної діяльності з опосередкованою методичною підготовкою студентів.

Оскільки розбудова сучасної школи вимагає істотного поліпшення якості роботи педагогічних кадрів і підвищення їх фахової майстерності, методична діяльність вчителя тісно пов'язана з науково-методичною діяльністю всього педагогічного колективу. На нашу думку, ефективна організація методико-практичної діяльності студентів під час педагогічної практики багато в чому залежить від їх залучення до участі у даному процесі.

І.П.Жерносеєк зазначає, що “у загальноосвітній школі склалася певна система науково-методичної роботи з педагогами, яка включає індивідуальні, групові та масові форми, що перебувають в органічній єдності, взаємодіють, доповнюють одна одну” [66, с.4]. Серед цих форм ми насамперед виділяємо групові (методичні об'єднання, творчі та профільні групи, школи передового педагогічного досвіду та педагогічної майстерності, об'єднання вчителів за інтересами, практикуми) та масові (цільові семінари, семінари-практикуми, педагогічні читання, науково-практичні конференції, методичні наради) форми, адже в більшості з них можуть брати участь і студенти-практиканти. На думку І.П.Жерносеєка, “завдання педагогічного колективу – взяти участь в організації педагогічної практики таким чином, щоб майбутній вчитель зміг побачити в

школі, в діяльності досвідчених вчителів втілення на практиці основних теоретичних положень, з якими він ознайомився в педагогічному навчальному закладі, щоб він зміг не тільки апробувати себе в реалізації окремих методів і прийомів педагогічного впливу, а й знайшов у своїй роботі і роботі колег набуток для роздумів, збагачення та розвитку професійного світогляду” [66, с.54].

Співробітництво школи та вищого навчального закладу в період педагогічної практики збагачує обидві сторони. Це проявляється не тільки у підвищенні якості підготовки майбутніх фахівців, але й сприяє вдосконаленню педагогічної майстерності вчителів. Дане положення обумовлюється тим, що працюючи під керівництвом досвідчених методистів, студенти використовують передовий досвід не тільки тих шкіл, де проходять практику, але й інших; виступають ініціаторами нових форм навчально-виховної роботи, з якими ознайомлюються під час вивчення різних дисциплін навчального плану (в тому числі спецкурсів). Науковці зазначають, що зв'язок між вищим навчальним закладом і школою “повинен носити навчально-методичний характер з тим, щоб підсумки аналізу педагогічної практики слугували не тільки для вдосконалення підготовки студентів, але й всієї навчально-виховної роботи у школі” [205, с.7].

З огляду на це, особливо важливим ми вважаємо те, що майбутні педагогі-музиканти мають бути добре підготовлені до організації позакласної роботи з естетичного виховання школярів. Ця проблема знаходить своє вирішення у дисертаційних працях Н.Ф.Андрієвської та Л.В.Штурміної, в яких досліджуються питання щодо формування професійно-педагогічних умінь майбутнього вчителя музики до здійснення позакласних форм роботи в загальноосвітній школі, формування його готовності до організації дозвілля учнів [12;279].

В ході дослідження нами було розроблено *структуру методичної підготовки* майбутнього вчителя музики (рис.1.4). При цьому, ми спиралися на те, що методична підготовка студента найефективніше здійснюється в процесі методико-практичної діяльності і є результатом її успішної реалізації. Тому дана діяльність визначає основні структурні компоненти методичної підготовки майбутнього педагога-музиканта: *мотиваційний, операційний та творчий*.



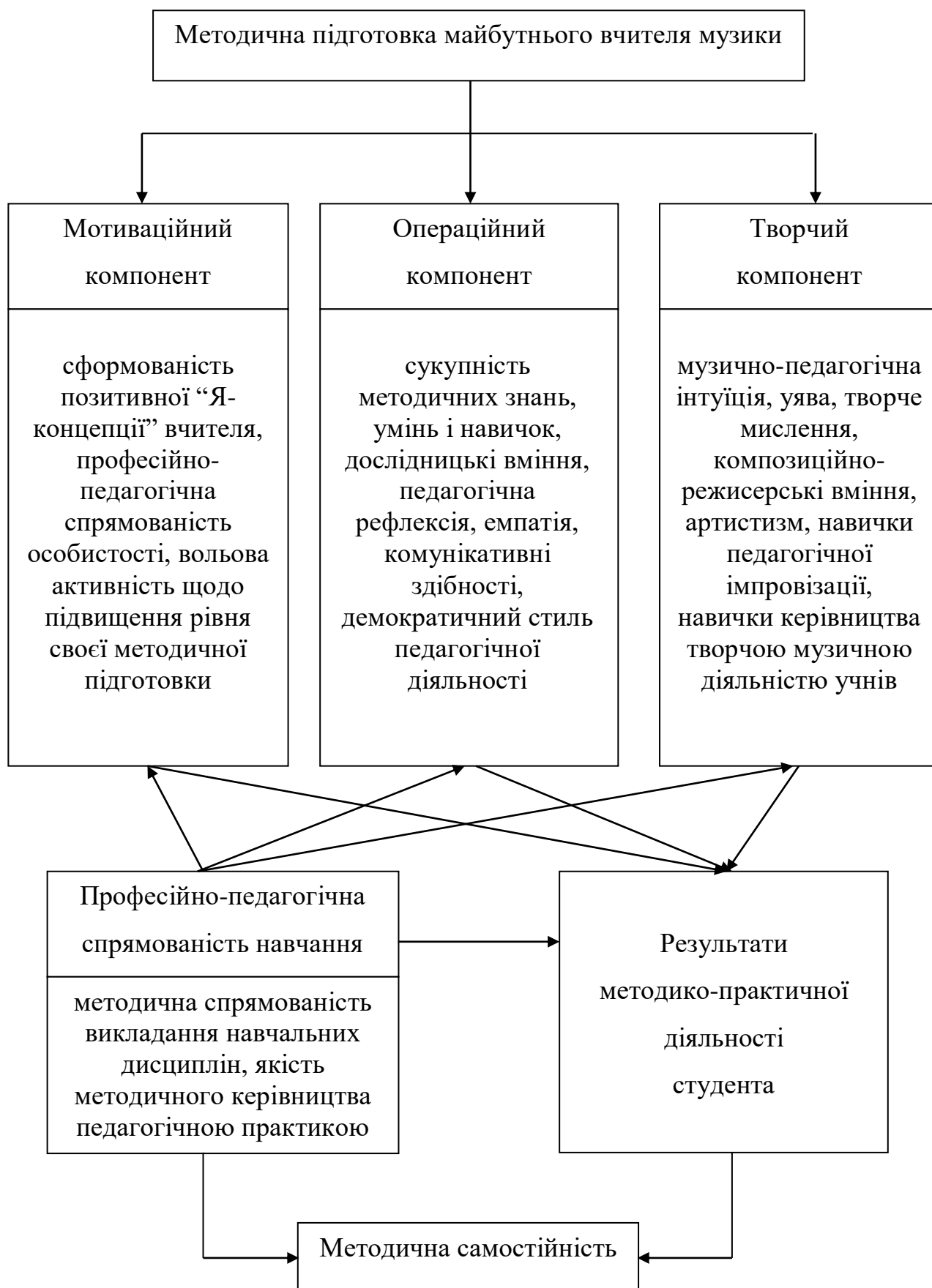


Рис. 1.4. Структура методичної підготовки майбутнього вчителя музики

*Мотиваційний компонент* відображує ставлення студента до методико-практичної діяльності, його волюву активність у бажанні постійно підвищувати рівень своєї методичної підготовки.

У розумінні сутності даного компонента ми спираємося на результати психолого-педагогічних досліджень щодо мотиваційної сфери особистості і зокрема, мотивів педагогічної діяльності. Загальна теорія мотивів, їх взаємозв'язок зі спрямованістю особистості та діяльністю, з життєвою позицією людини викладається в працях Б.Г.Ананьєва, Л.І.Божович, О.М.Леонтьєва, А.В.Петровського, С.Л.Рубінштейна, П.М.Якобсона та інших дослідників [11;31;71;118;200;227;286].

Поняття “мотив” (від латинського *motiv* – приводити в рух, штовхати) науковці розуміють як спонукання до діяльності, пов'язані із задоволенням потреб суб'єкта; сукупність зовнішніх або внутрішніх умов, що викликають активність суб'єкта і визначають її спрямованість. Мотиви педагогічної діяльності, на думку Н.В.Кузьміної, “являють собою спонукання, пов'язані з її здійсненням: чи то внутрішня потреба працювати в галузі певного предмета; чи то потреба працювати з людьми (виховувати їх, навчати), заснована на самосвідомості своїх здібностей, характеру, покликання; чи то необхідність, пов'язана з виконанням ролі, обумовленої змушеним вибором професії, змушеним вирішенням задач, запропонованих професією” [197, с.43].

Вважається, що “з одного боку, потребнісно-мотиваційна сфера сама по собі не забезпечує результативності педагогічної діяльності, а з другого – вона виступає найважливішою передумовою пошуку вчителем продуктивних моделей та технологій, створення педагогічних інновацій, професійного зростання вчителя” [196, с.9].

В зв'язку з цим, у вітчизняній психолого-педагогічній літературі наголошується на важливості підготовки майбутнього педагога з позицій суб'єкта всієї пізнавальної діяльності у вузі, здатного цілеспрямовано регулювати свою професійну підготовку. В контексті нашого дослідження актуальними є ряд наступних положень О.М.Пехоти стосовно формування особистості вчителя.

Згідно твердження автора, індивідуальні особливості вчителя мають стати однією з вищих цінностей як для нього самого, так і для всієї системи педагогічної освіти, адже вчитель у більшій мірі, ніж спеціаліст іншої професії, має володіти здібністю свідомо керувати своєю поведінкою, діяльністю, своєю долею в цілому. Тому для нього надзвичайно значимим є глибоке усвідомлення концепції самоактуалізації особистості (Г.Олпорт), погляд на людину як “архітектора самого себе” (К.Роджерс), розуміння сутності “Я-концепції” вчителя (Р.Бернс). Остання, зокрема, передбачає сукупність усіх індивідуальних та особистісних уявлень його про себе, що поєднана з їх оцінкою. Позитивну “Я-концепцію” вчителя можливо прирівняти до позитивного відношення до себе, до самоповаги, прийняття себе, усвідомлення своєї власної цінності. Особливу роль при цьому грає виявлення вчителем своїх сильних сторін, і якщо він їх приймає як цінність, спирається на них, то це значно полегшує процес його професійного зростання [202].

На думку науковців, “Я-концепція” майбутнього фахівця – це “складна динамічна система уявлень студента про себе як особистість і суб’єкта навчально-професійної діяльності, яка включає в себе взаємопов’язані та взаємозумовлені компоненти: 1) “Образ Я”, що розкриває неповторність самосприйняття через фіксацію студентом певної соціально-рольової позиції та настанов щодо себе; 2) “Ставлення-Я”, яке визначається самооцінкою професійних здібностей і особистісних якостей, рівнем автосимпатії та самоповаги, характером очікуваного ставлення до себе від оточуючих; 3) “Вчинок-Я”, спрямований на самопізнання й самовдосконалення власного “Я” або прояв певної захисної дії у випадку “посягання” на цінність і цілісність сформованого уявлення про себе” [152, с.188].

Серед основних психологічних механізмів формування “Я-концепції” студентів дослідники виділяють: інтеріоризацію оцінних ставлень викладачів, учителів школи, однокурсників у навчально-професійній діяльності; порівняння себе з іншими в ході виконання певних педагогічних рольових функцій; інтегрування власних вражень і переживань від реальних результатів педагогічної практики; самоатрибуцію (приписування собі певних властивостей) як певну

компенсаторну функцію, що породжена можливими суперечностями в “Образі Я” студента [152].

Спираючись на вищезазначене, зрозуміло, що викладачам слід приділяти особливу увагу формуванню позитивної “Я-концепції” майбутнього фахівця, тому що вона є умовою й результатом його успішного професійного становлення. Водночас, перед виходом на педагогічну практику студент повинен добре уявляти найбільш слабкі місця своєї професійної індивідуальності, вміти спиратися на сильні сторони своєї особистості та вміти бути “керівником самого себе”.

В процесі педагогічної практики інтенсивно здійснюється процес розвитку професійного “Я” майбутнього фахівця. Проте науковці підкреслюють, що “соціально-рольові очікування і реальна професійно-рольова поведінка студента нерідко стають суперечливими, породжують внутрішньоособистісні конфлікти, які можуть розв’язуватися заниженням професійної самооцінки, зниженням рівня домагань тощо” [152, с.199]. Ми погоджуємося з думкою О.Г.Мороза, О.С.Падалки, В.І.Юрченко про те, що саме в цій ситуації майбутній педагог потребує особливої психологічної підтримки, допомоги від авторитетно-значимих людей: класовода, методиста навчального закладу, директора та завуча школи.

В психолого-педагогічній літературі звертається увага на те, що “ефективність навчання майбутнього фахівця визначається наявністю професійно-педагогічної спрямованості, яка виступає в двох значеннях: 1) як одна з суттєвих характеристик особистості, той пласт, який звернений до потребнісно-мотиваційної сфери; 2) як система, сукупність засобів, методів, які забезпечують орієнтацію навчально-виховного процесу, метою якого є формування педагога-професіонала” [18, с.13].

Проблеми, пов’язані з професійно-педагогічною спрямованістю, ґрунтовно досліджуються у працях Н.В.Кузьміної, А.К.Маркової, В.О.Сластьоніна, А.І.Щербакова та інших [107;128;245;280]. Професійно-педагогічну спрямованість особистості вчителя науковці розуміють як “сукупність стійких мотивів педагогічної діяльності, установок вчителя, відносно незалежних від ситуації” [199, с.8].

Н.В.Кузьміна серед найважливіших ознак професійної спрямованості виділяє інтерес до педагогічної професії, схильність займатися нею, усвідомлення своїх здібностей і характеру, що відповідають цій професії. Справжню професійно-педагогічну спрямованість автор вбачає в інтересі до самих учнів, до творчості, пов'язаної з формуванням їх особистості засобами навчального предмета.

Справедливою є думка Л.Г.Арчажникової про те, що “професійно-педагогічна спрямованість особистості виростає з інтересу до професії та пізнавального інтересу до спеціальності. При правильній організації навчально-виховної роботи інтерес до предмету та інтерес до професії починають взаємодіяти і взаємно впливати один на одного, що створює основу формування професійно-педагогічної спрямованості” [18, с.14].

Найбільш сприятливі умови для формування професійно-педагогічної спрямованості майбутнього педагога створює саме педагогічна практика, адже умови її проведення максимально наближені до реальних умов самостійної професійної діяльності у школі. В музичній педагогіці дана думка знаходить підтвердження у працях Л.Г.Арчажникової, Р.Р.Джердімалієвої, Л.І.Ісаєвої, Л.В.Матвєєвої, К.С Тюрєбаєвої та інших науковців [18;58;77;137;263].

Наприклад, дисертаційне дослідження К.С.Тюрєбаєвої безпосередньо присвячено вивченню проблеми формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів музики в процесі педагогічної практики. Наряду з розвитком професійно-педагогічних умінь і творчої активності в самостійній педагогічній діяльності автор вважає за необхідне систематично та цілеспрямовано виховувати у студентів інтерес до обраної професії [263].

Проблеми інтересу в аспекті психології праці вчителя, формування його особистості у вищому навчальному закладі висвітлюються в роботах Ф.Н.Гоноболіна, В.А.Крутецького, Н.В.Кузьміної, В.О.Сластьоніна, Н.Ф.Тализіної, А.І.Щербакова; музично-педагогічних працях Г.С.Кожевнікова, Г.В.Яковлевої, В.Л.Яконюка та інших дослідників [48;90;103;107;245;258;280;288;291].

Науковці розуміють інтерес як вибіркве відношення особистості до предметів і явищ дійсності, до певної діяльності та її результатів. Вони вважають, що інтерес, будучи винятково важливим видом мотивації, обумовлює стійку потребу в певній діяльності та проявляється як діалектичний взаємозв'язок інтелектуального, емоційного й вольового компонентів, складаючи сутність загального спрямування особистості до здійснення такої діяльності.

Розглядаючи інтерес в контексті мотиваційного компонента методичної підготовки майбутнього педагога-музиканта, ми враховуємо важливий висновок В.Л.Яконюка про те, що “професійний інтерес вчителя музики загальноосвітньої школи на відміну від професійного інтересу вчителя в широкому значенні включає розвинутий музичний інтерес, що являє собою емоційно-інтелектуально-вольове відношення до музики та музично-педагогічної діяльності, відношення, яке визначає характер та способи задоволення музичної потреби людини” [290, с.7].

Мотиваційний компонент методичної підготовки майбутнього вчителя музики багато в чому залежить від свідомого вибору професії та інтересу до неї. Як відомо, студенти вищих педагогічних навчальних закладів характеризуються двома різними тенденціями щодо змісту мотивів навчання. Одні з них вибирають професію вчителя музики загальноосвітньої школи на основі інтересу до неї, інші – вибирають лише певну музичну спеціальність, що переважно стосується випускників музичних училищ, які більше зорієнтовані на виконавську діяльність.

Розвиток інтересу до методико-практичної діяльності проходить шлях від підготовчого етапу, коли створюються передумови для його формування до етапу його безпосереднього формування та закріплення під час педагогічної практики. Виникнення та розвиток такого інтересу пов'язані з роботою студента, яка має певні позитивні результати. В даному випадку, на перших етапах практичної роботи майбутнього фахівця в школі вчителю музики та методисту необхідно враховувати індивідуальні особливості його музично-педагогічної підготовки (краще володіння музичним інструментом, голосом, навичками вокально-хорової роботи тощо) та більше залучати студента до таких видів діяльності, які

передбачають використання вже добре засвоєних умінь і навичок. При цьому, слід постійно акцентувати його увагу на необхідності оволодіння навичками художньо-педагогічного спілкування з учнями.

Саме завдяки успішності здійснення художньо-педагогічного спілкування на основі виконавсько-вербальної інтерпретації музичних творів можливо стимулювати виникнення та розвиток інтересу до професії вчителя музики, потреби підвищити свій методичний рівень у тих студентів, які не мають певної довузівської методичної підготовки чи зорієнтовані більше на виконавську, а не на музично-педагогічну діяльність. Така організація роботи зі студентом має обов'язково поєднуватись з проведенням профорієнтаційних бесід, під час яких підкреслюється значущість вибраної професії, її творчий характер, і в зв'язку з цим, наголошується на необхідності постійного вдосконалення методичного рівня викладання предмету.

Можна погодитися з думкою Г.В.Яковлевої про те, що “зосередженість на певних етапах і способах викладу матеріалу, намагання якомога яскравіше та доступніше розповісти про музику, виконати її свідчить про вияв інтересу студентів до окремих питань методики проведення уроку та педагогічної діяльності в цілому” [288, с.24]. Вищезазначене можна трактувати як прояв вольової активності майбутніх учителів музики щодо підвищення рівня своєї методичної підготовки.

Основою *операційного компонента* методичної підготовки майбутнього вчителя музики виступає оволодіння студентом основними методами організації музичного виховання школярів в процесі власної педагогічної діяльності та шляхом вивчення передового педагогічного досвіду. Дані методи спираються на комплекс методичних знань, умінь і навичок, які були виділені у пункті 1.2. нашого дослідження.

Зміст педагогічної практики включає вивчення студентом досвіду роботи вчителя музики та класного керівника в базовій школі, опрацювання науково-методичної літератури, в якій висвітлюється передовий педагогічний досвід різних вчителів щодо методів музичного виховання учнів, спостереження та

аналіз методичної діяльності своїх колег-практикантів. Здійснення цього комплексу завдань вимагає наявності у студента певних дослідницьких умінь.

На важливість залучення вчителів до педагогічного пошуку, знаходження ними нових методичних прийомів, які би дозволили вдосконалити навчально-виховний процес у школі, вказується в роботах О.О.Абдулліної, В.І.Загвязинського, І.А.Зязюна, Н.В.Кузьміної, З.Н.Курлянд, О.Г.Мороза, М.Н.Скаткіна, В.О.Сластьоніна, А.П.Щербакові та інших дослідників [4;68;106;113;152;194;241;245;280].

В музичній педагогіці проблема творчого дослідницького підходу до роботи з дітьми займає важливе місце в працях Е.Б.Абдулліна, Л.Г.Арчажникової, Б.В.Асаф'єва, О.П.Рудницької, В.К.Тевліної, В.М.Шацької, Б.Л.Яворського та інших науковців [21;22;144;228;259;280;284].

Проблеми вдосконалення дослідницької діяльності безпосередньо в умовах педагогічної практики знаходять відображення у працях Л.А.Булатової, Л.А.Ісаєвої, Л.В.Матвєєвої, Л.М.Пічугіної [38;77;137;206]. Науковці звертають увагу на необхідність спостереження та аналізу студентом особливостей проведення вчителем музичних занять, його стилю спілкування з учнями, способів виходу зі складної ситуації, яка може виникнути тощо.

У зв'язку з цим, доречним є визначення найбільш ефективних прийомів і методів роботи вчителя, їх комплексного застосування під час організації різних видів музичної діяльності учнів. Процес такої дослідницької роботи спонукає студента до здійснення пізнавальної функції, яка передбачає збір та первинний аналіз інформації; функції конструювання, згідно з якою визначається мета та завдання удосконалення своєї педагогічної майстерності відносно вивченого досвіду; функції впровадження, яка передбачає використання передового педагогічного досвіду у власній практичній діяльності.

Кваліфіковане методичне керівництво цим процесом має постійно спрямовуватися на формування педагогічної рефлексії майбутнього вчителя. В науковій літературі поняття “рефлексія” (від лат. reflexio – обернення назад) визначається як “здатність людини до самопізнання, вміння аналізувати свої



власні дії, вчинки, мотиви й зіставляти їх з діями та вчинками інших людей” [180, с.76].

З огляду на досліджувану нами проблему, слід звернути увагу на педагогічну рефлексію, яка спрямована на самопізнання вчителем своєї педагогічної діяльності. В даному випадку набуває особливого значення комунікативний вид такої рефлексії, адже діяльність педагога невід’ємна від процесу спілкування з учнями, вчителями, батьками. Наявність у студента педагогічної рефлексії є психологічною передумовою самовдосконалення майбутнього педагога, яке передбачає професійну самоосвіту та самовиховання.

Реалізація цих аспектів в умовах педагогічної практики передбачає насамперед самоспостереження, самоаналіз та самооцінку студентом власної педагогічної діяльності (уроків музики, виховних позакласних заходів, занять з музичними гуртками школи тощо). Завдяки цьому майбутній педагог виробляє вміння дивитися на себе та свої дії зі сторони, тобто розмежовує функції особистості на “я” – контролера та “я” – виконавця. Поєднання своєї самооцінки з зауваженнями та порадами вчителя музики і методиста дає студенту можливість розкрити причинно-наслідкові зв’язки своїх успіхів і невдач у методико-практичній діяльності, виділити ті елементи, які потребують удосконалення.

Вищезазначене здійснюється шляхом вирішення конкретних методичних завдань. У даному процесі ми виділяємо три основні етапи (рис 1.5).

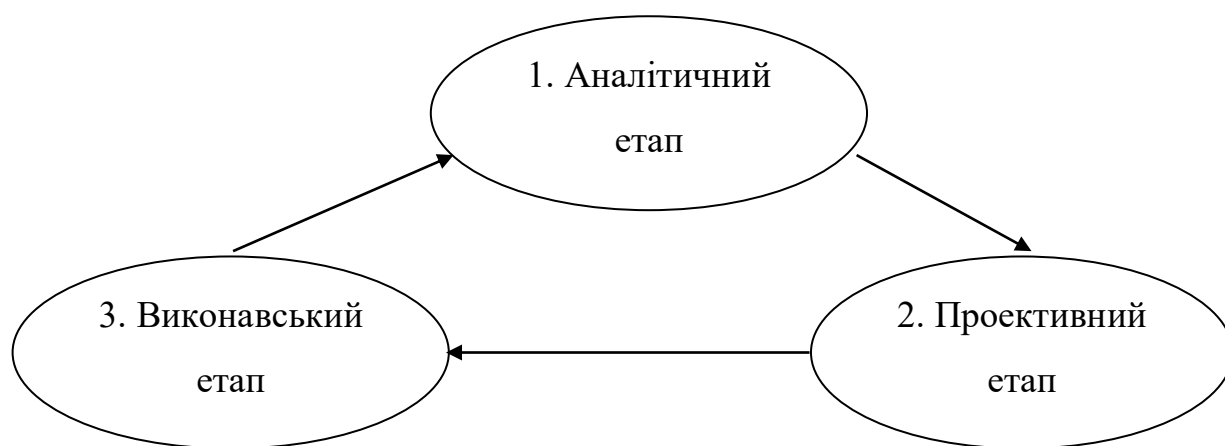


Рис. 1.5. Основні етапи вирішення методичних завдань

Аналітичний етап передбачає оцінку ефективності своєї діяльності; аналіз ускладнень, що виникли; формулювання методичного завдання, яке необхідно виконати. На проєктивному етапі відбувається планування способів вирішення поставленого завдання (відповідних методів і прийомів), розробка конкретного методичного “проєкту” та продумування запасних “методичних ходів”. Виконавський етап пов’язаний з реалізацією методичного завдання, його практичним втіленням шляхом безпосередньої взаємодії з учнями. У своїй сукупності дані етапи утворюють своєрідний цикл здійснення студентом методико-практичної діяльності.

Ефективність аналітичного та проєктивного етапів багато в чому залежить від уміння методиста й вчителя музики правильно організувати роботу студента, надати йому необхідну консультацію та допомогу. Це дає позитивні результати тільки за умови побудови роботи на основі особистісно-діяльнісного підходу, коли в центрі освітнього процесу знаходиться студент як особистість – його мотиви, цілі, неповторний психологічний склад. Такий підхід здійснюється через характер спілкування зі студентом, зміст і форму методичних завдань, виходячи з його інтересів, рівня розвитку методичних знань, умінь і навичок, музичних здібностей, професійно-значущих якостей особистості. На ефективність виконавського етапу впливає здатність майбутнього фахівця до емпатії, наявність у нього комунікативних здібностей, володіння студентом демократичним стилем педагогічної діяльності.

Успішна реалізація операційного компоненту методичної підготовки майбутнього педагога-музиканта можлива за наявності відповідної бази для проведення практики – такого загальноосвітнього навчального закладу, де працює висококваліфікований вчитель музики, є добре обладнаний кабінет, регулярно проводиться гурткова музична робота. Необхідною умовою є також високий кваліфікаційний рівень групового методиста, який використовує різні форми роботи зі студентами, поєднує колективність керівництва з індивідуальним підходом до них.

Важливою складовою структури методичної підготовки майбутнього вчителя музики є *творчий компонент*. Він передбачає застосування в процесі урочної та позакласної роботи методів розвитку творчих здібностей учнів; володіння студентом навичками педагогічної імпровізації, композиційно-режисерськими вміннями, художньо-образною мовою, елементами акторської майстерності.

С.О.Сисоєва підкреслює, що “сьогодні існує діалектичне протиріччя між соціальною потребою у творчій професійній праці педагога і відсутністю скоординованої підготовки до неї майбутнього вчителя на етапі його вузівського становлення” [238, с.5]. Ми вважаємо, що в процесі педагогічної практики створюються всі умови для розвитку творчої активності студентів, яку Л.А.Ісаєва розуміє як “свідомий, цілеспрямований прояв зусиль у пошуках найбільш раціональних і ефективних завдань виховання та навчання учнів” [76, с.26].

Науковці зазначають, що специфічною гранню, яка вирізняє спеціальність педагога-музиканта, є художньо-творча функція його діяльності (Л.Г.Арчажникова, Г.С.Кожевніков, Л.Т.Файзрахманова).

Зокрема, слід звернути увагу на дисертаційне дослідження Л.Т.Файзрахманової, в якому розглядається проблема формування художньо-творчої функції майбутнього вчителя музики. Автор підкреслює, що художньо-творча діяльність такого фахівця проявляється в синтезі педагогіки та музичного мистецтва і базується на загальних законах творчої діяльності [264].

Художньо-творчу функцію вчителя музики Л.Т.Файзрахманова визначає, як “багатоелементну ієрархічну структуру, в основу якої покладена система взаємопов’язаних умінь художньо-творчої діяльності щодо реконструювання музики (вміння відтворити по слуху музичний твір, уміння оперувати музичним матеріалом у процесі гри з листа та транспонуванні), щодо моделювання музики (вміння інтерпретувати музичні твори різних стилів, уміння аранжувати вокально-хорові та інструментальні твори, вміння оперувати музичним матеріалом у процесі створення окремих елементів музики), щодо синтезу перших двох компонентів структури в процесі спільної художньо-творчої діяльності вчителя та

учнів в умовах педагогічного співробітництва (вміння моделювати педагогічні ситуації, які включають керівництво художньо-творчою діяльністю школярів)” [264, с.9].

Ми погоджуємося з думкою А.Г.Болгарського про те, що “формування художньо-творчих умінь і навичок у майбутнього вчителя музики забезпечує оптимальні умови для розвитку творчих здібностей дитини” [33, с.15]. Це здійснюється завдяки залученню школярів до різних видів художньо-творчої діяльності шляхом виконання завдань творчого характеру. Такі завдання сприяють розвитку уяви, творчого мислення, емоційної сфери учнів, формують спрямованість і психологічну установку на творчість не тільки в мистецтві, але й в інших сферах людської діяльності.

Творчий компонент методичної підготовки студентів можливо трактувати як прояв методичної творчості, яку науковці пов’язують “з умінням усвідомлення й аналізу педагогічних ситуацій, що виникають, вибором і побудовою адекватної методичної моделі конструювання змісту та методів впливу, адаптації існуючих способів і системи на свою педагогічну індивідуальність” [146, с.9]. У процесі такої методичної творчості відбувається пошук і знаходження нових способів вивчення учнів, застосування та створення нових діагностичних прийомів, використання нових поєднань методів навчання.

Основними умовами ефективної реалізації творчого компонента методичної підготовки майбутнього вчителя музики ми вважаємо: виховання позитивної мотивації до нього, збагачення знань щодо різних напрямків художньо-творчої діяльності вчителя музики, поетапне формування вмінь і навичок здійснення такої діяльності в процесі виконання завдань різного рівня складності.

До таких завдань можна віднести: самостійний добір додаткових музичних творів, матеріалу з різних видів мистецтв для уроку музики чи позакласної роботи; творче поєднання різних прийомів і методів роботи під час організації різних видів музичної діяльності учнів; розробку різних варіантів одного уроку музики чи його фрагменту та їх практичну реалізацію; розробку серії творчих

завдань для учнів різного шкільного віку та їх застосування; розробку та проведення уроків музики різних типів тощо. При цьому, слід звернути особливу увагу на розвиток уяви, творчого мислення та музично-педагогічної інтуїції майбутнього фахівця з метою формування у нього вмінь будувати заняття з учнями на основі принципу емоційної драматургії.

Ми погоджуємося з твердженням В.А.Кан-Каліка про те, що “певною мірою урок – це своєрідна педагогічна п’єса, де вчитель виступає як автор сценарію, як людина, яка вибудовує драматургію стосунків і управляє ними, визначає місце кожного учасника виховного процесу, дії, що виникнувши на основі точного науково-педагогічного задуму, потім починають розвиватися за законами педагогічної імпровізації” [197, с.144].

Досліджуючи особливості педагогічної діяльності вчителя, деякі науковці наголошують на існуванні діалектичного взаємозв’язку між творчістю та оптимізацією. Зокрема, М.М.Поташнік у своїх працях розглядає тезис “творчість – шлях до оптимізації”. Він вважає, що “творчість вчителя вирізняє постійний пошук оптимальних дидактичних, виховних, методичних, керівних і будь-яких інших педагогічних рішень” [208, с.12].

В.І.Загвязинський підкреслює, що конструювання та здійснення оптимального варіанту навчання обов’язково приводить педагога до необхідності творчих дій на основі вибору змісту, методів, формування зовнішніх і внутрішніх умов навчання. Слід наголосити на важливості його думки про те, що ідеї оптимізації та ідеї педагогічної творчості органічно доповнюють одна одну. Вони тісно взаємопов’язані, хоча між ними і немає повного співпадіння, бо оптимізація – ще не гарантія творчості, а сама творчість виходить далеко за рамки оптимізації [67].

На мотиваційний, операційний та творчий компоненти методичної підготовки майбутнього вчителя музики суттєво впливає професійно-педагогічна спрямованість навчання, яка зумовлює результати методико-практичної діяльності майбутнього вчителя музики та сприяє формуванню його методичної самостійності.

В даному випадку, велику позитивну роль грає налагодження ефективної взаємодії викладача та студента, зацікавленість педагогів із різних дисциплін у підвищенні рівня методичної підготовки майбутнього фахівця, їх компетентність у вирішенні даної проблеми. Це питання можливо вирішити шляхом організації відповідних семінарів для викладачів, їх самоосвіти, ознайомлення з широким спектром різних проблем щодо методики музичного виховання, шляхом відвідування педагогами студентів під час практики. Такі заходи дозволять викладачам усвідомити основні напрямки роботи щодо підвищення методичного рівня кожного студента, сприятимуть вдосконаленню методики проведення індивідуальних і групових занять.

В розумінні поняття “методична самостійність” ми спираємося на результати дисертаційного дослідження Р.Р.Джердімалієвої, яка визначає її, як “здатність до вільного оперування методами та прийомами педагогічної діяльності в мінливих умовах на основі раніше набутого досвіду, знань, вмінь і навичок” [58, с.6]. Основними компонентами методичної самостійності автор вважає вміння логічно мислити, творчо підходити до вибору оптимальних методів роботи та варіювання їх у нових умовах. Слід погодитися з думкою Р.Р.Джердімалієвої про те, що “основними показниками методичної самостійності студентів можна вважати: вміння самостійно працювати з науково-методичною та музичною літературою (відбір, систематизація, узагальнення); творчий підхід до планування уроків музики; вільне оперування методами, прийомами роботи на музичних заняттях” [58, с.10].

На основі аналізу структури методичної підготовки майбутнього вчителя музики нами була розроблена система критеріїв і показників даної підготовки. Зокрема, основними критеріями методичної підготовки майбутнього педагога-музиканта визначено: *мотиваційно-емоційний, конструктивно-пізнавальний, операційно-діяльнісний, художньо-творчий.*

*Мотиваційно-емоційний критерій* відображував характер ставлення студентів до методико-практичної діяльності. Показниками даного критерію були:

- інтерес до професії вчителя музики;
- позитивне ставлення до педагогічної практики;
- бажання поглиблювати свої знання щодо методики викладання предмету, вдосконалювати набуті вміння і навички;
- задоволення результатами методико-практичної діяльності.

*Конструктивно-пізнавальний критерій* характеризував ступінь володіння студентами аналітичними та конструктивними вміннями. Він включав такі показники:

- вміння методично вірно планувати урочну та позакласну музично-виховну роботу з учнями на основі використання теоретичних знань з методики музичного виховання та психолого-педагогічних дисциплін;
- уміння проводити аналіз і самоаналіз результатів музично-виховної роботи.

*Операційно-діяльнісний критерій* характеризував наявність у студентів комплексу вмінь і навичок щодо організації та здійснення різних видів музичної діяльності учнів. Його показниками виступили:

- вміння досягати комплексності уроку, раціонально розподіляючи час за видами музичної діяльності учнів;
- навички виконавсько-вербальної інтерпретації музичних творів;
- навички проведення вокально-хорової роботи з учнями;
- володіння методикою вивчення музичної грамоти;
- володіння методикою організації музично-ритмічної діяльності учнів;
- уміння використовувати міжпредметні зв'язки в музично-естетичному вихованні школярів;
- уміння організовувати колективну та індивідуальну діяльність учнів, забезпечуючи особистісно зорієнтований підхід у процесі музично-виховної роботи.

*Художньо-творчий критерій* відображував міру творчої спрямованості методико-практичної діяльності студентів і охоплював такі показники:

- володіння методами організації творчої навчальної діяльності учнів;

- ступінь самостійності у виборі прийомів і методів музичного виховання школярів;
- володіння навичками педагогічної імпровізації в аспекті вільного використання різноманітних методів і прийомів роботи з учнями.

Використовуючи вищезазначені критерії, можна з'ясувати рівень методичної підготовки майбутніх педагогів-музикантів (чи інакше кажучи, рівень їх підготовки до методико-практичної діяльності). Найбільш об'єктивну інформацію при цьому може дати аналіз якості роботи студентів на педагогічній практиці, адже досвід свідчить, що не всі студенти можуть у комплексі застосувати набуті методичні знання, вміння та навички під час організації різних видів музичної діяльності учнів.

На основі вивчення наукової літератури з проблеми дослідження, розробки структури та критеріїв методичної підготовки майбутнього вчителя музики було орієнтовно виділено *комплекс педагогічних умов*, які можуть оптимізувати методичну підготовку студентів у процесі педагогічної практики.

До таких умов ми віднесли:

1. Забезпечення методичної спрямованості викладання фахових дисциплін;
2. Формування у студентів позитивної мотивації до здійснення методико-практичної діяльності;
3. Актуалізацію в процесі педагогічної практики теоретичних знань студентів щодо методики проведення музично-виховної роботи з учнями;
4. Формування у студентів адекватної самооцінки рівня своєї методичної підготовки;
5. Активізацію самостійності та творчості студентів у період педагогічної практики;
6. Використання різноманітних форм і методів роботи керівників практики на основі індивідуального та диференційованого підходу до студентів.

Реалізація першої умови проявляється у такій організації занять, коли навчальний матеріал постійно пов'язується з вирішенням окремих методичних



питань, а всі знання, вміння і навички мають професійно-методичну орієнтацію. Це сприяє тому, що в умовах педпрактики процес формування та розвитку методичних умінь і навичок відбувається більш інтенсивно.

Вищими музично-педагогічними навчальними закладами вже накопичений певний досвід щодо вирішення даного питання. Він, зокрема, знайшов відображення у створенні системи практичних завдань із різних музичних предметів, яка побудована на шкільному музичному матеріалі (вправах для розвитку дитячого голосу, шкільних піснях, інструментальних і вокальних творах для слухання музики).

Прикладами таких завдань можуть бути: підготовка окремих творів чи тематичних добірок для слухання музики в школі (основний музичний інструмент), підготовка вступної бесіди до шкільної пісні (вокал, диригування), поєднання різних музично-виконавчих дій під час розучування пісенно-хорового репертуару (диригування), адаптація шкільної пісні (концертмейстерський клас), створення різних типів пісенного акомпанементу (гармонія, концертмейстерський клас), аранжування пісні для шкільного хорового колективу, чи інструментального твору для дитячого оркестру (аранжування музичних творів), аналіз творів зі шкільної програми по слуханню музики (музична література, аналіз музичних форм) та багато інших.

Виконання ряду цих завдань дозволяє студентам отримати необхідний досвід методичної розробки музичного матеріалу. В зв'язку з цим, В.Л.Яконюк пропонує майбутнім педагогам-музикантам засвоювати різні аспекти методики музичного виховання, і зокрема, питання слухання музики, в процесі своєї виконавської підготовки. Автор наголошує на необхідності залучення студентів до написання методико-педагогічних анотацій. Таким чином студенти вчаться робити методико-педагогічне обґрунтування вибору музичного твору для слухання. Це, на його думку, “озброює студентів вмінням відбирати необхідний музичний матеріал для того чи іншого уроку, виявляти у ньому те головне в галузі засобів музичної виразності, образного змісту, стильових особливостей, на що

необхідно звернути увагу учнів, що зможе викликати у них емоційний відгук і збагатити їх емоційно-інтелектуальну сферу” [289, с.97].

Крім того, викладачі різних індивідуальних музичних дисциплін можуть допомогти студентам оволодіти узагальнюючим прийомом педагогічного аналізу, призначення якого полягає в тому, щоб усвідомити мету і завдання, які стоять перед учителем та учнями в процесі роботи над конкретним твором.

У музично-педагогічній літературі виділяється ряд послідовних дій, з яких складається такий прийом: визначення відповідності твору тематичному змісту навчальної програми з музики; виявлення його дидактичної цінності, доступності для сприйняття школярами, співзвучності їх життєвим і музичним інтересам; конкретизація мети та завдань вивчення твору, обсягу знань, які формуються у процесі роботи над ним; визначення виду музично-пізнавальної діяльності, в процесі якого буде засвоюватися твір (які вміння та навички будуть формуватися у школярів); визначення методів і прийомів, які би забезпечували повноцінне сприйняття даної музики учнями, розвивали музичні здібності дітей, стимулювали інтерес школярів до музичних занять.

Успішне виконання студентами вищезазначених практичних завдань багато в чому залежить від реалізації у процесі навчання міжпредметних зв'язків. Питання щодо їх здійснення знайшли достатньо широке висвітлення в історії педагогіки (Я.А.Коменський, І.Г.Песталоцци, І.Ф.Герbart, Ф.А.Дістервег). Проблемі міжпредметних зв'язків присвячена значна кількість психолого-педагогічних праць П.Я.Гальперіна, В.В.Давидова, А.І.Єремкіна, І.Я.Лернера, В.М.Максимової, Н.А.Лошкарьової, М.Н.Скаткіна, Н.Ф.Тализіної та інших.

У педагогічному словнику міжпредметні зв'язки трактуються як “взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою. На будь-якому етапі навчання міжпредметні зв'язки виконують виховну, розвиваючу й детермінуючу функції завдяки інтеграції знань, що підвищує продуктивність перебігу психічних процесів” [52, с.210].

Аналіз досліджень Л.Г.Арчажникової, І.М.Немикіної, Г.М.Падалки, Е.К.Сет, З.В.Румянцевої, С.Ю.Фатахової та інших науковців

[19;25;159;168;183;232;254;265], які розглядали проблему реалізації міжпредметних зв'язків в умовах музично-педагогічних факультетів, свідчить, що необхідність цих зв'язків обумовлюється самою специфікою професії вчителя музики, який повинен поєднувати в собі якості педагога, виконавця, хормейстера, музикознавця, ерудованого просвітителя-пропагандиста музики. Така багатоплановість діяльності висуває вимогу комплексної підготовки майбутнього фахівця, і відповідно до цього, тісного зв'язку між різними предметами навчального плану.

І.М.Немикіна під міжпредметними зв'язками розуміє “опору на навчальний матеріал інших предметів, а також використання та розвиток усього комплексу наявних у студентів знань, умінь і навичок, при якому в їх свідомості створюються різноманітні зв'язки та глибше розкриваються основні ідеї дисциплін, що вивчаються” [168, с.25].

Т.П.Танько вважає, що “міжпредметні зв'язки певним чином долають протиріччя, які існують у багатопредметній системі викладання між розрізненими знаннями з окремих предметів і необхідністю синтезу цих знань, їх комплексного застосування на практиці. Дані зв'язки забезпечують цілісність процесу навчання, виконуючи в ньому узагальнюючі функції та вносять системостворюючий початок у предметне навчання. Особливо актуальним це є для вузівської освіти, адже її завдання – не механічне запам'ятовування фактів, що веде до формалізму в знаннях, а осмислення і систематизація навчального матеріалу, формування системи знань, які мають певну професійну спрямованість” [256, с.115].

Ми погоджуємося з думкою Е.К.Сет, яка підкреслює, що “на прикладі зв'язку між предметами студент отримує уявлення про взаємозв'язок явищ у світі музики та мистецтва взагалі, вчиться узагальнювати та робити висновки” [254, с.132].

Г.М.Падалка пов'язує взаємодію різних навчальних дисциплін із проблемою використання інтеграційних процесів у системі музично-педагогічної освіти та визначає три етапи такої інтеграції: 1) виділення спільних проблем, тем, розділів у викладанні різних дисциплін; 2) взаємопроникнення окремих елементів

навчальних дисциплін, їх часткове поєднання; 3) злиття двох і більше дисциплін в одну [183].

Реалізація різних компонентів методичної підготовки студента передбачає сукупність внутрішньоциклових і міжциклових зв'язків. У процесі педагогічної практики найбільш яскраво виявляють себе зв'язки між різними спеціальними музичними дисциплінами та методикою музичного виховання. Вони обумовлюються необхідністю виконавсько-вербальної інтерпретації музичних творів, здійсненням координації музично-слухових уявлень і різних музично-виконавських дій тощо. Найбільш ефективному застосуванню цих зв'язків під час урочної та позакласної музично-виховної роботи сприяє використання в процесі методичної підготовки майбутнього вчителя музики моделюючого навчання.

Педагогічна наука відносить моделювання до найбільш раціональних видів оптимізації навчально-виховного процесу. Він передбачає імітацію реально існуючої педагогічної діяльності шляхом створення спеціальних аналогів (моделей), в яких відтворюються принципи організації та функціонування системи роботи вчителя музики в школі. Прийом педагогічного моделювання вважається одним із варіантів ділових ігор, коли один зі студентів виступає в ролі вчителя, а решта студентів – у ролі учнів певного класу. Перед початком заняття обов'язково з'ясовуються його умови: тема уроку чи позакласного заходу, вік учнів, рівень їх музичної підготовки тощо. Після заняття проводиться його обговорення, в процесі якого аналізуються позитивні моменти та наявні недоліки.

Педагогічне моделювання в системі професійної підготовки педагога-музиканта досліджується науковцями на матеріалі різних предметів. Однак, спираючись на дисертаційне дослідження С.Х.Костанян [95], можна виділити ряд спільних умов для його ефективного здійснення: чітка постановка викладачем завдання стосовно моделювання того чи іншого “об'єкту” музично-педагогічної дійсності, співвідношення цього завдання з конкретним рівнем професійної підготовки студента, проведення спеціальної роботи щодо стимулювання емоційно-особистісного відношення студентів до виконання поставленого художньо-педагогічного завдання, надання викладачем необхідної допомоги

студенту при виникненні ускладнень, підбиття підсумків при завершенні моделювання та усвідомлення отриманих результатів.

На думку Л.Г.Арчажникової, моделювання дозволяє: застосовувати теоретичні знання (спеціальні та психолого-педагогічні) на практиці; концентрувати увагу студентів на конкретних моментах педагогічної ситуації, виокремлюючи з уроку ті фрагменти, які викликають найбільші ускладнення. Автор вважає, що під час проходження педагогічної практики студентам не завжди вдається відійти від раніше накресленого плану, гнучко реагувати на питання учнів, вільно ілюструвати пояснення матеріалу власним виконанням, вільно триматися перед аудиторією. Тому використання методу педагогічного моделювання ставить завдання сформувати та розвинути у студентів здібності до педагогічної імпровізації, яка є необхідною складовою частиною багатьох компонентів професійної діяльності вчителя музики.

Л.Г.Арчажникова звертає також увагу і на метод мікронавчання, що полягає в цілеспрямованому та систематичному тренуванні різних компонентів педагогічної майстерності. Це можуть бути окремі навички та вміння чи завдання по проведенню фрагментів уроку [20]. Застосування педагогічного моделювання та мікронавчання під час групових та індивідуальних занять дозволяє студентам формувати у себе комплекс методичних умінь і навичок та в подальшому поступово розвивати їх у процесі практичної роботи в школі.

Реалізація решти вищезазначених умов оптимізації методичної підготовки майбутніх вчителів музики пов'язана з удосконаленням методичного керівництва педагогічною практикою і здійснюється під час проведення різних форм роботи зі студентами. При цьому слід зазначити, що всі форми роботи повинні органічно поєднуватися з проведенням профорієнтаційних бесід із майбутніми педагогами-музикантами, організацією їх практичної діяльності на основі створення "ситуації успіху".

Зокрема, ефективною формою роботи є проведення допуску до педпрактики, на якому студент демонструє своє володіння пісенним та інструментальним музичним матеріалом для уроків музики й різних видів

позакласної музично-виховної роботи, поєднує цю демонстрацію з художньо-педагогічним ануванням музичного матеріалу, визначенням його навчальних, виховних і розвиваючих можливостей тощо. Такий захід сприяє активізації самостійної діяльності студента, дозволяє йому накопичувати музичний матеріал для практичної роботи, вдосконалювати методичні вміння і навички.

Водночас, слід відзначити дієвість таких форм, як: обговорення відкритих уроків і позакласних занять шкільного вчителя музики з виділенням найбільш ефективних прийомів і методів його роботи; проведення індивідуальних і групових консультацій, де уточнюються та виправляються помилки студентів по окремим питанням їх практичної діяльності; участь студентів-практикантів у різних заходах, пов'язаних із науково-методичною роботою шкільного колективу.

Необхідність поглиблення теоретичних знань студентів щодо методики організації музично-виховної роботи з учнями зумовлює ефективність застосування такої форми як методичні семінари, які проводяться на основі вивчення науково-методичної літератури, аналізу досвіду навчально-виховної роботи у базовій школі, узагальнення досвіду самих студентів. Такі семінари можна організовувати у вигляді бесіди, обговорення доповідей, рефератів, окремих наукових статей, оглядів літератури за певною темою тощо.

Отже, теоретичний аналіз досліджуваної проблеми свідчить, що сучасний етап розвитку вищої музично-педагогічної освіти вимагає оптимальної організації методичної підготовки майбутнього фахівця. Вона найефективніше здійснюється в процесі методико-практичної діяльності, яка має свою специфіку і здійснюється в три етапи (підготовчий, основний та завершальний).

Аналіз мотиваційного, операційного та творчого компонентів розробленої нами структури методичної підготовки майбутнього вчителя музики дозволяє виділити мотиваційно-операційний, конструктивно-пізнавальний, операційно-діяльнісний і художньо-творчий критерії методичної підготовки студента та комплекс їх показників, який враховує основні змістові аспекти методичної підготовки майбутнього фахівця.

Проведене дослідження дозволило теоретично обґрунтувати комплекс педагогічних умов, які можуть забезпечити оптимальний характер методичної підготовки студентів у процесі педагогічної практики. Водночас, перевірка ефективності даних умов передбачала необхідність розробки та впровадження у навчальний процес відповідної експериментальної методики, яка враховує сукупність і взаємозалежність різних структурних компонентів методичної підготовки майбутнього вчителя музики.

## Висновки до розділу 1

Теоретичний аналіз проблеми оптимізації методичної підготовки майбутнього вчителя музики в процесі педагогічної практики дозволив нам узагальнити основні положення даного розділу.

Філософське осмислення досліджуваної проблеми включає в себе розуміння механізмів зв'язку між абстрактно-теоретичним і практичним аспектами діяльності особистості. Аналіз результатів психолого-педагогічних досліджень стосовно основних напрямків формування особистості майбутнього педагога дозволяє усвідомити важливість розвитку його мотиваційної сфери, що передбачає необхідність реалізації особистісно зорієнтованого підходу до процесу практичної підготовки студента в умовах вищого навчального закладу.

Процес педагогічної практики визначається сукупністю таких взаємопов'язаних характеристик як мета, завдання, зміст, функції, принципи організації. Змістовий аспект шкільної педагогічної практики майбутнього вчителя музики враховує специфіку його багатопланової діяльності у школі та передбачає інтеграційну єдність різних видів роботи: урочної, позакласної, музично-гурткової та науково-дослідної.

Підвищення якості музично-педагогічної освіти в нашій країні тісно пов'язано з результатами педагогічної практики студентів, бо тільки в умовах шкільного навчального процесу можна визначити реальний рівень їх професійної підготовки. Педагогічна практика дозволяє виявити ряд важливих проблем, пов'язаних із необхідністю вдосконалення всього навчального процесу у вищому навчальному закладі. Це в свою чергу сприяє проведенню глибоких теоретичних і практичних досліджень в галузі музичної педагогіки.

Аналіз наукової літератури дає підставу для визначення основних підходів стосовно дослідження процесу методичної підготовки майбутнього вчителя музики. Зокрема, методична підготовка розглядається як основа для налагодження взаємозв'язків між різними навчальними дисциплінами та педагогічною практикою; як засіб розвитку окремих складових професійної



підготовки студента (професійної активності, професійного мислення, самостійності, творчих якостей тощо).

Система методичної підготовки майбутнього педагога-музиканта включає в себе комплекс суспільно-політичних, психолого-педагогічних, фахових дисциплін, методику музичного виховання та педагогічну практику. Методична підготовка передбачає взаємозв'язок конструктивного, виконавського, комунікативного, творчого, організаційного та дослідницького напрямків педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики.

Зміст методичної підготовки студентів інтегрує науково-теоретичний (обсяг методичних знань), практичний (сформованість методичних умінь і навичок) та психофізіологічний (сформованість професійно-значущих якостей особистості) аспекти.

Результати теоретичного осмислення проблеми дозволили нам розробити структуру методичної підготовки майбутнього вчителя музики, основу якої складають мотиваційний, операційний та творчий компоненти. Запропонована структура базується на тому, що саме в процесі методико-практичної діяльності найефективніше здійснюється методична підготовка майбутнього фахівця. На основі виділених структурних компонентів критеріями методичної підготовки студентів було визначено мотиваційно-емоційний, конструктивно-пізнавальний, операційно-діяльнісний та художньо-творчий.

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми дозволив припустити, що оптимізація методичної підготовки майбутніх учителів музики в процесі педагогічної практики може бути забезпечена за таких педагогічних умов: методичної спрямованості викладання фахових дисциплін; формування у студентів позитивної мотивації до здійснення методико-практичної діяльності; актуалізації в процесі педагогічної практики теоретичних знань студентів щодо методики проведення музично-виховної роботи з учнями; формування у студентів адекватної самооцінки рівня своєї методичної підготовки; активізації самостійності та творчості студентів у період педагогічної практики;

різноманітності форм і методів роботи керівників практики на основі індивідуального та диференційованого підходу до студентів.

Врахування цих умов дозволить забезпечити тісний зв'язок фахових дисциплін із педагогічною практикою студентів, підвищити якість її методичного керівництва.

Матеріали першого розділу висвітлено в таких публікаціях автора:

1. Боднарук І.М. Взаємозв'язок музично-виконавських дисциплін під час педагогічної практики студентів // Науковий вісник Чернівецького університету (серія “Педагогіка та психологія”): Зб. наук. пр. – Вип. 43. – Чернівці: ЧДУ, 1999. – С. 186-191.

2. Боднарук І.М. Професійно-педагогічна спрямованість майбутнього вчителя музики в умовах розвитку національної освіти // Проблеми національного виховання в системі неперервної освіти: Матеріали Третьої Міжнародної науково-практичної конференції. – Чернівці: ЧДУ, 1999. – С.229-232.

3. Боднарук І.М. Методична підготовка майбутнього вчителя музики в системі університетської освіти // Науковий вісник Чернівецького університету (серія “Педагогіка та психологія”): Зб. наук. пр. – Вип. 99. – Чернівці: Рута, 2000. – С.23-26.

4. Боднарук І.М. Педагогічна практика в системі методичної підготовки майбутнього вчителя музики // Науковий вісник Чернівецького університету (серія “Педагогіка та психологія”): Зб. наук. пр. – Вип. 128. – Чернівці: Рута, 2001. – С.35-40.

5. Боднарук І.М. Специфіка організації методико-практичної діяльності майбутнього вчителя музики // Науковий вісник Чернівецького університету (серія “Педагогіка та психологія”): Зб. наук. пр. – Вип. 152. – Чернівці: Рута, 2002. – С.24-29.

6. Боднарук І.М. Оптимізація методичної підготовки майбутнього вчителя музики у вищому навчальному закладі // Науковий вісник Чернівецького університету (серія “Педагогіка та психологія”): Зб. наук. пр. – Вип. 178. – Чернівці: Рута, 2003. – С.7-12.

7. Боднарук І.М. Основні напрямки вдосконалення методичного керівництва педагогічною практикою майбутніх вчителів музики у ВНЗ // Науковий вісник Чернівецького університету (серія “Педагогіка та психологія”): Зб. наук. пр. – Вип. 186. – Чернівці: Рута, 2003. – С.3-10.

## **РОЗДІЛ 2 ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ОПТИМІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ**

### **2.1. Педагогічна діагностика рівня методичної підготовки студентів**

З метою перевірки теоретичних узагальнень щодо ефективності педагогічних умов, спрямованих на оптимізацію методичної підготовки майбутніх вчителів музики в процесі педагогічної практики, нами була проведена відповідна дослідно-експериментальна робота.

Констатувальний експеримент здійснювався протягом 2002-2003 років на базі кафедри мистецьких дисциплін Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Г.Сковороди, кафедри музики педагогічного факультету Чернівецького національного університету імені Ю.Федьковича, музично-педагогічних факультетів Дрогобицького державного педагогічного університету імені І.Франка, Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

Метою дослідницької роботи на даному етапі було з'ясування стану методичної підготовки майбутніх учителів музики.

Завдання констатувального експерименту включали в себе:

1. Виявлення рівня розуміння майбутніми вчителями музики сутності якісної методичної підготовки.
2. З'ясування методичної спрямованості викладання фахових дисциплін.
3. Визначення та характеристику рівнів методичної підготовки майбутніх педагогів-музикантів на основі мотиваційно-емоційного, конструктивно-пізнавального, операційно-діяльнісного та художньо-творчого критеріїв.
4. Діагностику зміни рівнів методичної підготовки студентів та з'ясування її оптимального характеру в процесі педагогічної практики.

На констатувальному етапі дослідження до участі в експерименті були залучені викладачі фахових дисциплін; методисти, які здійснюють керівництво

педагогічною практикою студентів; учителі музики базових шкіл; студенти III-V курсів вищезазначених навчальних закладів. Загальна кількість випробуваних студентів склала 300 осіб.

Констатувальний експеримент ґрунтувався на теоретичних положеннях, розглянутих у першому розділі дослідження та розроблених критеріях методичної підготовки майбутніх учителів музики. Даний експеримент складався з трьох етапів.

*Перший етап* передбачав виявлення рівня розуміння майбутніми вчителями музики сутності якісної методичної підготовки та з'ясування методичної спрямованості викладання фахових дисциплін.

Зміст першого етапу включав у себе: аналіз навчальних планів підготовки майбутніх учителів музики, навчальних програм фахових дисциплін, робочих планів студентів з індивідуальних музичних дисциплін, робочих програм і методичних рекомендацій з педагогічної практики, звітної документації студентів із педагогічної практики, звітів методистів про результати практики; бесіди з викладачами фахових дисциплін, методистами з педагогічної практики; бесіди, інтерв'ю, анкетування, індивідуальні та групові опитування студентів; проведення педагогічного спостереження та аналіз результатів діяльності майбутніх педагогів-музикантів.

Аналіз змісту педагогічної документації засвідчив, що навчальні плани підготовки майбутніх учителів музики в основному містять всі необхідні фахові дисципліни, які спрямовані на озброєння студентів комплексом методичних знань щодо організації музично-виховної роботи з учнями, формування та розвиток у майбутніх педагогів-музикантів окремих методичних умінь і навичок. Робочі плани студентів із фахових дисциплін, що передбачають індивідуальну форму занять (основного музичного інструменту, диригування, вокалу, концертмейстерського класу), включають в себе твори шкільного репертуару.

Педагогічну практику майбутні вчителі музики проходять згідно наскрізної програми, яка реалізується через детально розроблені робочі програми для кожного курсу. Методичні рекомендації для студентів розкривають мету,

завдання, зміст основних етапів проведення практики, а також містять різноманітні інструктивно-методичні матеріали щодо проведення різних форм музично-виховної роботи з учнями.

Слід зазначити, що в проаналізованих нами програмах з педагогічної практики спостерігається деяка відмінність щодо її тривалості. Це зумовлено наявністю різних термінів підготовки майбутніх учителів музики. Зокрема, за скороченим терміном навчання тривалість педагогічної практики становить 2 тижні (для студентів III курсу), 4 тижні (для студентів IV курсу) та 6 тижнів (для студентів V курсу). За повним терміном навчання її тривалість становить 6 тижнів (для студентів IV курсу) та 8 тижнів (для студентів V курсу). Водночас, у всіх програмах присутні основні види роботи студентів-практикантів (урочна навчальна робота, позакласна виховна робота, гурткова музична робота, науково-дослідна робота) та спостерігається тенденція ускладнення змісту практики і методів її організації від курсу до курсу.

На нашу думку, розуміння студентами сутності якісної методичної підготовки суттєво впливає на усвідомлення майбутніми педагогами-музикантами важливості постійного підвищення її загального рівня. Тому нами було проведено анкетування, яке полягало в завершенні респондентами наступних речень:

- 1) Методична підготовка майбутнього вчителя музики – це.....;
- 2) Система методичної підготовки студента сприяє реалізації основних напрямків педагогічної діяльності вчителя музики: .....
- 3) Методична підготовка майбутнього вчителя музики суттєво залежить від ступеню оволодіння ним комплексом методичних знань (.....), методичних умінь і навичок (.....), від сформованості професійно-значущих якостей особистості (.....);
- 4) Методичну підготовку майбутнього вчителя музики можна вважати якісною, якщо .....

Відповіді респондентів розділилися на три групи. Першу групу (20%) склали ті роботи, в яких студенти завершили всі запропоновані речення; вірно визначили зміст поняття “методична підготовка”; виділили основні напрямки

педагогічної діяльності вчителя музики; конкретизували більшість необхідних учителю музики методичних знань, умінь, навичок і професійно-значущих якостей особистості; виділили основні показники якісного рівня методичної підготовки майбутнього фахівця.

Другу групу (46%) склали роботи з правильними, але дещо неповними відповідями. В цих анкетах респонденти дали поверхове визначення поняття “методична підготовка”; виділили лише декілька напрямків педагогічної діяльності вчителя музики, які реалізуються в системі методичної підготовки студентів; зазначили окремі методичні знання, вміння, навички та професійно-значущі якості особистості; частково виділили показники якісного рівня методичної підготовки майбутнього вчителя музики.

До третьої групи (34%) ми віднесли роботи з помилковими відповідями, а також анкети, в яких не були завершені окремі речення.

Отримані результати показали, що кількість студентів третьої групи склала приблизно третину від усіх опитаних респондентів. Цей факт свідчив про необхідність підвищення загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів музики, озброєння їх з першого року навчання комплексом таких теоретичних знань, які дозволять усвідомити важливість постійного підвищення методичного рівня викладання предмету.

Після виконання цього завдання було проведено інтерв'ю, в якому студентам пропонувалося відповісти на такі запитання: чи пов'язують викладачі фахових дисциплін викладання свого предмету з програмою “Музика”, викладачі яких дисциплін переважно допомагають студентам засвоювати знання та практичні навички методичного характеру, чи опановують студенти шкільний музичний матеріал під час індивідуальних музичних занять під керівництвом педагога тощо.

Результати даного інтерв'ю допомогли встановити, що на думку 82% респондентів, викладачі індивідуальних музичних дисциплін і методики музичного виховання при організації своєї роботи зі студентами постійно спираються на шкільну програму з музики, сприяють поглибленню методичних

знань й вдосконаленню окремих методичних умінь і навичок майбутнього спеціаліста. Дані відповіді співпали з результатами наших власних спостережень за організацією навчальної діяльності студентів.

Разом з тим, 60% респондентів відмітили самостійний характер вибору та підготовки шкільного пісенного репертуару з диригування та вокалу і лише 40% вказали на наявність контролю щодо вибору шкільного репертуару та його опанування в процесі цих індивідуальних занять. 85% від загальної кількості респондентів зазначили, що викладачі основного музичного інструменту регулярно працюють з ними над вивченням творів шкільного музичного репертуару (музично-тематичними добірками та окремими творами, що використовуються при проведенні слухання музики в школі).

Педагогічне спостереження за результатами методико-практичної діяльності на даному етапі констатувального експерименту відбувалося під час нашої присутності на лекційних і практичних заняттях студентів, академконцертах, заліках та іспитах з музично-виконавських дисциплін. Воно поєднувалося з проведенням бесід із викладачами, в ході яких ми запропонували педагогам відповісти на такі запитання:

1) “Які форми контролю допомагають Вам у визначенні рівня методичної підготовки студентів та виявленні наявних недоліків у цьому плані?”;

2) “Які форми роботи зі студентами в процесі вивчення ними Вашої дисципліни сприяють ліквідації наявних недоліків їх методичної підготовки?”.

Результати відповідей засвідчили, що недоліки методичної підготовки майбутніх учителів музики та її загальний рівень викладачі переважно з’ясовують під час відвідування музичних занять студентів на педагогічній практиці та заліків із педагогічної практики. Рівень засвоєння майбутніми вчителями музики окремих методичних знань, умінь і навичок частково виявляється педагогами під час проведення академконцертів, заліків та іспитів з індивідуальних музичних дисциплін, де методичний аспект є одним із складових оцінки роботи студентів. Зокрема, вони ставляться в конкретні педагогічні ситуації, які моделюють різні аспекти музично-виховної роботи вчителя. При цьому майбутні педагоги мають



продемонструвати навички виконавсько-вербальної інтерпретації музичних творів (враховуючи особливості музичного сприйняття учнів певного шкільного віку), навички проведення вокально-хорової роботи з учнями (розспівування, вивчення одноголосних і багатоголосних музичних творів) тощо.

На думку викладачів, ліквідувати наявні недоліки методичної підготовки майбутніх учителів музики можливо за допомогою проведення профорієнтаційних бесід зі студентами щодо важливості даного аспекту їх професійної підготовки, використання елементів моделюючого навчання, детальної роботи над вивченням шкільного репертуару, надання студентам консультацій під час проходження ними педагогічної практики.

Таким чином, на першому етапі констатувального експерименту шляхом аналізу навчальної документації, анкетування, інтерв'ю, бесід, педагогічного спостереження було виявлено недостатній рівень розуміння студентами сутності якісної методичної підготовки, недостатній ступінь методичної спрямованості викладання окремих фахових дисциплін.

На нашу думку, реальний рівень методичної підготовки студентів можливо визначити лише в умовах їх практичної діяльності у школі. Тому *другий етап* діагностування проводився на початку педагогічної практики і передбачав визначення та характеристику рівнів методичної підготовки майбутніх педагогів-музикантів на основі попередньо розроблених критеріїв (мотиваційно-емоційного, конструктивно-пізнавального, операційно-діяльнісного, художньо-творчого).

Зміст другого етапу складала: анкетування, індивідуальні та групові опитування студентів, творчі навчальні завдання, аналіз документації студентів з педагогічної практики, спостереження за результатами методико-практичної діяльності майбутніх педагогів-музикантів та їх оцінювання за допомогою методу компетентних суддів.

Нами було проведено анкетування студентів, яке складалося з 5-ти запитань (Додаток А). Перші чотири запитання анкети дозволили виявити сформованість у респондентів основних показників *мотиваційно-емоційного критерію* методичної підготовки. Вибір певного варіанту відповіді оцінювався

нами в балах (від 1 до 3) і засвідчував низький, середній чи високий ступінь сформованості кожного показника.

Перше запитання виявляло мотиви вибору студентами професії вчителя музики та інтерес до неї. Відповіді на дане запитання оцінювалися наступним чином: 3 бали – варіант а); 2 бали – варіанти а)+б), а)+б)+в), а)+б)+в)+г), а)+б)+г)+д); 1 бал – варіанти б), б)+в), б)+в)+г), б)+в)+г)+д).

Отримані результати засвідчили, що 46% від загальної кількості опитаних респондентів вибрали та здобувають у вищому навчальному закладі професію вчителя музики завдяки інтересу до неї та наявності бажання працювати з дітьми. 34% студентів проявляли певний інтерес до роботи з дітьми, але крім того бажали у вищому навчальному закладі вдосконалити рівень своєї виконавської підготовки тощо. Разом з тим 20% не виявили достатнього інтересу до цієї професії. Свій вибір вони зумовили бажанням здобути вищу освіту, вдосконалити свою виконавську майстерність тощо. Те, що серед цих студентів була переважна більшість випускників музичних училищ, свідчить про необхідність постійної профорієнтаційної роботи з метою активізації зацікавленого відношення до професії вчителя музики.

Друге запитання з'ясовувало наявність позитивного ставлення студентів до педагогічної практики. Оцінювання відповідей проводилося згідно таких розрахунків: 3 бали – варіант а); 2 бали – варіант б); 1 бал – варіант в) або г).

Отримані дані дозволили стверджувати, що 48% студентів педагогічна практика подобається. 36% в цілому позитивно відносяться до даного виду навчальної діяльності, але їм подобається проводити лише окремі види роботи з учнями (які пов'язані з прийомами та методами проведення слухання музики, вихованням вокально-хорових навичок в учнів різного шкільного віку тощо). Зокрема, респондентам, які закінчили виконавські відділи музичних училищ, подобається проводити слухання музики у “живому” виконанні та її аналіз. Студентам, які мають хорошу хормейстерську підготовку – проводити розучування пісенно-хорового репертуару з учнями. Разом з тим, 16% студентів

не проявили зацікавленого відношення до педагогічної практики чи не змогли визначитися щодо даного питання.

Третє запитання з'ясувало наявність у студентів бажання підвищити загальний рівень своєї методичної підготовки. Відповіді на дане запитання оцінювалися як і в попередньому випадку: 3 бали – варіант а); 2 бали – варіант б); 1 бал – варіант в) або г).

Аналіз отриманих результатів засвідчив, що 48% респондентів бажають підвищити загальний рівень своєї методичної підготовки, 38% хотіли би вдосконалити лише окремі вміння та навички (проведення вокально-хорової роботи зі школярами, якісного художньо-педагогічного аналізу музичних творів у поєднанні його з власною виконавською інтерпретацією, налагодження учбової дисципліни, забезпечення взаємозв'язку різних видів музичної діяльності учнів на музичних заняттях тощо), і лише 14% опитаних дали на це запитання негативні чи невизначені відповіді. Вищезазначені результати у процентному відношенні майже співпадають з результатами відповідей на друге запитання анкети. Це дозволило нам зробити припущення про наявність зв'язку між формуванням у студентів інтересу до педагогічної практики та виникненням у них потреби вдосконалювати свій методичний рівень.

Четверте запитання анкети допомогло нам визначити ступінь задоволення студентів результатами методико-практичної діяльності. Відповіді на дане запитання оцінювалися наступним чином: 3 бали – варіант а); 2 бали – варіант б); 1 бал – один з варіантів в)г)д)є).

Виявилося, що результатами методико-практичної діяльності були дуже задоволені 12% респондентів, 46% були задоволені в цілому, 16% не могли визначитися у відповіді чи були байдужі до цих результатів, 20% були незадоволені та 6% дуже незадоволені.

Отримані результати дозволили вирахувати загальний індекс задоволеності (за методикою В.А.Ядова) [285]. Різній ступені задоволеності були надані умовні числові значення від  $-1$  до  $+1$ . При підрахунку отриманих даних відповіді на 3 та 6 пункти п'ятого питання анкети об'єднувалися.

Індекс задоволеності студентів результатами методико-практичної діяльності визначався за формулою:

$$I = (a (+1) + b (+0,5) + c (0) + d (-0,5) + e (-1)) : N$$

де, I – індекс задоволеності;

a (+1) – максимум задоволеності;

b (+0,5) – задоволення в цілому;

c (0) – невизначене і байдуже ставлення;

d (-0,5) – незадоволеність;

e (-1) – максимум незадоволеності;

N – кількість опитуваних.

Для групи студентів, що брали участь в анкетуванні:

$$I = (36 (+1) + 138 (+0,5) + 48 (0) + 60 (-0,5) + 18 (-1)) : 300 = 0,19$$

Аналіз отриманих результатів щодо відповідей на 1 – 4 запитання анкети дав нам можливість на початку педагогічної практики виділити загальний ступінь сформованості показників мотиваційно-емоційного критерію методичної підготовки у майбутніх учителів музики. Враховуючи вищезазначену кількість балів щодо оцінювання ступенів сформованості його окремих показників, загальна сума в 9-12 балів засвідчувала високий загальний ступінь сформованості показників досліджуваного критерію, сума в 5-8 балів – середній ступінь, сума від 1 до 4 балів – низький ступінь.

Високий ступінь було виявлено у 52% студентів, які проявляли інтерес до професії вчителя музики, позитивне ставлення до педагогічної практики, бажали підвищити рівень своєї методичної підготовки та були задоволені результатами своєї методико-практичної діяльності. Середній ступінь мали 32% студентів. Вони бажали насамперед удосконалити свою виконавську підготовку, але разом з тим проявляли інтерес до педагогічної діяльності вчителя музики, відчували потребу у підвищенні рівня методичної підготовки, по-різному ставилися до результатів своєї методико-практичної діяльності у школі. Низький ступінь був

притаманний 16% студентів, які не виявили інтересу до професії та до проходження педагогічної практики, не відчували потреби підвищити рівень методичної підготовки, байдуже або невизначено ставилися до результатів своєї методико-практичної діяльності.

П'яте запитання анкети допомогло з'ясувати ступінь самооцінки студентами загального рівня своєї методичної підготовки на момент опитування. 33% респондентів вважали цей рівень високим, 51% – середнім, 6% – низьким. 10% студентів не змогли визначитися щодо відповіді на дане запитання.

Дослідження ступеню сформованості у майбутніх педагогів-музикантів основних показників *конструктивно-пізнавального критерію* методичної підготовки проводилося за допомогою методу компетентних суддів шляхом індивідуальних і групових опитувань студентів, оцінювання проведених ними аналізів і самоаналізів музично-виховної роботи в конкретному навчальному закладі; шляхом аналізу планів-конспектів пробних уроків музики, планів занять музичних гуртків, з якими працювали практиканти, сценаріїв їх позакласних виховних заходів.

У ролі компетентних суддів виступали методисти та вчителі музики. Вони оцінювали студентів за спеціально розробленою шкалою (Додаток Б), згідно з якою високий ступінь сформованості кожного показника оцінювався в 3 бали, середній – 2 бали, низький – 1 бал, відсутність сформованості показника – 0 балів. Дана шкала доповнювалася переліком основних характеристик щодо різних ступенів сформованості показників *конструктивно-пізнавального критерію* методичної підготовки майбутнього вчителя музики (Додаток В).

На основі даних характеристик методисти та вчителі музики оцінювали студента по кожному показнику і виводили загальну суму балів. Сума в 5-6 балів засвідчувала високий загальний ступінь сформованості основних показників досліджуваного критерію, сума в 3-4 бали – середній ступінь, сума від 0 до 2 балів – низький ступінь. Результати обстеження показали, що високий ступінь було зафіксовано у 28% респондентів, середній ступінь – у 48%, низький ступінь – у 24%.

Виявлення ступеню сформованості у респондентів основних показників *операційно-діяльнісного критерію* методичної підготовки також відбувалося за допомогою методу компетентних суддів шляхом спостереження та аналізу пробних уроків музики, позакласних виховних заходів і музично-гурткової роботи студентів-практикантів.

Для цього ми використали відповідну шкалу, що включала в себе комплекс різних показників (Додаток Г). Вона також доповнювалася переліком основних характеристик щодо різних ступенів сформованості показників *операційно-діяльнісного критерію* методичної підготовки майбутнього вчителя музики (Додаток Д). Ступінь сформованості кожного показника оцінювався, як і в попередньому випадку, від 0 до 3 балів. Враховуючи максимальну та мінімальну кількість балів, їх сума в межах від 15 до 21 засвідчувала високий загальний ступінь сформованості основних показників *операційно-діяльнісного критерію*, від 8 до 14 – середній ступінь, від 0 до 7 – низький ступінь. Обробка результатів виявила високий ступінь у 28% студентів, середній – у 56%, низький – у 16%.

Дослідження ступеню сформованості основних показників *художньо-творчого критерію* ґрунтувалося на спостереженні методистів і вчителів музики за результатами виконання студентами серії запропонованих творчих завдань, які включали в себе: самостійний відбір й творче поєднання прийомів і методів організації різних видів музичної діяльності школярів; демонстрацію методичних умінь і навичок залучення учнів до різних видів художньо-творчої діяльності шляхом використання завдань творчого характеру; прояв елементів акторської майстерності під час виконавсько-вербальної інтерпретації музичних творів; демонстрацію навичок педагогічної імпровізації при виникненні певних ускладнень у роботі тощо.

Фіксація результатів здійснювалася за допомогою розробленої шкали (Додаток Е) на основі врахування переліку основних характеристик щодо різних ступенів сформованості показників *художньо-творчого критерію* методичної підготовки майбутнього вчителя музики (Додаток Ж). Ця шкала передбачала високий загальний ступінь сформованості основних показників досліджуваного

критерію в межах від 7 до 9 балів, середній – від 4 до 6 балів, низький – від 0 до 3 балів. Високий ступінь було виявлено у 16% студентів, середній – у 52%, низький – у 32%.

Аналіз результатів другого етапу діагностування дав можливість виділити три рівні методичної підготовки майбутніх учителів музики: *низький, середній та високий*.

До *низького* рівня ми віднесли 22% студентів, які за різними показниками мотиваційно-емоційного, конструктивно-пізнавального, операційно-діяльнісного та художньо-творчого критеріїв методичної підготовки отримали в сумі від 1 до 16 балів. Діагностичними характеристиками даного рівня є відсутність інтересу до професії вчителя музики, байдуже або негативне ставлення до педагогічної практики, незадоволеність результатами методико-практичної діяльності, відсутність потреби підвищити рівень своєї методичної підготовки, низький рівень теоретичних знань із методики музичного виховання, недостатня сформованість методичних умінь і навичок, невміння самостійно та творчо вирішувати навчально-виховні завдання методичного характеру.

*Середній* рівень був притаманний 47% респондентів, які за різними показниками всіх чотирьох критеріїв отримали в сумі від 17 до 32 балів. Студентам, які мають такий рівень методичної підготовки, характерне бажання насамперед вдосконалюватися у виконавському плані. Вони проявляють деякий інтерес до професії вчителя музики, позитивно ставляться до педагогічної практики, інколи незадоволені результатами своєї методико-практичної діяльності та відчують потребу підвищити рівень своєї методичної підготовки. Ці студенти володіють комплексом необхідних знань щодо змісту музично-педагогічної діяльності вчителя, але не завжди вміють самостійно й вірно вибрати відповідні прийоми та методи роботи, потребують деякої допомоги педагога при плануванні музичних занять. У них недостатньо сформовані окремі методичні вміння та навички, вирішення методичних завдань інколи має творчий характер.

*Високий* рівень методичної підготовки було виявлено у 31% студентів, які за показниками всіх критеріїв отримали в сумі від 33 до 48 балів. Ці студенти

проявляють інтерес до професії вчителя музики, характеризуються позитивним ставленням до педагогічної практики, задоволенням результатами методико-практичної діяльності, бажанням постійно вдосконалювати методику викладання предмету. Вони мають глибокі знання щодо форм і методів музично-педагогічної діяльності, вільно застосовують їх у практичній роботі з учнями, вміють будувати навчально-виховний процес на засадах діалогового спілкування, керувати творчою діяльністю школярів, володіють навичками педагогічної імпровізації, проявляють ініціативу, самостійність і творчість у вирішенні завдань методичного характеру.

Отримані дані були зіставлені нами з результатами відповідей студентів на п'яте запитання анкети (табл.2.1). Це дозволило нам виявити адекватність їх самооцінок щодо визначення рівнів своєї методичної підготовки.

*Таблиця 2.1*

**Співвідношення кількісних даних щодо рівнів методичної підготовки  
майбутніх учителів музики на початку педагогічної практики**

| Рівні<br>методичної<br>підготовки<br>(у %)      | Спосіб визначення рівнів методичної підготовки                                     |                                                         |
|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
|                                                 | Експериментальна методика<br>діагностики рівнів методичної<br>підготовки студентів | Самооцінка<br>студентами рівня<br>методичної підготовки |
| Високий                                         | 31                                                                                 | 33                                                      |
| Середній                                        | 47                                                                                 | 51                                                      |
| Низький                                         | 22                                                                                 | 6                                                       |
| Не визначили рівень своєї методичної підготовки |                                                                                    | 10                                                      |

Порівняльний аналіз отриманих даних дозволив пересвідчитися, що дана самооцінка є дещо завищеною. Не змогли визначитися щодо відповіді на дане запитання 10% студентів, які згідно наших висновків мали низький (6%) та середній (4%) рівні методичної підготовки.



Третій етап констатувального експерименту передбачав діагностику зміни рівнів методичної підготовки студентів та з'ясування її оптимального характеру в процесі педагогічної практики. З цією метою на останньому тижні педагогічної практики нами був проведений діагностичний зріз на основі попередньо використаної методики.

Зокрема, було здійснено повторне анкетування студентів, їх оцінювання за допомогою методу компетентних суддів, визначений загальний індекс задоволеності студентів результатами методико-практичної діяльності, виявлена адекватність самооцінок респондентів щодо визначення рівнів своєї методичної підготовки. Результати першого та другого зрізів відображені в табл.2.2 та в табл.2.3.

Таблиця 2.2

**Співвідношення ступенів сформованості показників основних критеріїв методичної підготовки майбутніх учителів музики на початку та наприкінці педагогічної практики**

| Назва критеріїв            | Ступені сформованості показників (у %) |                     |                     |                     |                     |                     |
|----------------------------|----------------------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
|                            | Низький                                |                     | Середній            |                     | Високий             |                     |
|                            | На початку практики                    | Наприкінці практики | На початку практики | Наприкінці практики | На початку практики | Наприкінці практики |
| Мотиваційно-емоційний      | 16                                     | 8                   | 32                  | 33                  | 52                  | 59                  |
| Конструктивно-пізнавальний | 24                                     | 15                  | 48                  | 49                  | 28                  | 36                  |
| Операційно-діяльнісний     | 16                                     | 6                   | 56                  | 58                  | 28                  | 36                  |
| Художньо-творчий           | 32                                     | 27                  | 52                  | 53                  | 16                  | 20                  |

**Співвідношення рівнів методичної підготовки майбутніх учителів музики  
на початку та наприкінці педагогічної практики**

| Період визначення<br>рівнів методичної<br>підготовки | Рівні методичної підготовки<br>майбутнього вчителя музики (у%) |          |         |
|------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|----------|---------|
|                                                      | Низький                                                        | Середній | Високий |
| На початку практики                                  | 22                                                             | 47       | 31      |
| Наприкінці практики                                  | 14                                                             | 48       | 38      |

Кількісний порівняльний аналіз проведених зрізів засвідчив досить незначні зміни щодо підвищення ступенів сформованості показників основних критеріїв методичної підготовки майбутніх учителів музики в процесі педагогічної практики. Особливо це стосувалося показників художньо-творчого критерію.

Вищезазначене багато в чому зумовило незначне збільшення % кількості студентів, що мають середній та високий рівні методичної підготовки наприкінці педагогічної практики.

Повторне виявлення загального індексу задоволеності студентів результатами методико-практичної діяльності також засвідчило малу динаміку його зростання у майбутніх учителів музики.

Згідно розрахунків він складав:

$$I = (42 (+1) + 150 (+0,5) + 40 (0) + 54 (-0,5) + 18 (-1)) : 300 = 0,25$$

Порівняно з попереднім результатом (0,19) загальний індекс задоволеності збільшився лише на 0,06.

Результати повторного аналізу співвідношення самооцінок студентів із даними, отриманими нами на основі використання експериментальної методики діагностики рівнів методичної підготовки майбутніх учителів музики наведені у табл.2.4.

**Співвідношення кількісних даних щодо рівнів методичної підготовки  
майбутніх учителів музики наприкінці педагогічної практики**

| Рівні<br>методичної<br>підготовки<br>(у %)      | Спосіб визначення рівнів методичної підготовки                                     |                                                         |
|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
|                                                 | Експериментальна методика<br>діагностики рівнів методичної<br>підготовки студентів | Самооцінка<br>студентами рівня<br>методичної підготовки |
| Високий                                         | 38                                                                                 | 40                                                      |
| Середній                                        | 48                                                                                 | 53                                                      |
| Низький                                         | 14                                                                                 | 4                                                       |
| Не визначили рівень своєї методичної підготовки |                                                                                    | 3                                                       |

Дані показники продемонстрували зменшення % кількості студентів, які не визначилися з відповіддю на дане запитання. Наприкінці педагогічної практики їх кількість становила лише 3% порівняно з 10% на початку педагогічної практики. Згідно наших висновків, ці респонденти мали низький рівень методичної підготовки. Вищезазначене засвідчило, що більшість студентів можуть проявити рефлексивне ставлення до результатів своєї методико-практичної діяльності та на цій основі наприкінці проходження педагогічної практики визначити рівень своєї методичної підготовки. Водночас, отримані дані виявили наявність у деяких студентів тенденції до неадекватної (дещо завищеної) самооцінки цього рівня. На нашу думку, розбіжність у поглядах викладачів і студентів, була свідченням недостатнього розуміння майбутніми фахівцями сутності та основних показників якісної методичної підготовки педагога-музиканта.

На третьому етапі констатувальної експериментальної роботи, після проходження студентами педагогічної практики, нами було проведено інтерв'ю, в якому майбутнім вчителям музики було запропоновано відповісти на два запитання: 1) “З яких аспектів методичної роботи Ви відчуваєте найбільші

труднощі під час педагогічної практики?"; 2) Яких професійних якостей Вам бракувало під час проведення музично-виховної роботи з учнями?

Серед варіантів відповідей на перше питання були наступні: аналіз і самоаналіз музично-виховної роботи; планування уроків музики; планування позакласної музично-виховної роботи; здійснення художньо-педагогічного аналізу музичних творів; розучування багатоголосних вокальних творів; забезпечення комплексного характеру уроку музики; організація спілкування з учнями в процесі музично-виховної роботи; забезпечення активності та учбової дисципліни школярів на музичних заняттях; організація творчої навчальної діяльності школярів; володіння навичками педагогічної імпровізації в аспекті творчого поєднання у музично-виховній роботі різних методичних прийомів у залежності від певної педагогічної ситуації.

Аналіз відповідей на перше запитання засвідчив, що найбільші труднощі студенти відчували при необхідності застосування на практиці: навичок педагогічної імпровізації (32% респондентів), навичок забезпечення активності та учбової дисципліни школярів на музичних заняттях (28% респондентів), умінь проведення аналізу та самоаналізу музично-виховної роботи (27% респондентів).

Варіанти відповідей на друге запитання включали в себе перелік таких професійних якостей вчителя музики, як: музичність, емпатія, музично-педагогічне мислення, музично-педагогічна інтуїція, артистизм, динамізм особистості, емоційно-професійна усталеність.

Аналіз відповідей на дане запитання показав, що основними професійними якостями, яких бракувало майбутнім учителям музики під час педагогічної практики, були: артистизм (33% респондентів) і вольові якості (емоційно-професійна усталеність – 30% й динамізм особистості – 25%).

На основі проведених діагностичних зрізів, бесід зі студентами, вчителями музики, методистами, а також власного досвіду щодо керівництва педагогічною практикою майбутніх учителів музики нами був зроблений аналіз співвідношення кількісних та якісних результатів їх методико-практичної діяльності. Це дозволило виявити ряд недоліків, пов'язаних із методичною підготовкою

студентів та окреслити коло проблем, які визначили зміст і стратегію подальшого дослідження.

Діагностування ступеню сформованості основних показників *мотиваційно-емоційного* критерію методичної підготовки майбутніх учителів музики по-перше, виявило прояв недостатнього інтересу студентів до професії, що свідчило про відсутність цілеспрямованої профорієнтаційної роботи з ними в період навчання, а також під час проходження педагогічної практики. Важливість постійної та планомірної роботи викладачів у даному напрямку з метою вирішення цієї проблеми підтверджується тим, що згідно результатів проведеного анкетування інтерес до професії вчителя музики впливає на формування позитивного ставлення до педагогічної практики і зумовлює бажання студентів постійно підвищувати рівень викладання предмету. В свою чергу, сформованість у майбутнього вчителя музики позитивної мотивації до методико-практичної діяльності багато в чому визначає якість її результатів. Вищезазначене підтвердили кількісні дані констатувального етапу дослідження, які продемонстрували пряму залежність низького рівня методичної підготовки студентів від незацікавленого відношення до методико-практичної діяльності та відсутності інтересу до професії вчителя музики.

По-друге, було виявлено, що не всі студенти розуміли важливість комплексності методичної підготовки, її тісний зв'язок з основними напрямками педагогічної діяльності вчителя музики, зі сформованістю професійно-значущих якостей особистості. Вищезазначене негативно позначалося на результатах практичної роботи студентів у школі, не дозволяючи їм будувати навчальний процес на основі новітніх педагогічних технологій, повноцінно використовувати у своїй практичній діяльності передовий педагогічний досвід у галузі музичного виховання школярів. Тому, перед педагогами постає проблема пошуку таких форм роботи зі студентами в період педагогічної практики, які би дозволили вплинути на мотиваційну сферу майбутнього вчителя музики таким чином, щоб бажання підвищувати рівень методичної підготовки включало в себе потребу

протягом усього періоду навчання формувати необхідні професійні якості, комплексно засвоювати знання, вміння та навички методичного характеру.

По-третє, у студентів була зафіксована наявність дещо завищеної самооцінки рівня своєї методичної підготовки. Цей факт зумовлює необхідність постійного поглиблення знань студентів щодо сутності методичної підготовки майбутнього вчителя музики, її змістових характеристик і показників її якісного рівня. Однак, оптимальний ефект при цьому може бути забезпечений тільки за наявності особистісно зорієнтованого підходу до організації методико-практичної діяльності студента, роботи з ним на основі створення “ситуації успіху”. Це дозволить йому з розумінням ставитися до зауважень вчителя музики і методиста й більш свідомо підходити до виправлення наявних недоліків.

Діагностування ступеню сформованості основних показників *конструктивно-пізнавального* критерію методичної підготовки майбутніх учителів музики засвідчило недостатній розвиток у студентів умінь: планувати уроки різної структури та різних типів, враховуючи при цьому індивідуальні особливості учнів певного віку та конкретного класу, а також необхідність забезпечення взаємозв'язку різних видів музичної діяльності; планувати уроки на основі проблемного викладу матеріалу, використання принципу “емоційної драматургії”; продумувати запасні “методичні ходи” на випадок виникнення різних ускладнень у роботі. Разом із тим, у майбутніх педагогів-музикантів виявлена недостатня сформованість уміння спостерігати та аналізувати навчально-виховний процес. Студенти здійснювали поверховий та неповний аналіз і самоаналіз музичних занять, не завжди могли виділити використані методи та прийоми роботи, розкрити доречність та ефективність їх застосування. Вищезазначене свідчить про необхідність підвищення теоретичного рівня методичної підготовки студентів, озброєння їх методичними рекомендаціями щодо вірного планування музичних занять, чіткими планами аналізу уроків музики та позакласної музично-виховної роботи.

Окреслені вище недоліки суттєво вплинули на ступінь сформованості основних показників *операційно-діяльнісного* критерію методичної підготовки

майбутніх учителів музики. Проведене діагностування підтвердило, що студенти недостатньо володіли комплексом методичних умінь і навичок, а в окремих випадках теоретичні знання щодо методики викладання предмету знаходилися на більш високому рівні, ніж їх практична реалізація. Водночас, якісний аналіз практичної діяльності майбутніх учителів музики засвідчив ряд наступних фактів, які були багато в чому обумовлені наявністю мовленнєвих недоліків (відсутністю емоційності, недостатнім словниковим запасом, відсутністю послідовного й логічного викладу думки) та недостатньою сформованістю окремих професійних якостей (артистизму, вольових якостей особистості).

1. Не завжди досягалася комплексність музичного заняття, вирішувалися всі поставлені завдання.

2. Спостерігалася тенденція виділяти вивчення музичної грамоти в окремий розділ уроку, не пов'язуючи її з іншими видами діяльності, не підкріплюючи пояснення матеріалу конкретними музичними прикладами. При цьому не завжди використовувалась можливість закріплення вивченого матеріалу за допомогою ігрових методів і завдань творчого характеру.

3. Проявлялася недостатня сформованість навичок проведення вокально-хорової роботи з учнями, а саме: розспівування хорового колективу, подачі точних і доречних усних зауважень стосовно якості виконання, розучування багатоголосних творів, поєднання різних музично-виконавських дій, використання робочих диригентських жестів, урахування індивідуальних особливостей співацького музичного розвитку школярів.

4. Недостатньо розвинутими виявилися вміння виконавсько-вербальної інтерпретації музичних творів в аспекті використання проблемного викладу матеріалу, методу моделювання художньо-творчого процесу, застосування елементів дискусії тощо.

Вищезазначене дозволило зрозуміти, що підвищити ступінь сформованості основних показників операційно-діяльнісного критерію методичної підготовки студентів можливо тільки завдяки налагодженню тісної співпраці керівників практики з викладачами методики музичного виховання та фахових дисциплін.

Діагностика ступеню сформованості основних показників *художньо-творчого* критерію методичної підготовки майбутніх учителів музики виявила: недостатню сформованість уміння використовувати комплекс творчих завдань для учнів різного шкільного віку; малий ступінь самостійності та творчості при виборі методів і прийомів проведення різних видів музично-виховної роботи; недостатній розвиток навичок педагогічної імпровізації (під час організації уваги учнів, підтримання дисципліни в класі, подолання певних ускладнень у роботі при поясненні та закріпленні матеріалу уроку). Це дозволило виділити в якості основних проблем необхідність розвитку самостійності студентів та активізацію їх творчих проявів щодо проведення практичної роботи в школі.

Підсумовуючи аналіз результатів методико-практичної діяльності майбутніх учителів музики, слід підкреслити, що наявність такої кількості недоліків не дозволяла налагодити ефективну співпрацю вчителів музики та методистів зі студентами у межах тих годин, що відведені навчальним планом на керівництво педагогічною практикою. Водночас, більшість студентів, не маючи чіткої системи щодо виправлення вищезазначених недоліків, теж витрачали багато зайвого часу на якісну підготовку до проведення музично-виховної роботи з учнями.

Таким чином, результати виконання програми констатувального експерименту дозволили нам зробити ряд наступних висновків.

Визначити ефективність методичної підготовки майбутнього вчителя музики та з'ясувати її оптимальний характер у процесі педагогічної практики можливо за допомогою діагностування рівнів методичної підготовки студентів. Розроблена нами програма діагностики передбачала визначення ступеню сформованості основних показників мотиваційно-емоційного, конструктивно-пізнавального, операційно-діяльнісного та художньо-творчого критеріїв даної підготовки.

На основі отриманих результатів були виділені три рівні методичної підготовки майбутніх учителів музики: низький, середній та високий. На початку



педагогічної практики низький рівень було зафіксовано у 22% респондентів, середній – у 47%, високий – у 31%.

Простеження динаміки змін щодо цих рівнів відбувалося шляхом проведення другого діагностичного зрізу наприкінці педагогічної практики. Його результати засвідчили незначну динаміку збільшення кількості студентів, які мали середній та високий рівні методичної підготовки. До низького рівня було віднесено 14% респондентів, середнього – 48%, високого – 38%.

Вищезазначене продемонструвало досить низьку ефективність даного виду навчальної діяльності студентів. Водночас, спостереження за роботою майбутніх учителів музики в школі засвідчило, що якісне вирішення ними навчально-виховних завдань методичного характеру вимагає від керівників практики більшої кількості годин на одного студента, ніж відведено навчальним планом. Це дозволило нам стверджувати, що застосування традиційної методики не забезпечує оптимального характеру методичної підготовки студентів у процесі педагогічної практики.

Аналіз результатів констатувального експерименту дозволив виділити певні труднощі щодо окремих аспектів методико-практичної діяльності респондентів: проведення якісного аналізу музично-виховної роботи, організації ефективного спілкування з учнями, досягнення комплексності уроку, організації творчої навчальної діяльності школярів, забезпечення їх активності та учбової дисципліни на музичних заняттях тощо.

Причини такого стану методичної підготовки студентів ми вбачаємо у відсутності чіткої методичної системи підготовки майбутніх учителів музики до методико-практичної діяльності, у недостатній методичній спрямованості викладання фахових дисциплін та реалізації їх тісного взаємозв'язку з педагогічною практикою.

Результати констатувального етапу дослідження довели необхідність пошуку шляхів вирішення вищезазначених проблем, розробки відповідної методики, яка би дозволила оптимізувати методичну підготовку майбутніх учителів музики в процесі педагогічної практики.

## 2.2. Методика організації формувального експерименту

Метою формувального експерименту було перевірити ефективність педагогічних умов, що забезпечують оптимальний характер методичної підготовки майбутніх учителів музики в процесі педагогічної практики. Даний експеримент тривав протягом двох семестрів 2003-2004 навчального року на базі кафедри музики педагогічного факультету Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

При побудові експериментальної методики враховувалися основні положення сучасної концепції гуманізації навчання і виховання. На думку науковців, фундаментом нової парадигми освіти, яка формується сьогодні в педагогічній науці, виступають гуманістичні ідеї, пов'язані з педагогікою співробітництва, максимальним врахуванням можливостей і природних задатків кожного індивіда, забезпеченням сприятливих умов для його самовизначення й самореалізації [129].

Б.С.Гершунський зазначає, що у сфері освіти повинна формуватися усвідомлена кожною людиною віра в те, що істинний сенс її життя – більш повна самореалізація всіх її здібностей на користь самій собі, своїм близьким, на користь своєму соціуму, людській цивілізації в цілому. Автор вважає віру справжнім джерелом духовної величі людини, внутрішнім, а тому і єдиним надійним стимулятором її волі, прагнення до оволодіння знаннями, до продуктивної творчої праці, до власної всебічної самореалізації [46].

В зв'язку з цим, слід наголосити на важливості думки О.Я.Ростовського про те, що “гуманізувати навчальний процес у школі зможе тільки той учитель, який відчув на собі особистісно зорієнтоване ставлення до себе протягом навчання у вузі” [222, с.10].

Саме тому базою методики виступили провідні положення щодо забезпечення особистісно зорієнтованого виховання та діалогічного підходу при організації навчально-виховного процесу. Зокрема, І.Д.Бех підкреслює, що “метою особистісно зорієнтованого виховання є формування людини як

неповторної особистості, творця самого себе і своїх обставин. Відповідне технологічне забезпечення має ґрунтуватися на діалогічному підході, який визначає суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників педагогічного процесу, їх самоактуалізацію і самоорієнтацію” [29, с.197].

З огляду на вищезазначене, розроблена методика передбачала організацію роботи зі студентами на основі суб'єктно-діалогової взаємодії. На думку науковців, “такий вид взаємодії передбачає, що між педагогом та учнем (студентом) встановлюються рівноправсько-партнерські стосунки, які розвиваються на основі взаємної поваги, щирості та довіри, прагнення зрозуміти іншу людину, перейнятися її відчуттями й переживаннями...У цьому випадку молода людина перетворюється із об'єкта педагогічного впливу на співавтора власного освітнього процесу, а це, у свою чергу, дозволяє максимально враховувати її індивідуальні інтереси та цілі, підвищувати мотивацію пізнавальної діяльності, забезпечувати усвідомлення особистої відповідальності за її результати” [262, с.48].

Ми враховували той факт, що при організації освітнього процесу на суб'єктно-діалоговій основі відбувається не тільки передача певної інформації, а й обмін думками, особистісними духовними цінностями, етичними нормами, що сприяє формуванню у кожного студента індивідуальної системи життєвих ідеалів, власної світоглядно-ціннісної позиції. Таке спілкування сприяє створенню сприятливого психологічного мікроклімату в колективі, коли кожний його учасник відчуває себе самодостатньою особистістю, яка має право на помилку, коли студенти не бояться щиро висловлювати свої думки. В процесі такого діалогу педагог, виправляючи недоліки студентів, стимулює їх самостійний пізнавальний методичний пошук, виступає зацікавленим помічником у професійному вдосконаленні.

Співпраця зі студентами базувалася на основі врахування специфіки синергетичного підходу. Як зазначає В.С.Лутай, “синергетична методологія, вимагає глибокого вивчення суті будь-якого об'єкта педагогічної діяльності, тенденцій його розвитку, а також глибоких знань методів цієї діяльності, які можуть сприяти вихованню і навчанню цього “об'єкта” в бажаному нам

напрямку. Але цей напрям обов'язково повинен поєднувати у специфічній формі загальнолюдські та інші громадські цінності з унікальною системою цінностей і інтересів даного “об'єкта” [124, с.87].

Саме тому навчальні стосунки викладача і студента ми намагалися будувати на вмінні вислухати студента, відчутти його настрій, мотиви поведінки, врахувати його потреби та інтереси, зрозуміти його позицію, вважати її такою ж самоцінною, як і свою власну.

При створенні методики ми також спиралися на твердження Е.Б. Абдулліна про те, що “в своєму професійному вдосконаленні педагогу-музиканту необхідно вчитися досліджувати самого себе, свою професійну діяльність, усвідомлювати ефективність застосовуваних методів викладання” [144, с.8]. З огляду на це, важливе значення ми надавали розвитку у майбутніх учителів музики професійної рефлексії, під якою розуміють “спрямованість свідомості особистості на власні думки і почуття, оцінку результатів художньо-педагогічної діяльності” [179, с.169].

Така діяльність насамперед спрямована на забезпечення художньо-естетичної освіти школярів. Тому для розробки методики формувальної експериментальної роботи виявилися важливими ряд наукових положень О.П.Щолокової щодо професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя, викладених у монографії та дисертаційному дослідженні автора [281;282].

Основою такої підготовки О.П.Щолокова вважає процес формування художньої культури студентів. Для вирішення даного завдання пропонується комплексно залучати до навчального процесу різні види мистецтва й враховувати при цьому наступні зв'язки: “а) соціально-історичний (поєднує загальні уявлення про розвиток кожного виду мистецтва у певному історичному типі культури); б) тематичний (зумовлює спільність тем, зв'язок художніх ідей, спорідненість художніх образів); в) образно-стильовий (виявляє загальні засоби художньої виразності); г) естетичний (посилує емоційне сприйняття художніх творів)” [282, с.34].

На нашу думку, культурологічний підхід до професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя музики дозволить йому не тільки усвідомити комплексну взаємодію мистецтв, їх диференціацію та інтеграцію, але й озброїть студентів методикою використання даної взаємодії в навчально-виховному процесі з метою забезпечення художньо-естетичного розвитку учнів.

В основу методики були покладені положення сучасної музично-педагогічної науки щодо розвитку творчого потенціалу студентів. Як відомо, він передбачає сформованість навичок педагогічної імпровізації.

З огляду на досліджувану нами проблему, ми звернули особливу увагу на методичний вид педагогічної імпровізації, який на думку В.М.Смиренського, “спрямований на розв’язання суперечностей між методичними прийомами й засобами, які обрав педагог, готуючись до конкретного уроку і користуючись при цьому методичними рекомендаціями або вказівками, та конкретизацією і творчою інтерпретацією розробленого проекту шляхом варіювання різних прийомів навчання в результаті виявлення вчителем незапланованих, більш ефективних рішень або зміни конкретних обставин у процесі спільної з учнями діяльності” [248, с.9].

При розробці методики було враховано те, що основою педагогічної творчості вчителя музики є його особистісні і професійні якості. Крім цього, у сучасній особистісно зорієнтованій педагогіці великого значення надається розвитку почуття успіху від власних досягнень, впевненості в спроможності самостійно домагатися поставленої мети. Тому суттєвою передумовою розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців у процесі педагогічної практики ми вважали вміння методиста та вчителя музики вчасно помітити творчі знахідки студентів, підтримати їх творчу ініціативу та спонукати до подальшого художньо-творчого самовдосконалення.

В процесі організації методико-практичної діяльності майбутніх учителів музики враховувався також змістовно-психологічний чинник педагогічної практики, адже її можна розглядати як соціально-психологічну царину професійного випробування студентів. Зокрема, було максимально налагоджено

функціонування системи взаємин “практикант-вчитель музики” та “практикант-методист”.

Узагальнення окремих положень В.І.Юрченка та О.М.Мельника щодо дослідження ситуативної тривожності студентів під час педпрактики [140] дозволило нам усвідомити, що в системі “практикант-вчитель музики” її суб’єкти виконують однакову соціально-рольову функцію вчителя. Це в свою чергу сприяє тому, що саме вчитель музики може надати практикантові своєчасну методичну допомогу й емоційну підтримку, знизити рівень емоційного напруження, вселити впевненість у своїх можливостях.

У системі “практикант-методист” студент і педагог перебувають на різних соціально-рольових позиціях. Те, що методист здійснює переважно контрольну-оцінну функцію, може підвищувати рівень ситуативної тривожності студентів, негативно впливати на якість проведення ними музично-виховної роботи. Щоб уникати таких ситуацій, методисти намагалися завчасно скласти графік відвідування студентів у школі й ознайомити з ним практикантів. Крім цього, організовуючи роботу з практикантами, вони намагалися переорієнтуватися від контрольної-оцінної функції до функції надання майбутнім вчителям музики методичної допомоги і емоційно-психологічної підтримки.

На думку науковців, така підтримка полягає в тому, щоб “усувати чинники, які спричиняють високу ситуативну тривожність у практикантів, їх надмірне хвилювання; вселяти їм впевненість у професійних вміннях і задатках; проявляти емпатію, щирість і безумовне позитивне ставлення до них; при оцінюванні професійно-рольової поведінки практиканта акцентувати на позитивних її моментах, найбільш ефективних проявах; допомагати долати психологічні проблеми” [140, с.110].

Розроблена методика спиралася на твердження науковців про те, що “у студентському віці завершується становлення одного з найважливіших особистісних утворень – “Я-концепції” як ядра особистості студента, зокрема формування соціально-професійного її аспекту” [152, с.187].

Тому через механізм оптимізації міжособистісних взаємин викладача і студента планувалося впливати на формування позитивної “Я-концепції” майбутнього вчителя музики в період педагогічної практики. Водночас, оцінювання роботи студента на педагогічній практиці передбачалося здійснювати на основі індивідуального підходу з врахуванням рівня загального та музичного розвитку майбутнього фахівця, його ставлення до виконання своїх професійних обов’язків, результативності навчальної діяльності.

Беручи до уваги особливості здійснення педагогічної взаємодії у мистецтві, розроблена нами експериментальна методика включала в себе *три взаємопов’язані напрямки*.

Перший напрямок передбачав формування *мотиваційного компонента* методичної підготовки майбутнього вчителя музики та був спрямований на формування інтересу майбутніх фахівців до методико-практичної діяльності, потреби підвищувати загальний рівень своєї методичної підготовки. Для цього планувалося актуалізувати теоретичні знання студентів щодо сутності методичної підготовки, її зв’язку з основними напрямками педагогічної діяльності вчителя музики; проводити профорієнтаційні бесіди; сприяти формуванню позитивної “Я-концепції” вчителя; організовувати роботу зі студентами на основі створення “ситуації успіху”.

Другий напрямок передбачав формування *операційного компонента* методичної підготовки та був спрямований на виявлення рефлексивного ставлення студентів до результатів методико-практичної діяльності, оволодіння майбутніми вчителями музики вміннями й навичками здійснення даної діяльності під час аудиторних занять, а також в умовах реального педагогічного процесу. Вищезазначене мало бути втілене шляхом вирішення студентами окремих методичних завдань, рольових ігор, моделювання педагогічних ситуацій, аналізу та самоаналізу музично-виховної роботи.

Третій напрямок передбачав формування *творчого компонента* методичної підготовки майбутнього фахівця та був спрямований на активізацію самостійності та творчих якостей студентів, стимулювання у них потреби в

методичній творчості. З цією метою планувалося виконання студентами різноманітних методичних завдань творчого характеру.

Дана методика повинна була реалізовуватися як *наскрізна* (в процесі налагодження взаємозв'язку педагогічної практики з фаховими дисциплінами) та *цілісна* (в процесі вдосконалення методичного керівництва педагогічною практикою).

Ми спиралися на важливе положення педагогічної науки про те, що система педагогічної практики повинна відповідати вимогам поступового ускладнення діяльності студентів від курсу до курсу. Тому методико-практичну діяльність майбутніх учителів музики передбачено було поступово ускладнювати *за змістом* (від виконання невеликої кількості завдань, пов'язаних із проведенням практичної роботи з учнями молодших класів, до вирішення більшої кількості завдань щодо організації музично-естетичного виховання учнів різного шкільного віку; від проведення гурткової музичної роботи з окремими учнями до керівництва ансамблями та різноманітними хоровими колективами школи) та *за характером* (від репродуктивної, яка передбачала допомогу вчителя чи методиста при виконанні студентами окремих методичних завдань, до репродуктивно-творчої, а пізніше – до самостійної творчої діяльності при вирішенні різноманітних завдань методичного характеру).

Вищезазначене повинно було забезпечити комплексний підхід до формування основних компонентів методичної підготовки майбутніх учителів музики.

Для проведення формувального експерименту було укомплектовано контрольну та експериментальну групи, які склалися зі студентів III-V курсів кафедри музики. Розподіл респондентів по групах здійснювався на основі результатів допуску до педагогічної практики, який проводився за тиждень до її початку. Такий розподіл мав сприяти репрезентативності вибірки й забезпечити студентам контрольної та експериментальної групи однакові стартові умови для підвищення рівня методичної підготовки.



Допуск студентів III-V курсів до педагогічної практики на кафедрі музики проводиться з метою підвищення якості підготовки студентів до даного виду навчальної діяльності. Цей захід сприяє більш чіткій організації навчально-виховної та науково-дослідної роботи студентів під час практики. Проводить його завідуючий секцією педпрактики кафедри музики разом з груповими методистами. На допуску можуть бути присутніми завідуючий кафедрою музики, наукові керівники бакалаврських і дипломних робіт студентів, їх викладачі з індивідуальних музичних дисциплін.

Студенти кожного курсу мають підготувати для допуску необхідний матеріал згідно з існуючими вимогами, з якими вони ознайомлюються за 1-2 місяці до початку практики. Матеріал для допуску включає в себе: твори з програми з основного музичного інструмента та вокалу; шкільний репертуар з диригування та вокалу; самостійно підготовлений студентом музичний матеріал; план проведення науково-дослідної роботи; конспект опрацьованої методичної літератури відповідно до списку, визначеного секцією педпрактики.

У період підготовки до допуску студент має отримати необхідні консультації у викладачів з індивідуальних музичних дисциплін. Щоб розробити план і методику наукових досліджень під час практики, студент повинен обов'язково проконсультуватися зі своїм науковим керівником. Для кожного наступного курсу передбачається поступове збільшення обсягу та підвищення складності музичного матеріалу, що дозволяє до певної міри розв'язати проблему накопичення студентами музичного репертуару, необхідного для майбутньої самостійної роботи (Додаток 3).

Все необхідне для допуску (нотний музичний матеріал, письмові анотації до творів, розспіванки для учнів різного шкільного віку, опрацьовану методичну літературу тощо) студенти збирають у спеціально заведені для цього папки. Всі матеріали для допуску оформляються студентом у вигляді списку, який здається методисту з педагогічної практики. Комісія задає запитання стосовно опрацьованої методичної літератури й фрагментарно перевіряє якість демонстрації пісенного та інструментального музичного матеріалу. Така

демонстрація обов'язково включає в себе художньо-педагогічне анування музичних творів, показ робочих моментів розучування пісенного репертуару. Крім цього, перевіряється наявність відповідних додатків до музичного матеріалу (анотацій, сценаріїв) та конспекту опрацьованої літератури. За підготовку до допуску кожному студенту виставляється оцінка, яка в подальшому є складовою загальної оцінки з педагогічної практики.

Таким чином, на основі результатів проведеного допуску до педагогічної практики було відібрано 50 респондентів, які мали брати участь у проведенні формувального експерименту: 16 студентів III курсу, 16 студентів IV курсу та 18 студентів V курсу. 12 з них отримали за допуск оцінку “відмінно”, 28 – оцінку “добре”, 10 – оцінку “задовільно”. Всі ці студенти були рівномірно розподілені на контрольну та експериментальну групи (по 25 осіб у кожній групі).

В кожному з них входило: 6 респондентів, які отримали оцінку “відмінно” (1 студент III курсу, 3 студенти IV курсу, 2 студенти V курсу); 14 респондентів, які отримали оцінку “добре” (5 студентів III курсу, 4 студенти IV курсу, 5 студентів V курсу); 5 респондентів, які отримали оцінку “задовільно” (2 студенти III курсу, 1 студент IV курсу, 2 студенти V курсу). Отже, як контрольна так і експериментальна група складалися з 8 студентів III курсу, 8 студентів IV курсу та 9 студентів V курсу.

До проведення формувального експерименту були залучені вчителі музики базових шкіл, групові методисти та викладачі фахових дисциплін. Всі педагоги, які брали участь в експерименті, були попередньо ознайомлені з методикою його реалізації.

Зупинимося детальніше на основних аспектах втілення даної методики у навчально-виховний процес.

Як зазначалося вище, розроблена експериментальна методика передбачала *налагодження взаємозв'язку педагогічної практики з фаховими дисциплінами*. Саме тому в роботі зі студентами експериментальної групи ми звернули особливу увагу на забезпечення методичної спрямованості викладання виконавських дисциплін, які передбачають індивідуальну форму занять (основний музичний

інструмент, диригування та вокал). Такий вибір був зумовлений трьома причинами. По-перше, ці дисципліни вивчалися майбутніми вчителями музики протягом усіх років навчання. По-друге, під час педагогічної практики студенти всіх курсів звільнялися від групових занять, але повинні були відвідувати індивідуальні музичні дисципліни. По-третє, індивідуальна форма занять давала можливість працювати за розробленою методикою зі студентами кожного курсу, які входили до експериментальної групи.

Методична спрямованість викладання вищезазначених дисциплін повинна була забезпечити наскрізний характер методичної підготовки майбутніх учителів музики. При цьому, враховувалося важливе положення музично-педагогічної науки щодо необхідності педагогізації фахових дисциплін. Ми спиралися на думку Г.М.Падалки про те, що мистецтво педагогізації полягає в тому, “щоб ненав’язливо і разом з тим органічно застосовувати під час музичних занять різні прийоми і методи, які б готували студентів до педагогічної роботи в майбутньому” [186, с.80].

Для успішного вирішення даного завдання ми дотримувалися тісного зв’язку робочих планів студентів із шкільною програмою з музики; використання у процесі навчання міжпредметних зв’язків; налагодження співпраці між викладачами індивідуальних музичних дисциплін та методистами, які керують педагогічною практикою.

Зокрема, на заняттях з основного музичного інструменту особлива увага приділялася творам, які в подальшому могли бути виконані на уроках музики та різноманітних позакласних виховних заходах (поліфонічні твори, твори великої форми, розгорнутим п’есам, художнім етюдам, а також музично-тематичним добіркам, які включали в себе декілька п’ес середнього рівня складності). На заняттях з диригування проводилася детальна робота над піснями шкільного репертуару, а також хоровими творами, які могли бути використані в якості музичного матеріалу для слухання музики школярами. Під час занять з вокалу викладачі працювали зі студентами над шкільними піснями, а також вокальними

творами, які могли бути сольно виконані студентами-практикантами на уроці музики чи концертному виступі в базовій школі.

В процес навчання активно впроваджувався принцип використання міжпредметних зв'язків. Це здійснювалося завдяки спільним методам педагогічного впливу на студентів; використанню загальних закономірностей роботи над музичними творами, їх цілісному аналізу; усному чи письмовому анотуванню творів шкільного репертуару; застосуванню вмінь і навичок, сформованих на одній з дисциплін під час вивчення інших тощо.

Викладачі основного музичного інструменту, диригування та вокалу постійно надавали майбутнім педагогам необхідну консультативну методичну допомогу при підготовці до музичних занять у школі. Під час педагогічної практики ці викладачі мали можливість постійно співпрацювати з методистами, відвідувати окремі уроки й позакласні виховні заходи своїх студентів і відповідним чином корегувати свою подальшу роботу з ними.

В якості основних шляхів реалізації методичного аспекту підготовки майбутніх вчителів музики до професійної діяльності під час вивчення індивідуальних музичних дисциплін ми обрали: оволодіння студентами вмінням методичного аналізу музичного матеріалу; виконання студентами системи практичних завдань, побудованих на шкільному музичному матеріалі; застосування під час індивідуальних занять зі студентами педагогічного моделювання та мікронавчання.

За допомогою методичного аналізу музичного матеріалу студенти могли усвідомити мету і завдання, які стоять перед учителем та учнями в процесі роботи над конкретним твором. Спочатку студенти здійснювали детальний музично-теоретичний та виконавський аналіз твору. Після цього їм було запропоновано відповіді на такі запитання:

1. В якому класі та в якій чверті можливо вивчати цей музичний твір?
2. Чи є твір доступним для сприйняття учнями даного віку?
3. Чи відповідає музичний твір інтересам школярів?

4. Які навчальні завдання можливо вирішити в процесі роботи над твором?
5. Чи можливо використати твір не тільки в якості основного, але й додаткового музичного матеріалу до уроку музики?
6. Чи можливо використати твір у процесі позакласної музично-виховної роботи?
7. З яким жанром музики, з якими особливостями музичної мови познайомляться школярі на прикладі цього твору?
8. Які вміння та навички можна формувати в учнів на матеріалі даного твору?
9. В процесі якого виду музичної діяльності бажано засвоювати твір?
10. Які методи та прийоми доречно використати в процесі вивчення даного твору учнями?

Особлива увага приділялася відповіді на останнє запитання. Тому воно було конкретизовано рядом наступних запитань:

- З якими шкільними предметами можна пов'язати вивчення твору?
- Які факти з життя композитора, які події тієї епохи та країни можна використати з метою зацікавлення школярів?
- Яким чином можна використати при сприйнятті твору зв'язок музики з іншими видами мистецтв?
- Яку наочність можливо використати для кращого сприйняття твору?
- Яким чином поєднати сприйняття твору з різними видами музичної діяльності учнів?
- З якими творами цього жанру (чи цього композитора) можна порівняти музичні та виразові засоби даного твору?
- Які запитання можна задати учням у процесі аналізу даного твору?
- Які можливо виділити етапи розучування вокального твору?
- Яка ступінь використання нотної грамоти в ході розучування вокального твору?

- Які труднощі можливо передбачити при розучуванні вокального твору?

- Які прийоми керування вокально-хоровою діяльністю учнів можна використати при розучуванні твору?

Методичний аналіз музичного матеріалу знаходив своє логічне продовження в системі практичних завдань, які були побудовані на шкільному музичному матеріалі. Контроль викладачів щодо якості їх виконання забезпечувався шляхом застосування під час індивідуальних музичних занять педагогічного моделювання та мікронавчання. Виконання цих завдань дозволяло студентам отримати необхідний досвід методичної розробки музичного матеріалу, навчитися поєднувати яскраве виконання твору з цікавою та пізнавальною бесідою, побудованою з урахуванням особливостей сприйняття музики учнями певного шкільного віку.

Такі практичні завдання зокрема передбачали: підготовку усної бесіди до окремого музичного твору (шкільної пісні, інструментального чи вокального твору для слухання музики); підготовку письмової анотації до окремого твору чи музично-тематичної добірки (з використанням міжпредметних зв'язків, матеріалів із різних видів мистецтв тощо); підбір і демонстрацію розспіванок для хорового колективу у відповідності до розучуваного твору; опанування різних прийомів розучування одноголосного та багатоголосного пісенного репертуару.

Важливе значення приділялося таким прийомам розучування вокальних творів, які передбачали поєднання різних музично-виконавських дій (гри, співу та диригування). Зокрема, зверталася особлива увага на розвиток координації різних музично-виконавських дій в процесі індивідуальних музичних занять із вокалу та диригування. При цьому ми спиралися на ряд методичних рекомендацій, висвітлених у наукових працях К.П.Матвеевої [135;136].

Під час роботи зі студентами експериментальної групи використовувалася така послідовність засвоєння прийомів керування вокально-хоровою діяльністю учнів: на вокалі – вокальні, вокально-інструментальні, вокально-диригентські, вокально-інструментально-диригентські; на диригуванні – диригентські,

вокально-диригентські, подвійні диригентські, вокально-інструментально-диригентські, подвійні вокально-диригентські. Враховувалося те, що розвиток у студентів навичок поєднання різних музично-виконавських дій повинен відбуватися поступово. На першому етапі відпрацьовується кожна дія окремо, на другому – засвоюється вміння поєднувати дві дії, на третьому – три дії.

Тому на першому етапі (переважно зі студентами III курсу) засвоювалися одноелементні прийоми: вокальні (спів мелодії з текстом, на склад, сольфеджіо, з назвою ритмічних складів, ступенів ладової сольмізації; подача тону до окремих фраз пісні); інструментальні (гра правою чи лівою рукою мелодії пісні; гра різних варіантів спрощеного акомпанементу пісні правою, лівою чи двома руками; гра правою, лівою чи двома руками мелодії та спрощеного акомпанементу пісні); диригентські (показ рукою звуковисотних і метроритмічних співвідношень мелодії у просторі; показ цих співвідношень за допомогою ручних знаків; епізодичні покази правою чи лівою рукою у просторі вступів, знятть, логічних наголосів, стрибків у мелодії).

На другому етапі (переважно зі студентами III-IV курсу) опановувалися двоелементні прийоми: вокально-інструментальні (спів мелодії та гра акомпанементу; гра та спів мелодії; гра одного та спів другого голосу тощо); вокально-диригентські (ілюстрація учбових завдань за допомогою співу та диригентського жесту; поєднання вокальної підтримки хорового співу учнів із диригентським керуванням); інструментально-диригентські (поєднання показу співвідношення мелодії по висоті та ритму однією рукою з одночасною грою на інструменті мелодії чи елементів акомпанементу другою рукою; епізодичне використання диригентських жестів при одночасній грі мелодії та акомпанементу пісні); подвійні диригентські (поєднання передачі музично-виразових особливостей з метроритмічними та звуковисотними співвідношеннями мелодії в умовах двоголосного співу та співу без супроводу).

На третьому етапі (переважно зі студентами IV-V курсу) опановувалися триелементні прийоми: вокально-інструментально-диригентські (поєднання різних видів співу, диригування та гри на музичному інструменті); подвійні

вокально-диригентські (поєднання співу та одночасно двох диригентських показів в умовах співу без супроводу).

Під час другого та третього етапів на заняттях із диригування особлива увага приділялася навчанню студентів прийомам використання диригентського жесту з одночасними рухами допоміжного характеру. Необхідність майбутніх учителів музики опанувати ці прийоми пов'язана з розвитком умінь школярів співати по нотному запису. В цей час одна рука диригента зайнята безпосередньо диригуванням, а друга – керівництвом читання дітьми нотного запису на дошці.

З огляду на це, ми розвивали у студентів навичку фіксації однією рукою ритмічного малюнку мелодії чи її звуковисотних співвідношень з одночасним показом нотного запису другою рукою (різновид подвійних диригентських прийомів) та навичку поєднання співу з показом однією рукою у просторі метроритмічних і звукових співвідношень та фіксації другою рукою на дошці необхідних нотних знаків (різновид подвійних вокально-диригентських прийомів).

Під час виконання системи практичних завдань на основі шкільного репертуару ми намагалися розвинути у студентів ряд умінь і навичок, які би допомагали їм методично вірно планувати й проводити свою роботу на педагогічній практиці. Насамперед, враховувалася необхідність при виконанні твору орієнтуватися на специфіку дитячого сприймання. Це передбачало оволодіння вміннями і навичками спостерігати за реакцією школярів не тільки слухом, але й зором; коригувати цю реакцію за допомогою використання міміки, прийому “художнього перебільшення”, гри, дивлячись на аудиторію, гри стоячи (при виконанні окремих фрагментів пісні) тощо.

Крім цього, ми розвивали у студентів вміння, які би дозволяли їм правильно побудувати урок музики: ознайомлювали студентів з особливостями побудови індивідуальних музичних занять; пояснювали доречність певної послідовності викладу матеріалу; пропонували студентам самостійно визначити послідовність видів роботи на індивідуальному занятті, самостійно вибрати матеріал для індивідуального заняття або певної його частини з аргументацією



свого вибору; вчили аналізувати якість свого виконання та визначати методика роботи над усуненням недоліків; пропонували проаналізувати якість виконання музичного твору однокурсником та визначити прийоми подальшої роботи над твором.

Таким чином, методична спрямованість викладання фахових дисциплін повинна була сприяти підвищенню результативності методико-практичної діяльності студентів експериментальної групи, забезпеченню оптимального характеру їх методичної підготовки в процесі педагогічної практики.

Реалізація експериментальної методики передбачала *вдосконалення методичного керівництва педагогічною практикою студентів*. При цьому ми враховували необхідність комплексного формування основних компонентів методичної підготовки майбутнього вчителя музики: мотиваційного, операційного та творчого.

Зокрема, вплив на формування *мотиваційного* компонента методичної підготовки майбутніх педагогів-музикантів здійснювався наступним чином.

Під час педагогічної практики зі студентами експериментальної групи регулярно проводилися профорієнтаційні бесіди щодо значущості вибраної професії, важливості впливу вчителя музики на формування загальної музичної культури учнів, необхідності якісної методичної підготовки майбутнього фахівця. Стимулювати активне та зацікавлене відношення респондентів до методико-практичної діяльності мав високий методичний рівень викладання предмету вчителями музики базових ЗНЗ, а також бесіди зі студентами, під час яких педагоги висвітлювали шляхи власного професійно-методичного зростання.

Разом з тим, на початку педагогічної практики зі студентами кожного курсу був проведений методичний семінар, під час якого ми намагалися актуалізувати знання респондентів щодо сутності методичної підготовки вчителя музики, з'ясувати розуміння ними основних критеріїв її якісного рівня. Відповіді на запитання семінару пропонувалося підкріпити конкретними прикладами на основі аналізу педагогічного досвіду вчителів базових ЗНЗ та особистого досвіду практикантів (Додаток И).

В процесі організації педагогічної практики ми обов'язково враховували особливості музично-педагогічної підготовки студентів і пропонували майбутнім педагогам більше спиралися на профілюючі її аспекти (краще володіння інструментом, голосом, навичками диригування тощо). Студенти використовували ці поради не тільки під час проведення уроків музики, але й під час здійснення позакласної музично-виховної роботи та концертної діяльності в базовому ЗНЗ.

Зокрема, ті з них, які відчували себе сильніше в сфері сольного співу, більше використовували у концертних виступах і позакласних музично-виховних заходах різноманітні вокальні твори. Студенти, які мали яскравішу інструментальну підготовку, демонстрували учням на концертних виступах свої інструментальні виконавські можливості, під час організації слухання музики на уроці широко застосовували в своїй роботі прийом “живого виконання”.

Це дозволяло створити своєрідну “ситуацію успіху”, що позитивно впливало на відношення студентів до методико-практичної діяльності. З метою формування потреби респондентів постійно підвищувати загальний рівень своєї методичної підготовки зауваження студентам щодо наявних недоліків висловлювалися керівниками практики у щирій та доброзичливій формі, позитивні зрушення у підвищенні рівня методичної підготовки окремого практиканта відзначалися як під час індивідуальних бесід і консультацій, так і в присутності всіх членів групи.

Розвиток *операційного* та *творчого* компонентів методичної підготовки респондентів здійснювався шляхом актуалізації теоретичних знань студентів щодо методики організації музично-виховної роботи з учнями; аналізу та узагальнення педагогічного досвіду вчителів базового ЗНЗ; виділення найбільш ефективних прийомів і методів роботи вчителя музики; аналізу музично-виховної роботи колег-практикантів; самоспостереження, самоаналізу, самооцінки власної педагогічної діяльності; виконання студентами ряду диференційованих методичних завдань.

Для актуалізації теоретичних знань респондентів щодо методики викладання предмету з ними було проведено ряд методичних семінарів. Список тем методичних семінарів та питань до них наведений у додатках (Додаток И). Питання до семінарів були визначені на основі недоліків методичної підготовки, які були виявлені у майбутніх учителів музики на констатувальному етапі дослідження. Теми семінарів залежали від змісту практики, вікової категорії учнів, з якою працювали студенти, та були побудовані з врахуванням необхідності поступового збільшення обсягу актуалізації теоретичних знань методичного характеру.

Оскільки студенти кафедри музики за навчальним планом проходять концентровану педагогічну практику, такі семінари з респондентами проводилися один раз на тиждень. Як зазначалося вище, тема першого семінару була спільною для студентів усіх курсів, і була спрямована на формування мотиваційного компонента методичної підготовки майбутніх учителів музики. Наступні семінари мали сприяти розвитку операційного та творчого компонентів даної підготовки, створювати умови для забезпечення тісного зв'язку теоретичних знань студентів з їх практичними вміннями й навичками.

Вищезазначені семінари проводилися у формі бесіди та дискусії зі студентами шляхом обговорення окремих наукових статей, методичних праць, а також доповідей та рефератів, підготовлених практикантами з конкретної теми. Особлива увага приділялася формуванню вміння розкривати окремі методичні положення на основі аналізу досвіду навчально-виховної роботи вчителя музики базової школи, досвіду практичної діяльності студентів (наведення ними конкретних прикладів із власних розробок музичних занять). Перед студентами було поставлене завдання обов'язково втілювати актуалізовані методичні положення в процес музично-виховної роботи з учнями. Результати виконання даного завдання обговорювалися під час індивідуальних і групових консультацій.

Констатувальний експеримент засвідчив необхідність цілеспрямованої роботи методиста з практикантами по оволодінню вміннями спостерігати та аналізувати навчально-виховний процес.

При цьому ми спиралися на провідні положення сучасної дидактики стосовно якісної підготовки студентів до здійснення педагогічного аналізу. Зокрема, на думку В.І.Бондаря “аналіз результатів навчання, і особливо перших кроків практичної діяльності, може підказати, над чим слід працювати в справі самовдосконалення, побачити свої успіхи і невдачі, розкрити причини недоліків, розробити програму дій” [32, с.88]. Автор вважає, що наявність аналітичних умінь є гарантією успіху в оволодінні вчителем педагогічною майстерністю. При цьому науковець зазначає, що “уміння здійснювати педагогічний аналіз пов’язано із здібністю вчителя розглядати педагогічну діяльність як цілісну систему взаємодії мети, засобів і результатів навчання, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки і залежності між її компонентами, співставляти мету діяльності з її результатами в межах навчального року, навчального предмету, кожного навчального заняття і на цій основі виробляти доцільні практичні пропозиції, визначати перспективи розвитку педагогічної діяльності” [32, с.89].

Тому методика формувального експерименту включала в себе озброєння студентів чіткими планами-схемами аналізу музичних занять й позакласних виховних заходів. В інструктивно-методичних матеріалах із педагогічної практики для студентів подаються різні варіанти аналізу та самоаналізу музично-виховної роботи.

З огляду на досліджувану нами проблему, респондентам було запропоновано такі плани-схеми, які передбачали виділення та детальний аналіз використаних вчителем методів і прийомів роботи (Додаток К). Схема самоаналізу уроку музики була побудована на основі методичних порад М.М.Поташніка [208]. Схема аналізу заняття хору (вокального ансамблю) повинна була допомогти студентам усвідомити особливості методики роботи вчителя музики зі шкільними вокально-хоровими колективами, що в подальшому мало сприяти більш ефективній та методично вірній організації практикантами музично-гурткової роботи з учнями.

Використовуючи ці схеми, студенти фіксували відвідані заняття у вигляді таблиць. Перед кожною таблицею зазначалися загальні відомості про урок чи

позакласне заняття (дата, клас, прізвище, ім'я та по-батькові вчителя чи студента-практиканта, тема, мета, завдання заняття, тип уроку, форма виховного заходу, тип хору чи ансамблю тощо). В таблицю записувалася структура заняття, хронометраж часу на кожен його етап, аналіз структури заняття за видами музичної діяльності учнів із виділенням застосованих прийомів і методів роботи. Нижня частина таблиці містила загальні висновки і пропозиції щодо проведеного заняття.

Особливого значення ми надавали формуванню у майбутніх учителів музики рефлексивного ставлення до результатів своєї методико-практичної діяльності. Саме тому, обговорення занять практикантів обов'язково починалося з самоаналізу. Це давало можливість випередити випадкові чи помилкові зауваження присутніх, дозволяло студенту пояснити свій задум, обґрунтувати використані методи і прийоми роботи з учнями, здійснити самооцінку заняття. При здійсненні самоаналізу ми пропонували практикантам усвідомити свій емоційний стан у процесі проведення заняття, проаналізувати доцільність і результативність своїх практичних дій, а також те, як ці дії сприймалися учнями.

Після виступу студента-практиканта йому задавалися уточнюючі запитання. Потім свої судження, оцінки та побажання висловлювали всі присутні на занятті у такій послідовності: студенти, вчитель музики та методист. Самоаналіз пробних уроків музики здійснювався студентами в усній формі, однак до кінця практики вони повинні були підготувати письмовий самоаналіз залікових уроків музики та виховних заходів.

Як зазначалося в теоретичному розділі дослідження, оптимізація методичної підготовки майбутнього вчителя музики під час педагогічної практики передбачає раціональність витрати часу для вирішення навчально-виховних завдань методичного характеру не тільки студентів, але й педагогів. Тому методичне керівництво процесом набуття студентами навичками аналізу та самоаналізу музично-виховної роботи здійснювалося наступним чином. Вчитель музики аналізував зі студентами кожне проведене ними заняття. Для методистів ми вважали доречним проаналізувати разом зі студентами по одному заняттю

вчителя музики з різних форм роботи з учнями, по одному пробному уроку музики кожного студента та залікові заняття практикантів. Слід звернути увагу на те, що ми радили студентам проаналізувати декілька уроків вчителя музики і виділити зміни у методиці проведення заняття в паралельних класах при розкритті однієї і тієї ж теми.

Постійний контроль викладачів за здійсненням майбутніми вчителями музики аналізу та самоаналізу навчально-виховної роботи поєднувався з самостійними завданнями для студентів, що активізували їх мислення, формували навички науково-дослідницької діяльності. Перевірка якості виконання таких завдань здійснювалася в кінці педагогічної практики. Зокрема, практиканти складали психолого-педагогічну характеристику особистості учня, класного колективу, вивчали особливості виховної роботи школи. Для цього респондентам було запропоновано відповідні інструктивно-методичні матеріали (Додаток Л). Схема аналізу виховної роботи школи була побудована на основі інструктивно-методичних матеріалів, розроблених Т.О.Бодровою [187, с.20-21].

Проведення методичних семінарів, аналіз і самоаналіз музично-виховної роботи знаходили своє логічне продовження у виконанні практикантами комплексу диференційованих методичних завдань, які дозволяли сконцентрувати свою увагу на окремих аспектах методичної підготовки та усувати наявні недоліки в цьому плані. В процесі вирішення цих завдань студентам пропонувалося обов'язково дотримуватися трьох основних етапів: аналітичного, проєктивного та виконавського, які були розглянуті нами в пункті 1.3. даного дослідження.

Разом із тим, ми намагалися стимулювати самостійність та творчу активність студентів. Тому спочатку ставилися нескладні завдання репродуктивного і репродуктивно-творчого характеру, які передбачали певну допомогу учителя чи методиста й були спрямовані на розвиток операційного компонента методичної підготовки майбутніх учителів музики.

Серед таких завдань були наступні:

1. Провести аналіз музичного заняття вчителя, колег-практикантів чи власного заняття з виділенням основних методів і прийомів роботи, обґрунтуванням необхідності та ефективності їх застосування.
2. Досягнути взаємозв'язку різних видів діяльності на уроці, не виділяючи при цьому в окремий розділ уроку музичну грамоту.
3. При проведенні вокально-хорової роботи на музичному занятті використати диригентський жест з одночасним виконанням на фортепіано мелодії чи елементів акомпанементу розучуваної пісні.
4. Провести роботу над записаною на дошці вправою використовуючи диригентський жест (тактування схеми або робочий жест) з одночасними рухами допоміжного характеру (показом на дошці ритмічного малюнку чи мелодії).
5. Розучити з учнями одноголосну пісню, використовуючи поєднання різних музично-виконавських дій (диригування, гри та співу).
6. Самостійно підібрати розспіванки для шкільного хорового колективу у відповідності до творів, що вивчаються, і завдань музичного розвитку учнів; провести розспівування даного колективу.
7. Розучити з учнями двоголосну або триголосну пісню використовуючи різні прийоми роботи над вивченням багатоголосних творів.
8. Підібрати додаткові музичні твори, матеріал з різних видів мистецтв для уроку музики чи позакласної роботи та використати все це на музичному занятті чи позакласному заході.
9. При проведенні слухання музики у “живому виконанні” фрагментарно використати прийом гри “не дивлячись на клавіатуру”, прослідкувати за реакцією аудиторії (намагаючись побачити весь клас) та, використовуючи елементи акторської майстерності, активізувати сприйняття учнями музичного твору.
10. Використати на уроці методи індивідуального та диференційованого підходу до учнів із різними музичними здібностями.
11. Застосувати на уроці ігрові методи навчання для закріплення вивченого матеріалу.

12. Продумати запасні “методичні ходи” для кращого засвоєння конкретного матеріалу уроку (на вибір студента) та при необхідності використати їх на музичному занятті.

Пізніше перед практикантами ставилися більш складні завдання, які необхідно було вирішити самостійно. Однак, студенти молодших курсів за необхідності могли отримати деяку допомогу від вчителя музики та методиста. Ці завдання, на відміну від попередніх, обов’язково вимагали творчого підходу до їх реалізації.

Зокрема, студентам пропонувалося виконати наступні завдання:

1. Підібрати наочність для музичного заняття, самостійно її виготовити та використати на уроці.

2. Придумати декілька варіантів одного запитання до учнів стосовно творів, що вивчаються на уроці музики та при необхідності використати дані варіанти в процесі аналізу музичних творів.

3. Розробити різні варіанти вступної бесіди до пісні чи твору для слухання музики та використати ці варіанти при проведенні уроків у паралельних класах.

4. Підготувати два варіанти розучування пісні (в залежності від особливостей класу) та використати ці варіанти при проведенні уроків у паралельних класах.

5. Розробити два варіанти одного уроку музики (з різною структурою, різним поєднанням методів і прийомів навчання тощо) та провести такі уроки у паралельних класах (як варіант даного завдання – порівняти свій урок з уроком, проведеним колегою-практикантом у паралельному класі).

6. Використати під час уроку музики соціо-ігровий стиль навчання для активізації діяльності учнів.

7. Провести аналіз музичного твору для слухання музики з використанням елементів дискусії.

8. Під час проведення на уроці слухання музики застосувати проблемний виклад матеріалу.



9. Розробити серію творчих завдань для учнів певного шкільного віку та використати дані завдання протягом декількох музичних занять у конкретному класі.

10. Розробити та провести урок музики з використанням міжпредметних зв'язків.

11. Розробити та провести один із видів нестандартних уроків музики (урок-подорож, урок-диспут, урок-інтерв'ю, урок-КВК тощо).

12. Розробити сценарій позакласного виховного заходу на основі регіонального музично-краєзнавчого матеріалу та провести даний захід у прикріпленому класі.

Оскільки вищезазначені завдання були різними за складністю, вони носили диференційований характер і пропонувалися кожному студенту з урахуванням особливостей його музично-педагогічної підготовки. Результати виконання даних завдань обговорювалися на індивідуальних і групових консультаціях й свідчили про рівень засвоєння окремих методичних знань, умінь і навичок, ступінь сформованості професійних якостей особистості.

Розглянемо ряд аспектів, пов'язаних із виконанням студентами завдань методичного характеру.

Під час педагогічної практики ми вважали за необхідне поглибити знання, вміння та навички студентів щодо планування музично-виховної роботи з учнями: формулювання мети уроку музики в залежності від його теми та її місця в програмі; конкретизації цільових завдань уроку з урахуванням структури і змісту навчального матеріалу; цілісного підходу до вибору методів навчання в залежності від завдань музичного заняття, змісту матеріалу уроку, навчальних можливостей учнів тощо.

Саме тому групові консультації проводилися в активній формі. Кожен практикант детально викладав хід уроку відповідно до складеного конспекту: обґрунтовував мету, завдання, послідовність видів роботи, вибір додаткового музичного матеріалу, відібрані методи та прийоми (вони виділялися окремим текстом з правої сторони плану-конспекту) тощо.

В окремих випадках студент повинен був показати фрагмент уроку, пов'язаний з розучуванням пісні, бесідою перед слуханням музики, забезпеченням взаємозв'язку різних видів музичної діяльності тощо. При цьому наголошувалося на необхідності методично вірного використання міжпредметних зв'язків, адже їх ефективно втілення в навчальний процес сприятиме розвитку в учнів такої особливості художнього мислення, яка виражається у взаємодії, взаємопроникненні відчуттів у процесі художнього сприймання. Таке явище в естетичній літературі отримало назву “синестезія”. Водночас, на групових консультаціях студенти демонстрували методичні вміння щодо застосування наочних засобів навчання.

В процесі організації експериментальної роботи надавалося важливого значення накопиченню майбутніми вчителями музики досвіду художньо-педагогічного спілкування з учнями. При цьому ми спиралися на ряд наступних наукових положень.

О.Я.Ростовський розглядає художньо-педагогічне спілкування як метод керування музичним сприйманням учнів, який дає змогу об'єднати всі засоби педагогічного впливу й забезпечити цілісність процесу музичного виховання школярів. У своїх працях автор наголошує на тому, що взаємодія вчителя та учнів найвиразніше і найбезпосередніше виявляється в бесіді з учнями в процесі пояснення й аналізу музики [223;225].

Л.М.Масол пропонує ввести в науково-педагогічний обіг поняття “аналіз-інтерпретація” творів мистецтва учнями, “адже принципового значення набуває пошук у мистецтві особистісно значущих смислів, співзвучних власному духовному досвіду особистості” [134, с.6]. В зв'язку з цим, доцільними для організації аналізу-інтерпретації творів дослідниця вважає евристичну бесіду та фасилітовану дискусію – “зразки інтерактивних методів, спрямованих на поступовий перехід учнів від навчання під керівництвом учителя до самонавчання в майбутньому [134, с.11].

Під евристичною бесідою розуміється “словесний діалогічний метод навчання, за якого вчитель організовує активну пізнавальну діяльність учнів

шляхом конструювання серії взаємопов'язаних запитань-відповідей, створюючи проблемно-пошукові ситуації, завдяки чому учні під педагогічним керівництвом самостійно опановують шлях пошуку знання” [134, с.9]. Фасилітована дискусія трактується як “одна з форм спілкування, що має на меті у процесі колективного обговорення певної проблеми колегіально наближатися до результату (віднаходити нові рішення, наближатися до консенсусу, відкривати нові ідеї) за допомогою певних стратегій (спрямовуючих запитань ведучого, прийомів роботи, нюансів поведінкових реакцій)” [134, с.10]. Л.М.Масол вважає діалогічні форми педагогічного спілкування ефективними засобом стимулювання музично-інтерпретаційної діяльності учнів, прояву рефлексійних та емпатійних аспектів художнього пізнання [132].

З огляду на вищезазначене, обговорюючи з практикантами питання щодо планування музичних занять, методисти постійно наголошували на тому, що необхідно обов'язково наперед продумати і спрогнозувати методику спілкування з класом, адже цей аспект може істотно позначитися на всіх методах навчання та виховання, які використовуються вчителем на уроці. Водночас, зверталася увага на необхідність органічного поєднання моделювання спілкування з організацією безпосереднього спілкування з класом та управлінням спілкуванням. У даному випадку важливе значення мав стиль педагогічної діяльності практиканта (авторитарний, демократичний, ліберальний).

Ми наголошували студентам на тому, що діяльність вчителя музики має здійснюватися на основі емоційно-імпровізаційного стилю, який спирається на інтуїцію, творче мислення, уяву, фантазію, артистичні здібності педагога та сприяє налагодженню взаємозв'язку вчителя з учнями, забезпечує оперативність діяльності й використання різноманітних методів навчання, дозволяє ефективно організувати колективне обговорення навчального матеріалу, стимулювати спонтанні висловлювання учнів.

При організації роботи зі школярами практиканту пропонувалося реалізовувати насамперед активаційну функцію педагогічного спілкування, яка забезпечує потяг учнів до дії, їх активну роботу на музичному занятті. Ми радили

студентам відмовитися від негативних стилів педагогічного спілкування, до яких науковці відносять спілкування-дистанцію, спілкування-залякування, спілкування-загравання та будувати свою співпрацю з дітьми на основі дружньої прихильності, захоплення спільною творчою діяльністю.

Під час індивідуальних і групових консультацій, проведення практикантами самоаналізу музично-виховної роботи зверталася увага на здійснення аналізу педагогічного спілкування з учнями (визначення позитивних і слабких сторін у спілкуванні; аналіз власних переживань й відчуттів у процесі спілкування; аналіз уявлень про відчуття учнів у процесі спілкування), що допомогло би студенту спрогнозувати подальшу методику свого спілкування з класом.

Результати констатувального експерименту засвідчили, що у майбутніх педагогів-музикантів недостатньо розвинуті вміння вибирати та формулювати запитання до учнів у відповідності до завдань заняття; моделювати передбачувані відповіді на дані запитання; проявляти елементи імпровізації в процесі безпосереднього спілкування з класом шляхом переформулювання запитань, постановки нових запитань на основі відповідей учнів.

Для того, щоб майбутні вчителі музики вдосконалили свої вміння прогнозувати методику спілкування з класом, оволоділи навичками проведення евристичної бесіди та фасилітованої дискусії, перевірили ефективність складених запитань, ми використовували під час групових консультацій прийом парної співбесіди студентів на умовному музичному занятті, коли “студент-вчитель” формулює складені ним запитання “студенту-учню”, який відповідає на них. При плануванні практикантами уроків музики ми обов’язково наголошували на необхідності фіксації сформульованих запитань у плані-конспекті.

З метою розвитку навичок непідготовленої комунікації студентам пропонувалося протягом визначеного часу скласти запитання щодо творчості композитора, змісту, характеру, особливостей виконання певного твору тощо та записати ці запитання на аркуші паперу. Потім за принципом “ланцюгової реакції” практиканти здійснювали усне чергування сформульованих запитань.

При цьому ми звертали увагу студентів на важливість постановки запитань таким чином, щоб одне запитання продовжувало інше. Наприклад: “Який вид виконання твору (хоровий, сольний оркестровий)?”; “Який оркестр виконує танець (симфонічний, народний, духовий, естрадний)?”; “Які інструменти Вам знайомі?”.

На думку науковців, “таке формулювання і послідовність постановки запитань означає, що слухач бачить і чує у музичній п’єсі певний порядок суто музичних подій, логіку розгортання саме такої, а не іншої послідовності засобів музичної виразності” [91, с.175].

Метод постановки питань за змістом і формою музичного твору практиканти активно використовували під час музичних занять з учнями, пропонуючи їм прослухати музику та поставити декілька запитань, пов’язаних із даним твором. Застосування такого методу було зумовлено тим, що він допомагає активізувати навчальний процес, формувати в учнів інтерес до музики, розвивати логічне мислення й вміння чути головне у творі.

Ще одним методом активізації навчальної діяльності є самооцінка школярем свого виступу: виконання розучуваної пісні, відповіді з музичної грамоти, слухання музики тощо. Тому під час уроків учням пропонувалося оцінити свою відповідь, для чого практиканти фрагментарно використовували технічні засоби навчання. Зокрема, виконані учнями твори записувалися на магнітофонну стрічку, а пізніше прослуховувалися та аналізувалися передусім тими учнями, чію відповідь записували. Таким чином, на власних помилках школярі вчилися формулювати свої думки, послідовно та обґрунтовано викладати їх за допомогою практикантів.

Накопичення студентами досвіду художньо-педагогічного спілкування з учнями передбачало розвиток навичок якісного художньо-педагогічного аналізу музичних творів. Результати констатувального експерименту продемонстрували, що такий аналіз є проблемою для багатьох студентів. Не всі з них враховують, що аналіз музики повинен відбуватися за умови створення атмосфери одухотвореного інтересу до високого мистецтва. Тому науковці пропонують сміливіше звертатися до особистості композитора, залучаючи для цього необхідні

відомості про епоху, біографічні матеріали, спогади сучасників; художніх асоціацій у результаті зіставлення творів різних видів мистецтв, зіставлення творів за принципом подібності і відмінності, порівняння твору із самим собою (різні редакції, ескізи, варіанти), руйнування початкового образу музичного твору (навмисної зміни одного або декількох засобів музичної виразності), пластичного інтонування (як своєрідного безсловесного аналізу “проживання” музичного образу) тощо [188].

Під час проведення уроків музики ми пропонували студентам поєднати вищезазначені методичні поради з рядом наступних методичних прийомів, які також сприяють активізації музичного сприймання твору: вокалізацією доступних мелодій інструментальних творів, графічним зображенням мелодії, використанням певного кольору для передачі настрою музики, відтворенням прослуханої музики на дитячих музичних інструментах тощо.

В процесі формувальної експериментальної роботи ми розвивали у практикантів уміння використовувати метод інтонаційно-стильового розуміння музики. Для цього студенти повинні були постійно звертати увагу школярів на своєрідність почерку кожного композитора, сприяти усвідомленню учнями єдності змісту та його звукового оформлення. Водночас, ми намагалися формувати у майбутніх учителів музики навички проблемного викладу матеріалу з метою залучення учнів до самостійного пошуку нових знань. В даному випадку студенти не повідомляли школярів відразу готове поняття, а ставили завдання самостійно визначити це поняття, розкрити його сутність. Використання проблемного методу поглиблювалося застосуванням методу моделювання художньо-творчого процесу. З його допомогою студенти спрямовували мислення учнів на виявлення джерел виникнення явища, що вивчається. Школярі ставилися в позицію творця-композитора, творця-поета, творця-художника, як би заново створюючого твір мистецтва для себе й інших людей та відповідаючого для себе на питання: про що я хочу сказати своєю музикою, чому саме це важливо для мене, чи важливо це для інших?

При проведенні художньо-педагогічного аналізу музичних творів з учнями молодших класів ми вимагали від практикантів максимальної образності свого вступного слова, створення необхідної емоційної атмосфери, яка би сприяла сприйняттю учнями в першу чергу загального характеру та настрою твору. В роботі з учнями молодшого та старшого підліткового віку до цієї вимоги додавалася необхідність більш складного аналізу музичних творів, що повинно було виражатися у різноманітних музикознавчих судженнях, які слугували посиленню емоційності інтелектуального сприйняття музики. Вищезазначене передбачало розвиток у студентів умінь говорити виразно, чітко, послідовно та логічно.

Н.А.Сегеда, досліджуючи проблему підготовки майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації, наголошує на важливості досконалого володіння студентом вербальними і невербальними засобами комунікації. Автор зазначає, що “вербальними прийнято вважати “мовленнєві” здібності, тобто доцільне використання слів, словниковий запас, гарну вербальну пам’ять і таке інше. До невербальних належать як паралінгвістичні (сила, тембр голосу, задумані і ненавмисні паузи, шумові звуки), так і кінетичні (міміка, жести, символічні рухи тіла, пози і таке інше)” [235, с.56]. Якісна професійна підготовка майбутнього вчителя музики передбачає розвиток у нього вмінь органічно поєднувати вищезазначені засоби комунікативної виразності.

Для усвідомлення необхідності цього взаємозв’язку та шляхів його реалізації у процесі музично-виховної роботи з учнями нами було запропоновано студентам виконати завдання, побудоване на основі методичних порад Н.В.Гузій [111]. Зокрема, практиканти повинні були, спостерігаючи урок в школі, зафіксувати: 1) форми звернення вчителя до учнів, види педагогічних вимог, прийоми стимулювання, які відповідають ідеям гуманістичної педагогіки, забезпечують емоційний контакт, сприяють ефективному засвоєнню пізнавальної інформації; 2) найбільш поширені жести, пози, рухи вчителя та технологію їх використання.

Під час індивідуальних і групових консультацій при обговоренні розроблених планів-конспектів уроків музики, позакласних виховних заходів, а також вже проведених музичних занять ми акцентували увагу практикантів на виявленні мовних помилок, неточностей, їх виправленні; детальному плануванні заняття у мовному відношенні (визначенні основних і додаткових запитань; підборі образних порівнянь, фрагментів прозових і поетичних творів; продумуванні основних шляхів використання невербальних засобів комунікації). Перед студентами ставилося завдання, готуючись до публічного виступу перед школярами, визначити для себе, які роздуми і почуття вони хотіли би викликати у своїх слухачів, які атмосферу створити, яким повинен бути інтонаційний малюнок, темп мовлення тощо. Водночас, наголошувалося на необхідності побудови уроку на основі діалогічної взаємодії, адже це дозволить орієнтувати навчально-виховний процес на особистісний розвиток учня, визначить вибір основних методів і прийомів навчання.

В процесі виконання студентами методичних завдань проводилася робота щодо опанування майбутніми вчителями музики методики оцінювання учнів. Практика свідчить, що деякі студенти на музичному занятті не можуть методично вірно здійснювати оцінювання школярів, а саме: не завжди орієнтуються в критеріях оцінок, вибирають одноманітні методи оцінювання, не враховують особливості оцінювання учнів різного шкільного віку, не встигають повідомити оцінки учням та аргументувати своє рішення, виставити ці оцінки у щоденники тощо.

Саме тому ми звертали увагу практикантів на необхідність продумування методів оцінювання учнів під час розробки планів-конспектів уроків музики, аналізу ефективності цих методів при здійсненні самоаналізу проведених занять. Студентам наголошувалося на тому, що оцінка у педагогічному процесі виконує констатуючу, коригуючу та формуючу функції. Особливе значення має формуюча функція, яка полягає в активізації навчальної діяльності учнів. Оцінка при цьому є засобом підтримки учня, стимуляції його творчих сил, бажання працювати та долати труднощі. З огляду на це, потрібно звертати увагу не тільки на знання,



вміння і навички учнів, але й на такі фактори, як захопленість школярів музичним мистецтвом, емоційно-ціннісний відгук на музику, розвиток творчої уяви та фантазії.

Слід зазначити, що проблема удосконалення педагогічної оцінки знайшла висвітлення в наукових працях В.О.Сухомлинського, Ш.А.Амонашвілі, Е.Б.Абдулліна, Д.Б.Кабалевського, Н.Л.Гродзенської, А.Г.Болгарського, Е.П.Печерської та багатьох інших дослідників. Спираючись на методичні поради цих науковців, ми пропонували практикантам застосовувати комплекс методів оцінювання музичної діяльності учнів: усне опитування, письмові роботи (музичні вікторини, тести, реферати, твори-роздуми на певну тему тощо), практичні вправи (спів, гра, проплескування ритму, пластичне інтонування тощо).

При індивідуальному оцінюванні школярів студенти широко використовували не тільки словесні оцінки, але й кольорові (червоні, сині, жовті) картки (чим більшу кількість червоних карток отримав учень, тим вищою буде його оцінка), позначення-символи цікавих відповідей (знак фермати – відповідь у процесі слухання музики, знак восьмої ноти – відповідь у процесі співу, знак скрипкового ключа – відповідь під час інших видів музичної діяльності). Згідно порад науковців, практиканти оцінювали не тільки цікаві відповіді учнів, але й цікаві питання, які школярі задавали стосовно прослуханої музики. Для цього студенти використовували додатковий знак-символ у вигляді знаку запитання. Використовуючи вищезазначену систему оцінювання, практиканти поводили змагання щодо кількості зароблених знаків між хлопчиками та дівчатками та між окремими рядами учнів.

На думку А.Г.Болгарського та Е.П.Печерської, “при одержанні символу-оцінки учень не зазнає негативних емоцій, як при традиційній системі оцінок. У даній системі криється можливість диференційованого підходу до учнів: ті, хто відповідав неодноразово на уроці, може отримати кілька оціночних знаків; хто відповідав невдало чи не показав необхідної старанності до того чи іншого виду діяльності, не одержує цих знаків. Така система оцінок стимулює дітей бути уважними, ретельними, адже кожен бажає мати заохочувальний знак” [191, с.19]

При оцінюванні колективних форм роботи студенти використовували словесну оцінку, а також знаки-символи, які відрізнялися від згаданих раніше більшим розміром. Це дозволяло стимулювати позитивне ставлення школярів до уроку та їх пізнавальну активність.

Здійснюючи методичне керівництво педагогічною практикою, ми звертали увагу студентів на те, що основою музично-естетичного виховання школярів є їх творча участь у навчально-виховному процесі, адже музично-творча діяльність стимулює активність учнів, сприяє глибшому сприйманню музики, формуванню стійкого інтересу до музичних занять, ефективному розвитку музичних і творчих здібностей. Водночас, творчі прояви учнів на уроці багато в чому залежать від творчого спрямування особистості вчителя, його здібностей приймати участь у колективній творчості.

Тому під час музичних занять з учнями практикантам пропонувалося постійно використовувати творчі завдання, пов'язані із засвоєнням програмового матеріалу з хорового співу, музичної грамоти, слухання музики, грою на дитячих музичних інструментах, музично-ритмічними рухами. Такі завдання рекомендувалося подавати учням у три етапи. На першому етапі відбувався показ практикантами імпровізованого вирішення створеної ситуації. На другому етапі акцент активності поступово переносився на учня і завдання будувалися на прийомі підказки. На третьому етапі студенти поступово підводили школярів до самостійного виконання творчих завдань. Всі етапи обов'язково передбачали використання методів схвалення, заохочення, авансування успіху, демонстрацію кращих зразків дитячої творчості, ігрові та проблемні методи навчання.

Серед різновидів цих завдань науковці виділяють: літературні творчі завдання, творчі образотворчі завдання, пластичну творчість, музичні творчі завдання [54, с.55-61]. Останні інколи можуть подаватися у вигляді музично-дидактичних ігор ("Луна", "Ритмічне коло", "Запитання-відповідь", "Маленький композитор" тощо).

Спираючись на методичні поради О.О.Гумінської, Л.М.Масол, Е.П.Печерської та інших науковців [54;133;134;203], практиканти включали в

уроки музики вищезазначені творчі завдання для учнів різного шкільного віку. При цьому враховувалося те, що одним із найважливіших вікових періодів у розвитку творчих здібностей є молодший шкільний вік. Найсприятливішим підґрунтям для розвитку музично-творчих здібностей у дітей цього віку є підвищене емоційне сприйняття, образне мислення, творча уява.

Таким чином, для активізації творчої навчальної діяльності учнів студенти розробляли серії різноманітних творчих завдань, систематично застосовували ці завдання на уроках музики, поетапно залучали школярів до творчої діяльності, стимулювали їх творчі прояви шляхом використання відповідних методів навчання.

Важливого значення ми надавали розвитку у студентів умінь застосовувати в процесі музичних занять ігрові методи навчання, оскільки вони спрямовані не на механічне засвоєння й репродуктивне відтворення знань, а на стимулювання пізнавальної активності школярів.

З цією метою практиканти використовували у своїй роботі з учнями різноманітні музично-дидактичні ігри, наведені у науково-методичній літературі Г.Б.Букреєвою, О.О.Гумінською І.О.Зеленецькою, Е.П.Печерською та іншими дослідниками. Водночас, ми заохочували майбутніх педагогів до виявлення творчого підходу до використання даних ігор на музичних заняттях, пропонували їм розробляти деякі з музично-дидактичних ігор самостійно, радили під час проведення уроків музики пропонувати учням скласти різноманітні чайнворди, кросворди, ребуси на основі вивченого матеріалу. Слід зазначити, що до самостійної розробки окремих ігор ми залучали студентів всіх курсів.

Наприклад, студентка III курсу, яка входила до експериментальної групи, під час проведення уроку музики в 3 класі (Тема чверті: “Інтонація”) використала самостійно складений кросворд для закріплення вивченого на уроці матеріалу. Даний матеріал був пов’язаний з виявленням інтонаційних особливостей музичного твору, який практикантка виконувала на скрипці. Кросворд складався з семи горизонтальних рядків. Серед запитань, на які треба було відповісти, були наступні: 1) Назва ноти (Соль); 2) Знак, що стоїть на початку нотного стану

(Ключ); 3) Один з “трьох китів” в музиці (Марш); 4) Знак повторення в музиці (Реприза); 5) Знак мовчання в музиці (Пауза); 6) Духовий музичний інструмент (Сопілка); 7) Тема чверті (Інтонія). При вірній відповіді на дані питання на перетині рядків вертикально можна було прочитати слово “Скрипка”.

Один зі студентів IV курсу під час проведення уроку музики в 3 класі (Тема чверті: “Пісня, танець, марш переростають у пісенність, танцювальність, маршовість”) також використав самостійно складений кросворд для закріплення вивченого на уроці матеріалу. На музичному занятті передбачалося слухання увертюри до опери М.Лисенка “Тарас Бульба”, розучування української народної пісні “Гей там на горі Січ іде”, повторення таких понять з музичної грамоти як фермата та реприза. В зв’язку з цим, студент запропонував учням розв’язати кросворд, який складався з семи горизонтальних рядків. Серед запитань, на які треба було відповісти, були наступні: 1) Знак мовчання в музиці (Пауза); 2) Воїн на Запорізькій Січі (Козак); 3) Знак повторення в музиці (Реприза); 4) Нота, яка пишеться між першою та другою лініями нотного стану (Фа); 5) Нота, яка за тривалістю рахується на раз і, два і, три і, чотири і (Ціла); 6) Основоположник української класичної музики (Лисенко); 7) Затримка в музиці (Фермата). При вірній відповіді на дані питання на перетині рядків вертикально можна було прочитати слово “Україна”.

Одним із завдань методичного характеру для студентів було використати під час уроку соціо-ігровий стиль навчання. Він відноситься до одного із сучасних напрямків у шкільній педагогіці та спрямований на активізацію пізнавальної діяльності учнів. На думку А.В Копилової, соціо-ігровий напрямок організує нові взаємовідносини не тільки вчителя та дітей, але й дітей між собою, відкриваючи дорогу до навчального співробітництва. Автор вважає, що такий підхід до навчання, моделюючи різні види спілкування, дає можливість прояву та розвитку дружніх зв’язків учнів, їх нахилу грати й діяти разом, проявляти ініціативу та видумку [93].

Використання практикантами такого стилю навчання вимагало творчого підходу до планування та проведення музичних занять, певного рівня розвитку

комунікативних й організаційних вмінь. Тому це методичне завдання після актуалізації на методичному семінарі відповідних теоретичних знань пропонувалося виконати студентам V курсу. Під час уроків музики практиканти використовували ряд дидактичних ігор на основі соціо-ігрового стилю навчання. Окремі з них наводяться у додатках до роботи (Додаток М).

Зокрема, дидактична гра “Бачено-небачено” сприяла кращому засвоєнню матеріалу уроку, розвивала вміння сконцентруватися, ефективно розподіляти час, працювати у співробітництві з іншими, прислуховуватися до їх думки, відстоювати свою, знаходити компромісні рішення. Дидактична гра “Музичний конструктор” закріплювала знання учнів з музичної грамоти, сприяла усвідомленню ними інтонації як носія смислу музики, розвивала вокально-хорові навички та творчі здібності школярів. Дидактична гра “Капелюх питань” активізувала процес сприйняття музичних творів учнями, поглиблювала їх знання про конкретні музичні твори, певним чином замінювала аналіз музики після її сприйняття.

Творчий підхід до реалізації навчальної програми з музики забезпечувався створенням можливості для студентів епізодично попрацювати в різних класах однієї паралелі. Уроки музики при цьому мали відрізнятися між собою структурою, поєднанням методів і прийомів навчання.

Для активізації творчої діяльності студентів ми використовували проблемні методи. Зокрема, обстановку проблемності дозволив створити метод тематичного планування музичних занять. Студентам V курсу, які згідно вимог до шеститижневої педагогічної практики повинні були працювати з учнями різного шкільного віку, на весь період роботи був розданий необхідний матеріал для проведення уроків в одному конкретному класі. Практикантам надавалася повна свобода в розподілі цього матеріалу по урокам, за умови дотримання послідовності, зв'язку між уроками та розкриття основної теми чверті. Це скеровувало студентів до творчих пошуків кращого варіанту проведення музичних занять.

Однією з вимог практики для студентів V курсу було опанування методики проведення нестандартних уроків музики. Науковці підкреслюють, що такі уроки допомагають створити позитивну мотивацію навчальної діяльності, стимулюють творчість вчителя і учнів, створюють сприятливі умови для їх співпраці. Сповнені яскравих вражень, невимушеного спілкування, демократичні за своєю суттю, такі уроки допоможуть зацікавити учнів музикою, внести певні емоції в міжособистісні стосунки в класі [204].

Студенти експериментальної групи мали право вільного вибору виду нестандартного уроку (урок-вікторина, урок-концерт, урок-конкурс, урок-подорож, урок-“круглий стіл”, урок-самопізнання, урок-картинна галерея, урок-диспут, урок-інтерв’ю тощо). Основними вимогами для практикантів було забезпечення зв’язку теми уроку із загальною темою чверті та проведення даних уроків у різних класах (для студентів, які працювали в одній школі). В результаті творчого підходу до виконання даного завдання практиканти підготували наступні розробки нестандартних уроків музики:

- урок-подорож для учнів 1 класу на тему: “Подорож до казки”;
- урок-подорож для учнів 2 класу на тему: “Подорож до цирку”;
- урок-мандрівку для учнів 3 класу на тему: “Мандрівка до зимового лісу”;
- урок-мандрівку для учнів 4 класу та тему: “Козацька слава не вмере, не загине”
- урок-лекцію для учнів 5 класу на тему: “Казка в музиці”;
- урок-вікторину для учнів 6 класу на тему: “Як я знаю і розумію музику”;
- урок-інтерв’ю для учнів 6 класу на тему: “Музика у моєму житті”;
- урок-гру для учнів 7 класу на тему: “Меломан”;
- урок-диспут для 8 класу на тему “Моя улюблена музика”.

Деякі форми роботи зі студентами були спрямовані на комплексне формування основних компонентів їх методичної підготовки (мотиваційного, операційного та творчого). Зокрема, під час практики серед студентів

проводилися різноманітні міні-конкурси: на кращу бесіду до шкільної пісні та її розучування (III курс); на краще проведення уроку музики з використанням міжпредметних зв'язків (IV курс); на краще проведення нестандартного уроку музики (V курс).

Особливу увагу ми приділяли професійно-методичній підготовці майбутніх учителів музики до проведення роботи з національного виховання учнів. Це забезпечувалося шляхом активізації самостійної та творчої діяльності практикантів під час проведення ними уроків музики, концертів за участю шкільних гуртків художньої самодіяльності, фольклорних свят, музичних бесід, музично-літературних композицій, музичних конкурсів і вікторин на основі кращих зразків української музичної культури, регіонального музично-краєзнавчого матеріалу. При цьому ми спиралися на ряд концептуальних положень існуючих програм з музики та зміст деяких фахових дисциплін, що вивчаються студентами кафедри музики педагогічного факультету Чернівецького національного університету імені Ю.Федьковича.

Зокрема, в програмах з музики, розроблених авторським колективом у складі О.Я.Ростовського, Р.О.Марченка, Л.О.Хлебнікової, З.Т.Бервецького [210;211], реалізована концепція музичного виховання школярів на основі національної музичної культури.

“В узагальненому вигляді вона полягає у визнанні провідної ролі музичного фольклору в музично-естетичному виховання дітей; у зверненні до народної музичної творчості крізь призму її життєвих зв'язків з духовним, матеріальним та практичним світом людини; в розгляді українського музичного фольклору в діалектичній єдності з фольклором інших народів; у розкритті естетичного змісту народної музики на основі осягнення школярами суті й особливостей музичного мистецтва” [210, с.4].

Проект програм з музики, який склали А.Т.Авдієвський, А.Г.Болгарський, І.М.Гадалова, З.З.Жофчак [212;213], також заснований на національному підході до музичного виховання та орієнтований на розвиток школярів шляхом прилучення їх до основ української музичної культури.

На думку авторів, “уроки музики мають забезпечити формування духовної культури особистості в тісному зв’язку з культурою її народу. Вони повинні готувати дітей до життя і творчості в умовах певних традицій, що склалися історично (співацької, вокально-хорової культури України), виховувати не тільки знавців і шанувальників, а й активних творців фольклорних і професійно-академічних, загальнонаціональних і регіональних музичних традицій” [212, с.3-4].

Серед багатьох фахових дисциплін, які вивчаються студентами кафедри музики педагогічного факультету ЧНУ та озброюють їх методикою роботи з національного виховання учнів, слід особливо відзначити два спецкурси: “Музичне краєзнавство” (викладається студентам IV курсу, автор – доцент О.В.Залуцький) та “Розвиток української музичної культури і освіти на Буковині” (викладається студентам V курсу, автор – професор А.М.Кушніренко). Опанування цих спецкурсів поглиблює комплекс знань, умінь і навичок методичного характеру, дозволяє майбутнім учителям музики цінні здобутки професійних і самодіяльних композиторів, професійних і аматорських колективів, окремих виконавців, співаків, музичний фольклор краю використовувати в музично-виховній роботі з учнями під час педагогічної практики.

З огляду на вищезазначене, ми радили студентам продумати можливості використання регіонального музично-краєзнавчого матеріалу під час проведення уроків музики, позакласної музично-виховної роботи, а також концертно-виконавської діяльності у базових ЗНЗ. Це дозволило би прилучити учнів до мистецької спадщини рідного краю; допомогло їм зрозуміти, що кожний край має свою специфічну музичну культуру; сприяло усвідомленню школярами значення духовної скарбниці рідної землі. Саме тому, на уроках музики практиканти вивчали з учнями народні буковинські пісні, розповідали про життя та творчість видатних митців музичної культури краю, використовували для слухання музики твори місцевих композиторів (С.Воробкевича, В.Івасюка, А.Кушніренка, Й.Ельгісера та інших), ставили перед учнями пошукові завдання, пов’язані з підготовкою невеликих розповідей та рефератів на музично-краєзнавчі теми.



Студенти експериментальної групи широко включали зразки буковинської народної та професійної музики в репертуар шкільних гуртків художньої самодіяльності, з якими вони працювали під час педагогічної практики; в репертуар власних концертних виступів у базовій школі. Крім цього, практиканти самостійно розробили, підготували та провели з учнями різних класів позакласні виховні заходи на основі регіонального музично-краєзнавчого матеріалу.

Серед них слід виділити такі, як: “Свято буковинської пісні”, “Особливості музичного фольклору Буковинського краю”, “Народні традиції зустрічі Нового року на Буковині”, “Знайомство з відомими співаками Буковинського краю”, “Поети-піснярі Буковинського краю”, “Буковинський соловейко – Павло Дворський”, “Творчість Назарія Яремчука”, “Пісня буде поміж нас” (про життя та творчість Володимира Івасюка), “Творчість самодіяльних та професійних композиторів Буковинського краю”, “Життя та творчість Сидора Воробкевича”, “В гостях у “Писанки”” (про творчу діяльність дуету “Писанка” у складі Заслужених артистів України Оксани Савчук та Івана Кавацюка), “Музичне життя нашого міста” (про концертні зали міста Чернівці, професійні музичні колективи та відомих солістів-виконавців), “Подорож до філармонії” (про музичні колективи Чернівецької обласної філармонії), “Збереження та розвиток музичної культури Буковинського краю” (про діяльність Державного Заслуженого Буковинського ансамблю пісні і танцю Чернівецької обласної філармонії) та інші.

Під час індивідуальних і групових консультацій зі студентами ми наголошували на необхідності творчого підходу до планування та проведення даних заходів, застосування таких методичних прийомів, які би дозволили забезпечити емоційну та образну подачу матеріалу.

Наприклад, врахування цих порад дозволило одному зі студентів IV курсу розпочати свій позакласний захід “Творчість самодіяльних та професійних композиторів Буковинського краю” яскравим і захоплюючим вступним словом, яке налаштувало учнів на активне й зацікавлене сприйняття музичних творів відомих митців. У ньому, зокрема, зазначалося:

“Коли вимовляють слово “Буковина”, то в уяві кожного, хто хоч раз побував у цьому куточку української землі, зринають образи мальовничої карпатської природи. Славна також наша Буковинська земля і талановитими людьми, які своєю невтомною працею возвеличують її. Щедро плодоносить музично-пісенна яблуня Буковини. Її вирощували і леліали своїми талантами Сидір Воробкевич, Богдан Крижанівський. Їхню естафету підхопили і понесли такі композитори, як: Степан Сабадаш, Володимир Івасюк, Андрій Кушніренко, Левко Дудківський, Василь Михайлюк, Леонід Затуловський, Юрій Гіна, Михайло Мафтуляк, Микола Новицький та багато інших. Сьогодні ми з вами ознайомимося з творчістю деяких Буковинських композиторів, поспіваємо та послухаємо їхні твори. І ви переконаєтесь, що в їхній творчості оспівується краса Буковинської землі, любов до неньки України. Вони перейняті бажанням жити і працювати за для розквіту музичного мистецтва краю та нашого українського народу”.

Таким чином, залучення студентів-практикантів до активної просвітницько-виконавської діяльності з метою ознайомлення школярів з творчістю відомих митців Буковини, традиціями, фольклором рідного краю, мало допомогти учням відчувати неповторний колорит українського музичного мистецтва, створити умови для ефективного виховного впливу музики на формування їх національної свідомості.

Результати методико-практичної діяльності респондентів обговорювалися на останній груповій консультації, під час якої ми запропонували кожному студенту експериментальної групи проаналізувати основні позитивні моменти й недоліки своєї методичної підготовки стосовно урочної та позакласної роботи в базовій школі, а також назвати можливі шляхи підвищення методичного рівня викладання предмету.

Підсумовуючи, слід зазначити, що формувальна експериментальна робота зі студентами будувалася на основі виділених педагогічних умов оптимізації методичної підготовки майбутніх вчителів музики в процесі педагогічної практики.

Взаємозв'язок практики з фаховими дисциплінами налагоджувався шляхом оволодіння студентами вмінням методичного аналізу музичних творів; виконання майбутніми педагогами-музикантами системи практичних завдань, побудованих на шкільному музичному матеріалі; застосування під час індивідуальних занять зі студентами методів моделювання та мікронавчання.

Вдосконалення методичного керівництва педагогічною практикою забезпечувалося шляхом чіткого планування роботи вчителя музики та методиста; використання особистісно зорієнтованого підходу до студентів; урізноманітнення тематики та форм проведення методичних семінарів; розробки детальних планів-схем для проведення студентами якісного аналізу та самоаналізу музично-виховної роботи; залучення практикантів до виконання диференційованих методичних завдань із подальшим обговоренням результатів цієї роботи на індивідуальних і групових консультаціях.

Забезпечення оптимального характеру методичної підготовки майбутніх учителів музики в процесі педагогічної практики обов'язково вимагало комплексного підходу до реалізації експериментальної методики; забезпечення тісної співпраці викладачів фахових дисциплін, методистів і вчителів музики; використання ними різноманітних методів, прийомів і форм роботи зі студентами. Все це мало сприяти раціональності витрати часу на вирішення навчально-виховних завдань методичного характеру, якісному здійсненню майбутніми вчителями музики методико-практичної діяльності.

### 2.3. Аналіз результатів експериментального дослідження

Перевірка ефективності розробленої методики забезпечення оптимального характеру методичної підготовки майбутніх вчителів музики в процесі педагогічної практики здійснювалася шляхом проведення в експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах двох діагностичних зрізів.

Перший зріз проводився на початку педагогічної практики. Діагностичне обстеження студентів контрольної та експериментальної груп щодо визначення рівнів їх методичної підготовки здійснювалося за методикою, що була використана нами в пункті 2.1. даного дослідження.

Вона передбачала з'ясування ступеню сформованості основних показників мотиваційно-емоційного, конструктивно-пізнавального, операційно-діяльнісного та художньо-творчого критеріїв методичної підготовки майбутніх учителів музики.

Зокрема, на початку педагогічної практики було проведено анкетування респондентів та їх оцінювання за допомогою методу компетентних суддів (студентів III курсу – у VI семестрі, студентів IV курсу – у VII семестрі, студентів V курсу – у IX семестрі). Анкета, як і в попередньому випадку, складалася з п'яти запитань, кожне з яких оцінювалося в балах від 1 до 3 (Додаток А). Результати відповідей на 1 – 4 запитання анкети дозволили визначити ступінь сформованості основних показників мотиваційно-емоційного критерію методичної підготовки майбутніх учителів музики.

Оцінювання респондентів за допомогою методу компетентних суддів дозволило з'ясувати ступінь сформованості основних показників конструктивно-пізнавального, операційно-діяльнісного та художньо-творчого критеріїв методичної підготовки студентів.

Як і під час констатувального експерименту, воно здійснювалося за допомогою спеціально розробленої шкали для кожного критерію та було доповнено переліком основних характеристик щодо різних ступенів

сформованості цих показників (Додатки Б, В, Г, Д, Е, Ж). Згідно з даною шкалою, ступінь сформованості показників оцінювалася в балах від 0 до 3.

Результати математичного опрацювання отриманих даних засвідчили репрезентативність вибірки респондентів, адже ступені сформованості показників основних критеріїв методичної підготовки майбутніх учителів музики в експериментальній та контрольній групах на початку формувального експерименту не мали істотних відмінностей (табл.2.5).

Таблиця 2.5

**Співвідношення ступенів сформованості показників основних критеріїв методичної підготовки студентів експериментальної та контрольної групи на початку педагогічної практики**

| Назва критеріїв            | Ступені сформованості показників у студентів ЕГ |    |            |    |            |    | Ступені сформованості показників у студентів КГ |    |            |    |            |    |
|----------------------------|-------------------------------------------------|----|------------|----|------------|----|-------------------------------------------------|----|------------|----|------------|----|
|                            | Низький                                         |    | Середній   |    | Високий    |    | Низький                                         |    | Середній   |    | Високий    |    |
|                            | К-ть студ.                                      | %  | К-ть студ. | %  | К-ть студ. | %  | К-ть студ.                                      | %  | К-ть студ. | %  | К-ть студ. | %  |
| Мотиваційно-емоційний      | 4                                               | 16 | 9          | 36 | 12         | 44 | 4                                               | 16 | 8          | 32 | 13         | 52 |
| Конструктивно-пізнавальний | 7                                               | 28 | 12         | 48 | 6          | 24 | 6                                               | 24 | 14         | 56 | 5          | 20 |
| Операційно-діяльнісний     | 5                                               | 20 | 14         | 56 | 6          | 24 | 5                                               | 20 | 13         | 52 | 7          | 28 |
| Художньо-творчий           | 8                                               | 32 | 12         | 48 | 5          | 20 | 7                                               | 28 | 12         | 48 | 6          | 24 |

Загальні рівні методичної підготовки студентів цих двох груп також не мали значних розбіжностей. Найбільша різниця становила лише 4%. Вищезазначене підтверджують дані, наведені у табл.2.6.

**Співвідношення рівнів методичної підготовки студентів  
експериментальної та контрольної групи на початку педагогічної практики**

| Назва<br>групи | Рівні методичної підготовки майбутніх вчителів музики |    |                        |    |                        |    |
|----------------|-------------------------------------------------------|----|------------------------|----|------------------------|----|
|                | Низький                                               |    | Середній               |    | Високий                |    |
|                | Кількість<br>студентів                                | %  | Кількість<br>студентів | %  | Кількість<br>студентів | %  |
| ЕГ             | 6                                                     | 24 | 12                     | 48 | 7                      | 28 |
| КГ             | 5                                                     | 20 | 12                     | 48 | 8                      | 32 |

Окрім цих даних, репрезентативність вибірки підтвердили також співвідношення показників загального індексу задоволеності студентів експериментальної та контрольної групи результатами методико-практичної діяльності. Загальний індекс задоволеності визначався на основі відповідей на четверте запитання анкети за методикою, що була використана нами в пункті 2.1. даного дослідження.

Для експериментальної групи студентів індекс задоволеності складав:

$$I = (6 (+1) + 11 (+0,5) + 2 (0) + 4 (-0,5) + 2 (-1)) : 25 = 0,3$$

Для контрольної групи студентів він складав:

$$I = (8 (+1) + 9 (+0,5) + 2 (0) + 5 (-0,5) + 1 (-1)) : 25 = 0,36$$

Отримані результати засвідчили, що різниця у показниках загального індексу задоволеності студентів ЕГ та КГ результатами методико-практичної діяльності складала лише 0,06.

Зіставлення відповідей практикантів на п'яте запитання анкети з даними, отриманими на основі використання експериментальної методики діагностики рівнів методичної підготовки майбутніх учителів музики, дозволила нам виявити адекватність самооцінок студентів ЕГ та КГ щодо визначення рівнів своєї методичної підготовки на початку педагогічної практики. Порівняльний аналіз

даних, наведених у табл.2.7, дозволив пересвідчитися, що ця самооцінка є дещо завищеною у респондентів обох груп.

Таблиця 2.7

**Співвідношення кількісних даних щодо рівнів методичної підготовки студентів експериментальної та контрольної групи на початку педагогічної практики**

| Рівні методичної підготовки (у %) | Спосіб визначення рівнів методичної підготовки                               |    |                                                   |    |
|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|----|---------------------------------------------------|----|
|                                   | Експериментальна методика діагностики рівнів методичної підготовки студентів |    | Самооцінка студентами рівня методичної підготовки |    |
|                                   | ЕГ                                                                           | КГ | ЕГ                                                | КГ |
| Високий                           | 28                                                                           | 32 | 32                                                | 36 |
| Середній                          | 48                                                                           | 48 | 50                                                | 54 |
| Низький                           | 24                                                                           | 24 | 18                                                | 10 |

Тенденція до неадекватної (дещо завищеної) самооцінки студентами рівня своєї методичної підготовки була помічена нами ще в ході констатувального експерименту, який висвітлений у пункті 2.1. даного дослідження. Тому при розробці методики формувального експерименту ми врахували необхідність усвідомлення майбутніми вчителями музики сутності та основних критеріїв якісної методичної підготовки педагога.

Другий діагностичний зріз проводився наприкінці педагогічної практики з метою простеження змін, які відбулися в ході проведення формувального експерименту щодо ступенів сформованості показників основних критеріїв методичної підготовки студентів ЕГ та КГ і загальних рівнів їх методичної підготовки. Зокрема, нами було здійснено повторне анкетування респондентів та їх оцінювання за допомогою методу компетентних суддів. Отримані результати щодо ступенів сформованості показників основних критеріїв методичної

підготовки студентів ЕГ та КГ наприкінці педагогічної практики подані у табл.2.8.

Таблиця 2.8

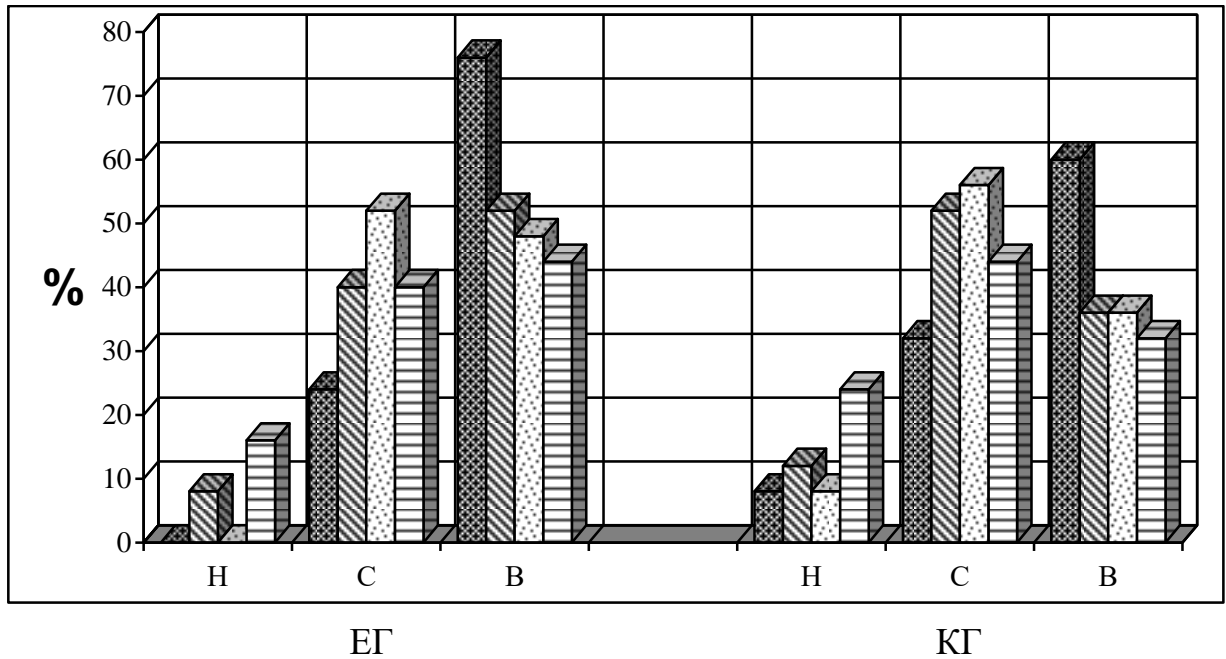
**Співвідношення ступенів сформованості показників основних критеріїв методичної підготовки студентів експериментальної та контрольної групи наприкінці педагогічної практики**

| Назва критеріїв            | Ступені сформованості показників у студентів ЕГ |    |            |    |            |    | Ступені сформованості показників у студентів КГ |    |            |    |            |    |
|----------------------------|-------------------------------------------------|----|------------|----|------------|----|-------------------------------------------------|----|------------|----|------------|----|
|                            | Низький                                         |    | Середній   |    | Високий    |    | Низький                                         |    | Середній   |    | Високий    |    |
|                            | К-ть студ.                                      | %  | К-ть студ. | %  | К-ть студ. | %  | К-ть студ.                                      | %  | К-ть студ. | %  | К-ть студ. | %  |
| Мотиваційно-емоційний      | –                                               | 0  | 6          | 24 | 19         | 76 | 2                                               | 8  | 8          | 32 | 15         | 60 |
| Конструктивно-пізнавальний | 2                                               | 8  | 10         | 40 | 13         | 52 | 3                                               | 12 | 13         | 52 | 9          | 36 |
| Операційно-діяльнісний     | –                                               | 0  | 13         | 52 | 12         | 48 | 2                                               | 8  | 14         | 56 | 9          | 36 |
| Художньо-творчий           | 4                                               | 16 | 10         | 40 | 11         | 44 | 6                                               | 24 | 11         | 44 | 8          | 32 |

З метою більш наочного сприйняття, методом графічної обробки кількісних показників за допомогою комп'ютерної графіки, нами була зроблена гістограма, що демонструє співвідношення ступенів сформованості показників основних критеріїв методичної підготовки студентів експериментальної та контрольної групи наприкінці педагогічної практики. Дана гістограма наочно показує позитивні зміни щодо ступеню сформованості показників окремих критеріїв у студентів ЕГ. Насамперед, це стосується показників мотиваційно-емоційного та операційно-діялісного критеріїв (рис.2.5). Можна помітити, що в



експериментальній групі відсутні студенти з низьким ступенем сформованості показників вищезазначених критеріїв. Водночас, порівняно зі студентами КГ, більша кількість студентів ЕГ має високий ступінь сформованості показників художньо-творчого критерію методичної підготовки.



- Ступінь сформованості показників мотиваційно-емоційного критерію
- ▨ Ступінь сформованості показників конструктивно-пізнавального критерію
- ▩ Ступінь сформованості показників операційно-діяльнісного критерію
- Ступінь сформованості показників художньо-творчого критерію

Рис. 2.5. Ступені сформованості показників основних критеріїв методичної підготовки студентів експериментальної та контрольної групи наприкінці формувального експерименту.

В процесі обробки експериментальних даних нами був здійснений порівняльний аналіз ступенів сформованості показників основних критеріїв методичної підготовки студентів ЕГ та КГ на початку та наприкінці педагогічної практики. З метою більш наочного сприйняття результатів аналізу нами були побудовані відповідні гістограми.

Наступна гістограма наочно демонструє співвідношення кількісних даних щодо ступенів сформованості показників мотиваційно-емоційного критерію методичної підготовки студентів експериментальної та контрольної групи на початку та наприкінці педагогічної практики (рис. 2.6).

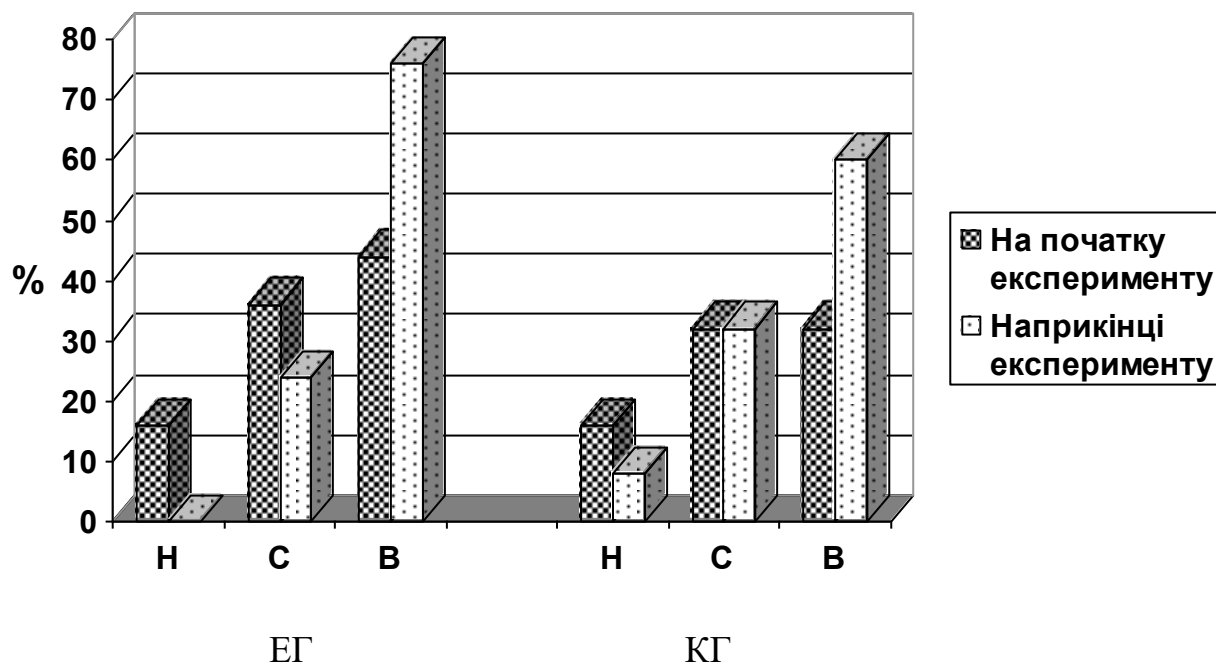


Рис. 2.6. Ступені сформованості показників мотиваційно-емоційного критерію методичної підготовки студентів експериментальної та контрольної групи на початку та наприкінці педагогічної практики.

Відповідно до одержаних результатів можна визначити, що наприкінці формувального експерименту значно зросла кількість студентів ЕГ, які мають високий ступінь сформованості показників мотиваційно-емоційного критерію методичної підготовки, студентів з низьким ступенем сформованості показників даного критерію взагалі не було зафіксовано. В КГ відбулося незначне зростання кількості студентів, які мають високий ступінь сформованості показників мотиваційно-емоційного критерію, а кількість студентів із середнім ступенем сформованості показників даного критерію залишилася незмінною.

Вищезазначене, на нашу думку, може бути свідченням ефективності планомірної роботи викладачів щодо формування у студентів ЕГ інтересу до професії, позитивного ставлення до педагогічної практики, бажання постійно підвищувати рівень свої методичної підготовки.

Співвідношення кількісних даних щодо ступенів сформованості показників конструктивно-пізнавального критерію методичної підготовки студентів експериментальної та контрольної групи на початку та наприкінці педагогічної практики наочно демонструє наступна гістограма (рис.2.7).

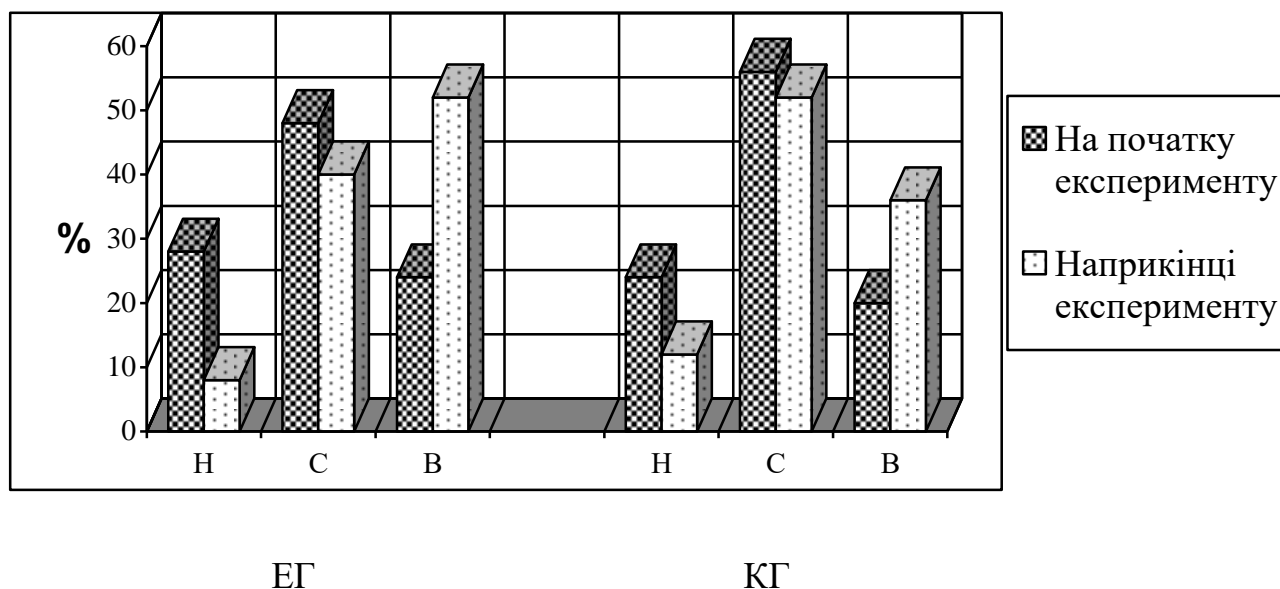


Рис. 2.7. Ступені сформованості показників конструктивно-пізнавального критерію методичної підготовки студентів експериментальної та контрольної групи на початку та наприкінці педагогічної практики.

Ми можемо помітити, що наприкінці експерименту позитивна динаміка стосовно ступенів сформованості показників конструктивно-пізнавального критерію методичної підготовки спостерігається у студентів обох груп. Але у респондентів, які входили до ЕГ, вона виражена більш яскраво. Різниця між високим ступенем сформованості показників даного критерію в ЕГ на початку та наприкінці педагогічної практики становить 28%, між середнім ступенем – 8%, низьким ступенем – 20%. У студентів КГ така різниця становить: між високим ступенем – 16%, середнім ступенем – 1%, низьким ступенем – 3%.

На нашу думку, даний факт можна пояснити тим, що керівники практики в процесі проведення формувального експерименту озброювали студентів ЕГ детально розробленими інструктивно-методичними матеріалами, а також у співпраці з викладачами фахових дисциплін використовували комплекс різноманітних форм, методів і прийомів роботи, спрямованих на розвиток у

практикантів умінь методично вірно планувати музичні заняття з учнями та здійснювати якісний аналіз і самоаналіз музично-виховної роботи.

Співвідношення кількісних даних щодо ступенів сформованості показників операційно-діяльнісного критерію методичної підготовки студентів експериментальної та контрольної групи на початку та наприкінці педагогічної практики свідчить про значне зростання в ЕГ кількості студентів, які мають високий ступінь сформованості показників даного критерію (рис.2.8).

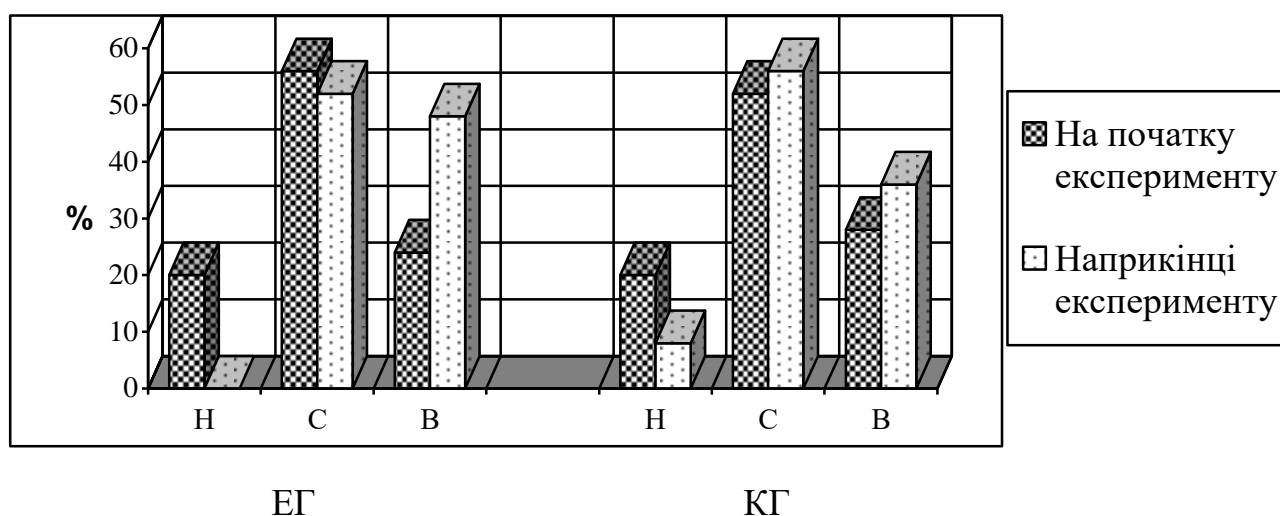


Рис. 2.8. Ступені сформованості показників операційно-діяльнісного критерію методичної підготовки студентів експериментальної та контрольної групи на початку та наприкінці педагогічної практики.

Той факт, що наприкінці педагогічної практики в ЕГ не було студентів, які мали низький ступінь сформованості показників операційно-діяльнісного критерію методичної підготовки заслуговує особливої уваги, адже цей критерій включав сім різних показників, що вимагали комплексної реалізації багатьох професійних умінь і навичок.

Незначна позитивна динаміка стосовно ступенів сформованості показників операційно-діяльнісного критерію методичної підготовки спостерігається також і у студентів КГ. Однак, у респондентів, які входили до ЕГ, вона виражена більш помітно.

Значна відмінність спостерігається у кількісних даних щодо ступенів сформованості показників художньо-творчого критерію методичної підготовки

студентів експериментальної та контрольної групи, що наочно засвідчує наступна гістограма (рис.2.9).

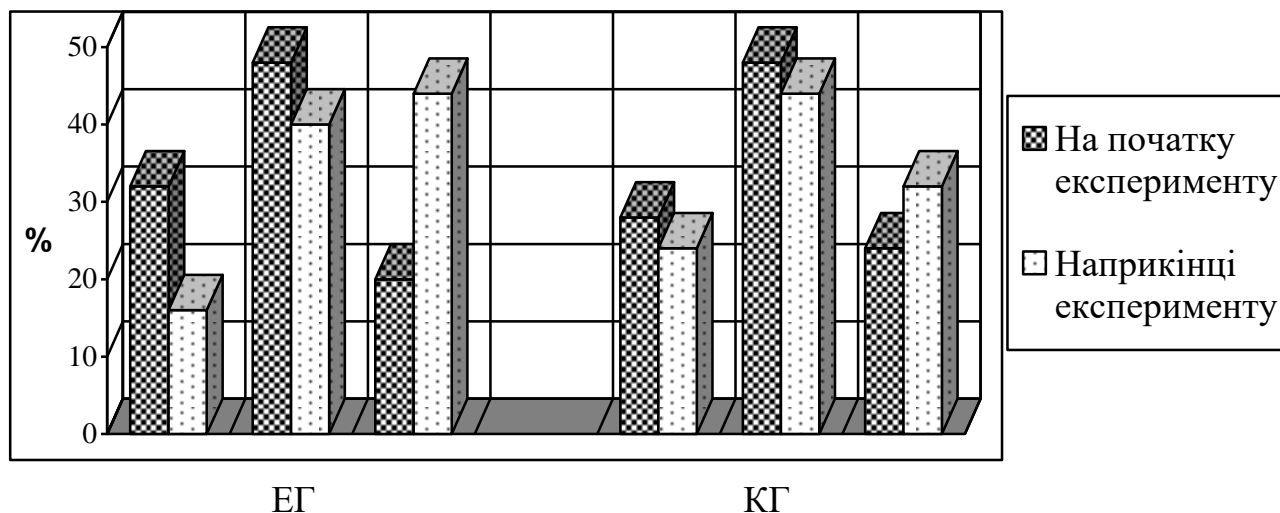


Рис. 2.9. Ступені сформованості показників художньо-творчого критерію методичної підготовки студентів експериментальної та контрольної групи на початку та наприкінці педагогічної практики.

В КГ відбулося незначне збільшення кількості студентів із високим ступенем сформованості показників художньо-творчого критерію (на 8%). Показники середнього та низького ступенів знизилися лише на 4%. Водночас, в ЕГ кількість студентів із високим ступенем сформованості показників художньо-творчого критерію зросла на 24%, а також суттєво зменшилася кількість студентів, які мали низький ступінь сформованості показників даного критерію (на 16%). З огляду на зміст виділених нами показників художньо-творчого критерію, даний факт дозволяє зробити припущення про те, що оптимальна організація процесу методичної підготовки майбутніх вчителів музики сприяє формуванню у них здібностей до педагогічної творчості.

Результати відповідей на четверте запитання анкети дозволили нам повторно виявити загальний індекс задоволеності студентів ЕГ та КГ результатами методико-практичної діяльності.

Згідно математичних розрахунків, для експериментальної групи студентів індекс задоволеності складав:

$$I = (9 (+1) + 15 (+0,5) + 0 (0) + 1 (-0,5) + 0 (-1)): 25 = 0,64$$

Для контрольної групи студентів він складав:

$$I = (9 (+1) + 11 (+0,5) + 1 (0) + 4 (-0,5) + 0 (-1)): 25 = 0,5$$

Отримані результати засвідчили значну різницю у показниках загального індексу задоволеності студентів ЕГ та КГ результатами методико-практичної діяльності. Порівняно з попереднім результатом (0,06) наприкінці педагогічної практики така різниця становила вже 0,34. Водночас, було помічено значну динаміку зростання даного індексу у студентів ЕГ, індекс задоволеності яких збільшився на 0,34. У студентів КГ загальний індекс задоволеності результатами методико-практичної діяльності збільшився лише на 0,14.

Результати другого діагностичного зрізу дозволили нам повторно виявити адекватність самооцінок студентів експериментальної та контрольної групи щодо визначення рівнів своєї методичної підготовки наприкінці педагогічної практики. Порівняльний аналіз даних, наведених у табл.2.9, дозволяє пересвідчитися, що самооцінка студентів ЕГ суттєво не відрізняється від оцінювання рівня їх методичної підготовки за допомогою експериментальної методики діагностики.

*Таблиця 2.9*

**Співвідношення кількісних даних щодо рівнів методичної підготовки студентів експериментальної та контрольної групи наприкінці педагогічної практики**

| Рівні методичної підготовки (у %) | Спосіб визначення рівнів методичної підготовки                               |    |                                                   |    |
|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|----|---------------------------------------------------|----|
|                                   | Експериментальна методика діагностики рівнів методичної підготовки студентів |    | Самооцінка студентами рівня методичної підготовки |    |
|                                   | ЕГ                                                                           | КГ | ЕГ                                                | КГ |
| Високий                           | 56                                                                           | 32 | 56                                                | 36 |
| Середній                          | 40                                                                           | 48 | 42                                                | 54 |
| Низький                           | 4                                                                            | 24 | 2                                                 | 10 |

Разом із тим, наведені у таблиці показники демонструють неадекватність самооцінок студентів КГ. Як на початку, так і наприкінці педагогічної практики дані самооцінки є дещо завищеними.

На нашу думку, цей факт потребує особливої уваги з боку педагогів і свідчить про необхідність постійної та цілеспрямованої роботи зі студентами з метою розуміння майбутніми вчителями музики сутності методичної підготовки, усвідомлення критеріїв її якісного рівня, забезпечення рефлексивного ставлення до результатів своєї методико-практичної діяльності.

Порівняння результатів першого та другого діагностичного зрізів дозволило нам виявити динаміку зміни рівнів методичної підготовки студентів ЕГ та КГ в процесі формувальної експериментальної роботи (табл.2.10).

*Таблиця 2.10*

**Динаміка зміни рівнів методичної підготовки студентів експериментальної та контрольної групи на початку та наприкінці педагогічної практики**

| Рівні методичної підготовки студентів | Групи студентів (у %) |    |                     |    |
|---------------------------------------|-----------------------|----|---------------------|----|
|                                       | На початку практики   |    | Наприкінці практики |    |
|                                       | ЕГ                    | КГ | ЕГ                  | КГ |
| Високий                               | 28                    | 32 | 56                  | 40 |
| Середній                              | 48                    | 48 | 40                  | 48 |
| Низький                               | 24                    | 20 | 4                   | 12 |

Вищезазначені показники яскраво демонструють наявність тенденції щодо суттєвого підвищення рівнів методичної підготовки студентів ЕГ. Зокрема, на 28% збільшилася кількість студентів з високим рівнем такої підготовки, значно зменшилася кількість студентів, що мають низький рівень (на 20%). Значні розбіжності в кількісних показниках у студентів ЕГ та КГ на початку формувального експерименту і після його завершення свідчили про доцільність та ефективність запропонованої нами методики.

З метою перевірки вищезазначеного твердження ми додатково звернулися до кореляційного вимірювання отриманих даних щодо виявлення ефективності впровадження у навчально-виховний процес розробленої методики забезпечення оптимального характеру методичної підготовки майбутніх вчителів музики в процесі педагогічної практики.

Для цього використовувалась статистика, що має назву  $\chi^2$  - критерій [166, с.40-41]. Ми визначали його за формулою:

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

де  $P_k$  – частоти результатів спостережень до експерименту;

$V_k$  – частоти результатів спостережень, зроблених після експерименту;

$m$  – загальне число груп, на які розділилися результати спостережень.

Підставивши дані, отримані в ході експериментальної роботи у наведену формулу, ми отримали наступні результати.

За показниками студентів КГ до і після експерименту величина  $\chi^2$  - критерію становила 3,33. Користуючись таблицею, де для заданої кількості ступенів свободи можна визначити ступінь значущості утворених відмінностей до і після експерименту, було встановлено, що значення  $\chi^2 = 3,33$  менше відповідного табличного значення  $m - 1 = 2$  ступенів свободи, що становить 5,99 при вірогідності припущеної помилки менше 0,05%. Отже, експертне вимірювання показало, що традиційна система методичної підготовки майбутніх учителів музики недостатньо забезпечує її оптимальний характер.

За показниками студентів ЕГ величина  $\chi^2$  - критерію становила 46, що значно більше відповідного табличного значення, яке дорівнює 13,82 при вірогідності припущеної помилки менше 0,001%. Отримані дані дозволяють нам визначити ефективність запропонованої методики навчання.

Таким чином, якісний аналіз роботи респондентів на педагогічній практиці засвідчив, що студенти ЕГ стали краще планувати свою діяльність та здійснювати її психолого-педагогічний аналіз, сформулювали адекватну самооцінку рівня своєї



методичної підготовки, розвинули вміння аналізувати й узагальнювати педагогічні факти та явища. Водночас, у респондентів підвищилася мобільність й динамічність знань, зросла активність і самостійність, розвинулися творчі здібності.

Порівняльний аналіз зрізів, проведених на констатувальному та формувальному етапах дослідження дає можливість зробити висновок про те, що розроблена та апробована нами методика забезпечення оптимального характеру методичної підготовки майбутніх учителів музики в процесі педагогічної практики виявилася ефективною.

## Висновки розділу 2

На основі проведення констатувального та формувального етапів дослідно-експериментальної роботи можна зробити такі висновки.

Дослідно-експериментальна робота була спрямована на апробацію педагогічних умов оптимізації методичної підготовки майбутніх вчителів музики в процесі педагогічної практики.

З'ясування рівнів методичної підготовки респондентів здійснювалося за критеріями та показниками, визначеними у пункті 1.3. даного дослідження. Експериментальна методика реалізувалася в процесі налагодження взаємозв'язку педагогічної практики з фаховими дисциплінами та в процесі вдосконалення методичного керівництва педагогічною практикою студентів.

Розроблена експериментальна методика включала в себе три взаємопов'язані напрямки, які були зумовлені сутністю мотиваційного, операційного та творчого компонентів методичної підготовки майбутнього вчителя музики й забезпечували формування інтересу майбутніх фахівців до методико-практичної діяльності; розвиток умінь і навичок здійснення даної діяльності, виявлення рефлексивного ставлення до її результатів; активізацію самостійності та творчих якостей студентів, стимулювання у них потреби в методичній творчості.

Відповідно до завдань формувального експерименту, добирались спеціальні форми, методи та прийоми роботи зі студентами. Серед основних форм роботи були: індивідуальні профорієнтаційні бесіди та практичні завдання методичного характеру під час вивчення респондентами індивідуальних музичних дисциплін; індивідуальні та групові профорієнтаційні бесіди, індивідуальні та групові консультації, методичні семінари, різноманітні конкурси під час проходження респондентами педагогічної практики. Особливе значення надавалося стимулюючим, проблемно-пошуковим, творчо-активним методам і прийомам роботи зі студентами. Це дало змогу забезпечити комплексний підхід

до формування основних компонентів методичної підготовки майбутніх учителів музики.

З метою з'ясування змін, які відбулися в процесі педагогічної практики щодо рівнів методичної підготовки студентів експериментальної та контрольної групи, були проведені повторні анкетування респондентів та їх оцінювання за допомогою методу компетентних суддів.

Статистична кількісна обробка результатів дослідно-експериментальної роботи та її якісний аналіз свідчать про доцільність і дієвість розробленої нами методики, ефективність визначених педагогічних умов оптимізації методичної підготовки майбутніх вчителів музики.

Матеріали другого розділу висвітлено в таких публікаціях автора:

1. Боднарук І.М. Педагогічна практика з музичного виховання: Методичні рекомендації. – Чернівці: ЧНУ, 2002. – 28 с.

2. Боднарук І.М. Педагогічна діагностика рівня методичної підготовки майбутнього вчителя музики // Наукові записки Ніжинського державного університету імені М.Гоголя. – Серія “Психолого-педагогічні науки”. – Ніжин: НДУ, 2004. – №2. – С.140-144.

3. Боднарук І.М. Реалізація методичного аспекту підготовки майбутніх вчителів музики до професійної діяльності // Науковий вісник Чернівецького університету (серія “Педагогіка та психологія”): Зб. наук. пр. – Вип. 248. – Чернівці: Рута, 2005. – С.28-34.

4. Боднарук І.М. Музичне мистецтво як засіб національного виховання студентів у вищому навчальному закладі // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти: Матеріали третіх Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань. – Ірпінь: Національна академія ДПС України, 2005. – С.272-274.

5. Боднарук І.М. Формування готовності майбутніх вчителів музики до здійснення методико-практичної діяльності // Науковий вісник Чернівецького університету (серія “Педагогіка та психологія”): Зб. наук. пр. – Вип. 256. – Чернівці: Рута, 2005. – С.14-23.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення і нове вирішення проблеми оптимізації методичної підготовки майбутніх вчителів музики у вищому навчальному закладі, що знайшло відображення у теоретичному обґрунтуванні та експериментальній апробації педагогічних умов, які забезпечують оптимальний характер методичної підготовки студентів у процесі педагогічної практики. Результати проведеного дослідження дозволили зробити такі висновки.

1. Актуальність досліджуваної проблеми тісно пов'язана з реформуванням системи вищої освіти в нашій країні, з підвищенням вимог до рівня професійної підготовки майбутнього вчителя, який повинен досконало володіти методикою викладання свого предмету, забезпечувати особистісно зорієнтований підхід до процесу музично-естетичного виховання учнів, творчо мислити, мати не тільки глибокі теоретичні знання, але й добре володіти практичними вміннями та навичками.

2. Методична підготовка майбутнього вчителя музики у дисертації визначається як навчальний процес, що забезпечує оволодіння студентом методами та прийомами музично-виховної роботи з учнями. Доведено, що така підготовка передбачає наявність методичних знань, розвиток методичних умінь і навичок, сформованість професійно-значущих якостей особистості. В процесі дослідження розроблено структуру методичної підготовки майбутнього вчителя музики, яка включає в себе мотиваційний, операційний та творчий компоненти. Професійно-педагогічна спрямованість навчання, суттєво впливаючи на кожен із них, зумовлює результати методико-практичної діяльності та сприяє формуванню методичної самостійності майбутнього фахівця.

3. Педагогічна практика майбутніх учителів музики інтерпретується у дослідженні як особлива форма навчальної діяльності студентів, що спрямована на закріплення та поглиблення набутих суспільно-політичних, психолого-педагогічних, фахових і методичних знань, вдосконалення сформованих умінь і навичок з метою підготовки студентів до вирішення завдань музично-естетичного

виховання школярів. Педагогічна практика майбутніх педагогів-музикантів розглядається в єдності різних видів роботи: урочної, позакласної, музично-гурткової, науково-дослідної; в сукупності взаємопов'язаних характеристик: мети, завдань, змісту, функцій, принципів організації практики. У процесі дослідження підтверджено, що педагогічна практика посідає одне з головних місць в системі методичної підготовки студентів, оскільки засвідчує реальний рівень засвоєння ними набутих знань, умінь і навичок, поглиблює й розвиває їх, виявляє педагогічні здібності та творчі якості майбутніх фахівців.

4. Критеріями методичної підготовки майбутніх учителів музики визначено: мотиваційно-емоційний, конструктивно-пізнавальний, операційно-діяльнісний та художньо-творчий. В результаті констатувального експерименту було виявлено три рівні методичної підготовки студентів: низький, середній, високий.

5. В дисертації теоретично обґрунтовано комплекс педагогічних умов, що дозволяють оптимізувати методичну підготовку майбутніх учителів музики в процесі педагогічної практики: забезпечення методичної спрямованості викладання фахових дисциплін; формування у студентів позитивної мотивації до здійснення методико-практичної діяльності; актуалізацію в процесі педагогічної практики теоретичних знань студентів щодо методики проведення музично-виховної роботи з учнями; формування у студентів адекватної самооцінки рівня своєї методичної підготовки; активізацію самостійності та творчості студентів у період педагогічної практики; використання різноманітних форм і методів роботи керівників практики на основі індивідуального та диференційованого підходу до студентів.

6. На основі визначених педагогічних умов було розроблено експериментальну методику їх впровадження. Вона передбачала поступове ускладнення методико-практичної діяльності майбутніх учителів музики за змістом і характером; включала в себе три взаємопов'язані напрямки, зумовлені сутністю мотиваційного, операційного та творчого компонентів методичної підготовки майбутнього вчителя музики. Дана методика реалізувалася в процесі

вдосконалення методичного керівництва педагогічною практикою, налагодження її взаємозв'язку з фаховими дисциплінами, що спрягло актуалізації, закріпленню й поглибленню набутих студентами методичних знань, умінь і навичок.

7. Результати формувального експерименту дали можливість констатувати суттєве підвищення рівнів методичної підготовки у студентів експериментальної групи в порівнянні з контрольною. Це свідчить про ефективність апробованої методики, правомірність висунутої гіпотези, підтверджує необхідність врахування при організації педагогічної практики студентів комплексу виділених у дослідженні педагогічних умов, які дозволять оптимізувати процес методичної підготовки майбутнього вчителя музики.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Предметом наукового пошуку можуть стати питання, пов'язані з налагодженням тісного зв'язку між навчальними закладами з метою забезпечення наступності в роботі щодо методичної підготовки студентів. Подальшого розгляду вимагають також питання вивчення залежності впливу сформованості професійних якостей майбутніх учителів музики на підвищення рівня їх методичної підготовки, забезпечення оптимальної методичної підготовки студентів у процесі опанування ними різними дисциплінами навчального плану.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Абдуллин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования: Учеб. пособие к спецкурсу “Основы методологической культуры учителя музыки”. – М.: Изд-во “Прометей” МГУ, 1990. – 188 с.
2. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 112 с.
3. Абдуллина О.А., Загрязкина Н.Н. Педагогическая практика студентов: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1989 – 175 с.
4. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для педагогических специальностей высших учебных заведений. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
5. Абдуллина О.А. Проблемы организации педагогической практики студентов // Педагогическая практика в системе подготовки будущих учителей: Сб. науч. трудов. – М.: МГПИ, 1978. – С.16-43.
6. Абдульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 334 с.
7. Авраменко К.Б. Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956-1996 рр.): Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2002. – 20 с.
8. Алексеев И.В., Зонов Н.П. О сущности оптимизации процесса формирования личности студента // Оптимизация процесса формирования личности студента: Межвузовский сборник статей. – Куйбышев: Куйбыш. гос. ун-т, 1980. – С.4-11.

9. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
10. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. - Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 336 с.
11. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та. – 1968. – 339 с.
12. Андрієвська Н.Ф. Формування готовності майбутнього вчителя музики до організації дозвілля учнів: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / АПН України. Ін-т педагогіки. – К., 1994. – 21 с.
13. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: Учебное пособие. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
14. Апраксина О.А. Современные требования к учителю-музыканту и задачи музыкально-педагогических факультетов // Музыка в школе. – 1983. – №1. – С.30.
15. Арефьева Г.С. Общество. Познание. Практика. – М.: Мысль, 1988. – 204 с.
16. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: Учеб.-метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
17. Арчажникова Л.Г. Активизация творческих качеств учителя музыки в процессе методической подготовки // Повышение эффективности развития творческих качеств учителя музыки в процессе вузовского обучения: Межвуз. сб. научн. тр. – М.: МГЗПИ, 1991. – С.12-19.
18. Арчажникова Л.Г. Мотивационная сфера и способности к педагогической деятельности // Профессиональная направленность музыкального образования: Межвуз. сб. науч. трудов. – Саратов: СГПИ им. К.А.Федина, 1980. – С.11-19.
19. Арчажникова Л.Г. Основные направления совершенствования подготовки учителя музыки к профессиональной деятельности // Совершенствование подготовки учителя музыки на музыкально-педагогическом факультете: Сборник научных трудов. – Свердловск: СПГИ, 1987. – С.3-10.



20. Арчажникова Л.Г. Проблемы методической подготовки будущего учителя музыки // Музыкальное образование и воспитание учащейся молодежи; содержание, формы и методы. – Свердловск: СГПИ, 1989. – С.10-18.
21. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
22. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
23. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: (Методические основы). – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
24. Бамбурова Л.И. Возможности курса методики музыкального воспитания в творческом развитии студентов музыкально-педагогического факультета // Вопросы профессионально-педагогической направленности преподавания специальных дисциплин на музыкальных факультетах. – Казань: КГПИ, 1979. – С.85-93.
25. Бевза Л.А. Межпредметные связи в преподавании музыкальных дисциплин в пединституте // Научно-методические вопросы преподавания музыкальных дисциплин: Межвузовский сборник научных трудов. – Ростов н/Д: РГПИ, 1985. – С.79-85.
26. Безбородова Л.А., Алиев Ю.Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: Учеб. пособие для студ. муз. фак. педвузов. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 416 с.
27. Белая Н.Л. Формирование творческой активности студентов музыкально-педагогических факультетов в процессе индивидуального обучения: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1985. – 212 с.
28. Белявский И.Г. О личностном подходе к учебной деятельности студентов // Проблемы оптимизации учебного процесса в вузе / Под ред. Л.А.Серафимова. – Ростов-на-Дону: РГУ, 1981. – С.214-226.
29. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. – Київ: ІЗМН, 1998. – 204 с.
30. Бодалев А.А. Психология о личности. – М.: Изд-во МГУ. – 1988. – 188 с.

31. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
32. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. – К.: Вересень, 1996. – 129 с.
33. Болгарський А.Г. Підготовка майбутнього вчителя музики в педагогічних вузах України // Україна музична. – К.: Всеукраїнська музична спілка, 1998. – С.15-16.
34. Бреев С.И. Педагогическая практика как одна из форм учебно-воспитательного процесса в вузе // О путях повышения эффективности педагогической практики (пособие для руководителей практики). – Саранск: Мордов. гос. ун-т им. Н.П.Огарева, 1971. – С.5-13.
35. Букач М.М. Спеціальні практики на музично-педагогічному факультеті: Навчальний посібник для I – III курсів. – Одеса: Логос, 1993. – 116 с.
36. Букач М.М. Формування педагогічної культури вчителя музики засобами спеціальних практик. – О.: Логос, 1997. – 196 с.
37. Букач М.М. Формування педагогічної культури вчителя музики у процесі професійної підготовки (на матеріалі спеціальних практик): Дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01. – К., 1999. – 390 с.
38. Булатова Л.А. Профессиональная адаптация студентов в процессе педагогической практики (На материале музыкальных факультетов): Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / КГУ им. Т.Г. Шевченка. – К., 1991. – 16 с.
39. Василенко Л.М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2003. – 211 с.
40. Ветлугіна Н.О. Музичний розвиток дитини. – К.: Муз. Україна, 1978. – 256 с.
41. Взаимосвязь теории и практики / Дученко Н.В., Бухалов Ю.Ф., Кедровский О.И. и др. – К.: Вища школа. Изд-во при Киев. гос. ун-те, 1986. – 169 с.

42. Вильчинский В.Я. Познание и практика в структуре деятельности. – Рига: Зинатне, 1988. – 199 с.
43. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. –К.: Видавничий центр “Академія”, 2001. –576 с.
44. Гажим Н.Ф. Взаимосвязь исполнительской и методической подготовки студентов музыкально-педагогического факультета пединститута в инструментальном классе (баян): Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1987. – 202 с.
45. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні: Навчальний посібник. – К.: ІНТЕЛ, 1995. – 168 с.
46. Гершунский Б.С. Образование как религия третьего тысячелетия: гармония знания и веры. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 128 с.
47. Глузман А.В. Тенденции развития университетского педагогического образования в Украине: Дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.04. – К.,1997. – 479 с.
48. Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе. – М.: Просвещение, 1965. – 260 с.
49. Гончаренко С.У. Методика як наука // Шлях освіти. – 2000. - №1. – С.2-6.
50. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. – К.: АПН України, 1995. – 45 с.
51. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
52. Гречко П.К. Практика человека: Опыт философско-методологического анализа: Монография. – М.: Изд-во УДН, 1988. – 152 с.
53. Гродзенська Н.Л. Школьники слушают музыку. – М.: Просвещение, 1966. – 77 с.
54. Гумінська О.О. Уроки музики в загальноосвітній школі: Методичний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 104 с.
55. Дебелая Ж.М., Карпова Э.Э. Влияние формы проведения педпрактики на формирование конструктивных умений студентов музыкальных факультетов // Вопросы профессионально-педагогической направленности

- преподавания специальных дисциплин на музыкальных факультетах: Ученые записки. Вып. 192. – Казань: КГПИ, 1979. – С.9-15.
56. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
57. Джердималієва Р.Р. Виконання конструктивно-практичних завдань як засіб формування методичної самостійності студентів // Дослідження проблем професійної підготовки вчителя музики: Зб. наук. праць. – К.: КГПИ, 1981. – С.18-25.
58. Джердималиева Р.Р. Реализация принципа самостоятельности в процессе методической подготовки студентов на музыкально-педагогических факультетах: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / МГПИ им. В.И. Ленина. – М., 1981. – 16 с.
59. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя / Андрієвська В.В., Балл Г.О., Волинець А.Г. та ін.; За ред. Г.О.Балла, О.В.Киричука, Р.М.Шамелашвілі. – К.: ІЗМН, 1997. – 136 с.
60. Длугач Т.Б. Проблема единства теории и практики в немецкой классической философии (И.Кант, И.Г.Фихте). – М.: Наука, 1986. – 150 с.
61. Дьяченко М.И., Кандыбович И.А. Психология высшей школы. – Минск: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
62. Енгельс Ф. Людвіг Фейербах і кінець класичної німецької філософії. З додатком: К.Маркс. Тези про Фейербаха. – К.: Політвидав України, 1972. – 107 с.
63. Елисеева В.С. Содержание и система обучения хоровому дирижированию на музыкальном факультете педагогического института: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / АПН СССР. НИИ общ. и политехн. образования. – М., 1970. – 23 с.
64. Еремкин А.И. Система межпредметных связей в высшей школе. – Харьков: Вища школа, 1984. – 152 с.

65. Жербіна Л.М., Шоліна Г.С. Виховання професійної орієнтації і процесі індивідуальних занять з постановки голосу // Дослідження проблем професійної підготовки вчителя музики: Зб. наук. праць. – К.: КГПИ, 1981. – С.25-32.
66. Жерносек І.П. Науково-методична робота в загальноосвітній школі: Навчально-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1998 – 160 с.
67. Загвязинский В.И. О соотношении оптимизационного и творческого подходов к построению учебного процесса в высшей школе // Оптимизация педагогической работы в вузе: Тематический сборник научных трудов / Под ред. А.К.Ташева. – Челябинск: ЧПИ, 1989. – С.12-19.
68. Загвязинський В.И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Педагогика, 1987. – 296 с.
69. Закон України “Про вищу освіту” // Освіта. – 2002. – 20-27 лютого.
70. Закон України “Про освіту”. – К.: Генеза, 1996. – 36 с.
71. Занюк С.С. Психологія мотивації: Навчальний посібник для вищих навчальних закладів. – К.: Либідь, 2002. – 303 с.
72. Згурська Н.М. Формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2001 – 184 с.
73. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. – Ростов н/Д: Изд-во “Феникс”, 1997. – 480 с.
74. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навчальний посібник для вчителів, студентів середніх та вищих навчальних закладів, аспірантів. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
75. Ильина Т.А. Педагогика. Курс лекций: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1984. – 495 с.
76. Исаева Л.А. Изучение уровней развития творческой активности студентов в процессе педагогической практики // Профессиональная направленность музыкального образования: Межвузовский сборник научных трудов. – Саратов: Сарат. ГПИ им. К.А.Федина, 1980. – С. 26-36.

77. Исаева Л.А. Формирование профессионально-педагогических умений учителя музыки в процессе учебно-воспитательной практики в школе: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1984. – 16 с.
78. Історія української педагогіки / За редакцією М.Г.Стельмаховича. – Київ: Інститут змісту і методів навчання МО України, 1998 – 356 с.
79. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.
80. Кабалевський Д.Б. Як розповідати дітям про музику? – К.: Муз. Україна, 1982. – 320 с.
81. Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). – М.: Политиздат. – 1974. – 328 с.
82. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
83. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
84. Квасница З.С., Гладкая С.Н., Печерская Э.Ф. О специфике организации и содержании педагогической практики студентов музыкально-педагогических факультетов // Вопросы профессионально-педагогической направленности преподавания специальных дисциплин на музыкальных факультетах: Ученые записки. Вып. 192. – Казань: КГПИ, 1979. – С.3-8.
85. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя. – К.: Либідь, 1991. – 96 с.
86. Коваленко О.Е. Дидактичні основи професійно-методичної підготовки викладачів спеціальних дисциплін: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1999. – 38 с.
87. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 2003. – 176 с.

88. Кожевников Г.С. Значение педагогической практики в профессиональной ориентации студентов музыкально-педагогического факультета // Вопросы профессионально-педагогической направленности преподавания специальных дисциплин на музыкальных факультетах: Ученые записки. Вып. 192. – Казань: КГПИ, 1979. – С.16-22.
89. Кожевников Г.С. К вопросу о специфике содержания труда и профессиограмме учителя музыки общеобразовательной школы // Профессионально-педагогическая направленность преподавания специальных дисциплин на музыкальных факультетах. – Казань: КГПИ, 1984. – С.3-11.
90. Кожевников Г.С. Развитие творческих способностей и воспитание любви к своей профессии у студентов музыкального факультета в процессе педагогической практики // Вопросы профессиональной подготовки студентов музыкально-педагогических факультетов: Ученые записки. Сборник 111. – Свердловск: СГПИ, 1970. – С.100-108.
91. Козлова Е.В. Підготовка студентів музично-педагогічного факультету до активізації навчальної діяльності школярів на уроках музики // Професійна підготовка студентів педагогічного університету. – К.: Вища школа, 1981. – С.173-183.
92. Концепція педагогічної освіти України. – К.: Либідь, 1991. – 28 с.
93. Копылова А.В. Технология урока искусства (книга первая): Эссе на темы художественной педагогики. – М.: Тач Маркетинг, 2004. – 279 с.
94. Костанян С. Педагогическая практика: шаги к самостоятельности студентов // Музыка в школе. – 1988. – №4. – С.11-13.
95. Костанян С.Х. Формирование профессиональной активности будущего учителя музыки в процессе его методической подготовки: Автореф. дис. ...канд. пед наук: 13.00.02 / МГПУ им. В.И.Ленина. – М., 1998. – 16 с.
96. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. шк., 1989. – 490 с.

97. Кравченко О.І. Психолого-педагогічні особливості розвитку музично-творчих здібностей учнів початкової школи // Проблеми педагогіки музичного мистецтва: Збірник науково-методичних статей / Упор. О.Я.Ростовський. – Ніжин: НДПУ, 2004. – С.126-130.
98. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения. – М.: Педагогика, 1977. – 264 с.
99. Краснова-Соколова О.Г. Психолого-педагогічні умови формування професійно значимих якостей особистості вчителя у студентів музично-педагогічних факультетів педагогічних інститутів: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Одес. пед. ін-т ім. К.Д.Ушинського. – О., 1993. – 22 с.
100. Кривозуб В.Ф. Педагогічна практика студентів музично-педагогічних факультетів: стан, проблеми, перспективи // Проблеми педагогіки музичного мистецтва: Збірник науково-методичних статей / Упор. О.Я.Ростовський. – Ніжин: НДПУ, 2004. – С.18-24.
101. Крицький В.М. Формування уміння художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1999. – 180 с.
102. Круль П.Ф. Комплексное сочетание игры с пением как условие эффективной профессиональной подготовки студентов музыкально-педагогических факультетов педвузов: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1991. – 143 с.
103. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. – М.: Просвещение, 1972. – 254 с.
104. Кудайкулов М.А. Дидактические проблемы формирования основ профессионально-методических умений у будущего учителя. (На примере системы частнометодических дисциплин и педагогической практики студентов-физиков пединституты): Автореф. дис. ...д-ра пед наук: 13.00.01 / Киев. гос.ун-т им. Т.Г.Шевченка. – М., 1998. – 16 с.
105. Кузьменко Р.О. Формирование системообразующих элементов педагогического мастерства будущих учителей музыки



- общеобразовательной школы (на материале музыкально-педагогических факультетов): Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / КГУ им. Т.Г.Шевченка. – К., 1990. – 24 с.
106. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1970. – 114 с.
107. Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1967. – 183 с.
108. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: Знание, 1985. – С.5-30.
109. Кукушкина Е.И., Логунова Л.П. Мировоззрение. Познание. Практика. – М.: Политиздат, 1989. – 299 с.
110. Куликович О.П. Развитие профессионального мышления учителя музыки в процессе его методической подготовки: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / МГПУ им. В.И.Ленина. – М., 1990. – 16 с.
111. Культура педагогічної взаємодії: Методичні рекомендації до педагогічної практики з курсу “Основи педагогічної творчості” / Укл. Гузій Н.В., Індило Л.Д., Сидоренко В.Х., Фещенко І.М.. – К.: НПУ, 1999. – 34 с.
112. Кулясов И.П. Специфика учебно-воспитательного процесса в классе фортепиано музыкально-педагогического факультета пединститута // Вопросы исполнительской подготовки учителя музыки: Межвузовский сборник научных трудов. – М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1982. – С.3-14.
113. Курлянд З.Н. Развитие педагогических способностей студентов педвузов как средство совершенствования их профессиональной подготовки: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Тбилиский гос. ин-т им. А.С.Пушкина. – Тбилиси, 1985. – 27 с.
114. Курьшев Е.В. Музыкально-исполнительская практика студентов в процессе шефской работы со школьниками // Профессионально-педагогическая направленность преподавания специальных дисциплин на музыкальных факультетах. – Казань: КГПИ, 1984. – С.34-43.

115. Курьшев Е.В. Формирование исполнительских умений как компонент профессиональной подготовки студентов музыкально-педагогических факультетов: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / КГУ им. Т.Г.Шевченка. – К., 1986. – 24 с.
116. Лазарев М.О. Основи педагогічної творчості: Навчальний посібник для пед. ін-тів. – Суми: ВВП “Мрія” – ЛТД, 1995 – 212 с.
117. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 48 с.
118. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
119. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
120. Лернер И.Я. Проблемное обучение. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
121. Ліненко А.Ф. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія. – 1995. - №1. – С.125-132.
122. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка: основні положення: Навч. посібник. – К.: ЕксОб, 1999. – 302 с.
123. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / За заг. ред. акад. О.Г.Мороза. – К.: МАУП, 1994. – 196 с.
124. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: Навч. посібник – Київ: Центр “Магістр-S” Творчої спілки вчителів України, 1996. – 265 с.
125. Ляшенко О.Д. Художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору в професійній підготовці майбутнього вчителя музики: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2001. – 212 с.
126. Максименко Н.Б. Взаємозв'язок дидактичної і методичної підготовки вчителя початкової школи у педагогічному вузі: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Укр. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 1995. – 24 с.
127. Максимова В.М. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1979. – 79 с.

128. Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – С.19-42.
129. Мартинюк І.В. Національне виховання: Теорія і методологія: Метод. посібник. – К.:ІСДО, 1995. – 160 с.
130. Маслоу А. Мотивация и личность. – С-Пб.: Евразия, 1999. – 479 с.
131. Масний С.Н. Пути совершенствования специальной подготовки учителя музыки общеобразовательной школы: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / КГПИ им. А.М.Горького. – К., 1982. – 14 с.
132. Масол Л.М. Концепція загальної мистецької освіти // Мистецтво та освіта. – 2004. – №1. – С.2-5.
133. Масол Л.М., Очаковська Ю.О., Беземчук Л.В., Наземнова Т.О. Вивчення музики в 1-4 класах: Навчально-методичний посібник для вчителів. – Х.: Скорпіон, 2003 – 144 с.
134. Масол Л.М., Беземчук Л.В., Очаковська Ю.О., Наземнова Т.О. Вивчення музики в 5-8 класах: Навчально-методичний посібник для вчителів. – Х.: Скорпіон, 2003 – 128 с.
135. Матвеева К.П. О методах овладения координированными действиями в процессе обучения дирижированию // Совершенствование подготовки учителя музыки на музыкально-педагогическом факультете: Науч. труды. Сб. 273. – Свердловск: Свердлов. ГПИ, 1977. – С.25-35.
136. Матвеева К.П. Подготовка студентов к руководству вокально-хоровой работой со школьниками // Вопросы профессиональной подготовки студентов на музыкально-педагогическом факультете: Сборник научных трудов. – М: МГПИ им. В.И.Ленина, 1985. – С.45-54.
137. Матвеева Л.В. Комплексная методико-практическая подготовка учителя музыки (на материале музыкально-педагогических факультетов): Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / МГПУ им. В.И.Ленина. – М., 1992. – 16 с.
138. Матвеева Л.В. Теоретические аспекты методико-практической подготовки студентов // Совершенствование подготовки учителя музыки на

- музыкально-педагогическом факультете: Сб. науч. статей. – Свердловск: Свердлов. ГПИ, 1991. – С.81-88.
139. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
140. Мельник О., Юрченко В. Керівництво педагогічною практикою: діагностика і психологічна підтримка студентів // Освіта і управління. – 2001. – т.4. – №1. – С.106-114.
141. Методы системного педагогического исследования: Учеб. пособие / Под ред. Н.В.Кузьминой. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
142. Методические рекомендации по организации и проведению непрерывной учебно-воспитательной практики студентов I-III курсов музыкально-педагогического факультета педвуза / Сост. С.С.Горбенко, Г.З.Ластовченко, О.А.Миньковская. – К.: КГПИ, 1988. – 35 с.
143. Методичні рекомендації з організації та проведення педагогічної практики студентів старших курсів музично-педагогічного факультету / Упор. А.Г.Калениченко, Т.О.Бодрова. – К.: КДПУ ім. М.П.Драгоманова, 1995. – 32 с.
144. Методологическая культура педагога-музыканта: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б.Абдуллин, О.В.Ванилихина, Н.В.Морозова и др.; Под ред. Э.Б.Абдуллина. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 272 с.
145. Михаськова М.А. Формування фахової компетентності як особливої якості майбутнього вчителя музики // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. – Серія “Психолого-педагогічні науки”. – 2004. – №2. – С.35-38.
146. Мишковська Т.Д. Педагогічна практика з виховної роботи в молодшій школі: Навчальний посібник. – Чернівці: Рута, 2001. – 57 с.
147. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.

148. Моїсєєва М.А. Спільна музично-виконавська діяльність як засіб формування професійних якостей учителя музики: Автореф. дис. ...канд. пед наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 1998. – 16 с.
149. Морзе Н.В. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах: Автореф. дис. ...д-ра пед наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2003. – 39 с.
150. Мороз А.Г. Профессиональная адаптация молодого учителя. – Киев: НПУ им. М.П.Драгоманова, 1998. – 329 с.
151. Мороз І.В., Ярошенко О.Г. Педагогічна практика студентів у загальноосвітніх навчальних закладах: Навчальний посібник. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2003. – 90 с.
152. Мороз О.Г., Падалка О.С., Юрченко В.І. Педагогіка і психологія вищої школи: Навчальний посібник / За заг. ред. О.Г.Мороза. – К: НПУ, 2003. – 267 с.
153. Мостова І.В. Педагогічно-виконавська майстерність учителя музики // Мистецтво та освіта. – 1998.- №2. – С.46-51.
154. Мостова І.В. Формування педагогічно-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04. – Полтава, 1998. – 186 с.
155. Музыкальное образование в школе: Учеб. пособие для студ. муз. фак. и отд. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Л.В.Школяр, В.А.Школяр, Е.Д.Критская и др.; Под ред. Л.В.Школяр. – М.: Издательский центр “Академия”, 2001. – 232 с.
156. Муцмахер В.И. Формирование профессионально значимых качеств личности будущего учителя музыки / Науч. ред. А.И.Николаева. – М.: МГПИ, 1989. – 62 с.
157. М’ясоїд П.А. Загальна психологія: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Вища школа, 2000. – 479 с.

158. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: Навчальний посібник / За заг. ред. академіка О.Г.Мороза. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2001. – 337 с.
159. Надежинская Т.И. Использование межпредметных связей в преподавании как важный фактор подготовки учителя музыки // Профессиональная направленность музыкального образования: Межвуз. сб. науч. трудов. – Саратов: СГПИ им. К.А.Федина, 1980. – С.37-43.
160. Назаренко В.Н. Совершенствование методической подготовки студентов общетехнических факультетов педвузов к трудовому воспитанию школьников: Автореф. дис. ...канд. пед наук: 13.00.01 / НИИ педагогики УССР. – К., 1989. – 24 с.
161. Найдьонов І.М., Бриліна В.Л., Сидоренко А.В. Педагогічна практика студентів музично-педагогічних факультетів: Навчально-методичний посібник. – Вінниця: ВДПУ, 1999. – 121 с.
162. Науменко С.І. Основи вікової музичної психології. – К.: Логос, 1995. –103 с.
163. Наумченко И.Л. Система практической подготовки молодого учителя. – Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1972. – 264 с.
164. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К.: Шкільний світ, 2001. – с.2-15.
165. Національне виховання: Концепція // Освіта. – 1994. –27 жовтня.
166. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн.: Кн. 3: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. – М.: Просвещение: ВЛАДОС,1995. – 512 с.
167. Немыкина И.Н. Исполнительская практика и ее роль в профессионально-педагогической подготовке учителя музыки // Профессионально-педагогическая направленность преподавания специальных дисциплин на музыкальных факультетах. – Казань: КГПИ, 1984. – С.43-49.
168. Немыкина И.Н. Методические основы специальной подготовки учителя музыки: Учеб. пособие. – Свердловск: Свердл. ГПИ, 1988. – 64 с.

169. Нечепоренко Л.С. Педагогическая система совершенствования процесса формирования будущего учителя в университете: Автореф. дис. ...д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Харьк. пед. ин-т им. Г.С.Сковороды. – Харьков, 1991. – 51 с.
170. Нечепоренко Л.С. Совершенствование общепедагогической подготовки учителя в университете. – Х.: Основа, 1990. – 136 с.
171. Николаенко П.М. Педагогические условия совершенствования вокально-хоровой подготовки учителя музыки (на материале музыкально-педагогических факультетов пединституты УССР): Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / НИИ педагогики УССР. – К., 1981. – 22 с.
172. Николенко Д.Ф., Шкиль Н.И. Становление учителя. – К.: О-во “Знание” УССР, 1986. – 48 с.
173. Николаи Г.Ю. Дидактическое обоснование исполнительской подготовки будущих учителей музыки: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00. 01. – К., 1992. – 243 с.
174. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Видавничий центр “Просвіта”; Пошуково-видавниче агентство “Книга пам’яті України”, 2000. – 368 с.
175. Общая психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов / А.В.Петровский, А.В.Брушлинский, В.П.Зинченко и др.; Под ред. А.В.Петровского. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.
176. Огородник І.В., Огородник В.В. Історія філософської думки в Україні: Курс лекцій: Навч. посіб. для студентів гуманіт. спец. вищих закладів освіти. – К.: Вища школа; Знання, 1999. – 544 с.
177. Ойзерман Т.И. К вопросу о практике как критерии истины // Вопросы философии. – 1987. - №10. –С.98-112.
178. Онищук В.А. Типы, структура и методика урока в школе. – К.: Рад. школа, 1987. – 184 с.
179. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: Монографія / За заг. ред. І.А.Зязюна. – К.: Наукова думка, 2003. – 262 с.

180. Основи викладання мистецьких дисциплін: Навчальний посібник / За заг. ред. О.П.Рудницької. – К.: ІЗМН, 1998. – 183 с.
181. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. академика АПН СССР А.В.Петровского. – М.: Издательство Московского университета, 1986. – 303 с.
182. Основы педагогического мастерства / Под ред. И.А.Зязюна. – М.: Просвещение, 1990. – 285 с.
183. Падалка Г.Н. Взаимодействие учебных дисциплин в профессиональной подготовке студентов музыкально-педагогического факультета // Взаимодействие педагогического вуза и школы в музыкально-эстетическом воспитании: Сб. науч. трудов. – К.: КГПИ им. А.М.Горького. 1984. – с.116-123.
184. Падалка Г.Н., Плешкова Н.И. Формирование умений художественно-педагогического общения у будущих учителей музыки // Профессионально-педагогическая направленность преподавания специальных дисциплин на музыкальных факультетах. – Казань: КГПИ, 1984. – С.20-29.
185. Падалка Г.Н. Формирование эстетических идеалов и вкусов будущих учителей музыки: Дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01. – К., 1989. – 368 с.
186. Падалка Г.М. Учитель, музика, діти. – К.: Муз. Україна, 1982. – 144 с.
187. Пам'ятка студенту-практиканту: інструктивно-методичні матеріали для студентів 4-го та 5-го курсів музично-педагогічного факультету / Укл. Т.О.Бодрова. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2000. – 29 с.
188. Паненко Г.Л. До проблеми фахової підготовки майбутнього вчителя музики // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. – Серія “Психолого-педагогічні науки”. – 2004. – №2. – С.64-67.
189. Пашкина Л.Я. Вокально-педагогическая практика как средство совершенствования профессиональной подготовки студентов // Вопросы теории и практики музыкального воспитания школьников: Сборник научных трудов. – М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1982. - С.98-106.



190. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1999. – 512 с.
191. Педагогическая оценка на уроках музыки: Методические рекомендации для студентов музыкально-педагогических факультетов / Сост. А.Г.Болгарский, Э.П.Печерская. – К.: РУМК, 1992. – 24 с.
192. Педагогическая практика студентов: Учеб. пособие / В.П.Тарантей, И.А.Карпюк, И.Н.Прокопьев и др.; Под ред. В.П.Тарантея. – Мн.: Университетское, 1991. – 206 с.
193. Педагогическая практика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / В.К.Розов, В.С.Морозова, Е.П.Белозерцев, О.А.Абдуллина; Под ред. В.К.Розова. – М.: Просвещение, 1981. – 160 с.
194. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
195. Педагогічна практика: Навчально-методичний посібник / За ред. А.А.Сбруєвої; М.П.Кононенко. – Суми: Редакційно-видавничий відділ СДПШ, 1999. – 164 с.
196. Педагогічна професія і особистість учителя: Методичні рекомендації / Укл. Н.В.Гузій. – К.: НПУ, 2000. – 19 с.
197. Педагогічна творчість і майстерність: Хрестоматія / Укл. Н.В.Гузій. – К.: ІЗМН, 2000. – 168 с.
198. Педагогічні ідеї Г.С.Сковороди. – К.: Вища школа, 1972. – 145 с.
199. Перепелица А.Д. Музыкальная культура и кризис эмоций // Вопросы психологии. – 1990. - №3. – С.121-125.
200. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
201. Петрушин В.И. Музыкальная психология. – М.: Владос, 1997. – 384 с.

202. Пехота Е.Н. Индивидуальность учителя: Теория и практика: Учебное пособие для студентов и преподавателей педагогического института, учителей и слушателей ИУУ. – Николаев: НДПУ, 1996. – 144 с.
203. Печерська Е.П. Уроки музики в початкових класах: Навч. посібник. – Київ: Либідь, 2001. – 272 с.
204. Печерська Е.П. Уроки різні та незвичайні // Рідна школа. – 1995. - №4. – С.62-65.
205. Пидтыченко М.М. Основные направления взаимодействия педагогического вуза и школы в музыкально-эстетическом воспитании школьников // Взаимодействие педагогического вуза и школы в музыкально-эстетическом воспитании: Сб. науч. трудов. – Киев: КГПИ, 1984. – С.3-10.
206. Пичугина Л.Н. Формирование исследовательских умений студентов музыкально-педагогического факультета в условиях непрерывной педагогической практики (на материале вокально-хоровой работы с учащимися): Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / МГПИ им. В.И.Ленина. – М., 1988. – 16 с.
207. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України. – Міністерство освіти України. – Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту. – Випуск 1. – Київ: 1994. – С.139.
208. Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт: Пособие для учителя. – К.: Рад. шк., 1988. – 187 с.
209. Практика – познание – мировоззрение / А.И.Яценко, Н.Ф.Тарасенко, Н.М.Есипчук и др.; Отв. ред. А.И.Яценко. – К.: Наукова думка, 1980. – 371 с.
210. Програми та поурочні методичні розробки для загальноосвітніх шкіл. Музика: 1-4 класи / Укл. О.Я.Ростовський, Р.О.Марченко, Л.О.Хлебникова, З.Т.Бервецький. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. – 112 с.
211. Програми та поурочні методичні розробки для загальноосвітніх шкіл. Музика: 5-8 класи / Укл. О.Я.Ростовський, Р.О.Марченко, Л.О.Хлебникова, З.Т.Бервецький. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. – 94 с.

212. Проект програм з музики середньої загальноосвітньої школи та позакласна робота з музики (1-4 класи) / Укл. А.Г.Авдієвський, А.Г.Болгарський, І.М.Гадалова, З.З.Жофчак. – К.: Освіта, 1991. – 73 с.
213. Проект програм з музики середньої загальноосвітньої школи та позакласна робота з музики (5-8 класи) / Укл. А.Г.Авдієвський, А.Г.Болгарський, І.М.Гадалова, З.З.Жофчак. – К.: Освіта, 1993. – 77 с.
214. Психология и педагогика: Учебное пособие / Николаенко В.М., Залесов Г.М., Андрюшина Т.М. и др.; Отв. ред. канд. филос. наук, доцент В.М.Николаенко. – М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 2001. – 175 с.
215. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений / Д.К.Кирнарская, Н.И.Киященко, К.В.Тарасова и др.; Под ред. Г.М.Цыпина. – М.: Издательский центр “Академия”, 2003. – 368 с.
216. Психологія: Підручник / Ю.Л.Трофімов, В.В.Рибалка, П.А.Гончарук та ін.; За ред. Ю.Л.Трофімова. – 3-тє вид., стереотип. – К.: Либідь, 2001. – 560 с.
217. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
218. Пустовит В.И. Формирование распределенного внимания в процессе профессиональной подготовки учителя-музыканта (На материале концертмейстерского класса педвуза): Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / МГПИ им. В.И.Ленина. – М., 1981. – 16 с.
219. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. – М.: ЦАПИ, 1994. – 141 с.
220. Ражников В.Г. Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении // Вопросы психологии. – 1988. - №1. – С.33-41.
221. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: Навч. посібник. – К.: ІЗМН, 1999. – 236 с.
222. Ростовський О.Я. Актуальні проблеми музично-педагогічної освіти // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. – Серія “Психолого-педагогічні науки”. – 2004. – №2. – С.6-10.

223. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі: Навчально-методичний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000 – 272 с.
224. Ростовський О.Я. Методика викладання музики у початковій школі: Навчально-методичний посібник. – 2-е вид. доп. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000 – 216 с.
225. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання. – К.: ІЗМН, 1997. – 248 с.
226. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с.
227. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – 2-е изд. / Отв. ред. Е.П.Шорохова. - М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
228. Рудницька О.П., Болгарський А.Г., Свистельнікова Т.Ю. Основи педагогічних досліджень: Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів, які вивчають дисципліни мистецького циклу. – К.: КНПУ, 1998. – 143 с.
229. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: Проблеми сучасної педагогічної освіти: Навч. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с.
230. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька: Навчальний посібник. – К., 2002. – 270 с.
231. Рудницька О.П. Формування музичного сприйняття в системі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя: Дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01. – К., 1994. – 431 с.
232. Румянцева З.В. Межпредметные связи как условие комплексного формирования педагогических умений учителя музыки // Условия формирования педагогических умений и творческих способностей учителя музыки: Сборник научных трудов. – Ярославль: ЯГПИ, 1982. – С.80-87.
233. Сагайдак Г.М. Педагогические основы совершенствования дирижерской подготовки учителя музыки: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1979. – 149 с.

234. Сарагда В.В. Система підготовки педагога в умовах університетської освіти: Дис.д-ра пед. наук у ф-мі наук доп.: 13.00.01. – К., 1992. – 48 с.
235. Сегеда Н.А. Підготовка майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2002. – 206 с.
236. Симонян Е.А. Единство теории и практики. – М.: Наука, 1980. – 240 с.
237. Сипченко І.В. Формування досвіду художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Український держ. педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова – К., 1997. – 25 с.
238. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості вчителя: Навч. посібник. – К.: ІСДОУ, 1994. – 112 с.
239. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість. - Київ: Каравелла, 1998. – 151 с.
240. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. – К.: Поліграфкнига, 1996. – 400 с.
241. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 151 с.
242. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. Проблемы и суждения. – М: Педагогика, 1971. – 206 с.
243. Сковорода Г.С. Твори в двох томах. – К.: Вид-во АН УРСР, 1961. – т.І. – С.353.
244. Скульский Р.П. Учитесь быть учителем. – М.: Педагогика, 1986. – 143 с.
245. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
246. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі. – К.: НПУ, 2000. – 210 с.
247. Словник української мови: В 10 т. – К.: Наукова думка, 1974. – т.5. – с.417.
248. Смирєнський В.М. Формування у майбутнього вчителя музики готовності до педагогічної імпровізації: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 1998. – 169 с.

249. Стасько Г.Є. Вокальна підготовка майбутнього вчителя музики як основа удосконалення педагогічної майстерності: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1995. – 192 с.
250. Стратан Т.Б. Формування педагогічної майстерності майбутніх вчителів музики засобами мистецтва: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 1996. – 178 с.
251. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – Т.3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. – К.: Рад. школа, 1977. – 670 с.
252. Сухомлинський В.О. Сто порад вчителю. – К.: Рад. школа, 1988. – 302 с.
253. Сучасні системи вищої освіти: порівняння для України / За заг. ред. В.Зубка. – К.: Видавничий дім “КМ Академія”, 1997. – 290 с.
254. Сэт Э.К. Межпредметные связи как необходимое условие профессиональной подготовки учителя музыки // Профессиональная подготовка студентов педагогического факультета. Научные труды. Сб. 196. Вып.4.– Куйбышев: КГПИ им. В.В.Куйбышева, 1976. – С.129-140.
255. Сэт Э.К. Развитие творческой активности студентов в классе хорового дирижирования музыкально-педагогического факультета пединститута: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / АПН СССР. Науч.-исслед. ин-т содерж. и методов обучения. – М., 1973. – 21 с.
256. Танько Т.П. Музично-педагогічна освіта в Україні. – Х.: Основа, 1998. – 192 с.
257. Таланова Л.Г. Підготовка майбутніх учителів до методичної діяльності: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. – О., 1997. – 25 с.
258. Тальзина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – 2-е изд., доп. и испр. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.
259. Тевлина В.К. Активизация вокально-хорового обучения младших школьников и их музыкальное развитие: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / АПН СССР. Науч.-исслед. ин-т содерж. и методов обучения. – М., 1975. – 27 с.

260. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.: АПН РСФСР, 1947. – 335 с.
261. Тимошенко Н.П. Формирование педагогических умений и навыков у студентов музыкально-педагогических факультетов: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1991. – 198 с.
262. Ткачова Н.О. Роль та зміст освітніх цінностей в умовах трансформації суспільства // Ціннісні парадигми освіти. – Х: Видав. гр. “Основа”, 2004. – С.39-54.
263. Тюребаева К.С. Формирование профессионально-педагогической направленности будущих учителей музыки в процессе педагогической практики (на материале музыкально-педагогических факультетов вузов): Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / МНО Казахской ССР. Казахский пед. ин-т им. Абая. – Алма-ата, 1990. – 25 с.
264. Файзрахманова Л.Т. Формирование художественно-творческой функции будущего учителя музыки: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Казан. ГПИ им. В.И.Ульянова-Ленина. – Казань, 1990. – 17 с.
265. Фатахова С.Ю. Системный анализ структур специальной подготовки студентов музыкально-педагогического факультета // Совершенствование профессиональной подготовки будущего учителя музыки в системе педагогического образования: Сб. науч. трудов. – Ташкентский ГПИ им. Низами, 1987. – с.9-14.
266. Федорінцева С.П. Естетичні основи формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики: Автореф. дис. ...канд. пед наук: 13.00.04 / Луганський держ. педагогічний ун-т ім. Т.Шевченка. – Луганськ, 2001. – 20 с.
267. Федорчук В.В. Психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя до організації музично-пізнавальної діяльності учнів початкової школи: Автореф. дис. ...канд. пед наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2002. – 20 с.
268. Філософія Григорія Сковороди. – К.: Наукова думка, 1972. – 310 с.

269. Філософія: Навчальний посібник / І.Ф.Надольний, В.П.Андрущенко, І.В.Бойченко та ін.; За ред. І.Ф.Надольного. – К: Вікар, 1998. – 624 с.
270. Філософія: Підручник / Г.А.Заїченко, В.М.Сагатовський, І.І.Кальний та ін.; За ред. Г.А.Заїченка та ін. – К.: Вища школа, 1995. – 455 с.
271. Философский энциклопедический словарь / Ред. кол.: С.С.Аверинцев, Э.А.Араб-Оглы, Л.Ф.Ильичев и др. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
272. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2000. – 544 с.
273. Хрущ О.В. Музичне виховання в галузі педагогічної освіти: (Аналіз вихідних понять). – К.: Товариство “Міжнародна фінансова агенція”, 1997. – 23 с.
274. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения. – М.: Интерпракс, 1994. – 373 с.
275. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.
276. Черныш М.П. Педагогическая направленность процесса управления специальной подготовкой учителей музыки: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1980. – 131 с.
277. Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. – М.: Педагогика, 1975. – 197 с.
278. Шкіль М.І. Реформування вищої педагогічної освіти // Освіта і управління. – 1994. – №1. – С. 39-44.
279. Штурмина Л.В. Формирование профессионально-педагогических умений учителя музыки к осуществлению внеклассных форм работы в общеобразовательной школе: Автореф. дис. ...канд. пед наук: 13.00.01 / Московский гос. заоч. пед. ин-т. – М., 1992. – 19 с.



280. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. – Л.: Просвещение, 1967. – 266 с.
281. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. – К.: КДПУ, 1996. – 170 с.
282. Щолокова О.П. Система професійної підготовки студентів педагогічних вузів до художньо-естетичної освіти школярів: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.04 / Київський ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 1996. – 43 с.
283. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учеб. пособие для пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.
284. Яворський Б.Л. Сборник избранных трудов. – В 2-х т. / Ред. Д.Шостаковича. – М.: Музыка, 1972. – Т 1. – 243 с.
285. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. – М.: “Добросвет”, Книжный дом “Университет”, 1998. – 596 с.
286. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.
287. Яковлев А.Н. Методика и техника урока в школе. – М.: Просвещение, 1988. – 150 с.
288. Яковлева Г.В. Особенности развития профессионального интереса студентов в условиях педагогической практики // Профессиональная направленность музыкального образования: Межвуз. сб. науч. трудов. – Саратов: Саратов. ГПИ им. К.А.Федина. 1980. – с.20-25.
289. Яконюк В.Л. Методическая подготовка студентов музыкально-педагогического факультета на занятиях в классе фортепиано // Вопросы профессионально-педагогической направленности преподавания специальных дисциплин на музыкальных факультетах. – Казань: КГПИ. 1979. – с.94-107.

290. Яконюк В.Л. Профессиональные интересы студентов музыкально-педагогического факультета педвуза и пути их развития: (В процессе индивидуального фортепианного обучения): Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Моск. гос. пед. ин-т им. В.И.Ленина. – М., 1977. – 16 с.
291. Яконюк В.Л. Развитие интереса к профессии учителя музыки. – Мн.: Высш. школа, 1979. – 104 с.
292. Ярмарченко М.Д. Актуальні питання педагогічної науки. – К.: Знання УРСР, 1978. – 48 с.
293. Ярошевский Т.М. Размышления о практике: По поводу интерпретации философии К.Маркса. – М.: Прогресс, 1976. – 309 с.
294. Barnutiu, Simion. Istoria filisofiei. Vol / S.Barnutiu, I.Chindris, M.-T.Racovitan, G.Matei, Coord. I.Chindris. – Bucuresti: Romania Press, 2000. – 256 p.
295. Classics of Western Philosophy / Edited by Steven M.Cahn. – 3<sup>rd</sup> ed. – Indianapolis, Indiana: Hackett Publishing Company, 1990. – 1178 p.
296. Music Education in the Modern World / Materials of the Ninth Conference of International Society for Music Education. – М.: Progress Publishers, 1974. – 378 p.
297. Psychology applied to teaching / Robert F.Biehler, Sach Snowman. – Boston, 1989. – 519 p.
298. Simunek, Eugen. Problemy estetiky hudobnej interpretacie. – Bratislava, Vyd-vo Slovenskey akad. vied., 1959. – 148 s.

## ДОДАТКИ

### «Додаток А»

Анкета по виявленню ступеню сформованості основних показників мотиваційно-емоційного критерію методичної підготовки майбутнього вчителя музики та самооцінки студентом загального рівня своєї методичної підготовки

1. Якими на даний момент є причини вибору й здобуття Вами професії вчителя музики? (зазначте одну або декілька)
  - а) інтерес до цієї професії та бажання працювати з дітьми;
  - б) бажання вдосконалювати рівень своєї виконавської підготовки;
  - в) бажання здобути вищу освіту;
  - г) порада батьків;
  - д) .....

(свій варіант відповіді)
2. Чи подобається Вам проходити педагогічну практику у школі?
  - а) так
  - б) так, але подобається проводити лише окремі види роботи з учнями: .....

(зазначте які саме)

  - в) ні
  - г) не можу визначити
3. Чи відчуваєте Ви потребу підвищити рівень своєї методичної підготовки?
  - а) так
  - б) так, але я хочу вдосконалити окремі методичні вміння і навички: .....

(зазначте які саме)

  - в) не відчуваю потреби в цьому
  - г) не можу визначитися
4. Чи задоволені Ви результатами своєї методико-практичної діяльності?
  - а) дуже задоволений
  - б) в цілому задоволений
  - в) відношуся до цього байдуже
  - г) незадоволений
  - д) дуже незадоволений
  - є) не можу визначити
5. Як Ви можете оцінити рівень Вашої методичної підготовки на даний час?
  - а) високий
  - б) середній
  - в) низький
  - г) не можу визначити

---

(Дата заповнення анкети)

---

(Прізвище, ім'я та по-батькові студента)

## «Додаток Б»

Шкала визначення ступеню сформованості основних показників  
 конструктивно-пізнавального критерію методичної підготовки  
 майбутнього вчителя музики

---

 (Прізвище, ім'я та по-батькові студента)

| №                   | Назва показників                                                                                                                                                                                  | Ступені сформованості показників                       |                                                              |                                                   |                                                |
|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|------------------------------------------------|
|                     |                                                                                                                                                                                                   | Високий<br>(показник<br>сформований<br>у великій мірі) | Середній<br>(показник<br>сформований<br>у достатній<br>мірі) | Низький<br>(показник<br>майже не-<br>сформований) | Відсутність<br>сформова-<br>ності<br>показника |
|                     |                                                                                                                                                                                                   | 3 бали                                                 | 2 бали                                                       | 1 бал                                             | 0 балів                                        |
| 1.                  | Вміння методично вірно планувати урочну та позакласну музично-виховну роботу з учнями на основі використання теоретичних знань з методики музичного виховання та психолого-педагогічних дисциплін |                                                        |                                                              |                                                   |                                                |
| 2.                  | Вміння проводити аналіз і самоаналіз музично-виховної роботи                                                                                                                                      |                                                        |                                                              |                                                   |                                                |
| Загальна сума балів |                                                                                                                                                                                                   |                                                        |                                                              |                                                   |                                                |

---

 (Дата)

---

 (Прізвище, ім'я та по-батькові спостерігача)

## «Додаток В»

Основні характеристики ступенів сформованості показників  
конструктивно-пізнавального критерію методичної підготовки  
майбутнього вчителя музики

| №  | Назва показників                                                                                                                                                                        | Основні характеристики ступенів сформованості показників                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    |                                                                                                                                                                                         | Високий ступінь                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Середній ступінь                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Низький ступінь                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Відсутність сформованості показника                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 1. | Вміння методично вірно планувати урочну позакласну музично-виховну роботу учнями на основі використання теоретичних знань методики музичного виховання психолого-педагогічних дисциплін | Студент вірно визначає мету та завдання уроку чи позакласного заходу; може підібрати необхідну наочність і додатковий музичний матеріал до музичного заняття; відбирає прийоми та методи навчання, які відповідають меті, завданням, змістові та типові уроку, враховують індивідуальні особливості учнів певного віку; при плануванні заняття забезпечує взаємозв'язок різних видів музичної діяльності та | Студент вірно визначає мету та завдання уроку чи позакласного заходу, але при їх плануванні не завжди досягає єдності вирішення всіх поставлених завдань; до деяких уроків підбирає наочність і додатковий музичний матеріал; вибирає методи та прийоми навчання, які в основному відповідають змістові та типові уроку, але не завжди враховують особливості учнів певного віку та конкретного класу; забезпечує взаємозв'язок | Студент не завжди вірно визначає мету уроку чи позакласного заходу, дає неповне чи невірне визначення його окремих завдань; майже не використовує наочність і додатковий музичний матеріал; вибирає методи та прийоми роботи, які інколи не відповідають змістові та типові уроку; не враховує при плануванні особливості учнів певного віку та конкретного класу; не забезпечує взаємозв'язок різних видів музичної діяльності | Студент не вміє вірно визначити мету та завдання уроку чи позакласного заходу; не використовує наочність і додатковий музичний матеріал; вибирає методи та прийоми роботи, які не відповідають змістові та типові уроку; не враховує при плануванні особливості учнів певного віку та конкретного класу; не забезпечує взаємозв'язок різних видів музичної діяльності і |

|    |                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                        |
|----|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    |                                                              | раціонально розподіляє час між ними; вміє планувати уроки музики різної структури та різних типів; володіє вмінням планувати заняття на основі проблемного викладу матеріалу, використання методу емоційної драматургії, реалізації принципів єдності емоційного і свідомого, художнього і технічного. | окремих видів музичної діяльності учнів; вміє планувати уроки різної структури, але не завжди продумує запасні “методичні ходи” на випадок виникнення різних ускладнень у роботі; недостатньо володіє методикою планування уроків музики різних типів; досить рідко використовує проблемний виклад матеріалу, не завжди забезпечує реалізацію специфічних принципів навчання. | різних видів музичної діяльності учнів; переважно планує уроки музики однієї структури; не планує запасні “методичні ходи” на випадок виникнення різних ускладнень у роботі; не володіє методикою планування уроків музики різних типів; не вміє планувати урок на основі проблемного викладу матеріалу, реалізації специфічних принципів навчання. | нераціонально розподіляє час між ними; не вміє вірно планувати уроки музики різної структури та різних типів; не забезпечує реалізацію специфічних принципів навчання. |
| 2. | Вміння проводити аналіз і самоаналіз музично-виховної роботи | Студент виділяє використані вчителем, колегою-практикантом чи ним самим методи та прийоми роботи, розкриває доречність та ефективність їх застосування; детально аналізує рівень музично-педагогічної підготовки                                                                                       | Студент виділяє використані вчителем, колегою-практикантом чи ним самим методи та прийоми роботи, але не завжди робить обґрунтовані висновки щодо доречності та ефективності їх застосування; робить дещо поверховий аналіз рівня                                                                                                                                             | Студент здійснює поверховий аналіз і самоаналіз музичних занять; не може виділити всі використані вчителем, колегою-практикантом чи ним самим методи та прийоми роботи, розкрити ефективність їх                                                                                                                                                    | Студент не може здійснити якісний аналіз і самоаналіз музично-виховної роботи.                                                                                         |

|  |  |                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                      |  |
|--|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|  |  | <p>вчителя (чи студента), його професійні якості; виділяє позитивні моменти щодо проведення заняття; визначає недоліки заняття та основні шляхи їх усунення.</p> | <p>музично-педагогічної підготовки вчителя (чи студента), його професійних якостей; не простежує логічний зв'язок між музично-педагогічною підготовкою вчителя, рівнем сформованості його професійних якостей та використаними методами і прийомами роботи; виділяє недоліки щодо проведення заняття, але не завжди може визначити основні шляхи їх усунення.</p> | <p>застосування; звертає увагу лише на окремі аспекти музично-педагогічної підготовки вчителя; не звертає увагу на професійні якості особистості; не вміє зробити правильні обґрунтовані висновки щодо розкриття теми музичного заняття та досягнення його мети.</p> |  |
|--|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

## «Додаток Г»

Шкала визначення ступеню сформованості основних показників операційно-діяльнісного критерію методичної підготовки майбутнього вчителя музики

(Прізвище, ім'я та по-батькові студента)

| №  | Назва показників                                                                                      | Ступені сформованості показників                 |                                                     |                                            |                                     |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|--------------------------------------------|-------------------------------------|
|    |                                                                                                       | Високий<br>(показник сформований у великій мірі) | Середній<br>(показник сформований у достатній мірі) | Низький<br>(показник майже не-сформований) | Відсутність сформованості показника |
|    |                                                                                                       | 3 бали                                           | 2 бали                                              | 1 бал                                      | 0 балів                             |
| 1. | Вміння досягати комплексності уроку, раціонально розподіляючи час за видами музичної діяльності учнів |                                                  |                                                     |                                            |                                     |
| 2. | Навички виконавсько-вербальної інтерпретації музичних творів                                          |                                                  |                                                     |                                            |                                     |
| 3. | Навички проведення вокально-хорової роботи з учнями                                                   |                                                  |                                                     |                                            |                                     |
| 4. | Володіння методикою вивчення музичної грамоти                                                         |                                                  |                                                     |                                            |                                     |



|                     |                                                                                                                                                     |  |  |  |  |
|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| 5.                  | Володіння методикою організації музично-ритмічної діяльності учнів                                                                                  |  |  |  |  |
| 6.                  | Вміння використовувати міжпредметні зв'язки в музично-естетичному вихованні школярів                                                                |  |  |  |  |
| 7.                  | Вміння організовувати колективну та індивідуальну діяльність учнів, забезпечуючи особистісно зорієнтований підхід у процесі музично-виховної роботи |  |  |  |  |
| Загальна сума балів |                                                                                                                                                     |  |  |  |  |

---

(Дата)

---

(Прізвище, ім'я та по-батькові спостерігача)

## «Додаток Д»

Основні характеристики ступенів сформованості показників  
операційно-діяльнісного критерію методичної підготовки  
майбутнього вчителя музики

| №  | Назва показників                                                                                      | Основні характеристики ступенів сформованості показників                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                 |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    |                                                                                                       | Високий ступінь                                                                                                                                                                                                                                                                            | Середній ступінь                                                                                                                                                                                                                                                    | Низький ступінь                                                                                                                                                                                                                         | Відсутність сформованості показника                                                                                                                                                                                             |
| 1. | Вміння досягати комплексності уроку, раціонально розподіляючи час за видами музичної діяльності учнів | Студент органічно пов'язує різні розділи уроку та види музичної діяльності школярів; вирішує в єдності всі поставлені завдання; раціонально розподіляє урочний час у процесі організації різних видів музичної діяльності учнів; проводить заняття на основі методу емоційної драматургії. | Студент забезпечує взаємозв'язок основних розділів уроку; пов'язує окремі види музичної діяльності учнів; не завжди досягає комплексного вирішення поставлених; раціонально розподіляє урочний час у процесі організації різних видів музичної діяльності школярів. | Студент не завжди пов'язує між собою основні розділи уроку та види музичної діяльності учнів; не досягає комплексного вирішення поставлених завдань; не завжди вміє раціонально розподілити час за видами музичної діяльності школярів. | Студент не пов'язує між собою основні розділи уроку та види музичної діяльності учнів; не вміє раціонально розподілити час за видами музичної діяльності школярів; не вирішує всіх поставлених завдань і не досягає мети уроку. |

|    |                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2. | <p>Навички виконавсько-вербальної інтерпретації музичних творів</p> | <p>Студент органічно поєднує яскраве професійне виконання твору із захоплюючою та пізнавальною бесідою, побудованою з врахуванням особливостей сприйняття музики учнями певного шкільного віку; при виконанні музичних творів вдало використовує прийом художнього перебільшення; органічно поєднує виконавсько-вербальну інтерпретацію з невербальними засобами спілкування (мімікою та пантомімікою); в процесі аналізу музичних творів розкриває їх образний зміст, знаходить аналогії з життєвими явищами, образами суміжних мистецтв; володіє методом проблемного викладу матеріалу.</p> | <p>Студент якісно виконує музичні твори; грамотно та доступно розповідає дітям про музику; володіє художньо-образною мовою; проявляє артистичні здібності; враховує індивідуальний характер музичного сприйняття; в основному орієнтує виконавсько-вербальну інтерпретацію на специфіку слухацької аудиторії; не володіє навичками гри не дивлячись на клавіатуру, не вміє розподіляти увагу між виконанням музики та керуванням своєю мімікою в залежності від реакції певної аудиторії; не володіє методом проблемного викладу матеріалу.</p> | <p>Студент не може органічно поєднати якісне виконання музичного твору з його вербальною інтерпретацією; не володіє художньо-образною мовою; має недостатній словниковий запас; часто порушує логіку викладу матеріалу; не завжди орієнтує виконавсько-вербальну інтерпретацію на специфіку слухацької аудиторії; демонструє відсутність емоційності та артистизму.</p> | <p>Студент не може якісно виконати музичні твори та зробити їх виконавсько-вербальну інтерпретацію; має недостатній словниковий запас; демонструє відсутність логіки викладу матеріалу; емоційності та артистизму; не враховує особливості сприйняття музики учнями певного шкільного віку.</p> |
|----|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|    |                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                           |
|----|-------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3. | <p>Навички проведення вокально-хорової роботи учнями</p> <p>3</p> | <p>Студент вміє проводити розспівування хорового колективу; забезпечує зв'язок вправ із пісенно-хоровим репертуаром; подає точні та конкретні усні зауваження щодо якості виконання; використовує різні методи та прийоми роботи над вокально-хоровими навичками, художнім виконанням музичного твору; комплексно застосовує різні музично-виконавські дії під час демонстрації пісень, ілюстрації різних навчальних завдань до співу, керуванні вокально-хоровою роботою школярів; враховує в роботі індивідуальні особливості співацького музичного розвитку учнів.</p> | <p>Студент використовує стандартний набір розспіванок, які не завжди пов'язані з пісенно-хоровим репертуаром; звертає увагу на якісь співу, але не завжди може дати учням професійно грамотні зауваження та підкріпити це власним показом; інколи методично вірно використовує в своїй роботі диригентські жести та поєднання окремих музично-виконавських дій; не завжди вміє проводити вокально-роботу з учнями на основі специфічних принципів навчання.</p> | <p>Студент використовує розспіванки, які не пов'язані з пісенно-хоровим репертуаром; не вміє дати точні та конкретні усні зауваження щодо якості виконання; часто не звертає увагу на якість співу; переважно розучує пісенний репертуар тільки за допомогою музичного інструменту; інколи використовує окремі диригентські жести, але вони не завжди співвідносяться з характером звучання, не реагують на теситурні складнощі; недостатньо володіє вмінням поєднувати різні музично-виконавські дії; не враховує необхідність проведення вокально-хорової роботи на основі специфічних методів навчання.</p> | <p>Студент не вміє методично вірно провести розспівування учнів і розучити з ними пісенний репертуар.</p> |
|----|-------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|    |                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                         |
|----|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| 4. | Володіння методикою вивчення музичної грамоти | Студент намагається не виділяти вивчення музичної грамоти в окремий розділ уроку, органічно пов'язує її з іншими видами музичної діяльності; грамотно та доступно пояснює матеріал, спираючись на попередньо засвоєні учнями знання, вміння і навички; підкріплює пояснення матеріалу конкретними музичними прикладами; використовує різноманітні наочні засоби; закріплює вивчений матеріал за допомогою ігрових методів навчання та завдань творчого характеру. | Студент в основному підбирає вірні методи і прийоми роботи; часто виділяє музичну грамоту в окремий розділ уроку, не завжди пов'язує її з різними видами музичної діяльності учнів; підкріплює пояснення нового матеріалу конкретними музичними прикладами; використовує наочні засоби навчання; рідко застосовує ігрові прийоми роботи для закріплення вивченого матеріалу. | Студент постійно виділяє вивчення музичної грамоти в окремий розділ уроку; вивчає її від інших видів музичної діяльності учнів; складно та незрозуміло пояснює учням новий матеріал; дуже рідко використовує наочні засоби навчання; не закріплює вивчений матеріал за допомогою ігрових методів навчання та завдань творчого характеру. | Студент не володіє методикою вивчення музичної грамоти. |
|----|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|

|    |                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                          |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5. | Володіння методикою організації музично-ритмічної діяльності учнів                   | Студент органічно поєднує музично-ритмічну діяльність учнів зі слуханням музики, співом, вивченням музичної грамоти, грою на дитячих музичних інструментах, виконанням завдань творчого характеру; вміє організовувати музично-ритмічну діяльність учнів різного віку, використовує для цього комплекс відповідних завдань. | Студент в основному використовує вірні методи і прийоми роботи, але пропонує учням невеликий набір стандартних завдань, які переважно пов'язані тільки з якимось одним видом музичної діяльності.                | Студент дуже рідко залучає учнів до музично-ритмічної діяльності, не завжди використовує при цьому вірні методи і прийоми роботи; пропонує учням завдання, які інколи не враховують їх вікові особливості та рівень розвитку музичних здібностей. | Студент не володіє методикою організації музично-ритмічної діяльності учнів.                             |
| 6. | Вміння використовувати міжпредметні зв'язки в музично-естетичному вихованні школярів | Студент постійно й методично вірно використовує під час організації різних видів музичної діяльності учнів зв'язок музики з різними шкільними предметами.                                                                                                                                                                   | Студент використовує міжпредметні зв'язки під час організації різних видів музичної діяльності учнів, але простежує цей зв'язок лише з окремими навчальними дисциплінами (переважно художньо-естетичного циклу). | При проведенні занять студент дуже рідко використовує зв'язок музики з різними шкільними предметами (переважно під час організації одного виду музичної діяльності учнів); не вміє виділити найбільш доречні напрямки такого зв'язку.             | Студент не володіє вмінням використовувати міжпредметні зв'язки в музично-естетичному вихованні школярів |

|    |                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 7. | <p>Вміння організувати колективну та індивідуальну діяльність учнів, забезпечуючи особистісно зорієнтований підхід у процесі музично-виховної роботи</p> | <p>При організації музично-виховної роботи студент вдало поєднує колективну та індивідуальну діяльність учнів; враховує інтереси та рівень розвитку музичних здібностей школярів; постійно активізує навчальну діяльність учнів; використовує різні методи їх оцінювання; швидко налагоджує учбову дисципліну, забезпечує відповідний темп уроку; яскраво проявляє вольові якості та організаційні вміння; постійно організовує роботу з учнями на основі демократичного стилю спілкування.</p> | <p>Студент методично вірно організовує колективну й індивідуальну діяльність учнів; не завжди забезпечує особистісно зорієнтований підхід до школярів, які мають низький рівень розвитку музичних здібностей та не проявляють інтересу до музичних занять; інколи не може налагодити учбову дисципліну та провести урок у відповідному темпі; проявляє певні організаційні вміння й вольові якості; переважно використовує демократичний стиль спілкування з учнями.</p> | <p>Студент не завжди може методично вірно організувати й поєднати колективну та індивідуальну діяльність школярів; Переважно використовує колективні форми роботи з учнями; не забезпечує особистісно зорієнтований підхід в процесі музично-виховної роботи; не вміє активізувати навчальну діяльність учнів; проводить урок у повільному темпі; важко налагоджує учбову дисципліну; має недостатньо сформовані вольові якості та низький рівень розвитку організаційних вмінь; переважно використовує авторитарний стиль педагогічного спілкування з учнями.</p> | <p>Студент не може органічно поєднувати колективну та індивідуальну діяльність учнів; не забезпечує особистісно зорієнтований підхід у процесі музично-виховної роботи; має недостатньо сформовані вольові якості та низький рівень розвитку організаційних вмінь; використовує авторитарний стиль педагогічного спілкування з учнями.</p> |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## «Додаток Е»

Шкала визначення ступеню сформованості основних показників  
художньо-творчого критерію методичної підготовки майбутнього вчителя музики

\_\_\_\_\_

(Прізвище, ім'я та по-батькові студента)

| №                   | Назва показників                                                                                                               | Ступені сформованості показників                       |                                                              |                                                        |                                                |
|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
|                     |                                                                                                                                | Високий<br>(показник<br>сформований у<br>великій мірі) | Середній<br>(показник<br>сформований<br>у достатній<br>мірі) | Низький<br>(показник<br>майже не-<br>сформова-<br>ний) | Відсутність<br>сформова-<br>ності<br>показника |
|                     |                                                                                                                                | 3 бали                                                 | 2 бали                                                       | 1 бал                                                  | 0 балів                                        |
| 1.                  | Володіння методами організації творчої навчальної діяльності учнів                                                             |                                                        |                                                              |                                                        |                                                |
| 2.                  | Ступінь самостійності у виборі прийомів і методів музичного виховання школярів                                                 |                                                        |                                                              |                                                        |                                                |
| 3.                  | Володіння навичками педагогічної імпровізації в аспекті вільного використання різноманітних методів і прийомів роботи з учнями |                                                        |                                                              |                                                        |                                                |
| Загальна сума балів |                                                                                                                                |                                                        |                                                              |                                                        |                                                |

\_\_\_\_\_

(Дата)

\_\_\_\_\_

(Прізвище, ім'я та по-батькові спостерігача)



## «Додаток Ж»

Основні характеристики ступенів сформованості показників  
художньо-творчого критерію методичної підготовки майбутнього вчителя музики

| №  | Назва показників                                                   | Основні характеристики ступенів сформованості показників                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                             |
|----|--------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
|    |                                                                    | Високий ступінь                                                                                                                                                                                                                                                               | Середній ступінь                                                                                                                                                                                                       | Низький ступінь                                                                                                                                                                                                                                | Відсутність сформованості показника                                                         |
| 1. | Володіння методами організації творчої навчальної діяльності учнів | В процесі музично-виховної роботи студент використовує серії завдань творчого характеру для учнів різного шкільного віку; володіє методикою поетапного формування творчих здібностей учнів; постійно використовує методи стимулювання творчої навчальної діяльності школярів. | В процесі музично-виховної роботи студент використовує окремі творчі завдання, пов'язані з різними видами музичної діяльності учнів; недостатньо володіє методами стимулювання творчої навчальної діяльності школярів. | В процесі музично-виховної роботи студент дуже рідко використовує однотипні завдання творчого характеру, пов'язані переважно з одним видом музичної діяльності учнів; не володіє методами стимулювання творчої навчальної діяльності школярів. | Студент не володіє комплексом методів щодо організації творчої навчальної діяльності учнів. |

|    |                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                      |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2. | <p>Ступінь самостійності у виборі прийомів і методів музичного виховання школярів</p>                                                | <p>Студент проявляє ініціативу та самостійність у виборі прийомів і методів музичного виховання школярів.</p>                                                                                                  | <p>Студент не завжди вміє самостійно й вірно підібрати відповідні методи та прийоми роботи; інколи потребує незначної допомоги педагога при плануванні музичних занять.</p> | <p>Студент проявляє малу ступінь самостійності у виборі методів і прийомів музичного виховання школярів; дуже часто потребує допомоги педагога при плануванні музичних занять.</p>  | <p>Студент не вміє самостійно відібрати необхідні методи та прийоми роботи; потребує постійної допомоги педагога при плануванні музичних занять.</p> |
| 3. | <p>Володіння навичками педагогічної імпровізації в аспекті вільного використаня різноманітних методів і прийомів роботи з учнями</p> | <p>Студент вільно використовує й творчо поєднує різні методи та прийоми роботи з учнями; володіє навичками невідповідної комунікації; використовує емоційно-імпровізаційний стиль педагогічної діяльності.</p> | <p>Студент інколи проявляє творчий характер вирішення окремих методичних завдань в залежності від конкретної педагогічної ситуації.</p>                                     | <p>Студент дуже рідко творчо поєднує різні методи та прийоми роботи з учнями, недостатньо проявляє навички педагогічної імпровізації при виникненні певних ускладнень у роботі.</p> | <p>Студент не володіє навичками педагогічної імпровізації.</p>                                                                                       |

## «Додаток 3»

## Вимоги до допуску на педагогічну практику студентів кафедри музики

Для студентів III курсу

| №                                                                                                                                                            | Матеріал для допуску                                                                                   | Вид демонстрації матеріалу                                                                                                                                                                                                               | Консультант з підготовки матеріалу                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| 1                                                                                                                                                            | Одна музична тематична добірка                                                                         | Виконання музичного матеріалу та письмова анотація                                                                                                                                                                                       | Викладач з основного музичного інструмента           |
| 2                                                                                                                                                            | Один твір з програми з основного музичного інструмента (для уроку музики чи концертного виступу)       | Виконання музичного матеріалу<br><br>/наявність нот/                                                                                                                                                                                     |                                                      |
| 3                                                                                                                                                            | Одна одноголосна шкільна пісня (для учнів молодших класів)                                             | Вступна бесіда до пісні в усній формі, спів і гра музичного матеріалу<br><br>/наявність нот/                                                                                                                                             | Викладач з вокалу                                    |
| 4                                                                                                                                                            | Десять розспіванок для учнів молодших класів (на склади та зі словами)                                 | Наявність нотного зошита з розспіванками, їх виконання                                                                                                                                                                                   |                                                      |
| 5                                                                                                                                                            | Одна пісня для ансамблю молодших чи середніх класів (двоголосна)                                       | Усна анотація, спів та гра музичного матеріалу, демонстрація робочих моментів розучування твору (поєднання гри одного чи двох голосів і диригування; співу одного голосу та гри іншого; настройка колективу тощо)<br><br>/наявність нот/ | Викладач з диригування                               |
| 6                                                                                                                                                            | Конспект опрацьованої методичної літератури згідно з визначенням секцією педагогічної практики списком | Наявність конспекту                                                                                                                                                                                                                      | Керівник секції педагогічної практики кафедри музики |
| Матеріал 1, 2, 3, 5 пунктів передбачає усне визначення його дидактичних, виховних і розвиваючих можливостей та оформляється у вигляді списку музичних творів |                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                          |                                                      |

Для студентів IV курсу

| № | Матеріал для допуску                                                                                                                                                                                                                       | Вид демонстрації матеріалу                                                                                                                                                                                              | Консультант з підготовки матеріалу         |
|---|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| 1 | Дві музично-тематичні добірки                                                                                                                                                                                                              | Виконання музичного матеріалу та письмова анотація                                                                                                                                                                      | Викладач з основного музичного інструмента |
| 2 | Два твори з програми по основному музичному інструменту (для уроку музики чи концертного виступу)                                                                                                                                          | Виконання музичного матеріалу<br><br>/наявність нот/                                                                                                                                                                    |                                            |
| 3 | Дві одноголосні шкільні пісні (для учнів молодших та середніх класів)                                                                                                                                                                      | Вступна бесіда до пісні в усній формі, спів і гра музичного матеріалу                                                                                                                                                   | Викладач з вокалу                          |
| 4 | 1-2 твори з програми по вокалу (для ілюстрації на уроці музики чи концертного виступу)                                                                                                                                                     | Виконання вокальної партії творів<br><br>/наявність нот/                                                                                                                                                                |                                            |
| 5 | Розспіванки для учнів різного шкільного віку (одноголосні та багатоголосні)                                                                                                                                                                | Наявність зошита з розспіванками, їх виконання                                                                                                                                                                          |                                            |
| 6 | Дві пісні для ансамблю та хору (двоголосна та триголосна)                                                                                                                                                                                  | Усна анотація, спів і гра музичного матеріалу, демонстрація робочих моментів розучування твору (поєднання гри та диригування; співу, гри та диригування; співу одного голосу та гри іншого тощо)<br><br>/наявність нот/ | Викладач з диригування                     |
| 7 | План проведення науково-дослідної роботи, оформлений на окремому аркуші за такою схемою: прізвище студента, назва теми бакалаврської роботи, прізвище наукового керівника, перелік запланованих заходів (здається методисту з педпрактики) | Показ розроблених анкет чи тестів для констатуючого експерименту; сценаріїв позакласних заходів і музичного матеріалу до них                                                                                            | Науковий керівник бакалаврської роботи     |

|                                                                                                                                                                 |                                                                                              |                     |                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|---------------------------------|
| 8                                                                                                                                                               | Конспект методичної згідно секцією списку<br>опрацьованої літератури визначеного педпрактики | Наявність конспекту | Самостійна підготовка матеріалу |
| Матеріал 1, 2, 3, 4, 6 пунктів передбачає усне визначення його дидактичних, виховних і розвиваючих можливостей та оформляється у вигляді списку музичних творів |                                                                                              |                     |                                 |

### Вимоги для студентів V курсу

| № | Матеріал для допуску                                                                                    | Вид демонстрації матеріалу                                                                                             | Консультант з підготовки матеріалу         |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| 1 | Три музично-тематичні добірки                                                                           | Виконання музичного матеріалу та письмова анотація                                                                     | Викладач з основного музичного інструмента |
| 2 | Три-чотири твори з програми з основного музичного інструмента (для уроку музики чи концертного виступу) | Виконання музичного матеріалу<br><br>/наявність нот/                                                                   |                                            |
| 3 | Два твори з програми по вокалу (для ілюстрації на уроці музики чи концертного виступу)                  | Виконання вокальної партії творів<br><br>/наявність нот/                                                               | Викладач з вокалу                          |
| 4 | Три шкільні пісні для учнів середніх і старших класів (одноголосна та 2 двоголосні)                     | Вступна бесіда до пісні в усній формі, спів і гра музичного матеріалу<br><br>/наявність нот/                           | Викладач з вокалу                          |
| 5 | Дві пісні для ансамблю чи хору (двоголосна та триголосна)                                               | Усна анотація, спів та гра музичного матеріалу, демонстрація робочих моментів розучування твору<br><br>/наявність нот/ | Викладач з диригування                     |

|                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                              |                                    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|
| 6                                                                                                                                                     | План проведення науково дослідної роботи, оформлений на окремому аркуші за такою схемою: прізвище студента, назва теми дипломної роботи, прізвище наукового керівника, перелік запланованих заходів (здається методисту з педпрактики) | Показ розроблених анкет чи тестів для констатуючого експерименту; сценаріїв позакласних заходів і музичного матеріалу до них | Науковий керівник дипломної роботи |
| 7                                                                                                                                                     | Конспект опрацьованої методичної літератури згідно з визначеним секцією педпрактики списком                                                                                                                                            | Наявність конспекту                                                                                                          | Самостійна підготовка матеріалу    |
| Матеріал 1-5 пунктів передбачає усне визначення його дидактичних, виховних і розвиваючих можливостей та оформляється у вигляді списку музичних творів |                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                              |                                    |

## «Додаток И»

Тематика та зміст методичних семінарів  
для студентів експериментальної групи на період педагогічної практики

Семінари для студентів III курсу  
(тривалість практики – 2 тижні)

## Семінар №1

Тема: Особливості методичної підготовки вчителя музики

1. Розкрийте сутність поняття “методична підготовка вчителя музики”.
2. Прослідкуйте зв'язок методичної підготовки майбутнього вчителя музики з основними напрямками його педагогічної діяльності (конструктивним, комунікативним, виконавським, організаційним, творчим та дослідницьким).
3. З'ясуйте, чи залежить методична підготовка вчителя музики від професійних якостей його особистості.
4. Якими на Вашу думку є критерії якісної методичної підготовки вчителя музики?

## Семінар №2

Тема: Загальні питання організації музично-виховної роботи з учнями молодшого шкільного віку

1. Дайте загальну та музичну характеристику учнів молодшого шкільного віку.
2. Розкрийте особливості програм з музики для 1-4-х класів.
3. Назвіть основні методи музичного виховання. Проаналізуйте проведений вами пробний урок музики щодо використаних методів і прийомів роботи, обґрунтуйте необхідність та ефективність їх застосування.
4. Назвіть основні напрямки взаємозв'язку компонентів уроку музики та наведіть конкретний приклад такого взаємозв'язку із розробленого вами пробного уроку.

## Семінари для студентів IV курсу

(тривалість практики – 4 тижні)

### Семінар №1

Тема: Особливості методичної підготовки вчителя музики

1. Розкрийте сутність поняття “методична підготовка вчителя музики”.
2. Прослідкуйте зв'язок методичної підготовки майбутнього вчителя музики з основними напрямками його педагогічної діяльності (конструктивним, комунікативним, виконавським, організаційним, творчим та дослідницьким).
3. З'ясуйте, чи залежить методична підготовка вчителя музики від професійних якостей його особистості.
4. Якими на Вашу думку є критерії якісної методичної підготовки вчителя музики?

### Семінар №2

Тема: Загальні питання організації музично-виховної роботи з учнями 5-8-х класів

1. Дайте загальну й музичну характеристику учнів молодшого та старшого підліткового віку.
2. Розкрийте особливості програм з музики для 5-8-х класів.
3. Розкрийте значення та опишіть методику проведення інтегрованих уроків музики.
4. Проаналізуйте розроблений Вами урок музики щодо забезпечення взаємозв'язку різних видів музичної діяльності учнів, використання міжпредметних зв'язків, зв'язків музики з іншими видами мистецтва.

### Семінар №3

Тема: Використання ігрових методів навчання в музичному вихованні школярів

1. Розкрийте значення ігрової діяльності в музичному вихованні школярів з точки зору її навчальної, виховної, пізнавальної функції.



2. Опишіть різновиди музично-дидактичних ігор.
3. На конкретних прикладах із власних уроків розкрийте шляхи використання ігрових методів навчання на музичних заняттях з учнями різного шкільного віку.

#### Семінар №4

Тема: Розвиток творчих здібностей школярів на музичних заняттях

1. Назвіть основні педагогічні умови забезпечення творчого розвитку школярів у процесі різних видів музичної діяльності.
2. Опишіть різновиди творчих завдань для учнів різного шкільного віку.
3. Приведіть приклади завдань творчого характеру з розроблених Вами уроків музики, обґрунтуйте доцільність використання даних завдань на конкретних музичних заняттях.

#### Семінари для студентів V курсу

(тривалість практики – 6 тижнів)

#### Семінар №1

Тема: Особливості методичної підготовки вчителя музики

1. Розкрийте сутність поняття “методична підготовка вчителя музики”.
2. Прослідкуйте зв'язок методичної підготовки майбутнього вчителя музики з основними напрямками його педагогічної діяльності (конструктивним, комунікативним, виконавським, організаційним, творчим та дослідницьким).
3. З'ясуйте, чи залежить методична підготовка вчителя музики від професійних якостей його особистості.
4. Якими на Вашу думку є критерії якісної методичної підготовки вчителя музики?

#### Семінар №2

Тема: Розвиток музичного сприймання учнів різного шкільного віку

1. Розкрийте методичні основи проблемного навчання музиці.

2. Поясніть сутність методу моделювання художньо-творчого процесу.
3. Опишіть методику стильового аналізу музичних творів.
4. Виявіть можливості використання наочних засобів навчання щодо активізації музичного сприймання учнів різного шкільного віку.
5. На конкретних прикладах із власних уроків розкрийте шляхи використання елементів дискусії та проблемного викладу матеріалу.

### Семінар №3

Тема: Шляхи активізації навчальної діяльності учнів на музичних заняттях

1. Розкрийте можливості ігрових методів навчання та завдань творчого характеру щодо активізації навчальної діяльності учнів різного шкільного віку.
2. Виявіть основні напрямки забезпечення індивідуально-диференційованого підходу до учнів у процесі музично-виховної роботи.
3. Розкрийте особливості педагогічного оцінювання учнів на уроках музики та виявіть основні шляхи його вдосконалення.
4. Проаналізуйте один із розроблених Вами уроків музики щодо використання методів індивідуально-диференційованого підходу до учнів із різними музичними здібностями.

### Семінар №4

Тема: Методика організації та проведення уроків музики різних типів

1. Назвіть різні типи уроку музики та дайте їх коротку характеристику.
2. Розкрийте значення та опишіть методику проведення нестандартних уроків музики.
3. Обґрунтуйте свій вибір одного з видів нестандартних уроків музики, проаналізуйте план даного уроку та основні шляхи підготовки до його проведення.

## Семинар №5

Тема: Методика проведення позакласної музично-виховної роботи

1. Розкрийте методику роботи з вокальними гуртками художньої самодіяльності школи.
2. Обґрунтуйте важливість лекційно-концертної діяльності вчителя музики.
3. З'ясуйте особливості педагогічного спілкування з учнями в процесі позакласної музично-виховної роботи.
4. Проаналізуйте методику проведення позакласної музично-виховної роботи вчителя музики базової школи та свою власну практичну діяльність у даному напрямку.

## «Додаток К»

Інструктивно-методичні матеріали для здійснення студентами в період педагогічної практики аналізу та самоаналізу музично-виховної роботи

Схема аналізу уроку музики

1. Дата, клас, прізвище, ім'я та по-батькові вчителя (студента-практиканта).
2. Тема, мета та завдання уроку.
3. Відповідність обсягу та змісту навчального матеріалу меті уроку й можливостям учнів.
4. Тип уроку, його основні етапи, раціональність розподілу робочого часу.
5. Аналіз структури уроку музики по видам діяльності учнів із виділенням застосованих прийомів і методів роботи, визначенням їх відповідності віковим особливостям школярів, меті, змістові та типові уроку:
  - а) Яке співвідношення методів і прийомів навчання було обрано для перевірки навчального матеріалу попередніх уроків, для пояснення і закріплення нового матеріалу?
  - б) За допомогою яких методів була забезпечена цілісність уроку, взаємозв'язок різних видів музичної діяльності учнів?
  - в) Які методичні прийоми проведення вокально-хорової роботи, слухання музики, вивчення музичної грамоти, організації інших видів музичної діяльності учнів були використані на уроці?
  - г) За допомогою яких методів забезпечувалося поєднання групових та індивідуальних форм роботи?
  - д) Які прийоми та методи використовувалися для активізації навчальної діяльності учнів на уроці?
  - ж) Які прийоми та методи використовувалися для розвитку музично-творчих здібностей школярів?

з) За допомогою яких методів навчання здійснювався контроль засвоєння знань, вмінь і навичок?

6. Аналіз музично-педагогічної підготовки вчителя (студента-практиканта) та його професійних якостей (рівень володіння музичним інструментом, голосом, диригентським апаратом, методикою викладання предмету; культура мови, стиль викладання, індивідуальний підхід до учнів, вміння встановлювати контакт з класом, вольові якості тощо).

7. Ступінь активності школярів на уроці та їх поведінка.

8. Загальні висновки стосовно уроку музики (розкриття теми, досягнення мети, комплексне вирішення поставлених завдань, реалізація специфічних принципів навчання) та рекомендації щодо вдосконалення методики його проведення.

#### Схема самоаналізу уроку музики

1. Яке місце даного уроку в розкритті теми чверті? Як він пов'язаний з попередніми уроками? Яким чином він “працює” на наступні уроки?

2. Чому була обрана саме така структура уроку?

3. Чому був обраний саме такий тип уроку?

4. Які особливості учнів даного класу були враховані при планування уроку?

5. Чи раціонально був розподілений урочний час за різними видами музичної діяльності школярів?

6. Чи вдалося досягнути на уроці взаємозв'язку різних видів музичної діяльності учнів?

7. Яке співвідношення методів навчання було обрано для проведення вокально-хорової роботи, слухання музики, вивчення музичної грамоти, організації інших видів музичної діяльності учнів?

8. Які були продумані запасні “методичні ходи” на випадок певних ускладнень у роботі? Чи були ці “ходи” реалізовані під час уроку музики?

9. Чи вдалося повністю реалізувати поставлені завдання? Якщо ні, то які і чому?

#### Схема аналізу позакласного виховного заходу

1. Дата, клас, прізвище, ім'я та по-батькові вчителя (студента-практиканта).
2. Тема та форма заходу.
3. Мета та завдання виховного заходу.
4. План заходу.
5. Аналіз основних етапів заходу відносно обраних методів і прийомів, їх ефективності.
6. Аналіз ускладнень, що виникли при проведенні заходу.
7. Залучення учнів до проведення заходу.
8. Зовнішнє оформлення заходу, вміння провести його цікаво та змістовно.
9. Поведінка учнів та їх ставлення до виховного заходу.
10. Аналіз професійних якостей вчителя (студента-практиканта), який проводив даний захід.
11. Висновки щодо результативності заходу, рекомендації вчителям, учням, батькам.

#### Схема самоаналізу позакласного виховного заходу

1. Чому була обрана саме така тема і форма заходу?
2. Яким чином даний захід був пов'язаний з планом виховної роботи класного керівника?
3. Які вікові та індивідуальні особливості учнів даного класу були враховані при планування заходу?
4. В чому полягали особливості підготовчого етапу до проведення заходу?

5. Яке співвідношення методів і прийомів було обрано для кожного етапу виховного заходу? Які ускладнення виникли при підготовці та проведенні заходу?

6. Яким чином учні були залучені до підготовки і проведення заходу? Чи проявляли вони при цьому активність та зацікавленість?

7. Які були продумані запасні “методичні ходи” на випадок певних ускладнень при проведенні заходу?

8. Якою була поведінка учнів та ступінь зацікавленості матеріалом заходу?

9. Чи була досягнута мета заходу? Які поради та рекомендації в зв'язку з цим можна дати вчителям, учням, батькам?

#### Схема аналізу заняття хору (вокального ансамблю)

1. Тип хору (ансамблю), кількість учасників.  
 2. Мета заняття.  
 3. Музичний репертуар, що вивчається.  
 4. Різноманітність розспівування, його тривалість, ставлення до нього учнів, ефективність вправ, їх зв'язок із пісенним репертуаром.

5. Прийоми та методи роботи над дикцією, диханням, звукоутворенням, інтонацією, ансамблем, художнім виконанням вокального твору.

6. Використання прийомів активізації інтересу студентів до творів, що вивчаються (використання міжпредметних зв'язків, музичних ілюстрацій, емоційної бесіди про образний зміст твору тощо).

7. Педагогічні якості вчителя (педагогічний такт, доброзичливість, вимогливість; створення атмосфери взаєморозуміння, взаємодопомоги, творчої емоційної атмосфери на занятті тощо)

8. Ступінь активності школярів на занятті.

9. Досягнення мети заняття, висновки щодо його результативності.

## «Додаток Л»

Інструктивно-методичні матеріали для складання майбутніми вчителями музики психолого-педагогічної характеристики особистості учня, класного колективу та вивчення особливостей виховної роботи школи

Схема психолого-педагогічної характеристики учня

1. Загальні відомості про учня: прізвище; ім'я; дата народження; клас; стан здоров'я; загальний фізичний розвиток; склад сім'ї; відомості про батьків; матеріально-побутові умови для розвитку дитини.

2. Навчальна та трудова діяльність: загальний рівень розвитку учня; культура мови; результативність навчання учня з різних предметів (з музики виділити окремо); вияв інтересу до деяких предметів; предмети, які створюють найбільші проблеми для учня; володіння навчальними та трудовими вміннями і навичками; надавання переваги певними видам праці; ставлення до оцінок, зауважень і похвал учителя; поведінка учня в школі.

3. Взаємостосунки з колективом класу: чи користується авторитетом у класі; наявність друзів і товаришів, мотиви дружби; стиль спілкування з однолітками; участь учня в житті класу.

4. Інтереси і нахили учня: загальні інтереси учня (музика, спорт, література, образотворче мистецтво тощо); ступінь інтересу до музики (чи відвідує музичні концерти, яка музика за стилем та жанром більше подобається, які музичні твори є найулюбленішими), які гуртки чи спеціальні дитячі заклади відвідує; яку професію хотів би отримати.

5. Особливості характеру і темпераменту учня: основні моральні якості учня (правдивість, скромність, почуття відповідальності та інші) та вольові риси його характеру (самостійність, дисциплінованість, організованість, сміливість, цілеспрямованість та інші); тип темпераменту та емоційна сфера; особливості уваги, сприйняття, мислення; рівень музичного розвитку (адекватність музичного



сприйняття, звукообразність музичного сприйняття та мислення, емоційність та цілісність музичного сприйняття, рівень розвитку окремих музичних здібностей).

6. Висновки: пропозиції та рекомендації до основних напрямків роботи з учнем, виховання його за допомогою музичних засобів.

#### Схема психолого-педагогічної характеристики класного колективу

1. Загальні відомості про клас та характеристика класу як колективу: школа, клас, склад учнів за статтю і віком, зміни у складі класу та його керівництві за попередні роки; характеристика активу класу і його діяльності, наявність неофіційних лідерів та їх вплив на клас; взаємостосунки у даному колективі, психологія взаємовідносин між хлопчиками та дівчатками.

2. Навчальна діяльність класного колективу: спільність навчальних інтересів учнів; загальна характеристика успішності та учбової дисципліни, дотримання правил культури поведінки в школі; відвідування учнями школи, визначення причин відсутності школярів на заняттях; уважність учнів на уроках, розвиток умінь і навичок самостійної роботи; ставлення учнів до порушників дисципліни, організація взаємоконтролю та взаємодопомоги у навчанні.

3. Позакласне та позашкільне життя класного колективу: діяльність класу в позаурочний час, види позакласних заходів та їх тематика; участь класного колективу в загальношкільних заходах, кількість дітей – членів гуртків художньої самодіяльності школи; розвиток пізнавальних інтересів учнів класу та їх професійна орієнтація; відвідування музичних, художніх, спортивних шкіл тощо; зв'язок класу з іншими шкільними та позашкільними колективами.

4. Висновки: рівень розвитку класу як колективу, позитивні та негативні сторони його життя; вплив на колектив класного керівника, вчителів, адміністрації школи, батьків; робота, проведена студентом-практикантом у даному класі по згуртуванню учнівського колективу, формуванню моральних якостей та естетичних смаків школярів (у тому числі і за допомогою музичного мистецтва); поради та пропозиції до подальшої роботи з даним класним колективом.

### Схема аналізу виховної роботи школи

1. Проаналізуйте план виховної роботи школи на рік (або півріччя) та відповідність йому роботи, що проводиться.
2. Визначте, яке місце займає музична тематика у плані шкільних заходів.
3. В чому, на Вашу думку, полягає самобутність виховної роботи школи (традиції, ритуали, свята)?
4. Яким чином при організації та проведенні виховної роботи з учнями враховується індивідуальний підхід до кожної дитини?
5. Охарактеризуйте роботу з організації самовиховання школярів.
6. Які заходи проводяться з охорони життя та здоров'я дітей?
7. Яким чином забезпечується єдність дій вчителів і батьків у вихованні школярів?
8. Визначте роль музики у проведенні загальношкільних і класних заходів. Яка музика найчастіше виконується ?
9. Зробіть висновки щодо якості проведення музично-просвітницької роботи у школі.
10. Визначте роль вчителя у плануванні виховної роботи школи та виконанні наміченого плану.

## «Додаток М»

Дидактичні ігри на основі соціо-ігрового стилю навчання, які використовувалися студентами експериментальної групи під час уроків музики

### Дидактична гра “Бачено-небачено”

Учні працювали по групах (командах). Кожна група (5-6 чоловік) сідала коло одного стола. Перед ними знаходився аркуш паперу (один на групу), ручки чи олівці різного кольору.

Студент-практикант попередньо виготовляв плакат, на якому різними кольорами, у різних напрямках, вздовж та поперек аркушу різними шрифтами писав основні повідомлення, які міг би викласти у своїй розповіді. Після короткого вступного слова, яке включало в себе пояснення умов гри, цей плакат вивішувався на дошку і дітям надавався деякий час для його вивчення (час був визначений попередньо та відслідковувався по годиннику).

Потім плакат знімався й команди повинні були за певний час на загальному аркуші написати те, що вони запам'ятали. Під записами підводилася риска, після чого команди обмінювалися аркушами, звіряли чужі записи зі своїми, дописували під рискою іншим кольором свої доповнення. Аркуші поверталися авторам, перевірялися ними та знову віддавалися іншій команді. Після цього вивішувався підготовлений практикантом плакат, порівнювався з аркушами учнів, відбувався підрахунок результатів по балах (за кожне вірне повідомлення – 1 бал, кожне вірне доповнення – 1 бал, за помилку в процесі перевірки – мінус 1 бал) і підводився загальний підсумок гри.

### Дидактична гра “Музичний конструктор”

Студент-практикант виготовляв до уроку картки з нотним зображенням інтонаційних мелодичних формул. Кожна група (команда) учнів отримувала дані картки та конструювала з них музичні фрази у відповідності до визначених педагогом вимог (виразити настійливість, схвильованість, заклик, або ніжність,

замріяність, розпач) та озвучувала її. Інша група учнів визначала в балах правильність озвучення музичних фраз (1 бал) та відповідність їх характеру визначеним вимогам (1 бал). Результати кожної команди фіксувалися на окремих аркушах паперу. В кінці гри підводився підрахунок отриманих балів та оголошувалися загальні результати.

### Дидактична гра “Капелюх питань”

Після прослуховування музичного твору учні писали записку з трьома питаннями. Їх сутність студенти-практиканти попередньо фіксували на дошці:

- 1) Питання “на знання тексту” – ситуація знаючого та перевіряючого інших учня;
- 2) Питання, відповідь на яке я сам не знаю, але хотів би дізнатися – ситуація незнаючого, але бажаючого дізнатися учня;
- 3) Питання – прохання дати пораду (на виявлення іншої думки про твір по відношенню до своєї) – ситуація учня, що вагається та хоче отримати пораду.

Всі записки підписувалися авторами, складалися у капелюх, перемішувалися та витягалися по одній учнем, який відповідає. Колективно оцінювалися в балах як “цікаве” запитання (1 бал) так і “цікава” відповідь (1 бал). Якщо учню зараховувався 1 бал, він отримував одну червону картку. В кінці гри здійснювався підрахунок отриманих балів (карток) та оголошувався переможець, що набрав їх найбільшу суму.