

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

імені М.П.ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

БОДРОВА ТЕТЯНА ОЛЕКСАНДРІВНА

УДК 378. 637. 016 : 78 (477)

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО
ВИКОРИСТАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
СПАДЩИНИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

13.00.04 - теорія та методика професійної освіти

Дисертація

на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

Горбенко Сергій Семенович

кандидат педагогічних наук, доцент

Київ - 2006

ЗМІСТ

Вступ	3
 Розділ I. Теоретичні засади дослідження	
1.1. Основні тенденції підготовки учителів музики в період розбудови української національної школи	14
1.2. Музично-педагогічна спадщина як складова національної культури та мистецької освіти	28
1.3. Принципи успадкування музично-педагогічного доробку минулого у професійній підготовці майбутніх учителів музики	49
Висновки до першого розділу.....	68
 Розділ II. Педагогічні умови підготовки студентів до використання української музично-педагогічної спадщини у професійній діяльності	
2.1. Діагностика стану готовності студентів до використання музично-педагогічної спадщини у загальноосвітніх навчальних закладах	73
2.2. Організаційно-методична система підготовки майбутніх учителів музики до використання музично-педагогічного доробку минулого	101
Висновки до другого розділу.....	126
 Розділ III. Експериментальна перевірка ефективності організаційно-методичної системи підготовки студентів до використання музично-педагогічного доробку минулого у професійній діяльності	
3.1. Організація та хід формувального експерименту	130
3.2. Аналіз результатів дослідження	162
Висновки до третього розділу.....	181

Загальні**висновки**.....185**Список** **використаних****джерел**.....190**Додатки**.....20

6

Вступ

Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, цільова Державна програма “Вчитель” актуалізували конче важливі завдання трансформації національної освітньої системи, визначили пріоритетні напрями її реформування. Особливо гостро постала проблема удосконалення роботи педагогічних університетів щодо підготовки майбутніх педагогів, які б мали високий рівень професіоналізму, духовної та творчої активності, відповідальності за справу виховання молодого покоління. Школі потрібні педагоги, професійна освіта яких ґрунтувалася б на досвіді багатьох поколінь, тісно пов’язаному з українськими культурними цінностями, освітніми та мистецькими традиціями (В.Андрущенко, О.Вишневецький, І.Ляшенко, М.Попович, І.Стадник, К.Ушинський та інші).

На сучасному етапі розвитку освітнього простору виникли нові проблеми, пов’язані з переосмисленням культурної спадщини народу та її використанням у навчально-виховному процесі вищих закладів освіти. Закономірність звернення людства до досвіду минулих поколінь та розвиток так званої метакультури, що робить предметом свого розвитку культуру попередню, обумовлює актуальність наукових розробок історико-гуманітарних питань, перегляду традиційних поглядів на явища минулщини (Ю.Афанасьєв, Е.Баллер, М.Бердяєв, М.Блок, А.Бойко, Л.Вовк, Г.Гачєв, Н.Дем’яненко, С.Кримський, В.Кузь, І.Кучмаєва, М.Левківський, М.Семчишин, О.Сухомлинська, Т.Усатенко, Є.Шацький та інші).

Збільшення інтересу науковців до історико-педагогічної проблематики, що спостерігається останнім часом, вчені пояснюють розкріпаченням педагогічної свідомості дослідників, переглядом або новим прочитанням традиційних тем, відкриттям можливостей об’єктивного незаангажованого висвітлення подій і фактів, особливо тих, які не могли стати предметом дослідження у минулі десятиліття чи з певних причин розглядалися тенденційно. Розуміючи, що педагогічні явища минулого належать історії і відтворити їх без урахування історичного контексту неможливо, вчені спрямовують свою діяльність на пошук

оптимальних шляхів взаємодії минулого та сучасного, творчих засобів актуалізації артефактів (О.Любар, Ю.Руденко, Б.Ступарик, М.Стельмахович, Д.Федоренко).

Освіта, базуючись на знаннях та досвіді минулого, не може розвиватися без спрямованості у майбутнє, без творчого інноваційного руху, метою якого є суспільні позитивні перетворення. До того ж, світовий досвід культури та цивілізації переконливо свідчить, що основою формування людини в суспільстві є національна система освіти й виховання, педагогічні механізми якої, з одного боку, забезпечують відтворення накопиченого культурного досвіду народу, з іншого - визначають якість життєдіяльності людини майбутнього. Таким чином, знання та досвід минулих поколінь мають трансформуватися системою національної освіти у здатність нації та кожної особистості до продукування творчості через призму національного. В той же час відомо, що саме національне виховання, що ґрунтується на міцних підвалинах культури рідного народу, найбільшою мірою сприяє формуванню громадянина - особистості, в якій інтелект, освіченість, інтелігентність, національна свідомість та патріотизм є базовими якостями (О.Вишневський, Г.-Ф.Гегель, Й.-Г.Гердер, О.Дубасенюк, І.Ляшенко, М.Попович, К.Д.Ушинський та інші).

Цілком природньо, що сьогодні питання розвитку національної школи розглядається крізь призму української ментальності на основі історико-педагогічного підходу. Цей підхід пропонується використовувати у освоєнні не тільки педагогічного доробку минулого, але й сучасних явищ української національної культури. Так, розмірковуючи над шляхами функціонування національних художніх цінностей в культурі, вчені вважають, що історична дистанція в часі дає можливість виявити, осягнути, реконструювати та інтерпретувати мистецькі цінності минулого, подивитись більш глибоко і пристрасно на художні твори сучасності, зрозуміти складні проблеми культури сьогодення (Л.Вовк, С.Кримський, О.Рудницька, О.Шевнюк, О.Щолокова).

Особливої актуальності набувають проблеми студіювання художніх рис, якостей та нових можливостей національної культурної спадщини. Вибір

найбільш репрезентативних культурних феноменів, їх конкретно-історичний аналіз з позиції значущості в художньому житті минулого та сучасного України є необхідним для відродження духовної культури української держави, визначення художньо-культурологічних пріоритетів у сфері освіти. Серед засобів, що має у своєму професійному арсеналі мистецька освіта, можна виокремити українську музично-педагогічну спадщину (далі скорочено - УМПС), яка представлена сукупністю джерел (матеріалів) музично-освітнього спрямування.

Інтерес суспільства до національного коріння, до культурної спадщини спонукав науковців до активних досліджень історії музичної освіти в Україні. У сфері наукової розробки проблеми вивчення музично-освітнього доробку минулого можна окреслити кілька напрямів наукової роботи: дослідження історії розвитку музичної освіти та національної музично-педагогічної думки (Н.Величко, Л.Голубнича, С.Горбенко, В.Іванов, Л.Іванова, О.Кравчук, В.Кузьмічова, М.Маріо, О.Михайличенко, А.Омельченко, О.Овчарук, О.Поясик, Л.Проців, Т.Смирнова, Є.Федотов, О.Цвігун), використання українського музичного мистецтва (народного та професійного) у формуванні окремих фахових якостей майбутнього учителя й розвитку особистості учня (О.Алексійчук, Н.Дем'янюк, І.Єгорова, Л.Маскальова, Р.Осипець, Л.Остапенко, О.Отич, Л.Побережна, С.Процик, І.Таран, Л.Філоненко, В.Юцевич).

Аналіз наукових досліджень за визначеними аспектами дозволяє констатувати, що питання освоєння української музично-педагогічної спадщини як засобу професійної підготовки майбутніх учителів музики ще не стали предметом цілісного педагогічного дослідження: відсутнє теоретико-методологічне обґрунтування проблеми; не розглядався взаємозв'язок і взаємозалежність між теоретичною і практичною професійними складовими даної підготовки вчителя у процесі освоєння музично-педагогічного доробку минулого; не визначено принципи та умови формування готовності студентів до використання УМПС у професійній діяльності.

Питання теорії та методики вивчення музично-педагогічного доробку минулого вирішуються вченими на основі філософських досліджень, пов'язаних

із висвітленням таких явищ, як культура, культурна спадщина, традиція і новація, історичний час, культурно-історичний контекст, культурний досвід (І.Кон, О.Лосєв, М.Каган, Н.Злобін, С.Кримський, В.Іванов, В.Козловський, К.Бистрицький), наукових праць з питань співвідношення національного та загальнолюдського в культурі (Й.-Г.Гердер, Г.-Ф.Гегель, І.Ляшенко, М.Попович, Л.Гумільов), студіювання філософії української національної ідеї (В.Андрущенко, Г.Ващенко, О.Забужко, О.Вишневський).

Необхідність розробки стрункої технології опанування музично-педагогічного доробку минулого спадщини українських музикантів-педагогів з метою впровадження його в навчально-виховний процес вищих педагогічних навчальних закладів очевидна. Сьогодні дуже важливим для професійної освіти є знаходження оптимальних та ефективних шляхів переведення знань, що отримують студенти під час навчання в сферу їх практичної діяльності, особливо таких, які формують їх національну свідомість, патріотизм, національну гідність. Звернення до питань опанування української музично-педагогічної спадщини зумовлено *потребами професійної підготовки*, що виявляються: у виявленні в музично-педагогічній спадщині освітніх ідей та провідних тенденцій, що впливали на позитивну трансформацію ціннісних основ мистецької освіти; в актуалізації засадничих положень теорії та практики педагогічних досягнень минулого через призму новітніх навчально-виховних моделей; у формуванні у студентів необхідних фахових якостей на основі вивчення музично-педагогічних здобутків минулих поколінь.

Отже, розгляд української музично-педагогічної спадщини як засобу фахової підготовки учителя детермінується необхідністю удосконалення змісту сучасного музичного виховання у світлі ідей нової освітньої парадигми і ґрунтується на гуманістичних та демократичних принципах життєтворчості.

Актуальність і недостатня розробленість змісту, форм і методів освоєння української музично-педагогічної спадщини як важливого чинника навчально-виховної роботи зі студентами визначили вибір **теми** дисертаційного

дослідження: *«Підготовка майбутніх учителів музики до використання української музично-педагогічної спадщини у професійній діяльності».*

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконано згідно плану науково-дослідної роботи кафедри методики музичного виховання, співів та хорового диригування Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова як складова наукової теми “Зміст освіти, форми, методи і засоби фахової підготовки вчителів”. Тему дисертації затверджено Вченою радою НПУ імені М.П.Драгоманова (протокол № 6 від 22 грудня 2005 р.) та погоджено у Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол №1 від 31 січня 2006 р.).

Об'єкт дослідження: професійна підготовка учителів музики у вищому навчальному закладі.

Предмет дослідження: зміст, форми й методи підготовки студентів до використання української музично-педагогічної спадщини у професійній діяльності.

Мета дослідження полягає у розробці організаційно-методичної системи підготовки майбутніх учителів музики до використання української музично-педагогічної спадщини у професійній діяльності та перевірці ефективності її практичної реалізації.

Гіпотеза дослідження: підготовка майбутніх учителів музики до використання української музично-педагогічної спадщини у професійній діяльності буде ефективною, якщо:

- забезпечити професійну спрямованість вивчення доробку минулого у поєднанні його теоретичного освоєння та практичного застосування в ході педагогічної практики студентів у загальноосвітніх навчальних закладах;

- включити до самостійної роботи, пов'язаної з вивченням УМПС, комунікативні форми творчої взаємодії (безпосередньої “студент – студент”, ”студент – учні”) та опосередкованої (“студент - автор джерела”);

■ створити умови для розкриття творчих можливостей студентів за допомогою інтерактивних та проблемних методів навчання.

Для досягнення мети дослідження та підтвердження достовірності висунутої гіпотези було поставлено і розв'язано такі **завдання**:

1) проаналізувати основні тенденції фахової підготовки майбутніх учителів музики, що впливають на формування готовності студентів до використання української музично-педагогічної спадщини у практичній роботі;

2) визначити зміст та функції української музично-педагогічної спадщини у підготовці майбутніх учителів музики, розробити типологічну характеристику джерел УМПС;

3) обґрунтувати зміст, критерії та встановити рівні готовності майбутніх учителів музики до використання української музично-педагогічної спадщини у професійній діяльності;

4) виявити педагогічні умови та сформулювати принципи підготовки майбутній учителів музики до використання музично-педагогічного доробку минулого;

5) розробити організаційно-методичну систему підготовки майбутніх учителів музики до використання УМПС у професійній діяльності та експериментально перевірити її ефективність;

6) скласти методичні рекомендації щодо впровадження музично-педагогічного доробку минулого в систему підготовки майбутніх учителів музики.

Методологічну основу дослідження становлять базові принципи філософії освіти та напрями їх реалізації (гносеологічний, аксіологічний, праксеологічний); концептуальні засади нової парадигми сучасних освітніх процесів в Україні (відповідність суспільним потребам, варіативність змісту, демократизація управління, гуманізація та гуманітаризація навчання й виховання); інноваційні тенденції розвитку навчально-виховного процесу у вищій школі (неперервність та масовий характер, адаптація до потреб особистості та забезпечення умов її

самореалізації); педагогічні концепції діяльнісного, культурологічного та професійного підходів до підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін.

Теоретичну основу дослідження склали концептуальні засади оптимізації навчально-виховного процесу у вищій школі (Ю.Бабанський, І.Бех, В.Бондар, О.Глузман, С.Гончаренко, Н.Гузій, О.Дубасенюк, І.Зязюн, А.Капська, В.Кушнір, І.Лернер, В.Луговий, О.Мороз, Н.Ничкало, О.Олексюк, С.Сисоєва, В.Сластьонін, З.Слепкань, М.Скаткін); філософські теорії герменевтики (М.Бахтін, П.Рікерт, М.Хайдеггер), рецептивної естетики (Г.-Х.Гадамер, Г.-Р.Яусс, П.Шонді), художньої творчості (Ю.Афанасьєв, М.Бахтін, В.Біблер, М.Каган); основні положення концепції української національної ідеї (Г.Ващенко, В.Вінниченко, М.Грушевський, М.Драгоманов); сучасні наукові дослідження з теорії та історії культурно-освітніх процесів в Україні (О.Вишневський, Л.Вовк, М.Заволока, Н.Калениченко, С.Кримський, В.Мадзігон, С.Сірополко, М.Стельмахович, О.Сухомлинська, Т.Усатенко, М.Ярмаченко).

Базовими для дослідження стали наукові роботи з питань професійної освіти майбутніх учителів мистецьких дисциплін (Е.Абдулін, Л.Арчажникова, М.Букач, Л.Кондрацька, В.Кушнір, В.Маслов, Л.Масол, В.Орлов, О.Отич, Г.Падалка, Л.Рапацька, О.Рудницька, С.Соломаха, Т.Танько, Т.Ткаченко, О.Шевнюк, О.Щолокова та ін.); навчально-методичні матеріали з музичного виховання учнів та дитячий виконавський репертуар, що складають музично-педагогічний доробок українських митців другої половини ХІХ – середини ХХ ст. (В.Барвінський, К.Богуславський, В.Верменич, О.Дзбанівський, М.Дремлюга, С.Дрімцов, Ф.Колесса, М.Лисенко, М.Леонтович, В.Сокальський, Я.Степовий, К.Стеценко та багато інших).

Для розв'язання поставлених завдань було використано комплекс **теоретичних та емпіричних методів**: *аналіз* (для вивчення державних документів з питань розвитку професійної освіти та психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження), *узагальнення* (для визначення понятійного апарату, для систематизації матеріалів експерименту, формулювання концептуальних положень та висновків дослідження), *моделювання* (для

конструювання складових організаційно-методичної системи підготовки студентів до використання УМПС у професійній діяльності), *констатувальний та формувальний експерименти* (для аналізу вихідного рівня готовності студентів до використання УПС у професійній діяльності та перевірки ефективності розробленої організаційно-методичної системи); *анкетування, інтерв'ю, бесіда* (для виявлення у респондентів рівнів досліджуваної готовності та динаміки її формування), *математичні методи* обробки отриманих даних (для встановлення достовірності результатів експерименту).

Вірогідність одержаних результатів дослідно-експериментальної роботи забезпечується тривалим всебічним вивченням предмета дослідження, ґрунтовною методологічною базою; використанням комплексу методів, адекватних поставленим завданням; об'єктивністю критеріїв та показників дослідження; репрезентативністю вибірки, результатами якісного та кількісного аналізу науково-експериментальних даних і ефективністю впровадження їх у практику.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження. Вперше розкрито зміст та компоненти готовності майбутніх учителів музики до використання УМПС у професійній діяльності, визначено критерії її діагностики (рефлексивно-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний, операційно-практичний) та рівні сформованості (високий, достатній, обмежений, низький). Конкретизовано та поглиблено поняття “українська музично-педагогічна спадщина”, сформульовано її робоче визначення та розкрито функції; систематизовано музично-педагогічний доробок минулого та розроблено типологію джерел УМПС (музично-виконавський, навчально-інструктивний та художньо-методичний типи). Виявлено педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів музики до використання УМПС у професійній діяльності: забезпечення професійного контексту вивчення музично-педагогічного доробку минулого в ході педагогічної практики студентів, активне формування у майбутніх учителів музики умінь самостійної діяльності, залучення майбутніх учителів музики до вивчення УМПС з використанням інтерактивних та проблемних методів навчання, що

уможливили отримання прогнозованих позитивних результатів. Обґрунтовано й експериментально апробовано організаційно-методичну систему підготовки майбутніх учителів музики до використання української музично-педагогічної спадщини у професійній діяльності, цілісність якої обумовлена взаємозв'язком мотиваційно-комунікативної, змістової та процесуальної складових.

Подальшого розвитку набуло навчально-методичне забезпечення викладання фахових дисциплін та спеціальних методик, організації та проведення педагогічної практики у загальноосвітніх навчальних закладах.

Практичне значення дослідження полягає у розробці методичних рекомендацій з опанування музично-педагогічного доробку минулого для студентів-практикантів, у створенні та апробації авторської програми роботи творчої лабораторії “Спадщина”. Матеріали дослідження застосовано для поглиблення змістових та практичних модулів курсу “Методика музичного виховання”, розширення тематики курсових робіт з предметів фахової підготовки майбутніх учителів музики, для удосконалення музично-виховної роботи студентів у загальноосвітніх навчальних закладах. Отримані теоретичні висновки та результати дослідження можуть бути використані при укладанні навчальних програм з фахових предметів; розробці лекційних курсів, спецкурсів, практичних і лабораторних занять з історії української музики, історії музичної освіти в Україні, теорії та методики музичного виховання, виконавської практики; у науково-дослідній роботі студентів.

Організація дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася у 4 етапи. На першому етапі (1996-2000 р.р.) вивчалися науково-теоретичні та музичні джерела з досліджуваної проблеми, розроблялася програма та методика експерименту. На другому етапі (2001-2002 р.р.) проведено констатувальний експеримент, математичну обробку та узагальнення отриманих даних. На третьому етапі (2003-2004 р.р.) проводився формувальний експеримент, проаналізовано й узагальнено його результати. На четвертому етапі (2004-2005 р.р.) здійснювалося впровадження набутого науково-практичного досвіду у навчально-виховний процес педагогічних навчальних закладів.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота здійснювалась на базі Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова та Мелітопольського державного педагогічного університету (констатувальний та формувальний експерименти); Інституту мистецтв Волинського державного університету імені Лесі Українки, Київського міського педагогічного університету імені Б.Д.Грінченка, Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (констатувальний експеримент). Науковим дослідженням було охоплено 468 осіб: 378 студентів четвертих та п'ятих курсів вищезазначених закладів, 28 викладачів - керівників педагогічної практики, 62 учителя музики.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Хід та результати експериментальної роботи з досліджуваної проблеми висвітлювалися дисертантом у виступах на щорічних науково-практичних конференціях викладачів та аспірантів НПУ імені М.П.Драгоманова (Київ, 1996-2006 р.р.), обговорювались на засіданнях кафедри методики музичного виховання та хорового диригування НПУ імені М.П.Драгоманова. Основні теоретико-методологічні положення дослідження доповідались на Міжнародних наукових конференціях: “Актуальні проблеми гуманітарної освіти та виховання духовної культури студентів у сучасних умовах” (Київ, 1996), “Формування культури майбутніх учителів засобами мистецтва” (Кіровоград, 2001); всеукраїнських науково-практичних конференціях: “Музична освіта в Україні на межі тисячоліть: стан, проблеми, перспективи” (Ніжин, 1999), “Становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні” (Ніжин, 2003), “Формування професійної компетентності вчителя початкової школи в контексті моніторингу якості освіти” (Переяслав-Хмельницький, 2006).

Теоретичні положення та практичні результати дослідження впроваджено у процес фахової підготовки майбутніх учителів музики в Інституті мистецтв НПУ імені М.П.Драгоманова (довідка № 04-10 /692 від 13.04.2006 р.), Мелітопольського державного педагогічного університету (довідка № 06/ 1088 від 13.04.2006 р.), Переяслав-Хмельницького державного педагогічного

університету імені Григорія Сковороди (довідка № 137 від 13.04.2006 р), Інституті мистецтв Волинського державного університету імені Лесі Українки (довідка № 3/ 640 від 28.02.2006 р.).

Публікації. Основні результати дослідження висвітлено у 7 одноосібних публікаціях автора у фахових педагогічних виданнях, а також у 7 наукових та методичних працях, які відображають результати наукової роботи.

Структура дисертації. Дисертація містить вступ, три розділи, висновки до кожного розділу, загальні висновки, список використаних джерел (217 найменувань, із них 4 іноземною мовою) та додатки. Ілюстративний матеріал подано у 16 таблицях, 9 рисунках. Загальний обсяг роботи складає 221 сторінку, із них основний текст викладено на 189 сторінках.

РОЗДІЛ І ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Основні тенденції підготовки учителів музики в період розбудови української національної школи

З розвитком процесів розбудови системи національної освіти та входженням України у європейський освітній простір перед вітчизняною педагогічною наукою і практикою постали завдання розробки ефективних технологій підготовки майбутніх учителів - фахівців високого гатунку, які були б конкурентноздатними на державному та світовому ринку праці. Реалізація цих завдань багато в чому залежить від створення оптимальних умов підготовки майбутніх педагогів, підґрунтям якої є сучасні діяльнісно-, особистісно- та професійно-зорієнтовані методологічні підходи (А. Алексюк, В. Андрущенко, В.Бондар, А.Вербицький, Н.Гузій, О.Дубасенюк, І.Зязюн, А.Ліненко, О.Мороз, Н.Ничкало, О.Олексюк, С.Сисоєва, В.Сластьонін, Г.Троцько та інші) [4; 9; 21; 26; 42; 52; 61; 62; 101; 123; 136; 139; 170; 173; 196].

Багатоаспектність проблеми професійної підготовки вчителя, що знайшла своє відображення в історії педагогічної думки (А.В.Дістервег, Я.А.Коменський, А.Макаренко, Й.Песталоцці, Ж.-Ж.Руссо, В.Сухомлинський, К.Ушинський та інші), сьогодні набуває особливої актуальності і визначається основними стратегічними напрямками: розробка теоретичних і методичних засад професійно-педагогічної підготовки студентів (В.Андрущенко, В.Бондар, О.Дубасенюк, А.Капська, О.Мороз, О.Пехота, В.Семиченко); створення професіограми сучасного вчителя (О.Киричук, В.Сластьонін, О.Щербаков); становлення професійної майстерності студентів як майбутніх педагогів (Є.Барбіна, Г.Гринченко, І.Зязюн, Ю.Кіщенко, Н.Кузьміна, М.Кухарев, Л.Рувінський, М.Солдатенко); розвиток педагогічно-творчих якостей (В.Кан-Калік, В.Загвязінський, М.Поташнік, С.Сисоєва, Р.Скульський); формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів (Є.Бондаревська,

В.Гриньова, В.Зеленюк, І.Ісаєв, В.Радул); удосконалення змісту, форм і методів формування педагогічних умінь і навичок (О.Абдуліна, С.Гончаренко, Ф.Гуревич, З.Ісмілова, Л.Романишина, Н.Тимошенко).

Впровадження особистісно-орієнтованих технологій навчання, гуманістичних підходів у загальноосвітній та вищій школі, максимальна індивідуалізація навчального процесу, створення належних умов для саморозвитку особистості, самореалізація потреб молодшої людини та її природних задатків - тенденції, без яких неможливо уявити прогресивний розвиток сучасної педагогічної науки. До того ж, на етапі оновлення системи національної освіти підготовка сучасного педагога як носія соціокультурного досвіду багатьох поколінь потребує гармонічного поєднання традиції та новації, вимагає пошуків нестандартного підходу, опрацювання нових сучасних освітніх технологій. Вирішення означених проблем стає можливим завдяки удосконаленню навчально-виховного процесу на основі існуючих педагогічних технологій (В.Бондар, О.Дубасенюк, О.Мороз, О.Савченко, Г.Селевко, С.Сисоєва, Л.Арчажнікова, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Щолокова) та посиленню гуманістичного підходу в процесі оволодіння професійно-фаховими знаннями та вміннями з урахуванням вищезазначених тенденцій.

Щоб замінити традиційний авторитарно-репродуктивний підхід до організації фахової підготовки вчителя на творчо-діяльнісний, необхідно в його основу покласти принцип гуманізації навчання і виховання, що реалізується у зверненні до особистісної сутності людини через забезпечення атмосфери позитивної взаємодії суб'єктів навчального процесу, у творчому підході до змісту навчально-професійної діяльності, у створенні умов для самореалізації студентів у ході опанування ними навчальних курсів та включення їх у загальний вир студентського життя [18, С.29-35].

В умовах переходу до особистісної парадигми освіти особлива увага стала приділятися розвитку самобутності суб'єкта навчально-виховного процесу як надпредметного результату, досягненню якого підпорядковуються всі його змістові та процесуальні компоненти. Набула поширення концепція, за якою

становлення особистості визначається не тільки інформаційним змістом професійно-фахових предметів у вищому навчальному закладі, але й тими смислами, що відкриваються суб'єкту в ході їх опанування (І.Бех, А.Бойко, А.Дубасенюк, І.Зязюн, Л.Кондрашова, О.Рудницька) [17; 20; 52; 63; 80; 167].

Науковці відмічають, що при глибокій внутрішньо професійній диференціації діяльність педагогів різних спеціальностей характеризується спільними однорідними елементами (П.Підласий, С.Сисоєва, В.Сластьонін, І.Саєв, Є.Шиянов). У зв'язку з цим дуже важливим є усвідомлення майбутнім учителем загального і особливого у педагогічній діяльності, що є суттєвим для осмислення завдань і змісту фахової підготовки студентів. Так В.Сластьонін, розглядаючи її у єдності трьох компонентів – аксіологічного, технологічного та особистісно-творчого - дає тлумачення педагогічного фаху як виду діяльності в рамках даної професійної груп, що характеризується сукупністю знань, умінь й навичок, сформованих в результаті освіти, які забезпечують постановку й вирішення певного класу професійно-педагогічних завдань у відповідності до присвоєної кваліфікації [173].

О.Дубасенюк, аналізуючи сутність поняття підготовленості з фаху, визначає його як складне педагогічне утворення, що включає в себе: теоретичну й практичну підготовленість, яка ґрунтується на освоєнні знань та умінь з предметів психолого-педагогічного та методологічного циклів; фахову спрямованість як системоутворюючу властивість, що включає низку показників (інтерес до педагогічної професії, усвідомлення мотивів вибору учительської роботи, потребу самоудосконалення та саморозвитку) [52].

В сучасних соціальних умовах розвитку національної системи культури та освіти суттєвого значення набувають концептуальні основи професійної підготовки майбутнього вчителя музики, висвітлені в дослідженнях Е.Абдулліна, Л.Арчажникової, О.Білоус, А.Гордійчук, В.Дряпіки, Л.Масол, Г.Падалки, О.Ростовського, О.Рудницької, Н.Терентьєвої, Т.Ткаченко, О.Щолокової. В роботах цих науковців підготовка до професійної діяльності студентів вищих

педагогічних навчальних закладів розглядається у важливих методологічних аспектах.

Так, Л.Арчажникова, досліджуючи систему музичної освіти через призму теоретико-методологічних засад професійної підготовки учителя, характеризує її як динамічну систему, в якій взаємодіють три компоненти - ідейно-політичний, психолого-педагогічний та спеціальний. Спеціальну (фахову) підготовку вчений визначає як взаємопов'язаний комплекс різних видів підготовки (музично-теоретичної, інструментальної, диригентсько-хорової, вокальної), дієвість якого залежить від міри входження у цілісну систему формування загальнопрофесійної готовності студентів до виконання музично-педагогічної діяльності [6].

Дослідження останніх років у галузі загальної та мистецької педагогіки вплинули та тлумачення педагогічного процесу й самої професійної діяльності вчителя. Так у науково-педагогічній літературі сучасна музично-педагогічна освіта визначається як “процес і результат духовно-практичного осягнення перетворюючих і гуманістичних функцій музики, спрямований на розвиток особистості майбутнього вчителя в усьому багатстві виявів його ціннісних ставлень до явищ художньо-естетичної культури, до суспільства в цілому” [164, С.83].

Цілком зрозуміло, що нові завдання, поставлені перед сучасною школою, вимагають перегляду змісту музично-педагогічної освіти з позицій професійної майстерності та компетентності. В результаті фахової підготовки у студента необхідно закласти, як вважає О.Ростовський, “основи методологічної культури майбутнього вчителя музики, розширити його кругозір, викликати інтерес до фахових знань та вмінь, озброїти методами самоосвіти та самовиховання” [164, С. 85].

На думку Г.Падалки, актуальною проблемою удосконалення вищої музично-педагогічної освіти є забезпечення професійно-цілісного підходу до підготовки студентів. Головною умовою здійснення такого підходу є орієнтація навчально-виховного процесу вищого навчального закладу на потреби майбутньої діяльності студентів у школі. Важливими факторами цілісності

фахової підготовки вчителів музики названо єдність естетичного, педагогічного та музичного компонентів навчання і розвитку студентів [143].

Об'єднує позиції вчених-педагогів розуміння процесу професійно-фахової підготовки майбутнього вчителя музики як такого, де здійснюється оволодіння професійними знаннями й уміннями, де формуються найсуттєвіші якості особистості - педагогічна та музично-виконавська майстерність, відповідальне ставлення до результатів власної діяльності, широка загальна й музична ерудиція.

Актуальні питання формування активно-творчої особистості, якій властива позитивна професійна мотивація та фахова майстерність, вирішують прихильники контекстного підходу у вищій освіті (А.Вербицький, Т.Платонова, В.Кряжевських, Т.Корольова). На користь названої позиції вчених слугує визнання необхідності орієнтації студента на майбутню професійну діяльність, виробниче виконання якої є умовою здійснення навчального процесу вищого навчального закладу. Така тенденція професіоналізації вузівського навчання, коли знання, вміння та навички виступають не тільки предметом, а й засобом навчально-професійної діяльності, сприяє перетворенню студента в суб'єкт цієї діяльності за допомогою активних форм навчання: проблемної лекції, ділової гри, науково-дослідної роботи, педагогічної практики. Професійно-цілісний та контекстний підходи, маючи багато спільного у формах, методах, засобах досягнення цілей професійно-фахової підготовки, є базовими для впровадження в життя ідей оновлення музично-педагогічної освіти.

Згідно універсального принципу природовідповідності, суть якого полягає у розкритті потенціалу кожної людини у природніх для неї умовах, все більше прибічників набуває актуальний сьогодні синергетичний підхід. Розгляд проблем професійно-педагогічної підготовки з позицій синергетичного підходу (І.Добронравов, А.Євдонюк, О.Князева, С.Курдюмов, Л.Масол, А.Пригожин) полягає в тому, що він орієнтує на продуктивне використання якостей, іманентно властивих як самому педагогічному процесу так і його суб'єктам (відкритість, здатність до постійних змін, потяг до педагогічної творчості). Суттєвим є те, що у

синергетичному процесі недоліки, невикористані можливості є природним й обов'язковим компонентом, а внутрішні суперечності розглядаються як імпульси подальшого руху до удосконалення. Згідно такої позиції управління фаховою підготовкою повинно відбуватися через поле можливостей, що передбачає активність та творчість суб'єктів педагогічного процесу з метою перетворення певних потенцій у педагогічні реалії (Л.Масол) [115, С.3-9].

Однією з актуальних проблем сучасної педагогічної теорії і практики педагогічна наука вважає організацію діалогової, тобто суб'єкт-суб'єктної взаємодії “викладач-студент” та “студент-учень”. Позитивна взаємодія, що спирається на емоційний потенціал учасників процесу навчання, дозволяє акумулювати пізнавальну активність студентів, суттєво підвищувати рівень мотивації та ефективність процесу навчання в цілому (А.Вербицький, С.Гончаренко, Н.Кузьміна, О.Балан, П.Підкасистий). При суб'єктній парадигмі центрами педагогічного процесу стають суб'єкти діяльності, насамперед учителі та учні, викладачі та студенти. Тоді все інше (схеми, програми, моделі) перетворюється на умови перебігу цього процесу. Суб'єктність учителя - це вираження його внутрішніх сил у вигляді інтенції “можу - хочу – здійснюю” та одночасно спроможності вести діалог на основі взаємоповаги, взаємодопомоги, довіри, відкритості.

У фаховій підготовці майбутнього вчителя музики діалогові стосунки один-на-один між викладачем та студентом під час індивідуальних занять з спеціальних музичних дисциплін, роботи у дослідницьких проблемних групах є природним явищем, що сприяє створенню умов для обговорення питань культури, мистецтва, освіти, фахової майстерності в умовах щирих добросердечних стосунків.

Життєвий досвід засвідчив, що впровадження в педагогічний процес новітніх інформаційних технологій не може розв'язати морально-етичних проблем у суспільстві, а досконалі комп'ютерно-функціональні стосунки ніколи не замінять безпосереднього людського спілкування. Тому звернення до споконвічних основ культурного буття людини стає ще більш актуальним.

Вчені, прибічники культурологічного підходу в освіті та професійно-педагогічній підготовці учителів, вважають культурне середовище, з одного боку, основним надбанням людства, створеним на основі досвіду багатьох поколінь, а з іншого - вагомим фактором формування особистісної і естетичної культури вчителя (Л.Масол, Л.Настенко, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Шевнюк, О.Щолокова та ін.). Так, О.Щолокова переконана, що саме на основі культурологічної спрямованості як провідного принципу мистецької освіти повинно здійснюватися викладання мистецьких й безпосередньо фахових музичних дисциплін у вищому педагогічному навчальному закладі, а при впровадженні нових педагогічних спеціальностей необхідно враховувати культурологічні фактори, що забезпечать цілісний інтегративний підхід до усвідомлення мистецтва як засобу естетичного виховання молодого покоління [94, С.3-9].

На теренах культурологічних тенденцій пріоритетом сучасної педагогічної освіти стає відродження вітчизняних культурно-історичних та мистецьких традицій, вивчення педагогічного досвіду українського народу. Фахівці стверджують, що підвищенню рівня викладання фахових музичних дисциплін в умовах розбудови української національної школи, втіленню в життя концепції національної освіти сприятиме оновлення змісту навчального музично-педагогічного матеріалу, збагачення його здобутками національної культури. Виступаючи за гармонічне поєднання у підготовці вчителів різнопланових зразків музичного мистецтва (національного і світового, народного та професійного) вчені-педагоги переконані, що безперечним тут повинно бути глибоке знання національних фольклорних традицій, в тому числі музичних, ґрунтовне вивчення творчого доробку вітчизняних українських композиторів різних епох. Однак, вивчення зразків української національної музики пов'язано не тільки з формуванням у молоді емоційно-ціннісного ставлення до музичної спадщини, але й з розвитком відчуття національно-звукових ознак зразків українського мистецтва, знання рис національної музичної школи, їх розуміння та творчого використання у власній педагогічній діяльності (Л.Масол, О.Овчарук, О.Поясик, С.Процик, Л.Проців, О.Ростовський, О.Цвігун).

Усвідомлення студентом важливої ролі українського мистецтва у вихованні молодого покоління сприяє формуванню власної системи художньо-педагогічних поглядів і переконань, суттєвим чинником якої є відчуття спадкоємності, причетості до справи збереження, відтворення і розвитку національної культури. Звернення до культурної спадщини пов'язано з цікавими відкриттями “нового в старому”, з формуванням ціннісного професійного ставлення до надбань минулих поколінь, із збагаченням сучасної теорії та методики викладання фахових дисциплін, з узагальненням кращого професійно-педагогічного досвіду. Тому вагомою складовою фахового зростання майбутнього учителя музики є знання основ національної музично-педагогічної школи та досягнень світової мистецької педагогіки.

Орієнтація на внутрішній світ людини, що трансформувалась в одну з центральних ідей педагогіки, акцентувала необхідність розвитку у майбутніх учителів музики самостійності, творчої ініціативи, потреби самовдосконалення, почуття відповідальності за свою справу, здатності до оцінки та мотиваційного обґрунтування своєї діяльності тощо. Зростання змістового об'єму професійно-фахової підготовки призводить до виникнення проблем, що змушують педагогів шукати нові оптимальні форми й засоби самоосвіти, методи виховних впливів, що пов'язані з позааудиторною роботою. У зв'язку з цим у науковій літературі серйозно дискутуються питання саморозвитку, самосвіти, самовиховання, самореалізації у процесі самостійної діяльності (А.Алексюк, С.Гончаренко, Л.Журавська, О.Малихін, В.Мороз, І.Шайдур, І.Шимко, С.Яшанов). Якщо враховувати, що з швидким розвитком інформаційних та соціокультурних процесів у світі питома вага самостійної роботи студентів постійно збільшуватиметься, то постає гостре питання про вироблення для кожного студента орієнтирів для самостійного фахового удосконалення.

До того ж у процесі підготовки майбутніх учителів музики вивчення фахових предметів потребує від студента значних витрат часу для самостійного теоретичного та практичного опрацювання музичних творів, оволодіння музично-педагогічною теорією та відповідними методиками. Тому конче

необхідним стає вирішення проблеми створення методик самостійної роботи з історії та теорії музики, вокалу, диригентсько-хорових дисциплін, спеціального та додаткового музичних інструментів. Творчі групові та індивідуальні домашні завдання (наприклад, змоделювати педагогічну ситуацію, відшукати в рекомендованій літературі певні факти або вислів, скласти план-конспект уроку), цікаві форми контролю самостійної діяльності сприяють виробленню у студентів професійних інтересів та мотивації, спонукають студентів до самостійного розв'язання педагогічних завдань, привчають до прийняття нестандартних рішень у мінливих і непередбачених ситуаціях навчально-виховного процесу. Залучення майбутніх учителів до нових цікавих форм та методів формування їх ініціативності, активності, самостійності стає запорукою професійного росту молодих фахівців, умовою їх постійного творчого самовдосконалення.

Оновлення змісту музично-педагогічної освіти неможливе без перегляду системи спеціальних фахових знань та умінь, якими оволодівають майбутні учителі. Розвинений музичний смак, зрілість та оригінальність інтерпретації художнього образу, емоційна виразність та технічна досконалість музичного виконання у поєднанні з майстерністю викладання предмету “Музика” - конче необхідні якості майбутнього вчителя як педагога та музиканта-виконавця.

Сьогодні у сфері інтересів науковців преволують питання знаходження єдиних системотворчих факторів, що здатні впливати на ефективність вчительської праці, забезпечувати усталеність і, в той же час, варіативність професійно-педагогічної діяльності. Мова йде не про формування окремих знань або умінь, не про механічне застосування готових алгоритмів конкретних дій, а про усвідомлене, цілісне бачення та розуміння педагогічної ситуації, створення оптимальних умов для творчого розвитку та самореалізації кожного учасника навчально-виховного процесу.

Становлення професійно-фахових якостей вчителя музики тісно пов'язане із впровадженням у навчально-виховний процес ідей інтеграції фахових знань та умінь. Так, формування цілісних знань у такій якості передбачає орієнтацію на взаємодію та взаємопроникнення різних художніх структур у зміст фахової

підготовки студентів, інтеграцію знаково-сміслових елементів художньої мови різних видів мистецтв в процесі сприйняття, переживання, демонстрації художніх творів (М.Бонфельд, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Соколова, О.Шевнюк, Г.Шевченко, О.Щолокова). Як засвідчує досвід, інтегрований навчальний матеріал, поданий за допомогою виразних засобів різних видів мистецтва за умови методичної підготовленості вчителя, буде мати більш глибокий емоційний вплив на учнів. Урізноманітнення засобів естетико-художнього впливу дає можливість учителю скоріше досягати навчально-виховної мети, формуючи у дітей пізнавальний інтерес, емоційно-ціннісне ставлення до явищ культури, інтегровані знання з мистецтва.

Проблеми мобільності, систематизації та інтеграції у фаховій підготовці майбутніх учителів гостро постають ще й тому, що вона ґрунтується на сукупності різних видів музично-виконавської діяльності, а саме: гра на музичних інструментах (основному, додатковому, інструментах дитячого оркестру), диригентсько-хорове виконавство, сольний спів. Прикладом взаємопроникнення, інтеграції та координації фахових знань та виконавських умінь є ситуація на уроці музики, коли виклад матеріалу про життєвий та творчий шлях композитора, історію створення музичного твору вчитель поєднує з його демонстрацією (власне виконання). Подолання предметно-ізолюваного підходу в організації викладання фахових дисциплін дасть змогу уникнути “мозаїчності” знань та умінь (Г.Падалка) шляхом формування дво- та трьохелементних навичок, необхідних для організації успішної пізнавальної, виконавської та творчої діяльності учнів (гра-спів, гра-спів-диригування, спів-пластичне інтонування тощо).

Важливого значення набуває розробка нових курсів, факультативів, створення різних видів проблемних груп або інших форм індивідуально-групової роботи, в основу організації яких покладено тісний взаємозв'язок педагогічної теорії, музичного виконавства та педагогічної практики.

Студенти, залучені до роботи у невеликих групах, де враховуються особисті уподобання і інтереси, вивчають музичний шкільний репертуар

(вокальний, хоровий, інструментальний), розробляють моделі педагогічних ситуацій, вчать використовувати елементи музичної театралізації та драматизації в умовах уроку та позакласної роботи. Модифікуючись у різні організаційні форми (творча лабораторія, лабораторний практикум, концертно-лекторська або науково-дослідна група, музично-театральна студія), ці мобільні групи успішно функціонують, вирішуючи у нестандартних ситуаціях завдання розширення тезаурусу особистості, удосконалення операційних умінь та творчих якостей майбутніх фахівців.

Педагогічна спрямованість фахових музичних дисциплін, орієнтир на школу (учнів) є також інтегративними якостями музично-педагогічної підготовки, важливим напрямком якої є оволодіння достатнім обсягом практичних навичок, серед яких, крім музично-виконавських, важливими є проєктивно-конструктивні, організаційно-комунікативні, оцінно-коригуючі, аналітико-дослідницькі. Оснащеність майбутнього вчителя таким системним педагогічним арсеналом уможлиблює перетворення педагогічної справи у продуктивну творчу діяльність.

Зупинившись на низці актуальних питань фахової підготовки, що характеризують загальну систему перетворень у цій системі, можна погодитись з позицією вчених (Л.Масол, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Щолокова), які у розвитку музично-педагогічної освіти виокремлюють *головну тенденцію* - спрямованість на реальні потреби викладання музики у школі [114; 143; 164; 167; 210].

Таким чином, цілісність і системність фахової підготовки майбутніх учителів музики забезпечується спрямованістю на формування фахових знань, умінь та навичок, необхідних для виконання музично-виховної роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів, а також на реалізацію різнопланових педагогічних функцій учителя.

Фахова підготовка майбутнього учителя музики складається з кількох взаємопов'язаних між собою *блоків-напрямків*: блок історико-теоретичної підготовки, блок музично-виконавської підготовки, блок методичної підготовки,

блок педагогічної практики. Слід зауважити, що виокремлені нами чотири структурні утворення ґрунтуються на блоці загальної психолого-педагогічної підготовки, що і забезпечує наскрізність і професійну спрямованість фахових дій студентів у реалізації різносторонньої музично-виховної роботи з учнями. Маємо на увазі фундаментальні ідеї та концепції педагогічної, в тому числі мистецької, освіти, сформульовані сучасними вченими на основі досягнень педагогів минулих століть, педагогічні явища і факти, а також систему прикладних знань та умінь, що визначають характерні особливості різноманітних навчальних та виховних методик.

Блок історико-теоретичної підготовки об'єднує:

- глибоке усвідомлення сутності та специфіки музичного мистецтва як засобу художнього відображення дійсності, ролі музики у формуванні особистісних якостей людини;
- системні знання з теорії музики та історії розвитку музичного мистецтва (національного та світового);
- уміння виконувати аналітико-синтезуючі дії, здійснювати інтонаційно-смісловий та художньо-педагогічний аналіз музичних творів;
- володіння загальними методами музично-пізнавальної діяльності, ведення музично-просвітницької роботи;
- здатність до продуктивно-творчої діяльності в музично-теоретичній сфері (уміння гармонізувати, добирати акомпанемент, створювати власну музику);
- уміння використовувати набуті історико-теоретичні знання на педагогічній практиці.

Блок музично-виконавської підготовки забезпечує:

- володіння спеціальним інструментом (фортепіано, скрипка, баян, акордеон, бандура);
- володіння додатковим інструментом (фортепіано, скрипка, баян, акордеон, сопілка, бандура, домра тощо);
- уміння грати в ансамблі, акомпанувати;

- володіння голосом;
- озброєння диригентсько-хоровими знаннями та вміннями (уміння співати у хорі, володіння диригентською мануальною технікою, методикою роботи з дитячим хоровим колективом, уміння аранжувати музичні твори);
- здатність до художньо-виконавської інтерпретації музичних творів на педагогічній практиці.

Блок методичної підготовки спрямований на формування у майбутніх учителів умінь добирати та застосовувати необхідні фахові знання, методи, прийоми для музично-естетичного розвитку учнів. В нашому дослідженні методична підготовка розглядається як процес, що забезпечує оволодіння студентами системою суб'єкт-суб'єктної взаємодії між вчителем та учнями на основі музичної діяльності [6].

Методичні знання та вміння включають наступне:

- знання мети, завдань, змісту та основних концептуальних підходів у викладанні музики у загальноосвітніх навчальних закладах;
- знання теоретичних та історичних положень методики музичного виховання учнів; програм загальноосвітніх навчальних закладів з предмету "Музика", принципів, функцій, методів, прийомів тощо);
- вміння моделювати педагогічні ситуації, в яких можна виявити володіння методикою організації музично-пізнавальної, музично-виконавської та музично-творчої діяльності школярів;
- використання методичного інструментарію в різних видах і формах музично-естетичного виховання учнів у процесі урочної, позаурочної, виховної роботи; уміння добирати музично-педагогічний репертуар згідно віку й рівня музичного розвитку учнів;
- уміння працювати з науково-методичною літературою, навчальними програмами, посібниками, наочністю.

Блок педагогічної практики включає діяльність з використання фахових знань та набутих умінь у безпосередній роботі з учнями середніх загальноосвітніх закладів. Рівень інтеграції та систематизації знань та умінь

студентів тут виявляється найяскравіше у різноманітних формах роботи (проведення уроку або позакласного виховного заходу, організація шкільного хору, робота з оркестром дитячих музичних інструментів, проведення засідань музичного гуртка, організація й проведення концерту тощо).

Педагогічна практика спрямована на:

- закріплення та поглиблення знань, що були набуті студентами в процесі вивчення предметів психолого-педагогічного циклу та музично-фахових дисциплін, в тому числі музично-виконавських;
- оволодіння системою професійних функцій учителя музики;
- формування у майбутніх учителів практичних умінь та навичок, необхідних для роботи з учнями (дослідно-аналітичних, проєктивно-конструктивних, організаційно-комунікативних, контрольних-оцінних, музично-виконавських);
- розвиток особистісних якостей студентів, виховання зацікавленого ставлення до своєї професії, любові до дітей, потреби у самоудосконаленні;
- набуття студентами практичного досвіду творчої педагогічної діяльності.

Таким чином, система фахової підготовки вчителя музики (рис. 1.1) покликана забезпечити реалізацію основних положень національної програми “Освіта” шляхом критичного переосмислення досягнутого, поглиблення та оновлення її концептуальних, змістовно-структурних та організаційно-педагогічних основ. Вона розуміється нами як процес комплексної педагогічної взаємодії, спрямований на формування у студентів позитивного ставлення до обраного фаху, оволодіння системою знань, поглядів, переконань та практичних умінь, необхідних для самостійної педагогічної діяльності.

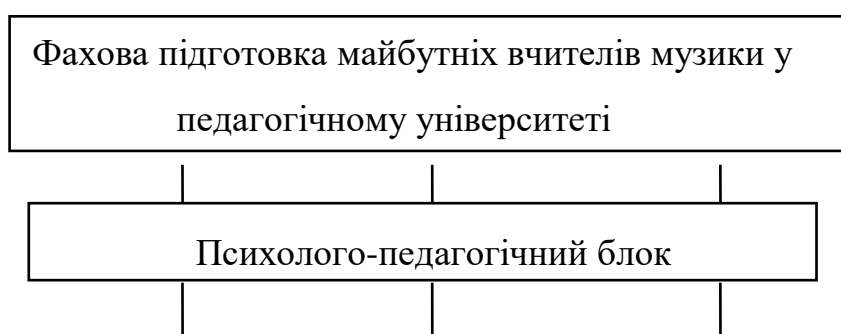




Рис. 1.1 Складові фахової підготовки майбутніх учителів музики у педагогічному університеті

Відтак, сучасні тенденції фахової підготовки учителів музики охоплюють вирішення значного кола питань науковості й історизму, традиційності й інноваційності педагогічних явищ, взаємозв'язку музично-педагогічної теорії та шкільної практики, культурно-національної спрямованості навчально-виховного процесу тощо.

1.2. Українська музично-педагогічна спадщина як складова національної культури та мистецької освіти

Досвід життєдіяльності людей протягом багатьох століть переконує, що національна культурна спадщина виконує в культурі функцію збереження та накопичення культурно-історичного досвіду народу. В той же час, аналізуючи феномени культури та культурної спадщини у вимірі змісту, простору й часу, можна побачити, що спадщина входить в культуру як її невід'ємна складова, з одного боку, зберігаючи декотрі її властивості, структуру, функції, а з іншого - виявляючи свої характерні риси, пов'язані з фактором часу, історії, традиції.

Сфера культурної спадщини вужче сфери культури, бо до першої входять явища, які так або інакше, свідомо чи несвідомо вже “відклалися” в пам'яті людства, його досвіді, тобто стали минулим. Глибокий внутрішній зв'язок двох феноменів - культури й спадщини - геніально визначив М.Бердяєв: “Благородство будь-якої істинної культури визначається тим, що культура є

культ предків, шанування могил і пам'ятників, зв'язок синів з батьками. Культура заснована на священому переказі. І чим давніша культура, тим вона вагоміша і прекрасніша. Культура завжди пишається давністю свого походження, нерозривним зв'язком з визначним минулим. Культура, як церква, більш за все цінує свою спадкоємність. В культурі відбувається велика боротьба вічності з часом, великий спротив його руйнівній владі. Культура бореться зі смертю, хоча безсила перемогти її реально. Їй властиві увічнення, безперервність, спадкоємність, міцність культурних творінь і пам'яток” [16, С.219].

Питання культурної спадщини висвітлювалося у дослідженнях Е.Баллера, І.Кучмаєвої, В.Грініна, А.Ладигіної. Попри ідеологічні нашарування доби соціалізму ці вчені зробили значний внесок в культурологічну науку. Ми поділяємо позицію Е.Баллера в трактовці феномену культурної спадщини: “Культурна спадщина – це сукупність культурних вартостей, що дісталися людству від попередніх епох, які критично опановуються, розвиваються й використовуються у контексті конкретно-історичних завдань сучасності відповідно об'єктивних критеріїв суспільного прогресу” [10, С.56].

Оригінальність підходу до питань культурної спадщини демонструє польський культуролог Єжи Шацький у своїй роботі “Утопія і традиція”. Зміст понять “спадщина”, “історичний ґрунт”, “традиція” вчений розробляє через призму реальних умов людської діяльності як вихідного пункту вирогідних реформаторських зусиль суб'єкту культури в сучасному світі. Спадщину Є.Шацький розуміє як “сукупність зразків”, що складають більшу або меншу частину культури, що була прийнята від попередніх поколінь [205, С.310]. Вчений стверджує, що спадщина - це факт, який не може бути паганим або гарним, негативним або позитивним. Спадщина - явище, що потребує вивчення. Кожне нове покоління по-своєму вивчає та здійснює добір суспільної спадщини, і кожен раз об'єктом своєї уваги робить все нові елементи, змінюючи оцінки з позитивних на негативні, або навпаки. Філософ вважає розробку категорії спадщини дуже важливою справою, оскільки вона допомагає вирішити проблему “тиску” минулого на сучасне. Добір спадщини, за Шацьким, не має характеру

незворотного процесу забування та перетворення, але здійснюється весь час заново, так як наявність записаного, фіксованого минулого робить можливим для людей ретроспекції, повернення, вибір, переоцінку цінностей. Вчений робить висновок: проблема спадщини - це проблема умов, в яких ми мусимо діяти, проблема успадкування - проблема засобів, за допомогою яких ці умови формувались і формуються.

Підсумовуючи думки вищеназваних вчених-культурологів, можна зробити висновок, що *культурна спадщина* - явище процесуальне, динамічне, яке не зводиться до статичного витвору з матерії, ідей, духу. Воно існує в часі і просторі культури, постійно видозмінюючись серед безлічі інтерпретацій, трактовок, осмислень. Культурна спадщина - це закономірність життя. Адже кожне покоління вступає у життя не з “чистого аркуша”, а в світ предметів і відношень, знаків і символів через досвід, що був накопичений людством до нього.

Вчені стверджують, що духовні цінності конституюються в феномен “національна культурна спадщина” як вираз культурного та історичного в його індивідуально-неповторному, етнічно-своєрідному відбитті. Адже історія - це не тільки те, що минуло. Нею пробуджуються інваріантні, “наскрізні” цінності народу (національні архетипи, традиції, обряди) - те, до чого ми належимо завжди [32; 151].

Розглядаючи культурну спадщину як сукупність культурних надбань і знань та продукт духовно-культурного виробництва з інформаційно-пізнавальної сторони (згідно теорії сучасних інформаційних технологій, зокрема, враховуючи наукову позицію Н.Г.Джинчарадзе), можемо окреслити її певні характерні ознаки: спрямованість на духовне виховання людей; неможливість відокремлення процесу створення джерела та його існування; споживання вироблених ідей, смислів, образів не пов'язане з їх знищенням або руйнуванням, духовне виробництво є результатом людської духовної праці та одночасно її передумовою [45, С. 34].

У сфері масової національної музичної освіти культурна спадщина представлена масивом музично-педагогічних надбань минулих поколінь (зразків

музичного мистецтва, педагогічних ідей, поглядів, методик), утілених у доробку українських музикантів-просвітителів та у фольклорних музичних зразках. Ці надбання в силу своєї педагогічної спрямованості на духовний та музичний розвиток дитини доцільно об'єднати в явище, яке визначається поняттям **“українська музично-педагогічна спадщина”**. Золотий фонд УМПС складають джерела, авторами яких є видатні діячі української музичної культури та педагогіки: “Молодощі” М. Лисенка, “Проліски” Я.Степового, “Шкільний співаник” К.Стеценка, “Практичний курс навчання співу у середніх школах України” М.Леонтовича, “Весняночка” В.Верховинця, “Сонечко” Л.Ревуцького, “Фортепіанні твори для молоді” Н.Нижанківського, “Десять шкільних хорів” та “Сторінка дитинства” П.Козицького, “24 легкі п'єси для фортепіано” В.Косенка та багато інших творів. До УМПС відносимо зразки дитячого музичного фольклору: його світ, напрочуд багатий життєвим та естетичним сенсом, є справжньою школою духовного гарту дітей та молоді, знаряддям формування патріотичних почуттів.

Отже, враховуючи художньо-педагогічну цінність вищеназваних джерел, можна визначити феномен “українська музично-педагогічна спадщина” як системне й цілісне явище, що існує в історико-культурному просторі як сукупність джерел музично-освітньої спрямованості. Науково обґрунтувавши сутнісні характеристики досліджуваного явища, можна визначити його дефініцію у такому формулюванні: **українська музично-педагогічна спадщина - це доробок минулих поколінь у галузі національної музичної творчості та художнього виховання, потенціал якого є чинником морально-естетичного впливу на особистість у контексті музично-освітніх завдань сучасності (широке значення)**. У **вузькому** значенні УМПС ми розглядаємо як сукупність музично-педагогічних джерел минулого, створених з метою загального музичного виховання дітей та молоді.

Дослідження музично-педагогічної спадщини в її цілісності й системності має, на нашу думку, глибокий професійний сенс, адже в процесі вивчення джерел студенти оволодівають не тільки змістом спадщини, але й *технологією її*

вивчення та використання в практиці роботи з учнями загальноосвітньої школи, що робить таку діяльність фахово доцільною і підпорядкованою завданням професійної підготовки майбутніх учителів музики.

З метою вивчення УМПС як феномену культури та педагогіки необхідно розкрити її зміст та структуру, беручи за основу вузьке значення спадщини.

Розглянемо *зміст* УМПС в контексті більш загального явища - культурної спадщини. У питанні про зміст спадщини вчені мають кілька позицій. З одного боку, до спадщини відносять все, що створено людством в минулі часи, з іншого - спадщиною називають частину культури, що класифікується тими або іншими епохами як культурне досягнення, що виступає мірою людяності, саморозвитку, свободи, цінності. Однак, культурологи впевнені: ставлення до культурної спадщини формується історично в залежності від певних норм і вимог кожної епохи. Слід говорити про існування певних соціокультурних умов “причетності” до людських утворів, що пройшли випробування часом, не втративши своєї “потенційної цінності” [16; 59; 60; 68].

Спираючись на наукову позицію Л.Когана та Л.Зеленова щодо поділу всієї культури на дві частини - *актуальну* та *потенційну*, ми вважаємо за логічне перенесення цієї класифікації і на джерела УМПС. До актуальної відійде частина спадщини, що зберегла своє актуальне значення до наших днів, продовжуючи функціонувати й впливати на сучасників. Потенційною ж будемо називати спадщину, явища якої в минулому втратили свою цінність або за певних причин ще не стали актуальними. Зазначимо, що межі цих двох утворень не є стійкими. Навпаки, вони визначаються безперервною мінливістю у “великому часі культури”, їх елементи можуть переходити з одного стану в інший в залежності від культурно-історичної ситуації, що складається на момент актуалізації певних джерел або явищ.

Підтвердженням вищезазначеного є доля таких цінних джерел української музичної педагогіки, як “Молодоці” М.Лисенка та “Шкільний співаник” Ф.Колесси. Музичний матеріал цих збірок для школи, маючи високий художньо-педагогічний потенціал, є дієвим засобом формування музично-виконавських

умінь, ціннісного ставлення школярів до музичної культури свого народу. Але користуватись таким необхідним для виховання та навчання матеріалом вчителі змогли тільки з 1991 року, коли збірки було перевидано. Отже, 70-річне перебування цих джерел у потенціальному стані змінилось широким визнанням їх нашими сучасниками, активним використанням у шкільній практиці.

В залежності від дослідницької мети джерела музично-педагогічної спадщини можна класифікувати за різними ознаками: тематикою, хронологією тощо. На основі наукових позицій М.Блока, Н.Злобіна, І.Кона доцільно підходити до вивчення й систематизації УМПС, використовуючи порівняльний метод. Цей метод дозволяє проаналізувати історію конкретних джерел, виявити зміни, що відбулися з ними в часі, дати різнобічну характеристику перспективних шляхів їх використання в сучасному культурно-освітньому просторі [19; 60; 79].

Українська музично-педагогічна спадщина увібрала в себе багато різноманітних за структурою та змістом джерел, які можна розподілити на **три типи: музично-виконавський, навчально-інструктивний, художньо-методичний.**

Вагому частину УМПС складають музично-педагогічні джерела *музично-виконавського типу* (вокальні, хорові, інструментальні твори для дітей). У яскравих, високохудожніх, перевірених часом музичних образах цих творів зберігається традиційний для українців виховний ідеал, доступний у такий спосіб для сприймання й розуміння наймолодшими учнями. Яскраві приклади джерел цього типу - репертуарні збірки й цикли: “Молодоці” М.Лисенка, “Проліски” Я.Степового, “Фортепіанні твори для молоді” Н.Нижанківського, “Шість мініатюр на українські народні теми” В.Барвінського, “Співаник для шкіл народних” І.Воробкевича, ”Луна” та “Шкільний співаник” К.Стеценка та багато інших.

Змістовні рамки музично-виконавського типу джерел вважаємо за доцільне розширити зразками дитячої музичної народної творчості, що мають неабияку естетико-виховну цінність і з успіхом використовуються у роботі з дітьми (дитячі пісні, ігри, забавлянки, заклички, голосилки, колискові тощо). Збирання дитячого

музичного фольклору, пов'язаного з традиційним побутом українського народу, є частиною величезної просвітительської роботи, якій присвятили свою діяльність В.Верховинець, К.Квітка, М.Леонтович, М.Лисенко, М.Максимович, Я.Степовий, К.Стеценко, Л.Українка, Ф.Колесса, І.Франко, П.Чубинський.

Дослідник фольклору Г.В.Довженок вважає, що дитячий музичний матеріал - явище поліфункціональне і поліжанрове, що, як правило, має свої специфічні особливості: певну ритмізацію, речитативність, ігрові звукосполучення, звукові імітації, своєрідне тембральне забарвлення. Більшість автентичних музичних зразків одноголосна, пов'язана з конкретними ігровими діями (побутовими, обрядовими), має речитативно-імпровізаційний характер. Особливістю дитячого музичного фольклору є синкретизм слова, музики, танцю, гри або обряду (наприклад, театралізоване виконання колядок, щедрівок, веснянок, гаївок).

До матеріалів УМПС входять джерела *навчально-інструктивного типу* (підручники, методичні та інструктивні матеріали), змістом яких є виклад українськими митцями свого педагогічного досвіду, професійних поглядів на національне музичне виховання. Цінним матеріалом для сучасників є виклад музикантами-педагогами своїх методичних систем навчання музики і співам у масовій школі у вигляді публіцистичних статей, листів, виступів, розділів підручників, наукових розвідок, навчальних програм та пояснень до них. До даного типу джерел можна віднести “Практичний курс навчання співу у середніх школах України” М. Леонтовича, “Початковий курс навчання дітей нотного співу” та Проект програми по співах в “Єдиній школі” К. Стеценка, розділ “Співи” у підручнику “Педагогіка” П.Юркевича, “Практичний посібник з елементарної теорії музики” Г.Любомирського тощо.

Джерела *художньо-методичного типу* характеризуються тим, що в них вміщено як музичні твори, так і методичні поради, рекомендації, роз'яснення авторів щодо вивчення та використання поданого нотного матеріалу. Яскравими прикладами джерел такого типу є “Шкільний співаник” Ф.Колесси, “Шкільна

збірка українських народних пісень для початкових шкіл” С.Дрімцова, “Весняночка” В.Верховинця та інші.

Цілком зрозуміло, що запропонована вище типологія джерел української музично-педагогічної спадщини необхідна студенту для зручності її опрацювання, наприклад, для визначення культурно-історичного та художньо-педагогічного потенціалу твору або для віднайдення оптимального шляху використання певного матеріалу у практичній роботі на педагогічній практиці.

Глибина й науковість вивчення джерел УМПС залежить від методологічних орієнтирів, якими користується дослідник минулої культури, що є суттєвим для самовизначення його власних світоглядних та професійних позицій у складних процесах освоєння спадщини: сприйнятті, розумінні, інтерпретації, адаптуванні матеріалів до певних педагогічних ситуацій.

Оскільки українська музично-педагогічна спадщина являє собою одну з форм існування національного культурно-педагогічного простору, методологічним “ключем” до розкриття її потенціалу виступають положення теорії культури, освіти, прогресивні національні ідеї.

Теоретичною основою дослідження стали принципи культурології (науки, що вивчає культуру як цілісність), філософія національного й загальнолюдського в культурі, теорії філософської та художньої герменевтики, ідеї екзистенціалізму та рецептивної естетики.

Аналіз філософських та педагогічних джерел, що висвітлюють теоретико-методологічні основи підготовки майбутніх учителів музики у вищій школі, дає підстави для розгляду культурної спадщини з позицій культурної цілісності, принципів культуротворчої діяльності людей, що знаходить вираз у актуальному сьогодні *культурологічному підході* (Ю.Афанасьєв, С.Аверинцев, Л.Баткін, Н.Злобін, В.Розін, О.Шевнюк, О.Щолокова). З використанням такого підходу у людини формується цілісне бачення світу у всій його різноманітності й нестандартності.

Інтерес до культурологічної теорії сьогодні визначається багатьма чинниками. Її прихильники, висвітлюючи життя та його окремі прояви через

призму інтегративних якостей культури, пропонують оригінальні трактовки історії, нестандартне розуміння відомих творів літератури і мистецтва, новий погляд на особистість. Наприклад, Л.М.Баткін, відмічаючи особливості культурологічного підходу, характеризував його як особливий кут зору, коли феномени мистецтва, філософствування, іншої духовної діяльності і навіть людських відносин розглядаються у контексті категорій культури [12, С.303-304]. Вчений вважає, що культурологічний підхід до всіх культурних явищ завжди виявляється системним і цілісним, а предметом розгляду культурології виступає не сукупність окремих, паралельних, хай і сполучених сфер “історії” мистецтв, літератури, науки разом з історичним фоном, а їх наскрізна життєстверджуюча спрямованість та структурна суцільність [12, С. 306].

Розгляд УМПС як культурної цілісності зобов’язує нас визначити особливості підходу до спадщини з культурологічних позицій (за основу взято теоретичні положення В.Розіна щодо специфіки культурології як науки) [161].

Спадщина як цілісний вираз культурних проявів цілого народу та окремої людини, що відбиває всю повноту його здібностей і потреб, на думку В.Розіна, об’єднує не окремі сторони (властивості) нації або конкретної людини, а інтегративні. Виявляючись певною мірою характеристикою суспільства, показником його якості та рівня розвитку, спадщина по-різному предстає перед нами. У своїй конкретності вона існує як самостійний матеріальний або чуттєвий об’єкт (книга, музичний твір, певна традиція тощо), виявляючи в кожному прояві свою цілісність через сутність (сенси, символи, фактор часу). Таким чином, цілісність культурної спадщини обумовлюється цілісністю культурно-історичного середовища, в якому вона формується і функціонує.

Увага до культурно-історичних аспектів музично-педагогічних явищ у співвідношенні актуального і ретроспективного, традиційного і інноваційного відкриває студентам перспективу вивчення “життя” джерел в минулому та сучасному педагогічному середовищі. Культурно-історичний контекст, до якого тяжіє культурологія, завдяки своєму головному інструменту - часу, створює передумови для обґрунтування внутрішньої єдності й цілісності явищ минулої

культури, що розгортаються в річищі історії, тобто в системі координат “минуле - сучасне – майбутнє”.

Одна з головних особливостей культурологічного підходу - контекстне опанування явищ культури. Згідно цього положення, опанування музично-педагогічної спадщини у нашому дослідженні відбувається у взаємозв'язку культурно-історичного та професійного середовищ (контекстів). Результатом такого взаємопроникнення є можливість поєднання шкільної музичної педагогіки минулого та її сучасних досягнень. Врахування двох зазначених контекстів у роботі з джерелом може сприяти знаходженню так званого “історичного ключа” до минулого, його відомих та забутих явищ. Вміння студентів входити в історико-професійний контекст є умовою вирішення актуальних професійних завдань (і не тільки у роботі зі спадщиною), побудови перспектив майбутньої педагогічної діяльності.

Цілком природньо, що в процесі успадкування музично-педагогічних джерел минулого найголовніша роль відводиться особистості студента як суб'єкта діяльності. У своєму підході до особистості культурологія розглядає людину як виразника діалектичних відносин спадковості і оновлення, наслідування і творчості. Вчені-культурологи вважають, що саме ці протиріччя є основними факторами формування особистості в культурі. Виходячи з тези, що культуру як цілісність може сприйняти тільки цілісна особистість, вважаємо за необхідне висвітлити позиції вчених щодо осмислення ролі людини в контексті нашого дослідження.

Ця проблема споконвічно хвилювала філософів, психологів, педагогів. Так, в гуманістичній психології (Г.Олпорт, А.Маслоу, К.Роджерс) особистість виявляє властивості цілісної й динамічної системи, ядро якої складає людське “Я”. При цьому особистість не розчиняється в суспільстві, а, навпаки, виступає особливою активною цілісністю. Визнання власних оціночних еталонів забезпечує їй відносну незалежність від зовнішньої детермінації. Ознаками психологічно цілісної й повністю функціонуючої особистості в гуманістичній психології є: відкритість особистості для досвіду, гнучкість, безперервність змін,

вдосконалення власної Я-концепції, здатність до самостійного осмислення її та реального життєвого досвіду [215; 216].

Для того, щоб існувати в культурному світі, сама людина повинна мати особливу властивість, що допомагає їй гармонійно розвиватись, без великих труднощів "входити" в культуру, орієнтуватися в ній. Для цього особистість має стати *суб'єктом культури*. Культурологія стверджує, що не всяка участь людини в культурному процесі дозволяє говорити про неї як про суб'єкта культури. Така якість притаманна тільки тому, хто виступає у суспільстві та у своїй справі як творча сила. Це - показник відкритості людини культурному світу, форма прилучення особистості до культурного універсуму.

Майбутній вчитель стає суб'єктом культури, оволодіваючи багатством художніх та педагогічних цінностей нації та людства, активно вибираючи з змісту спадщини явища, що необхідні особисто йому для професійного та громадського становлення. Враховуючи те, кожною епохою по-різному інтерпретуються явища культурної спадщини, В.Козловський вважає, що критерії "культурності" та цінності явища для особистості є релятивним утворенням й залежить від історично актуального - того, що визначається культурно значимим сьогодні, а також від особистості, яка інтерпретує явище з позицій свого культурного досвіду [72]. До того ж студент-дослідник історико-педагогічних явищ повинен мати свій індикатор розгляду джерел минулого, що відображається у власній інтерпретації розгляду таких феноменів (О.Сухомлинська) [190, С.41-45].

Відомо, що культурні цінності розраховані на особистісне сприймання. Вони можуть існувати тільки через засвоєння окремою людиною закладеного в них культурного потенціалу (Ю.Афанасьєв, І.Зязюн, М.Каган, С.Кримський, О.Лосєв) [7; 62; 63; 92; 102]. Таким чином, культурна спадщина та УМПС як її складова тоді набуде для особистості значення культурної цінності, коли стане надбанням її внутрішнього світу. На думку вищезгаданих вчених, особистість вступає у взаємодію з культурним середовищем у двох площинах: вона опановує

його, будучи об'єктом його впливу, та, навпаки, сама впливає на це середовище, розвиває й творить його.

Виходячи з оцінки ролі вчителя у суспільстві як активної духовної сили, можна стверджувати, що він є суб'єктом культури: з одного боку спадкоємцем, а з іншого - продовжувачем, транслятором культурного та професійного досвіду поколінь. Студент, здатний будувати свою педагогічну діяльність на основі власного суб'єктивного досвіду, може сподіватись на те, що стане не тільки споживачем, але й творцем культури, в тому числі і музично-педагогічної. Майбутній вчитель як суб'єкт діяльності перетворює і учнів (об'єкт свого педагогічного впливу), і самого себе, свою духовну сутність. Отже, здатність людини будувати особисту діяльність на терені своїх сутнісних сил та засвоєного в процесі культуротворчої діяльності суб'єктивного досвіду орієнтує нас на формування засобами УМПС творчої особистості вчителя - не споживача, а творця культури.

Не менш важлива особливість культурологічного підходу в опануванні джерел минулого - гуманітарна проблематизація матеріалу (В.Розін), яка передбачає проблемне розуміння культурних явищ, вироблення певного ставлення до них. Використання проблемності як методу діяльності характеризується зростанням ролі рефлексії, знаходженням нових засобів вирішення педагогічних проблем, критичним аналізом особистої діяльності, оцінюванням явищ з різних наукових позицій на "стику наук", вмінням будувати діалогічні відносини та йти на компроміси. Виходячи з цього, можна визначити деякі складові роботи студентів з музично-педагогічними джерелами минулого, а саме: визначення ретроспективного, актуального та перспективного значення джерела, його художньо-педагогічної цінності.

Суттєвим при культурологічному підході є ставлення вчених до проблеми співвідношення загальнолюдського та національного, їх теза про те, що неповторність й привабливість національної культури можна оцінити тільки через інтеграцію її в систему координат культури загальнолюдської (Г.Гачев, І.Ляшенко, М.Попович) [32; 109; 151].

Українська культура, як і культура будь-якого народу, є продукт народної праці у галузі духовної творчості й матеріального виробництва. Це система наукових, художніх, релігійних набутоків, у якій втілено народний історичний та духовний досвід. Національна культура відбиває світогляд народу, його самосвідомість, своєрідність філософського мислення, розуміння основних проблем загальнолюдського та власного буття як етнографічно-конкретної частини людства. У культурі втілені ідеали українського народу, його естетичні погляди і смаки, виражені притаманними лише йому чуттєво-емоційними формами, художніми образами й логічними поняттями, закріпленими в національній мові, традиціях, творах національного мистецтва, нормах моралі.

Дослідники проблем взаємодії та взаємовідношення різних національних культур (Г.Гачев, М.Гончаренко, Л.Гумільов, І.Ляшенко, М.Попович) стверджують, що національна культура не буває абсолютно замкненою, так само, як і всесвітня культура не існує поза культурою народів, що складають людство. Кожен народ вносить свої неповторні надбання до скарбниці загальнолюдської цивілізації. Так, М.Попович стверджує: “Вселюдське яскраво виступає там, де культура творить своє, специфічне. І якщо воно - справжній здобуток культури, а не підробка, не повторення, то рано чи пізно цей продукт творчості нації стає надбанням інших, оцінюється як національний внесок у міжнародний культурний фонд. І, навпаки, якщо світові досягнення сприймаються нацією, то при цьому вони “проціджуються” крізь мережу властивих їй стереотипів, упереджень, освоюються при опорі на прийнятий в її культурі тезаурус” [151, С.61]. Тезу про те, що пріоритети в національній культурі визначаються на основі вищих світових досягнень, філософ доводить, розвиваючи думки Й.-Г.Гердера та Г.-Ф.Гегеля про самобутність кожної нації. Ці два видатних філософи мали протилежні точки зору щодо права народів на місце в історії. Так, на противагу Й.-Г.Гердеру (поборнику ідеї рівності усіх народів і культур) Г.-Ф.Гегель розташував народи світу далеко не на однакових щаблях ієрархії всесвітнього духу. Він немов би виключив можливість паралельного розвитку націй й, тим паче, можливість їх взаємного збагачення. Разом з тим вчений не заперечував,

що дійсно невмирущими творами мистецтва можуть насолоджуватися будь-які народи у будь-який час, так як в них відображено “загальнолюдське з радощами й стражданнями, устремліннями, діяннями, долями” [34, С.271-281].

Розвиваючи ідеї видатних філософів минулого, сучасні вчені-культурологи стверджують, що кожна нація розкриває людський ідеал однобічно й обмежено. Та лише в таких обмежених і однобічних здійсненнях загальнолюдський ідеал і залишається живим у своїй “обмеженості” й має вічне, всесвітнє значення. Так само будь-які прояви національної культури - мистецтво, наука, філософія, педагогіка - можуть бути для нас однаково цікаві й прекрасні попри їх всю різноманітність і протилежність. Вічні цінності не є одноманітними й однобічними, бо вони складаються з цінностей багатьох національних культур. Кожний народ, кожна нація завдяки творчим зусиллям кращих представників здійснює свій внесок, збагачуючи загальнолюдську культуру (Г.Гачев, С.Кримський, І. Ляшенко) [32; 92; 109].

У виробленні концептуальних підходів до вивчення національного елементу музично-педагогічної спадщини важливим є визнання національного мистецтва (народного та професійного) одним з найприродніших та найглибінніших духовних основ народного життя - усього того, що складає типовість і особливість внутрішніх і зовнішніх рис нації. Г.Гачев зазначає, що із усіх форм суспільного буття й свідомості народу (виробництва, наук, моралі, вірувань) саме мистецтво є виразником неподільної цілісності усіх шарів народного життя, усіх властивостей та здібностей людини. Цінною для нас є ідея вченого про те, що з мистецтва можна здобувати знання про народний світогляд, про національну самобутність, адже “художній твір - це мовби національний устрій світу у подвоєнні” [32, С.53].

Як мистецтво високої соціально-культурної активності музика має важливе значення у розвитку процесів, що зумовлюють етнічну інтеграцію. Музика здатна об'єднувати людей, коли йдеться про національне самоствердження. Питома вага музичного мистецтва у культурному житті народу завжди була значною, більше того музика є вірним і яскравим показником загального національного розвитку.

І.Ляшенко вважає, що “відносно стійкі етнічні риси колективної психології, зазнаючи інтонаційно-образної модифікації, стають у музиці художньою традицією, яка, в свою чергу, сприяє закріпленню деяких особливостей соціальної психології, виховує через практику музично-інтонаційного спілкування певні більш-менш постійні типи психореакції і, таким чином, залишає у культурній спадщині наступних поколінь свій помітний слід” [109, С.23]. Вчений переконаний, що із сукупності естетичного досвіду, мистецьких навичок та образних уявлень певного національного угруповання та його окремих індивідуумів складається сфера національної художньої свідомості. Така сукупність, на думку дослідника, утворює основу національної своєрідності художньої творчості та естетичного сприймання [109, С.19].

Таким чином, можемо стверджувати, що українська музично-педагогічна спадщина як створена поколіннями унікально-неповторна модель світобудови етносу виступає формою історико-культурного самоствердження народу, без якої він (народ) не може існувати як спільність. Отже, для розуміння значимості УМПС для професійного становлення вчителя, необхідно навчитися ставитися до музично-педагогічних джерел минулого як до одного з чинників національного відродження та сучасного буття, складовою не тільки національної, але й загальнолюдської культури. Врахування сказаного вище дає нам можливість сформулювати в контексті нашого дослідження *особливості культурологічного підходу до УМПС у процесі її опанування*:

- ставлення до УМПС як до культурного надбання українського народу, дієвого засобу професійно-педагогічної освіти та музично-естетичного виховання молоді;
- цілісність опанування УМПС, що виявляється у врахуванні професійного та культурно-історичного середовищ функціонування джерел;
- усвідомлення студентом-дослідником УМПС своєї ролі суб'єкта культури;
- гуманітарна проблематизація матеріалу спадщини, основою якої є критичне оцінювання явищ, цілісність й системність їх аналізу.

Для обґрунтування нашої позиції про ставлення до української музично-педагогічної спадщини як до засобу патріотичного виховання молоді ми звернулися до філософського аналізу *української національної ідеї*.

Відомі діячі української культури, провідники української національної ідеї кінця XIX - початку XX століття М. Костомаров, М. Драгоманов, І. Франко, М. Грушевський, І. Огієнко, В. Винниченко розглядали цей феномен як теретичну свідомість національного руху, з іншої - як ідею культури, “субстрату” головного носія національної “тожсамості” (за О. Забужко). Ця ідея була і залишається основою тих інтенсивних культурних процесів, котрими український народ завжди намагався об’єктивувати суверенітет свого духовного буття, в ній сконцентрована спрямовуюча свідомість української культури, її світоглядна інтенція [54, С.115].

Педагогічна інтерпретація філософських засад української національної ідеї полягає в створенні концепції національного виховання і втіленні її в життя через формування етнічної самосвідомості молоді. Погоджуючись зі світовою педагогічною думкою в тому, що неможливо собі уявити виховання, яке б не мало будь-яких національних ознак, яке б могло однаковою мірою задовольнити всі національні типи й характери, не порушуючи їх духовної рівноваги і не поглинаючи їх індивідуальності. Коли певний народ говорить про виховання, то має на увазі тільки таке виховання, яке б відповідало потребам людей конкретної національності, культивувало їх позитивні національні прикмети та зберігало зміст їх національної психіки, а не навпаки, знищувало його. Виховання – це, насамперед, “вбирання” в себе кожною особистістю духовної культури рідного народу, його національного духу, буття (Г. Ващенко, О. Вишневецький, К. Ушинський) [24; 30; 197].

Наука доводить, що справжнє виховання є глибоко національним за сутністю, змістом, характером та історичним покликанням. Закономірно, що різні ознаки, якості людей в залежності від їх національності бажано формувати скоріше не уніфікованими для всіх народів методами, а скоріше засобами, що виробилися у кожній нації протягом віків і є невід’ємною складовою її

самобутньої матеріальної та духовної культури. Звернемося до К.Ушинського, видатного педагога, спадщину якого ми переосмислюємо, вражаючись його далекоглядністю. Стверджуючи, що кожен народ повинен мати власну національну школу і спиратися на національну систему виховання як систему ідей, поглядів, переконань, традицій, звичаїв, котрі забезпечують духовне самовідтворення і самозбереження народу, він дійшов висновку: “Незважаючи на схожість педагогічних форм усіх європейських наводів, у кожного з них своя особлива національна система виховання, своя особлива мета і свої особливі засоби досягнення цієї мети” [197, С. 47].

У питаннях розуміння майбутніми учителями виховних та розвивальних можливостей музично-педагогічного доробку минулого суттєвого значення набуває сьогодні *виховна система Г.Ващенка*. Його теорія розбудови національної школи ґрунтується на тезі, що основою виховання є загальнолюдські та національні цінності, виплекані народами протягом століть. Центральне місце у його педагогічній системі займає “християнський виховний ідеал”, що ґрунтується на створенні образу ідеальної української людини. Ващенко будує його на двох головних принципах: християнській моралі та української духовності, що витворилися протягом нашої багатовікової історії. Педагог вважає, що цей ідеал, витримавши пробу часом, найбільш відповідає психології народу та його історичному призначенню [24, С. 176].

Ми згодні з вченим-культурологом М.Гончаренком в тому, що українська національна ідея та філософія над нею є ознакою української культури взагалі. Вона вбачається основою функціонування нації, серцевиною духовних інтересів, наріжним каменем соціальних та культурних прагнень [38, С. 5-21]. Українська національна ідея, закладена у могутньому виховному потенціалі української музично-педагогічної спадщини, стає сьогодні важливим чинником національної освіти, привабливим для молоді своєю демократичною музичною формою - яскравими піснями, образними інструментальними творами, різнобарвними народними іграми. Тому формування у майбутніх учителів бажання вивчати музично-педагогічні джерела минулого, передавати свої знання дітям є

необхідною умовою збереження й плекання української національної ідеї, такої необхідної для самоствердження народу.

В наш час, час повернення в музичну педагогіку забутих імен та переоцінки професійних цінностей постає проблема розуміння і адекватної інтерпретації музично-педагогічних явищ. Філософське *вчення про інтерпретацію*, утілене в теорії філософської та художньої герменевтики та рецептивної естетики стало підґрунтям розкриття ефективних шляхів опанування УМПС (7; 13; 31; 163; 166; 206).

Інтерес сучасної музичної педагогіки до питань інтерпретації пов'язаний з потребами нової культурно-історичної практики, інтересом до смислових проблем культурних явищ та їх функціонування у суспільстві. Питання сприйняття, розуміння займають суттєве місце у філософських та естетико-педагогічних дослідженнях Ю.Афанасьєва, Ю.Борева, М.Кагана, А.Шевченко, О.Ростовського. Ці проблеми є об'єктом дослідження зарубіжної рецептивної естетики (Г.Яусс, П.Шонді, Х-Г.Гадамер), а також герменевтики як теорії розуміння та інтерпретації текстів, історичних та гуманітарних пам'яток (М.Хайдеггер, П.Рікерт, М.Бахтін та ін.). Маючи відмінності у підходах до джерел (смисловий - герменевтика, соціологічний - рецептивна естетика), дослідницькі позиції цих теорій все ж не виключають одна одну, а навіть взаємодіють (Х.-Г.Гадамер).

Наше звернення до філософського вчення про інтерпретацію у дослідженні української музично-педагогічної спадщини пов'язано з пошуком шляхів обґрунтування історико-культурної ролі УМПС та значення, яку вона відіграє у формуванні особистості. Так, використання герменевтичного інструментарію надає можливість створення універсальних смислових критеріїв інтерпретації джерел, бачення їх цілісності та водночас конкретності. Суттєвим у дослідженні культури минулого став герменевтичний принцип, за яким кожний художній твір трактується як факт історії культури (адже досвід герменевтики - це досвід ставлення до пам'яток культури та осмислення цього ставлення).

У створенні моделей контекстного вивчення музично-педагогічних явищ нами були використані такі положення цієї науки: будь-яку частину тексту можна зрозуміти тільки у контексті цілого; для розуміння тексту потрібно знання традиції та усього попереднього досвіду розуміння; мета інтерпретації тексту - забезпечення його адекватного впливу, реалізація смислу (Х.-Г.Гадамер).

Ми згодні з вченими-герменевтами у тому, що до культурного явища, зокрема до художнього твору, треба ставитися як до факту “розуміння”. Розуміння є однією з проблем, що найбільше дискутуються з боку наукового та художнього пізнання протягом кількох століть і визначається сучасною наукою як здатність осягнути смисл й значення будь-чого, а також специфічний стан свідомості, що фіксується суб’єктом як впевненість у адекватності відтворених уявлень [159]. Це явище забезпечує взаємодію особистісного культурного досвіду з зовнішнім світом культури. Воно невід’ємне від смислу, бо спрямоване саме на розкриття нескінчених смислових глибин та перспектив. Розуміння розвиває смислові можливості особистості, залучає її до нового контексту. Д.С.Ліхачов стверджує: “Одне з найважливіших свідчень прогресу культури - розвиток розуміння культурних цінностей, уміння зберігати, накопичувати, сприймати їх естетичну цінність. Вся історія розвитку людської культури є історією не тільки створення нових, але й осягнення старих культурних цінностей” [100, С.356].

Герменевтичне розуміння спрямоване на реконструювання культурно-історичного смислу явища, а тим самим на відтворення безперервності духовного досвіду людей, на залучення нового покоління до минулого та традиції. Онтологічна трактовка цього феномену найбільш детально розроблена Х.-Г.Гадамером в праці “Істина і метод”, де розуміння розглядається як особливий засіб пізнання і істини, що завжди має ситуативний, конкретно-історичний характер та відображає нашу “вбудованість” в світ. Вчений пише: “Справжнє розуміння є не тіки репродуктивним, але й також завжди продуктивним ставленням, воно вимагає постійного врахування історичної дистанції між

інтерпретатором і текстом, усіх історичних обставин, що безпосередньо або опосередковано їх пов'язують” [31, С.315].

Ми виходимо з того, що будь-який факт нашого життя - явище контекстуальне, а наша зустріч з явищем культури є фактом буття, який став невід'ємною частиною минулого та сьогодення. Цей факт ми не зможемо зрозуміти поза нашим життєвим контекстом, поза нашим світоглядом та особливостями сприйняття. Він, безсумнівно, не буде схожий на начебто аналогічний факт з життя іншого індивіда. Таким чином, не можна стверджувати про єдине для всіх розуміння твору в такій же мірі, як невірно розмірковувати про абсолютно різне його розуміння кожною окремою людиною. Смысл же явища культури завжди має особистісний характер. А так як сама особистість є неповторною, то й смысл підлягає нескінченному розвитку, не гублячи себе, а навпаки, збагачуючись новими інтерпретаціями.

Рецептивна естетика, вступаючи у взаємодію з положеннями герменевтики, висвітлює питання розуміння, інтерпретації історико-культурних джерел, керуючись концептуальним твердженням, що будь-яке культурне явище має своє завершення в сприйнятті рецепієнта (Г.Грімм, К.Уліг, Г.Яусс). Прихильники цієї теорії стверджують, що відмінності у сприйнятті виникають із зміною історичної ситуації, але кожне прочитання по-своєму вірне: воно не закреслює і не робить хибним попереднє прочитання. Вчені вважають, що в одну й ту ж саму епоху існують багато різноманітних варіантів інтерпретації джерела, що залежать від існування у сіспільстві різноманітних рецепційних груп. І, нарешті, навіть у кожного з членів однієї групи розуміння й тлумачення одного й того ж культурного явища буде відрізнятися. Таким чином, рецептивна естетика стверджує залежність сприйняття принаймні від трьох чинників: епохи, типу аудиторії, особливостей індивідуального складу людини-рецепієнта. В процесі аналізу твору необхідно враховувати як позицію автора, так і інтерпретатора, адже саме рецепієнт привносить рухливість у світ культурних цінностей, виявляючи своєю творчою діяльністю соціально-історичну природу культурного смислу, естетичної цінності.

Важливим етапом у розробці художньо-рецепційної проблематики стали праці вчених “харківської школи” (О.Потебні та його учнів Д.Овсяніко-Куліковського, А.Горнфельда, Б.Лезіна та ін.). У своїй концепції художнього сприйняття О.Потебня виходив з того, що читач здатний збагачувати смисл твору творчим його прочитанням, так як “сила твору не в тому, що розумів під ним автор, а в тому, як воно діє на читача” [152, С.330]. Вчені стверджували, що закони художнього сприйняття тотожні законам художньої творчості, хоча це повторення не є абсолютним, інакше наші душі перетворилися б у “відчинені скрині”, де висловлена думка без проблем перекладалася б з однієї “душевної скрині в іншу” (Д.Овсяніко-Куліковський) [137, С.10]. Таким чином, в процесі розуміння діє парадокс В.Гумбольдта: будь-яке розуміння є водночас нерозумінням.

Сучасні вчені у розробці питань інтерпретації та розуміння явищ культури, орієнтуючись на ідеї герменевтики та рецептивної естетики, відстоюють позицію неможливості існування єдиного й незмінного смислу культурних текстів та їх незмінної цінності для людей, історії, науки, мистецтва (М.Каган, Ю.Борєв, О.Костюк, В.Медусевський, Є.Назайкінський, О.Ростовський, О.Рудницька).

На формування нашої концепції успадкування УМПС певним чином вплинула теорія *екзистенціалізму*. В ній суттєвим для нас є визнання цінності кожної окремої особистості, неповторності людського “Я” в культурі та пізнанні (М.Хайдеггер, Ж.Сартр, М.Бердяєв, К.Ясперс).

Отже, в результаті аналізу наукової літератури можна дійти висновку, що вивчення української музично-педагогічної спадщини у педагогічному навчальному закладі базується на наступному концептуальному положенні: категорії смислу та цінності в культурі й педагогіці завжди визначаються в конкретно-історичному контексті культурного та соціального життя і тому є історично мінливими та динамічними.

Таким чином, філософія української національної ідеї, теорія герменевтики, рецептивна естетика та теорія екзистенціалізму та ідеї українських педагогів минулого стали науковим підґрунтям вивчення майбутніми учителями музики

музично-педагогічних джерел минулого, відкривши шляхи їх культурно-історичного осмислення в питаннях професійно-ціннісних орієнтацій, інтерпретаційної діяльності, формування національної самосвідомості студентів тощо.

1.3. Принципи успадкування музично-педагогічних джерел у професійному контексті становлення учителя музики

Кожне покоління вступає до життя у світ предметів і відношень, знаків та символів, успадковуючи накопичений людством досвід минулого і перетворюючи його в цінності сучасного (Ю.Афанасьєв, Е.Баллер, К.Бистрицький, В.Грінін, В.Іванов, В.Козловський, А.Ладигіна). Явище успадкування визначається сучасною філософією як процес відтворення людської культури в її потенційності і вільному розвитку людських сутнісних сил [10; 72].

Вивчаючи питання функціонування джерел минулого у професійно-педагогічному просторі, необхідно врахувати те, що засвоєння культурного досвіду здійснюється кожною особистістю у самобутній, специфічній формі залежно від її індивідуальної своєрідності та рівня розвитку сутнісних сил (знань, умінь, цінностей).

Явище успадкування має внутрішній глибинний зв'язок з феноменом “спадкоємність”. Вважаємо за необхідне здійснити їх порівняльний аналіз з метою більш повного розуміння цих явищ в культурі та педагогіці. Якщо спадкоємність є закономірністю духовного розвитку, умовою існування культури взагалі (Е.Баллер), то успадкування можна визначити як механізм спадкоємності, її діяльнісний, продуктивний фактор. Спадкоємність охоплює об'єктивні зв'язки явищ, тоді як успадкування передбачає усвідомлення, теоретичне розуміння, а також творче використання цих явищ у своїй діяльності [10]. Реалізуючи свою індивідуальну визначеність, людина вибирає із запропонованого змісту культури цінності, які необхідні їй для соціального та професійного становлення. Зв'язок

між явищами успадкування й спадкоємності можна висловити, на нашу думку, такою закономірністю: в якій мірі успадкування є діяльним виразом закономірностей культурної спадкоємності, в тій же мірі спадкоємність виявляється одним з найважливіших факторів і принципів успадкування.

Суть процесу педагогічного успадкування - в критичному ставленні до тих або інших проявів спадкоємності в залежності від культурно-історичної та соціально-педагогічної ситуації, конкретних завдань, поставлених перед особистістю у зв'язку з певними об'єктивними та суб'єктивними чинниками.

Успадкуванням музично-педагогічних джерел у рамках нашого дослідження ми будемо називати процес набуття студентом досвіду професійної діяльності через опанування досліджуваного доробку (рис. 1.2).

Успадкування є складовою навчального процесу і відповідає всім його закономірностям. Розглянемо кожний елемент процесу вивчення УМПС, виходячи з особистісно - орієнтованої парадигми освіти. Систематизуючим елементом цієї системи є *мета*, яка конкретизується в цілях та завданнях кожного етапу вивчення джерел. В центрі досліджуваного процесу знаходяться учасники педагогічної взаємодії (викладач та студенти), діяльність яких будується на духовній єдності та здійснюється згідно загального алгоритму.

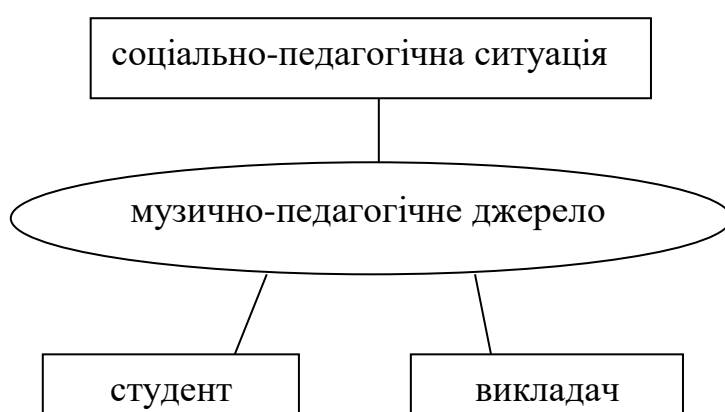


Рис.1.2 Складові успадкування УМПС

Об'єктом успадкування є зміст навчального матеріалу, що має інваріантний та варіативний компоненти та засоби спільної діяльності викладача

й студентів, які є *суб'єктами* названих дій. *Результатами* процесу успадкування є конкретні знання та уміння студентів, а також їх особистісно-творчі якості.

У зв'язку з тим, що УМПС досліджується як засіб фахової підготовки та професійної діяльності майбутніх учителів музики, ми можемо говорити про професійний контекст її вивчення. *Професійним контекстом* (у педагогічному тлумаченні) ми називаємо певне середовище, в якому набуває педагогічної спрямованості особистість майбутнього вчителя та його навчальна діяльність.

Концепція контекстного навчання, розроблена А.Вербицьким, його однодумцями та послідовниками, орієнтує учасників педагогічного процесу на активну діяльність, засобами якої можна вирішувати досить складні завдання професійної підготовки спеціалістів з вищою освітою, а саме: формувати у студентів не тільки пізнавальні, але й професійні мотиви та інтереси; розвивати системне мислення майбутнього спеціаліста, що включає цілісне бачення світу та своєї ролі у суспільстві; виховувати відповідальність, позитивне ставлення до учительської професії; формувати вміння володіти методами моделювання своєї діяльності [26, С.205]. Ми поділяємо думку вченого, що з використанням професійно-контекстного підходу навчальна діяльність студентів набуває чітко визначеної професійної спрямованості, усвідомленості, тобто класифікується як професійна.

Категорії “текст” та “контекст” у сучасній філософській та культурологічній літературі використовуються досить широко. З'ясування їх смислу допоможе глибше зрозуміти українську музично-педагогічну спадщину як зібрання текстів певної професійної спрямованості.

Поняття “текст” (від лат. *textum* - тканина, зв'язок, побудова) тлумачиться як “відтворена на письмі або друком авторська праця, висловлювання, документи, пам'ятки тощо” [174, С.655]. З культурологічних позицій текст, за Л.Баткіним, має ознаки не тільки об'єкту, але суб'єкту культури. Таким чином, він спроможний, як будь-який суб'єкт, бути мінливим, здатний оновлюватися, по-новому розумітися. Подібно до того, як індивід, якості якого розкриваються залежно від об'єкту спілкування, смисл тексту також не є незмінною величиною.

З кожним новим співрозмовником текст по-новому розкриває свої смисли, збагачуючись або збіднюючись при тому [12].

Згідно культурологічного підходу до УМПС, культурний смисл тексту джерела в процесі успадкування входить в нас, творить нас, але, з іншого боку, ми творимо його, складаючи у відповідь автору свій власний текст. Так, М.Бахтін вважає, що створення особистістю “реагуючого” тексту в процесі актуалізації твору є досить непростим явищем, де відбувається складна взаємодія тексту автора та контексту, що створюється індивідом в процесі освоєння джерела [13, С.285].

Поняття “контекст” (від лат. contextus - тісний зв’язок, з’єднання) в широкому розумінні - це культурне середовище, за яким можна з’ясувати значення й смисл окремих фрагментів, що входять до його складу (О.Лосєв) [102]. Для окремого виразу, словосполучення, слова, що входять до цілісного тексту, контекстом є інші - попередні або наступні - вирази або текст в цілому. Для цілісного тексту, яким є музично-педагогічне джерело, контекстом є інші тексти, джерела, що функціонують в цьому ж самому соціокультурному середовищі. Можна погодитись із вищеназваними науковцями у тому, що розуміння й пояснення будь-якого явища потребує не тільки серйозного вивчення його внутрішньої природи, але й пильної уваги до контексту, в якому воно існує.

За С.Рубінштейном, контекст може активізувати або гальмувати процеси мислення та поведінки особистості, перешкоджати або, навпаки, сприяти виникненню проблемних ситуацій. Вчений вважав, що предмети та об’єкти через вміщення їх у нові контексти тільки й можуть виявити свої нові якості та властивості, а будь-яке відкриття є відкриттям прихованих властивостей предмету через включення його в нові зв’язки. До того ж в тексті, який треба зрозуміти, всі елементи мають виступати в тій якості, в якій вони входять в даний контекст [165].

Керуючись ідеями А.Вербицького, А.Леонтьєва, З.Решетової, дозволимо стверджувати, що педагогічний контекст, за яким відбувається опанування

української музично-педагогічної спадщини, може сприяти більш системному та цілісному її освоєнню, а значить і більш ефективному використанню у професійній діяльності [26; 97; 160]. Основне положення концепції контекстного навчання (за А.Вербицьким) полягає в тому, що засвоєні в навчанні знання, вміння та навички вже в навчально-професійній діяльності перетворюються з *предмету* активності студента на *засіб* вирішення професійних завдань майбутнього вчителя. З цим пов'язане перетворення суб'єкту навчання - студента в суб'єкт професійної діяльності - фахівця [26]. Якостей професійного контексту набуває і робота студентів над успадкуванням музично-педагогічних джерел, де УМПС розглядається: як *предмет* навчальної діяльності студентів (у процесі її вивчення); як *засіб* професійної діяльності студентів (у процесі її використання в умовах практики).

У процесі вивчення УМПС можна прослідкувати, з одного боку, етапність, з іншого - генезис цього процесу, що проявляється у послідовному й логічному переході діяльності навчальної в діяльність професійну. Спочатку суб'єкт навчання виконує цілеспрямовані дії з метою оволодіння змістом спадщини, навичками її вивчення.

На наступному етапі успадкування здобутий “арсенал” знань та умінь виступає засобом виконання реальної професійної діяльності, мета якої полягає у формуванні не тільки комплексу фахових умінь студентів, але й музичної культури учнів. Включаючись у такі форми професійної підготовки, як лекція, практичні, семінарські та лабораторні заняття, ділові ігри, написання курсової та дипломної робіт, педагогічна практика, науково-дослідницька робота студент через навчальну та навчально-професійну діяльність наближається до діяльності дійсно професійної. Структуру цілісної системи професійної діяльності можна відобразити у вигляді наступного ланцюга: мета - мотив - потреба - дії - засоби діяльності - предмет - результат.

Таким чином, професійний контекст навчально-професійної діяльності передбачає трансформацію навчально-пізнавальної діяльності у професійно-практичну. Зосередження зусиль студентів на оптимальному й ефективному

використанні вивчених джерел спадщини у реальній педагогічній ситуації дає можливість розвивати у майбутніх учителів професійне мислення та творчі якості - самостійність, ініціативність, активність.

За однакової структури навчальної та професійної діяльності зміст її складових принципово відрізняється. Метою успадкування джерел в навчальній діяльності є знання минулого національної музичної педагогіки, розвиток професійних якостей особистості, тоді коли мета діяльності професійної - розвиток музичної культури учнів. Якщо предметом навчальної діяльності в успадкуванні є безпосередньо джерела УМПС, то предметом праці для майбутнього вчителя музики виступає особистість учня, його музична культура.

Згідно теорії контекстного підходу можна виділити три базові форми діяльності студентів: *навчальна діяльність* академічного типу з провідною роллю лекції та семінару, *квазіпрофесійна* (ділові ігри та інші моделюючо-ігрові форми) та *навчально-професійна* (виробнича практика, науково-дослідна робота, дипломний проект).

Таким чином, професійний контекст успадкування музично-педагогічних джерел, що дозволяє студенту більш гнучко підходити до вибору джерел для вивчення змісту спадщини в залежності від його професійних інтересів, набутої спеціалізації, має наступні характерні *ознаки*: успадкування УМПС є навчально-професійною діяльністю і має *особистісну, пізнавальну та практичну спрямованість*; *предметом та засобом* професійної діяльності майбутніх вчителів музики є музично-педагогічні джерела минулого; оптимальною формою професійної діяльності в педвузі, що відповідає завданням музично-педагогічного успадкування є *педагогічна практика*, в процесі якої студенти мають можливість використовувати матеріали УМПС у безпосередній роботі.

Розглянувши механізми передачі соціокультурного досвіду в освіті та вихованні, можна стверджувати, що процес успадкування музично-педагогічних джерел передбачає, з одного боку, засвоєння кожним новим поколінням вчителів раніше створеного професійного досвіду, а з іншого - його подальший розвиток. Перевтілюючись у знання, вміння, цінності суб'єктів успадкування, тобто

актуалізуючись, досвід музикантів-педагогів минулого знов повертається, вже збагачений, у великий світ культури. Таким чином, успадкування УМПС - складний багатоаспектний процес, який може відбуватися за умов дотримання у цій діяльності принципових засад, що забезпечують реалізацію культурологічного та професійно-контекстного (цілісного) підходів до опанування матеріалів спадщини.

Суттєвим чинником успадкування музично-педагогічного доробку минулого є *принцип педагогічної спадкоємності*. Пильна увага до проблем спадкоємності пов'язана сьогодні з переосмисленням історичного та культурного досвіду минулих поколінь, із завданням знаходження нових шляхів, форм, методів передачі та засвоєння цього досвіду сучасним суспільством.

Згідно ознак спадкоємного зв'язку, сформульованих раніше, процес успадкування культурного явища не є його повторенням, хоча і передбачає утримання в собі декотрих елементів "старого". Ці елементи входять в "нове" не засобом механічного перенесення, а шляхом активної творчої діяльності індивідів. Однак сучасний культурний досвід невід'ємно пов'язаний із здатністю людей відтворювати раніше зафіксовані змісти культури так, якщо б вони, ці змісти, були ознакою не минулого, а сучасності. Природність ставлення до минулого як до індивідуальної умови сучасного людського буття обумовлена тим, що у такому ставленні це минуле безпосередньо асимілюється у досвід кожного індивіда і утворює смислову безперервність культурно-історичного процесу.

Механізмом спадкоємності у всіх сферах прикладання людських духовних сил є взаємодія традиційних та інноваційних процесів. Феномени традиції і новації пов'язані один з одним за великими законами життя і природи. Філософи, педагоги, музикознавці, які вивчають питання спадкоємності і традиції вважають, що канон і евристика є двома основними силами процесів культурного успадкування та культурної спадкоємності (А.Іваницький, В.Козловський, Ю.Лотман, Н.Суханов, Є.Шацький та ін.).

Спадкоємність в педагогічній науці виникла разом із людством у зв'язку з потребою передачі молоді соціально-культурного досвіду минулих поколінь. Вагомий внесок в розробку даного явища як такого, що забезпечує інтеграцію й цілісність навчально-виховного процесу внесли вчені-педагоги Ш.Ганелін, С.Козаченко, Ю.Кустов, О.Мороз, М.Скаткін, С.Шаповаленко. Так, С.Козаченко дає розуміння спадкоємності навчально-виховного процесу як педагогічного явища, яке у навчанні й вихованні передбачає міцний зв'язок між новим й старим, опору на вивчене, на попереднє знання та досвід. На думку вченого, саме спадкоємність забезпечує стрункість й динамічність педагогічного процесу, у якому сходження на новий, більш високий щабель є логічним продовженням попередньої роботи [71].

Ми згодні з позицією О.Мороза в розумінні спадкоємності як загальнопедагогічного принципу, що потребує постійного забезпечення нерозривного зв'язку між окремими сторонами, частинами, етапами й щаблями навчально-виховного процесу, його поступально-висхідного розгортання у відповідності до змісту, форм й методів роботи з обов'язковим урахуванням якісних змін, що відбуваються у розвитку особистості учнів та студентів [121].

Таким чином, дотримання принципу педагогічної спадкоємності забезпечує навчально-професійній діяльності природність і гармонійність у таких відносинах, як зв'язки між поколіннями педагогів, між між учителем та учнем, джерелом та студентом-спадкоємцем досвіду минулого тощо.

Вивченню складних процесів успадкування музично-педагогічного доробку минулого передують виявлення вагомих складових культурного та педагогічного простору, в якому УМПС функціонує і виявляє свої властивості. Такими складовими в нашому дослідженні є культурно-історичний та професійний контексти, що відповідають двом сформульованим і досліджуваним нами аспектам функціонування УМПС: у якості культурного досвіду українського народу та засобу професійної підготовки майбутнього вчителя. Тому вважаємо, що діяльність студентів з опанування джерел української музичної педагогіки необхідно організовувати, спираючись на *принцип взаємодії професійного та*

культурно-історичного контекстів. В процесі вивчення музично-педагогічних джерел минулого дуже важливо для студентів як суб'єктів успадкування в процесі роботи з матеріалом знати про особливості таких понять, як “час культури”, історичний ланцюг “минуле-сучасне-майбутнє” та розуміти їх роль у інтерпретації текстів (словесних, нотних), створених у далекі часи.

Д.Ліхачов вказував, що у культурно-історичних дослідженнях важливим є вивчення як самої пам'ятки, так і часу її створення. В іншому разі дослідження втрачає свою вірогідність, а історичне джерело цінність: “Будь-який твір, вихоплений з свого історичного оточення, так же втрачає свою естетичну вартість як цеглина, що витягнута з творіння великого архітектора” [100, С.356].

Г.Гуссерль, М.Хайдеггер та їх послідовники (М.Бахтін, О.Лосєв, В.Козловський) мають спільну позицію, що культурні смисли явищ, творів розкриваються більш повно і дають себе розкрити тільки протягом часу. На думку вчених, саме віддаленість у часі, існування джерела у “великому часі культури” створює можливість розуміння думок, поглядів, уявлень, переконань, ідеалів людей іншої епохи у всій їх неповторності. Час (за М.Бахтіним) - інтервал віддаленості однієї культурно-історичної епохи від іншої - має характер перетворювальної сили завдяки тому, що посилює контрасти між ними, дозволяє розкрити нові смисли, що виявилися неусвідомленими в ній самій. Вчений переконаний: чим більше буде інтервал в часі, тим більш творчим буде контакт [13].

В.Козловський вважає, що історія створює найважливішу передумову цілісного культурного життя. А завдяки історичному процесу кожне нове покоління має змогу, успадкувавши досвід минулої культури і зробивши його актуальним, йти далі, прокладаючи нові шляхи в культурно-історичному процесі [72, С.73].

Взявши за основу положення філософської герменевтики про “розімкненість” в часі явищ культури (Г.Гуссерль, М. Хайдеггер, М.Бахтін), ми приєднуємося до їх думки, що, завдяки цій властивості, в культурному середовищі завжди зберігається можливість відшукати залишені нам

попередниками нерозкриті смисли, еталони істини й краси, знайти ще досі не реалізовані можливості практичного застосування цих джерел у нових умовах. Сучасна інтерпретація класики, нові тлумачення естетичних цінностей й моральних норм у сьогodнішній культурі, педагогічній науці та практиці створюють необхідну канву живого процесу існування й розвитку культури, що є умовою безперервності культурної спадкоємності.

Культурно-історичний контекст висвітлює досліднику закономірність успадкування, що виявляється у розумінні минулої культури через призму сучасності і навпаки, у баченні сучасної культури продовженням минулої. Дослідник культури минулого польський філософ Є.Шацький питання взаємовпливу історичного ланцюгу “минуле-сучасне-майбутнє” вирішує так: “Теперішнє минуле – це базис, так як саме він є свідченням того, що було досягнуто й продовжує зберігатися як умова теперішнього й майбутнього” [205, С.286]. Продовжуючи думку Г.-Ф.Гегеля, що суть історичного успадкування - не у відновленні минулого, а у опосередкуванні його з сучасним життям, Є.Шацький доводить ілюзорність переконань філософів-традиціоналістів про можливість жити в такому ж, як наші батьки, світі. Вчений вважає нереальною їх мрію про культуру майбутнього, яка б не враховувала реалій сьогodнішнього та учорашнього дня.

В різноманітній культурологічній літературі можна прослідкувати схожість поглядів вчених на роль ланцюгу “минуле – сучасне - майбутнє”. Наприклад, З.Фрейд так викладає свою позицію з цього питання: “Чим менше людина знає про минуле й теперішнє, тим ненадійніше за необхідністю виявиться його судження про майбутнє” [199, С.94].

Ми згодні з висновками українських вчених В.Козловського та С.Кримського, що в “метачасі культури” (С.Кримський) створюється можливість розкриття оболонки замкнутості явища минулого. При цьому, стверджуючи зв'язок часів, ми здійснюємо “подорож у часі”. При такому розумінні ролі категорії часу в культурі стане можливим дійсне опанування минулого та відкриття тих його потенцій, що посилюють рух вперед, розширюють культурний

потенціал прогресу [72; 92]. Виходячи з цього, вузлові культурні явища мають розглядатися як умова та результат розвитку фундаментальних принципів попередньої культури.

Зважаючи на вищесказане, можемо дійти висновку, що, опановуючи УМПС, студентам необхідно зважити на протиріччя процесу успадкування, яке обумовлене культурно-історичним контекстом та культурною спадкоємністю. Смісл його заключається в наступному: з однієї сторони, спадщина як культура минулого стабільна (це факт минулого, який ніхто вже не може змінити), з іншого боку - спадщина живе, функціонує, постійно видозмінюючись у інтерпретаціях тих, хто нею оволодіває.

Опановуючи музично-педагогічні джерела минулого, студент намагається оцінити їх, дати характеристистику, створити їх певну хронологічну або тематичну послідовність, а потім - спланувати шляхи й способи ефективного використання вивченого матеріалу у своїй діяльності в залежності від професійних інтересів та цілей. Звертаючись до минулого музичної педагогіки, він як суб'єкт культури намагається знайти аналогії, провести паралелі, щоб відшукати відповіді на питання, які ставить сучасна педагогіка. Без сумніву, в успадкуванні знаходить вираз життєва позиція вчителя, професійні та культурологічні орієнтири, знання тощо. Таким чином, принцип взаємодії професійного та культурно-історичного контекстів має вирішальне значення в успадкуванні УМПС, оскільки, керуючись ним, студент зможе вільніше й впевненіше себе почувати, торкаючись поживклих сторінок "старих" нотних збірок або підручників. Урахуванням цього принципу впливає на вироблення у студентів вміння вивчати музично-педагогічного джерела через призму культурно-історичних категорій, понять та знань і, навпаки, розуміти культурно-історичні явища з позицій особистих професійних інтересів та потреб. Ступінь включення студента в діяльність з успадкування музично-педагогічних джерел минулого значною мірою визначається тим, наскільки велике значення має ця діяльність для суб'єкта, для його особистісного розвитку.

Творчі можливості кожного учасника діяльності з вивчення УМПС можуть реалізовуватися тільки у активному навчанні, організувати яке пропонується через *принцип активізації духовно-творчого потенціалу особистості* за умови створення вільного “простору” можливих цілей та шляхів їх досягнення, з яких студент вибирає те, що найбільш підходить його індивідуальності, потребам, здібностям (О.Білоус, З.Гіптерс, Л.Мільто, О.Полякова, О.Рудницька, С.Сисоєва, В.Фрицюк). Сучасна гуманістична парадигма особистісно-орієнтованої освіти несе в собі культуротворчу та соціалізаційну функції, що реалізуються у гуманному підході до об’єкту педагогічного впливу з метою не сформуванню й навіть не вихованню, а знайти, підтримати, розвинути людину в людині [22, С.11-17].

Активізація духовно-творчого потенціалу знаходить вираження у конкретному виді діяльності пошуково-перетворювального характеру і пов’язується з такими властивостями особистості, як активність і креативність. Специфікою творчої активності є її прогресивний напрям (перехід від менш досконалого становища у більш досконале) та гуманістичний характер (рух до духовно-моральних ідеалів, в ім’я яких особистість стверджується).

Аналіз науково-педагогічного досвіду (Н.Борисова, А.Вербицький, Г.Падалка, Н.Тализіна) дає можливість стверджувати, що найбільш характерним напрямком підвищення ефективності вузівського навчання є створення таких психолого-педагогічних умов, в яких студент може зайняти активну особистісну позицію та найбільш повно розкритися як суб’єкт навчальної діяльності. Без певного рівня активності людини не може здійснитися навіть найпростіша дія в пізнанні. Тому мова повинна йти про зміст та ступінь активності на рівні сприйняття, творчого мислення, практичних дій. Така постановка питання приводить до обґрунтування названого принципу в діяльності, де організація вивчення УМПС - шлях до творчої самореалізації особистості, засіб формування у студента особистісної цілісності, своєї “Я-концепції”. За умови активізації творчого потенціалу особистості у навчанні змінюється кут зору на предмет, на його сприйняття та розуміння. Відчуття людиною своєї цінності,

самоідентичності, значущості - фундаментальні начала особистості, основи її цілісності та творчості (М.Бахтін, М.Бердяєв, М.Каган, О.Лосєв) [26; 27;64; 102].

Аналіз наукових джерел, в яких здійснено розробку концепцій активного навчання, свідчить, що одним з факторів його інтенсифікації є не тільки збільшення об'єму засвоєваної інформації, прискорення процесів її зчитування, але й створення дидактичних та психологічних умов для розкриття інтелектуальних та духовно-емоційних можливостей студентів (І.Лернер, О.Киричук, Г.Падалка, О.Рудницька). Саме через механізми духовності й творчості особистість співвідносить себе з зовнішнім світом, з культурою: чим більше духовного й творчого в особистості, тим більше вона самоцінна, оригінальна, самоідентична, активна. Без активізації духовно-творчого потенціалу студента робота з УМПС стає неможливою, адже тоді не зможуть розкритися численні смисли спадщини, її художньо-естетичний та педагогічний потенціали. Отже, духовність та творчість як прояв ідеального, родового в людині здатна підносити будь-яку діяльність, забезпечуючи їй високі результати.

Підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновок, що визначені і теоретично обґрунтовані принципи вивчення джерел української музично-педагогічної спадщини є для даного дослідження цілком природними й закономірними, такими, що відповідають суті й логіці взаємодії особистості з явищами потенційної та актуальної культури.

З метою введення явища УМПС у контекст фахової підготовки майбутніх учителів музики необхідно здійснити аналіз її *освітніх функцій*.

Проблема вирішення завдань підготовки майбутніх учителів музики до використання української музично-педагогічної спадщини у професійній діяльності знаходиться у прямій залежності від потенціалу, закладеному у самому доробку. Студент, опановуючи протягом навчання музично-педагогічні матеріали, включається у своєрідний культурно-історичний діалог, в якому шукає відповіді на поставлені у творах питання, слідкує за розвитком музично-педагогічної думки, збагачується методичним інструментарієм відомих майстрів музичного виховання минулого. Різні культурні смисли “виборюють собі місце”

в свідомості студента як професійні цінності у ланцюгу “ретроспективне - актуальне - перспективне”. У намаганні сказати своє слово у полеміці студент має можливість пізнати й змінити самого себе. Вирішенням питань особистісного та ціннісного у процесі вивчення спадщини опікується її *аксіологічна функція*. Ця функція відіграє важливу роль у формуванні ціннісно-зорієнтованої особистості майбутнього вчителя, рівень якої визначається наявністю професійних цінностей та якістю рефлексивної діяльності, а саме: ціннісним ставленням до УМПС як предмету та засобу навчально-професійної діяльності; розвинутою професійною мотивацією (інтереси, потяги, потреби тощо); умінням здійснювати рефлексивні дії при опануванні джерел музично-педагогічної спадщини.

Зміст спадщини є матеріалом для формування фахових знань студентів. Глибокі систематизовані знання з історії музичної освіти є одним з показників рівня фахової підготовки студента, необхідною умовою орієнтації його у сучасному педагогічному середовищі. УМПС несе в собі широку й різнобічну інформацію про зміст, шляхи й засоби розвитку музичного виховання в Україні. Тому *гностична функція* української музично-педагогічної спадщини полягає в тому, що через неї забезпечується опанування студентами джерел, що її складають. За умови професійного контексту вивчення УМПС знання виконують роль орієнтувальної основи діяльності і засобів її регуляції. В той же час знання джерел музичної педагогіки є показником рівня фахової підготовки студентів, необхідною умовою орієнтації його у сучасному педагогічному середовищі та розуміння актуальних проблем музичного виховання.

Для визначення ступеня й характеру освоєння особистістю УМПС як масиву інформації необхідно окреслити такі чинники цього процесу, як ефективність (зафіксовані зміни в поглядах, діях студента) та інтенсивність використання текстів (кількість звернення до інформації в ході навчально-професійної діяльності). Проте самі по собі ціннісні утворення особистості, знання з УМПС та пізнавальні уміння не є самоціллю в успадкуванні спадщини. Результативність фахової підготовки, в тому числі вивчення джерел УМПС, визначається здатністю студентів активно використовувати опанований матеріал

у різних сферах своєї навчально-професійної діяльності. Завдяки своїй *праксеологічній функції* українська музично-педагогічна спадщина є засобом озброєння майбутніх учителів вмінням самостійно й кваліфіковано розпоряджатися на практиці знаннями, набутими в результаті вивчення джерел. Саме у практичній роботі джерело з *предмету* навчально-професійної діяльності перетворюються у *засіб* музично-естетичного виховання учнів. Праксеологічна функція спадщини забезпечує перевірку знань та умінь студентів, де і визначається їх необхідність, дієвість, й важливість для сучасної практики. Глибина засвоєння знань завжди вимагає конкретизації в професійній діяльності майбутнього спеціаліста: він оперує ними в залежності від цілей та завдань опанування завдяки професійним вмінням (загальнопедагогічним та спеціальним музичним).

Коли УМПС як засіб професійної підготовки стає для студентів інструментом творення самих себе, тоді самостійно проведений урок, позакласний захід, наукове дослідження, курсова робота або дипломний проект на основі вивчення джерел УМПС можна назвати практичним результатом ефективного вивчення музично-педагогічного доробку минулого, тобто *результатом відповідної підготовки*. В той же час це є свідченням *готовності* студентів до використання спадщини у майбутній професійній діяльності, сформованості їх професійної культури й національної самосвідомості.

Як свідчить науковий досвід (І.Бех, І.Зязюн, О.Мороз, М.Поташнік), існуючій системі професійної підготовки вчителів у педагогічному університеті бракує дієвості й цілеспрямованості у формуванні комплексу професійно-значущих якостей студентів, володіння якими дозволило б забезпечити високий рівень їх професіоналізму у складних і динамічних умовах педагогічного процесу. З точки зору досліджуваних педагогічних явищ *підготовку* майбутніх учителів музики до використання джерел української музично-педагогічної спадщини у професійній діяльності ми розуміємо як процес комплексних навчально-виховних впливів, спрямованих на формування фахових знань, умінь та особистісних якостей засобами української музично-педагогічної спадщини.

Саме готовність вчителя до практичної професійної діяльності як мета досліджуваного процесу підготовки та важлива умова досягнення педагогічної досконалості дає можливість молодому вчителю впевнено почуватися на робочому місці, якнайшвидше адаптуватися в умовах сучасної школи, успішно розв'язувати складні завдання навчально-виховної роботи, аналізувати результати власної діяльності.

У науковій педагогічній літературі “готовність” визначається як “сукупність професійно обумовлених вимог до вчителя” (В.Сластьонін), “передумова творчої педагогічної діяльності” (А.Ліненко), “інтегральна властивість особистості, передумовлена, перш за все знаннями, уявленнями, навичками” (К.Платонов). Подаючи своє розуміння даного явища, науковці переконані, що готовність до професійної діяльності є метою і результатом підготовки студентів у педвузі (А.Капська, О.Мороз, В.Сластьонін, Г.Троцько).

Науковці доводять, що готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності як результату фахової підготовки інтегрує психічний (професійно-педагогічна спрямованість), науково-теоретичний (об'єм знань), практичний (сформованість потрібних умінь) та психофізіологічний (сформованість професійно значущих якостей) компоненти. Проте зазначають: в залежності від виду та змісту діяльності названа якість наповнюється специфічним змістом і відповідним чином структурується (певні її компоненти виокремлюються і стають провідними).

Все вищезазначене є підґрунтям для створення *моделі* готовності майбутніх учителів музики до використання музично-педагогічного доробку минулого у професійній діяльності. Названу *готовність* ми розуміємо як сукупність особистісно-ціннісних, пізнавальних та операційно-інструментальних показників діяльності, що забезпечують успішність постановки й реалізації учителем важливих педагогічних завдань сучасної школи, пов'язаних з формуванням музичної культури учнів на українському музично-педагогічному матеріалі. Враховуючи викладене, можна стверджувати: *готовність студентів до використання УМПС у професійній діяльності як педагогічний феномен є*

складним особистісним утворенням, що забезпечує активний діючий стан суб'єкта, його адаптованість в умовах навчального процесу школи, мобілізацію на виконання музично-виховної роботи з учнями засобами УМПС.

Спираючись на дослідження Б.Ананьєва, В.Бондаря, Л.Кондрашової, О.Мороза, К.Платонова з питань професійної підготовки майбутніх учителів та творчо використавши педагогічний доробок Ф.Гоноболіна, Н.Кузьміної, О.Щербакова, В.Сластьоніна, О.Абдуліна щодо наукових розробок поняття “педагогічна діяльність”, ми зробили висновок, що готовність студентів до використання УМПС у майбутній професійній діяльності складається з компонентів, які відповідають функціям спадщини і знаходяться у щільній взаємодії: *рефлексивно-мотиваційний компонент* готовності залежить від розвинутості її аксіологічної функції, *інформаційно-пізнавальний компонент* готовності співвідноситься з її гностичною функцією, *операційно-практичний компонент* готовності є відображенням праксеологічної функції.

У відповідності з методологічним принципом провідної ролі мотивів у діяльності людини, визначаємо стрижневим елементом досліджуваної готовності *рефлексивно-мотиваційний компонент*. Сфера його дії величезна: формування інтересу до музично-педагогічної діяльності, любов до дітей, ставлення до УМПС як до професійної та культурної цінності українського народу, а також як до цікавого предмету вивчення та вагомому засобу навчання й виховання. Цей компонент, забарвлений особистісним смислом, створює основу для успішної реалізації інших структурних компонентів готовності, виступаючи внутрішньою передумовою подальшого самоудосконалення студента. Це дає можливість майбутньому вчителю активно включати самосвідомість, осмислюючи та аналізуючи власну педагогічну діяльність та діяльність інших (вчителів, практикантів, учнів). До цього компоненту також відноситься самооцінка, прагнення до самореалізації, виявлення та реалізації творчого потенціалу та здібностей студента. До складу рефлексивно-мотиваційного компонента входять:

- *мотивація* (ціннісне ставлення до української музично-педагогічної спадщини як до культурно-історичного феномену, бачення джерел УМПС як

предмету та засобу навчально-професійної діяльності, орієнтація на подальшу педагогічну діяльність);

- *рефлексія* (адекватна самооцінка, потреба у самоудосконаленні, розвинутість національної самосвідомості);
- *творчість* (самостійність, ініціативність, активність, здатність до педагогічної імпровізації).

Теоретична підготовленість майбутнього вчителя до музично-педагогічної діяльності, його професійна інформованість та загальна ерудиція, рівень знань з УМПС (стійких, глибоких, і в той же час динамічних) акумулюються у **інформаційно-пізнавальному компоненті** даної готовності.

Важливою складовою тезаурусу майбутнього вчителя виступають знання з історії музично-педагогічної освіти, накопиченні у результаті вивчення фахових історичних джерел, а також знання сучасної методики музичного виховання учнів. Характерною особливістю таких знань є культурно-історичний контекст їх засвоєння у зв'язку з тим, що джерела виступають зразками педагогічного досвіду минулих поколінь.

В той же час на якість знань значною мірою впливає вміння студента працювати з матеріалами спадщини - аналізувати, порівнювати, узагальнювати, робити умозаключення й висновки тощо. Таким чином, складовими інформаційно-пізнавального компонента готовності майбутніх учителів до використання української музично-педагогічної спадщини в професійній діяльності виступають:

- *знання* (знання кращих джерел доробку українських музикантів-педагогів минулого для дітей та зразків дитячого музичного фольклору, обізнаність з українським музичним репертуаром, включеним до програми “Музика” для загальноосвітніх навчальних закладів);
- *дослідно-пізнавальні вміння* (володіння методами роботи з джерелами - складання плану, конспектування, реферування, анотування, вміння виявляти художньо-педагогічний потенціал джерел різних типів, користуватися додатковими джерелами інформації).

Операційно-практичний компонент готовності акумулює уміння й навички учителя щодо безпосереднього використання джерел у навчально-виховній роботі з учнями, для написання курсової роботи або дипломного проекту, наукової розвідки тощо. В основі структурування операційно-практичного компоненту готовності виступає *система* практичних умінь майбутнього вчителя:

- *проективно-конструктивні уміння* (уміння визначати мету і завдання діяльності по вивченню джерел УМПС, уміння бачити проблеми опанування матеріалів спадщини і добирати оптимальні методи для їх вирішення, уміння конструювати власну діяльність і діяльність учнів з урахуванням рівня їх музичного розвитку та особистісних якостей);
- *організаційно-комунікативні уміння* (уміння використовувати індивідуальні, групові, колективні та масові форми роботи з учнями, уміння організовувати художнє спілкування, уміння залучати учнів до різних видів музичної діяльності - пізнавальної, виконавської, продуктивно-творчої);
- *музично-виконавські уміння* (уміння художньо виконувати вокальний твір, уміння художньо виконувати інструментальний твір, володіння диригентським апаратом під час вокально-хорової роботи).

Визначена трьохкомпонентна структура готовності майбутнього учителя до використання джерел УМПС у професійній діяльності є засобом експериментального вимірювання ефективності підготовки студентів до використання джерел УМПС у професійній діяльності.

Висновки до першого розділу

У першому розділі представлено аналіз методологічних ідей та підходів, які визначають сучасні тенденції професійно-педагогічної підготовки учителів в умовах розбудови української школи, окреслено основні напрями вивчення української музично-педагогічної спадщини як складової національної культури та мистецької освіти, визначено компоненти готовності майбутніх учителів музики до використання УМПС у професійній діяльності.

Керуючись науковими розробками з питань професійної освіти, було проаналізовано пріоритети сучасного навчально-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах, що лежать у сфері діяльнісного, гуманістичного, культурологічного та професійного підходів (В.Андрущенко, М.Ахмедзянов, В.Бондар, М.Букач, С.Гончаренко, О.Дубасенюк, І.Зязюн, О.Кучерявий, В.Луговий, О.Мороз, Н.Ничкало, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, С.Сисоєва, З.Слепкань, Т.Танько, Т.Ткаченко, Г.Троцко, О.Шевнюк, О.Щолокова та ін.)

На етапі оновлення системи національної музично-педагогічної освіти підготовка сучасного педагога як носія соціокультурного досвіду минулих поколінь потребує гармонічного поєднання традиції та новації, вимагає пошуків нестандартного підходу, опрацювання нових сучасних освітніх технологій. При цьому суттєвого значення та змістовного практичного наповнення набувають концептуальні основи професійної підготовки майбутнього вчителя музики, висвітлені в дослідженнях Е.Абдулліна, Л.Арчажникової, Л.Масол, Г.Падалки, О.Ростовського, О.Рудницької, О.Щолокової. Об'єднує позиції вчених-педагогів розуміння названого процесу як такого, де здійснюється оволодіння професійними знаннями та вміннями, формуються найсуттєвіші якості особистості - педагогічна та музично-виконавська майстерність, відповідальне ставлення до результатів власної діяльності, широка загальна й музична ерудиція, патріотизм та національна самосвідомість.

Здійснене теоретичне узагальнення сутності основних системотворчих факторів навчального процесу у вищому педагогічному навчальному закладі дало можливість виділити у змісті фахової підготовки майбутніх учителів музики чотири взаємопов'язані блоки-напрямки: історико-теоретичний, музично-виконавський, методичний та блок педагогічної практики. Грунтуючись на загальних психолого-педагогічних знаннях та вміннях та знаходячи реалізацію у безпосередній творчій взаємодії з учнями, навчальна діяльність студентів за вищеназваними напрямками набуває наскрізності й професійної спрямованості. Орієнтир на школу, сприяючи подоланню “мозаїчності” знань (Г.Падалка),

забезпечує студентам оволодіння системним педагогічним арсеналом (комплекс фахових знань та операціональних умінь), необхідних для успішної практичної роботи.

В організації мистецької освіти актуальним вважається поєднання професійно-цілісного та культурологічного підходів (Л.Масол, О.Отич, С.Соломаха, О.Шевнюк, О.Щолокова), на основі яких пропонується здійснювати викладання мистецьких й безпосередньо фахових музичних дисциплін у вищому педагогічному закладі. На теренах загальносвітових культурологічних тенденцій (В.Розін, Н.Злобін, С.Аверінцев, Л.Баткін, Е.Баллер, М.Блок) пріоритетом сучасної педагогічної освіти стає відродження вітчизняних культурно-історичних, мистецьких та педагогічних традицій, вивчення педагогічного досвіду українського народу, оновлення змісту навчального музично-педагогічного матеріалу та збагачення його здобутками національної культури. При гармонічному поєднанні у підготовці вчителів різнопланових зразків музичного мистецтва (національного і світового, народного та професійного) безперечним повинно стати ґрунтовне вивчення студентами творчого доробку вітчизняних українських композиторів різних епох, використання їх педагогічної спадщини як засобу професійного удосконалення майбутніх фахівців.

На основі філософсько-педагогічного аналізу феномену “українська музично-педагогічна спадщина” було здійснено обґрунтування її сутнісної характеристики та запропоновано робоче визначення, за яким УМПС тлумачимо як доробок минулих поколінь у галузі національної музичної творчості та художнього виховання, потенціал якого є чинником морально-естетичного впливу на особистість в контексті музично-освітніх завдань сучасності. Дослідження музично-педагогічної спадщини в її цілісності й системності має глибокий професійний сенс, адже в процесі вивчення джерел студенти оволодівають не тільки *змістом* спадщини, але й *технологією її вивчення та використання в практиці роботи з учнями*, що робить таку діяльність фахово доцільною і підпорядкованою завданням професійної підготовки.

За допомогою методу порівняльного аналізу було розроблено типологію джерел спадщини. До джерел *музично-виконавського типу* відносимо матеріал, який використовується у якості репертуарного забезпечення для пізнавальної, виконавської та творчої діяльності учнів (вокальні, інструментальні, хорові твори українських композиторів та зразки народної творчості). До джерел *навчально-інструктивного типу* входять підручники, навчальні програми, методичні матеріали, змістом яких є виклад українськими митцями свого педагогічного досвіду та професійних поглядів на національне музичне виховання. Джерела *художньо-методичного типу* складаються з нотного матеріалу та методичних порад (рекомендацій, вказівок) щодо його практичного застосування.

Було зроблено умовивід, що українська музично-педагогічна спадщина як витворена поколіннями унікально-неповторна модель світобудови етносу виступає формою історико-культурного самоствердження народу, чинником національного відродження, складовою загальнолюдської культури. З огляду на зміст УМПС визначено та охарактеризовано функції спадщини: *аксіологічну*, що зумовлена ціннісним потенціалом джерел та впливає на професійну мотивацію дій студентів; *гностичну*, яка є засобом інформаційного забезпечення процесів опанування набутоків минулого; *праксеологічну*, завдяки якій забезпечується застосування джерел у безпосередній практичній роботі.

Позиції культурологічного підходу (цілісність історико-культурного середовища, гуманітарна проблематизація матеріалу, суб'єкт-суб'єктність відносин, ставлення до УМПС як до культурної цінності та дієвого засобу професійно-педагогічної освіти) стали визначальними для розкриття явища успадкування музично-педагогічних джерел минулого, де знайшла відображення авторська художньо-педагогічна інтерпретація філософських теорій герменевтики та рецептивної естетики, екзистенціалізму та концепцій художньої творчості. Філософське тлумачення явища успадкування як процесу відтворення людської культури в її потенційності і вільному розвитку людських сутнісних сил

(В.Іванов, В.Козловський, К.Бистрицький) вплинуло на вивчення питань функціонування джерел минулого у професійно-педагогічному просторі.

У тлумаченні процесів освоєння спадщини визначальним для дослідника стало розуміння професійного контексту як системоутворюючого чинника фахової підготовки (А.Вербицький), де набуває педагогічної спрямованості особистість майбутнього учителя та його навчальна діяльність.

Керуючись дослідженнями А.Капської, А.Ліненко, О.Мороза, К.Платонова, В.Сластьоніна, встановлено: готовність майбутніх учителів музики до використання УМПС у професійній діяльності є складним особистісним утворенням, яка забезпечує активний діючий стан суб'єкта, його адаптованість в умовах навчального процесу школи, мобілізацію на виконання музично-виховної роботи засобами спадщини. З'ясовано залежність та взаємозв'язок між компонентами досліджуваної готовності (рефлексивно-мотиваційним, інформаційно-пізнавальним, операційно-практичним) та функціями УМПС (аксіологічною, гностичною, праксеологічною).

В результаті теоретичних узагальнень зроблено висновок, що успішне вирішення проблеми формування готовності майбутніх учителів музики до використання УМПС у професійній діяльності лежить у площині професійного контексту дій усіх учасників процесу успадкування спадщини, реалізації завдань розвитку й саморозвитку якостей особистості студента, формування необхідних фахових знань та умінь, достатніх для виконання учителем основних професійних функцій засобами спадщини.

Розділ II

Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музики до використання української музично-педагогічної спадщини у професійній діяльності

2.1. Діагностика стану готовності майбутніх учителів музики до використання української музично-педагогічної спадщини у професійній діяльності

Для перевірки стану готовності майбутніх учителів до використання української музично-педагогічної спадщини у професійній діяльності було проведено **констатувальний експеримент**, який здійснювався протягом 2001 – 2002 років на базі Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди, Інституту мистецтв Волинського державного університету імені Лесі Українки, Мелітопольського державного педагогічного університету, Київського міського педагогічного університету імені Б.Д.Грінченка.

Констатувальним діагностичним експериментом було охоплено 33 вчителів музики, 23 викладача вищеназваних педагогічних навчальних закладів та 264 студента четвертих та п'ятих курсів.

Завдання констатувального експерименту включали в себе:

- 1) перевірку стану вивчення студентами української музично-педагогічної спадщини у процесі їх фахової підготовки;
- 2) визначення рівнів готовності майбутніх учителів музики до використання матеріалів спадщини у професійній діяльності;
- 3) виявлення недоліків, пов'язаних з опануванням музично-педагогічної спадщини минулого та з'ясування основних методичних шляхів удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музики в процесі вивчення УМПС.

Констатувальний експеримент проходив у *три етапи* і ґрунтувався на положеннях, розроблених у теоретичній частині дослідження.

Завданнями **першого етапу констатувального експерименту** стали:

1) аналіз програм навчальних курсів “Історія української музики”, “Український музичний фольклор”, програм спеціальних музично-прикладних дисциплін та курсу “Методика музичного виховання”, програм з предмету “Музика” загальноосвітніх навчальних закладів, а також звітної документації з педагогічної практики студентів 4-го та 5-го курсів;

2) розробка критеріального апарату дослідження.

Актуальність проблеми організаційно-методичного забезпечення вивчення музично-педагогічного доробку минулого у педагогічних навчальних закладах є причиною постановки й вишення нагальних питань оволодіння студентами професійною *джерельною базою*, частковий зміст якої складають музично-педагогічні матеріали, що мають національну і загальнолюдську цінність та входять у якості основного та додаткового матеріалу до програми “Музика” для учнів загальноосвітніх навчальних закладів (наприклад, “Молодоці” М.Лисенка, “Шкільний співаник” Ф.Колеси, “Весняночка” В.Верховинця, “Сонечко” Л.Ревуцького, “24 легкі п’єси для фортепіано” В.Косенка, “Десять шкільних хорів” П.Козицького, зразки українського дитячого фольклору тощо).

Наша позиція щодо необхідності теоретичного і практичного оволодіння студентами української музично-педагогічної спадщини ґрунтується на наукових досліджень таких відомих вчених, як А.Бойко, Л.Вовк, Н.Дем’яненко, Л.Іванова, Н.Калениченко, О.Овчарук, С.Процик, О.Рудницька, О.Сухомлинська, Т.Усатенко, О.Щолокова. Їх висновки про актуальність звернення до набутків вітчизняної культури та педагогіки на сучасному етапі розвитку суспільства дають підстави для серйозної ґрунтовної роботи у напрямку віднайдення шляхів активного використання ідей української національної школи в освітньому процесі.

Для розробки дієвої системи з освоєння джерел УМПС необхідно було ознайомитися з навчальними програмами лекційних та практичних курсів, що

пов'язані з вивченням музично-педагогічного доробку минулого та входять до базового компоненту фахової підготовки майбутніх учителів музики. Метою аналізу стало з'ясування змісту навчальної роботи студентів з матеріалами спадщини, а також вивчення педагогічних умов оволодіння майбутніми учителями музики творами українського музичного мистецтва минулих часів та їх використання на педагогічній практиці.

В результаті аналізу програми курсу *“Історія української музики”*, з'ясувалося: при значному об'ємі навчального матеріалу, що передбачено програмою за тематикою та змістом лекційних, семінарських та практичних занять, твори українських композиторів минулого для дітей займають надто скромне місце. У даній програмі не врегульовано цілі вивчення української музики студентами із завданнями та змістом музично-виховної роботи тих же студентів на педагогічній практиці у загальноосвітніх навчальних закладах. До того ж, твори українських композиторів для дітей не є предметом серйозного музикознавчого аналізу. Однак, відомо: за програмою *“Музика”*, що спрямовує та регламентує навчальну виховну роботу учителя з учнями 1-8 класів, пропонується до вивчення музичний матеріал, біля 80 відсотків якого складають зразки українського музичного мистецтва. У школі передбачається вивчення таких творів, як, *“Пташка”* В.Сокальського - 1 клас, *“Метелик”* А.Штогаренка - 2 клас, *“Думка”* В.Барвінського - 3 клас, *“Зоре моя вечірня”* Я.Степового - 4 клас, *“Карпатське озерце”* А.Кос-Анатольського - 5 клас, *“Прелюдія і fuga”* М.Дремлюги - 6 клас, *“Елегія”* М.Лисенка - 7 клас, *“Пісня про мрію”* В.Шаповаленка та багато інших чудових зразків національної музики.

Аналіз навчальних програм з курсу *“Український музичний фольклор”* показав, що кращі зразки дитячих музичних ігор, пісень, забав не стали предметом серйозної уваги та цілеспрямованого вивчення з даної дисципліни, хоча визначальну виховну роль фольклору у становленні та духовному розвитку особистості ніхто не може заперечити. Залишається неврегульованим протиріччя між реальним станом підготовки студентів до використання фольклорного матеріалу на практиці і вимогами до вчителя щодо володіння музичним

матеріалом за шкільною програмою “Музика”. Вони передбачають: знати, уміти виконати й розучити з учнями достатню кількість українських веснянок (наприклад, “Щебетала пташечка”, “Вийди, вийди, сонечко” - 1 клас, “Вербовая дощечка”, “Пускайте нас”, “Подоляночка”, “Вийди, вийди, Іванку”, “Просо”, “Огірочки”, “Вербовая дощечка” - 2 клас, “Весно, наша весно” - 8 клас), колядок і щедрівок (наприклад, “Я маленький хлопчик” - 1 клас, “Іде, іде, дід, дід” - 2 клас, “Щедрик” - 7 клас, “У Києві-граді”, “Ой сивая та і зозуленька”, “Ой там за горою”, “Ой у полі плужок ходить”, “Щедрий вечір всім нам”, “Ой у саду, саду” - 8 клас), історичних пісень (“Було колись на Україні” - 8 клас), лірико-побутових пісень (“Од Києва до Лубен”, “Гречаники”, “Ходить гарбуз по городу” 2 клас, “Вийшли в поле косарі” - 3 клас, “Реве та стогне Дніпр широкий”, “Дударик”, “Гра в зайчика” - 7 клас, “Ой під вишнею”, “Глибока кирниця”, “Калино-малино, чого в лізу стоїш?”, “Дівчинонька по гриби ходила” - 8 клас).

Слід констатувати, що програмою курсу “Історія української музики” не передбачено ознайомлення з творами українських композиторів для дітей навіть на теоретичному рівні (вони є обов’язковими для вивчення учнями за програмою “Музика”). Цілком природньо, що шкільний програмний матеріал, мізерну частину якого подано вище, потребує вивчення студентами з боку оцінювання його художньо-педагогічного потенціалу та доцільності використання у практичній роботі.

З блоку методичних дисциплін, вивчення яких може сприяти ефективності опанування студентами джерел української музично-педагогічної спадщини, безперечно, виокремлюється курс “*Методика музичного виховання*”. Програма цього найважливішого предмету передбачає вивчення питань історії музичного виховання в Україні, в тому числі просвітницької та педагогічної діяльності таких педагогів-музикантів, як М.Леонтович, М.Лисенко, Ф.Колеса, Я.Степовий, К.Стеценко. Однак незначна кількість навчальних годин, відведена за програмою на ознайомлення з українською музично-педагогічною спадщиною, відсутність належної кількості методичної та допоміжної літератури для організації систематичної й цілеспрямованої роботи у цьому напрямку стали причиною, з

якої студенти не володіють достатнім об'ємом знань, загальнопедагогічних та музично-виконавських умінь для того, щоб активно використовувати у практичній роботі музично-педагогічні джерела минулого у якості засобу музичного виховання учнів.

Щодо використання доробку українських композиторів та народної музики у формуванні музично-виконавської майстерності студентів з *музично-виконавських дисциплін*, то слід відмітити, що інтерес до національної музики у якості педагогічного репертуару у класі постановки голосу, спеціального інструменту, хорового диригування з 90-х років минулого століття знаходить в постійній позитивній динаміці. Однак програм, спрямованих на оволодіння студентами шкільним музичним репертуаром, надто мало. Проаналізуємо програму з курсу “Основний музичний інструмент (фортепіано)” для студентів музично-педагогічних факультетів [153]. Наголошуючи на важливості володіння музичним інструментом для успішного проведення майбутніми учителями музично-виховної роботи у школі, упорядники програми пропонують поряд з творами зарубіжних композиторів різних епох та стилів вивчати яскраві зразки українського музичного мистецтва, а саме твори Д.Бортнянського, М.Лисенка, Б.Лятошинського, В.Косенка, Л.Ревуцького, Петра та Володимира Сокальських, Я.Степового, А.Штогаренка. В той же час програмні вимоги не передбачають детальної роботи студента та педагога над розробкою педагогічних ситуацій, в яких можна використати даний музичний матеріал з урахуванням віку учнів, теми уроку тощо.

Недоліки, про які йдеться в аналізі програми з спеціального інструменту, властиві й навчальним програмам з інших спеціальних дисциплін - постановки голосу та хорового диригування. Намагаючись врахувати загальну професійну спрямованість навчальної діяльності студентів, упорядники програмних документів недостатньо системно й цілісно підходять до організаційно-методичного обґрунтування цієї ланки професійної підготовки, залишаючи поза увагою використання музичних творів та навчально-методичних матеріалів,

створених митцями минулого, у конкретних педагогічних ситуаціях пізнавальної, виконавської та продуктивно-творчої діяльності учнів.

Результатом аналізу звітних документів з практики у початковій та основній школі (педагогічного щоденника, планів-конспектів уроків та позакласних заходів, звітів студентів та методистів про проведену роботу) протягом 1996 - 2001 р.р. стало переконання про відсутність цілеспрямованої роботи студентів випускних курсів з освоєння джерел УМПС, нерозвинутість активного інтересу до української музики як засобу професійної діяльності, слабкість прояву тенденції до розширення тематичного та жанрового діапазону музичного матеріалу у вирішенні навчально-виховних завдань на уроці музики та позаурочний час. На основі вивченої документації, власних спостережень за змістом музично-виховної роботи студентів з учнями 1-8 класів, бесід з учителями та викладачами-методистами можна зробити висновок про недостатню підготовленість майбутніх учителів музики до використання спадщини у практичній діяльності, а також про відсутність системного організаційно-методичного забезпечення цієї ланки фахової підготовки до виконання вимог програми “Музика” (вивчення з учнями творів українського музичного мистецтва минулого). Непідготовленість студентів до музично-виховної роботи засобами УМПС призводить до втрачання можливостей початкової та середньої ланок загальної освіти надати учням знання з української музичної культури, формувати особистість на яскравих зразках творів композиторів минулого, національної музичної класики.

Результати аналізу навчальної документації дають підстави стверджувати, що в системі фахової підготовки не зроблені акценти на освоєння джерел УМПС як необхідного чинника успішної професійної діяльності, не створені умови для формування готовності студентів до використання спадщини у практичній роботі.

На основі визначених у першому розділі компонентів готовності до використання УМПС у професійній діяльності, визначаємо **критеріальний апарат** дослідження, що має *трьохкомпонентну структуру* вимірювання

сформованості досліджуваної якості (рефлексивно-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний та операційно-практичний критерії).

Показниками рефлексивно-мотиваційного критерія досліджуваної готовності виступають:

- *мотивація* (ціннісне ставлення до української музично-педагогічної спадщини як до культурно-історичного феномену, бачення джерел УМПС предметом та засобом навчально-професійної діяльності, орієнтація на подальшу педагогічну діяльність);
- *рефлексія* (адекватна самооцінка, потреба у самоудосконаленні, розвинутість національної самосвідомості);
- *творчість* (самостійність, ініціативність, активність, здатність до педагогічної імпровізації).

Показниками інформаційно-пізнавального критерія готовності майбутніх учителів до використання української музично-педагогічної спадщини в професійній діяльності виступають:

- *фахові знання* (знання кращого доробку українських музикантів педагогів минулого для дітей та зразків дитячого музичного фольклору відповідно типології, знання українського музично-педагогічного репертуару з програми “Музика” для загальноосвітніх навчальних закладів, обізнаність з формами і методами роботи з джерелами);
- *гностичні уміння* (працювати з текстами - складання плану, реферування, анотування тощо); виявляти художньо-педагогічний потенціал джерел різних типів, користуватися додатковими джерелами інформації).

Показниками операційно-практичного критерія готовності виступає *система* практичних умінь майбутнього вчителя:

- *проективно-конструктивні уміння* (визначати мету і завдання діяльності по вивченню джерел УМПС, бачити проблеми опанування матеріалів спадщини і добирати методичний інструментарій для їх вирішення, конструювати власну діяльність і діяльність учнів з урахуванням рівня їх музичного розвитку та особистісних якостей);

- *організаційно-комунікативні уміння* (використовувати індивідуальні, групові, колективні та масові форми роботи з учнями, організовувати художньо-педагогічне спілкування, залучати учнів до різних видів музичної діяльності - пізнавальної, виконавської, продуктивно-творчої);
- *спеціальні музично-виконавські уміння* (художньо виконувати вокальний твір, художньо виконувати інструментальний твір, володіння диригентським апаратом у процесі вокально-хорової роботи).

Узагальнюючи зміст показників критеріального апарату, можна виявити сутність кожної складової. Так, *рефлексивно-мотиваційний критерій* дозволяє виявити рівень здатності учителів та студентів до культурологічного та художньо-педагогічного оцінювання матеріалів спадщини, розвиненість у них музично-естетичних почуттів та творчих здібностей, умінь саморозвитку; *інформаційно-пізнавальний критерій* розроблено для визначення рівня теоретичної підготовки майбутніх педагогів-музикантів, перевірити обсяг набутих під час навчання знань та гностичних умінь з опанування УМПС; за допомогою *операційно-практичного критерію* вимірюється рівень володіння уміннями планувати та керувати музичною діяльністю учнів з використанням джерел спадщини.

Таким чином, визначені на основі аналізу змістової сутності й специфічних особливостей готовності майбутніх учителів музики до використання української музично-педагогічної спадщини у професійній діяльності критерії та показники дають можливість педагогічного діагностування рівнів її сформованості.

Для об'єктивної констатації успіхів та недоліків у сфері опанування музично-педагогічних джерел минулого, вибору вірних шляхів організації формуючого експерименту та перевірки сформульованих нами критеріїв, параметрів та показників успішності навчально-професійної діяльності на **другому етапі констатувального експерименту** була приділена увага роботі з вчителями музики загальноосвітніх навчальних закладів та майбутніми учителями - студентами 4-х та 5-х курсів. Спілкування з досвіченими учителями, які підвищували свою кваліфікацію у Київському міському педагогічному

університеті імені Б.Д.Грінченка відображало особливий дослідницький інтерес. Учителі музики м.Києва є для нас певним чином мірилом сучасного рівня професійної культури вчителів, в тому числі й рівня готовності до опанування музично-педагогічних джерел минулого.

З метою визначення загальної обізнаності у матеріалах УМПС та виявлення ставлення респондентів до надбань минулих поколінь у сфері культури та музичної педагогіки з групою учителів (33 особи) та широким масивом студентської аудиторії (264 особи) було проведено анонімне анкетування (додаток Г).

Щодо відповідей на 1-ше та 2-ге питання анкети, то слід сказати, що майже всі студенти дали більш-менш вірне визначення та характеристику явищу “національна культурна спадщина”. В тлумаченні української музично-педагогічної спадщини вчителі та студенти виявили недостатню обізнаність. Біля половини респондентів (121 особа) розуміли українську музично-педагогічну спадщину як все, що написано українськими композиторами і всю народну музику. У 15 анкетах взагалі була відсутня відповідь на це питання. Більш змістовним та повними виявилися відповіді вчителів-практиків та студентів 5 курсу, що є цілком природнім, враховуючи досвід, набутий у процесі навчання та самостійної практичної роботи. Кращі відповіді нагадували міні-твори, в яких респонденти із захоплення і інтересом розмірковували з питань культурної спадщини та її ролі у вихованні молоді, тим самим проявивши свою обізнаність з актуальних питань розвитку національної освіти. Аналіз відповідей на 3-тє питання показав, що більшість респондентів раніше не замислювалася над типологією джерел УМПС, але погодилася з нею. Щодо наведення прикладів, то з відповідей з'ясувалося, що вчителі (79%), та особливо студенти (4 курс- 80%, 5 курс - 79%) здебільшого не знають або не пам'ятають назви збірок, циклів або окремих творів для дітей, написаних українськими композиторами минулого. Щодо джерел навчально-інструктивного типу, то вчителі та студенти теж виявили мінімальні знання, виконуючи прохання навести їх приклади. Достатню обізнаність у джерелах УМПС мають 11% вчителів, 17% студентів 4 курсу та

19% студентів 5 курсу. Вони продемонстрували як знання прізвищ митців, які працювали на ниві музичного виховання, так і назви збірок, підручників та окремих творів, написаних або упорядкованих композиторами. Хоча відповіді на дане питання у решти вчителів та студентів й були безсистемними, респонденти називали частіше всього прізвища М.Леонтовича, Я.Степового, К.Стеценка та М.Лисенка. На питання про інтерес до джерел УМПС респонденти відповіли у своїй більшості позитивно (більшість вчителів-практиків відповіли приблизно так: “Маю великий інтерес, але в школі відсутні, або дуже мало матеріалів українських композиторів, особливо їх музично-педагогічних збірок”). Відсотковий показник інтересу до УМПС виявився таким: серед вчителів інтерес до джерел спадщини мають 68% респондентів, серед студентів 4 курсу - 63%, 5 курсу - 65%. Не мають інтересу до музично-педагогічної спадщини минулого 12% вчителів, 13% студентів 4-го і така ж кількість (13%) студентів 5-го курсів. Байдушність до джерел музично-педагогічної спадщини виявили відповідно 20%, 24% та 22% вчителів та студентів.

Рівнем знань з УМПС більшість респондентів виявили незадоволення: відповідно 94% вчителів, 95% студентів 4-го та 93% 5-го курсів.

Про використання у своїй практичній роботі музично-педагогічних джерел переважна більшість респондентів дала відповідь, що використовують спадщину недостатньо. Визнали достатнім використання джерел в практичній діяльності 21% вчителів, 22% студентів 4 курсу та 21% студент 5 курсу. Цікаво, що саме студентів 4 курсу найвищий відсоток впевнених у тому, що вони в достатній мірі використовують у практичній роботі джерела УМПС.

На нашу думку, у студентів така позиція може виникнути при необізнаності в питаннях предмету обговорення, якщо вони зводять УМПС до кількох широко відомих джерел або відносять до спадщини всі без винятку твори української музики (професійної та народної).

На останнє питання анкети про доцільність вивчення джерел УМПС в процесі професійної підготовки під час навчання у педвузі більшість відповіла схвально (83% вчителів, 79% студентів 4 курсу, 81% студентів 5 курсу).

Байдужими до вивчення спадщини виявилися в середньому 17,6% респондентів. Увагу привертає той факт, що, порівнюючи відповіді на питання №7 з відповідями на питання №4, ми виявили, що у всіх без виключення груп респондентів зменшився відсоток тих, хто байдуже ставиться до УМПС, але вважає за необхідне вивчати спадщину в процесі професійної підготовки.

Такий результат ми тлумачимо так: вчителі (відсоткова різниця у цієї групи респондентів найсуттєвіша - 5%) та студенти при байдужому та негативному ставленні до УМПС на генетичному рівні або ж свідомо, розуміючи перспективи розвитку національної освіти в державі, відповіли на користь вивчення УМПС під час навчання.

Проведене анкетування засвідчило вірність ряду наших припущень про актуальність теми дослідження, про інтерес до музично-педагогічної спадщини минулого, про бажання більшості вчителів-практиків та студентів мати ґрунтовні знання з УМПС та володіти методикою її вивчення.

У вчителів музики та у студентів 4-го та 5-го курсів виявилася прямо пропорційна залежність між рівнем інтересу до спадщини та сформованістю знань з УМПС: якщо вчитель проявляє зацікавлення музично-педагогічними джерелами минулого, вважає, що вони складають основу професійної діяльності учителя української національної школи, то і його обізнаність в джерелах має більш високий рівень. Виявився цікавим той факт, що на всі сім питань анкети респонденти у своїй більшості (82%) дали письмові відповіді, з яких можна було дізнатися про рівень загального культурного розвитку, ерудиції, обізнаності з питань історії національної музичної освіти, а також про конкретні знання матеріалів УМПС.

За результатами анкетування, до якого входив аналіз письмових відповідей-роздумів, вчителі та студенти були розподілені на *чотири групи* згідно визначених нами рівнів сформованості готовності до використання УМПС у професійній діяльності, загальна сума балів за відповіді яких склала: 13 - 15 балів (високий), 10 - 12 балів (достатній), 7 - 9 балів (обмежений), 4 - 6 (низький); 0 - 3 (несформований).

Подальше діагностичне дослідження проводилося з учителями-практиками. За результатами рівневого розподілу учителі-практики мали такі позиції: високий рівень – 4 респонденти, достатній рівень – 7 респондентів, обмежений - 10 осіб, низький – 12 осіб. З метою визначення об'єктивних педагогічних умов, що сприятимуть підготовці студентів до використання УМПС у професійній діяльності, нами було розроблено *питальник* з 2 пунктів. Відповіді респондентів на поставлене нами питання “Які труднощі у вивченні та використанні джерел УМПС Ви можете назвати?” зафіксовані у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Ранжування труднощів у роботі з джерелами УМПС
за оцінками учителів-практиків

N п/п	Перелік труднощів	1гр	2 гр	3 гр.	4 гр.
		4 респ. кільк. відп.	7 респ. кільк. відп.	10 респ. кільк. відп.	12 респ. кільк. відп.
1	Недостатній об'єм знань з історії національної культури, музики	2	5	10	12
2	Слабка методична підготовка	4	7	10	12
3	Недостатні знання матеріалів УМПС	-	5	10	12
4	Несформованість умінь самостійної роботи	-	4	6	7
5	Відсутність творчих здібностей	-	-	3	4

Як бачимо з таблиці, найбільше ускладнення в роботі з джерелами УМПС у вчителів виникало у зв'язку з слабкою методичною підготовкою - на цю причину вказали усі 33 респонденти. Другою за значимістю виявилася причина недостатнього об'єму знань з історії національної культури, музики, педагогіки, на що вказали всі 5 респондентів 2-ї групи, всі учителі, яких віднесли до 3-ї та 4-ї груп. На труднощі, пов'язані з недостатнім знанням матеріалів УМПС, вказали 5 з 7 учителів 2 групи та всі респонденти третьої та четвертої груп. Немає нарікань на недостатні знання тільки у респондентів першої групи.

Причина ускладнень у вивченні та використанні джерел УМПС (недостатні знання матеріалів УМПС) виявилася значимою для всіх без винятку груп вчителів. Такий недолік, як несформованість умінь самостійної роботи притаманний респондентам 2, 3 та 4 груп. Відсутність у власній педагогічній діяльності творчих здібностей та творчої активності визнали усього 3 з 10 респондентів третьої та 4 з 12 респондентів четвертої групи.

Перелічені вище найсуттєвіші, на нашу думку, недоліки процесу опанування джерел УМПС нам необхідно було врахувати у подальшій роботі, запобігши помилок та хибних дій.

З метою виявлення професійної позиції вчителів щодо можливих шляхів організації вивчення УМПС та для успішного керівництва цим процесом ми звернулися до них з питанням “Які Ваші пропозиції щодо організації вивчення УМПС у педуніверситеті?”. Кожна пропозиція починалася з слів: “Рівень готовності майбутніх учителів до використання УМПС у професійній діяльності підвищиться, якщо...” Результати опитування, наведені в таблиці 2.2.

Дані таблиці свідчать про те, що майже всі респонденти висловилися за те, щоб процес вивчення спадщини українських музикантів-педагогів минулого мав професійно-фахову спрямованість, чітку систему організації та цілісне змістове наповнення, був орієнтований на школу і учнів. Опитування підтвердило наше переконання в тому, що процес опанування УМПС на практиці у середніх загальноосвітніх закладах має здійснюватись з урахуванням кінцевої мети - формування музичної культури учнів і бути засобом вирішення навчально-виховних завдань сучасної національної школи. Небайдужими виявилися учителі до формування у студентів умінь самостійної діяльності та використання у процесі освоєння джерел спадщини проблемних методів навчання.

Таблиця 2.2

Перелік пропозицій учителів-практиків щодо створення умов підготовки студентів до використання УМПС у професійній діяльності

N п / п	Пропозиції учителів-практиків	1гр		2гр.		3гр		4гр.	
		кільк.відп.	%	кільк.відп	%	кільк.відп.	%	кільк.відп.	%
1	Організувати вивчення джерел УМПС, залучаючи студентів до системного і цілісного їх опанування у процесі самостійної роботи	4	100	7	100	10	100	10	83,3
2	Залучати студентів до вивчення джерел УМПС за допомогою проблемних методів навчання з урахуванням основних завдань викладання музики у школі	4	100	7	100	10	100	12	100
3	Забезпечити закріплення знань та практичних умінь студентів у вивченні УМПС на педагогічній практиці	4	100	7	100	9	90	10	83,3

Узагальнюючи експериментальні дані другої частини констатувального експерименту, що отримали у процесі спілкування з вчителями-практиками, ми дозволимо собі сформулювати основну думку педагогів, враховану нами в організації опанування студентами-практикантами джерел УМПС. Їх позиція однастайна: у підготовці майбутніх учителів музики до використання УМПС у професійній діяльності необхідно максимально наближувати зміст, форми й методи навчальної роботи до потреб викладання музики у школі та умов роботи учителя.

До третього етапу констатувального експерименту були залучені студенти 4-го (122 особи) та 5-го курсів (115 осіб). Згідно розробленої Е.Штульманом методики, такої кількості респондентів цілком достатньо для об'єктивності отриманих даних [208]. Діагностування студентів проводилося в умовах аудиторної роботи з курсу “Методика музичного виховання”, під час педагогічної практики з предмету “Музика” та після підведення підсумків

практичної роботи з учнями початкової та основної школи в загальноосвітніх закладах (відповідно VIII та IX семестри) .

Основними методами дослідження третього етапу діагностувального експерименту стали метод експертної оцінки, спостереження, бесіда, інтерв'ю, тестування, анкетування, звукова анкета, виконання педагогічних завдань. Вивчалася звітна документація студентів з педагогічної практики у школі за 1998 - 2000 р.р.: звіти з практики, педагогічні щоденники, плани-конспекти, сценарії виховних заходів, аналітичні матеріали щодо психолого-педагогічного аналізу їх проведення. Методом оцінювання стану готовності був метод експертної оцінки.

Для визначення рівнів сформованості у студентів досліджуваної готовності постала необхідність розробити якісно-кількісні характеристики кожного з них. Якісною характеристикою є сума ознак критеріїв, які визначають кожний з компонентів готовності (представлені нижче). Кількісними величинами, на основі яких визначався рівень готовності, було обрано преволуючі ознаки кожного з компонентів (коефіцієнт сформованості мотивації, коефіцієнт сформованості знань, коефіцієнт сформованості умінь).

Основним інструментом дослідження стала чотирьохбальна шкала оцінювання рівнів готовності майбутніх учителів музики до професійної діяльності відповідно визначеним критеріям: рефлексивно-мотиваційного, інформаційно-пізнавального та операційно-практичного. З цією метою була розроблена система завдань з урахуванням визначених критеріїв та рівнів готовності, які слугували орієнтиром для оцінювання та ранжування учасників експерименту (додаток В).

Критерієм оцінки ступеня сформованості ознак, що діагностуються, була *інтенсивність їх проявів*. Оцінка виставлялася в балах у відповідності з переметрами шкали: бал "3" ставився за дуже інтенсивний прояв ознаки; бал "2" - за достатній її прояв, бал "1" - за слабкий прояв ознаки, бал "0" ставився у разі, коли ознака скоріш не проявлялася, ніж проявлялася. Результати самостійно виконаних кожним студентом 4 та 5 курсів завдань були внесені методистом у

карту діагностики готовності майбутніх учителів до використання джерел УМПС у професійній діяльності (додаток А).

Кожному студентіві 4-го та 5-го курсів було запропоновано добрати з орієнтовного списку джерел УМПС (додаток Е) 1 авторський музичний твір (або фольклорний зразок) та 1 репертуарну збірку для дітей українських композиторів за власним уподобанням. Обов'язкова умова – не тільки ознайомитися з матеріалом, але й використати його на практиці в музично-виховні роботі з учнями. По закінченню 1 місяця була запланована перевірка результатів самостійної роботи студентів.

Вимірювання коефіцієнту сформованості кожного з компонентів готовності здійснювалося на основі всебічного аналізу виконання завдань за методикою О.Смирнова. Сутність її полягає у використанні так званих *відносних часток*: відповідно кожного показника підраховувалась сумарна кількість балів, поставлених студенту викладачем (експертом), після чого відносна частка (міра) наявності показника розраховувалась за такою формулою: чисельник - сумарна кількість балів (за оцінкою експерта), знаменник - максимально можлива кількість балів. У зв'язку з тим, що у нашому дослідженні відносною часткою виступає коефіцієнт готовності, можна вивести наступну формулу:

$$K_{\text{готов.}} = \frac{\sum X}{N}, \quad (2.1)$$

де К - коефіцієнт готовності за відповідним критерієм;

X - сума балів, виставлених експертом кожному учаснику експерименту покомпонентно згідно діагностичної карти;

N - максимальна кількість балів, яку можна отримати по діагностуванню кожного із трьох компонентів готовності.

Діагностування кожного із компонентів готовності складалося з 9 пунктів, тому максимально можлива кількість отриманих балів - 27 ($9 \times 3 = 27$). Оцінювання результатів роботи здійснювали викладачі-методисти.

Розрахунки проводились у певній послідовності.

1. З'ясовувалась величина, на яку змінюється кожний з рівнів готовності засобом ділення кількість балів, що отримав студент за певним критерієм на максимальну кількість балів оцінювання кожного критерію (27). Шкалу, що складається з 27 сумарних балів розподілили на 5 відносно рівних частин, залишаючи остачу від ділення до балів найнижчого рівня. Такий поділ ми вважаємо слушним, аби простежити за розвитком студентів, які можуть бути потенційно нездібними до виконання функцій учителя музики. Таким чином, 27-бальна шкала має такий рівневий вигляд: 0 – 3 (якості не виявляються або виявляються надто слабо), 4 – 9 (низький); 10 – 15 (обмежений), 16 – 21 (достатній), 22 – 27 (високий).

2. Виявлялось числове значення коефіцієнта сформованості готовності студентів до використання УМПС у професійній діяльності згідно рівнів (максимальний коефіцієнт дорівнює 1,0) у таких межах:

0,81 - 1,0 - високий рівень;

0,61 - 0,80 - достатній рівень;

0,41 - 0,60 - обмежений рівень;

0,21 - 0,40 - низький рівень;

0 - 0,20 – професійні якості не виявляються або виявляються надто слабо.

3. Фіксувались межі коливань коефіцієнта сформованості кожного компонента готовності у студентів 4-го та 5-го курсів від найнижчого (min.) до найвищого (max.) за кожним параметром.

4. Визначили кількість студентів, готовність яких відповідає певному рівню.

Діагностування рефлексивно-мотиваційного компоненту готовності було спрямовано на з'ясування питань, пов'язаних із особистісними якостями студентів (мотивація дій, сформованістю рефлексивної сфери, ціннісних орієнтацій тощо) і здійснювалося методистом та учителем у формі індивідуальних і групових бесід, у процесі залучення до дискусії, обміну

враженнями. Показниками готовності за даним критерієм стали такі якості студентів, як професійна мотивація, рефлексія, креативність. На основі їх якісних характеристик ми розробили параметри до кожного з рівнів, які представлені у таблиці 2.3.

У процесі спостереження за виконанням рефлексивно-мотиваційних завдань, за поведінкою у процесі спілкування з колегами та учнями вдалося з'ясувати, що не всі студенти проявляють інтерес до педагогічної спадщини українських композиторів минулого, до українського дитячого фольклору.

Показники рівнів сформованості у студентів готовності
за рефлексивно-мотиваційним критерієм

Таблиця 2.3

Рівні сформованості	Показники сформованості
Низький (репродуктивний)	Байдуже ставлення до УМПС. Основні мотиви – нестійкі, неспецифічні, які виникають внаслідок вимоги викладача. Зацікавленість вивченням та використанням джерел спадщини у практичній роботі є короткою або взагалі відсутня. Низька розвинутість навичок самооцінки.
Обмежений (продуктивний)	Пасивне ставлення до УМПС, відсутність професійного інтересу до її опанування. Мотиваційна сфера характеризується короткотривалою діяльністю у разі необхідності за завданням викладача.
Достатній (евристичний)	Позитивне ставлення до УМПС та задоволення від її освоєння. Мотиви дій є актуальними, провідними. Практична робота характеризується ініціативністю, самостійністю, активністю. Здатність до коригування власної діяльності.
Високий (креативний)	Активне, творче ставлення до спадщини як засобу професійної діяльності. Мотиви дій актуальні, довготривалі, стійкі. Ініціатива у започаткуванні заходів (концертів, лекторіїв, бесід, екскурсій) у роботі з учнями. Володіння уміннями самокорекції, педагогічної імпровізації.

Так, під час проведення уроків з музики вони уникали вивчення пісень та слухання творів українських композиторів, у бесідах з учнями обмежувалися

надто короткими повідомленнями про автора та його творчість або взагалі не мали ніякої інформації для повідомлення дітям. На питання учителя про причини недостатньої підготовленості до уроку студенти нарікали на відсутність знань про українську музику та її авторів, неуккомплектованість бібліотеки університету відповідною літературою з національного музичного виховання.

На пропозицію методиста спробувати більш ретельно, глибоко, системно вивчити джерела більшість студентів (43%) реагувала неактивно. Хоча слід зауважити, що студенти Волинського державного університету університету імені Лесі Українки (5 курс) показали найкращий рівень професійної мотивації щодо реалізації намірів використання спадщини на педагогічній практиці та у майбутній професійній діяльності (рівень сформованості рефлексивно-мотиваційного компоненту у 52 відсотків респондентів досяг нижніх балів достатнього рівня). У студентів інших ВНЗ рівень сформованості ціннісно-рефлексивної сфери був значно нижчий (наприклад, 35 відсотків майбутніх учителів музики НПУ імені М.П.Драгоманова та Мелітопольського державного педагогічного університету виявили низький рівень готовності і тільки 21 відсоток - обмежений).

Таблиця 2.4

Коефіцієнтне співвідношення сформованості у студентів
рефлексивно-мотиваційного компонента готовності

N п\п	Мотивація	4 курс		5 курс	
		min.	max.	min.	max.
1	Рефлексія	0,44	0,44	0,55	0,58
2	Професійна мотивація	0,47	0,47	0,58	0,61
3	Творчість	0,42	0,43	0,52	0,59

Розрахунки сформованості рефлексивно-мотиваційного компоненту готовності здійснювалися згідно загальної формули визначення коефіцієнту готовності (2.1), а саме:

$$K_{p-m.k.} = \frac{\sum A}{N}, \quad (2.2)$$

де A – сума балів, отриманих кожним студентом за виконання завдань з формування рефлексивно-мотиваційного компонента готовності;

N – максимально можлива кількість балів для визначення сформованості компонента.

Результати вимірювання показників рефлексивно-мотиваційної сфери засвідчили, що у студентів 4 курсу найнижчий коефіцієнт (0,42) отримала така якість, як креативність. Серед трьох показників у студентів найбільш високо оціненим виявилася “професійна мотивація”: у четвертокурсників коефіцієнт склав 0,47, а у п’ятикурсників він коливався у межах 0,58 – 0,61. Це є свідченням того, що студенти у своїй більшості мають бажання оволодівати матеріалами спадщини, розуміють роль УМПС у формуванні власних особистісних якостей та національної самосвідомості учнів.

Діагностування інформаційно-пізнавального компонента готовності засвідчило у більшості студентів неглибокі, неповні, бессистемні знання джерел української музично-педагогічної спадщини навіть у об’ємі шкільної програми “Музика”. Розроблена нами якісна характеристика рівнів готовності за цим компонентом представлена у таблиці 2.5. Знання майже половини студентів обмежувалися 5-7 творами збірки “Проліски” Я.Степового, відомими творами для дитячого хору М.Леонтовича, кількома фрагментами дитячих опер М.Лисенка та К.Стеценка, 3-5 іграми В.Верховинця, кількома піснями В.Верменича, А.Філіпенка, найбільш відомими фортепіанними творами для дітей В.Косенка, М.Лисенка, Я.Степового, популярними народними піснями. Студенти не знали змісту збірки К.Стеценка “Шкільний співаник”, спадщини М.Гайворонського, О.Дзбанівського, С.Дрімцова (за виключенням 4 осіб, що навчаються у Волинському університеті). Пропозиція методистів влаштувати позакласні заходи для учнів початкової (4курс) або основної школи (5курс) в тем, пов’язаних з невідомими або маловідоми музично-педагогічними джерелами, не знаходила активної підтримки. Із запропонованих до виконання завдань (за

власним бажанням) 87% студентів обрали ті, що відповідають низькому або обмеженому рівням готовності (додаток В).

Таблиця 2.5

Показники рівнів сформованості у студентів готовності за критерієм знань УМПС та обізнаності у формах і методах їх використання

Рівні сформованості	Показники сформованості
Низький (репродуктивний)	Студенти мають надто обмежені, уривчасті знання з УМПС, не розуміють явища успадкування. Відсутня обізнаність у музично-педагогічних джерелах, використаних укладачами програми “Музика”.
Обмежений (продуктивний)	Якість знань з УМПС поверхова, недостатня для успішної практичної роботи з учнями (обмежений об’єм матеріалу для використання на уроці та позаурочній роботі). Недосконалі знання форм і методів музичного виховання.
Достатній (евристичний)	Студенти мають достатній об’єм музичного тезаурусу, володіють уміннями визначати тип музично-педагогічного джерела, здійснювати його художньо-педагогічний аналіз, вони обізнані у використанні проблемних та ігрових форм й методів музично-виховної роботи і успішно реалізують їх у практичній роботі.
Високий (креативний)	Студенти мають цілісні й системні знання з УМПС, творчо визначають шляхи використання джерел в урочний та позаурочний час, ініціюють програми вивчення учнями української музики.

Щодо уміння працювати з інформацією, тобто здійснювати аналіз структури й змісту джерел, визначати їх ретроспективне, актуальне й перспективне значення, визначати художньо-педагогічний потенціал, то більшість студентів, висловлюючи сумніви щодо посильності запропонованої навчальної роботи, обмежувалася поверховим оглядом найбільш суттєвих (яскравих) елементів тексту. Відчувалося, що для виконання такого завдання у студентів не вистачало знань (історико-педагогічних, музично-історичних, методичних), загальної ерудиції та відповідних гностичних умінь.

Коефіцієнтне співвідношення сформованості у студентів
інформаційно-пізнавального компонента готовності

N п/ п	Знання джерел УМПС	4 курс		5курс	
		мін.	мах.	мін.	мах.
1	Знання змісту та структури джерел різних типів, в тому числі використаних укладачами шкільної програми “Музика”	0,32	0,35	0,45	0,49
2	Знання методів роботи з текстами спадщини	0,36	0,37	0,48	0,55
3	Пізнавально-аналітичні уміння	0,39	0,41	0,45	0,50

Розрахунки сформованості інформаційно-пізнавального компонента ми здійснювали за формулою

$$K_{i-п.к.} = \frac{\sum B}{N}, \quad (2.3)$$

де B – сума балів, отриманих кожним студентом за виконання завдань з формування інформаційно-пізнавального компонента готовності;

N – максимально можлива кількість балів для визначення сформованості компонента.

Як ми бачимо з таблиці 2.6, студенти 5-го курсів не показали за оцінками експертів навіть достатнього рівня знань джерел, форм та методів їх використання (межі коливань коефіцієнту 0,45 – 0,55), а студенти 4-го курсу виявилися зовсім не підготовленими до практичної роботи на основі УМПС: коефіцієнт їх знань коливався у межах 0,32 – 0,37. Щодо пізнавальних умінь, то їх сформованість оцінена у межах 0,39 – 0,41 у студентів 4 та 0,50 у п’ятикурсників. У порівнянні з коефіцієнтами готовності студентів за рефлексивно-мотиваційним критерієм показники коефіцієнту знань виявилися нижчими: максимальний 0,55 порівняно з максимальним 0,61 (професійна мотивація).

Діагностування операційно-практичного компонента готовності виявило недостатню сформованість у студентів операційних умінь, в тому числі музично-виконавських.

Таблиця 2.7

Показники рівнів сформованості у студентів готовності за критерієм умінь використовувати УМПС у практичній роботі

Рівні сформованості	Показники сформованості
Низький (репродуктивний)	Студенти стихійно визначають мету та завдання власної практичної роботи (в тому числі з опанування джерел), не вміють передбачати її кінцевий результат. У спілкуванні з учнями відсутній контакт, вільний діалог. Спостерігається відсутність організаційних умінь. Музично-виконавські уміння не відповідають вимогам інтерпретації художніх творів (невиразність виконання, слабе знання нотного тексту).
Обмежений (продуктивний)	Студенти визначають мету, завдання та кінцевий результат роботи недостатньо чітко, у конструюванні заходів відсутні цілісність та творчий підхід. В організації та проведенні уроків бракує використання проблемних методів навчання, ігрових ситуацій. Недостатня розвинутість спеціальних виконавських умінь є причиною створення невиразних художніх образів під час виконання музичних творів.
Достатній (евристичний)	У студентів сформовані уміння визначати мету та завдання, конструювати діяльність (власну та учнів), творчо спілкуватися на основі вивчення музично-педагогічного джерел, використовувати проблемні та ігрові форми й методи музично-виховної роботи. Інтерпретація зразків української музики характеризується яскравістю, емоційністю.
Високий (креативний)	Студенти творчо працюють з учнями, застосовуючи джерела в урочній та позаурочній роботі, демонструють високо розвинені навички музичного виконавства (співу, гри на музінструменті, диригування) на матеріалі української музики.

Сформованість даного компонента ми визначали як здатність володіти комплексом умінь загальнопедагогічних та спеціальних музичних у організації виховної роботи засобами спадщини, що демонструє таблиця 2.7.

Спостереження дослідника за процесом планування практикантами власної діяльності та сформованістю у них уміння передбачати результати роботи виявили, що більшість студентів 4 курсу (72%) та 26% 5 курсу не переймаються питаннями серйозного обдумування мети, завдань, розробки драматургії заняття, конструювання уроку. Нерозвинутість прогностичних умінь призводять до того, що студенти не можуть спланувати свою діяльність на середню та дальню перспективи.

Значну складність для студентів представляє організація шкільних свят, концертів, проведення нестандартних уроків з національної тематики на основі матеріалів УМПС, адже такі форми творчого спілкування потребують застосування інтерактивних форм взаємодії учителя і учнів, віднайдення у арсеналі методів, які б стимулювали розкриття творчих можливостей кожного вихованця. Слід констатувати, що оцінка експертів щодо володіння студентами організаційно-комунікативних умінь свідчить про недостатню їх сформованість. Високий рівень названі якості виявився у 8% студентів 4 курсу та 10% студентів 5 курсу і, навпаки, недостатній рівень (або у стадії відсутності якості) показали 46% практикантів 4 курсу та 25% випускників. Серед недоліків своєї роботи студенти і викладачі визначили наступні: невміння створити у класі атмосферу активної діалогової взаємодії, організувати проблемну ситуацію, поставити слушне питання, зробити яскраве порівняння тощо.

Виявилось, що уміння музично-виконавські у студентів-музикантів безпосередньо не пов'язані з загальнопедагогічними. Серед практикантів є яскраві творчі особисті, музичні збідності і таланти яких інколи вступає в суперечність з педагогічними принципами. В цьому питанні студентам потрібно надати допомогу, адже, виконуючи пісню або інструментальний твір, музикант заглиблюється у музичний образ і втрачає контроль над педагогічною ситуацією.

У доборі джерел спадщини для позакласної роботи є можливість вибрати музичний твір за власним бажанням. Основна вимога - цікава інтерпретація і якісне музичне виконання. Значна частина студентів-практикантів соромляться виконувати музичні твори перед дитячою аудиторією (співати на уроках, грати на

інструменті, диригувати). Студенти недостатньо орієнтуються в особливостях творчого стилю українських композиторів, не мають досвіду читання з листа. Проблемою є володіння комплексною навичкою виконання одночасних дій: співу, гри, диригування. Виявлені в результаті математичної обробки показники коефіцієнту готовності студентів до використання УМПС у практичній роботі зафіксовано у таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Коефіцієнтне співвідношення сформованості у студентів
операційно-практичного компонента готовності

N п/п	Операційні уміння	4 курс		5 курс	
		мін.	мах.	мін.	мах.
1	Проективно-конструктивні	0,43	0,44	0,53	0,54
2	Організаційно-комунікативні	0,43	0,43	0,53	0,53
3	Музично-виконавські	0,58	0,58	0,59	0,60

Розрахунки сформованості операційно-практичного компонента ми здійснювали за формулою

$$K_{\text{о-п.к.}} = \frac{\sum C}{N}, \quad (2.4)$$

де C – сума балів, отриманих кожним студентом за виконання завдань з формування операційно-практичного компонента готовності;

N – максимально можлива кількість балів для визначення сформованості компонента.

Згідно результатів обчислень названі якості майбутніх учителів музики не досягли достатнього рівня (0,61 балів). Найвищим балом - 0,60 - були оцінені музично-виконавські уміння студентів 5 курсу (18%) при тому, що деякі студенти з розвиненими виконавськими якостями визначалися експертами як недостатньо підготовлені з боку загальнопедагогічних умінь. Яскравою, професійно доцільною, творчою виявилися навчально-професійна діяльність двох студенток Інститутів мистецтв НПУ імені М.П.Драгоманова та Волинського державного

університету імені Лесі Українки, які продемонстрували високий рівень загальнопедагогічних умінь та музичного виконавства у роботі з джерелами спадщини.

Простеживши динаміку формування фахових умінь з вивчення УМПС студентів 4 та 5 курсу, можна зробити висновок, що вона не набула суттєвого розвитку, адже показник коефіцієнту коливається в межах 0,1 - 0,2, що є недостатньо переконливим для констатації активної позитивної динаміки формування готовності майбутніх учителів музики до використання УМПС у професійній діяльності під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

Об'єднавши результати математичних обчислень сформованості трьох компонентів досліджуваної готовності, ми здійснили вимірювання рівнів їх сформованості у студентів, які брали участь у першому та третьому етапах констатувального експерименту.

В результаті проведеного усного опитування, анкетування, роботи над питальником, виконання педагогічних завдань, написання творчої роботи (за бажанням) та опрацювання даних карти діагностики студентів згідно критеріїв професійної готовності до використання джерел спадщини у професійній діяльності було виділено 4 групи, що відповідають визначеним рівням (високому, достатньому, обмеженому та низькому). Результати розподілу студентів за цими чотирма групами висвітлено у таблиці 2.9.

Першу групу студентів, до якої увійшли 2 особи 5 курсу, характеризує *високий рівень* готовності до використання УМПС у професійній діяльності. Вони демонструють обізнаність у творчості шлях українських композиторів, їх педагогічну спадщину, легко оперують музичним матеріалом. Вони орієнтуються в культурно-історичному та професійному контекстах, володіють уміннями адаптувати свої знання до умов шкільної програми з урахуванням вікових особливостей та музичного досвіду учнів. В своїй діяльності використовують цікаві творчі форми музично-виховної роботи (нестандартні уроки, музичні вікторини тощо). Студенти цієї групи володіють комплексом операціональних

умінь, навичками рефлексивної діяльності для того, щоб використовувати на педагогічній практиці музично-педагогічні надбання минулого. На питання про доцільність вивчення в процесі навчання в педвузі спадщини українських педагогів-музикантів вони відповіли, що опанування УМПС та набуття умінь її використовувати повинно стати необхідною складовою та умовою їх професійної підготовки.

Друга група майбутніх учителів, що має *достатній рівень* готовності (10,4% студентів 4 курсу та 11,8% 5 курсу), характеризується здатністю використовувати професійно-педагогічних знання у роботі з учнями та сформованістю умінь, необхідних для опанування УМПС. У порівнянні з першою групою їх знання з УМПС не характеризуються широтою, глибиною та обмежуються об'ємом шкільної програми. Студенти справляються з виконанням творчих педагогічних завдань, з добором методів інтерактивного спілкування. Ця група студентів дала позитивну схвальну відповідь на питання про доцільність вивчення УМПС під час навчання в вузі, виявила достатній рівень національної самосвідомості, бажання більше знати про музичну та педагогічну культуру свого народу.

До *третьої групи* з *обмеженим* рівнем досліджуваної готовності ми віднесли студентів, які мають уривчасті знання джерел спадщини. У практичній роботі з учнями вони використовують зразки української музики в межах шкільної програми. Студенти, віднесені до цієї групи не володіють необхідним об'ємом знань з УМПС, не мають слухового та виконавського досвіду роботи з матеріалом спадщини. Респонденти цієї групи недостатньо орієнтуються в культурно-історичному просторі, їм важко порівнювати та співставляти музичні твори та педагогічні явища, тим паче творчо використовувати проблемні методи навчання для виявлення творчих можливостей учнів. Обмежений рівень сформованості готовності до використання УМПС виявили 40,9% студентів 4 курсу та 46,5% 5 курсу.

Четверта група (48,7% студентів 4 курсу та 39,2% 5 курсу) представлена студентами, які мають мінімальні професійні загальнопедагогічні та музично-історичні знання, несформовані фахові вміння, нерозвинуту мотиваційну сферу.

Якщо порівняти дані попередніх таблиць по даній групі, то можна побачити досить строкату картину. До цієї групи входять особи, які байдуже ставляться до спадщини, не визнають цінності й актуальності їїджерел, або ж, навпаки, ті, хто, розуміючи великий вплив українського музично-педагогічного доробку минулого на формування особистості учня, не можуть реалізувати поставлені педагогічні завдання через низький рівень знань та умінь. З'ясувалося, що серед студентів четвертої групи недостатньо володіють з українською мовою (5 осіб), закінчували середню школу або педагогічний навчальний заклад у Росії, Білорусії (6 осіб), “принципово не хочуть нічого знати про українську музику” (1 особа).

Таким чином, високого рівня досягли 2,5 відсотків студентів 5 курсу, тоді як основна їх кількість опинилася на рівнях більш низьких: обмеженому та низькому (сумарна кількість - 85,7%). Серед студентів 4 курсу осіб з високим рівнем готовності не спостерігалось зовсім, а достатнього рівня досягли 10,4 відсотка (див. табл.2.9).

Таблиця 2.9

Результати констатувального експерименту за рівнями готовності майбутніх учителів музики до використання УМПС у професійній діяльності

N п/п	Рівні готовності	Студенти 4 курсу		Студенти 5 курсу	
		122 осіб	%	115 осіб	%
I	Високий	-	-	2	2,5
II	Достатній	12	10,4	14	11,8
III	Обмежений	50	40,9	54	46,5
IV	Низький	60	48,7	45	39,2

Викладене вище дозволяє зробити наступні висновки. Українська музично-педагогічна спадщина як складова української культури та національної мистецької освіти відіграє недостатню роль у фаховій підготовці майбутніх учителів музики. В результаті проведеної перевірки системи фахових знань, умінь та рефлексивно-мотиваційних якостей студентів 4 та 5 курсів було

зафіксовано низку *недоліків* щодо використання українського музично-педагогічного матеріалу студентами у практичній діяльності, а саме:

1) недостатня розвинутість переконань про виховні можливості УМПС як засобу формування музично-творчого потенціалу учнів, їх національної самосвідомості та патріотизму;

2) недостатня обізнаність у питаннях історії розвитку української музики та музичної освіти, поверховість та фрагментарність знань джерел УМПС;

3) недостатня наповненість музично-виконавського репертуару студентів творами української музики для дітей (вокальної та інструментальної);

4) відсутність досвіду використання українського музичного матеріалу студентами для організації різних видів діяльності учнів на уроці та позаурочний час (українських пісень, розспівок, дидактичних прикладів для освоєння музичної грамоти, ігрового матеріалу).

2.2. Організаційно-методична система підготовки майбутніх учителів музики до використання музично-педагогічного доробку минулого у професійній діяльності

З метою створення культурно-освітнього простору, де б за певних педагогічних умов розгортався наскрізний процес формування готовності студентів до використання УМПС у професійній діяльності, а опанування музично-педагогічних джерел минулого відбувалося б у поєднанні їх теоретичного освоєння та практичного використання, постала необхідність розробки організаційно-методичної системи підготовки майбутніх учителів музики до названої діяльності. Основними положеннями, згідно яких розгорталася досліджувана підготовка, стали принципи педагогічної спадкоємності, взаємозв'язку професійного та культурно-історичного контекстів, активізації духовно-творчого потенціалу особистості (їх обґрунтування було здійснено у першому розділі).

На основі аналізу результатів констатувального експерименту визначено низку *педагогічних умов*, дотримання яких може забезпечити ефективність підготовки студентів до використання УМПС у роботі за фахом.

Перша педагогічна умова передбачає забезпечення професійного контексту вивчення УМПС через поєднання її теоретичного засвоєння та практичного використання в ході педагогічної практики студентів у загальноосвітніх навчальних закладах. Згідно концепції особистісно-орієнтованої освіти [17], професійно-цілісного підходу [143] та відповідно принципу професійного контексту [26] педагогічна практика як форма організації навчально-професійної діяльності студентів для вивчення УМПС вбачається найбільш оптимальною.

Педагогічну практику науковці та учителі вважають стрижнем професійної підготовки майбутнього учителя, де тісно взаємопов'язані суспільні, психолого-педагогічні та спеціальні дисципліни. На практиці доводиться дієвість освоєних студентами професійних знань та вмінь, виявляються педагогічні здібності та індивідуальні творчі можливості кожного, що в результаті визначає індивідуальний стиль, професійний “почерк” учителя (С.Архангельський, В.Бондар, І.Зязюн, Н.Кузьміна, О.Мороз, Г.Падалка, О.Ростовський). Саме на практиці виконується одна з основних вимог сучасної педагогіки - орієнтація на розвиток учня, на творчу взаємодію його з учителем на основі технології особистісно-орієнтованого навчання та виховання. Метою педагогічної практики є оволодіння студентами сучасними методами і формами організації навчально-виховного процесу в середніх загальноосвітніх навчальних закладах різних типів, формування у них досвіду прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в умовах, що постійно змінюються, розвиток потреби систематично поповнювати свої знання та творчо їх застосовувати. Опанування спадщини, організоване в рамках індивідуальної, групової та колективної діяльності вивчення джерел УМПС в умовах школи, може стати реальною основою для удосконалення фахових знань та умінь майбутніх педагогів-музикантів. Передбачається, що створена організаційно-методична система опанування

джерел УМПС забезпечить студентам можливість самостійно, активно, творчо працювати над формуванням професійних умінь та навичок, моделюючи свою власну діяльність не тільки за вимогами викладача-методиста, а й за власним бажанням.

Згідно діючого принципу оптимізації педагогічного процесу (М.Бабанський, І.Лернер, В.Сластьонін) фахова підготовка майбутніх учителів засобами УМПС включає раціональність витрат часу для вирішення навчально-професійних завдань, поставлених перед студентами та викладачами. Тому опанування матеріалів спадщини в період проходження студентами четвертого та п'ятого курсів педагогічної практики з музики у середніх загальноосвітніх навчальних закладах дозволяє організувати роботу в межах відведеного терміну за умов урахування наступних важливих чинників: приділення особливої уваги вивченню української музики для дітей (професійної та народної) як у межах діючих навчальних програм “Музика” для середніх загальноосвітніх закладів, так і у якості додаткового матеріалу; використання безпосередньої практичної взаємодії учителя з учнями з метою формування та удосконалення необхідних фахових знань та практичних умінь, особистісно-професійних якостей.

Вивчення джерел УМПС в умовах педагогічної практики забезпечує кожному студенту можливість практичної реалізації творчих задумів, утілення власної педагогічної інтерпретації матеріалів спадщини у безпосередній роботі з дітьми.

Другою педагогічною умовою є включення до самостійної навчальної роботи студентів комунікативних форм безпосередньої та опосередкованої взаємодії “студент - студент”, “студент – учень”, “студент – автор джерела”. Дотримання цієї умови у формуванні готовності студентів до використання спадщини у професійній діяльності ми вважаємо цілком природним й логічним з огляду не тільки на те, що це веління часу (відсоток самостійної роботи студентів постійно зростає), а з причини змісту української музично-педагогічної спадщини, яка представлена *першоджерелами*. Отже, опановуючи їх, студент

має отримати інформацію з “перших вуст”, а значить самостійно ознайомитись з матеріалами, сформувані особистісно-ціннісне ставлення до джерел.

Усвідомлюючи необхідність отримання студентами інформації про музично-педагогічну діяльність діячів української культури, а також цілісних знань про спадщину та її художньо-педагогічний потенціал, вважаємо за необхідне організувати вивчення майбутніми учителями даних матеріалів у процесі самостійної роботи, до якої включено вирішення теоретико-методичних та практичних, в тому числі музично-виконавських, завдань. У роботі з текстами вбачається важливим навчити студентів володіти такими видами спілкування, як діалог з автором твору, організований за принципом “питання – відповідь”; діалог особистісних смислів (у намаганні зрозуміти автора тексту, що опановується особистістю); внутрішній діалог (інтеріоризована дискусія), мета якої – уміння спілкуватися із своїм “Я” шляхом постановки питання та пошуку відповіді на нього (Л.Доблаєв, В.Коган, Ю.Лотман) [48; 68; 103].

Розвиток *творчої самостійності* як особистісної якості забезпечує максимальний саморозвиток та самовдосконалення майбутнього вчителя, націлює на особистісно-професійне зростання, сприяє формуванню студента як творця, здатного не лише самостійно здобувати знання, але й реалізовувати їх відповідно до практичних вимог сьогодення. Така позиція зумовлюється не лише тим, що студент як майбутній фахівець повинен вміти протягом життя здобувати нові знання в процесі педагогічної діяльності: справа ускладнюється неготовністю студентів до самостійної роботи (С.Гончаренко, В.Мороз, М.Солдатенко).

Сучасна наука шукає шляхи вирішення питання становлення майбутнього вчителя як самостійного, критично мислячого суб’єкта своєї праці. Це, в першу чергу, стосується активного використання у навчальному процесі засобів навчання, які б формували у студентів здатність до самостійного прийняття рішень, розв’язування нестандартних і нетипових задач, високої професійної мобільності та педагогічної імпровізації. Ці важливі якості фахівця в першу чергу мають одне підґрунтя – сформованість умінь самостійно здобувати необхідні

знання, тобто оволодіти методикою самонавчання. Адже відомо, що тільки самостійно здобуті та закріплені на практиці знання стають дійсно міцним надбанням особистості (А.Алексюк, В.Мороз) [4;120].

Проблема організації ефективної самостійної роботи майбутніх учителів музики є особливо гострою, адже багато саме позааудиторного часу вони віддають підготовці завдань зі спеціальних музичних дисциплін (хорового класу, диригування, аранжування, спеціального та додаткового інструменту, постановки голосу, ансамблевої гри). Оскільки при вивченні джерел УМПС важливо не тільки засвоїти нову інформацію, але й оволодіти культурою розумової праці та безпосередніх практичних дій, студенту необхідно оволодіти уміннями двох видів: універсальними та спеціальними фаховими.

Управління вивченням музично-педагогічної спадщини українських композиторів минулого здійснюється через опосередковане керівництво викладача. Виходячи з твердження, що самостійна навчальна робота студента є рівноправним елементом навчального процесу, вона, таким чином, має однакові з іншими елементами дидактичні цілі й завдання. Тому природним буде перенесення на самостійну роботу умов і змісту дидактичної взаємодії викладача і студента, на якій побудована концепція залучення студентів до роботи у творчих групах, форма організації яких може варіюватися в залежності від поставленої мети та завдань (лабораторний практикум, концертно-лекторська або дослідна група тощо). При цьому важливим є те, що самостійна робота при зацікавленому ставленні до неї тих, хто навчається, переростає в самоосвітню діяльність. Це відбувається, коли студенти повною мірою засвоїли мету, завдання, методи самостійної роботи і працюють за власним бажанням.

Третя педагогічна умова пов'язана із залученням студентів до опанування джерел УМПС за допомогою інтерактивних та проблемних методів навчання. Саме такий підхід, на думку науковців, може гарантувати досягнення високих результатів фахової підготовки майбутніх учителів у швидкоплинних суспільних відносинах (О.Дубасенюк, Л.Мільто, О.Пометун, О.Рудницька, О.Ростовський, О. Сисоєва та інші) [92; 150; 162; 167; 169; 170].

Використовуючи методи проблемного навчання (евристичний пошук, створення проблемної ситуації, розв'язання проблемних завдань, організація проблемно-пошукового діалогу) та ігрові методи (змагання, ділова гра, тренінг), можна суттєво вплинути на якість підготовки фахівців, а саме на їх уміння швидко орієнтуватись у педагогічній ситуації, приймати самостійні рішення, знаходити оптимальне вирішення навчально-виховної проблеми, довіряти власній творчій інтуїції.

Проблемне навчання та ігрове моделювання відкриває великі можливості для створення студентами ситуацій творчого наукового пошуку, перетворення, вільних евристик. Їх особиста участь у дослідженнях, пов'язаних з опануванням української музично-педагогічної спадщини, привчає їх до самостійної, продуктивної, невимушеної праці. Застосовуючи методи проблемного навчання і, таким чином, реалізуючи потенціал самої проблемної ситуації, ми забезпечуємо умови для продуктивного розгортання проектно-пошукових процесів мислення. Усвідомивши й прийнявши пізнавальне протиріччя, студент має передбачити етапи розвитку проблемності в певному інформаційному просторі й, створивши мислительний проект проблемної ситуації, реалізувати систему пошукових дій, спрямованих на усунення поставленої проблеми.

Саме використання активних методів навчально-професійної діяльності створює можливість морально-психологічної єдності всіх учасників змодельованих проблемно-ігрових ситуацій, а також забезпечує можливості повноцінного самовираження особистості, стрімкий розвиток самостійності дій у виборі оптимальних форм діяльності, знаходженні найбільш придатного алгоритму вирішення педагогічної задачі чи проблеми, аналізі результату, формулюванні власних висновків тощо.

Організація діяльності за законами гри сприяє досягненню студентами достатнього рівня психологічного комфорту, можливості більш повного морального й психологічного розкріпачення, що забезпечують активність професійного спілкування. Ми припустили, що, будучи постійно включеними до різних видів проблемних та ігрових ситуацій, які забезпечують умови для

співпереживання, активного обдумування та аргументації дій, пошуку відповідей на цікаві й гострі дискусійні питання засобами змагання, міркування і доказу істинності знайдених рішень, майбутні учителі можуть швидко навчитися налагоджувати продуктивну програму індивідуального спілкування, управляти власним емоційним станом, настроєм і, в кінці кінців, просто з інтересом навчатися професії.

Створена з урахуванням виявлених педагогічних умов, *організаційно-методична система підготовки майбутніх учителів музики до використання української музично-педагогічної спадщини у професійній діяльності*, з одного боку, базується на основних складових фахової підготовки, а з іншого - побудована з урахуванням функціональних особливостей УМПС. Взаємопов'язаність її елементів обумовлюється цілеспрямованою і послідовною педагогічною взаємодією учасників процесу вивчення спадщини з метою набуття студентами комплексу особистісних якостей, фахових знань та умінь.

Запропонована організаційно-методична система має таку будову:

1) *мотиваційно-комунікативна складова*, яка включає застосування різноманітних форм і методів ефективної співпраці учасників педагогічної взаємодії у процесі опанування джерел УМПС;

2) *змістова складова*, що вміщує систему знань про музично-педагогічні джерела минулого та засоби досягнення передбачених цілей за допомогою методів пізнавально-дослідної діяльності;

3) *процесуальна складова*, суть якої - реалізація на практиці спроектованих операційних дій під час вивчення та використання матеріалів спадщини (організація і управління безпосередньою музичною діяльністю учнів, формування загальнопедагогічних та спеціальних музичних умінь студентів у процесі вирішення педагогічних завдань тощо).

Для з'ясування ролі кожного компонента в структурі спроектованої організаційно-методичної системи, що забезпечить формування готовності студентів до використання джерел УМПС у майбутній професійній діяльності,

необхідно докладно проаналізувати суттєві ознаки її основних структурних елементів.

1. Мотиваційно-комунікативна складова

Наявність зацікавлених діалогічних стосунків та ділового співробітництва в пошуковій діяльності є характерною ознакою методичного забезпечення успішного розгортання роботи. Саме продуктивний діалог в комунікативній ланці “викладач – студент” забезпечує інтенсивне спілкування у інших сферах безпосередньої та опосередкованої взаємодії (наприклад, у ланках “студент - студент”, “студент - учні” та “студент - джерело”). Цей діалог - не серія випадкових запитань і відповідей, а взаємопов’язані репліки, об’єднані актуальною для тих, хто спілкується проблематикою. Його повноцінність залежить від того, наскільки логічно побудовано ланцюжок запитань та відповідей (як з боку викладача, так і з боку студентів), що в сукупності визначають основний напрям пошуку істинного знання й зумовлюють виникнення низки взаємопов’язаних діалогічних ситуацій.

У взаємодії викладача і студентів на перший план виступає оволодіння знаннями (загальнопедагогічними, культурологічними, методичними, музичними). Про результативність діалогу також свідчать нові психічні утворення - мотиви, прийоми мислення, переконання тощо. Вчені-психологи зазначають, що саме в умовах багатомірного проблемного діалогу мислення знаходиться на найпродуктивнішому рівні, адже включає і власне бачення дискусійної проблеми, і обґрунтування своєї позиції, і пошук найприйнятнішого рішення (В.Каширін, Н.Тализіна, А.Фурман). Отже, чим ширше коло студентів включено у проблемно-пошуковий діалог, тим інтенсивніше формуються у них здатність до творчості та співтворчості. Адже розуміти смисл продуктивного діалогу, займати в ньому власну конструктивну позицію, розпоряджатися власними знаннями та професійними вміннями означає проявляти творчість у будь-яких ланках педагогічної взаємодії.

Основне призначення викладача при освоєнні джерел УМПС полягає у психолого-педагогічному забезпеченні ефективного перебігу етапів цього

процесу у окремого студента та групи. Характерною особливістю діяльності викладача є науково обгрунтоване керування усіма ланками пошукового мислительного та операційно-діяльнісного процесу від усвідомлення проблемної ситуації, мети опанування джерела, постановки й виконання завдань до аналізу виконаної роботи. Крім того, викладач створює сприятливий морально-психологічний клімат для досягнення позитивного результату. Психологи вважають, що таке керівництво може бути 2-х видів: пряме (безпосереднє) та непряме (опосередковане) [200, С.173]. Якщо безпосередній вплив на студентів йому необхідний для коригування й контролю діяльності у вигляді вказівок, рекомендацій, опитування тощо, то при опосередкованому керівництві викладач спрямовує роботу у полі невимушеної продуктивної праці. Складається враження, що діяльність викладача ніби переноситься на другий план, стає непомітною. Але це не заважає йому керувати творчим пошуком студентів, допомагати й стимулювати розв'язання кожним учасником діалогу ланцюжка пізнавально-практичних завдань. Тут провідними засобами виступають допоміжні запитання, короткі коментарі, зауваження, повідомлення цікавого факту, пояснення невідомого або незрозумілого явища, членування задачі на підзадачі.

Продуктивність діяльності викладача визначається, по-перше, тим, наскільки конструктивною щодо конкретних обставин є складність, об'єм, послідовність вивчення нового матеріалу, по-друге, наскільки вдається максимально "включити" самих студентів у процес усвідомлення і розв'язання завдань. Для цього викладач створює проблемні ситуації, використовуючи низку задач й навідних питань, стимулює пошук нових способів дій, організує індивідуальну та групову роботу тощо. Найголовніше, щоб студенти сформували активну творчу позицію, виявили бажання опановувати не завжди легкий матеріал. Якщо предметний діалог між учасниками спільної діяльності відсутній, то не відбувається здебільшого й особистісного розвитку студентів.

Творча активність студентів - конкретний показник діалектичної єдності та взаємозв'язку процесів викладання та учіння, коли суб'єкт діяльності хоче і може

ставити й реалізовувати намічені цілі, невимушено й без особливих ускладнень розв'язує професійні завдання. Результатом такої діяльності є не тільки здобуті знання та уміння (загальнопедагогічні, музично-історичні, спеціальні), але й розвиток різноманітних фахових здібностей (розумових, музично-виконавських, безпосередньо креативних) та професійних якостей (емоційно-ціннісне ставлення до музично-педагогічних джерел минулого, самостійність студентів у вивченні та використанні матеріалів спадщини, в тому числі володіння методами залучення учнів до музично-творчої діяльності).

В основу педагогічного управління системи “викладач-студент” покладено управлінські дії викладача та навчальна діяльність студентів, які відповідають певним етапам: аналіз педагогічної ситуації й планування педагогічної діяльності, орієнтація та регулювання педагогічного процесу, координування педагогічних впливів, контроль та оцінка отриманих результатів.

Найбільш типові педагогічні ситуації у сфері спілкування викладача і студентів відображає подана нижче таблиця 2.10.

Таблиця 2.10

Змістово-методичне забезпечення взаємодії “викладач-студент”

Зміст матеріалу та використані методи	Діяльність студентів	Діяльність викладача
1. Представлення матеріалу для вивчення, розмірковування (демонстрація)	Зосередження уваги під час повідомлення викладачем інформації, розуміння логіки та змісту проблемного викладу, мисленнєве наслідування способів розв'язування проблеми	Розкриття історико-культурних та педагогічних аспектів певної теми, зіставлення різних гіпотез, поглядів; доступність та емоційність викладу; зв'язок наукових фактів з педагогічною практикою; використання відомих студентам понять й термінів.
2. Спільна пошукова діяльність викладача і студентів (продуктивний діалог, евристична бесіда, евристичне моделювання)	Наявність базових знань та сформованість прийомів мислительної діяльності; співробітництво з викладачем на складних етапах освоєння джерел; участь у постановці та розв'язування виявленої проблеми (висунення припущень, обґрунтування гіпотези); активність проектно-пошукових	Повідомлення інформації, що містить суперечливі судження; допомога у формулюванні проблемних завдань та їх вирішенні; допомога у формулюванні висновків і узагальнень.

	та комунікативних дій; професійний інтерес до власної діяльності.	
3. Самостійна пошукова діяльність студентів (експеримент, розв'язування практичних та теоретичних проблем, виконання локальних дослідницьких завдань)	Наявність сформованих умінь розумової та аналітичної діяльності; утворення професійного (пізнавального) інтересу; проведення спостережень і дослідів; особиста зацікавленість у результатах пошуку; постановка й розв'язання проблеми (обґрунтування гіпотези); оперування системою опорних знань, перенесення їх у нові ситуації, самоконтроль та самооцінка правильності пошукових дій.	Підбір системи проблемних завдань короткочасного або тривалого дослідження; забезпечення сприятливих умов для самостійної пошукової діяльності; контроль за ходом дослідницької роботи без прямого втручання; допомога в систематизації та узагальненні одержаних даних, у формуванні умінь самостійної роботи.
4. Колективна діяльність студентів (колективне дослідження, диспут, колективний виховний захід)	Активна участь кожного у колективному пошуку; взаємо- і самоконтроль розумових та практичних дій.	Постановка колективно-значимої проблеми, мети, завдання; забезпечення сприятливого морально-психологічного клімату в групі; навчання колективної діяльності.

2.3. Містова складова

Цей структурний компонент пов'язаний із інформаційним забезпеченням діяльності студентів, формуванням у студентів умінь орієнтуватися у великому масиві спадщини (музично-виконавського, навчально-інструктивного та художньо-методичного типах) та добирати матеріал для опрацювання в залежності від професійних потреб та інтересів. Добір джерел УМПС для вивчення та використання у практичній роботі здійснюється згідно вимог програми “Музика” для загальноосвітніх навчальних закладів та освітніх настанов про впровадження у життя нової гуманістичної суб’єкт-суб’єктної парадигми виховання, гармонічного поєднання сучасних досягнень педагогічної науки та професійного досвіду минулих поколінь.

Добирати джерела УМПС пропонується за такими *критеріями*:

- відповідність матеріалу цілям і завданням музично-виховної роботи у школі, програмам з відповідного предмету для загальноосвітніх навчальних закладів;
- вагомість музично-педагогічного потенціалу джерела;

■ актуальність матеріалу у річищі розвитку національної системи мистецької освіти та перспектива його використання у якості засобу музичного навчання і виховання учнів.

Джерела спадщини для зручності практичного застосування в ході педагогічної практики можна розподілити на 2 групи.

До *першої групи* входять твори, включені у шкільні програми з предмету “Музика” (основний та додатковий матеріал) як такі, що мають, на думку упорядників, вагомий художньо-виховний потенціал (за орієнтир взято програму О.Ростовського, Р.Марченко, Л.Хлебнікової) [154; 155]. Матеріали цієї групи є обов’язковими або вельми бажаними для вивчення (наприклад, пісні зі збірок Я.Степового “Проліски” та Ф.Колесси “Шкільний співаник”, твори В.Косенка, що складають “24 дитячі п’єси для фортепіано”.

Другу групу складають зразки музично-педагогічного доробку педагогів-музикантів, що не входять до шкільної програми. Ці матеріали рекомендуються до вивчення з метою розширення кола спеціальних фахових знань студентів, поповнення їх виконавського репертуару та використання у позаурочній виховній роботі. Вони пропонуються до вивчення викладачем (учителем музики) або вільно обираються самими студентами в залежності від професійних потреб, мотивів діяльності майбутнього вчителя та завдань, що стоять перед педагогом. Наприклад, для учнів 1 класу (слухання музики) дуже цікавим матеріалом може стати збірка Н.Нижанківського “Фортепіанні твори для молоді” або цикл П.Козицького “Сторінка дитинства”. До другої групи відносимо навчально-інструктивні джерела та методичні матеріали, вивчення яких дозволить студентам збагатити свій педагогічний досвід методичними знаннями. Так необхідним для майбутнього вчителя-хормейстера є підручник М.Леонтовича “Практичний курс навчання співу у середніх школах України”, “Початковий курс навчання дітей нотного співу” К.Стеценка, цікавим буде майже невідомий матеріал, поданий в підручнику “Курс загальної педагогіки” П.Д.Юркевичем у розділі “Співи”.

3. Процесуальна складова

Вона відповідає за організацію начального процесу, формування операціональних, в тому числі виконавських, умінь, необхідних для вирішення поставлених перед студентами педагогічних завдань.

Саме вирішення *педагогічного завдання* складає основу пізнавальних та практичних дій студентів в системі фахової підготовки. Воно розглядається педагогічною наукою як основна одиниця діяльності (А.Капська, Н.Кузьміна, І.Підласий) і є структурною одиницею не тільки розробленої нами системи вивчення УМПС, але й будь-якого педагогічного процесу.

Педагогічні завдання включають усвідомлення кінцевої мети діяльності та засобів її досягнення через виконання певних узгоджених між собою тактичних дій (Н.В.Кузьміна). За визначенням В.Сластьоніна, педагогічною задачею є навчально-виховна ситуація, що співвідноситься з метою діяльності та умовами її здійснення. Розвиваючись у часі, педагогічна задача повинна відповідати таким умовам: мати всі ознаки педагогічного процесу, бути загальною за реалізації будь-яких педагогічних цілей, бути спроможною виділитися й абстрагуватися в реальному педагогічному процесі [173, С.203].

Оскільки педагогічна діяльність в рамках будь-якої навчально-виховної системи має задачну структуру, тобто представлена як взаємопов'язана послідовність вирішення нескінченної низки задач різного рівня складності, то ми можемо прослідкувати розвиток процесу освоєння джерел УМПС та його етапи в залежності від того, як вирішуються поставлені завдання, зокрема набуваються та уточнюються знання, формуються й закріплюються уміння, розвиваються у студентів інтелектуальні та безпосередньо творчі якості. Якщо при класифікації навчально-професійних завдань ми будемо орієнтуватися на завдання фахової підготовки майбутніх учителів музики та на зміст спадщини українських педагогів-музикантів, то отримаємо такі їх групи: завдання на формування емоційно-ціннісного ставлення до УМПС та на формування досвіду самостійної творчої діяльності (рефлексивно-творчі); завдання, спрямовані на формування знань з УМПС та пізнавальних умінь вивчення джерел; завдання на формування загальнопедагогічних умінь, необхідних для практичної діяльності з

учнями (проективно-конструктивні, організаційно-комунікативні); завдання, пов'язані з музичним виконанням творів (музично-виконавські).

Спільною рисою всіх завдань є те, що вони відносяться до сфери соціального управління й вирішуються за однією принциповою схемою, яка передбачає проходження 4 етапів: 1) аналіз ситуації та постановка педагогічної задачі; 2) проектування варіантів вирішення та вибір оптимального для даних умов; 3) здійснення плану рішення задачі на практиці; 4) аналіз результатів діяльності.

Визначений алгоритм розв'язання педагогічних задач складає логічний каркас цього цілісного процесу та дає уявлення про його повноцінні складові, послідовність фаз та етапів. Оволодіння вчителем технологією постановки та розв'язання педагогічних задач на основі такого алгоритму сприяє виробленню сталого стилю професійно-педагогічної поведінки, запобігаючи стихійності, непродуманості, імпульсивності, а в кінцевому результаті - непродуктивності педагогічних дій. Однак, не можна принижувати роль в педагогічній праці імпровізації, творчої інтуїції, яка теж розвивається під впливом педагогічного прогнозування, передбачення та професійного досвіду.

Джерелом постановки завдання є реальне або гіпотетичне визначення певної проблеми або протиріччя, створене педагогічною ситуацією. Таким чином, успішне вирішення педагогічних завдань студентом залежить від його вміння переводити джерело, що вивчається, з потенціального в актуальний стан згідно етапів дій. Виходячи з того, що педагогічна дія завжди має подвійну спрямованість - на себе та на учнів, передбачається вирішення завдань двох груп: на формування знань, умінь, особистісних якостей студента та завдань, спрямованих на музично-творчий розвиток учнів. Якщо вирішення завдань першої групи здійснюється за активної ролі викладача, то виконання завдань другої групи здебільшого контролює й коригує сам студент.

Пізнавальна та практична діяльність студентів з актуалізації джерел УМПС у педвузі реалізується у *трьох технологічних моделях*: *гностичній, імітаційно-ігровій та праксеологічній*. Кожна з моделей відповідає певному етапу вивчення

матеріалу, конкретизуючи найважливіші ланки цього процесу. Використання вищевказаних моделей в логічній й природній для процесу пізнання послідовності (від пізнавальної до практичної) має за мету організувати діяльність студентів таким чином, щоб здобуті знання набули функції засобу регуляції практичних дій. Контекстне моделювання має у своїй основі таку схему: етап вивчення - модель - блок дій.

Змістом процесу вивчення джерел УМПС на пізнавально-смысловому рівні є сама спадщина та організована за певним алгоритмом пізнавальна діяльність студентів. За цієї умови УМПС розглядається не просто як знакова система, але як предмет діяльності студентів. У такому випадку засвоєння джерел спадщини здійснюється в професійному контексті, де знання виконують функції орієнтовної основи дій та засобу їх регуляції, а форми організації роботи студентів - функцію відтворення засвоєного змісту. *Гностична модель* включає алгоритм дій, спрямованих на вирішення завдань по роботі з текстом (переробка знакової інформації, в тому числі нотної, та її індивідуальне засвоєння).

На цьому етапі опанування джерел здобуті знання повинні перетворитися певним чином в *смили*, які є показником особистісного включення суб'єкта успадкування в дану предметну сферу. Таким чином студент, вивчаючи матеріал спадщини, за допомогою інформації шукає можливості включити себе в ситуацію вирішення певних професійних задач.

Дуже важливим для першого етапу вивчення УМПС є введення до змісту бесід та дискусій зі студентами понять філософської, культурологічної, музично-педагогічної проблематики (“культура”, “національна культура”, “культурна спадщина”, історичний ланцюг “минуле-сучасне-майбутнє”, “час культури”, “українська музично-педагогічна спадщина”, “спадкоємність”, “вчитель національної школи”, “національна свідомість”, “самосвідомість”. Гностична модель спрямована на інтеріорізацію джерела, на вироблення інформаційно-смыслових елементів тексту, в тому числі нотного і розгортається за допомогою таких усних та вербальних навчальних форм, як творча письмова робота, тези, конспект джерела, розповідь, бесіда, диспут, дискусія (див.рис. 2.1).



Рис. 2.1. Гностична модель вивчення джерела УМПС.

Наводимо найбільш ефективні *методи* організації вивчення джерел УМПС за гностичною моделлю.

Пояснювально-ілюстративний метод, суть якого полягає в тому, що викладач пояснює матеріал за допомогою різних засобів, а студенти її сприймають, усвідомлюють та фіксують у пам'яті. При цьому пояснювати та ілюструвати матеріал можна за допомогою усного слова (розповідь, лекція, пояснення), наочних, а також мистецьких наочно- та музично-слухових засобів (зразки образотворчого мистецтва, фонохрестоматії із записами музичних творів, нотні примірники, відео- та кінофільми, слайди тощо).

Методи ілюстрації та демонстрації полягає у показі мистецьких та педагогічних явищ, процесів, моделей, пов'язаних з успадкуванням джерел спадщини. Ці методи щільно пов'язані з іншими (аналітичними, словесними). Так, наприклад, перед демонстрацією музичного твору (“живе виконання”) необхідно дати пояснення або провести вступну бесіду, а після прослуховування здійснити аналіз, порівняти його з іншими мистецькими зразками. До цього методу пред'явлено низку вимог: ретельний добір матеріалу (текстового,

нотного), його об'єму, форми змісту; оптимальна кількість показів та забезпечення якісної сторони його сприйняття; можливість обговорення сприйнятого матеріалу (аналіз, порівняння, висновки, узагальнення тощо).

Дискусія - метод, що використовується в індивідуальній та груповій роботі при обговоренні актуальних проблем (соціокультурних, педагогічних або особистісних). Найголовніше, щоб питання як предмет дискусії знаходилися у сфері власних інтересів учасників діалогу.

Диспут як метод навчання та виховання відповідає намаганням молоді знайти сенс життя, віднайти істину. Він дає можливість аналізувати явища, відстоювати свою точку зору, знаходити найбільш вагому аргументи, а також поважати думку іншого, навіть протилежну. Зіткнення думок і позицій учасників диспуту вчить мужності відмовитися від власної точки зору заради істини. Цей метод потребує ретельної підготовки як викладача, так і студентів, адже його мета - створення орієнтовної основи для творчих пошуків, самостійних рішень та дій.

Проблемна бесіда є універсальним методом і формою взаємодії особистостей, які хочуть обмінятися інформацією, навчальним або професійним досвідом, а також результатами опанування джерел УМПС. Висловлюючи різні точки зору на певне явище, необхідно пам'ятати, що найголовніше - отримати задоволення від спілкування, створити ситуацію, коли вас розуміють і ви розумієте інших.

Робота з книгою, нотним текстом - низка методів, успішне застосування яких забезпечує повноцінне оволодіння друкованою інформацією. Для вивчення джерел УМПС надзвичайно важливо навчити студентів виконувати навчальну діяльність, пов'язану з роботою з друкованим матеріалом: складати план, конспектувати, анотувати, робити висновки тощо. Розучування музичного твору пов'язано з роботою над нотним текстом та використанням *методу художньо-педагогічного аналізу*.

Метод критичного мислення використовується з метою навчити студентів осмислювати інформацію, оцінювати її об'єктивність, заглиблюватись у суть, застосовуючи низку аналітичних дій.

Метод роботи в парах, кейс-метод (різновиди групового методу) спрямовані на вироблення навичок ділового спілкування, самостійності суджень, обґрунтованості дій і одночасно вимогливості та поваги партнерів один до одного. Ці методи вирішення мистецьких та педагогічних завдань виявляються більш ефективними в режимі співробітництва, ніж суперництва, особливо коли одним студентам доручаються ролі виконавців завдань, а іншим - консультантів. Така регламентація ролей позитивно впливає на адекватність дій учасників педагогічного процесу, реалізації функцій контролю та самоконтролю, підвищення самооцінки, розвитку оцінно-критичного ставлення до висловів (дій) партнерів та рівня доведення власної позиції.

Діяльність за *імітаційно-ігровою моделлю* передбачає вихід суб'єкта вивчення спадщини за рамки текстів як знакових систем шляхом використання здобутої з джерел УМПС інформації у змодельованих педагогічних ситуаціях. У цьому випадку вивчений і перероблений певним чином матеріал спадщини виконує функцію засобу регуляції проєктивної та практично-ігрової діяльності студента. Завдання, що постають перед ним у роботі з цією моделлю, розгортаються у конкретні операційно-моделюючі форми діяльності (індивідуальні та групові): ділову гру, курсову роботу з методики музичного виховання, наукову розвідку, моделювання уроку або позакласного заходу тощо.

Основні форми існування імітаційно-ігрової моделі - ділова педагогічна гра, моделювання педагогічних ситуацій, тренінг. Вирішення завдань у моделях такого типу потребує значного об'єму фаховий знань та умінь, розвинутого апарату феноменологічних уявлень (чуттєвого образу, мисленнєвого конструкту, особистісної концепції), тобто таких утворень, які набувають суб'єктивного змісту тільки в контексті професійної діяльності (А.Вербицький). Характерним є те, що робота за даною моделлю є логічним й етапним продовженням роботи з

моделлю гностичною. Розгортання імітаційно-ігрових дій демонструє рисунок 2.2.

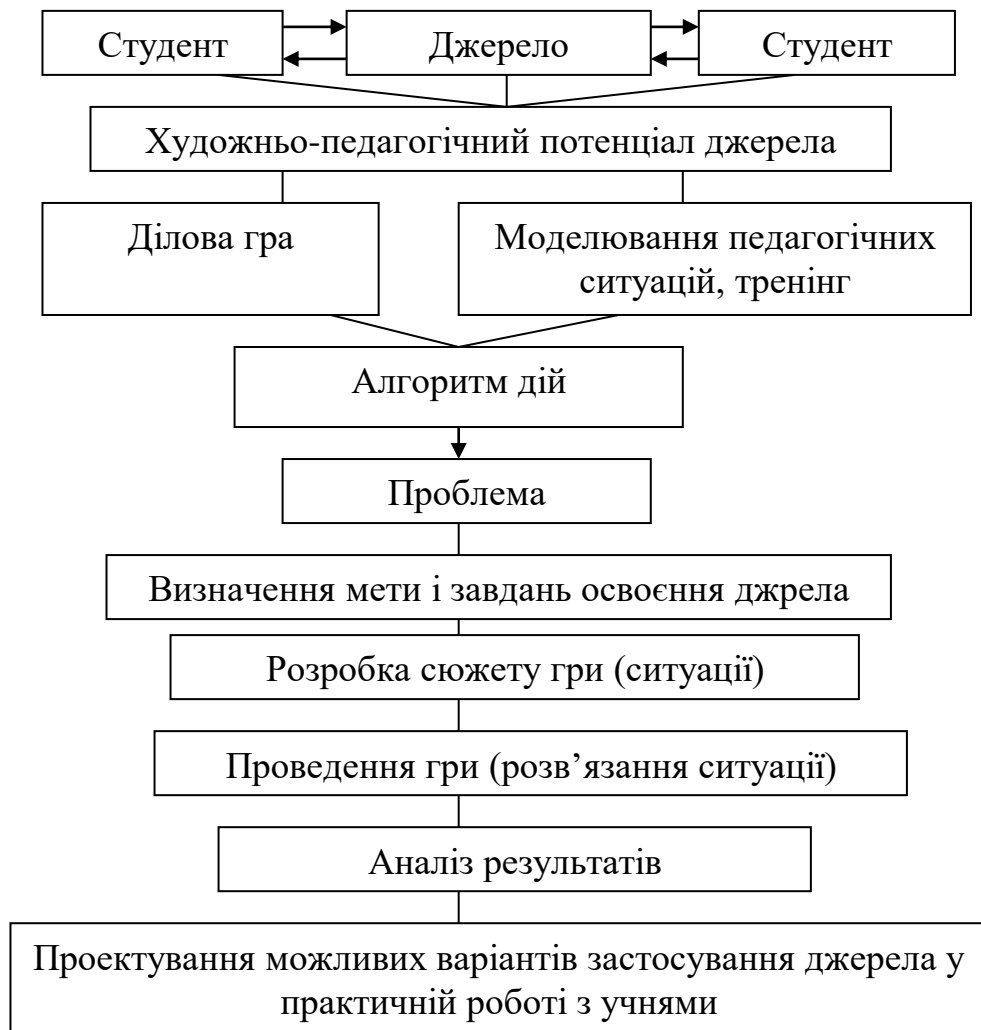


Рис. 2.2. Імітаційно-ігрова модель вивчення джерела УМПД

При використанні імітаційно-ігрової моделі пропонується для застосування низка дієвих методів.

Змагання - метод, що ефективно використовується у роботі з молоддю, яка прагне самоствердження, суперництва. Включення студентів до боротьби за досягнення найкращих результатів у навчальній діяльності підвищує інтерес до майбутньої професії навіть у тих, хто не має амбітних професійних цілей, стимулює розвиток творчої активності, ініціативи, новаторських якостей,

відповідальності. Змагання пов'язане з ситуацією переживання успіху і, навпаки, з усвідомленням поразки, що є основою в організації ділових педагогічних ігор.

Ділова гра - універсальний інтерактивний метод, за допомогою якого відпрацьовується будь-який фрагмент педагогічної взаємодії. Гра є для студентів засобом розкриття творчих потенцій, стандартних або нестандартних педагогічних ситуацій, полем, на якому формуються фахові уміння. Основою гри є ситуація, у якій існують нерозв'язаний конфлікт або протиріччя. Студенти можуть відчувати, як у невимушеній формі, ненав'язливо та поступово формується їх професійне мислення, народжуються ніби самі собою елементи педагогічної майстерності під час виконання різних професійних ролей: учителя, директора школи, заступника директора з навчальної або виховної роботи, класного керівника, голови методичного об'єднання району, одного з батьків учня, лектора, композитора тощо.

Тренінг - метод, який допомагає особистості знімати обмеження у творчій діяльності, орієнтуватися на вільну поведінку, формуючи необхідні фахові якості та уміння за допомогою тренувань.

Метод моделювання професійних ролей вчителя є елементом ділової гри і цікавий тим, що, використовуючи його, студенти можуть спробувати себе у ролі учителя-лектора, учителя-виконавця, учителя-організатора масових заходів, учителя-екскурсовода, учителя-фасилітатора.

Робота за імітаційно-ігровою моделлю є логічним й природним продовженням навчальних дій, що передбачені моделлю гностичною.

Праксеологічна модель відрізняється від імітаційно-ігрової тим, що обумовлює форми й засоби музично-виховної діяльності під час безпосередньої педагогічної взаємодії з учнями. Проектування роботи студента характеризується більшою конкретністю, спрямованістю на вирішення не змодельованого в уяві, а реального педагогічного завдання. Розробка плану-конспекту реального уроку або позакласного заходу, що здійснюється згідно вимог навчальної програми з педагогічної практики, вимагає серйозної методичної підготовки, ретельного опрацювання музично-педагогічного матеріалу.

Для реалізації даної моделі як такої, що синтезує і виводить на новий якісний щабель набуті студентами професійні якості, використовуються методи практичної роботи, які пропонуються для побудови попередніх моделей. Особливістю функціонування моделі праксеологічної є не тільки спрямованість на учня, але й перенесення форм і методів навчальної діяльності студентів у професійне поле реальних дій. Таким чином, проблемна бесіда, диспут, робота з книгою, ігрове моделювання стають інструментом власної практичної діяльності майбутніх учителів музики. Алгоритм дій за праксеологічною моделлю демонструє рис. 2.3.

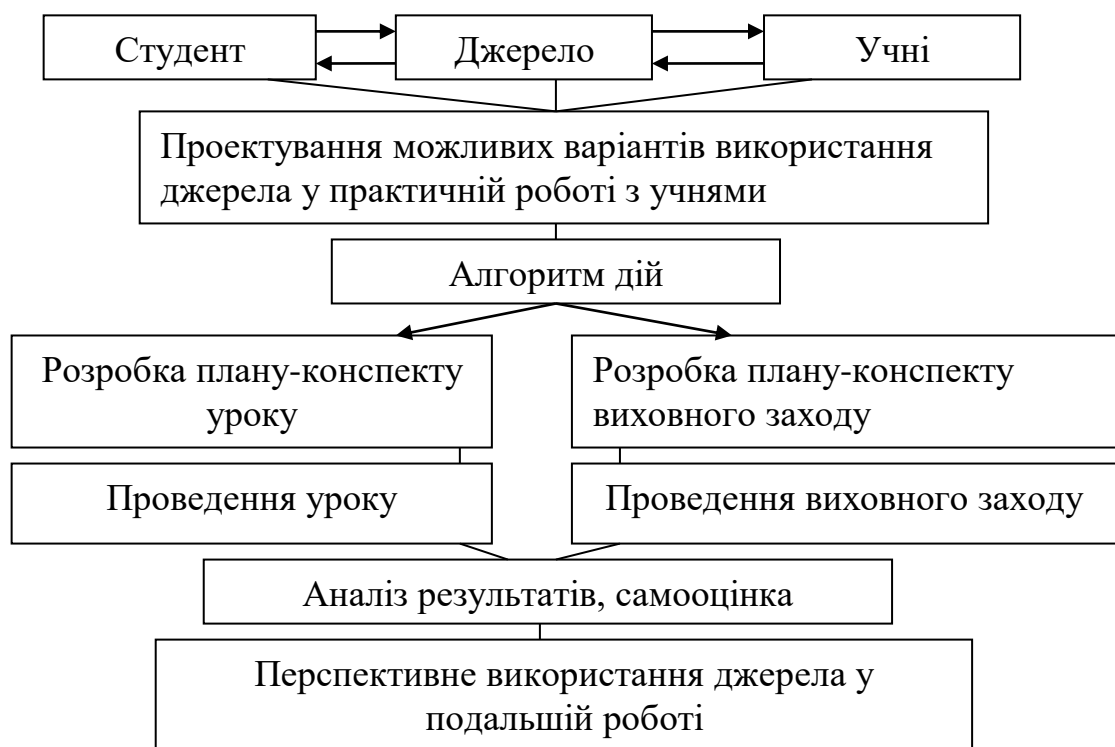


Рис. 2.3. Практиологічна модель вивчення джерела УМПС

Використання запропонованих моделей у процесі вивчення музично-педагогічних джерел минулого дозволяє студентам зробити цілі й завдання своєї діяльності більш універсальними і в той же час більш конкретними, а дії - більш послідовними, коригованими, спрямованими на музично-творчу роботу з учнями. З іншої сторони, кожний студент має виробити свій індивідуальний стиль дій з алгоритмом опанування джерел УМПС, при якому домінуючим є не формальне, механічне слідування вказівкам чи таблицям, а *продукування творчості через*

подолання алгоритмічних обмежень. В цьому криється секрет професіоналізму, адже творчість - не свавілля, а підкорення певній професійній нормі через подолання, а потім і використання її як засобу створення нового.

Важливою перевагою запропонованої до впровадження організаційно-методичної-системи є спрямованість на професійні потреби студента, врахування його особистісної позиції, власних уподобань, інтересів. Адже, маючи право на власний вибір, студент може реалізувати своє бажання розширити й поглибити знання, розвинути професійний світогляд, удосконалити уміння. Перелічені можливості вільного професійного вибору стають реальними за умови такої якості системи, як *варіативність*, що знаходить прояв у способах використання запропонованих моделей вивчення джерел УМПС.

З метою гнучкого підходу до змісту роботи з джерелами в залежності від поставлених педагогічних завдань, врахування особистісних потреб та творчих можливостей кожного студента передбачено *варіанти* вивчення матеріалів.

Варіант I передбачає вивчення джерела за гностичною моделлю (М-1);

Варіант II забезпечує більш повне вивчення джерела за гностичною та імітаційно-ігровою моделлю з використанням можливостей пізнавальних та ігрових дій (М-1 + М-2);

Варіант III обумовлює освоєння музично-педагогічного матеріалу за повним ланцюгом процесу пізнання та досягнення кінцевої мети – використання джерел як засобу музичного виховання дітей та учнівської молоді. З цією метою джерело вивчається послідовно згідно трьох моделей: гностичної, імітаційно-ігрової та праксеологічної (М-1 + М-2 + М-3).

Викладені вище варіанти вивчення джерел УМПС цілком природньо стають елементами системи фахової підготовки майбутніх учителів музики, в тому числі на педагогічній практиці завдяки такій властивості, як *гнучкість*. Якщо перед студентом поставлено пізнавальне завдання (наприклад, ознайомитися з колом музичних образів збірки Я.Степового “Проліски”), то йому достатньо виконати дії за гностичною моделлю, орієнтуючись на алгоритм дій щодо вивчення джерела музично-виконавського типу.

Під час моделювання уроку, проведення ділової гри або тренінгу з використанням матеріалів цієї збірки студенту необхідно здійснити дії не тільки за гностичною, але й імітаційно-ігровою моделлю (наприклад, створити моделі ігрових ситуацій на уроках музики у початковій школі з використанням пісень для дітей Я.Степового за збіркою “Проліски”).

Якщо ж метою звернення до матеріалів збірки є проведення реального уроку або позакласного заходу з учнями на педагогічній практиці (наприклад, нестандартного уроку для учнів 3 класу “Музика Я.Степового для дітей”), то ланцюг педагогічних дій подовжується: до перших двох моделей обов’язково додається праксеологічна, що уможливорює успішність реалізації практикантом поставлених практичних завдань та забезпечує педагогічний аналіз їх виконання.

Вивчення матеріалів спадщини пропонується здійснювати за **двома етапами**, що відповідають двом основним періодам проведення педагогічної практики студентів з предмету “Музика” у початковій та основній школі.

Цілком природньо, що на **першому етапі** вивчення джерел УМПС робота студентів в цілому має збільшеного пізнавальний характер, адже його мета - створити умови для ознайомлення майбутніх учителів музики з якомога більшою кількістю різноманітних й цікавих матеріалів: зібрати відомості про автора та історію створення джерела, його зміст, структуру, художньо-педагогічний потенціал.

Виходячи з логіки процесу пізнання (споглядання - абстрактне мислення - практична діяльність) можна стверджувати, що порівняно з першим етапом вивчення джерел УМПС, **другий** здебільшого спрямований на практичне використання матеріалів музично-педагогічного доробку минулого у безпосередній взаємодії з учнями, хоча і не виключає та навіть передбачає подальше ознайомлення студентів з новими джерелами, особливо з такими, що можна використати у роботі з учнями 5-8 класів. Основний сенс та головна ідея такої організації діяльності полягає у творчому підході до УМПС як засобу фахової підготовки, у розумінні музично-педагогічного доробку минулого з

позицій професійного контексту, а як так, то й в усвідомленні студентами важливості власних професійних дій, спрямованих на його опанування.

В залежності від навчально-виховних завдань практики та власної професійної позиції студент має можливість вирішувати *як і коли* застосувати даний матеріал (ознайомитися та негайно використати у роботі з дітьми або, ґрунтовно вивчивши й проаналізувавши, зробити засобом власної професійної діяльності тільки за певних педагогічних умов після закінчення навчання).

Опанування матеріалів спадщини у процесі педагогічної практики з предмету “Музика” у загальноосвітніх навчальних закладах студентами четвертого та п’ятого курсів дозволяє організувати роботу в межах відведеного на цю форму навчальної діяльності часу за умов урахування наступних важливих чинників: приділення особливої уваги вивченню української музики для дітей (професійної та народної) як у межах діючих навчальних програм “Музика”, “Музичне мистецтво”, так і у якості додаткового матеріалу; використання безпосереднього творчого спілкування з учнями засобами УМПС як інструменту з метою формування музичної культури дітей та розвитку професійних якостей майбутніх учителів.

З урахуванням результатів констатувального експерименту, а також усіх складових та педагогічних умов процесу підготовки майбутніх учителів до використання УМПС у професійній діяльності була створена *модель організаційно-методичної системи підготовки студентів до використання УМПС у професійній діяльності*, що зображена на рисунку 2.4. Запропонована організаційно-методична система підготовки майбутніх учителів музики до використання УМПС у професійній діяльності дозволяє надати процесу



Рис.1.4. Модель організаційно-методичної системи підготовки майбутніх учителів музики до використання УМПС у професійній діяльності

вивчення музично-педагогічного доробку минулого у вищому педагогічному навчальному закладі системності й цілеспрямованості, поєднати теоретичні знання та практичний досвід, а кожному студенту збагнути цінність спадщини вітчизняних педагогів-музикантів, виявити та розвинути творчий потенціал, сформувати необхідні фахові знання та операціональний апарат.

Висновки до другого розділу

У другому розділі знайшли висвітлення хід та результати констатувального експерименту: розроблено критерії, показники та рівні діагностики стану готовності студентів до використання джерел УМПС у професійній діяльності. На основі одержаних результатів обгрунтовано педагогічні умови та принципи підготовки студентів до використання музично-педагогічного доробку минулого як засобу практичної роботи, розроблено організаційно-методичну систему даної підготовки.

Для діагностики готовності студентів до професійної діяльності з використанням УМПС було визначено наступні критерії: *рефлексивно-мотиваційний критерій*, що дозволив виявити рівень здатності студентів до художньо-педагогічного оцінювання матеріалів спадщини, розвиненість їх творчих здібностей, умінь саморозвитку; *інформаційно-пізнавальний критерій*, за допомогою якого визначався ступінь теоретичної підготовки майбутніх педагогів, обсяг набутих знань та гностичних умінь; *операційно-практичний критерій*, за яким здійснювалася перевірка умінь практичної взаємодії з учнями. На основі визначених критеріїв параметрами вимірювання досліджуваної готовності відповідно стали: а) *мотивація, рефлексія, творчість*; б) *знання базових джерел спадщини, гностичні уміння*; в) *комплекс операціональних умінь: проєктивно-конструктивних, організаційно-комунікативних, музично-виконавських*.

Студенти, віднесені до високого рівня готовності - *креативного* - (2,5 % рецепієнтів від загальної кількості учасників експерименту), характеризуються

високим ступенем результативності педагогічної діяльності, глибиною й мобільністю фахових знань, сформованістю фахових умінь, відносинами співробітництва та співтворчості з викладачами та студентами. У діяльності студентів креативного рівня значне місце займають такі прояви творчої активності, як педагогічна імпровізація, що сприяє оригінальному продуктивному рішення навчально-виховних завдань опанування УМПС.

Студенти, віднесені до достатнього - *евристичного* - рівня (10,4 % випускників освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” та 11,8 % випускників освітньо-кваліфікаційного рівня “спеціаліст”) характеризуються цілеспрямованістю, ефективним використанням прийомів та методів педагогічних дій, стійкістю рефлексивно-мотиваційної сфери (позитивним ставленням до УМПС як засобу професійної діяльності, постійним творчим пошуком). Ця група здебільшого самостійно вирішує завдання, пов’язані з аналізом, творчою інтерпретацією, плануванням, коригуванням власних дій та використанням джерел спадщини у практичній роботі.

Обмежений -*продуктивний* - рівень був властивий 40,9 % студентів бакалаврату та 46,5 % “спеціалістів”, у яких спостерігалися поверхові знання джерел УМПС, недостатня сформованість професійних операціональних умінь (в тому числі музично-виконавських), невиражена спрямованість на майбутню педагогічну діяльність та відсутність стійкого інтересу до освоєння спадщини.

Низький - *репродуктивний* - рівень готовності майбутніх учителів музики до використання УМПС у професійній діяльності означений тим, що студенти цієї групи майже не виділяють зв'язків між основними культурно-освітніми явищами, мають утруднення у доборі способів розв'язання педагогічних задач. Ця група (відсоткова кількість осіб відповідно 48,7 % та 39,2 %) представлена студентами, які мають мінімальний об'єм знань музично-педагогічного доробку минулого, несформовані операціональні уміння, низьку професійну мотивацію, відсутність інтересу до УМПС та фахового самоудосконалення, нерозвинуті смакові уподобання.

На основі узагальнень теоретичної частини та констатувального експерименту сформульовано принципи підготовки студентів до використання доробку минулого у професійній діяльності (педагогічної спадкоємності, взаємодії професійного та культурно-історичного контекстів, активізації духовно-творчого потенціалу особистості), основою яких стали закономірності процесу успадкування.

З метою створення педагогічного простору, де б за певних педагогічних умов розгортався наскрізний процес опанування джерел УМПС розроблена *організаційно-методична система підготовки майбутніх учителів музики до використання української музично-педагогічної спадщини у професійній діяльності*. Першою педагогічною умовою її ефективності є забезпечення професійного контексту вивчення УМПС через поєднання його теоретичного освоєння та практичного застосування в ході педагогічної практики студентів у загальноосвітніх навчальних закладах. *Другою педагогічною умовою* передбачено включення до самостійної роботи, пов'язаної з вивченням УМПС, комунікативних форм безпосередньої та опосередкованої взаємодії “студент – студент”, “студент – учень”, “студент - автор джерела”. Значимість цієї умови підтверджується неупинним зростанням ролі самостійної роботи як чинника інтенсифікації та оптимізації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. *Третя педагогічна умова* пов'язана із залучення майбутніх учителів музики до вивчення УМПС з використанням інтерактивних та проблемних методів навчання (змагання, ділова гра, тренінг, робота в парах, кейс-метод, евристичний пошук, проблемно-пошуковий діалог), що створює умови для прояву активності, ініціативності, самостійності студентів у всіх ланках навчання.

Розроблена організаційно-методична система підготовки майбутніх учителів музики до використання УМПС у професійній діяльності має таку структуру: 1) мотиваційно-комунікативна складова, яка включає застосування різноманітних форм ефективної співпраці викладача й студентів; 2) змістова складова, що вміщує систему знань про музично-педагогічні джерела минулого,

про засоби досягнення передбачених цілей за допомогою методів пізнавально-дослідної діяльності; 3) процесуальна складова, суть якої - реалізація на практиці спроектованих операційних дій з організації безпосередньої музично-педагогічної діяльності студентів, формування їх загальнопедагогічних та спеціальних музичних умінь.

Діяльність студентів з вивчення джерел була розподілена на етапи (*пізнавальний та практичний*) і реалізовувалася у трьох технологічних моделях: *гностична* включає послідовність дій, спрямованих на роботу з текстами, *імітаційно-ігрова* розгортається у операційно-моделюючих формах діяльності студентів, *праксеологічна* модель активізує ефективні засоби музично-виховних впливів у безпосередній творчій взаємодії з учнями. Ми дійшли висновку, що запропонована організаційно-методична система підготовки майбутніх учителів музики до використання української музично-педагогічної спадщини у професійній діяльності відповідає професійному контексту навчальної діяльності студентів та характеризується спрямованістю на професійні потреби та інтереси кожного студента, демократичністю (участь у всіх ланках педагогічних дій та вільне обговорення позицій), взаємозв'язком теоретичної і практичної діяльності, диференціацією та індивідуалізацією навчальних впливів; варіативно-моделюючим характером навчання (можливістю виявлення й реалізації творчого потенціалу через варіативність використаних форм і моделей).

РОЗДІЛ III

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ВИКОРИСТАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Організація та хід формувального експерименту

Проведений констатувальний експеримент підтвердив необхідність формування у студентів готовності до використання УМПС у професійній діяльності як суттєвого фактору формування їх фахових знань, умінь, особистісних якостей. *Метою* формувального експерименту стала перевірка ефективності педагогічних умов, що забезпечують функціонування організаційно-методичної системи підготовки майбутніх учителів музики до використання доробку минулого у практичній роботі.

В основу дослідно-експериментальної роботи покладено технологію, яка включає обґрунтування мети, структури, змісту навчальної діяльності, форми і методи роботи. Дослідницький задум було реалізовано з студентами, які стали членами *творчої лабораторії “Спадщина”*. Вона являє собою формуюче освітнє середовище підготовки студентів до практичної діяльності засобами УМПС. Ця творча лабораторія є однією з форм навчальної роботи, де поєднуються аудиторне та позааудиторне спілкування учасників педагогічної взаємодії.

Інформаційний фонд творчої лабораторії склали: тексти джерел УМПС (словесні, нотні) та їх ксерокопії з бібліотечного фонду навчальних закладів, довідниково-енциклопедична література, аудіозаписи музичних творів українських композиторів, плани-конспекти та відеоматеріали уроків та позакласних заходів, проведених студентами під час педагогічної практики. Ми припустили, що на основі положень професійно-контекстного навчання відкриваються нові можливості наблизити УМПС до потреб шкільної практики,

яка, в свою чергу, забезпечить умови для формування професійної спрямованості діяльності з вивчення джерел спадщини та безпосередньо готовності студентів до опанування УМПС. В той же час, в процесі педагогічної практики контекстне навчання може здійснити стимулюючий вплив на формування пізнавальної та творчої активності студентів, ціннісного ставлення не тільки до предмету, що вивчається, але й до професійної діяльності взагалі.

Запропонована *організаційно-методична система* у своїй основі є, перш за все, системою взаємодії викладачів і студентів, що спрямована на вирішення педагогічних завдань в умовах, максимально наближених до реальної професійної діяльності. У зв'язку з цим головним орієнтиром у роботі стали програми педагогічної практики студентів випускних курсів вищих педагогічних навчальних закладів, на основі яких здійснювалася експериментальна робота у трьох взаємопов'язаних напрямках.

Перший напрямок передбачав формування *рефлексивно-мотиваційного компоненту* готовності майбутніх учителів до використання УМПС у професійній діяльності та був спрямований на розвиток ціннісного ставлення до музично-педагогічної спадщини, на формування рефлексивних якостей студентів. З цією метою планувалося використовувати відповідні засоби формування позитивної “Я-концепції”, позитивної професійної мотивації, формування емоційно-ціннісного ставлення до музично-педагогічного доробку минулого.

Другий напрямок передбачав формування *інформаційно-пізнавального компоненту* даної готовності через оволодіння знаннями з УМПС, що знаходить вираз у організації дій по ознайомленню з безпосередніми матеріалами спадщини, у володінні уміннями орієнтуватися у різних типах джерел, а також універсальними пізнавальними уміннями.

Третій напрямок був пов'язаний з формуванням *операційно-практичного компоненту* готовності. Він передбачав організацію процесу формування загальнопедагогічних та спеціальних музичних умінь здійснення діяльності з опанування джерел УМПС в умовах змодельованого та реального

педагогічного процесу під час педагогічної практики з предмету “Музика” у загальноосвітніх закладах.

Формувальна частина експерименту проводилася у 2003-2004 р.р. на базі Інституту мистецтв Національного Педагогічного Університету імені М.П.Драгоманова та музично-педагогічного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету. У ньому брали участь 18 викладачів-методистів, 18 учителів музики м.Мелітополя та м.Києва та 114 студентів вищезазначених ВНЗ. Експериментальні та контрольні групи студентів Мелітопольського педагогічного університету ми позначили аббревіатурою ЕГ-1 та КГ-1, групи студентів НПУ імені М.П.Драгоманова - ЕГ-2 та КГ-2. Експериментальні групи складалася з 54 студентів, які стали членами творчої лабораторії “Спадщина” (ЕГ-1 - 26 осіб, ЕГ-2 - 28 осіб). Контрольні групи склалися з 60 студентів (КГ-1 -31 особа, КГ-2 - 29 осіб).

Зміст роботи творчої лабораторії “Спадщина” виявлявся в організації навчально-професійної діяльності студентів, спрямованої на вивчення джерел української музично-педагогічної спадщини, на оволодіння студентами технологією їх опанування та використання у безпосередній практичній роботі.

Діяльність творчої лабораторії була *спрямована* на формування готовності майбутніх учителів музики до використання УМПС у професійній діяльності.

Експериментальна робота будувалась та здійснювалась за принципами двох рівнів узагальнення.

Принципами першого рівня узагальнення (соціально-культурологічного) стали принцип педагогічної спадкоємності, принцип взаємодії професійного та культурно-історичного контекстів, принцип активізації духовно-творчого потенціалу особистості у процесі вивчення УМПС.

До *принципів другого рівня узагальнення* (професійно-конкретизованого) віднесено спрямованість на професійні потреби та інтереси кожного студента, взаємозв'язок теоретичної і практичної діяльності, індивідуалізація та диференціація педагогічних впливів, варіативно-моделюючий характер навчання.

Під час вивчення джерел УМПС було запропоновано найрізноманітніші індивідуальні та групові *форми* роботи: міні-лекції, лекції-бесіди, семінари, лабораторні заняття, диспути, ділові ігри, конференції, концерти, тренінги, консультації, конкурси, в основу яких покладено такі принципи організації інтерактивних форм та методів навчання, як проблемність, творчість, варіативність, динамічність (В.Бондар, О.Дубасенюк, І.Зязюн, Г.Сиротенко, С.Сисоєва, А.Фурман).

В процесі роботи акцентувалася увага на формуванні у студентів не тільки знань з УМПС та умінь оперувати цими знаннями, але й засобів їх адаптації до дитячої шкільної аудиторії. Цьому сприяла контекстна організація матеріалу, що вивчався, включення студентів у змодельовані та реальні педагогічні ситуації.

Основними *методами*, що використовувались у ході формувального експерименту, були: метод моделювання та аналізу педагогічних ситуацій, метод цілеспрямованого педагогічного впливу, метод художньо-педагогічного спілкування (О.Ростовський), метод аналізу виступів студентів (на концертах, конференціях, семінарах тощо), аналізу проведених уроків, позакласних заходів та звітної документації з педагогічної практики, а також методи навчання - бесіди, демонстрації, вправ, ділової гри, тренінгу тощо. У ході експериментальної роботи здійснювався аналіз знань з УМПС та операціональних умінь студентів за допомогою спостереження, анкетування, виконання творчих завдань (усних та письмових).

Згідно програми вивчення джерел УПМС у творчій лабораторії “Спадщина” (додаток Ж) засідання та консультації проводились як у стінах університету (під час спільних ознайомчих та підсумкових занять, міні-лекцій, семінарів, лекцій-концертів), так і у середніх загальноосвітніх закладах у формі групових (5-8 осіб студентів-практикантів) та частково індивідуальних занять у дні, відведені за навчальним планом для педагогічної практики студентів.

Переваги навчальної діяльності невеликих груп, об'єднаних спільною метою та організованих на засадах позитивної взаємозалежності, міжособистісної взаємодії важко переоцінити, адже у спільній діяльності студенти намагаються

досягти результатів, вигідних для них самих та для решти членів групи (Ш.Амонашвілі, М.Махмутов, А.Фурман). При такій організації праці успіх роботи групи залежить від докладених зусиль усіх та кожного, і, навпаки, результати діяльності кожного студента визначаються особистими здобутками через призму дій усієї групи. У такий спосіб відбувається активне використання колективних можливостей: володіння інформацією (“колективний розум”), операціональними вміннями, в тому числі музично-виконавськими, під час проведення спільних виховних заходів.

Формувальну дослідно-експериментальну роботу було розподілено на *два етапи* згідно видам педагогічної практики студентів у загальноосвітніх навчальних закладах з предмету “Музика” у початковій та основній школі. Слід зазначити, що робота студентів у творчій лабораторії була організована таким чином, що не тільки не заважала виконанню завдань практики, а, навпаки, стимулювала навчальну діяльність студентів.

На першому (пізнавальному) етапі протягом VIII семестру (4 курс) акцент було зроблено на теоретико-методичних питаннях опанування УМПС, безпосередньому вивченні матеріалів спадщини та на їх основі моделюванні педагогічних ситуацій. Змістом роботи стало накопичення *знань* про джерела української музично-педагогічної спадщини, розкриття її типів, видів, структури базових джерел; моделювання педагогічних ситуацій з формування окремих загальнопедагогічних та музично-виконавських *умінь* під час використання *художніх матеріалів* спадщини у роботі з учнями початкової школи. Цілком зрозуміло, що на цьому етапі, пов’язаному здебільшого з формуванням інформаційно-пізнавального компоненту готовності (накопичення знань), здійснювалося формування і інших компонентів готовності (рефлексивно-мотиваційного, операціонально-практичного).

Протягом першого етапу було опрацьовано 6 тем згідно тематичного плану роботи творчої лабораторії, згідно яких викладач оцінював діяльність студентів за прийнятою нами шкалою (3 – 2 – 1 – 0). Студенти повинні були вирішити

завдання, що щільно пов'язані з обов'язковим виконанням навчальних вимог у процесі педагогічної практики з предмету “Музика” у початковій школі:

- ознайомитися з поурочними планами учителя музики (початкова школа), проаналізувати ступінь їх насиченості українським музичним матеріалом згідно програми;

- вивчити план виховної роботи у закріпленому класі, виявити можливості використання української музики для проведення виховних заходів (опрацювати тематику, форми і методи роботи);

- включити до індивідуального плану роботи (навчальної, виховної, дослідницької) вивчення різних типів джерел УМПС;

- здійснити моделювання 5 уроків музики відповідно до програми, приділити особливу увагу підготовці матеріалу (теоретичному, музичному), що пов'язаний з музичним мистецтвом України;

- написати план-конспект позакласного виховного заходу з використанням джерел УМПС;

- відвідати 10 уроків, що проводять учителі та колеги-практиканти, звернувши увагу на якість виконання музичних творів, в тому числі української музики, зафіксувавши спостереження у педагогічному щоденнику;

- за програмою вивчення особистості учня початкової школи провести дослідну роботу з перевірки рівня його музичних знань та естетичних уподобань на прикладах творів української музики.

Студентам необхідно *знати*:

- особливості музично-виховної роботи з учнями початкових класів;
- методику організації пізнавальної, виконавської та продуктивно-творчої діяльності молодших школярів;

- найбільш уживані матеріали музично-педагогічного доробку минулого, включені до програм з предмету “Музика” для початкової школи;

- художній потенціал джерел спадщини, включених до програм “Музика” для початкової школи;

■ можливості застосування додаткового українського музичного матеріалу (поза програмою) для урочної та позаурочної роботи.

Для успішної навчально-виховної роботи з школярами студенту рекомендується володіти наступними *уміннями*:

- здійснювати художньо-педагогічний аналіз джерел УМПС;
- організовувати різні види музичної діяльності учнів початкових класів з використанням українського музичного матеріалу;
- використовувати окремі методи наукового дослідження у вивченні музично-педагогічного доробку минулого;
- застосовувати власний музично-виконавський досвід для демонстрації учням зразків УМПС (спів, гра на музичному інструменті, володіння інструментами дитячого оркестру, диригування);
- фіксувати свою увагу на динаміці формування власних загальнопедагогічних умінь (проективних, конструктивних, організаційних, комунікативних, коригуючих, спеціальних музичних) у процесі вивчення з учнями творів українських композиторів та зразків дитячого фольклору під час проведення уроків та виховних заходів.

Робота на першому етапі експерименту з формування готовності майбутніх учителів музики до використання УМПС у професійній діяльності була організована таким чином, щоб студенти-члени творчої лабораторії “Спадщина” набували, в першу чергу, цілісних, глибоких та системних знань про доробок для дітей українських педагогів-музикантів.

Вирішуючи завдання поглиблення фахових знань та операціональних умінь, ми намагалися вплинути на формування *рефлексивно-мотиваційного компонента* готовності майбутніх учителів музики до використання музично-педагогічного доробку минулого у професійній діяльності.

Під час формувального експерименту ми виходили із принципів особистісно орієнтованої педагогіки, спрямованих передусім на реалізацію вчинкової форми професійної освіти та актуалізацію “Я-мотивації” тих, хто навчається [17]. На заняттях творчої лабораторії зверталася увага на формування

особистісних якостей вчителя музики, його професійну культуру, неодмінними складовими якої є не тільки ерудиція, знання здобутків світової та національної культури, а також відчуття національної гідності, національна самосвідомість, розуміння цінності УМПС як надбання українського народу.

Спираючись на наукові розвідки дослідників проблем дослідження й збереження культурної спадщини, в тому числі педагогічної, (С.Кримський, О.Сухомлинська, О.Рудницька, Є.Шацький), студенти вели між собою діалог про вплив здобутків минулих поколінь на сучасну культуру, про актуальність УМПС та її виховне значення. Вони стверджувалися у думці про необхідність ретельного вивчення джерел спадщини, усвідомлюючи, що УМПС - скарбниця художнього та педагогічного досвіду народу. Ознайомившись з найбільш популярними джерелами УМПС, а також з програмами, за якими викладається предмет “Музика” у загальноосвітніх навчальних закладах, практиканти переконалися в тому, що матеріали спадщини можна з успіхом використовувати у музичному вихованні учнів як засіб формування знань, а також музично-виконавських умінь (співати українські пісні, виконувати на дитячих музичних інструментах твори українських композиторів, грати у дитячі народні ігри), а головне -прищеплювати любов до України та її людей.

Наприкінці першого етапу формувального експерименту студентам 4 курсу було запропоновано написати міні-твір на тему “Українська музично-педагогічна спадщина: чи є у неї майбутнє?”. Цікавим є те, що роботи, авторами яких стали 17 осіб (з 54 студентів експериментальних груп) були написані у стилі роздумів про долю української культури, ”реальну небезпеку втратити назавжди” досвід минулих поколінь. Студенти, розмірковуючи над власною роллю у збереженні професійних здобутків минулих поколінь, оперували науковими поняттями, робили висновки і умозаключення.

Дуже важливими для професійного самовизначення студентів були заходи, метою яких став розвиток відчуття власної гідності і переконаності у правильності обраного професійного шляху. На останньому занятті пізнавального етапу було проведено анкетування, що складалося з незакінчених

речень: “Учитель – особистість, яка...”, “Я – людина творча, але...”. Ми ставили перед собою завдання створити у процесі роботи такі умови й ситуації, які б могли забезпечити кожному студенту можливість яскраво й чітко побачити й оцінити свої професійні якості, а також якості своїх колег, мати можливість обмінятися думками, порадами. Цьому у значній мірі сприяло акцентування методистом необхідності постійної рефлексивної вербалізації думок і почуттів кожного студента методом перехресного впливу.

Виступ практикантів на підсумковій конференції з педагогічної практики “Я-учитель музики національної школи” готувався студентами самостійно і передбачав аналіз власної діяльності з опанування і використання УМПС у практичній та дослідній роботі, своїх думок, почуттів, професійних якостей, в тому числі моральних.

Експериментальна робота з формування *інформаційно-пізнавального компонента* готовності майбутніх учителів музики до використання УМПС у професійній діяльності складалася з вивчення текстів спадщини (словесних, нотних), в тому числі маловідомих, та аудіозаписів творів українських композиторів, добору музичних зразків для проведення уроків та позакласних заходів у початковій школі. У процесі вивчення джерел спадщини студенти під керівництвом методиста спрямовували свої дії на систематизацію інформації, визначення типології матеріалів, що опановуються. Важливим було, аналізуючи джерело за певним алгоритмом, дати йому художню та педагогічну оцінку, визначитися з можливими формами і методами використання у безпосередній практичній роботі. Студент мав право обрати свою програму дій з матеріалом, причому мета і завдання такої роботи могли збігатися (повністю або частково) з метою уроку або позакласного заходу, що планувався до проведення студентом під час педагогічної практики.

З метою контролю за формуванням у студентів знань матеріалів УМПС проводилася звукова анкета, до якої увійшли зразки українського музичного мистецтва за програмою “Музика” (автори О.Ростовський, Л.Хлебнікова, Р.Марченко) (додаток Д). Три її варіанти, які склалися з тенденцією до

ускладнення і пропонувалися студентам на початку формувального експерименту, у середині та в кінці, дали змогу прослідкути формування музичного тезаурусу майбутніх учителів музики.

Основою експериментальної роботи з формування знань з УМПС стало спілкування викладачів і студентів з вирішення педагогічних завдань, розподілених за рівнями пошуковості (додаток В). Якщо завдання по визначенню змісту, структури джерела, педагогічних ідей автора або характеристики музичного образу твору ми віднесли до *репродуктивного* рівня готовності, то *продуктивіному* рівню відповідали дії, пов'язані з здійсненням художньо-педагогічного аналізу збірки або окремого твору, а також пошуку додаткового матеріалу про саме джерело та його автора зі списку рекомендованої літератури. *Евристичний* рівень характеризувався діями, що складали порівняльний аналіз кількох джерел (за колом музичних образів, педагогічними поглядами авторів тощо), тоді як для досягнення *креативного* рівня враховувалися бажання студентів діяти з власної ініціативи без вказівки учителя або методиста. Саме такими творчими студентами були здійснені цікаві наукові розвідки про маловідомі джерела української музично-педагогічної спадщини та їх авторів (наприклад, робота студентки Ольги Т. торкалася фортепіанної творчості для дітей Н.Нижанківського, студентка Катерина П. здійснила художньо-педагогічний аналіз збірки пісень для дітей В.Сокальського "Пролісок", а предметом дослідження студентки Світлани С. став музичний додаток казок у запису Л.Українки та розробка на цій основі моделей уроків та музично-літературних композицій).

Організація процесів сприймання, осмислення та закріплення інформації, формування гностичних умінь супроводжувалася активізацією психічних процесів, необхідних для успішної дослідно-аналітичної роботи (концентрація уваги та пам'яті, встановлення зв'язків нових знань з попереднім досвідом тощо) відбувалося за допомогою *методів аналітичних дій* (асоціацій, в тому числі художніх, аналогій, конкретизації, узагальнення, систематизації), які необхідні для роботи з літературою.

Так, наприклад, *метод асоціацій* спрямований на встановлення зв'язків між різними людьми, явищами, процесами (педагогічними, художніми). Цей метод відпрацьовувався через виконання спеціальних вправ:

- протягом однієї хвилини дати не менше п'яти асоціацій щодо понять або явищ, пов'язаних з УМПС: фольклор, пісня, співогра, М.Лисенко, національна культура, “Проліски”, “Шкільний співаник”, Я.Степовий, “Меланхолійний вальс”, В.Верховинець тощо;

- сформулювати теми для таких форм роботи, як бесіда, диспут, лекція, концерт, музичне свято, де б використовувався матеріал УМПС;

- скласти якнайбільше речень з вказаним нижче професійно значущими словами: культура, національна культура, культурна спадщина, співогра, спадкоємність.

Цікавим на перших етапах вивчення УМПС виявився *метод аналогів*, що ґрунтується на швидкому знаходженні об'єктів, які мають суттєву схожість з об'єктом названим (за формою, структурою, типом, назвою, змістом, класифікаційним видом тощо). Студентів просили виконати такі завдання:

- серед доробку вітчизняних музикантів-педагогів минулого знайдіть аналоги збірки “Шкільний співаник” К.Стеценка;

- у творчому доробку українських композиторів визначте твори, що за характером подібні народній пісні “Котику сіренький”;

- доберіть 2-3 українських народних пісні, які б виховували в учнів любов до праці (зразок – “Грицю, Грицю, до роботи” в обр. М.Леонтовича);

- використовуючи збірку В.Верховинця “Весняночка”, складіть список з 5 пісень-ігор на зимову тематику.

Суттєву роль у формуванні інформаційно-пізнавального компонента готовності відіграли їх уміння *роботи з книгою, інформацією*: складання плану, конспекту, тез, реферування, складання бібліографії тощо. Завданнями на формування аналітичних умінь були:

- складіть план збірки “Шкільний співаник” Ф.Колесси (або іншої згідно орієнтовного списку джерел УМПС);

- складіть конспект методичної частини збірки В.Верховинця “Весняночка”;

- здійсніть реферування збірок “Шкільний співаник” К.Стеценка та “Шкільний співаник” Ф.Колесси;

- складіть бібліографію дослідження педагогічної діяльності М.Дрімцова (К.Богуславського, П.Козицького, В.Сокальського).

У процесі художньо-теоретичного вивчення джерел студентам ставилося завдання визначити, у якому виді діяльності та з якою метою вчитель може використати певний матеріал (ми виходили з того, що робота педагога на уроці, в позаурочний час, його самостійна та дослідницька діяльність є основним видами діяльності на педагогічній практиці). Важливим було навчитися визначати завдання педагогічних дій, планувати хід роботи, прогнозувати очікувані результати.

Якщо перші спроби роботи з матеріалами спадщини проходили за активної організуючої та коригуючої ролі методиста, то вже друга половина пізнавальний етапу експериментальної роботи характеризувалася послабленням безпосередніх впливів та контролю з боку викладача, що стало стимулом для самостійного вирішення студентами нагальних практичних проблем. Накопичені враження, сумніви, самостійно розроблені моделі педагогічних ситуацій ставали предметом обговорення на семінарських заняттях та під час проведення ділових ігор. Осмислюючи й переосмислюючи свої знання у динаміці педагогічних ситуацій, шукаючи причинно-наслідкові зв'язки явищ, студенти вдавалися до пояснень, доказів, переконань, художньо-педагогічного діалогу, до демонстрації прийомів і методів музично-педагогічної діяльності.

Цілком зрозуміло, що, дотримуючись орієнтації сучасної педагогіки на стимулювання самоосвітньої діяльності студентів, нами використовувалися наступні форми фахової підготовки, спрямовані на забезпечення індивідуально-творчого підходу: міні-лекція, лекція-бесіда, міні-концерт, проблемна та тематична бесіда, лабораторне та практичне заняття, консультація та інструктаж.

З метою “пробудження” інтелектуальних сил студентів, “колективної свідомості” аудиторії, стимулюючи власний спосіб самовираження кожного практикувалося проведення *міні-лекції* на початку пізнавального етапу. Саме у процесі рефлексивно-індивідуальної та рефлексивно-групової роботи з інформацією, обговорення проблем її опанування з’являлася та об’єктивна точка зору, з позиції якої досягався істинний смисл та професійна цінність джерела як музично-педагогічного явища, проектувався його можливий шлях до дитячої аудиторії.

Так в *міні-лекції* на тему “УМПС як феномен культури та національної освіти”, зпираючись на знання студентів з світової художньої культури, теорії та історії педагогіки, методики музичного виховання, спеціальних дисциплін та власного життєвого досвіду нами за допомогою діалогової форми спілкування були окреслені питання, пов’язані з сутністю та змістом спадщини, її функціонуванням в сучасних соціокультурних умовах. В результаті емоційно насиченого спілкування, обговорення історико-культурних питань та музичних творів, що прозвучали у запису та у живому виконанні (Елегія до-діез мінор М.Лисенка, “Дударик” М.Леонтовича, пісня “Журавлик” А.Кос-Анатольського тощо), студентами самостійно була визначена виховна функція спадщини, поставлені проблеми залучення учнів до українського музичного мистецтва.

Лекція-бесіда “Впровадження музично-педагогічного доробку минулого у навчально-виховний процес початкової школи” була спрямована на формування знань про основні типи та види джерел, більш глибокого усвідомлення ціннісного смислу спадщини, оволодіння рефлексивними вміннями. Студенти робили висновки щодо актуальності використання в сучасній школі матеріалів спадщини. В цій ситуації викладачу як організатору спілкування важливим є вміння давати власну оцінку музично-педагогічним явищам, розмірковувати вголос, бути готовим до полеміки та до проведення дискусії.

Засобом розвитку у майбутніх учителів рефлексивно-аналітичних, пізнавально-дослідницьких та творчих умінь стало залучення їх до написання *міні-творів, есе* на актуальні теми, пов’язані з вивченням спадщини, за власним

бажанням. Так, наприклад, Світлана С., вибираючи тему творчої роботи “Казки у запису Л.Українки та їх використання у музично-естетичному вихованні учнів”, ставила перед собою мету вивчити літературний і музичний матеріал казок для дітей, записаних поетесою (“Казка про котика і півника”, “Казка про Івашка”, “Казка про дивну сопілку”) і запропонувати варіанти їх використання як на уроках, так і в позаурочний час. Виконавши цю творчу роботу, студентка не зупинилася у своєму дослідженні: міні-твір став основою для наукової розвідки з питань використання українських народних пісень, в тому числі дитячих, у навчально-виховному процесі школи. Світлана виступила з доповіддю на науковій студентській конференції на тему “Казки Лесі Українки як засіб музично-творчого розвитку учнів початкової школи”, провела нестандартний урок у 2 класі “Подорож у країну української казки”.

Суттєву роль в організації вивчення джерел спадщини відігравали *практичні заняття* у формі проблемних бесід, дискусій, диспутів, ділових ігор на теми використання гностичної моделі вивчення УМПС у роботі з джерелами різних типів. Вони вирішували завдання розширення й збагачення професійної мотивації майбутніх учителів, розвивають бажання самовдосконалення, поглиблення знань з УМПС та методів її опанування.

Ці заняття сприяли поглибленому засвоєнню студентами найбільш складних, цікавих, проблемних питань опанування джерел, розвитку умінь колективного творчого обговорення. Їх продуктивність залежала від творчої активності студентів та раціонально організованої діяльності. Здебільшого проведенню таких занять передували короткі консультації, на яких повідомлялися теми та план обговорення, рекомендована література, надавалися методичні рекомендації. Важливим моментом у підготовці студентів до роботи у даному форматі полеміки був аналіз власних педагогічних спостережень, визначення особистої педагогічної позиції.

У даному випадку завданням викладача було заохочувати студентів до схвалювати дослідної роботи, сприяти формуванню умінь користуватися додатковою культурологічною та педагогічною літературою, вчити ставити

питання до тексту та до себе : “Що хотів сказати автор?”, “Чи усвідомлюю я основні думку джерела?”, “Що цікавого для себе я дізнався?”, “Хто, крім даного автора, працював над висвітленням даної проблеми?”, “Де я можу використати отримані знання?”.

Рівень проведення практичних занять залежала від проблематики діалогу. Методисти намагалися уникати питань, відповіді на які “лежали на поверхні”. Використовуючи диференційований підхід, вони залучали до дискусії студентів, різних за рівнем педагогічного мислення. Так у дискусії на тему “Якби я був міністром освіти...” студенти шукали відповіді на питання “Чи подобається Вам програма з предмету ”Музика”, за якою вчать діти у школі, де ви проходите практику?”, “Чи займає у цій програмі українська музика належне місце?”, “Дайте загальну характеристику запропонованим до вивчення у 1-4 класах за програмою зразкам української музики”.

У процесі проблемних бесід, дискусій, диспутів у студентів вироблялися власні погляди, уміння критичного аналізу культурних та педагогічних явищ, навички аргументовано викладати свої думки, відстоювати професійну позицію, сприймати іншу точку зору, дотримуватись правил ведення діалогу.

Цікавою сучасною формою фахової підготовки, що була використана нами у організації вивчення джерел УМПС, став *тренінг* “Методи здійснення порівняльної характеристики джерел”, що поєднує риси практичного заняття та ділової гри. Використовуючи методи аналітичних дій, студенти відпрацьовували уміння порівнювати матеріали за тематикою, хронологією, художньо-педагогічною значущістю. Спрямований на професійне самовдосконалення та самопізнання, тренінг допомагає особистості “знімати обмеження”, комплекси, розкривати творчий потенціал, дає впевненість у контрольованості особистістю власних професійних дій.

Одночасно з формуванням інформаційно-пізнавального компоненту готовності студентів до використання УМПС у професійній діяльності набувала розвитку *операційно-практичний компонент* досліджуваної готовності, яким опікується операціональна сфера фахової підготовки.

Описані вище практичні заняття як форма вивчення української музично-педагогічної спадщини використовувалися не тільки для поглиблення й уточнення знань з УМПС, вони значною мірою забезпечували формування у студентів умінь та навичок використання джерел для вирішення безпосередніх практичних завдань: вокально-хорової роботи (на матеріалі пісень для дітей українських композиторів В.Сокальського, Я.Степового, К.Стеценка, а також українських народних пісень в обробці Ф.Колесси, С.Дрімцова, Л.Ревуцького), організації слухання музики (з використанням творів В.Барвінського, М.Дремлюги, В.Косенка, М.Лисенка, Н.Нижанківського), вивчення музичної грамоти, ігрової діяльності. Розучування українського пісенного репертуару з учнями проводилося під час роботи вокального гуртка або репетиції хорового колективу школи.

У рамках практичного заняття, змістом якого було аналіз джерел художньо-методичного типу, студенти активно залучилися до вивчення української співогри, що яскраво представлена збірками “Весняночка” В.Верховинця та “Молодоці” М.Лисенка. Найскладнішим для практикантів було організувати дітей у процесі вивченні ігор, складовими яких є спів, танок та інсценізація. У процесі обговорення даного виду діяльності у групах практиканти, аналізуючи роботу один одного та здійснюючи самоаналіз, звертали увагу на ключові моменти організації та проведення ігор, а саме: попередня підготовка, розподіл ролей, етапи розучування мелодії, рухів, реплік тощо.

Готовність майбутніх учителів до використання УМПС у комплексі гностичних, праксеологічних та рефлексивних якостей ефективно формувалася за умови їх участі у *ділових педагогічних іграх*, що активно впроваджувалися у процес роботи творчої лабораторії.

Педагогічна *гра* “Створи проблемну ситуацію” спрямована на формування у студентів відповідних умінь музично-творчої роботи та організації проблемного навчання. Ця гра проводилася за темами шкільної програми з музики. Слід зазначити, що створити й вирішити проблемну ситуації по кожній з тем для

студентів 4 курсу виявилось неабияки складним завданням. “Учні” не давали “вчителям” розслабитися, задаючи “каверзні” питання і випробовуючи своїх вихователів на ерудицію, уміння знаходити вірні пояснення та аргументи.. У другій частині гри студенти мінялися ролями. Щодо музичного матеріалу, який використовувався під час моделювання педагогічних дій, то до музичних творів за програмою студенти мали можливість запропонувати підібрані самостійно інші зразки української музики. Під час обговорення на доцільність використання тих чи інших творів для ілюстрації музичних образів приділялася особлива увага.

Ділова *гра* “Склади педагогічне завдання” мала за мету оволодіння студентами уміннями постановки й вирішення завдань, спрямованих на розвиток творчих можливостей майбутніх учителів. Зміст гри складає оперативне моделювання музично-виховної роботи педагога з учнями у різних видах музичної діяльності: пізнавальній, виконавській, продуктивно-творчій. З завдань, написаних на папері за підписом автора, складався банк даних. За принципом лото кожен гравець протягом 1 хвилини повинен був вирішити завдання, витягнувши папірець з “банку педагогічних завдань”. Інші учасники гри виконували роль рецензентів, що мали право висловити свою думку. Останнім запропонувати свій варіант дій повинен був сам автор завдання. Наводимо приклади найбільш цікавих завдань, сформульованих студентами: “Сформулюй особливості розучування співогри з учнями початкової школи на прикладі “Метелиці” В.Верховинця (1 клас), “Склади вступну бесіду до пісні Я.Степового “Зоре моя вечірняя” (4 клас), “Запропонуй план інсценізації українських народних пісень “Ой не той то Омелько” та “Ой літає соколенько” (5 клас), “Створи проблемну ситуацію в процесі розучування українських народних пісень “Засвістали козаченьки” та “Їхав козак на війноньку” (6 клас), “Змодельюй проведення музичної бесіди “М.Лисенко - класик української музики”, “Добери зразки української музики для вивчення теми “Музика легка та музика серйозна”(8 клас).

Однією з форм творчої самостійної роботи студентів стали організовані з ініціативи студентів міні-концерти, концерти-бесіди, лекції-концерти, тематично

об'єднані назвою “Забуті імена”, в яких звучала музика українських композиторів кінця XIX – початку XX століть В.Барвінського, І.Віленського, В.Сокальського, М.Соколовського, С.Шевченка, Ф.Якименка. Ці заходи були цікаві ще й тим, що слухачі отримали інформацію не тільки про життя, творчість, особливості художньо стилю авторів музики, але й про педагогічну доцільність використання проілюстрованого матеріалу у роботі учителя музики. *Міні-концерти* з творів українських композиторів минулого як одна з форм виконавсько-творчої діяльності майбутніх учителів музики проводилися з метою формування виконавських умінь виконувати музичні твори перед аудиторією.

Знайомство учнів з творчістю українських композиторів відбувалося під час “Подорожі до світу дитячої музики В.Косенка”, “Музичної екскурсії по сторінках фортепіанних творів Я.Степового”. Багато радості учням початкових класів принесла участь у музичному ранку “В гостях у “Сонечка” за вокальною збіркою “Сонечко” Л.Ревуцького, а також у концерті, в основу якого склала дитяча опера музика М.Лисенка “Коза-дереза”, дитячий пісенний фольклор та народні ігри.

Характерною ознакою **другого (практичного) етапу** вивчення джерел УМПС (IX семестр, 5 курс) під час педагогічної практики в основній школі було широке й різностороннє перенесення діяльності студентів з теоретичної у практичну площину з використанням знань, умінь та навичок музично-виховної роботи з учнями. Метою управлінської діяльності викладача стало створення належних організаційних умов ефективної самостійної діяльності практикантів в процесі проведення уроків та позаурочних виховних заходів, спостереження за самостійною роботою студентів, наданні їм інструкцій та консультацій у разі необхідності.

Згідно програм педагогічної практики студентів з предмету “Музика” в основній школі перед ними було поставлено більш складні *завдання* з практичного використання доробку педагогів-музикантів для дітей та народної музики у процесі навчально-виховної роботи з учнями основної школи:

- визначити наукові підходи до проектування й реалізації власної педагогічної діяльності з опанування УМПС;

- взяти участь у настановчій конференції з педагогічної практики з повідомленням про особливості використання спадщини у музично-виховній роботі з учнями 5-8 класів;

- ознайомитися з програмами загальноосвітніх навчальних закладів з предмету “Музика” (“Музична культура”) для учнів 5-8 класів, здійснити кількісний та якісний аналіз творів української музики, запропонованих до вивчення;

- опрацювати плани виховної роботи школи (ліцею, гімназії), визначити можливості застосування української музики у процесі проведення запланованих заходів;

- скласти індивідуальний план музично-виховної роботи з учнями закріпленого за практикантом класу з застосуванням УМПС;

- скласти індивідуальний план музично-виховної роботи з учнями закріпленого за практикантом класу з урахуванням заходів на основі матеріалів УМПС;

- розробити плани-конспекти та провести 6 уроків музики з використанням матеріалів спадщини;

- підготувати й провести 2 позакласних музично-виховних заходи на українську тематику;

- взяти участь у підсумковій конференції з повідомленням про результати використання УМПС у роботі з учнями.

В результаті проведеної роботи з учнями 5-8 класів студентам необхідно **знати** :

- кращі досягнення української музично-педагогічної теорії і практики та можливості їх використання у роботі з учнями 5-8 класів;

- специфіку організації пізнавальної, виконавської, продуктивно-творчої діяльності з учнями 5-8 класів засобами УМПС (форми, методи, прийоми).

По закінченні II етапу роботи з вивчення УМПС у студентів необхідно сформулювати наступні **уміння**:

- володіти методикою музично-виховної роботи з учнями основної школи на уроці та позаурочний час з використанням джерел УМПС;

- керуватися у діяльності комплексом загальнопедагогічних умінь (проективно-конструктивних, організаційно-комунікативних, контроль-коригуючих) та спеціальних фахових (методичних та музично-виконавських);

- проводити просвітницьку роботу з учнями та їх батьками на теми українського музичного мистецтва, застосовуючи різноманітні форми спілкування (лекції, дискусії, бесіди, батьківські збори тощо);

- володіти уміннями організації та керівництва музичними колективами учнів (вокальним ансамблем, хором, оркестром дитячих музичних інструментів), а також озброєння досвідом добору виконавського репертуару, в тому числі українського;

- планувати виховну роботу, приділяючи в ній належне місце заходам на теми українського музичного мистецтва;

- вивчати досвід кращих вчителів у використанні музично-педагогічного доробку минулого;

- вести дослідницьку роботу на матеріалі УМПС;

- комплексно застосовувати загальнопедагогічні та фахові спеціальні музичні навички при виконанні вчителем музики різних професійних ролей: лектора, критика, музичного виконавця, керівника творчого колективу, дослідника.

На другому етапі формування готовності майбутніх учителів музики до використання УМПС у професійній діяльності відбулися зміни у бік збільшення самостійної та самоосвітньої діяльності студентів, ускладнення форм, методів та змісту постановки й вирішення навчальних завдань.

На цьому етапі вивчення музично-педагогічного доробку минулого актуальним було використання таких форм роботи, як урок та позакласний музично-виховний захід у загальноосвітньому навчальному закладі, самостійна

робота, міні-конференція, дискусія, диспут, тренінг, семінарське заняття, ділова гра. Використання вищеназваних форм і методів було спрямоване на досягнення змістово-структурної цілісності, на інтеграцію загальнопедагогічної та спеціальної підготовки, на гармонійне поєднання необхідних для успішних педагогічних дій ланок діалогового спілкування “студент-викладач”, “студент-студент”, “студент-учні”. На цьому етапі вирішувалися завдання єдності та взаємообумовленості теоретичних знань та практичних умінь, забезпечувався найтісніший зв’язок між мотиваційними установками та безпосередніми діями учасників педагогічного процесу.

Експериментальна робота з формування *рефлексивно-мотиваційного компонента готовності* набула більшої складності, насиченості, передбачала володіння рефлексивними вміннями здійснювати самоаналіз власної поведінки. Вона проводилась під час лабораторних, практичних робіт, ділових ігор у процесі яких вивчалися твори, за допомогою яких можна залучити учнів до різних видів музичної діяльності на уроці та позаурочний час. Студенти знайомилися з музикою Л.Ревуцького, Д.Січинського, М.Скорульського, І.Шамо, Ф.Якименка, яку можна використати в музичному вихованні підлітків. Важливого значення набули педагогічні завдання на усвідомлення студентом себе як особистості, власних творчих можливостей, осмислення морально-естетичних цінностей, мотивації дій, а також формування умінь самоаналізу, самооцінки, самокоригування та саморозвитку.

У роботі з студентами акцентувалася увага на важливості під час навчання створювати для кожного вихованця можливість для роздумів, сумнівів, пошуків істини . Так *дискусія* “Моя художньо-естетична позиція” спрямована на аналіз власних музично-естетичних інтересів, ціннісних орієнтацій, на розвиток умінь художньо-естетичного сприйняття та художньо-педагогічної комунікації. Студенти повинні були знайти відповіді на питання “В чому полягають мої художні та музичні інтереси?”, “Як я ставлюся до української музики?”, “Що мене приваблює у сучасній музиці та музиці минулого?”, “Чи входить українська музично-педагогічна спадщина у сферу моїх художніх та професійних

інтересів?”, “Що я знаю з УМПС?”, “Що мені подобається з УМПС?”, “Чи можу я яскраво й цікаво розповісти учням про УМПС?” Дискусія розгорталася у напрямку самопізнання і приводила студентів до власних висновків з заданої теми, оцінки особистісно-ціннісного ставлення до явищ українського музичного мистецтва та окремих персоналій в музичній педагогіці.

Розвиваючи здібності до рефлексії в собі, студенти усвідомлювали необхідність навчити рефлексивним діям своїх учнів. З цією метою вони дискутували як краще й ефективніше формувати у школярі названі якості, апробовуючи варіанти завдань до вихованців: “Прослухай музику і скажи, чим вона тебе захопила” “Заспівай пісню й скажи, чи міг би ти це зробити краще і яким чином”, “Оцініть спів та гру на музичних інструментах учнів, сформулювавши три поради для удосконалення музичного виконання”.

Під час проведення *тренінгу* “Формування творчих якостей учнів засобами УМПС” студенти експериментували з формами роботи, проблемними та інтерактивними методами залучення учнів 5-8 класів до музично-пізнавальної, музично-виконавської та безпосередньої продуктивно-творчої діяльності на матеріалі спадщини. Актуалізуючи знання з педагогіки, психології, методики виховної роботи та методики музичного виховання, кожний з учасників тренінгу, руйнуючи стереотипи неадекватного самосприйняття, оволодівав набором вербальних та невербальних технік: навчальної, виховної, розвивальної, проєктивної, конструктивної, організаційної, комунікативної, контрольної, оцінної, коригуючої, дослідної, музично-виконавської, а також елементів методики роботи з хором, дитячим оркестром, організації пізнавальної діяльності, проведення музичних ігор тощо.

Як тренінги з розвитку критичного мислення (наприклад, “Як знайти оптимальне рішення педагогічної ситуації”), так і безпосередня практична взаємодія з учнями орієнтувалася на критичне осмислення себе, свого образу, своїх вчинків, а також з умінням пов’язувати навчальний матеріал з проблемами, які хвилюють учнів даного класу, даного віку. Так, одним з завдань виховної години з учнями 5 класу було вирішення організаційних питань проведення

театралізованого свята “Українські вечорниці”. Практикантка Марія О., яка виконувала обов’язки класного керівника даного класу, виклавши основні проблемні питання, пов’язані з постановкою маленького музичного спектаклю, дала учням зрозуміти, що загальна справа залежить від внеску кожного в залежності від здібностей, бажання тощо. Через тиждень, вислухавши всі пропозиції та побажання учнів, робоча група у складі 5 осіб, розподіливши сфери взаємодії та намітивши плани, розпочала підготовку свята. Після успішного його проведення діти разом з учителем проаналізували етапи організації та проведення заходу, дійшовши висновку про те, що успіх справи залежить від чіткої постановки мети і завдань, критичного осмислення ситуації, урахування усіх чинників та прийняття правильного рішення.

Самоаналіз та самооцінка як важливий вид рефлексивної діяльності був неодмінною складовою бесід, консультацій, ділових ігор, анкетування тощо. Практикувалося здійснення такого виду рефлексивних дій як в усній, так і у письмовій формі. Створюючи умови для особистісно-творчого розвитку студентів, ми звертали увагу на те, що запорукою активності, самостійності, ініціативності музично-творчої активності їх учнів є здатність до творчості самого учителя. Тому під час проведення ділових ігор та практичних занять практикантам пропонувалося самими виконати низку творчих завдань, як-от: створити поспівку на народні слова, провести розспівування на матеріалі українських народних пісень, змодельовати проведення тижня української музики у школі, розробити сценарій батьківських зборів тощо. При складанні планів-конспектів уроків або позакласних виховних заходів від студентів вимагалось обов’язково врахувати творчі можливості класу, в якому буде проводитися робота, й спроектувати музичні завдання, спрямовані на розвиток умінь індивідуальної та колективної творчості учнів у різних видах діяльності: пізнавальної (слухання музики, музична грамота), виконавської (співи, інструментальне музикування, пластичне інтонування), ігрової. Творчі педагогічні завдання, що мають градацію за рівнями пошуковості, слугують основою для виявлення позитивної динаміки розвитку творчих якостей

особистості, умінь педагогічної імпровізації (додаток В). Особливістю підходу до вибору завдань для індивідуальної та групової роботи була можливість вільно обрати те, що більше підходить кожному за характером дій, формами й методами реалізації, очікуваними результатами.

Значний інтерес у студентів викликала педагогічна *гра* “Твоя проблема”, мета якої - допомогти товаришу у вирішенні певної професійної проблеми, що виникла в процесі оволодіння матеріалами УМПС. В ході гри кожен з її учасників викладає на папері свою проблему, не називаючи себе, і додає до загального банку записок. Один з студентів, розгортаючи записку, дає фахові поради анонімному автору написаного, інші члени групи допомагають, коригують дії, виправляють помилки тощо. В ході проведення цієї гри за конкретними темами (“Твоя проблема планування уроку”, “Твоя проблема спілкування”, “Твоя проблема підбору музичного репертуару”) з’ясувалося, що не всі студенти вміють свою проблему формулювати вербально, бояться говорити про неї, аби не заробити славу невдах. Однак, в процесі спілкування здебільшого вдавалося побороти психологічний бар’єр, свідченням чого став факт викладення її на папері.

Гра “Рецензенти” спрямовує думки й дії студентів на складання й реалізацію моделі уроку з обов’язковим обговоренням його проведення. Організовувалася гра за декількома варіантами. Наприклад, студентам подобалося, коли вони розподіляли між собою ролі учителя музики, колег-учителів, учнів. За умови проведення гри, всі її учасники, подивившись урок одного з практикантів, пишуть на нього рецензію за певним планом (у “вчителя” аналіз проведеного уроку представляється у вигляді саморецензії). В ході обговорення визначається краща рецензія.

Бажаним для студентів 5 курсів у процесі проходження педагогічної практики було проведення *нестандартних уроків музики*. Студенти мали можливість самостійного вибору тематики уроків, форм і методів їх проведення. Під час другого етапу формувального експерименту студенти провели нестандартні уроки з таких тем: урок-лекція “Цікаві сторінки життя українських

композиторів”, лекція-бесіда “Зимові свята українців” (5 клас); урок-екскурсія “У музеї М.Лисенка”, урок-дискусія “Чи треба знати пісні свого народу”, урок-спектакль “Українські вечорниці” (6 клас); урок-концерт “Українські пісні в подарунок матусям”, урок-вікторина “Перевіримо свої знання з української музики” (7 клас); урок-диспут “Мій улюблений твір українського композитора”, урок-вікторина “Впізнай музичний твір та розкажи про нього” (8 клас).

Щодо подальшого формування *інформаційно-пізнавального компонента* готовності, то, на основі набутого під час практики у початковій школі власного практичного досвіду та участі у роботі творчої лабораторії студенти мали можливість реалізовувати свої професійні інтереси щодо вивчення тих або інших джерел (частіше спостерігалася ініціатива вивчити матеріал, що не входив до програми “Музика”). Було помічено, що вибір студентом джерела для вивчення значною мірою залежав від перспективи майбутньої роботи (дитячий садок, школа, ліцей тощо), бажання працювати з тією або іншою віковою категорією учнів.

На другому етапі формування досліджуваної готовності під час занять на тему “Використання УМПС на уроках музики в основній школі” та “Використання музично-педагогічного доробку минулого у позакласній роботі з учнями 5-8 класів” було проведено дискусії на актуальні теми практичної роботи студентів у школі та присвячені серйозній культурологічній проблематиці: “Дайте загальну характеристику запропонованим до вивчення у 5-8 класах зразкам української музики згідно програми”, “Які позитивні зміни можна внести у програму “Музика” початкової та основної школи щодо оптимізації вивчення української музичного мистецтва в сучасних умовах?”, “Що необхідно зробити державі, аби виховати особистість високої культури?” тощо.

Корисним виявся такий вид роботи, як пошук відповідей на поставлені викладачем педагогічні завдання “Дайте загальну характеристику запропонованим до вивчення у 5-8 класах зразкам української музики згідно програми”, “Уявивши себе автором нової програми “Музика”, запропонуйте

зміни до неї щодо оптимізації вивчення української музичного мистецтва в сучасних умовах”.

У діловій грі “УМПС як предмет дослідницької діяльності майбутнього учителя” спадщина розглядалася у якості предмету наукових розвідок з різноманітної тематики (про невідомі сторінки українського музичного мистецтва, про незаслужено забутих педагогів-музикантів, про форми і методи музично-виховної роботи на матеріалі спадщини. Про результати дослідної роботи з джерелами студенти доповідали на засіданнях наукових гуртків. Зміст виступу складався не тільки з аналізу власних дій, художньо-педагогічної анотації творів та збірок, а також з виконання найяскравіших музичних зразків на інструменті або голосом. Якщо музичний твір для студента був надто складний у виконавському плані (така ситуація могла виникнути, коли твір написано для фортепіано, а практикант добре володіє іншим інструментом - скрипкою, бандурою, баяном), то практикант мав право зіграти тільки частину твору або проілюструвати мелодію та визначити фактуру акомпанементу.

У рамках дослідної роботи цікаво й змістовно пройшла *міні-конференція* “Творчість М.Лисенка для дітей” (мета: обговорення питання ролі М.Лисенка у національному музичному вихованні, оволодіння студентами практичним музичним матеріалом для використання на уроках музики). Захід включав 2 доповіді (по 10 хвилин): “М.Лисенко-український педагог, просвітител” та “Молодощі” М.Лисенка у музично-естетичному вихованні учнів національної школи”. Світланою М. Та Олександром П. у якості ілюстрації до теоретико-методичних положень було виконано фрагменти фортепіанних творів композитора, а також показано методику вивчення українських веснянок з рухами, що увійшли до збірки пісень й танків. Інші студенти - учасники конференції ділилися своїм досвідом та знаннями, демонструючи твори композитора або елементи методики розвитку музично-творчих здібностей учнів у процесі розучування й виконання творів М.Лисенка.

Інша міні-конференція на тему “В.Верховинець - знавець українського дитячого фольклору” мала за мету залучити її учасників до дискусії з питань

активного використання пісенно-ігрових зразків дитячого фольклору у навчанні й вихованні учнів початкової школи. Якщо на практичному занятті “Використання технологічних моделей у роботі з джерелами художньо-методичного типу” (пізнавальний етап) - більше уваги приділялося його збірці “Весняночка” (аналізу змісту збірки, історії її створення, найбільш цікавим номерам), то на міні-конференції були поставлені акценти на музично-педагогічних принципах митця, елементах його педагогічної технології навчання дітей співогрі як одному з найефективніших жанрів дитячої творчості. Особливістю організації й проведення конференції було те, що готуватися до обговорення теми всі учасники: кожен студент мав написати стислий конспект виступу на 3 хвилини й розробити план ознайомлення учнів з однією піснею у супроводженні рухів. Кращому студенту (а це з’ясовувалося в процесі обговорення результатів спілкування) надавалося право виступити з доповіддю з даної теми на засіданні наукового студентського гуртка.

Робота з формування *операційно-практичного компонента готовності* відбувалося з усвідомленням того, що саме операціональні уміння є стрижневим компонентом і основною умовою успішної навчально-виховної діяльності учителя. Для цього ми залучали студентів до вирішення відповідних педагогічних завдань.

При плануванні дій, спрямованих на відпрацювання *проективно-конструктивних умінь* зверталася увага на слухність мотивації у виборі змісту й засобів діяльності, обґрунтованість мети та завдань, послідовність видів роботи, використання того чи іншого музичного матеріалу. Формування вищеназваних умінь найбільш виразно можна спостерігати під час виконання студентами завдань з планування педагогічних дій, написання програми роботи, розробки планів-конспектів уроків та позакласних заходів.

Одним з завдань було в усній чи письмовій формі продумати план організації та залучення учнів до певного виду діяльності. На практичних заняттях, консультаціях цей план аналізувався, вивірявся, оцінювався викладачем, вчителем, колегами-практикантами. Обговорення плану-конспекту

уроку здійснювалося під час групових на індивідуальних консультацій, хоча перевага віддавалася першим. Кожен практикант, оголошуючи тему, мету й завдання уроку, а також послідовність та методи роботи з учнями, мав змогу не тільки отримати консультацію методиста, але й відреагувати належним чином на рекомендації та побажання своїх колег. В окремих випадках, удосконалюючи конструктивні уміння, студент повинен був змодельовати фрагмент уроку, пов'язаний з послідовністю дій під час розучування пісні, вивчення елементів музичної грамоти або слухання музики.

З метою формування *організаційно-комунікативних умінь* під час педагогічної практики ми радили студентам відмовитися від негативних стилів спілкування (залякування, лібералізм) та будувати співпрацю на основі демократичних взаємовідносин, захоплення спільною творчою справою. Пропонувалося звернути увагу на деякі важливі організаційно-комунікативні моменти: а) необхідність активного використання методів стимулювання музичної діяльності учнів; б) віднайдення цікавого й змістовного інформаційного (в тому числі музичного) матеріалу для спілкування; в) залучення учнів до творчості завдяки методам активного навчання (проблемним, інтерактивним).

Важливим елементом встановлення контакту з учнівською аудиторією є уміння ставити перед учнями навчальні питання та завдання. Особливу увагу було приділено художньому спілкуванню з приводу прослуханого музичного твору, де відіграла значну роль емпатія, відповідний емоційний стан, невербальні форми комунікації. На першому етапі формувального експерименту студентам сподобалася гра “Учні слухають музику”, завданням якої було організувати художнє спілкування з приводу прослуханого твору (список творів додавався). Студенти зробили висновок, що пізнавати нове в музичному мистецтві краще у порівнянні, тому вже під час другого етапу роботи із задоволенням моделювали ситуації ознайомлення учнів 6 класу з різнохарактерними фортепіанними мініатюрами циклу “Картинки російських живописців” І.Шамо, ставили питання та вивіряли творчі завдання з слухання музики для проведення нестандартного уроку у 5 класі за збіркою пісень для

дітей “Пролісок” В.Сокальського. Під час проведення консультацій акцентувалася увага студентів на педагогічній імпровізації, володіння якою дозволяє творчо підходити до постановки питань (їх доступності, емоційності, конструктивності, конкретності), варіювання їх змісту і характеру під час спілкування.

Актуальним у роботі студентів було формування умінь проблемного викладу матеріалу: бачити незвичайне у звичайному, подібне або відмінне у низці явищ тощо. Залучаючи учнів до самостійного пошуку нових знань або нових підходів до відомого, практиканти намагалися розвинути навички художнього та критичного мислення у своїх вихованців.

Організація процесу спілкування передбачає формування у студентів мовленнєвих умінь - говорити виразно, образно, емоційно, інтонаційно різнобарвно. Під час індивідуальних та групових консультацій при обговоренні планів-конспектів або вже проведених уроків зверталася увага на особливості художнього спілкування під час пізнавальної або виконавської діяльності учнів, використання аналогій, художніх порівнянь, цитат.

Достатньо ефективним для формування умінь діалогової взаємодії виявився *тренінг* “Інтонація”, на якому відпрацьовувалося уміння учителя сказати слово або вираз з різною інтонацією та смислом. Так необхідно було звичайні для учителя вираз-звертання до учня “тобі треба працювати більш наполегливо” відтворити як заохочення, догана, надія, порада, заклопотаність тощо.

Формування музично-виконавських умінь відбувалося також протягом усього формувального експерименту. Якщо на першому етапі опановані музичні твори здебільшого виконувалися на міні-концертах та у процесі моделювання педагогічних ситуацій, то вже на другому, більш відповідальному етапі, більшість музичних зразків використовувалася у якості предмету вивчення з учнями (як матеріал для слухання або виконання дітьми в умовах уроку або позакласного заходу). Важливим була якість виконання твору (вокального, інструментального), що виявлялася у довершеності його інтерпретації, в умінні

донести до учня-слухача музичний образ. Рівень сформованості музично-виконавських умінь залежав у великій мірі від попереднього виконавського досвіду, індивідуальних музичних здібностей, здатності студентів швидко опановувати нові твори (швидкість читання з листа, якість музичної пам'яті тощо).

В цілому робота по удосконаленню музично-виконавських умінь була спрямована на самоудосконалення, так як проходила на основі включення особистісних механізмів самоконтролю та самокорекції, мета яких - формування власного виконавського досвіду, розширення музичного тезаурусу.

На *семінарському занятті* “Просвітницька робота учителя музики на основі УМПС” акцентувалася увага на володіння не тільки організаційно-комунікативними вміннями, але й музично-виконавськими, що є необхідною умовою успішної музично-виховної діяльності педагога-музиканта серед учнів та їх батьків. На основі опрацьованої літератури студенти пропонували цікаві форми просвітництва: батьківські збори з участю учнів (концерт – звіт), лекція- бесіда для батьків з актуальних тем музичного виховання (наприклад, “Чи є майбутнє у культурної спадщини”), спільні з батьками вечори відпочинку, брейн-ринги, екскурсії до музею, відвідування концертів української музики.

Формуюча експериментальна робота з апробації організаційно-методичної системи підготовки майбутніх учителів музики до використання УМПС у професійній діяльності обговорювалася зі студентами-практикантами після закінчення педагогічної практики. На останньому занятті творчої лабораторії кожному учаснику експерименту була надана можливість проаналізувати власну діяльність з опанування музично-педагогічних джерел минулого та оцінити роботу усієї творчої групи.

Педагогічні ігри на різноманітну тематику занурювали студентів в атмосферу постановки й вирішення навчально-виховних завдань, загострення педагогічних проблем, спрямованості на усвідомлення сутності власної музично-виховної діяльності у школі. Студенти самі були свідками того, як змінювалося їх професійне мислення та професійні дії у процесі підготовки та проведення гри:

елементи фахової майстерності (знання, уміння, професійна позиція, мова, жести тощо) “народжувалися” ніби самі собою у процесі спілкування та виконання певних професійних ролей - вчителя, директора, заступника директора з виховної роботи, класного керівника, батька або матері учня, голови методичного об'єднання району, дослідника спадщини або у ролі українського композитора, автора музичного твору або збірки. Тут мали місце нестандартні, несподівані, оригінальні судження, думки та дії.

Гра “Відкритий урок”. Ролі: директор школи, учителі предметів естетичного циклу (малювання, хореографії, світової художньої культури), учні. Мета гри - формування комплексу фахових практичних умінь роботи з учнями та аналітико-синтезуючих умінь. Ця ділова гра проводилася 2 рази: за тематикою та музичним матеріалом програми “Музика” та у вигляді нестандартного уроку.

При моделюванні трьох різних варіантів уроку у 7 класі на тему “Музичний образ” учасники гри, використовуючи українську музику різних жанрів, намагалися з одного боку, проаналізувати діяльність вчителя як колеги-фахівці відносно використаних ним методів залучення учнів до музично-творчої роботи, з іншого боку - підтримати його у діалозі з “директором школи”, який виносить свій “вердикт” молодому спеціалісту. Цікавою виявилася полеміка “вчителів” і “директора школи” щодо доцільності й слушності проведення творчих нестандартних уроків. Дві сторони знаходили аргументи “за” та “проти” такого типу уроків.

Організація та проведення ділових ігор, зміст яких розкрито вище, а також такі, як “Батьківські збори”, “Педагогічна рада школи”, “На методичній нараді вчителів музики району (міста)”, “Наукова конференція” складалася з трьох етапів: підготовчого, де вироблявся план їх проведення, визначалися мета та завдання, критерії вимог та керування, прогнозувався можливий результат і його варіанти; основного, в процесі якого гра проводилася за призначеними ролями відповідно хронометражу; заключного етапу підбиття підсумків роботи та їх обговорення, вироблення рекомендацій для використання набутого досвіду у реальних педагогічних процесах та ситуаціях.

Ділові ігри як моделі змістовної дії, які здебільшого утілювались у безпосередній роботі з учнями, стали для студентів 5 курсу школою професійного досвіду, що знайшли своє широке застосування у вирішенні завдань удосконалення фахової підготовки у єдності всіх її функцій - освітньої, розвиваючої і виховної. Найбільш доцільним для проведення педагогічних ігор стало використання проблемних або конфліктних ситуацій за умов підвищеного ступеня самостійності дій студентів. Значна увага приділялася ретельній розробці сценарію (методистом або кращим студентом групи), розподілу ролей, роботі над літературою (безпосередньо музично-педагогічними та іншими рекомендованими джерелами). Важливим є обговорення результатів гри: аналіз дій учасників та їх ролей, їх умінь лаконічно та переконливо викладати свої думки, відстоювати свою позицію, толерантність у ставленні до інших точок зору, розуміння своїх та чужих помилок тощо.

Завдяки *диференціації навчання* студенти мали можливість задовольнити власні художні й естетичні інтереси, потреби та здібності. Практикантам пропонувалося добирати матеріал для вивчення за власним бажанням (крім обов'язкового за програмою), виконувати завдання різного об'єму, ступеня самостійності та рівня складності.

Індивідуалізацію навчання ми намагалися забезпечити через розвиток індивідуальних особливостей кожного учасника педагогічної взаємодії (педагогічних, психологічних, художніх тощо), створити сукупність умов, за яких студент міг би свідомо впливати на власне навчання, добираючи найбільш оптимальні форми й методи роботи, пов'язані з опанування джерел УМПС, здійснювати самоконтроль та самооцінку.

Вирішуючи завдання роботи творчої лабораторії “Спадщина”, викладачі намагалися розвинути у студентів умінь *самостійного* виконання педагогічних завдань як на пізнавальному, так і на практичному етапах роботи. Це стосувалося самостійності реалізації власної студентської ініціативи, прогнозування та проектування діяльності, чіткої організації та проведення музично-виховної роботи, а також її аналізу та оцінки. Застосування професійного підходу в

опануванні УМПС вимагало від організаторів і виконавців експерименту оптимального поєднання та варіювання різних форм, методів і прийомів роботи в залежності від використаних моделей вивчення джерел. Забезпечення оптимальності педагогічних дій вимагало тісної і конструктивної співпраці викладачів-методистів з адміністрацією, учителями та класними керівниками загальноосвітніх навчальних закладів. Демократичні засади взаємодії сприяли розвитку толерантних, чуйних, доброзичливих відносин між учасниками педагогічного процесу.

Для підтвердження ефективності розробленої і апробованої організаційно-методичної системи підготовки студентів до використання УМПС у професійній діяльності необхідно було піддати математичній обробці одержані емпіричні дані.

3.2. Аналіз результатів дослідження

Для визначення ефективності розробленої системи підготовки майбутніх учителів музики до використання УМПС у професійній діяльності, виявлення якісних та кількісних змін у сформованості компонентів готовності до виконання цієї діяльності була розроблена методика контрольного експерименту. Вона включала проведення вихідного, проміжного та заключного зрізів, а також порівняльний аналіз їх результатів за показниками рефлексивно-мотиваційного, інформаційно-пізнавального та операційно-практичного критеріїв готовності студентів. Для досягнення достовірності результатів дослідження нами була розрахована мінімально необхідна кількість студентів, яка має бути задіяна у процесі формування експерименту. За методикою розрахунків У.Кокрена [58] величина вибіркової сукупності визначається за формулою $n =$

$$\frac{1}{\Delta^2 + \sqrt{\frac{1}{N}}} = \frac{1}{0,05^2 + \sqrt{\frac{1}{365}}} = \frac{1}{0,0773} = 12,94 \approx 13 \quad (3.1)$$

де n – обсяг вибіркової сукупності, необхідної для достовірності одержаних результатів;

Δ - значення похибки (0,5);

N – генеральна сукупність, у нас – кількість студентів, які щороку стають випускниками педагогічних закладів з спеціальності “Учитель музики”, “Учитель музики та художньої культури”, “Учитель початкових класів і музики” (за інформацією Міністерства освіти і науки України їх кількість в середньому становить 365 осіб). За наведеними вище розрахунками мінімальний об’єм вибіркової сукупності становить 13 студентів. У формувальному експерименті брали участь 114 респондентів, що цілком достатньо для одержання достовірних даних.

Виконуючи умови статистичного методу науково-педагогічного експерименту стосовно формування контингенту досліджуваних, необхідно було за допомогою *першого зрізу* зафіксувати вихідний стан готовності до використання УМПС у професійній діяльності студентів кожної з чотирьох груп (2 -х експериментальних - 54 особи та 2-х контрольних - 60 осіб), розв’язавши низку завдань:

1) вивчити ставлення студентів до української музично-педагогічної спадщини як предмету й засобу професійної діяльності;

2) визначити рівень знань про УМПС та сформованості гностичних умінь студентів-музикантів;

3) дізнатися про рівень сформованості у майбутніх учителів загальнопедагогічних та спеціальних умінь, необхідних для оперування знаннями;

4) виявити рівні готовності студентів до використання джерел УМПС у майбутній професійній діяльності.

Студентам експериментальних і контрольних груп було запропоновано виконати педагогічні завдання аналогічні тим, що були поставлені під час констатувального експерименту: добрати, керуючись орієнтовним списком матеріалів УМПС, 1 джерело (музичний твір, збірку, програму тощо), здійснити його аналіз та використати за власним бажанням під час педагогічної практики. Причому, виконання студентами завдань аналізувалося за трьома напрямками та

дев'ятьма показниками досліджуваної готовності. Для того, щоб конкретизувати характеристики параметрів, по кожному з них було вироблено параметрами (оптимальна кількість - 3). Таким чином, з метою широкого охоплення комплексу професійних якостей майбутніх учителів музики у процесі діагностики, ми фіксували 27 їх проявів.

Результати виконання кожним студентом завдань фіксувалися методистами у *індивідуальній карті* діагностики досліджуваної готовності за чотирьохбальною шкалою (3 - 2 - 1 - 0) з використанням методу *експертних оцінок*, що ставилися складом експертів з трьох осіб (викладачем-методистом, учителем музики навчального закладу, де проводилася практика та кращим студентом групи практикантів, якого обрали самі студенти). Бали, як і у констатувальному експерименті, виставлялася у відповідності до інтенсивності прояву досліджуваних якостей, що складали компоненти готовності, за параметрами шкали (бал "3" означав інтенсивний прояв певної якості, бал "2" - достатній її прояв, бал "1" свідчив про обмежений рівень сформованості показника, бал "0" ставився, коли ознака скоріш не проявлялася, ніж проявлялася).

У розрахунках вихідного зрізу готовності ми скористалися формулою, за якою користувалися під час проведення констатувального експерименту (параграф 2.2). У зв'язку з тим, що роботу студентів оцінювали 3 експерти, то основна формула стала такою:)

$$K_{\text{готов.}} = \frac{\sum (x_1 + x_2 + x_3)}{N \times 3}, \quad (3.2)$$

де x_1 (x_2, x_3) – сума балів, отриманих студентом в результаті оцінювання трьох експертів;

N – максимально можлива сума балів для визначення сформованості компонента (27 балів). Ця потроєна сума - 81 бал ($27 \times 3 = 81$).

Коефіцієнт сформованості рефлексивно-мотиваційного компоненту готовності позначили $K_{\text{р-м.к.}}$; коефіцієнт сформованості інформаційно-пізнавального компоненту – $K_{\text{і-п.к.}}$, операційно-практичного – $K_{\text{о-п.к.}}$.

Бали, що отримали студенти за виконання педагогічних завдань, вносилися у спеціальний *бланк вимірювання компонентів готовності* кожного студента до використання УМПС у професійній діяльності (додаток Б). Саме цей документ давав підстави для того, щоб, згідно *шкали діагностики* визначати наявний рівень сформованості досліджуваної готовності кожного студента у логічній послідовності за трьома зрізами (рівнева характеристика за шкалою вимірювання представлена у описі констатувальної частини експерименту).

Результати першого зрізу за відповідної математичної обробки знайшли відображення у таблиці 3.1 (послідовність розрахунків формування готовності подана у описі констатувального експерименту).

Таблиця 3.1

Результати вимірювання сформованості компонентів готовності майбутніх учителів музики до використання УМПС у професійній діяльності (*перший зріз*)

Компоненти готовності	Експеримент. групи			Контрольні групи		
	ЕГ-1	ЕГ-2	сер.	КГ-1	КГ-2	сер.
	26 ст.	28 ст.		31 ст.	29 ст.	
Рефлексивно-мотиваційний	0,33	0,34	0,34	0,35	0,34	0,35
Інформаційно-пізнавальний	0,32	0,29	0,31	0,31	0,28	0,29
Операційно-практичний	0,31	0,31	0,31	0,32	0,28	0,30
Коефіцієнт готовн. сер.	0,32	0,31	-	0,33	0,30	-
Коефіцієнт готовн. заг.	0,32			0,32		

Як засвідчує таблиця, за сукупністю величин усіх коефіцієнтів, одержаних за трьома критеріями та параметрами виділених ознак, експериментальні та контрольні групи студентів були практично рівними (значення коефіцієнту готовності коливалося у межах 0,28 - 0,35). Контингент усіх чотирьох груп виявився в основному майже однаковим. Середній коефіцієнт сформованості рефлексивно-мотиваційного компоненту експериментальних груп становив 0,34, так як $(0,33+0,34):2=0,34$. Середній коефіцієнт сформованості рефлексивно-

IV	Високий	-	-	-	-	-	-
III	Достатній	3 (11,5)	3 (10,7)	11,1	3 (9,7)	2 (6,9)	8,3
II	Обмежений	12 (46,2)	13 (46,4)	46,3	15 (48,4)	13 (44,8)	46,6
I	Низький	11 (42,3)	12 (42,9)	42,6	13 (41,9)	14 (48,3)	45,1

З'ясувалося, що обмежений рівень готовності студентів до використання УМПС у професійній діяльності властивий майже половині учасників експерименту. І знову середній відсоток експериментальних груп (46,3) проти середнього відсотку контрольних груп (46,6) виявився більш високим: різниця склала несуттєві 0,3 відсотки. Низький рівень сформованості готовності притаманний 42,6 відсотку студентів експериментальних груп та 45,1 відсотку студентів груп контрольних. Відсоткова ж різниця між ними склала 2,5 %.

Підсумовуючи результати першого вимірювання, можна констатувати, що студенти усіх чотирьох груп виявилися на приблизно однаковому рівні готовності і показали слабку мотивацію діяльності, недостатні знання джерел спадщини, відсутність умінь її опанувати та використовувати у процесі фахової підготовки, в тому числі на педагогічній практиці.

З метою перевірки дієвості запропонованих засобів формування компонентів готовності майбутніх учителів музики до використання УМПС у професійній діяльності під час педагогічної практики (на першому етапі роботи творчої лабораторії “Спадщина”) згідно розробленої організаційно-методичної системи наприкінці VIII семестру було проведено *другий (проміжний) зріз*.

Сформованість готовності студентів оцінювалася за виконання наступних завдань:

1) зацікавленість доробком педагогів-музикантів минулого, активність, ініціативність у його дослідженні;

2) уміння опрацьовувати джерела УМПС за відповідними технологічними моделями (гностичною, частково імітаційно-ігровою);

3) уміння використати матеріали у безпосередній практичній роботі з учнями 1 – 4 класів (за результатами аналізу залікового уроку та позакласного заходу).

В результаті його проведення ми одержали емпіричні дані, які в узагальненому вигляді відображає таблиця 3.3. Встановлено, що в кожній з чотирьох груп студентів спостерігалась різна динаміка формування компонентів досліджуваних якостей студентів. Так, рівні даних відповідно показників у студентів двох експериментальних груп виявилися вищими, ніж у студентів двох контрольних груп.

Таблиця 3.3

Результати вимірювання сформованості компонентів готовності майбутніх учителів музики до використання УМПС у професійній діяльності (другий зріз)

Компоненти готовності	Експеримент. групи			Контрольні групи		
	ЕГ-1	ЕГ-2	сер.	КГ-1	КГ-2	сер.
	26 ст.	28 ст.		31 ст.	29 ст.	
Рефлексивно-мотиваційний	0,50	0,51	0,51	0,36	0,37	0,37
Інформаційно-пізнавальний	0,56	0,57	0,57	0,37	0,40	0,39
Операційно-практичний	0,55	0,53	0,54	0,36	0,39	0,38
Коефіцієнт готовн. сер.	0,54	0,54	-	0,36	0,39	-
Коефіцієнт готовн. заг.	0,54			0,37		

Як засвідчує таблиця, у першій експериментальній групі (ЕГ-1) готовність студентів до використання джерел УМПС у практичній діяльності на рівні сформованості рефлексивно-мотиваційного компоненту, виявилася у значенні коефіцієнта 0,50; на рівні інформаційно-пізнавального - 0,56 та операційно-практичного компонентів – 0,55. Величина середнього коефіцієнта (К.сер), що відображає рівень сформованості досліджуваної готовності у студентів експериментальної групи (ЕГ-1), складала 0,54.

У першій контрольній групі (КГ-1) на відміну від першої експериментальної групи (ЕГ-1) у другому зрізі були зафіксовані більш низькі результати сформованості готовності. Так, інформаційно-пізнавальний компонент виявився на рівні величини коефіцієнта 0,36, решта компонентів - на рівні 0,37. Величина середнього коефіцієнта, що відображає рівень сформованості готовності склала 0,36 бала. Загалом, в першій контрольній групі на відміну від першої експериментальної групи у переважній більшості студентів компоненти готовності виявились на достатньо низькому рівні.

У другій експериментальній групі (ЕГ-2) сформованість компонентів структури готовності до використання української музично-педагогічної спадщини у професійній діяльності виявились на рівні величин коефіцієнтів 0,51 (рефлексивно-мотиваційного), 0,57 (інформаційно-пізнавального), 0,53 (операційно-практичного). Величина середнього коефіцієнта, що відображає рівень сформованості готовності студентів другої експериментальної групи (ЕГ-2) склала 0,54.

У другій контрольній групі (КГ-2) були одержані такі результати: сформованість компонентів готовності майбутніх учителів музики до використання УМПС у професійній діяльності виявились на рівні величин коефіцієнтів 0,37 (рефлексивно-мотиваційний компонент), 0,40 (інформаційно-пізнавальний компонент), 0,39 (операційно-практичний компонент). Величина середнього коефіцієнта, що відображає рівень сформованості досліджуваної готовності другої контрольної групи (КГ-2) під час проведення другого зрізу склала 0,39. Розбіжність у величинах загальних коефіцієнтів між другою експериментальною (0,54) та другою контрольною (0,39) групами складала 0,15. Різниця загальних коефіцієнтів сформованості досліджуваної готовності між експериментальними та контрольними групами склала 0,17 ($0,54 - 0,37 = 0,17$).

Порівняльний аналіз середніх значень коефіцієнтів кожного з компонентів готовності вихідного та проміжного рівнів показав, що сформованість у студентів експериментальних груп рефлексивно-мотиваційного компоненту зросла на 0,17

(0,51-0,34=0,17), інформаційно-пізнавального компоненту – на 0,26 (0,57-0,31=0,26), операційно-практичного – на 0,23 (0,54-0,31=0,23).

В той же час, у контрольних групах динаміка формування готовності була такою: коефіцієнт, що відображає рефлексивно-мотиваційний компонент зріс на 0,02 (0,37 -0,35=0,02), інформаційно-пізнавальний компонент – на 0,1 (0,39-0,29=0,1), операційно-практичного – на 0,08 (0,38-0,30=0,08).

Результати другого зрізу у відсотковому вимірі демонструє таблиця 3.4.

Таблиця 3.4

Рівні готовності майбутніх учителів музики до використання
УМПС у професійній діяльності у % (другий зріз)

N п/п	Рівні готовності	Експериментальні групи			Контрольні групи		
		ЕГ-1	ЕГ-2	ЕГ сер.	КГ-1	КГ-2	КГ сер.
		26ст.(%)	28ст.(%)	%	31ст.(%)	29ст.(%)	%
IV	Високий	1 (3,9)	2 (7,1)	5,5	-	-	-
III	Достатній	4 (15,3)	7 (25,0)	20,1	3 (9,7)	3 (10,3)	10,0
II	Обмежений	14 (53,9)	11 (39,3)	46,6	15 (48,4)	16 (55,2)	51,8
I	Низький	7 (26,9)	8 (28,6)	27,8	13 (41,9)	10 (34,5)	38,2

Аналізуючи таблицю, можна зробити висновок, що студенти експериментальних груп наприкінці практики з предмету “Музика” у початковій школі та по закінченню першого етапу роботи за програмою творчої лабораторії “Спадщина” (кінець VIII семестру) досягли певних успіхів з вивчення джерел УМПС, особливо друга експериментальна група, відсоток студентів якої з високим рівнем готовності досяг 7,1 %, тоді як у контрольних групах цього рівня зафіксовано не було. Характерно, що найбільш масовим рівнем сформованості професійних якостей майбутніх педагогів під час другого зрізу виявився як для експериментальних, так і для контрольних груп рівень обмежений: до нього віднесли від 46,6 % студентів експериментальних груп та 51,8 % контрольних груп. Щодо відсоткової кількості студентів, які досягли достатнього рівня готовності, то з’ясувалося: порівняно з найнижчим відсотком студентів КГ-1 (9,7

%) кількість осіб цього рівня суттєво зросла у другій експериментальній групі до 25,0 % (в той же час, коли у ЕГ-1 зафіксовано студентів цього рівня 15,3 відсотка).

Можна констатувати, що в цілому за результатами другого експериментального зрізу з діагностики формування готовності майбутніх учителів музики до використання УМПС прослідковується динаміка зростання досліджуваних професійних якостей у студентів всіх чотирьох груп.

Зафіксувавши під час пізнавального етапу більш яскраву позитивну динаміку формування професійних якостей у експериментальних групах порівняно з студентами груп контрольних, стало необхідним підтвердити чи спростувати представлені вище результати проміжного зрізу відповідними вимірюваннями. Тому в кінці другого (практичного) етапу формувального експерименту на підсумкових заняттях творчої лабораторії “Спадщина”, які співпали з закінченням педагогічної практики студентів у основній школі (кінець ІХ семестру), було проведено *третій (заключний) зріз* (табл. 3.5).

Сформованість готовності студентів оцінювалася на основі двох анкетувань та за виконання наступних завдань:

- 1) за результатами роботи з двома анкетами (додаток Г, Д)
- 2) уміння опрацьовувати джерела УМПС за відповідними технологічними моделями (імітаційно-ігровою, праксеологічною);
- 3) уміння використати матеріали у безпосередній практичній роботі з учнями 5 – 8 класів (за результатами аналізу залікового уроку та позакласного заходу).

В аналізі таблиці 3.5 звернімося до середніх коефіцієнтів сформованості усіх трьох компонентів вимірюваної готовності у кожній з груп. Виявилося, що найбільших успіхів у формуванні якостей, необхідних для успішного використання джерел УМПС у професійній діяльності, досягла друга

Таблиця 3.5

Результати вимірювання сформованості компонентів готовності майбутніх учителів музики до використання УМПС

у професійній діяльності (третій зріз)

Компоненти готовності	Експеримент. групи			Контрольні групи		
	ЕГ-1	ЕГ-2	сер.	КГ-1	КГ-2	сер.
	26ст.	28ст.		31ст.	29ст.	
Рефлексивно-мотиваційний	0,79	0,80	0,80	0,49	0,53	0,51
Інформаційно-пізнавальний	0,73	0,74	0,74	0,51	0,52	0,52
Операційно-практичний	0,80	0,83	0,82	0,53	0,54	0,54
Коефіцієнт готовності сер.	0,77	0,79	-	0,51	0,53	-
Коефіцієнт готовності заг.	0,78			0,52		

експериментальна група студентів-драгоманівців з коефіцієнтом 0,79. Трохи нижчими успіхи виявилися у першій експериментальній групі студентів Мелітопольського педагогічного університету (їх середній коефіцієнт склав 0,77). Щодо контрольних груп, то у них коефіцієнти набагато уступають експериментальним: 0,51 КГ-1 та 0,53 КГ-2. Різниця загальних коефіцієнтів груп контрольних та груп експериментальних у третьому зрізі склала 0,26 на користь останніх.

Порівняльний аналіз середніх значень коефіцієнтів сформованості готовності майбутніх учителів музики до використання УМПС у професійній діяльності за результатами заключного та проміжного зрізів засвідчив наступну динаміку. У студентів експериментальних груп коефіцієнт рефлексивно-мотиваційного компонента зріс на 0,29 ($0,80-0,51=0,29$), інформаційно-пізнавального – на 0,17 ($0,74-0,57=0,17$), операційно-практичного – на 0,28 ($0,82-0,54=0,28$). Тоді як студенти груп контрольних досягли зростання рефлексивно-мотиваційного компонента на 0,14 ($0,51-0,37=0,14$), інформаційно-пізнавального – на 0,13 ($0,52-0,39=0,13$), операційно-практичного – на 0,16 ($0,54-0,38=0,16$).

Дані таблиці 3.1, 3.3, 3.5 переконливо свідчать, що в кожній з двох експериментальних груп за результатами трьох вибірок спостерігались значні позитивні зміни в кожному з компонентів готовності до використання УМПС у

професійній діяльності. У ЕГ-1 зафіксована наступна динаміка: 0,33 – 0,50 – 0,79 (рефлексивно-мотиваційний компонент); 0,32 – 0,56 – 0,73 (інформаційно-пізнавальний компонент); 0,31 – 0,55 – 0,80 (операційно-практичний компонент). ЕГ-2 мала такі коефіцієнти: 0,34 – 0,51 – 0,80 (рефлексивно-мотиваційний компонент); 0,29 – 0,57 – 0,74 (інформаційно-пізнавальний компонент); 0,31 – 0,53 – 0,83 (операційно-практичний компонент). Таким чином, приріст ($\Pi_{p-м.к.}$) сформованості у студентів експериментальних груп рефлексивно-мотиваційного компонента становить:

$$\Pi_{p-м.к.} = K_{p-м.к.}^{II} - K_{p-м.к.}^I = 0,80 - 0,34 = 0,46.$$

Приріст інформаційно-пізнавального компонента склав:

$$\Pi_{i-п.к.} = K_{i-п.к.}^{II} - K_{i-п.к.}^I = 0,74 - 0,31 = 0,42.$$

Операційно-практичний компонент має приріст:

$$\Pi_{o-п.к.} = K_{o-п.к.}^{II} - K_{o-п.к.}^I = 0,82 - 0,31 = 0,51.$$

Результати вимірювання готовності контрольних груп вибудовуються у наступній послідовності. У КГ-1 зафіксована така динаміка: 0,35 – 0,36 – 0,49 (рефлексивно-мотиваційний компонент); 0,31 – 0,37 – 0,51 (інформаційно-пізнавальний компонент); 0,32 – 0,36 – 0,53 (операційно-практичний компонент). Студенти КГ-2 мали наступні коефіцієнти готовності: 0,34 – 0,37 – 0,53 (рефлексивно-мотиваційний компонент); 0,28 – 0,40 – 0,52 (інформаційно-пізнавальний компонент); 0,28 – 0,39 – 0,54 (операційно-практичний компонент). Виходячи з зафіксованих вище даних формування готовності у студентів контрольних груп, приріст рефлексивно-мотиваційного компонента становить:

$$\Pi_{p-м.к.} = K_{p-м.к.}^{II} - K_{p-м.к.}^I = 0,51 - 0,35 = 0,16.$$

Приріст інформаційно-пізнавального компонента склав:

$$\Pi_{i-п.к.} = K_{i-п.к.}^{II} - K_{i-п.к.}^I = 0,52 - 0,29 = 0,23.$$

Операційно-практичний компонент має приріст:

$$\Pi_{o-п.к.} = K_{o-п.к.}^{II} - K_{o-п.к.}^I = 0,54 - 0,30 = 0,24.$$

Гістограми (рис. 3.1.1, 3.1.2, 3.1.3) наочно демонструють покомпонентно динаміку формування у студентів експериментальних та контрольних груп готовності до використання УМПС у професійній діяльності.

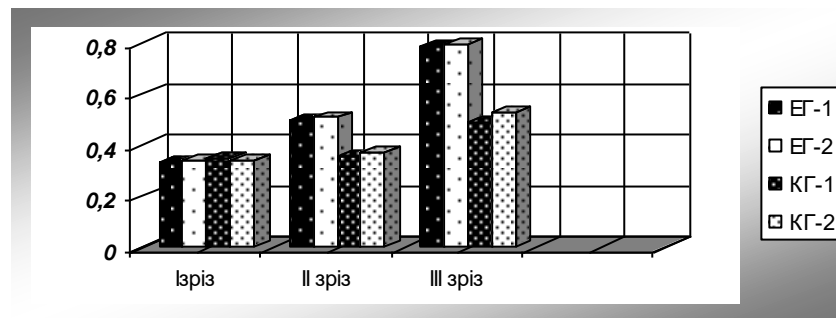


Рис. 3.1.1 Динаміка формування рефлексивно-мотиваційного компонента готовності у студентів експериментальних та контрольних груп

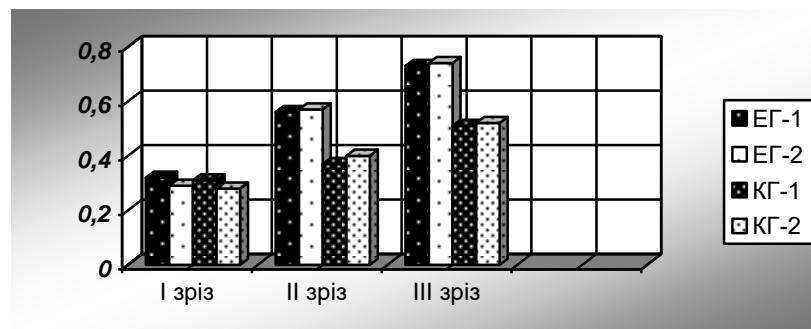


Рис. 3.1.2. Динаміка формування інформаційно-пізнавального компонента готовності у студентів експериментальних та контрольних груп

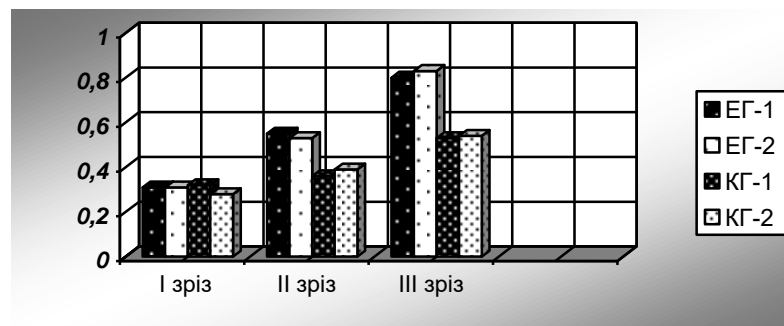


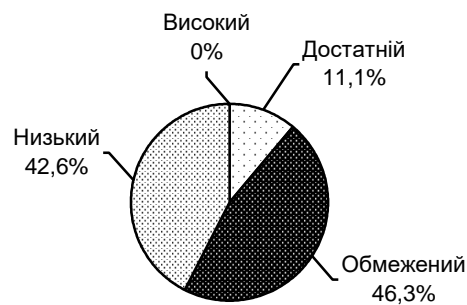
Рис. 3.1.3. Динаміка формування операційно-практичного компонента готовності у студентів експериментальних та контрольних груп

Порівняємо загальні коефіцієнти сформованості готовності майбутніх учителів музики до використання УМПС у професійній діяльності. Так, загальний коефіцієнт готовності у експериментальних групах від першої до третьої вибірки мав такі значення: 0,32 - 0,54 - 0,78, тоді як контрольних груп - 0,32 - 0,37 - 0,52. Якщо розбіжність у величинах коефіцієнтів при першій та третій вибірці, зафіксованих у студентів експериментальних груп, є достатньо суттєвою і складає 0,46 ($0,78 - 0,32 = 0,46$), то розбіжність у величинах, що

		26ст.(%)	28ст.(%)	%	31ст.(%)	29ст.(%)	%
IV	Високий	4 (15,4)	6 (21,4)	18,4	-	3 (10,3)	5,1
III	Достатній	12 (46,2)	15 (53,6)	49,9	6 (19,4)	5 (17,2)	18,3
II	Обмежений	7 (26,9)	5 (17,9)	22,4	14 (45,2)	12 (41,4)	43,3
I	Низький	3 (11,5)	2 (7,1)	9,3	11 (35,4)	9 (31,1)	33,3

Рисунок 3.5 наочно демонструє динаміку зростання рівнів готовності майбутніх учителів музики до використання музично-педагогічного доробку минулого у професійній діяльності.

Перший зріз



Експериментальні групи



Контрольні групи

Третій зріз



Експериментальні групи



Контрольні групи

Рис.3.3. Динаміка зміни рівнів готовності студентів до використання УМПС у професійній діяльності за результатами першого та третього зрізів

Здійснений вище аналіз експериментальних даних засвідчив, що опанування музично-педагогічних джерел минулого, що здійснювалося у двох вищих педагогічних начальних закладах України через впровадження організаційно-методичної системи підготовки майбутніх учителів музики до використання УМПС у професійній діяльності дало позитивні результати. Як засвідчують математичні розрахунки, протягом формувального експерименту домінувала у своєму професійному розвитку друга експериментальна група, що складалася з студентів НПУ імені М.П.Драгоманова. Серед контрольних груп показали кращу готовність теж студенти названого університету, хоча різниця між ними та студентами Мелітопольського педагогічного університету не можна вважати суттєвою. Отримані результати ми тлумачимо так: студенти столичного

ВНЗ, відвідуючи концерти майстрів музичного виконавства, слухаючи українську музику у виконанні кращих солістів та національних колективів, користуючись послугами наукових бібліотек, мають більше можливостей для формування професійно-творчих якостей. Однак, ці фактори не є вирішальними, адже успіхи в оволодінні спадщиною залежать від спрямованості кожного на здобуття професії учителя, розвинутої самосвідомості.

Для об'єктивної оцінки результатів експерименту ми скористалися одним з методів математичної статистики – t - критерієм Стьюдента. У нас вибірка – це певна кількість об'єктів дослідження (28 студентів другої експериментальної групи та 29 студентів другої контрольної групи), що випадково і незалежно вибрані з генеральної сукупності (усіх студентів 4-го та 5-го курсів Інституту мистецтв НПУ імені М.П.Драгоманова). Обчислення мають довести, що запропонована організаційно-методична система підготовки майбутніх учителів музики до використання УМПС у професійній діяльності підвищує рівень сформованості усіх компонентів готовності до названої діяльності у порівнянні з усталеною практикою вивчення доробку українських педагогів-музикантів у педагогічному університеті.

Розглянемо гіпотези:

H_0 – нульова гіпотеза, за якою після проведеного експерименту $\mu_e = \mu_k$ (середні результати у експериментальній та контрольній групі рівні);

H_1 - альтернативна гіпотеза, за якою $\mu_e > \mu_k$ (середні результати студентів експериментальної групи більші за середні результати студентів контрольної групи). Використавши t - критерій Стьюдента, ми покажемо, що експеримент дав позитивні результати і нульову гіпотезу можемо відкинути.

Припускаємо:

а) рівень значущості критерію $\alpha = 0,05$, що відповідає 95% достовірності (довірча ймовірність $p = 1 - \alpha = 0,95$), оскільки для педагогічних досліджень це вважається достатнім;

б) генеральна сукупність має нормальний розподіл, тобто щільність ймовірності $\rho_{\xi}(x) = \frac{1}{\sqrt{2\pi\sigma}} \cdot \frac{(x-\alpha)^2}{2\sigma^2}$,

де α – математичне сподівання,

σ^2 - дисперсія загальної сукупності;

в) вибірки мають приблизно однаковий розподіл, оскільки беруться групи студентів з приблизно однаковим рівнем знань.

Розглянемо справедливість гіпотези H_1 на прикладах таблиці 3.6 і доведемо, що у експериментальній групі виявилися вищі результати, ніж у контрольній.

1. Обчислюємо t за таблицею 3.6, і для зручності обробки даних візьмемо такі числові значення оцінювання рівнів студентів: 5 – високий рівень, 4 – достатній, 3 – обмежений, 2 – низький рівень готовності.

$$t = \frac{|\bar{x}_e - \bar{y}_k|}{S_{x_e - y_k}},$$

де \bar{x}_e та \bar{y}_k – середнє вибіркове (у нас – середня кількість студентів експериментальної та контрольної груп, які належать до певного рівня).

Обчислимо їх за формулами:

$$\bar{x}_e = \frac{1}{n_e} \sum_{n=1}^4 n_{ie} x_i; \quad \bar{y}_k = \frac{1}{n_k} \sum_{n=1}^4 n_{ik} y_i,$$

де n_e – кількість студентів експериментальної групи;

n_k – кількість студентів контрольної групи;

x_i та y_i – значення інтервалів (в нашому випадку – оцінювальний бал).

Підставляючи дані з таблиці 3.6 та здійснивши обчислення, одержуємо:

$$\begin{aligned} \bar{x}_e &= \frac{1}{28} (6 \cdot 5 + 15 \cdot 4 + 5 \cdot 3 + 2 \cdot 2) = \frac{1}{28} (30 + 60 + 15 + 4) = \frac{109}{28} = 3,893 \approx 3,9 \\ \bar{y}_k &= \frac{1}{29} (3 \cdot 5 + 5 \cdot 4 + 12 \cdot 3 + 9 \cdot 2) = \frac{1}{29} (15 + 20 + 36 + 18) = \frac{89}{29} = 3,069 \approx 3,1 \end{aligned}$$

Реальна похибка різниці обчислення розраховується за такою формулою:

$$S_{\bar{x}_e - \bar{y}_k} = \sqrt{\frac{n_{x_e} + n_{y_k}}{n_{x_e} \cdot n_{y_k}}} \cdot \sqrt{\frac{(n_{x_e} - 1)S_{x_e}^2 + (n_{y_k} - 1)S_{y_k}^2}{n_{x_e} + n_{y_k} - 2}} \quad (3.3)$$

Розраховуємо середній квадрат відхилення значень ознаки від середнього арифметичного, що називається вибірковою дисперсією S^2 за формулами:

$$S_{x_e}^2 = \frac{1}{n_e - 1} \left(\sum_{i=1}^4 n_{ie} x_i^2 - n_e \overline{x_e}^2 \right); \quad S_{y_k}^2 = \frac{1}{n_k - 1} \left(\sum_{i=1}^4 n_{ik} y_i^2 - n_k \overline{y_k}^2 \right);$$

$$S_{x_e}^2 = \frac{1}{27} (6 \cdot 5^2 + 15 \cdot 4^2 + 5 \cdot 3^2 + 2 \cdot 2^2 - 28 \cdot (3,9)^2) = \frac{1}{27} \cdot (150 + 240 + 45 + 8 - 425,88) = \\ = \frac{443 - 425,88}{27} = \frac{17,12}{27} = 0,63$$

$$S_{y_k}^2 = \frac{1}{28} (3 \cdot 5^2 + 5 \cdot 4^2 + 12 \cdot 3^2 + 9 \cdot 2^2 - 29 \cdot (3,069)^2) = \frac{1}{28} \cdot (3 \cdot 25 + 5 \cdot 16 + 12 \cdot 9 + 9 \cdot 4 - 29 \cdot 3,07^2) = \\ = \frac{1}{28} \cdot (75 + 80 + 108 + 36 - 273,32) = \frac{299 - 273,32}{28} = \frac{25,68}{28} = 0,92$$

Для перевірки гіпотези, яка полягає у тому, що незалежні вибірки їх генеральних сукупностей мають рівні дисперсії, тобто $\sigma^2 = \sigma_{x_e}^2 = \sigma_{y_k}^2$, використовуємо F -критерій Фішера:

$$\overline{F} = \frac{S_1^2}{S_2^2}, \text{ де } S_1^2 - \text{більше значення (відповідно, } S_2^2 - \text{менше значення) з } S_{x_e}^2 \text{ та } S_{y_k}^2.$$

$$\overline{F} = \frac{0,92}{0,63} = 1,46.$$

За таблицею розподілу Фішера [159, С.277] при рівні значущості $\alpha = 0,05$ та числі ступенів свободи $f_1 = n_e - 1 = 28 - 1 = 27$ та $f_2 = n_k - 1 = 29 - 1 = 28$, знаходимо F критичне: $F = 2,2$. $\overline{F} < F$, а це означає, що гіпотеза про те, що $S_{x_e}^2 \approx S_{y_k}^2$ справедлива і можна вважати, що дисперсія для x_e та y_k рівні, тобто $\sigma^2 = \sigma_{x_e}^2 = \sigma_{y_k}^2$.

Далі обчислюємо реальну похибку за формулою 3.3, яка застосовується при $\sigma_{x_e}^2 = \sigma_{y_k}^2$ та $n_e \neq n_k$.

$$S_{\overline{x_e} - \overline{y_k}} = \sqrt{\frac{28 + 29}{28 \cdot 29}} \cdot \sqrt{\frac{27 \cdot 0,63 + 28 \cdot 0,92}{28 + 29 - 2}} = \sqrt{\frac{57}{812}} \cdot \sqrt{\frac{17,01 + 25,76}{55}} = \sqrt{0,07} \cdot \sqrt{0,78} = \\ = 0,26 \cdot 0,88 = 0,228 \approx 0,23$$

І, нарешті, знаходимо t :

$$t = \frac{|\overline{x_e} - \overline{y_k}|}{S_{\overline{x_e} - \overline{y_k}}} = \frac{|3,893 - 3,069|}{0,23} = \frac{0,824}{0,23} = 3,582 \approx 3,58$$

Тепер порівняємо його з $t_{0,05}$: за таблицею “квантелі розподілу t -Стьюдента” [159, с. 272] знаходимо $t_{0,05}$ при ступенях свободи $f = n_e + n_k - 2 = 28 + 29 - 2 = 55$ $t_{0,05} = 2,01$.

Оскільки $t > t_{0,05}$, то вибіркові середні μ_e та μ_k відрізняються на рівні значущості α , а значить гіпотеза H_0 (де $\mu_e = \mu_k$) відхиляється й залишається вірною гіпотеза H_1 , де в результаті проведених обчислень $\mu_e > \mu_k$. Отже, методом математичної статистики ми отримали доведення ефективності організаційно-методичної системи підготовки майбутніх учителів музики до використання УМПС у професійній діяльності.

Висновки до третього розділу

У розділі висвітлено зміст та результати формульованого експерименту, метою якого стала перевірка педагогічних умов ефективної апробації організаційно-методичної системи підготовки студентів до використання української музично-педагогічної спадщини у професійній діяльності.

Формульована частина експерименту проводилася на базі Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова та музично-педагогічного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету. У ньому взяли участь 18 викладачів-методистів, 18 учителів музики м.Мелітополя та м.Києва та 114 студентів вищезазначених ВНЗ (60 студентів контрольних груп, 54 - експериментальних).

Для реалізації поставлених цілей студенти експериментальних груп, стали учасниками творчої лабораторії “Спадщина”. До завдань її функціонування було включено забезпечення педагогічних умов та принципів підготовки студентів до застосування доробку педагогів-музикантів минулого у практичній роботі, в удосконаленні на основі вивченого матеріалу фахових знань та умінь творчої взаємодії з учнями. Розроблена система була апробована зі студентами 4-го та 5-го курсів у процесі аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності, в тому

числі під час педагогічної практики. Організація роботи творчої лабораторії базувалася на висновках науковців (Ш.Амонашвілі, М.Махмутов, А.Фурман) про переваги навчальної діяльності невеликих груп, об'єднаних спільною метою та організованих на засадах позитивної взаємозалежності, міжособистісної взаємодії, коли успіх роботи групи залежить від докладених зусиль кожного, і, навпаки, здобутки кожного визначаються через призму дій усієї групи.

Діяльність студентів експериментальних груп визначалася програмою (додаток Ж), згідно якої студенти мали оволодіти необхідними знаннями та фаховими вміннями протягом VIII – IX семестрів.

Експериментальна робота розгорталася у трьох взаємопов'язаних напрямках. *Перший* передбачав формування *рефлексивно-мотиваційного* компонента готовності майбутніх учителів до використання УМПС у професійній діяльності та був спрямований на розвиток ціннісного ставлення до музично-педагогічної спадщини, на формування рефлексивних якостей студентів. З цією метою були використовувались такі засоби, як диспут, проблемна бесіда, пошуковий діалог, тренінг, аналіз власної педагогічної діяльності тощо.

Другий напрямок передбачав формування *інформаційно-пізнавального* компонента даної готовності через оволодіння знаннями з УМПС та універсальними пізнавальними вміннями під час опрацювання текстів спадщини. Цьому сприяли робота з книгою, міні-лекції, семінари, міні-конференції, ділові педагогічні ігри. Використовувались проблемні та інтерактивні методи роботи (кейс-метод, метод роботи в парах, моделювання професійних ролей вчителя).

Третій напрямок був пов'язаний із формуванням *операційно-практичного* компонента готовності та передбачав використання форм і методів формування загальнопедагогічних та спеціальних музичних умінь в умовах змодельованого та реального педагогічного процесу. Цьому сприяли самостійно проведені студентами у школі уроки музики, позакласні виховні заходи, а також організовані учасниками творчої лабораторії міні-лекції, семінари, міні-конференції, концерти для студентів, учителів, батьків.

Формувальний експеримент здійснювався у два етапи, що відповідало двом періодам педагогічної практики студентів у початковій та основній школі. Такий розподіл дозволив більш системно організувати роботу за визначеними напрямками, фіксувати досягнення студентів в оволодінні джерелами спадщини та одночасно керувати процесом формування професійно-значущих якостей майбутніх фахівців.

Перший етап – пізнавальний - (VIII семестр) передбачав ознайомлення з українською музично-педагогічною спадщиною як історико-культурним та мистецько-освітнім явищем (діяльність студентів організовувалася за пізнавальною та імітаційно-ігровою моделлю). Його зміст охоплював: накопичення знань з УМПС (музично-історичних, теоретичних, методичних); формування пізнавальних умінь; розвиток професійної мотивації, переосмислення студентом уявлень про себе як творчу особистість. З цією метою використовувалися низка методів: лекція-бесіда, міні-лекція, дискусія, історичний екскурс, проблемна чи фасилітативна бесіда.

Перебіг другого етапу - практичного - (IX семестр) відбувався на основі праксеологічної моделі опанування джерел, до якої було включено використання студентами спадщини як засобу творчої взаємодії з учнями. Реалізація повного циклу вивчення музично-педагогічного доробку минулого (від першого ознайомлення до активного використання у практичній роботі) забезпечувалося такими чинниками: озброєнням студентів більш системними і цілісними знаннями з УМПС та механізмами її вивчення (типи, види джерел, теоретичні й практичні методи й прийоми роботи з текстами); формуванням у майбутніх учителів комплексу фахових умінь (дослідно-пізнавальних, проєктивно-конструктивних, організаційно-комунікативних, музично-виконавських); підвищенням рівня пошуковості у процесі практичної роботи з учнями, самоудосконаленням. Вагомі позитивні зрушення у виявленні та реалізації творчого потенціалу студентів забезпечили такі форми і методи роботи практикантів з учнями, як нестандартний урок, гурткова робота, керівництво учнівськими творчими колективами.

Зіставлення результатів початкового і кінцевого вимірювань у експериментальних групах дозволило прослідкувати тенденцію до зменшення кількості студентів, чия готовність до використання УМПС перебувала на нижчих рівнях сформованості, і суттєве збільшення кількості студентів з високим та особливо достатнім рівнями досліджуваної якості. Так, відсоткова чисельність студентів експериментальних груп, що вийшли на високий рівень, збільшилася порівняно з вихідними даними на 18,4%, тоді як у контрольних групах тільки на 5,1%, і, навпаки, респондентів з низьким рівнем готовності у контрольних групах зменшилося тільки на 11,8%, а студентів експериментальних груп - на 33,3%.

Таким чином, формувальний експеримент підтвердив гіпотезу дослідження. Весь хід дослідницької роботи та її результати, в тому числі статистичної обробки даних, засвідчили ефективність організаційно-методичної системи підготовки майбутніх учителів до використання УМПС у професійній діяльності та доцільність її впровадження у навчально-виховний процес вищих навчальних закладів.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Проблематика проведеної дисертантом експериментальної роботи зумовлена потребами суспільства у розробці шляхів національного виховання молоді на матеріалі вітчизняної музично-педагогічної спадщини, необхідністю створення умов для використання джерельної бази музичної педагогіки для розширення й поглиблення змістової та прикладної складових мистецької освіти в Україні. У дослідженні представлено теоретичне узагальнення й практичне вирішення проблеми формування готовності майбутніх учителів музики до використання української музично-педагогічної спадщини у професійній діяльності, яке одержало експериментальне підтвердження та дало підстави для наступних висновків.

У контексті розбудови української національної школи фахова підготовка майбутніх учителів музики потребує удосконалення. Сучасні гуманістичні та професіографічні підходи до забезпечення навчально-виховного процесу у вищих закладах педагогічної освіти актуалізували такі тенденції, як спрямованість на реальні потреби викладання музики у школі, культурологічний підхід до освоєння навчального матеріалу, збагачення змісту освіти здобутками минулих поколінь, створення умов для самореалізації студентів, розробка і впровадження інтерактивних форм і методів педагогічної взаємодії тощо. З'ясовано, що цілісність підготовки майбутніх учителів музики у ВНЗ забезпечується спрямованістю на формування фахових знань та умінь, реалізацію професійних функцій педагога-музиканта через систему взаємопов'язаних блоків-напрямків, інтегративним компонентом якої виступає педагогічна практика.

В результаті аналізу наукової літератури конкретизовано й поглиблено поняття “українська музично-педагогічна спадщина”, сформульовано її робоче визначення як доробку минулих поколінь у галузі національної музичної творчості та художнього виховання, потенціал якого є чинником морально-естетичного впливу на особистість у контексті музично-освітніх завдань сучасності. За допомогою порівняльного аналізу розроблено типологію джерел

УМПС. До музично-виконавського типу віднесено вокальні, хорові, інструментальні твори, написані для дітей з метою формування їх виконавських умінь. До навчально-інструктивного типу - підручники, програми та інші методичні й інструктивні матеріали, змістом яких є виклад педагогічного досвіду митців. Джерела художньо-методичного типу вміщують музичні зразки та методичні пояснення щодо їх використання у роботі з дітьми.

Позиції культурологічного підходу (цілісність опанування УМПС, усвідомлення студентом своєї ролі як суб'єкту культури, гуманітарна проблематизація матеріалу) стали визначальними для розкриття явища успадкування джерел минулого як закономірності розвитку музично-педагогічної науки і практики.

З огляду на зміст УМПС було визначено та охарактеризовано освітні функції спадщини: *аксіологічну*, що зумовлена ціннісним потенціалом джерел та впливає на професійну мотивацію дій студентів; *гностичну*, яка є засобом інформаційного забезпечення процесів опанування набутоків минулого; *праксеологічну*, завдяки якій уможлиблюється застосування джерел у безпосередній практичній роботі.

Виокремлено компоненти готовності майбутніх учителів музики до використання УМПС у професійній діяльності (рефлексивно-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний, операційно-практичний) та визначено аналогічні критерії її діагностики. Параметрами вимірювання досліджуваних якостей студентів стали: а) мотивація, рефлексія, творчість; б) знання базових джерел спадщини, гностичні уміння; в) комплекс операціональних умінь: проєктивно-конструктивних, організаційно-комунікативних, музично-виконавських.

Застосування даного критеріального апарату у констатувальному експерименті дозволило з'ясувати рівні досліджуваної готовності (високий, достатній, обмежений, низький), відмінності між якими виявилися у ступені обізнаності з джерелами минулого, розвинутості у студентів умінь оперування матеріалом, ціннісному ставленні до УМПС.

У процесі дослідження доведено, що підготовка студентів до використання музично-педагогічного доробку минулого може бути ефективною за створення й дотримання певних педагогічних умов.

Першою педагогічною умовою є забезпечення професійного контексту вивчення УМПС через поєднання його теоретичного освоєння та практичного застосування в ході педагогічної практики студентів у загальноосвітніх навчальних закладах. Педагогічна практика як інтегративний компонент фахової підготовки та форма навчальної діяльності вважається найбільш ефективною для перевірки теоретико-методичних знань студентів, формування комплексу необхідних операціональних умінь, виявлення педагогічних здібностей та творчих можливостей кожного. *Другою педагогічною умовою* передбачено включення до самостійної роботи, пов'язаної з вивченням УМПС, міжособистісних форм безпосередньої (синхронної) та опосередкованої (діахронної) взаємодії у комунікативних системах “студент – студент”, “студент – учень”, “студент - автор джерела”. Значимість цієї умови у підготовці студентів до використання спадщини у професійній діяльності підтверджується неупинним зростанням ролі самостійної роботи (в тому числі з першоджерелами) у вищому навчальному закладі як чинника інтенсифікації та оптимізації навчально-виховного процесу. *Третя педагогічна умова* пов'язана із залучення майбутніх учителів музики до вивчення УМПС з використанням інтерактивних методів навчання (змагання, ділова гра, тренінг, робота в парах, кейс-метод) та проблемних (евристичний пошук, створення проблемної ситуації, розв'язання педагогічних завдань, організація проблемно-пошукового діалогу), що створює умови для прояву активності, ініціативності, самостійності студентів у всіх ланках педагогічної взаємодії.

Сформульовано принципи підготовки студентів до використання доробку минулого у професійній діяльності (педагогічної спадкоємності, взаємодії професійного та культурно-історичного контекстів, активізації духовно-творчого потенціалу особистості). У їх обґрунтуванні знайшли відображення теорії герменевтики, рецептивної естетики, концепції художньої творчості та музично-

освітні ідеї українських педагогів-музикантів другої половини XIX – середини XX століть.

Констатувальний експеримент засвідчив, що у навчальній діяльності студентів не зафіксовано спрямованості на системне освоєння УМПС. Відсутність стрункої методичної системи роботи, фрагментарний характер вивчення джерел не сприяють оволодінню майбутніми учителями необхідним об'ємом музично-педагогічної інформації та фаховими вміннями для проведення з учнями навчально-виховної роботи.

У дисертації представлено організаційно-методичну систему підготовки майбутніх учителів до використання УМПС у професійній діяльності, яка структурно складається з мотиваційно-комунікативного, змістового та процесуального компонентів. Апробована система є важливим нововведенням у процес фахової підготовки майбутніх учителів, оскільки її використання узгоджується з сучасними тенденціями розвитку освіти в Україні, одна з яких – національна спрямованості навчання та виховання молодого покоління, збереження та збагаченні національних цінностей українського народу. Названа система має наступні ознаки: демократичність, взаємозв'язок теоретичної та практичної діяльності, індивідуалізація та диференціація педагогічних впливів, варіативно-моделюючий характер навчання.

Пізнавальна, ігрова та практична діяльність студентів з вивчення джерел знайшла відображення у трьох технологічних моделях (гностичній, імітаційно-ігровій, праксеологічній), кожна з яких відповідає певному рівню опанування матеріалу. Участь студентів у роботі творчої лабораторії “Спадщина” дозволила реалізувати цілі опанування музично-педагогічного доробку минулого за дотримання двох етапів його вивчення – пізнавального та практичного, зміст яких узгоджено з основними видами діяльності студентів на педагогічній практиці.

Результати формувального експерименту за трьома діагностичними зрізами дали можливість констатувати суттєві позитивні зміни у кількісних характеристиках рівнів готовності студентів експериментальних груп до

використання УМПС у професійній діяльності за усіма визначеними критеріями, що засвідчило ефективність і значну перевагу розробленої і експериментально перевіреної організаційно-методичної системи у порівнянні з існуючою практикою вивчення джерел спадщини.

Науково-практичний досвід дисертанта висвітлено у методичних рекомендаціях “Використання української музично-педагогічної спадщини у процесі педпрактики студентів” та навчальній програмі вивчення УМПС у творчій лабораторії “Спадщина”.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів окресленої проблеми та засвідчує необхідність подальшої її розробки щодо удосконалення та оновлення чинних програм педагогічних університетів з історії української музики, методики музичного виховання, педагогічної практики, спеціальних фахових дисциплін, а також введення художньо-методичних матеріалів спадщини в систему наукової роботи студентів. Є потреба у створенні ґрунтовного курсу “Теорія та історія музичної освіти в Україні”, в якому б знайшли висвітлення теоретико-методологічні основи вивчення доробку минулого, запропонована автором система освоєння джерел спадщини та технологічні моделі їх практичного використання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. 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.
2. Абдуллин Э.Б., Ванилихина О.В., Морозова Н.В. Методологическая культура педагога-музыканта: Учеб. пособие для студ-в высш. учеб. заведений. - М.: Изд. Центр “Академия”, 2002. – 272 с.
3. Абдуллин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования: Учеб.пособие к спецкурсу “Основы методологической культуры учителя музыки”. - М.: Издат. “Прометей” МГУ, 1990. – 188 с.
4. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: Історія, теорія: Підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вищих навчальних закладів. - К.: Либідь, 1998. – 558 с.
5. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе и его закономерные основы и методы. - М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
6. Арчажникова Л.Г. Профессия - учитель музыки: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1984. - 111 с.
7. Афанасьев Ю.Л. Социально-культурный потенциал художественной деятельности. – Львов: Свит, 1990. – 160 с.
8. Ахмедзянов М.М. Теоретичні основи і практика розвитку педагогічного покликання: Дис. ...д-ра пед.наук: 13.00.04. - К., 1996. – 530 с.
9. Балл Г.О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири / Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред І.А.Зязюна. - Київ: Вид-во “Віпол”, 2000. - 636 с.
10. Баллер Е.А. Социальный прогресс и культурное наследие. - М.: Наука, 1987. - 159 с.

11. Барвінський В. Колядки і щедрівки для фортепіано. - Львів: Вид-во Музичного товариства ім. М.Лисенка, 1935. - 25 с.
12. Баткін Л.Н. О некоторых условиях культурологического подхода // Античная культура и современная наука. - М.: Наука, 1985. - 344 с.
13. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М.: Искусство, 1979. - 423с.
14. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. - М.: Просвещение, 1991. - 170 с.
15. Бердяев Н.А. Самопознание. - М.: Книга, 1990. - 445 с.
16. Бердяев Н.А. Философия неравенства. - Берлин, 1923. – 285 с.
17. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. - К.: ІЗМН, 1998. - 204 с.
18. Бєленька Г.В. Формування фахової компетентності студентів під час навчання у вищому навчальному закладі. // Вісник Київського міжнародного університету, Серія Педагогічні науки, психологічні науки. - К., 2002. - вип.1. - С. 29-35.
19. Блок М. Апология истории. - М.: Наука, 1986. - 254 с.
20. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації. – К., 1996. - 297 с.
21. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. - К.: Вересень, 1996. – 129 с.
22. Бондаревська О.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. - 1997. - №4. - С.11-17.
23. 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.
24. Ващенко Г. Виховний ідеал: Підручник для виховників, учителів і українських родин. - Брюссель, Торонто, Нью-Йорк, Лондон, Мюнхен, 1976. – 208 с.

25. Венедиктов В.С., Петренко В.Л., Чуб В.І. Ціннісні парадигми освіти та державні стандарти вищої професійної освіти / Ціннісні парадигми освіти. - Х.: Видав. гр "Основа", 2004. - 128 с.
26. Вербицкий А.О. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. - М.: Высшая школа, 1991. - 207 с.
27. Вербицкий А.А., Платонова Т.А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов. - М.: Высшая школа, 1991. - 204с.
28. Верменич В. Співучий календар: збірка пісень для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. - К.: Муз. Україна, 1984. - 28 с.
29. Верховинець В. Весняночка. Методичне пояснення до дитячих ігор з співами для дітей дошкільного віку і для молодших дітей трудової школи. - К.: Держвидав. України, 1927. - 188 с.
30. Вишневський О.І. Сучасне українське виховання: Педагогічні нариси. - Львів: 1996. - 238 с.
31. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: основы философской герменевтики. - М.: Просвещение, 1986. – 707 с.
32. Гачев Г.Д. Национальные образы мира. - М.: Сов. писатель, 1998. - 445 с.
33. Гачев Г.Д. Содержательность художественных форм. Епос. Лирика. Театр. - М.: Просвещение, 1968. – 304 с.
34. Гегель Г.-Ф. Лекции по эстетике // Соб. соч. - М.: Соцекгиз, 1939. - Т. 12., кн.1 - С.271-281.
35. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). - М.: "Совершенство", 1998. – 608 с.
36. Глузман О.В. Тенденції розвитку університетської педагогічної освіти в Україні: Дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.04. - К., 1996. – 479 с.
37. Гончаренко М.В. Культура і нація // Культура українського народу. Навчальний посібник. - К.: Либідь, 1994. - С.5-21.
38. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. - К.: АПН України, 1995. – 45 с.

39. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. - Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
40. Горбенко С.С. Дитяче хорове виховання в Україні. Навч.-методичний посібник. - К.: ІЗМН, 1999. – 253 с.
41. Горбенко С.С. Українська дитяча хорова література. Навч.-метод. посібник. - ч.1. - К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2002. – 209 с.
42. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм. Історико-методологічні та теоретичні аспекти. - К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
43. Дем'янюк Н.Ю. Формування національної культури молоді в педагогічній спадщині В.М.Верховинця: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 - Полтава, 1996. – 197 с.
44. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). - К.: Райдуга, 1994. - 61 с.
45. Джинчарадзе Н. Г. Інформаційна культура: Навч. посібник для студ-в вузів. - К.: Українські пропілеї, 1999. – 147 с.
46. Дзбанівський О.Т. Пісні та ігри для дітей молодшого віку. - Х.: ДВУ, 1929. – 32 с.
47. Дитячий фольклор / Упор. Г.В.Довженок. - К.: Дніпро, 1986. – 304 с.
48. Добраєв Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 176 с.
49. Дремлюга М. Фортепіанний альбом. – К.: Муз. Україна, 1976. – 56 с.
50. Дрімцов С.П. Музична теорія. Практичний курс для муз. проф. шкіл. - Х.: ДВУ, 1925. - 164 с.
51. Дрімцов С. Шкільна збірка українських народних пісень для початкових шкіл. - Харків: Союз, 1919. - ДВУ - 26 с.
52. Дубасенюк О.А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога: Дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.04. – Житомир, 1996. – 527 с.
53. Д'юї Д. Демократія і освіта / Д.Д'юї; Пер. з англ. І.Босак, М.Олійник, Г.Пехнік. - Львів: Літопис, 2003 – 294 с.

54. Забужко О. Філософія української національної ідеї та європейський контекст. - К.: Основи, 1993. – 126 с.
55. Завадський М. Дванадцять українських шумок для фортепіано. - К.: Вид-во Л.Ідзиковського, 1916. - 49 с.
56. Завальнюк О.М. Микола Леонтович: Дослідження, документи, листи: До 125-ї річниці від дня народження. - Вінниця: “Поділля - 2000”, 2002. - 256 с.
57. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. - М.: Педагогика, 1987. - 148 с.
58. Зас М. Статистическое оценивание. – М.: Воениздат, 1974. – 482 с.
59. Зеленов Л.А. Становление личности. – Горький.: Волго-Вят.кн.изд-во, 1989. – 163 с.
60. Злобин Н. С. Культура и общественный прогресс. - М.: Наука, 1980. – 303 с.
61. Зязюн И.А. Учитель, которого ждут. - М.: Просвещение, 1981. – 156 с.
62. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Науково-метод. посібник. - К.: МАУП, 2000. - 312 с.
63. 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.
64. Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
65. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. - М.: Педагогика, 1990. - 144 с.
66. Кирейко В. 24 фортепіанні п'єси для дітей. – К.: Муз. Україна, 1967. - 47 с.
67. Коваленко О.Е. Дидактичні основи професійно-методичної підготовки викладачів спеціальних дисциплін: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.04 / ІПППО АПН України. - К., 1999. – 38 с.
68. Коган В.З. Информационное взаимодействие: Опыт анализа субъект – объектных отношений. – Томск: изд-во Томск. унив-та, 1980. – 194 с.
69. Козицький П. Волошки. – К.: “Дніпросоюз”, 1926. – 46 с.
70. Козицький П. 10 шкільних хорів. – К.: Музична Україна, 1989. – 23 с.

71. Козаченко С.И. Преемственность школы и вуза в профессиональном становлении студентов-педагогов. Автореф. дис. ...канд. пед наук - Л., 1986. – 21 с.
72. Козловский В.П. Культурный смысл: генезис и функции. К.: Наукова думка, 1990. - 127 с.
73. Колесса М. Картинки Гуцульщини (для ф-но) // Зб. “Твори українських композиторів для фортепіано”, вип.8.- К.: Музична Україна, 1989. - С.50-60.
74. Колесса Ф. Збірник народних пісень в укладі на 3 голоси для ужитку шкільних хорів. – Львів, Накладом держвидавництва шкільних книжок, 1927. – 45 с.
75. Колесса Ф. Співаймо. - К.: Музична Україна, 1991. - 128 с.
76. Колесса Ф. Шкільний співаник. К.: Музична Україна, 1991. - 224 с.
77. Коломієць А. Твори для бандури. – К.: Музична Україна, 1990. - 47 с.
78. Коломієць А. Юному бандуристу: п'єси для середніх та старших класів ДМШ. - К.: Музична Україна, 1972. – 48 с.
79. Кон И.С. Социология личности. - М.: Политиздат, 1987. – 383 с.
80. Кондрашова Л.В. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности студентов педагогических институттв к профессиональной деятельности: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01. - М.: 1987. – 34 с.
81. Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. – М.: ИТ ПИМИО, 1994. – 265 с.
82. Кос-Анатольський А. Весна прийшла: чотири дитячі пісні у супроводі фортепіано. - К.: Мистецтво, 1971. - 10 с.
83. Кос-Анатольський А. Журавлик. Збірка пісень для дітей молодшого та середнього шкільного віку. - К.: Муз. Україна, 1989. – 65 с.
84. Кос-Анатольський А. Мазурка. Поема. Закарпатська рапсодія. – К.: Муз. Україна, 1985. – 19 с.
85. Кос-Анатольський А. Сонечко. Збірка пісень для дітей молодшого та середнього шкільного віку. – К.: Муз. Україна, 1983. – 50 с.

86. Косенко В. 24 дитячі п'єси для фортепіано. – К.: Муз. Україна, 1985. – 62 с.
87. Косенко В. Дві п'єси для скрипки та фортепіано. – К.: Муз. Україна, 1950. – 9 с.
88. Косенко В. Дві поеми-легенди для фортепіано. – К.: Музична Україна, 1958. – 14 с.
89. Косенко В. 11 етюдів у формі старовинних танців для фортепіано. – К.: Муз. Україна, 1959. – 60 с.
90. Кравчук П.Ф. Формирование творческого потенциала личности в системе высшего образования: Автореф. дис. ...канд. философ. наук: / Моск. пед. унив-т. - М.: 1992. – 32 с.
91. Крылова Н.Б. Эстетические отношения: содержание и функции. - М.: Знание, 1980. - 64 с.
92. Кримський С. Перспектива нового тисячоліття та зміна стратегій соціального інтелекту // Магістеріум. - 1998. - №1. - С.145.
93. Кузьмінський А.І., Вовк Л.П., Омеляненко В.Л. Педагогіка: Завдання і ситуації: Практикум. - К.: Знання-Прес, 2003. - 429 с.
94. Культурологічні проблеми розвитку мистецької освіти в педагогічному вузі // Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. пр. / Ред. колегія О.П. Щолокова та інші. - К.: НПУ, 2000. - Вип. 1. - С.3-9
95. Кушнір В.А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект: Монографія. – Кіровоград: Видавничий центр КДПУ, 2001. – 348 с.
96. Левківський М.В. Історія педагогіки: Підручник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.
97. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. - М.: Знание, 1979. - 47 с.
98. Лернер И.Я. Проблемное обучение. - М.: Знание, 1974. - 64 с.
99. Лисенко М. Молодощі. – К.: Муз. Україна, 1990. – 142 с.
100. Лихачев Д.С. Поэтика древнерусской литературы. - М.: Наука, 1979. - 357 с.
101. Ліненко А.Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї: Монографія. - Одеса: ОКФА, 1995. - 80 с.
102. Лосев А.Ф. Дерзание духа. - М.: Политиздат, 1988. - 364 с.

103. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров: Человек – текст – семиосфера – история / Тартуский ун-т. – М.: Языки рус.культуры, 1996. – 464 с.
104. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / За заг. ред. акад. О.Г.Мороза. - К.: МАУП, 1994. - 196 с.
105. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: Навч. посібник. - Київ: Центр “Магістр-S” творчої спілки вчителів України, 1996. - 265 с.
106. Любомирський Г. Практичний посібник з елементарної теорії музики. - К, 1930. - 112 с.
107. Людкевич С. Дослідження і статті. - К.: Муз. Україна, 1976. – 185 с.
108. Лятошинський Б. Відображення. Сім мініатюр для фортепіано. – К.: Муз.Україна, 1963. – 23 с.
109. Ляшенко І. Національне та інтернаціональне в музиці. - К.: Наукова думка, 1991. - 269 с.
110. 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.
111. Маскальова Л.Ю. Моральне виховання особистості майбутнього вчителя музики та художньої культури засобами українського сакрального хорового мистецтва: Дис. ...канд.пед.наук: 13.00.04. - К, 2004. – 238 с.
112. Масный 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.
113. Масол Л.М., Беземчук Л.В., Очаковська Ю.О., Наземнова Т.О. Вивчення музики в 5-8 класах: Навчально-методичний посібник для вчителів. - Х.: Скорпійон, 2003. - 128 с.
114. Масол Л.М. Концепція загальної мистецької освіти // Мистецтво та освіта, 2004. - №1. - С. 2-5.
115. Масол Л.М., Очаковська Ю.О., Беземчук Л.В., Наземнова Т.О. Вивчення музики в 1-4 класах: Навчально-методичний посібник для вчителів. - Х.: Скорпійон, 2003. - 144 с.

116. Методы системного педагогического исследования: Учеб. пособие / Под ред. Н.В.Кузьминой. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. - 172 с.
117. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской. - М.: Педагогика, 1981. - 120 с.
118. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: Начальний посібник. 3-є видання, доповнене, 2001. - 608 с.
119. Мороз А.Г. Профессиональная адаптация молодого учителя. - Киев: НПУ им.М.П.Драгоманова, 1998. - 329 с.
120. Мороз В.Д. Самостійна навчальна робота студентів (Монографія) - Х.: ХМК, 2003. - 63 с.
121. Мороз О.Г. Шляхи забезпечення наступності у самостійній навчальній роботі учнів середньої загальноосвітньої школи і студентів вузу / на матеріалах шкіл і вузів УРСР: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. - К., 1971. – 250 с.
122. 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.
123. Мороз О.Г., Сластьонін В.О., Філіпенко Н.І. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація: Навчальний посібник. - К.: 1997. - 168 с.
124. Морозов Е.П., Пидкасистый П.И. Подготовка учителей к инновационной деятельности. // Сов. педагогика. - 1991. - №10. – С. 88 – 93.
125. Мостова І.В. Формування педагогічно-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04. - Полтава, 1998. - 186 с.
126. Муцмахер В.И. Формирование профессионально значимых качеств личности будущего учителя музыки. - М.: МГПИ, 1989. - 62 с.
127. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: Навчальний посібник / За заг.ред. акад. О.Г.Мороза. - К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2001. – 338 с.

128. Найдьонов І.М., Бриліна В.Л., Сидоренко А.В. Педагогічна практика студентів музично-педагогічних факультетів: Навчально-методичний посібник. - Вінниця: ВДПУ, 1999. - 121 с.
129. Нариси історії українського шкільництва. 1905-1933: Навч. посібник / О.В.Сухомлинська та ін.; за ред. Сухомлинської О.В. - К: Заповіт, 1996. – 304 с.
130. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. - К.: Шкільний світ, 2001. - 24 с.
131. Національне виховання: Концепція // Освіта. - 1994. - 27 жовтня.
132. 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.
133. Нижанківський Н. Фортепіанні твори для молоді // Українська фортеп. музика. - Серія “Забуті імена”. – К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2000. - С. 109-121.
134. Нижанківський О. Вітрогони (коломийка) // Українська фортеп.музика 19 ст. - Хрестоматія. - Вип.1.- К.: Музична Україна, 1973. - С.14 - 22.
135. Николенко Д.Ф., Шкиль Н.И. Становление учителя. - К.: Об-во “Знание” УССР, 1986. - 48 с.
136. Ничкало Н.Г. Філософія сучасної освіти // Педагогіка і психологія. - 1997. - №3. - С.105-114.
137. Овсянико-Куликовский Д.Н. Психология мысли и творчества // Собр. соч. в 9-ти т. СПб. - Т. 6. - С.10.
138. Овчарук О.В. Розвиток музично-педагогічної думки в Україні на початку 20 століття (1905-1925pp.). Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / НПУ імені М.П.Драгоманова - К.: 2001. – 20 с.
139. Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01., 13.00.04 / НПУ імені М.П.Драгоманова – К., 1997. - 50 с.

140. 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.
141. Основи викладання мистецьких дисциплін: Навчальний посібник / За заг. ред. О.П.Рудницької. - К.: ІЗМН, 1998. - 183 с.
142. Остапенко Л.В. Розвиток творчих якостей у студентів-хормейстерів засобами української духовної музики: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / КНУ культури і мистецтв. - К., 1999. – 20 с.
143. Падалка Г.М. Професійно-цілісний підхід і його реалізація в умовах художньої освіти майбутніх вчителів (на матеріалі музичних дисциплін): Методичні рекомендації. - К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 1999. - 33 с.
144. Падалка Г.Н. Взаимодействие учебных дисциплин в профессиональной подготовке студентов музыкально-педагогического факультета // Взаимодействие педагогического вуза и школы в музыкально-эстетическом воспитании: Сб. науч. тр. - К.: КГПИ им. А.М.Горького, 1984. - С.116-123.
145. Падалка Г.Н. Формирование эстетических идеалов и вкусов будущих учителей музыки: Дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.04. - К.: 1989. -368 с.
146. Падалка О.С., Нісімчук А.М., Смолюк І.О., Шпак О.Т. Педагогічні технології: Навчальний посібник для вузів. - К.: Вид-во “Українська енциклопедія” імені М.П.Бажана, 1995. - 253 с.
147. Педагогічна професія і особистість учителя: Методичні рекомендації / Укл. Н.В.Гузій. - К.: НПУ, 2000. – 19 с.
148. Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги: Підручник /А.М.Бойко, Д.Бардінова та ін.; за заг.ред. А.М.Бойко - К.: ВД “Професіонал”, 2004. - 576 с.
149. Пехота О.М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя: Дис. ...д-ра пед.наук: 13.00.04. - К., 2002. – 430 с.
150. Пометун О.І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібник / О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. – К.: А.С.К., 2006. – 192 с.

151. Попович М.В. Національна культура та культура нації. - К.: Знання, 1991. - 64 с.
152. Потебня А.А. Эстетика и поэтика. - М.: Искусство, 1976. – 614 с.
153. Програма з курсу “Основний музичний інструмент (фортепіано)” для студентів музично-педагогічних факультетів (автори доц. Т.І.Гризоглозова, доц. Н.П.Гуральник). - К.: НПУ, 1997. – 31 с.
154. 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.
155. 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.
156. 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. - К.: Освіта, 1991. - 73 с.
157. 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. - К.: Освіта, 1993. - 77 с.
158. Процик С.С. Проблема совершенствования музыкально-эстетического воспитания школьников в педагогическом наследии украинских советских композиторов: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. - К.,1990. - 189 с.
159. Пустыльник Е.И. Статистические методы анализа и обработки наблюдений. – М.: “Наука”, 1968. – 288 с.
160. Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения. - М.: Изд-во МГУ, 1985. - 207 с.
161. Розін В.М. Введение в культурологию. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 104 с.
162. Ростовський О.Я. Актуальні проблеми музично-педагогічної освіти / Наукові записки Ніжинського держ. універ-ту імені Миколи Гоголя. Психол.-педагог. науки. - 2004. - №2. - С.6-10.

163. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання. - К.: ІЗМН, 1997. – 248 с.
164. Ростовський О.Я. Проблеми і перспективи музично-педагогічної освіти в Україні // Учитель музики - хормейстер в школі. Зб. наук. пр. - Суми: Сумський ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2001. – 164 с.
165. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1973. - 423 с.
166. Рудницька О.П. Музика і культура особистості. Проблеми сучасної педагогічної освіти: Навч. посібник. - К.: ІЗМН, 1998. - 248 с.
167. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. – Навч. посібник. – К.: “Інтерпроф”, 2002. – 270 с.
168. Рудницька О.П. Українське мистецтво у полікультурному просторі: Навч. посібник. - К.: “Екс Об”, 2000. – 208 с.
169. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості вчителя: Навч. посібник для студентів вузів. - К.: ”Випол”, 1994. - 112 с.
170. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість. - Київ: Каравелла, 1998. - 151 с.
171. Сірополко С. Історія освіти в Україні. - К.: Наукова думка, 2001. – 912 с.
172. Скорульський М. Дитячий альбом // Українська фортеп.музика. Серія “Забуті імена”. - К.: МПУ ім. М.П.Драгоманова, 2000. – С.121-133.
173. Слостенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр “Академия”, 2001. - 480 с.
174. Словник іншомовних слів. - К.: Гол. ред. Укр. рад. енциклоп., 1977. – 775 с.
175. Смирнова Т.А. Вища диригентсько-хорова освіта в Україні: минуле та сучасність. - Київ-Харків: Константа, 2002. – 256 с.
176. Сокальський В. На луках (сюїта для фортепіано) // Зб. Українська фортепіанна спадщина 16-19 ст. Хрестоматія, вип.1. – К.: Муз. Україна, 1983. - С.26-33.
177. Сокальський В. Подснежник. Зб. песен для детей сред. возраста. – Ор.5. – Тетр. 1. – С-пб., изд. А.Иогансена, 1897. – 23 с.

178. Сокальський В. Репка. Опера-сказка. – М.: П.Юргенсон, 1899. – 78 с.
179. Стельмахович М.І. Українська народна педагогіка. - К.: ІЗМН, 1997. - 232 с.
180. Степовий Я. Кобзар. Пісні для дітей на слова Т.Шевченка. – К.: б.р, 20 с.
181. Степовий Я. Мініатюри. – К.: Муз.Україна, 1967. – 27 с.
182. Степовий Я. Прелюд пам'яті Т.Г.Шевченка. К.: Муз.Україна, 1975. – 9 с.
183. Степовий Я. Проліски. Збірка пісень для дітей. – К.: Муз. Україна, 1983. - 110 с.
184. Степовий Я. Сюїта на теми українських пісень / Збірка української радянської фортепіанної музики /. - Т.1, ч.2. – К.: Муз. Україна, 1975. - С.12 - 21.
185. Стеценко К. Кобзар. Пісні для дітей на слова Т.Г.Шевченка – К., б.р. – 30 с.
186. Стеценко К. Луна. Збірка пісень для сім'ї і школи. – К., 1918. – 37 с.
187. Стеценко К. Початковий курс навчання дітей нотного співу /Спогади, листи, матеріали. – К.: Муз. Україна, 1981. - С. 308-341.
188. Стеценко К. Проект програми по співах у “Єдиній школі” / Спогади, листи, матеріали. – К.: Муз. Україна, 1981. – С.341-356.
189. Стеценко К. Шкільний співаник. - К.: Вернигора, 1918. - ч. 1. – 18 с.
190. Сухомлинська О.В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні. // Шлях освіти. - 1999. - №1. - С.41-45.
191. Сучасна вища школа: психолого-педагогічні аспекти: Монографія / За ред. Н.Г.Ничкало. - К.: ЦППО АПН України, 1999. – 234 с.
192. Танько Т.П. Музично-педагогічна освіта в Україні.- Х.: Основа, 1998.-192 с.
193. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: Навч. посібник: у 2 ч.: Для студ. вищ. пед .навч. закл / За заг. ред. д-ра пед. наук О.А.Дубасенюк. – Житомир: Житомирський держ. пед. університет, 2001. – 267 с.
194. Тимошенко Н.П. Формирование педагогических умений и навыков у студентов музыкально-педагогических факультетов: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. - К., 1991. – 198 с.

195. Ткачова Н.О. Роль та зміст освітніх цінностей в умовах трансформації українського суспільства / Ціннісні парадигми освіти. - Х.: Видав. гр. "Основа", 2004. - С.39-54.
196. Троцько Г.В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах: Дис. ...д-ра пед.наук: 13.00.04., 13.00.01. - Х., 1997. – 421 с.
197. Ушинський К.Д. Теоретичні проблеми виховання і освіти. Вибрані педагогічні твори: У 2-х т. К.: Рад. Школа, 1983. - т.1 - С.47
198. Філоненко Л.П. Українська музична культура як компонент професійної підготовки майбутнього вчителя музики: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. - К., 1994. – 146 с.
199. Фрейд З. Будущее одной иллюзии / Психология бессознательного: Сб. произв. - М.: Просвещение, 1990. – 183 - 215 с.
200. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні. - К.: Рад. шк., 1991. – 191 с.
201. Хрущ О.В. Музичне виховання в галузі педагогічної освіти: (Аналіз вихідних понять). - К.: Тов. "Міжнародна фінансова агенція", 1997. – 23 с.
202. Шамо І. 12 прелюдій для фортепіано. – К.: Муз. Україна, 1978. – 36 с.
203. Шамо І. Сюїта "Картини російських живописців" (для ф-п). – К.: Муз. Україна, 1973. – 40 с.
204. Шамо І. Сюїта "Пісні друзів" (для ф-п). – К.: Держ. вид. образотв. мист. та муз. літер., 1956. – 20 с.
205. Шацкий С. Утопия и традиция. М.: Прогресс, 1990. – 455 с.
206. Шевченко А.К. Проблемы понимания в эстетике. - К.: Наук. думка, 1989. – 127 с.
207. Шевченко С. Дитячі п'єси // Україн. фортеп. музика. Серія "Забуті імена". - К.: МПУ ім. М.П.Драгоманова, 2000. – С.33-53.
208. Штульман Э.А. Специфика методического эксперимента // Советская педагогика. – 1988. - №3. – С.61-65.

209. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. - Л.: Просвещение, 1967. – 266 с.
210. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. - К.: Вiпол, 1996. – 170 с.
211. 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.
212. Юр'єва К.А. Національні та етнічні цінності освіти / Ціннісні парадигми освіти. - Х.: Видав. гр. "Основа", 2005. - С. 85-91.
213. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности: Учебник для студентов вузов. - М.: Добросвет, 2000. – 596 с.
214. Francl, V.E. Man's search for meaning.- New York, Washington Square, 1963. – 115p.
215. Maslow, A.N. Motivation and personaliti, 3 rd. Ed.- Boston, MA, Addison-Wesley, 1987. - 56p.
216. Rogers C.R. Learning to be free // Rogers C.R. & Stevens R. Person to person: The problem of bein human. – Walnut Creek, CA, 1967. – P.59-65.
217. Wallerstein I. Geopolitics and Geoculture: Essays on the Changing World System (Studies on Modern Capitalism). Cambridge UP. 1991 // Wallerstein, Immanuel. The Essentual Wallerstein. The New Press, NY, 2000. – 471p.

3.Праксеологічний компонент	1.Проективно-конструктивні уміння:				
	• уміння визначати мету та завдання педагогічної діяльності;	3	2	1	0
	• уміння бачити педагогічну проблему і обирати інструментарій для її вирішення;	3	2	1	0
	• уміння конструювати власну діяльність та діяльність учнів з урахуванням рівня їх музичного розвитку та особистісних якостей.	3	2	1	0
	2.Організаційно-комунікативні уміння:				
	• уміння використовувати індивідуальні, групові, масові форми роботи з учнями;	3	2	1	0
	• уміння здійснювати художньо-педагогічне спілкування з учнями;	3	2	1	0
	• уміння залучати учнів до різних видів музичної діяльності (пізнавальної, виконавської, творчої).	3	2	1	0
	3. Музично-виконавські уміння:				
	• уміння художньо виконувати вокальний твір;	3	2	1	0
• уміння художньо виконувати інструментальний твір;	3	2	1	0	
• уміння за допомогою диригентського жесту вивчити та художньо виконати вокально-хоровий твір.	3	2	1	0	

**Система орієнтовних завдань
з вивчення джерел української музично-педагогічної
спадщини**

Гностична модель

Репродуктивний рівень.

1. Визначте зміст та структуру джерела (на вибір: Я.Степовий “Проліски”, Л.Ревуцький “Сонечко”, В.Косенко “24 легкі п’єси для фортепіано”).
2. Визначте художні образи збірки К.Стеценка “Луна”.
3. Доберіть матеріал на весняну тематику зі збірки В.Верховинця “Весняночка”.
4. Складіть стислий конспект методичної частини збірки Ф.Колесси “Шкільний співаник”.
5. Здійсніть музично-теоретичний аналіз 1-2 пісень циклу В.Верменича “Співучий календар”.

Продуктивний рівень.

1. Знайдіть у довідниково-енциклопедичній літературі матеріал про автора джерела та історію його створення (на вибір: О.Дзбанівський “Дитячі музичні ігри”, М.Лисенко “Молодощі”, М.Дрімцов “Шкільна збірка українських народних пісень для початкових шкіл”).
2. Здійсніть художньо-педагогічний аналіз збірки Ф. Колеси “Шкільний співаник” згідно плану вивчення джерела.
3. Розробіть план бесіди про Я.Степового та пісню “Зимонько-снігуронько” зі збірки “Проліски”.
4. Складіть список додаткового музично-педагогічного репертуару з творів українських композиторів до програми “Музика” для загальноосвітніх шкіл (3-4 класи).
5. Складіть список з 8 творів для дитячого шумового оркестру на матеріалі українських народних пісень.

Евристичний рівень

1. Здійсніть порівняльний аналіз основних положень вокально-хорової методики М.Леонтовича та К.Стеценка.
2. Розробіть план порівняльної характеристики музично-педагогічних поглядів: а) П.Козицького та В.Верховинця (П.Козицький “10 шкільних хорів”, В.Верховинець “Весняночка”); б) М.Лисенка та Ф.Колесси (М.Лисенко “Молодощі”, Ф.Колеса “Шкільний співаник”).
3. Порівняйте коло музичних образів фортепіанних збірок для дітей: В.Барвінський “Наше сонечко грає на фортепіано” та С.Шевченко “Дитячі п’єси”.
4. Розробіть програму тижня української музики у школі.
5. Розробіть тематику музичних свят для учнів початкової школи за матеріалами УМПС.

Креативний рівень

1. Створіть 2-3 інструментальних обробки українських народних мелодій для дитячого оркестру.
2. Зробіть аранжування українських народних пісень та пісень українських композиторів для шкільного дво- та трьохголосного хору.
3. Напишіть творчу роботу з актуальних питань національного культурного відродження (вибір теми здійснюється за власним бажанням).
4. Виберіть проблему та напишіть тези курсової роботи з теми української музично-педагогічної спадщини.
5. Запропонуйте список тем для науково-дослідної роботи студентів за матеріалами спадщини.

Імітаційно-ігрова модель

Репродуктивний рівень

1. Продемонструйте методику розучування пісні українського композитора для учнів початкової школи (на власний вибір).

2. Змоделюйте проведення невеликої вступної бесіди з учнями початкової школи про творчість для дітей Я.Степового.
3. Складіть план вивчення співогри “Печу,печу хлібчик” з учнями 1 класу за збіркою В.Верховинця “Весняночка” та розучіть її на практичному занятті.
4. Напишіть сценарій та визначте основні етапи проведення свята “В гостях у “Сонечка” за збіркою Л.Ревуцького “Сонечко”.
5. Візьміть участь у проведенні ділової гри на тему “Моя проблема” у ролі учня.

Продуктивний рівень

1. Здійсніть аналіз проведеного учителем або колегою-практикантом нестандартного уроку музики; визначте якість виконання музичних ілюстрацій, яскравість інтерпретації українського музичного матеріалу.
2. Продемонструйте вміння працювати з дитячим хором під час розучування з групою студентів-практикантів пісень зі збірки М.Лисенка “Молодощі” (“Розлилися води”, “А вже весна”, “Ой там на моріжку”).
3. Візьміть участь у діловій грі на тему “Відкритий урок” у ролі учителя.
4. Змоделюйте розучування пісні, використовуючи елементи методики вокально-хорової роботи М.Леонтовича.
5. Проведіть фрагмент уроку музики у 2 класі з використанням музично-дидактичних ігор на українському музичному матеріалі.

Евристичний рівень

1. Проведіть консультацію для студентів “Як розповідати дітям про музичну спадщину українського народу”.
2. Розробіть й проведіть тестування учнів вашого класу з питання ставлення до української музики та знання музичних творів (вивчених за програмою “Музика” та широко відомих).
3. Розробіть питання самостійної роботи з питань української музичної культури та проведіть її з учнями 8 класу.
4. Розробіть тематику написання міні-творів учнями 6-8 класів з актуальних питань сучасної музики та музики минулого та змоделюйте ситуацію виконання відповідних дій на уроці.

5. Проведіть ділову гру на тему “Наукова конференція “Забуті імена”.

Креативний рівень.

1. Створіть й проведіть низку ділових ігор та тренінгів на формування операціональних умінь майбутніх учителів музики на матеріалі УМПС.
2. Змоделюйте 2-3 проблемні ситуації та шляхи їх оптимального вирішення: а) у сфері пізнавальної діяльності учнів; б) у сфері виконавської діяльності учнів; в) у сфері творчої діяльності учнів.
3. Змоделюйте уроки музики з використанням українського фольклорного матеріалу: а) у початковій школі; б) у основній школі.
4. Складіть тези виступу на педагогічній раді школи про формування національної свідомості учнів засобами української музики.
5. Розробіть план позакласної музично-виховної роботи з використанням спадщини українських композиторів та фольклорного матеріалу: а) початкової школи; б) основної школи.

Праксеологічна модель

Репродуктивний рівень

1. Проведіть розспівування з учнями 5 класу на українському фольклорному матеріалі, добравши 3-4 різні за дидактичними завданнями розспівки.
2. Продемонструйте методику вокально-хорової роботи під час розучування з учнями основної школи однієї з обробок народної пісні М.Лисенка зі “Збірки народних пісень у хоровому розкладі” (на вибір).
3. Підготуйте й проведіть вступну бесіду про композитора І.Шамо та його збірку фортепіанних творів “Картини російських живописців” (7 клас).
4. Розучіть з учнями 4-го класу 3 пісні Я.Степового (збірка “Проліски”) на власний вибір та виконайте їх на святковому концерті.
5. Застосуйте у вивченні основ музичної грамоти з учнями 5 класу національний музичний матеріал з музично-педагогічного доробку минулого.

Продуктивний рівень.

1. Проведіть урок з учнями 4 класу на тему “Що таке дитячий музичний фольклор”.
2. Підготуйте й реалізуйте у практичній роботі 3 різноманітних творчих завдання на повторення матеріалу за темою “Музичний образ” (7 клас).
3. Проведіть позакласний захід “Українська музична вікторина” для учнів 6 класу, використовуючи метод створення ігрових ситуацій.
4. Застосувавши принципи й методику організації оркестру у школі (за М.Леонтовичем), розучіть з оркестром дитячих музичних інструментів українську народну мелодію, здійснивши відповідне аранжування.
5. Використовуючи метод аналогій, залучіть учнів 7 класу до аналізу українських календарно-обрядових пісень.

Евристичний рівень

1. Розучіть з учнями 6 класу 3 пісні К.Стеценка зі збірки “Шкільний співаник” та станьте ініціатором проведення нестандартного уроку, присвяченому творчості композитора.
2. Розробіть сценарій та організуйте проведення “Українських вечорниць” з учнями 7-х класів, запропонувавши до виконання лірико-побутові та жартівливі народні пісні.
3. Підготуйте і проведіть позакласний захід на тему “Свято матері” для учнів 6 класу з використанням художньо-виконавського типу джерел української музично-педагогічної спадщини.
4. Організуйте роботу з написання учнями 8 класу сценарію позакласного заходу “Різдво в українському селі”, дайте оцінку труднощам у процесі виконання цього завдання.
5. Здійсніть постановку дитячої опери В.Сокальського “Ріпка” або М.Лисенка “Коза-Дерева”, дайте оцінку рівню сформованості організаційно-комунікативних умінь кожного з групи студентів.

Креативний рівень

1. Проведіть низку нестандартних уроків з використанням українського музичного матеріалу за запропонованими видами: урок-змагання, урок-екскурсія, урок-концерт, уроків-подорож, урок-диспут.
2. Станьте ініціатором підготовки проведення “Тижня української музики” у школі із залученням учнівських творчих колективів, студентів-практиканів та вчителів школи.
3. Проведіть вечір відпочинку “Український романс” для учнів 8 класу.
4. Виступіть на батьківських зборах з інформацією про виховну роль українського фольклору .
5. Започаткуйте у школі лекторій “Світ української музики” для учнів початкової, основної та старшої школи.

**Анкета з вивчення сформованості професійної мотивації
та знань УМПС**

Питання анкети	вчит. 33 ос %	ст. 4 к 135 ос %	ст. 5 к 129 ос. %
1.Що Ви вкладаєте в поняття “Національна культурна спадщина”?(відповідь письмова)			
2. Що, на Вашу думку, означає поняття “Українська музично-педагогічна спадщина”?(відповідь письмова)			
3. Якщо УМПС умовно поділити на 3 типи, то які джерела Ви віднесете до музично-виконавського, навчально-інструктивного, художньо-методичного типів? Наведіть приклади (відповідь письмова) -вірні повні відповіді (3 б.) -відповіді більше невірні, ніж вірні (2б.) -відповіді невірні, відсутні (1 б. або 0 б.)			
4.Чи маєте Ви інтерес до опанування джерел спадщини? -“маю” (3 б.) -“не маю” (2 б.) -“мені байдуже” (1 б.)			
5.Чи задоволені Ви рівнем своїх знань з УМПС? -“задоволений” (3 б.) -“більше не задоволений, ніж задоволений”(2 б.) -“не задоволений” (1 б.)			
6.Чи в достатній мірі Ви використовуєте джерела УМПС в практичній роботі? -“достатньо” (3 б.) -“недостатньо” (2 б.) -“не використовую” (1 б.)			
7.Чи вважаєте Ви за необхідне і обов’язкове вивчати джерела УМПС під час навчання у вузі? -“вважаю за необхідне” (3 б.) -“не вважаю за необхідне” (2 б.) -“мені байдуже” (1 б.)			

Звукова анкета

для виявлення сформованості інформаційно-пізнавального компоненту
готовності майбутніх учителів музики до використання УМПС у професійній
діяльності

1. В.І. Сокальський. Пташка (1 кл., 1чв.).
2. Я. Степовий. Зимонько-снігуронько (1 кл.,2чв.).
3. А.Філіпенко. Ой,заграйте дударики (1кл.,1чв.).
4. В.Косенко. Пасторальна (1кл.,2чв.).
5. К.Стеценко.Теми дійових осіб з опери “Лисичка,Котик і Півник” (1кл.,2чв.).
6. Я. Степовий. Ягілочка з збірки “Проліски” (3 кл., 4 чв.).
- 7.П. Козицький. Новелета (3 кл., 2 чв.).
8. М. Лисенко. Розлилися води зі збірки “Молодощі” (4 кл., 3 чв.).
9. Л.Ревуцький. Пісня (5 кл.,1чв.).
10. М.Мельник. А я у гай ходила (5 кл.,1чв.).
11. І. Шамо. Володимирка з циклу “Картинки російських живописців” (5 кл., 3 чв.).
12. М. Лисенко. Меланхолійний вальс \сі-мінор\ (6кл., 1чв.).
13. К. Стеценко. Вечірня пісня (6кл., 2чв.)
14. М. Лисенко. Елегія фа-дієз-мінор (7кл., 1чв.).
15. М. Леонтович. Обр. укр. нар.пісень “Щедрик”, “Дударик”, “Гра в зайчика” (7кл., 3чв.).
16. С. Людкевич . Гагілка (7кл., 4чв.).
17. С.Людкевич. Скерцо (8 кл., 2 чв.).
18. О.Білаш. Ясени (8 кл., 2чв.).

**Орієнтовні списки джерел української музично-педагогічної спадщини для
використання студентами на педагогічній практиці**

І. Джерела музично-виконавського типу

1. Барвінський В. Наше сонечко грає на фортепіано //Українська фортепіанна музика. Серія “Забуті імена” /Укл. О.П.Рудницька, Т.М.Завадська, О.С.Козачук. - К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2000. - С.7-32.
2. Беркович І. 25 легких фортепіанних п'єс. –К.: Муз. Україна, 1969. – 26 с.
3. Верменич В. Співучий календар: збірка пісень для дошкільного та молодшого шкільного віку. – К.: Муз. Україна, 1984. – 28 с.
4. Виленский И. Ивасик-Телесик: Детская опера. – Клавир. – К.: Муз.Україна, 1971. – 36 с.
5. Гайворонський М. Співаник для дітей дошкільного та шкільного віку, - К.: Муз. Україна, 1993. – 126 с.
6. Дзбановский О. Сборник школьных песен: В 4-х вып. – М., 1904. – Вып.1 – 51 с.
7. Дрімцов С. Шкільна збірка українських народних пісень для початкових шкіл. - Харків: Союз, 1919 -.ДВУ - 26 с.
8. Золоті колоски / Упоряд. Б.Підгорецький, О.Маслов. – Спб., (Друк Г.Шмідта), 1913.
9. Козицький П. 10 шкільних хорів. – К.: Муз. Україна, 1989, 23с.
10. Коломієць А. Юному бандуристу: п'єси для середніх та старших класів ДМШ. К.:Муз. Україна, 1972. – 46 с.
11. Кос-Анатольський А. Журавлик. Збірка пісень для дітей молодшого та середнього шкільного віку. К.:Муз. Україна, 1989. – 68 с.
12. Кос-Анатольський А. Сонечко. Збірка пісень для дітей молодшого та середнього шкільного віку. – К.: Муз. Україна, 1983. – 50 с.
13. Косенко В. 24 дитячі п'єси для фортепіано. – К.: Муз. Україна, 1985. – 62 с.
14. Косенко В. Дві п'єси для скрипки та фортепіано. – К.: Муз. Україна, 1950. – 14 с.

15. Любарський М. Легкі п'єси //Українська фортеп.музика. Серія "Забуті імена". – К.:НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2000.-, С. 53-99.
16. Надененко Ф., Радзівський М. Збірничок дитячих пісень й примовок для дітей та піонерських загонів. – К.,1927. – 26 с.
17. Ревуцький Л. Сонечко. – К.:Муз. Україна,1989. – 62 с.
18. Скорульський М. Дитячий альбом //Українська фортеп.музика. Серія "Забуті імена" .- К.:МПУ ім. М.П.Драгоманова, 2000. – С.121-133.
19. Степовий Я. Проліски. Збірка пісень для дітей. – К.:Муз. Україна, 1983. – 112 с.
20. Стеценко К. Луна. Збірка пісень для сім'ї і школи. – К, 1918. – 37 с.
21. Стеценко К. Шкільний співаник. - Київ: Вернигора, 1918. - Ч.1. - 18с.
22. Стеценко К. Шкільний співаник: Збірка пісень в легкій розкладці для шкільних хорів (М.Лисенка, О.Кошиця, М.Леонтовича, Я.Степового, К.Стеценка). - II частина. - Київ; Лейпціг, 1919. - 27с.
23. Ступницький В.Слобожанські народні пісні для школи у супроводі фортепіано. – К.: ДВУ, 1928. – 26 с.
24. Філіпенко А. Зверинец: Для ф-но. –К.: ГИУ, 1935. – 21 с.
25. Шевченко С. Дитячі п'єси // Українська фортеп.музика. Серія "Забуті імена".- К.: МПУ ім. М.П.Драгоманова, 2000. – С.33-53.

II. Джерела навчально-інструктивного типу

1. Богуславський К. Музична грамота. – К.: Вид-во ВУРПС Укр. Робітник, 1928. – 29 с.
2. Булгаков С. Значение музыки и пения в деле воспитания и в жизни человека. Учителя пения Киевской 2-й гимназии С.Булгакова // Приложение к Циркуляру по Киевскому учебному округу за 1901 год. – К.: 1901. - 71 с.
3. Вербицький М. О пении музыкальном // Галичанин. Вып. 2. – Львов, 1863. – кн.1. – С. 136 – 141.
4. Дзбановский А. Нотная грамота в таблицах: Учебное пособие. –К, б\р.-34 с.
5. Дрімцов С. Музична теорія.- Х.:ДВУ, 1925. – 164 с.

6. Іжак В., Крушельницький Я., Лужний В. Музика: Навч. посіб. для 1-го кл. – К.: Муз. Укр., 1976. – 157 с.
7. Козицький П. Що таке “музика легкого жанру” і як з нею бути // Музика – масам. – 1928. - №1. – С.1-2.
8. Кулаковський Л. Теоретичні основи музичного виховання. - Харків-Київ: Держвидав, 1930. - 156 с.
9. Леонтович М. Навчально-методичні розробки / Практичний курс навчання співу у середніх школах України. – К.:Муз. Україна, 1989. – С. 75–76.
10. Леонтович М. Практичний курс навчання співу у середніх школах України. – К.: Муз. Україна, 1989. – 134 с.
11. Леонтович М. Як я організував оркестр у сільській школі // Музика. – К..1925. - № 1. – С.16–22.
12. Любомирський Г. Практичний посібник з елементарної теорії музики.-К,1930. – 85 с.
13. Людкевич С. Наші шкільні співаники // Артистичний вісник. – Львів. – 1905. - №.9-10, - С. 122-123.
14. Сергієвський В. Співи чи музика // Музика масам. – 1930. – №. 5-6. – 14-18.
15. Стеценко К. Початковий курс навчання дітей нотного співу /Спогади, листи, матеріали. – К.: Муз. Україна, 1981.- С.308-341.
16. Стеценко К. Проект програми по співах у “Єдиній школі” /Спогади, листи, матеріали. – К.: Муз. Україна, 1981. – с.341-356.
17. Стеценко К. Українська пісня в народній школі. / Спогади, листи, матеріали. – К.: Муз. Україна, 1981. – С.300-304.
18. Чепіга Я. Коза-Дерева М.В.Лисенка у школі // Світло. – 1913. - №7. – 5-9.
19. Юркевич П.Д. Курс общей педагогики. Пение. - М., 1869. - С.185-211.
20. Хлебнікова Л. Опера у школі. – К.: Муз. Україна, 1969. – 194 с.

III. Джерела художньо-методичного типу

1. Верховинець В. Весняночка. Ігри з піснями для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. – К.: Музична Україна, 1989. – 342 с.
2. Дзбанівський О. Пісні та ігри для дітей молодшого віку. – Х.: ДВУ, 1929– 32с.
3. Дзбановский А. Детские музыкальные игры: Учебное пособие, б\ р.вид. – 43 с.
4. Дрімцов С. Шкільна збірка українських народних пісень для початкових шкіл. – Харків: Союз, 1919. – 26 с.
5. Кипріян І. Учебёник початкових відомостей музики і співу. – Перемишль, 1907. – 88 с.
6. Колесса Ф. Шкільний співаник. - К.: Музична Україна, 1991.
7. Лисенко М. Молодощі. – К.: Музична Україна, 1990.
8. Матюк В. Малий катехиз музики: Доповнення до Руського пісенника для шкіл народних. – Лейпциг, 1884. – 74 с.
9. Титаренко С. Дитяча розвага. Збірка забавок для дітей. – К.: Криниця, 1917. – 54 с.
10. Титаренко С. Дитяча розвага. Українські народні пісні, забави та ігри. – К.: Муз. Україна, 1993. – 101 с.
11. Українське дошкілля. Пісні, ігри, танці. Упор. Б.Данилович. – К.: Музична Україна, 1992. – 142 с.
12. Хоткевич Г. Музичні інструменти українського народу: Посібник для музичних навчальних закладів та педагогічних технікумів. – Х., ДВУ, 1930. – 283 с.

Тематичний план роботи творчої лабораторії “Спадщина”

N	Назва тем	Форми роботи	Кількість годин			
			Аудитор. робота	Робота в школі	Самост. робота	Усього
	Пізнавальний етап		2	4	10	16
1	УМПС як феномен культури та національної освіти	Міні-лекція	1		1	
2	Впровадження музично-педагогічного доробку минулого у навчально-виховний процес початкової школи	Бесіда	1		1	
3	Використання технологічних моделей вивчення УМПС у роботі з джерелами музично-виконавського типу	Практ. заняття		1	2	
4	Використання технологічних моделей вивчення УМПС у роботі з джерелами навчально-інструктивного типу	Практ. заняття		1	2	
5	Використання технологічних моделей вивчення УМПС у роботі з джерелами художньо-методичного типу	Практ. заняття		1	2	
6	Методи здійснення порівняльної характеристики джерел	Тренінг		1	2	
	Практичний етап		2	4	10	16
7	Використання УМПС на уроках музики в основній школі	Пробл. бесіда	1		1	
8	Використання музично-педагогічного доробку минулого у позакласній роботі з учнями 5-8 класів	Ділова гра		1	2	
9	УМПС як предмет дослідницької діяльності майбутнього учителя	Ділова гра		1	2	
10	Просвітницька робота учителя музики на основі УМПС	Семінар. заняття		1	2	
11	Формування творчих якостей учнів засобами УМПС	Тренінг		1	2	
12	Мої професійні здобутки	Конф-я	1		1	
Разом			4	8	20	32

