

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

**ДОШКІЛЬНА ТА ПОЧАТКОВА ОСВІТА
В СУЧАСНОМУ
ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОСТОРИ**

Монографія

Суми 2020

УДК 373.2/.3.091

Д 55

*Друкується згідно з рішенням вченої ради
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
(протокол № 8 від 24 лютого 2020 р.)*

Рецензенти:

- Т. О. Пушкарьова** – Член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, начальник відділу проектної діяльності Інституту модернізації змісту освіти, м. Київ;
- Л. В. Коваль** – Заслужений працівник освіти і науки України, доктор педагогічних наук, професор, декан факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету.

Наукові редактори:

- О. В. Лобова** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної і початкової освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка;
- С. М. Кондратюк** – кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної і початкової освіти, директор Навчально-наукового інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Д55 **Дошкільна та початкова освіта в сучасному педагогічному просторі:** [монографія] / за заг. ред. О. В. Лобової, С. М. Кондратюк. – СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2020. – 352 с.

ISBN 978-966-698-286-8

DOI 10.24139/978-966-698-286-8/2020

У монографії представлено результати широкого кола актуальних наукових пошуків вітчизняних фахівців у галузі дошкільної та початкової освіти. У підрозділах видання розкрито педагогічні стратегії, теоретичні та методичні основи виховання, навчання та розвитку дітей дошкільного й молодшого шкільного віку; визначено різноманітні психолого-педагогічні аспекти дошкільної та початкової освіти; схарактеризовано актуальні проблеми підготовки майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти у сучасному педагогічному просторі.

Видання адресовано широкому колу науковців і педагогів-практиків, що працюють у галузі дошкільної та початкової освіти, викладачам і студентам відповідних спеціальностей у закладах вищої педагогічної освіти.

УДК 373.2/.3.091

ISBN 978-966-698-286-8

© Колектив авторів, 2020

© СумДПУ імені А.С. Макаренка 2020

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1 ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	7
Білер О.С. РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ ЯК БАЗОВОЇ ЗДІБНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	7
Вертель А. В., Вертель М. Ю. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ	27
Гаврило О. І. ПСИХОЛОГІЧНІ І ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	44
Кондратюк С. М. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СТАТЕВО-РОЛЬОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	61
Шаповалова О.В. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СПОЖИВАННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	78
РОЗДІЛ 2 ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: РЕАЛІЇ, ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ	94
Боряк О.В. МЕТОДИКА РОБОТИ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	94
Булатова Л. О. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ІНТОНАЙЦІЙНИХ УЯВЛЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	114
Бутенко В. Г. ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗА ПЕДАГОГІЧНОЮ СПАДЩИНОЮ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО	129
Данько Н.П. ДІАГНОСТИКА НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	147
Колишкіна А. П. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	168

Лобова О. В. ОСОБЛИВОСТІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ УЧНІВ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ (ЗА ПІДРУЧНИКАМИ «МИСТЕЦТВО», 1 ТА 2 КЛАСИ).....	187
Павлущенко Н. М. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ФОЛЬКЛОРУ	204
Парфілова С. Л. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЛІТЕРАТУРНО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	220
РОЗДІЛ 3 АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ.....	239
Васько О. О. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПРИ ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИКИ.....	239
Вітюк В. В. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ В МЕТОДИЧНІЙ СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ПРАВОПИСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	256
Гулей О. В., Никифоров А. М. ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОЇ ЕТНОКУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ НАРОДНОГО МИСТЕЦТВА (НА ПРИКЛАДІ РІЗЬБЛЕННЯ).....	277
Пушкар Л.В. ТЕАТРАЛЬНО-ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	293
Рогальська Н. В. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НАДБАНЬ ЕТНОПЕДАГОГІКИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	309
Тарасенко Г.С., Нестерович Б.І. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ЗАВДАНЬ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ...	319
Харькова Є.Д. МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	334

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ЗАВДАНЬ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Тарасенко Г.С.

*доктор педагогічних наук, професор,
Вінницька академія неперервної освіти;*

Нестерович Б.І.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Вінницький державний педагогічний університет ім. М.Коцюбинського*

Учитель початкової школи є тією особою, на професійну діяльність якої покладена найперша відповідальність за інтелектуальну, морально-ціннісну та художньо-естетичну підготовку школярів. Розбудова початкової освіти у відповідності з концептуальними засадами Нової української школи спонукає систему фахової підготовки педагогів тісно пов'язати її із суспільним замовленням. Соціальна детермінованість професійної освіти вчителя, оцінка його фахової спроможності, важливість виокремлення професійно й соціально значущих особистісних характеристик педагога сучасної школи зумовили зростання інтересу дослідників до вивчення шляхів покращення його фахової підготовки в контексті компетентісного підходу.

Вчитель нової української школи повинен мати не формально-теоретичний рівень готовності до роботи, а бути здатним до варіативного втілення набутих знань в освітянську практику на компетентісній основі. В той же час процес формування практичних умінь та навичок не є плідним, якщо відбувається лише в умовах аудиторного навчання. Світоглядний принцип єдності теорії і практики, дидактичний принцип зв'язку навчання з життям, соціальний запит на зміцнення інтеграції закладу вищої педагогічної освіти зі школою – все це зумовлює абсолютну необхідність посилення ролі педагогічної практики в процесі фахового зростання майбутніх учителів початкових класів.

Педагогічна практика допомагає майбутньому вчителю не лише поглибити теоретичні знання й отримати досвід їхнього застосування у роботі з дітьми. Тут коригується ціннісно-мотиваційна основа майбутньої педагогічної діяльності, що згодом детермінує успішний перебіг становлення професійної культури вчителя. Саме практична робота в школі закладає міцний фундамент професійно-педагогічної культури як інтегративного соціально-психологічного утворення в структурі особистості вчителя, яке визначає світоглядні орієнтири, ціннісні установки, загальну концепцію життєвих прагнень і позицій.

Зрозуміло, що професійну культуру педагога ніяк не можна спрощувати до системи спеціальних, вузькопрофесійних знань, умінь і навичок. Це поняття є ширшим і включає весь духовний потенціал особистості вчителя, інтелектуальні, емоційні та практично-дійові компоненти його свідомості.

Аналіз стану дослідження означеної проблеми засвідчує, що останнє десятиліття ознаменовано посиленням інтересу науковців до проблем реалізації компетентнісного підходу в системі загальної середньої освіти. Ці аспекти результативно досліджують вітчизняні науковці – Н. Бібик, Н.Воропай, С.Гончаренко, Я.Кодлюк, О.Локшина, Ю.Мальований, О.Овчарук, О.Онопрієнко, О.Пометун, К.Пономарьова, О.Савченко, С.Трубачова, О. Ярова та ін. Значна увага компетентнісному підходу приділена у дослідженнях учених близького зарубіжжя, зокрема М.Авдєєвої, В.Байденко, В.Болотова, Є.Бондаревської, В.Введенського, Н.Вовнової, А.Войнова, А.Вербицького, Г.Дмитрієва, Д.Іванова, І.Зимньої, В.Краєвського, С.Кульневича, К.Митрофанова, А.Петрова, В.Серікова, О.Соколової, А.Хуторського, С.Шишова та ін. Як *методологічна основа* забезпечення цілей, змісту і якості освіти компетентнісний підхід активно вивчається дослідниками з дальнього зарубіжжя, серед яких найвідоміші – це А.Армстронг, А. Бермус, П. Блек, Дж. Боуден, Д.Вільям, Дж. Гордон, С.Маслач, Б. Мейл, А. Мішель, М. Лейтер, Д. Пеппер, Дж. Равен, Е. Тоффлер, Р. Уайт, Р.Хайгерті, Г. Халаш та ін.

У той же час, не зважаючи на велику кількість публікацій з цієї проблеми, актуальність подальших досліджень лише нарощується, оскільки розуміння сутності компетентнісного підходу залишається недостатньо обґрунтованим, а деколи й суперечливим. Особлива увага науковців прикута до ролі практичної підготовки майбутнього педагога задля успішної реалізації ним завдань компетентнісно орієнтованої освіти (О. Абдуліна, В. Барабаш, А.Береза, В.Горленко, О.Дубасенюк, С.Мартиненко, О. Матвієнко, М. Сметанський, Є.Спіцин, Л.Хомич, О.Ярошенко та ін.). Сьогодні актуалізувались дослідження, присвячені розробці естетограми вчителя (Д.Баран, В.Орлов, О.Отич, Г.Петрова, І.Полякова, О.Рудницька, А. Федь, А.Щербо та ін.), оскільки розвинена художньо-естетична позиція вчителя та готовність до її ефективного транслявання в освітньо-виховному просторі як ніколи затребувана в контексті компетентнісного підходу до професійної підготовки педагога. Утім відчувається брак спеціальних досліджень з проблем організації практичної підготовки вчителя початкових класів до музично-виховної роботи з молодшими школярами на засадах міжпредметної інтеграції.

Спробуємо обґрунтувати педагогічні умови успішної практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи до музично-виховної роботи з учнями в контексті компетентнісного підходу. Ми виходимо з того, що компетентність фахівця є динамічною комбінацією знань,

умінь, навичок, цінностей, емоцій, поведінкових програм, інших особистісних утворень, що в комплексі визначає здатність особи успішно здійснювати професійну (навчальну) діяльність [2; 9; 20].

Для розуміння суті компетентнісного підходу до освітніх процесів варто усвідомити різницю між поняттями «компетентність» і «компетенція». Компетентність майбутнього вчителя як здатність застосовувати набуті знання, вміння, навички, способи діяльності, власний досвід в нестандартних ситуаціях з метою розв'язання певних професійно важливих проблем є особистісним утворенням, яке проявляється в процесі активних самостійних дій студента.

Компетенція – це відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки студента, необхідна для якісної продуктивної діяльності в певній сфері з орієнтацією на соціально очікуваний результат. Компетенція сама по собі не є характеристикою особистості. Нею вона стає в процесі засвоєння навчального матеріалу і рефлексії учнівської молоді, перетворюючись у компетентність [3]. Компетенція для студент – це образ його майбутньої професії, орієнтир для освоєння професійних знань.

Таким чином, компетентність майбутнього педагога ми розуміємо як оволодіння ним компетенцією, що поєднується з його особистісним ставленням до предмета діяльності. Компетенції ж позиціонуються як реальні вимоги до засвоєння студентами сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлення до певної галузі, якостей особистості, яка діє в певному соціумі. Вони втілені в Державних стандартах освіти, в програмах, критеріях навчальних досягнень тощо. Поняття «компетенція» варто розуміти як категорію об'єктивну, тобто як норму, вимогу, ціль, а «компетентність» – як категорію суб'єктивну, особистісну, як результат оволодіння певною компетенцією [17; 21; 22].

Компонентами змісту компетентності є складові відповідної компетенції, якою оволодіває студент. Однак компетентність не зводиться до знань, до вмінь, до способів діяльності, хоч вони є її структурними елементами і належать до сфери відношень між знаннями і дією в реальній практиці. Їх можна розглядати як можливість встановлення зв'язку між знаннями і педагогічною ситуацією, а в ширшому розумінні, як здатність знайти шляхи (знання, ціннісно запліднені емоції і дії), що придатні для розв'язання певної педагогічної проблеми.

Отже, основним результатом фахової підготовки майбутнього вчителя не повинна стати система знань, умінь і навичок сама по собі, а сформованість ключових компетенцій студентів в інтелектуальній, морально-естетичній, інформаційній та інших сферах становлення особистості, а також створення умов для їх професійної реалізації. Необхідно на перший план висувати не інформованість студента, а вміння вирішувати виниклі у його професійній діяльності проблеми

різної складності. Результатом же фахової підготовки слід вважати не суму завчених знань, умінь і навичок, а здатність майбутніх педагогів компетентно діяти в різноманітних інтелектуально-практичних і духовно-світоглядних ситуаціях.

Згідно ідей дослідників (Н. Бібік, І.Зимня, А.Хуторський та ін.), можна виділити ключові компоненти професійної компетентності вчителя: це інформаційна компетентність (володіння інформаційними технологіями, вміння опрацьовувати різні види інформації); комунікативна компетентність (уміння вступати в комунікацію і бути зрозумілим); автономізаційна компетентність (здатність до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти); соціальна компетентність (уміння жити та співпрацювати в соціумі); моральна компетентність (готовність, спроможність та потреба жити за традиційними моральними нормами); психологічна компетентність (здатність використовувати психологічні знання, уміння, навички задля оптимізації взаємодії в освітній діяльності); предметна компетентність (готовність ефективно застосовувати знання у сфері конкретного навчального предмета); особистісна компетентність (добррозичливість, людяність, чуйність, урівноваженість, толерантність, розвинена рефлексія, здатність до емпатії та ідентифікації тощо). Зважаючи на такий синтез, сучасна наука не випадково вивчає професійну компетентність учителя як сукупність багатьох складових: предметно-технологічної, психолого-педагогічної та загальнокультурної [2; 8; 20].

Не можна ігнорувати той факт, що у процесі якісної фахової освіти майбутні вчителі початкової школи повинні досягнути виховний потенціал музики і навчитись якнайширше оперувати ним у системі освітньої роботи з молодшими школярами. Втім реалії розвитку професійної підготовки вчителя початкових класів свідчать про те, що викладання музично-художніх дисциплін часто звужується до загального ознайомлення студентів з мистецьким матеріалом та формування певного кола художніх навичок (вокальних, гри на музичному інструменті, ансамблевого музикування тощо). І хоча традиційно майбутній учитель початкової школи у процесі фахової підготовки отримує музичну підготовку (як в педагогічних коледжах, так і в педагогічних університетах), проте у практичній виховній роботі він дуже епізодично звертається до музики як до виховного інструмента.

Опитування студентів випускного курсу факультету дошкільної початкової освіти і мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (78 респондентів) засвідчує, що в загальній масі (67% опитаних) випускники остерігаються включати музику до власного виховного арсеналу. Так, серед пропонованих засобів виховання найчастіше (59%) вони обирають слово, книгу, природу, гру тощо. Мистецьким засобам віддають перевагу лише ті студенти, які отримують освіту в умовах відповідної додаткової спеціалізації (музичне виховання – 26%).

Решта (наприклад, практичні психологи – 34%) обирають музику лише в контексті артпедагогіки (музикотерапії).

Аналіз творчих робіт вербально-графічного характеру продемонстрував загальну невпевненість випускників у власній художньо-педагогічній компетентності. Зокрема, студенти самостійно підготували виховні проекти (форми використання улюблених музичних творів у виховній роботі з учнями; логотипи «Диригент дитячих сердець», «Музика дитячої душі»), в яких намагались чітко змодельювати процес трансформації власних художніх уподобань у практичну виховну роботу з молодшими школярами. Втім лише поодинокі проекти містили алгоритмізовану методичну пропозицію. Натомість більшість зосереджено описувала власні художні переживання без конкретного виходу у практично-виховну площину. Показовою у цьому контексті є думка студентки-випускниці:

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

З огляду на це, ми вважаємо необхідним посилити компетентнісний підхід до організації педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів за рахунок її змістового розширення [11]. З нашого погляду, вчитель початкової школи, (незалежно від того, чи буде викладати музику як предмет) повинен уміти компетентно «вплести» музичний матеріал в освітній процес, тобто оптимально інтегрувати його з іншими дидактичними блоками. Утім першочергово варто сформуванню готовності студентів до включення музичного мистецтва в методику позакласної музично-виховної роботи з дітьми.

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

Неабиякого значення набуває проблема критеріального підходу до естетико-педагогічної підготовки вчителя. Зокрема, готовність майбутніх учителів до музично-виховної роботи можна визначити за такими показниками: ціннісне ставлення до педагогічної професії; знання об'єкта і суб'єкта професійної діяльності; наявність широкої палітри високоякісних музично-художніх уподобань; бачення змісту навчальних дисциплін у системі культури; оволодіння принципами і методами естетико-виховної реалізації змісту навчального предмета; рівень музично-творчої самореалізації вчителя в

позакласній роботі; розвиток рефлексії як основи постійного професійного самотворення тощо.

Треба зазначити, що останнім часом поживалась розробка авторських програм педагогічної практики, які так чи інакше враховують необхідність спеціальної підготовки вчителя до музично-виховної роботи з дітьми. Так, заслужений науково-методичний інтерес викликає система організації педагогічно-виконавської практики студентів музичних спеціальностей, розроблена А. Березою [1]. Дослідник пропонує чіткий алгоритм підготовки і проведення в школі музично-освітнього заходу на основі формування в студентів готовності до художньо-педагогічного аналізу музичних творів, інтерпретаційного мислення та музично-педагогічного артистизму.

З нашого погляду, слід всіляко підтримувати інваріантну розробку програм з педагогічної практики за умов адаптації їх до специфіки майбутньої спеціальності. Це сприятиме посиленню її компетентнісного спрямування. Серед педагогічних умов успішної практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи до музично-виховної роботи з учнями в контексті компетентнісного підходу ми виокремили наступні [16] :

➤ ***Оптимальна професіоналізація естетико-виховного блоку змісту педагогічної практики в діапазоні контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів.***

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

Слід пам'ятати, що перехід від учіння до практики є складним процесом трансформації учбової діяльності в професійну, що пов'язана з перетворенням знань з предмету учбової діяльності на засіб регуляції діяльності професійної, із заміною одного провідного типу діяльності іншим, а також із зміною соціальної позиції [5, с.32]. Зі студента, що у закладі вищої освіти освоював різні блоки знань, під час практики майбутній учитель, ніби метелик із лялечки, повинен перетворитися на реального вихователя у широкому значенні цього поняття.

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

Педагогічна практика майбутнього вчителя повинна орієнтувати його на врахування особливостей психосоматичного і ціннісно-орієнтаційного впливу музики на дитину. Студенту недостатньо лише

інформувати учнів про існування в світовій культурі тих чи інших музичних шедеврів. Замало потурбуватись лише про емоційний фон сприймання музики дітьми. Забезпечення цих, з одного боку, необхідних, а з іншого, доволі формалізованих умов усе ж таки не розв'язує проблему реалізації виховного потенціалу музики до кінця. Створення хвилюючих виховних ситуацій є найважливішим етапом у музично-виховній роботі студента-практиканта. Він повинен уміти постійно збагачувати мистецько-виховні ситуації новими емоційними відтінками, уміло включаючи учнів у рефлексивну діяльність, допомагаючи «привласнити» музичний образ на особистісному рівні сприйняття та оцінки.

➤ **Забезпечення «музично-естетичного партнерства» студента-практиканта з учнями.**

В контексті ідей «Нової української школи» велику увагу приділяється педагогіці партнерства. Суттєвим для музично-виховної роботи є методологічне положення про необхідність адекватного міжособистісного контакту вчителя й учнів, який має ґрунтуватися на рівноправності учасників освітнього процесу. Студент-практикант повинен розуміти, що мистецтво має гранично демократичну природу, тому навчати мистецтву варто лише на послідовно гуманістичній основі, яка передбачає паритет стосунків між суб'єктами педагогічної взаємодії. Музично-естетичне партнерство передбачає уміння студента вислухати учня, стати на його позицію, вважати її такою ж самоцінною, як і власну, поважати його смаки і уподобання – все це є необхідною умовою створення естетико-виховного простору як на уроках мистецтва, так і в позакласній роботі.

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

➤ **Реалізація зв'язку музично-естетичної та психолого-педагогічної підготовки студента-практиканта до роботи з молодшими школярами.**

Основними складниками музично-естетичної вихованості вчителя є володіння методикою викладання предметів психолого-педагогічного та музично-естетичного циклів, наявність глибоких знань з психології, педагогіки, музичних дисциплін, здатність до координації своєї роботи (в умовах класної, позакласної, позашкільної діяльності), вміння

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

➤ ***Впровадження інтегрованого підходу до естетико-виховної роботи студента-практиканта з учнями на основі синтезу мистецтв.***

Педагогічна практика повинна якнайкраще налаштувати студентів на синтезування музично-педагогічних умінь. Упродовж навчання майбутні вчителі поступово вчать поєднувати знання та уміння, отримані в ході вивчення фахових дисциплін (теорії та історії музики, основного музичного інструмента, основ вокального мистецтва, методики музичного виховання, теорії та методики виховної роботи). Під час практики студент повинен виявити набуті вміння на компетентнісному рівні, тобто інтегративно. Зокрема, контрольний виховний захід в системі педагогічної практики, з нашого погляду, повинен обов'язково включати мистецький етап і проводитись на чітко окресленій аксіологічній основі. З цією метою кожний студент повинен обрати тему-концентр, навколо якого вміло згрупувати художній матеріал (музичний, літературний, візуально-пластичний) і в експресивній вербально-оцінній та виконавській діяльності репрезентувати основну виховну ідею.

Таким чином, компетентнісний підхід до організації педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів уможливорює успішну екстеріоризацію набутих музично-педагогічних знань і навичок у виховні технології. Саме так музична освіта вчителя отримує закономірне продовження і реалізацію в контексті грамотно організованої позакласної естетико-виховної роботи з молодшими школярами. Компетентний педагог завжди віднайде в освітньому просторі час і місце для втілення у виховну практику того духовного скарбу, якого набув у процесі фахової підготовки.

У висновку зазначимо, що компетентнісний підхід до освіти передбачає зміну її моделі і вимагає, перш за все, зміну самого вчителя, готового досягати соціальних, комунікативних, інформаційних компетенцій, готового засвоїти практико-орієнтовані знання і уміння. Серйозною перешкодою для впровадження компетентнісного підходу в систему вищої педагогічної освіти є недостатність нормативно-

методичного забезпечення та неготовність частини освітян усвідомити важливість практико-орієнтованої педагогічної освіти. Проте не слід забувати, що компетентнісний підхід – лише один із чинників, що сприяють модернізації змісту вищої освіти, він лише доповнює низку освітніх інновацій, не применшуючи значення класичних підходів.

Результатом ефективної практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи до освітньої роботи з учнями можна вважати формування компетентної особистості сучасного педагога, який:

- успішно вирішує власні інтелектуально-практичні проблеми, виявляючи ініціативу, творчість, самостійність і відповідальність;
- усвідомлює мету компетентнісно орієнтованої освіти школярів;
- планує уроки з використанням усього розмаїття методів і форм організації навчальної діяльності, віддаючи перевагу інтерактивним, евристичним способам взаємодії з учнями на засадах партнерства;
- щільно пов'язує навчальний матеріал з повсякденним життям та інтересами учнів на рівні врахування їх вікових потреб і можливостей;
- актуалізує попередній емоційно-образний досвід школярів, формує емоційний інтелект з метою мотивування пізнавальної та морально-ціннісної діяльності вихованців;
- демонструє учням переконливі моделі інтелектуально-практичного розв'язання різноманітних навчальних ситуацій, а також високоморальні поведінкові програми;
- оцінює навчальні досягнення школярів з обов'язковою увагою до практичного застосування учнями знань і умінь у навчальних і життєвих ситуаціях.

Окремо хочемо зупинитися на плідності контекстного підходу до фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи. Успішність музично-виховної роботи, яку здійснюватиме педагог, на нашу думку, уможливлується не лише і не стільки суто музичною підготовкою. Як показує практика, навіть уміючи грати на музичному інструменті, вчитель доволі не часто прагне сповна використати це уміння у виховній роботі з дітьми. Це результат «локального» формування таких умінь у процесі музичної підготовки, яка більшою мірою спрямована на формування технічної вправності поза професійно-виховним контекстом майбутнього педагога.

Якісна освіта в контексті загальноцивілізаційних змін потребує постійного коригування пріоритетів фахової підготовки студентів у системі вищої освіти [10]. Сьогодні, у часи загального реформування вітчизняної освіти і розбудови Нової української школи, повинно відбуватись переосмислення цілей, методів і форм музичної освіти вчителя і підпорядкування її широкому освітньо-виховному контексту конкретної спеціальності (О.Вербицький). Контекстне середовище закладу вищої освіти повинно моделювати умови майбутньої

професійної реальності [4]. Контекстна підготовка майбутніх учителів до професійної діяльності є, по суті, освітньою моделлю, в якій етапно моделюється предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності студентів [12, с.16]. Це система навчальних ситуацій, гранично наближених до майбутньої професійної діяльності. У процесі спільної фахово орієнтованої діяльності, в ході проходження педагогічної практики в школі, шляхом розв'язання професійних ситуацій студенти активно засвоюють соціальний зміст фахової діяльності.

Створення професійних ситуацій, за О.Вербицьким, повинно передбачати моделювання реальних або квазі-професійних обставин та умов, що вміщують суперечність [4, с. 68]. Усвідомлення цієї суперечності спонукає студента до активного пошуку шляхів для її оптимального вирішення. Тому такий підхід вважаємо потенційним ресурсом для плідної фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи..

Художня підготовка педагога повинна обов'язково корелюватися із його загальнопедагогічною підготовкою, що дозволить системно формувати різноманітні уміння – художньо-аксіологічні, загальнопедагогічні й виконавські.

На основі теоретичного аналізу та вивчення досвіду фахової підготовки вчителів початкової школи нами конкретизовані умови їхньої ефективної підготовки до музичного виховання учнів у позакласній роботі:

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

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

Художньо-аксіологічні уміння уможливають рефлексивні та антиципаційні процеси в ході аналізу вчителем музичного матеріалу і проектування змісту і форм його подачі дітям. Проте загально-

педагогічні уміння, до яких відносимо вербальну і пантомімічну виразність, дозволяють вчителю втілити власний художньо-емоційний відгук у виховні технології [15].

Елементарні виконавські уміння є незамінною ланкою в системі готовності вчителя до виховної роботи. Крім використання аудіозапису, «мінусовок» (або модного нині караоке), в позакласній роботі доволі часто виникає необхідність включення «живого» звучання музики. Таку музику діти сприймають і виконують активніше і зацікавленіше. Авторитет учителя, який хоча б в елементарних формах виконує музику (голосом чи на музичному інструменті), гранично зростає, що посилює відкритість вихованців до його музично-виховного впливу [14].

Формування ж елементарних виконавських умінь вчителя варто чітко пов'язати з художньо-аксіологічними і загальнопедагогічними уміннями. Саме тоді виконавське мислення педагога отримує необхідний психологічний і педагогічний контекст і не звузиться лише до тренажу голосу чи пальців.

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

Музично-виховна робота з дітьми може бути ефективною, якщо вчитель зуміє виразно донести художньо-ціннісний зміст музичного твору, на основі якого проектується виховний вплив на учнівську аудиторію. Як слушно зауважує Н.Миропольська, педагог має бути комунікативно виразним, щоб учні не тільки розуміли, а й позитивно сприймали як мовлення учителя, так і паралінгвістичний контекст мови (доречність жестів, міміки, зовнішній вигляд тощо) та опановували це мистецтво самі [13, с.336].

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

Індивідуальне проектування вчителем позакласної музично-виховної роботи повинно відбуватись на основі *максимальної активізації його творчого потенціалу*, який являє собою сукупність педагогічних ресурсів, що дозволяють створювати нові – оригінальні, якісно інші, але вищого рівня художньо-виховні цінності. Педагоги з високим творчим потенціалом відрізняються розвиненою уявою, сильною інтуїцією, прагненням до самовираження, нестандартним і продуктивним мисленням, новаторством, умінням мобілізувати свої ресурси в процесі виховної діяльності. Ресурсна відновлюваність їх творчого потенціалу забезпечується за рахунок належної пізнавальної активності і освоєння креативних виховних технологій [7, с.201-202].

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

Послуговуючись ідеями В.Роменця, можемо стверджувати, що творцем справжніх виховних цінностей вважаємо того, хто, спираючись на об'єктивні закономірності людського життя, вміє відтворити їх з неповторною індивідуалізацією. Ми переконані у тому, що духовне багатство педагога уможлиблює глибину індивідуального осягнення ним світу і подальшу трансформацію цього у виховні технології. Отже, незаперечною є думка В.Роменця про те, що «багатство світу – передумова розкриття об'єктивних рис дійсності. Лише оригінальний підхід дає змогу побачити смисл, красу довколишніх явищ, предметів» [18, с.127].

Комунікативна виразність учителя також забезпечується його творчим потенціалом. В.Роменець, розмірковуючи з цього приводу, підкреслює, що оригінальність і комунікація не заперечують одна одну. І хоча комунікація передбачає певну спільність у спілкуванні, а оригінальність становить усе те, що істотно відрізняє одну людину від іншої, незважаючи на цю докорінну протилежність оригінальності та комунікації, вони виявляються двома органічно пов'язаними моментами єдиної творчої діяльності. Поглиблення оригінальності, на думку психолога, веде до розширення комунікації, а комунікація, що розширюється, означає інтенсифікацію оригінальності. Те, що на перший погляд здається парадоксом, насправді в своїй глибокій суті показує, що творчість має суспільний характер і є взаємодією індивідуальностей [там же, с.128].

Саме оригінальність проектування музично-виховної роботи забезпечить зацікавленість нею учнів і зумовить належний авторитет учителя. Лише за його наявності трансльовані педагогом художньо-естетичні цінності успішно привласнюються учнями. М.Сметанський

слушно обстоював ідею особистісної референтності педагога. На його думку, референтний учитель спроможний «врости», тобто органічно увійти у внутрішній світ своїх вихованців. Трансльовані ж ним норми, цінності, смаки сприйматимуться дітьми як свої власні [6, с.18-25].

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

Важливого значення набуває аксіологічна та технологічна культура музично-виховної роботи майбутнього вчителя у процесі педагогічної практики. В ході практичної роботи з дітьми студент отримує досвід реалізації культуротворчих функцій виховання. Музично-виховна робота змусить майбутнього вчителя по-іншому осмислити суть виховного процесу в цілому. Це щонайменше відмова від абсолютизації нормативно-регулюючих функцій, тобто відмова від догматичного нав'язування дітям норм поведінки у певних ситуаціях (у ситуаціях художньо-педагогічного спілкування це неприпустимо). Студенти повинні отримати досвід створення емоціогенних виховуючих ситуацій (І.Бех, С.Сисоєва, А.Чебикін), які сприяють творчому освоєнню дітьми музичних образів. Підвищення ефективності творчого розвитку учнів, влучно зазначає С. Сисоєва, значною мірою визначається професійними вміннями вчителя створити сприятливі умови для розвитку їх творчих можливостей, само реалізації особистості учнів у процесі навчання. Головною при створенні сприятливих умов для творчого розвитку учнів виступає умова забезпечення реалізації учнем своїх творчих можливостей у навчально-виховному процесі як на уроці, так і у позаурочній діяльності [19, с.375].

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

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

Орієнтація на технологічну культуру музично-виховної роботи допоможе студенту віднайти нетривіальні форми трансляції художніх цінностей на основі грамотної організації музично-художньої творчості

дітей. Організація творчого діалогу з вихованцями повинна активізувати конструювання студентами не окремих «виховних заходів», а комплексних форм впливу на мотиваційні компоненти ставлення учнів до музики на основі створення оригінальних виховуючих ситуацій.

На нашу думку, якість професійної підготовки майбутнього вчителя до музично-виховної роботи безпосередньо залежить від культуроємкості змісту та організаційних форм педагогічної практики, в ході якої майбутній учитель зможе реалізувати власну індивідуальність із сформованими культурно-ціннісними орієнтаціями і виховним кредо. Успішність музично-виховної роботи студента-практиканта, таким чином, залежатиме не лише від кількості загальнопедагогічних знань, але й від багатства суб'єктивної рефлексії на музичне мистецтво, від креативності методичного мислення, від оригінальності самовияву педагогічних позицій у позакласній роботі з дітьми.

У підсумку зазначимо, що контекстний підхід до фахової підготовки учителів музичного мистецтва безпосередньо пов'язаний з реалізацією магістрально важливого на сучасному етапі реформування української освіти компетентнісного підходу. Обидва підходи тісно пов'язані між собою, а їх реалізація є взаємно корельованою.

Конструювання освітнього процесу в сучасній педагогічній практиці закладів вищої освіти повинно здійснюватись не стільки через інформацію, скільки на основі навчання через діяльність. Саме контекстне навчання є концептуальною основою для інтеграції різних видів фахової діяльності майбутнього вчителя – практично-дидактичної і творчо-розвивальної. Контекстний підхід орієнтує викладачів ЗВО на те, що художні знання, уміння, навички даються студенту не як предмет, на який повинна бути направлена активність студента, а як засіб розв'язання фахових завдань. Побудова освітнього процесу на компетентнісному підході і на технології контекстного навчання дозволяє максимально наблизити зміст і процес навчальної діяльності студентів до їх майбутньої професії.

Список використаних джерел

1. Береза А.В. Педагогічно-виконавська практика майбутнього вчителя музики / А.В.Береза. – Вінниця, 2003. – 178 с.
2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. – Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Вінниця: ТОВ фірма „Планер». – 2011. – Випуск 34. – С. 220–224.
3. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти / Н.М. Бібік // Науковий часопис НПУ ім. Михайла Драгоманова. – серія 17 (вип. 17). – 2010. – С.16-22.
4. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
5. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А. А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31-39.

6. Галузьяк В. М. Проблема личностной референтности педагога / В. М. Галузьяк, Н. И. Сметанский // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 18-25.
7. Деркач А. А. Акмеология : учебное пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
8. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия / И.А.Зимняя. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
9. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / [Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Локшина О. І. та ін.] ; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
10. Кремень В. Г. Якісна освіта в контексті загальноцивілізаційних змін / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2 (55). – С. 5-17.
11. Матвієнко О.В. Організація педагогічної практики з виховної роботи в початковій школі / О.В.Матвієнко – К.: СтилоС, 2003. – 124 с.
12. Мирончук Н.М. Контекстна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності на засадах проблемно-ситуаційного підходу / Н.М.Мирончук // Професійна освіта: проблеми і перспективи / ІПТО НАПН України. – К. : ІПТО НАПН України, 2016. – Випуск 11. – 136 с. – С. 15-20.
13. Миропольська Н. Є. До проблеми визначення базових компетентностей учнів старшої школи / Н. Є. Миропольська // Педагогічна і психологічна науки в Україні : збірник наукових праць до 15-річчя АПН України : у 5 томах. – К. : Педагогічна думка, 2007. – Т. 1 : Теорія та історія педагогіки. – С. 330-338.
14. Мистецтво у розвитку особистості : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
15. Нестерович Б.І. Контекстний підхід до фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва / Б.І.Нестерович, О.Ю. Теплова // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія « Педагогіка і психологія». – 2019. – Вип. 57. – С.119-125.
16. Нестерович Б.І. Педагогічні умови практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи до музично-виховної роботи з учнями в контексті компетентнісного підходу / Б.І. Нестерович, Г.С.Тарасенко // Педагогічна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. – Випуск 24 (1-2018). – Ч.2. – С. 124-131.
17. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие, реализация / Дж.Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
18. Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посібник / В. А. Роменець. – 2-ге вид., доп. – К. : Либідь, 2001. – 288 с.
19. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С. О. Сисоєва ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К. : Поліграфкнига, 1996. – 406 с.
20. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С.58-64.
21. Armstrong A. Scotland: Education, curriculum and learning. The strengths, challenges and solutions in lifelong learning / Alan Armstrong. – Geneva: UNESCO International Bureau of Education, 2014. – 13 p.
22. Gordon J. Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learners / Jean Gordon, Gabor Halasz, Magdalena Krawczyk, Tom Leney, Alain Michel, David Pepper, Elzbieta Putkiewicz, Jerzy Wiśniewski. – CASE Network Reports № 87. – Warsaw: CASE – Center for Social and Economic Research, 2009. – 328 p.