

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

МКРТІЧЯН ОКСАНА АЛЬБЕРТІВНА

378.016:78

ДИСЕРТАЦІЯ

**СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ВИХОВАТЕЛІВ
ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
ДО РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ 4–7 РОКІВ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти
01 – Освіта / Педагогіка
015 – Професійна освіта

Подається на здобуття наукового
ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ О. А. Мкртічян

Науковий керівник: доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН
України **Прокопенко Іван Федорович**

Харків – 2021

АНОТАЦІЯ

Мкртічан О. А. Система підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років. – **Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.**

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, МОН України, Харків, 2021.

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення українського та зарубіжного досвіду, запропоновано новий підхід до розв’язання актуальної наукової проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років. У роботі вперше обгрунтовано теоретико-методологічні основи підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років на методологічному (поєднання культурологічного, загальнонаукового, філософського та галузевого підходів), теоретичному (сукупність ключових понять дослідження), технологічному (прикладна складова системи, що забезпечує її дієвість в сучасних умовах організації дошкільної освіти) рівнях.

Спроектовано педагогічну систему підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років, яка містить концептуально-цільовий (підходи, закономірності, принципи навчання і виховання майбутніх вихователів ЗДО), змістовий (компоненти готовності вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років: мотиваційний, когнітивно-творчий, діяльнісно-операційний, рефлексійний), процесуально-технологічний (організаційні форми, методи, засоби освітньої діяльності), оцінно-рефлексійний (критерії, показники та рівні готовності вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років, система заходів, спрямованих на

оцінювання її компонентів сформованості) блоки і обґрунтовано організаційно-педагогічні умови ефективного функціонування педагогічної системи підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років (формування мотивації студентів до музично-творчої діяльності; створення творчого культурно-освітнього середовища на засадах інтегрованого вивчення мистецьких дисциплін; систематичне залучення здобувачів до активно-творчої позанавчальної діяльності).

Уточнено та конкретизовано: суть понять «музичні здібності дітей 4–7 років» як стійкі індивідуально-психологічні властивості, що забезпечують успішність в процесі опанування дошкільником різними видами музичної діяльності на основі виявлення та розвитку музичних задатків; «готовність вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років» – стійка інтегративна особистісно-професійна здатність вихователя, яка охоплює відповідні знання, вміння, навички, якості та цінності, позитивну мотивацію та налаштованість на розвиток музичних здібностей дітей 4–7 років в майбутній професійній діяльності, що у комплексі забезпечують повноцінне опанування програмними результатами в процесі професійної підготовки;

Визначено показники (яскраво виражене позитивне ставлення до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років у майбутній професійній діяльності; розвинена мотивація до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років; обсяг і якість знань, що відповідають вимогам державного освітнього стандарту; вміння розвивати у дитини музичні здібності; творче використання знань і можливість їхнього застосування на практиці; вміння розвивати у дитини музичні здібності; володіння методиками організації, педагогічного супроводу та підтримки музичного розвитку дітей; здатність до організації і керівництва музичною діяльністю дітей; здатність виявляти й оцінювати музичні здібності дітей 4-7 років; здійснення рефлексії та

саморегуляції поведінки й діяльності; адекватна самооцінка), критерії (мотиваційно-аксіологічний, операційно-змістовий, процесуальний, рефлексійний) і рівні (високий, середній, низький) готовності вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років.

Уточнено зміст понять «здібності», «музичні здібності», «музично-освітнє середовище», «музично-творча діяльність», «педагогічна система підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років».

Подальшого розвитку набули: окремі питання методики навчання, виховання і розвитку фахівців спеціальності 012, зумовлені необхідністю врахування специфіки психолого-педагогічної та дидактичної готовності вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років; методичні підходи до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років, зокрема з використанням сучасних ІКТ.

Практичне значення результатів дослідження полягає в розробці та впровадженні в освітній процес ЗВО педагогічної системи підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років; навчально-методичного забезпечення процесу підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років під час вивчення предметів психолого-педагогічного спрямування, презентованого у вигляді силабусів, дидактичних засобів навчання, методичних рекомендацій до педагогічних студій; модифікації навчально-методичних комплексів дисциплін: «Педагогіка», «Психологія», «Українське мистецтво в історичному вимірі», «Теорія та методика музичного виховання», «Теорія музики і сольфеджіо»; розробленні й упровадженні авторської педагогічної студії «Розвиток музичних здібностей дітей 4–7 років»).

На основі проаналізованих наукових праць вітчизняних та зарубіжних учених встановлено відсуть системних досліджень підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років. Обґрунтовано теоретико-методологічні аспекти підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років. Провідними підходами визначено системний (встановлює взаємозв'язки компонентів готовності майбутніх вихователів до розвитку музично-творчих здібностей дітей 4–7 років щодо досягнення позитивних результатів у цьому напрямі), акмеологічний (сприяє становленню професіоналізму майбутнього вихователя й досягненню акме), аксіологічний (спрямовує майбутнього вихователя до постійного саморозвитку та самовдосконалення в процесі підготовки до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років), діяльнісний (орієнтує на розкриття внутрішніх ресурсів і музично-творчого потенціалу майбутніх вихователів, сприяє самостійному визначенню алгоритму творчої музично-педагогічної діяльності), компетентнісний (сприяє опануванню системи професійних знань, умінь і навичок до формування здатності розвивати музичні здібності дітей 4–7 років) та особистісно орієнтований (враховує тенденції розвитку самої особистості вихователя та сприяє професійному його розвитку).

Уточнено структуру і зміст готовності вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років та виокремлено взаємопов'язані компоненти: мотиваційний (мотиви, цілі, потреби щодо розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років; інтерес до опанування форм, методів та прийомів розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років; ціннісні орієнтації стосовно саморозвитку та самовдосконалення майбутнього вихователя ЗДО; творчого прояву його особистісних та професійних якостей у різних видах педагогічної діяльності у галузі дошкільної освіти), когнітивно-творчий (науково-теоретичні знання, на

основі яких формуються програмні компетентності майбутніх вихователів, зокрема знання про музичні здібності дитини, різновид музичних здібностей, особливості розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років), операційно-діяльнісний (сукупність здатностей, необхідних для опанування програмними результатами у процесі підготовки майбутніх вихователів, зокрема сформованість навиків і умінь застосовувати форми, методи та засоби розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років у майбутній професійній діяльності), рефлексійний (здатність майбутнього вихователя ЗДО критично оцінювати процес і результат власної професійної діяльності, усвідомлювати її значущість, ступінь відповідальності за набуті результати, визначати можливості для самореалізації в майбутній професії та подальшій самоосвітній діяльності, спрямованій на саморозвиток та самовдосконалення), при визначенні змісту яких було враховано програмні результати освітньої програми підготовки майбутніх вихователів, а також особливості підготовки до даного виду діяльності.

Розроблено педагогічну систему підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років, компонентами якої визначено чотири блоки: концептуально-цільовий (постановка мети та обґрунтування теоретико-методологічних засад дослідження), змістовий (опанування системою професійних знань, необхідних для ефективної підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років), процесуально-технологічний (технології, форми, методи, засоби, спрямовані на формування системи умінь та практичних навичок, необхідних для ефективної підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років), оцінно-рефлексійний (діагностичний інструментарій сформованості професійно значущих якостей вихователя, необхідних для розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років).

У процесі педагогічного експерименту виявлено організаційно-педагогічні умови, що забезпечують сформовану готовність майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років на всіх етапах реалізації педагогічної системи: формування мотивації студентів до музично-творчої діяльності; створення творчого культурно-освітнього середовища на засадах інтегрованого вивчення мистецьких дисциплін; систематичне залучення студентів до активно-творчої позанавчальної діяльності, яка спрямована на формування і розвиток у майбутніх вихователів творчого.

Реалізація процесу формування готовності майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років має здійснюватися на таких етапах: мотиваційно-цільовий, змістово-діяльнісний, оцінно-результативний етапи.

Експериментально перевірено ефективність педагогічної системи підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років. Упровадження діагностичного комплексу методик підтвердило, що в результаті проведення педагогічного експерименту відбулися значні кількісні та якісні зміни в показниках, за допомогою яких оцінювалася динаміка сформованості готовності до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років. Статистичним підтвердженням цього став приріст за всіма критеріями у здобувачів експериментальної групи: за мотиваційно-аксіологічним критерієм приріст високого рівня склав +23,4, а середнього – +21,7, тоді як у здобувачів контрольної групи – +7,8 та +17,6 відповідно; за операційно-змістовим критерієм приріст високого рівня склав +20,9, а середнього – +21,1, тоді як у здобувачів контрольної групи +10,1 та +16,4 відповідно; за процесуальним критерієм приріст високого рівня склав +20,3, а середнього +31,8, тоді як у здобувачів контрольної групи +7,5 та +21,9 відповідно; за особистісно-рефлексійним критерієм приріст високого рівня склав +21,2, а

середнього – +7,9, тоді як у здобувачів контрольної групи – +7,8 та +18,1 відповідно. Прирости показників у контрольній групі були значно нижчими, аніж показники в експериментальній групі.

Результати педагогічного експерименту перевірялися шляхом упровадження статистичного критерію Пірсона (χ^2). Зафіксовано статистично значущі відмінності в результатах експериментальної та контрольної груп здобувачів факультетів дошкільної освіти, що підтверджує висунуту гіпотезу.

Конкретизовано критерії (мотиваційно-аксіологічний, операційно-змістовий, процесуальний, рефлексійний), показники (яскраво виражене позитивне ставлення до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років у майбутній професійній діяльності; розвинена мотивація до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років; обсяг і якість знань, що відповідають вимогам державного освітнього стандарту; вміння розвивати у дитини музичні здібності; творче використання знань і можливість їхнього застосування на практиці; вміння розвивати у дитини музичні здібності; володіння методиками організації, педагогічного супроводу та підтримки музичного розвитку дітей; здатність до організації і керівництва музичною діяльністю дітей; здатність виявляти й оцінювати музичні здібності дітей 4–7 років; здійснення рефлексії та саморегуляції поведінки й діяльності; адекватна самооцінка, рівні (високий, середній, низький) сформованості готовності майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років та відповідний діагностичний інструментарій).

Проведена робота не вичерпує всіх можливостей підвищення якості професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років. Подальші дослідження даної наукової проблеми пов'язані з науковим обґрунтуванням та розробкою технології підготовки вихователів до забезпечення наступності розвитку музичних здібностей дітей в період закінчення ЗДО та вступу до першого класу

ЗЗСО, інструменталізацією моніторингу результатів цієї підготовки, формуванням здатності здійснювати музичний розвиток дошкільників на засадах наступності.

Ключові слова: майбутні вихователі, освітній процес, система підготовки, дошкільна освіта, заклад дошкільної освіти, діти 4–7 років, музичні здібності, розвиток.

Mkrtichian O. A. The system of preschool institution teachers' training for the development of 4–7 year-old children's musical ability. – Manuscript.

The dissertation on competition of a scientific degree of the doctor of pedagogical sciences on a specialty 13.00.04 – the theory and a technique of professional education. – H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, 2021.

The dissertation provides a theoretical generalization of domestic and foreign experience and proposes a new approach to solving an important and relevant scientific problem of professional training of future educators for the development of musical abilities of children 4-7 years. For the first time the theoretical and methodological bases of preparation of educators of preschool institutions for development of musical abilities of children of 4–7 years at different levels of generalization and concretization – methodological (synthesis of culturological, philosophical, general scientific and branch approaches), theoretical (set of initial concepts and categories) are substantiated. definitions and theories), technological (applied component of the system, which ensures its effectiveness in modern conditions, taking into account the requirements of preschool education).

The pedagogical system of preparation of educators of preschool institutions for development of musical abilities of children of 4–7 years which contains conceptual-target (approaches, laws, principles of training and education of future educators of preschool educational institutions), semantic

(components of readiness of educators of preschool educational institutions for development of musical abilities of children 4– 7 years: motivational, cognitive-creative, activity-operational, reflective), procedural-technological (organizational forms, methods, means of educational activity), evaluative-reflective (criteria, indicators and levels of readiness of preschool teachers for the development of children's musical abilities 4 –7 years, a system of measures aimed at operational control and adjustment of the educational process) blocks and substantiated organizational and pedagogical conditions for the effective functioning of the pedagogical system of training preschool teachers for the development of musical abilities of children 4-7 years (motivation of students to music and creative activities; creation of a creative cultural and educational environment on the basis of integrated study of artistic disciplines; systematic involvement of applicants in active and creative extracurricular activities).

Clarified and concretized: the essence of the concepts «musical abilities of children 4-7 years» as stable individual psychological properties that ensure success in the process of mastering the preschooler different types of musical activities based on the identification and development of musical talents; «Readiness of preschool teachers for the development of musical abilities of children 4-7 years» - a stable integrative personal and professional ability of the educator, which includes relevant knowledge, skills, qualities and values, positive motivation and attitude to the development of musical abilities of children 4-7 years in the future professional activity, which in the complex provide full mastery of program results in the process of professional training;

Indicators are defined (clearly expressed positive attitude to the development of musical abilities of children 4-7 years in future professional activity; developed motivation for the development of musical abilities of children 4-7 years; the amount and quality of knowledge that meet the requirements of the state educational standard; abilities, creative use of knowledge and the possibility of their application in practice, the ability to

develop musical abilities in children, mastery of methods of organization, pedagogical support and support of children's musical development, ability to organize and manage children's musical activities, ability to identify and evaluate children's musical abilities 4-7 years; implementation of reflection and self-regulation of behavior and activity; adequate self-esteem), criteria (motivational-axiological, operational-semantic, procedural, reflective) and levels (high, average, low) readiness of educators of preschool institutions for the development of musical abilities of children 4-7 years.

The content of the concepts «abilities», «musical abilities», «musical-educational environment», «musical-creative activity», «pedagogical system of preparation of preschool teachers for the development of musical abilities of children 4-7 years» is specified.

Further development took place: some issues of teaching methods, education and development of specialists in specialty 012, due to the need to take into account the specifics of psychological, pedagogical and didactic readiness of preschool teachers to develop musical abilities of children 4-7 years; methodical approaches to the development of musical abilities of children aged 4-7, in particular with the use of modern ICT.

The practical significance of the research results lies in the development and implementation of the pedagogical system of training future educators for the development of musical abilities of children aged 4–7 in the educational process; educational and methodological support for the process of preparing future educators for the development of musical abilities of children 4-7 years old while studying subjects of psychological and pedagogical direction, presented in the form of syllabi, didactic teaching aids, guidelines for pedagogical studies; modifications of educational and methodical complexes of disciplines: «Pedagogy», «Psychology», «Ukrainian art in the historical dimension», «Theory and methods of musical education», «Theory of Music and

Solfeggio»; development and implementation of the author's pedagogical studio «Development of musical abilities of children 4-7 years»).

On the basis of the analyzed scientific works of domestic and foreign scientists the absence of systematic researches of preparation of future educators for development of musical abilities of children of 4-7 years is established. Theoretical and methodological bases of preparation of educators of preschool educational institutions for development of musical abilities of children of 4-7 years are substantiated. Leading approaches are defined as systemic (establishes interrelations of components of readiness of future educators for development of musical and creative abilities of children of 4–7 years concerning achievement of positive results in this direction), acmeological (promotes formation of professionalism of the future tutor and achievement of acme), axiological to constant self-development and self-improvement in the process of preparation for the development of musical abilities of children 4-7 years), activity (focuses on the disclosure of internal resources and musical and creative potential of future educators, helps to determine the algorithm of creative musical and pedagogical activities), competence (helps to master the system professional knowledge, skills and abilities to form the ability to develop musical abilities of children 4-7 years) and personality-oriented (takes into account the development trends of the educator's personality and promotes its professional development).

The structure and content of readiness of preschool educators for the development of musical abilities of children 4-7 years are specified and interrelated components are identified: motivational (motives, goals, needs for the development of musical abilities of children 4-7 years; interest in mastering forms, methods and techniques development of musical abilities of children 4-7 years; value orientations concerning self-development and self-improvement of the future educator of preschool educational institutions; creative display of his personal and professionally significant qualities in various kinds of pedagogical activity in the field of preschool education), cognitive-creative, scientific-

theoretical knowledge program competencies of future educators are formed, in particular knowledge about musical abilities of the child, a variety of musical abilities, features of development of musical abilities of children of 4-7 years), operational activity (set of abilities necessary for mastering of program results in the process of preparation of future educators). and ability to apply forms, methods and means of developing musical abilities of children 4-7 years in future professional activity), reflective (ability of the future educator to critically evaluate the process and result of their own professional activity, realize its significance, degree of responsibility for its results, learn opportunities for self-realization in the profession, choose the optimal strategy of professional behavior and further self-educational activities), in determining the content of which was taken into account the educational and qualification characteristics of future educators, as well as features of preparation for this activity.

The pedagogical system of preparation of educators of preschool educational institutions for development of musical abilities of children of 4-7 years is developed, components of which four blocks are defined: conceptual-target (statement of the purpose and substantiation of theoretical and methodological bases of research), semantic (mastering of system of the professional knowledge necessary for effective preparation). future educators for the development of musical abilities of children 4-7 years), procedural and technological (technologies, forms, methods, tools aimed at forming a system of skills and practical skills necessary for effective preparation of future educators for the development of musical abilities of children 4-7 years) , evaluative-reflective (diagnostic tools for the formation of professionally significant qualities of the educator, necessary for the development of musical abilities of children 4-7 years).

In the process of pedagogical experiment the organizational and pedagogical conditions were revealed, which provide the formed readiness of future educators for the development of musical abilities of children aged 4–7 at

all stages of realization of the pedagogical system: formation of students' motivation for musical and creative activity; creation of a creative cultural and educational environment on the basis of integrated study of artistic disciplines; systematic involvement of students in active and creative extracurricular activities, which is aimed at the formation and development of future creative educators.

The implementation of the process of forming the readiness of future educators for the development of musical abilities of children aged 4-7 should be carried out at the following stages: motivational-target, content-activity, evaluation-performance stages.

The effectiveness of the pedagogical system of training educators of preschool institutions for the development of musical abilities of children aged 4-7 has been experimentally tested. The application of a diagnostic set of methods confirmed that as a result of the pedagogical experiment there were quantitative changes in the indicators, which reflected significant change of transformation in the consciousness and behavior of future educators, which testified to the significant positive dynamics of the formation of readiness for the development of musical abilities of children 4-7 years. The statistical confirmation of this was the increase in all criteria in the applicants of the experimental group: according to the motivational-axiological criterion, the increase in the high level was +23.4, and the average +21.7, while in the control group - +7.8 and +17, 6 respectively; according to the operational and content criterion, the increase in the high level was +20.9, and the average - +21.1, while the applicants of the control group +10.1 and +16.4, respectively; according to the procedural criterion, the increase in the high level was +20.3, and the average +31.8, while the applicants of the control group +7.5 and +21.9, respectively; according to the personality-reflection criterion, the increase in the high level was +21.2, and the average - +7.9, while the applicants of the control group - +7.8 and +18.1, respectively. The dynamics of changes in the

corresponding indicators in the control group was much lower compared to the experimental.

The results of the pedagogical experiment were verified using Pearson's statistical test (χ^2). There are statistically significant differences in the results of the experimental and control groups of applicants for preschool education, which confirms the hypothesis.

Criteria (motivational-axiological, operational-semantic, procedural, reflective), indicators (pronounced positive attitude to the development of musical abilities of children 4-7 years in future professional activities; developed motivation for the development of musical abilities of children 4-7 years; volume and quality of knowledge that meets the requirements of the state educational standard, the ability to develop a child's musical abilities, creative use of knowledge and the possibility of their application in practice, the ability to develop a child's musical abilities, mastery of methods of organization, pedagogical support and support of children's musical development leadership of children's musical activities, the ability to identify and assess the musical abilities of children 4-7 years, reflection and self-regulation of behavior and activities, adequate self-esteem, levels (high, medium, low) of readiness of future educators to develop musical abilities of children 4-7 years and resp other diagnostic tools.

The conducted work does not exhaust all the possibilities of improving the quality of professional training of future educators of preschool educational institutions for the development of musical abilities of children aged 4-7. Further research of this scientific problem is connected with scientific substantiation and development of technology of preparation of educators to ensure continuity of development of musical abilities of children during the end of preschool educational institutions and entering the first class of school, instrumentalization of monitoring of results of this preparation.

Key words: future educators, educational process, training system, preschool education, preschool education institution, children 4-7 years old, musical abilities, development.

**Наукові праці,
у яких опубліковані основні результати дисертації:**

Монографія:

1. Мкртічян О. А. Підготовка вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років: теоретичний та методичний аспекти: монографія. Харків: СГ НТМ «Новий курс», 2020. 402 с.

Навчально-методичні посібники:

2. Мкртічян О. А., Донченко Л. І. Теорія музики і сольфеджіо: методичні рекомендації. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2012. 61 с.

3. Мкртічян О. А., Цимбалюк Ж. О. Музично-ритмічні фізкультхвилинки на уроках в школі: методичні рекомендації. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2014. 35 с.

4. Мкртічян О. А. Українське мистецтво в історичному вимірі: наочний посібник. Харків: Точка, 2017. 40 с.

5. Мкртічян О. А., Соловйова Ю. О. Українське мистецтво в історичному вимірі: навчально-методичний посібник. Харків: Точка, 2017. 89 с.

6. Мкртічян О.А. Українське мистецтво в історичному вимірі: методичні рекомендації для самостійної роботи здобувачів вищої освіти. Харків: СГ НТМ «Новий курс», 2020. 33 с.

Статті в наукових фахових виданнях України:

7. Мкртічян О. А. Естетичне виховання у процесі формування особистості. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: зб. наук. праць. Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2010. №7 (9). С. 359–364.
8. Мкртічян О. А., Бакай С. Ю. Музикотерапія та вокалотерапія у сучасному педагогічному процесі. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*: зб. наук. праць. К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. Вип.14 (24). С. 13–16.
9. Мкртічян О. А., Романцова Я. В. Характер відносин між вчителем і учнями в організації громадянського виховання. *Теорія та методика навчання та виховання*: зб. наук. праць. Харків ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. Вип. 35. С.104–114
10. Мкртічян О. А., Романцова Я. В. Передумови розвитку соціально-педагогічної діяльності в позашкільних закладах України і світу. *Теорія та методика навчання та виховання*: зб. наук. праць. Харків ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. Вип. 37. С. 106–111.
11. Мкртічян О. А., Романцова Я. В. Організація соціально-педагогічної діяльності в українських ВНЗ. *Педагогіка та психологія*: зб. наук. праць. Х.: «Смугаста типографія», 2016. Вип. 52. С. 187–194.
12. Мкртічян О. А. Інтегрований підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Педагогіка та психологія*: зб. наук. праць. Х.: «Смугаста типографія», 2016. Вип. 59. С. 93–101.
13. Мкртічян О. А., Чжоу Чженьюй. Підвищення педагогічної кваліфікації вчителів музичного мистецтва в КНР. *Вісник національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*: зб. наук. праць. Чернігів: ЧНПУ, 2019. Вип. 157. С. 117–121.

14. Денисенко А. О., Мкртічян О. А., Білецька С. А., Ковтун А. В. Педагогіка дозвілля – запорука формування професійних компетентностей. *Новий колегіум: зб. наук. праць. Х.: «Колегіум», 2020. №2 (100). С. 66–71.*

15. Мкртічян О. А., Чжао Сін, Ма Яньян Поняття «соціалізації» у педагогіці та соціології сучасного Китаю. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. праць. Чернігів: НУЧК, 2020. Вип. 8 (164). С. 351–356.*

16. Прокопенко І. Ф., Мкртічян О. А. Сучасні дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів у педагогічній теорії та практиці. *Педагогіка та психологія: зб. наук. праць. Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2019. Вип. 61. С.146–164.*

17. Мкртічян О. А. Формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Актуальні питання гуманітарних наук: зб. наук. праць. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 33. Том 2. С. 247–258.*

18. Мкртічян О. А. Методологічні підходи як підґрунтя підготовки вихователів до розвитку музично-творчих здібностей дітей 4–7 років. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. праць. Запоріжжя: КПУ, 2020. Вип. 73. Т. 2. С. 112–117.*

19. Мкртічян О. А. Розвиток музичних здібностей дошкільників засобами методу К. Орфа: теоретичні аспекти. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології: зб. наук. праць. Переяслав: Домбровська Я. М., 2020. Вип. 12. С. 128–144.*

20. Мкртічян О. А. Критерії, показники та рівні сформованості готовності вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років. *Педагогічний альманах: зб. наук. праць. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2020. Випуск 46. С.186–193.*

21. Мкртічян О. А. Форми та методи організації підготовки майбутніх вихователів до музичної діяльності. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць. Київ: Міленіум, 2020. Вип. 29. С.330–343.

22. Мкртічян О. А. Дослідження проблеми підготовки майбутніх вихователів в зарубіжній теорії та практиці. *Педагогічні науки*: зб. наук. праць. Херсонський державний університет, 2020. Вип. 92. С. 61–67.

23. Мкртічян О. А. Реалізація підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років. *Наукові записки кафедри педагогіки*: зб. наук. праць. Вип. 47. С. 43–50.

Наукові праці в зарубіжних наукових періодичних виданнях:

24. Kalashnyk L., Levchenko Y., Dovzhenko T., Rudaya N., Mkrtychan O. Orphaned Children in Traditional Chinese Religious and Philosophical Doctrines: *Social Aspect. Postmodern Openings*, 2018.Vol. 9. Is. 4. P. 31–43 (WoS).

25. Zhernovnykova O., Kovalenko O., Zelenska L., Mkrtychian O. Evaluation of the professional teaching competence: chinese experience. *Journal of Education, Health and Sport*. 2020. Vol. 10(3). P. 199–207.

26. Kalashnyk L., Levchenko Y., Tkachenko L. Mkrtychan O. Mingzu Universities as an Educational and Social Phenomena in PR China. *Rethinking Social Action: 14th Lumen International Scientific Conference RSACVP2020* (May 22nd –23rd, 2020, Iasi, Romania). P.89–102. (WoS).

27. Fei Xie, Kalashnyk N., Zhenxuan Fan, Mkrtychian O., Hryhorenko V. Chinese cultural values as a part of «belt and road initiative» project. *Society. Integration. Education: Proceedings of the International Scientific Conference*, 2020. Vol. 4. P. 376–387. (WoS).

28. Mkrtychian O. Обґрунтування системи підготовки вихователів до розвитку музично-творчих здібностей дітей 4–7 років. *Polish journal of science*. № 32 (2020). Vol. 2. P. 42–47.

29. Мкртічян О. А. Розвиток здібностей дітей 6–7 років засобами музичного мистецтва. *Modern Scientific Researches*. 2020. No13. Part 5. P. 12–17.

30. Мкртічян О. А. Розвиток музично-творчих здібностей дітей дошкільного віку як психолого-педагогічна проблема. *Modern engineering and innovative technologies. Heutiges Ingenieurwesen und innovative Technologien*, 2020. Is. 13. P. 72–77.

Опубліковані праці апробаційного характеру:

31. Мкртічян О. А. Олександр Горовиць і музична культура Харкова. *Харків у контексті світової музичної культури: події та люди: матер. міжнар. наук.-теор. конф. (3-4 квітня 2008 р., м. Харків)*. Х.: ХДАК, 2008. С. 13.

32. Мкртічян О. А. Болонський процес в Україні: реалії і перспективи вищої освіти. *Розвиток міжнародного співробітництва в галузі освіти у контексті Болонського процесу: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (5-7 березня 2009 р., м. Ялта)*. Ялта: РВНЗ КГУ, 2009. Ч. I. С. 184–187.

33. Мкртічян О. А. Мистецтво як засіб естетичного виховання студентської молоді. *Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: теоретичні та методичні засади розвитку: матер. II Міжнар. наук. конф. (28-30 вересня 2010 р., м. Суми)*. Суми: СумДПУ, 2010. С. 124–125.

34. Мкртічян О. А., Перетяга Л. Є. Дошкільний вік – початковий етап формування основ полікультурної компетентності. *Традиції та інновації сучасної дошкільної освіти в контексті Європейського вибору України: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (6-7 квітня 2010 р., м. Харків)*. Харків, 2010. С. 165–169.

35. Мкртічян О. А. Модернізація вищої освіти України в контексті Болонського процесу. *Методологія сучасних наукових досліджень*: матер. VII наук.-практ. конф. молодих учених (4-5 листопада 2010 р., м. Харків). Харків: ХНПУ, 2010. С. 49.

36. Мкртічян О. А. Питання національно-патріотичного виховання сучасної молоді засобами української народної пісні. *Освіта і доля нації. Школа і дитина у сучасних соціокультурних контекстах*: матер. XII Міжнар. наук.-практ. конф. (20-21 травня 2011 р., м. Харків). ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Харків: ХНПУ, 2011. С. 110–111.

37. Мкртічян О. А. Застосування ІКТ-технологій в навчально-виховному процесі ВНЗ. *Методологія сучасних наукових досліджень*: матер. IX наук.-практ. конф. молодих учених (25-26 жовтня 2012 р., м. Харків). Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2012. С. 47.

38. Мкртічян О. А., Романцова Я. В. Ідея людяності у педагогічній спадщині В. Сухомлинського. *Сучасний соціокультурний простір 2013*: матер. X Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (18-20 вересня 2013 р., м. Київ). К., 2013. Ч. 2. С. 41–48.

39. Мкртічян О. А. Дитячий фольклор як засіб навчання. *Традиційна культура в умовах глобалізації: платформа для міжкультурного та міжрегіонального суспільного діалогу*: матер. наук.-практ. конф. (22-23 травня 2015 р., м. Харків). Харків, 2015. С. 116–117.

40. Мкртічян О. А., Донченко Л. І. Підготовка фахівців дошкільної ланки освіти до соціалізації особистості. *Актуальные научные исследования в современном мире*: XVII Междунар. научн. конф. (26-27 сентября 2016 г., г. Переяслав-Хмельницкий). Переяслав-Хмельницкий, 2016. Вып. 9 (17). Ч.4. С. 60–65.

41. Мкртічян О. А. Розвиток і виховання дітей засобами мистецтва. *Традиційна культура в умовах глобалізації: сучасний дискурс щодо збереження та популяризації нематеріальної культурної спадщини*: матер.

наук.-практ. конф. (23-24 червня 2017 р., м. Харків). Харків: ООМЦКМ, 2017. С. 171–172.

42. Мкртічян О. А. Виховання дітей засобами традиційної народної культури в ЗВО. *Традиційна культура в умовах глобалізації: збереження автентичності та розвиток креативних індустрій*: матер. наук.-практ. конф. (22–23 червня 2018 р., м. Харків). Харків: ООМЦКМ, С. 260–261.

43. Мкртічян О. А. Педагогічний супровід творчої діяльності дітей в умовах ЗДО. *Осінні наукові читання*: матер. ІІ Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (25 вересня 2020 р., м. Дніпро). Дніпро, 2020. Ч.2. С. 40–42.

44. Мкртічян О. А. Використання комп'ютерних технологій в розвитку музично-творчих здібностей дошкільників. *ІІ Шкловські читання «Проблеми сучасних природничо-математичних наук та методик їх викладання»*: матер. ІІ Міжнар. наук.-практ. конф. (28-29 жовтня 2020 р., м. Глухів). Глухів, 2020. С. 194.

45. Мкртічян О. А. Професійна компетентність майбутнього вихователя як підґрунтя розвитку музично-творчих здібностей дошкільника. *Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Європи та Азії*: матер. XXX Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (29 лютого 2020 р., м. Переяслав). Переяслав, 2020. С. 69–71.

46. Мкртічян О. А. Питання розвитку творчих здібностей майбутніх вихователів в процесі музичної діяльності. *Перспективи розвитку сучасної науки*: матер. V Міжнар. наук.-практ. конф. (24-25 вересня 2020 р., м. Київ). Київ: МЦНіД, 2020. С. 33–34.

47. Мкртічян О. А. Музична складова генези тематичного тезаурусу «музично-творчі здібності». *Реформа освіти в Україні. Інформаційно-аналітичне забезпечення*: матер. ІІ Міжнар. наук.-практ. конф. (15 жовтня 2020 р., м. Київ). Київ: ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2020. С. 246–247.

48. Мкртічян О. А. Вплив фольклору на музичний розвиток дошкільнят. *Традиційна культура в умовах глобалізації: нові виклики та світові тренди*: матер. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (18-19 вересня 2020 р., м. Харків). Харків, 2020. С. 146–148.

49. Мкртічян О. А. До питання професійної підготовки вихователів ЗДО на сучасному етапі. *Сучасні тенденції соціально-гуманітарного розвитку суспільства*: матер. Міжнар. наук.-практ. конференції (23 листопада 2020 р., м. Харків). Харків: СГ НТМ «Новий курс», 2020. С. 28–29.

50. Мкртічян О. А. Орф-педагогіка у контексті фахової підготовки вихователів ЗДО. *Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі*: матер. III Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. (6 листопада 2020 р., Мукачєво). Мукачєво: МДУ, 2020. С. 181–182.

51. Мкртічян О. А. Деякі питання підвищення якості компетенцій майбутнього вихователя. *Теорія і практика реалізації сучасних педагогічних методик та технологій в освіті*: матер. Всеукр. наук.-метод. конференції (19-20 листопада 2020 р., м. Харків). Х.: ФОП Бровін О.В., 2020. С. 243–246.

52. Мкртічян О. А. До питання впливу музичного мистецтва на психоемоційний стан дошкільника. *Наука і вища освіта*: матер. XXIX Міжнар. наук. конф. студентів і молодих учених, (11 листопада 2020 р., м. Запоріжжя). Запоріжжя: КПУ, 2020. С. 284.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ 4–7 РОКІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	23
1.1. Особливості розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років ..	23
1.2 Зміст та структура музичних здібностей дітей 4-7 років	50
Висновки до розділу 1.....	84
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ТА КОНЦЕПЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО ДО РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ 4–7 РОКІВ ...	87
2.1. Становлення системи дошкільних установ у процесі підготовки вихователів	87
2.2. Суть та структура підготовки майбутніх вихователів ЗВО до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років	127
2.3. Дослідження проблеми підготовки майбутніх вихователів у зарубіжній теорії та практиці	168
2.4. Концепція та методологічні підходи підготовки майбутніх вихователів ЗВО до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років	211
Висновки до розділу 2.....	241
РОЗДІЛ 3. ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО ДО РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ 4–7 РОКІВ	249
3.1. Обґрунтування блоків системи підготовки вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років та етапи її реалізації	249
3.2. Організаційно-педагогічні умови підготовки вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років	293
Висновки до розділу 3.....	302
РОЗДІЛ 4. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ РОЗРОБЛЕНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ 4–7 РОКІВ	303
4.1. Загальні питання організації і проведення педагогічного експерименту	305
4.2. Реалізація педагогічної системи підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років	319
4.3. Аналіз результатів експериментальної роботи	344
Висновки до розділу 4	359
ВИСНОВКИ	364
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	369
ДОДАТКИ	436

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. В умовах реформування дошкільної освіти актуальною є проблема оновлення змісту, форм, методів професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти (ЗДО) як цілісної системи, спрямованої на розвиток дошкільників відповідно до їхніх здібностей та задатків. Стандартом вищої освіти України галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка», спеціальності 012 «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (2019) визначено перелік компетентностей вихователя ЗДО, з-поміж яких: здатність до організації і керівництва музичною діяльністю дітей; вміння розвивати у дитини музичні здібності; володіння методиками організації, педагогічного супроводу та підтримки музичного розвитку дітей, зокрема 4–7 років, здатність виявляти й оцінювати їх ефективність.

Низкою нормативно-правових документів, серед яких: *міжнародні* (доповіді Європейської комісії «Освіта та навчання в Європі 2020: відповіді від держав-членів ЄС» (2014–2020), «Стратегії для розумного, сталого та всеосяжного зростання» (Повідомлення комісії «Європа 2020») (2010), Міжнародна стандартна класифікація освіти (2012–2021)) та *національні* (Закони України «Про освіту» (2017), «Про вищу спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» для першого (бакалаврського) рівня (2019), Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції у Європейський освітній простір (2004), галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), Національна рамка кваліфікацій (2020), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. (2013), Національний освітній глосарій: вища освіта (2014) задекларовано суспільну потребу у вихователях ЗДО, здатних до всебічного розвитку особистості дитини. Утім, в останні роки спостерігається тенденція до зменшення уваги стосовно розвитку музичних здібностей дітей

дошкільного віку, які слугують підґрунтям для формування їхньої внутрішньої культури, інтелектуальної свободи, високого морального потенціалу, естетичного смаку, толерантності в міжособистісному, міжнаціональному і соціальному спілкуванні. Зважаючи на це, сучасний ЗДО потребує вихователя, який володіє технологіями створення музично-розвивального середовища для дошкільників, проєктує виховні заходи щодо залучення фахівців із суміжних галузей, а також батьків, членів громади для реалізації завдань розвитку музичних здібностей дошкільників, уміє складати індивідуальні програми музичного розвитку дітей для забезпечення наступності між ЗДО та ЗЗСО.

Обґрунтування нової парадигми професійної підготовки вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років в умовах реформування системи дошкільної освіти в Україні потребувало вивчення широкого кола проблем, зокрема: *загальних аспектів підготовки педагогів до професійно-педагогічної діяльності* (Ю. Бойчук [46], В. Бондар [49; 50], М. Васильєва [64], С. Гончаренко [112], Л. Гаврілова [91; 92], В. Гриньова [122; 123], Т. Довженко [139], О. Дубасенюк [147; 148], В. Євдокимов [153; 154], М. Євтух [156], Л. Зеленська [178; 179], С. Золотухіна [181], І. Зязюн [185; 186], В. Кремень [229; 230], І. Костікова [221], В. Лозова [256; 257], Н. Ничкало [364], О. Пєхота [392], О. Попова [403], І. Прокопенко [409; 410], О. Резван [414], Л. Рибалко [420; 421], С. Сисоєва [449; 450], Л. Ткаченко [488], Н. Ткачова [490], В. Ушмарова [497] та інші); *теоретико-методологічних і практичних засад професійної підготовки майбутніх вихователів* (Т. Андрющенко [6], Л. Артемова [11], Н. Бахмат [22], Г. Беленька [31], А. Богуш [39], Н. Гавриш [138], О. Гнізділова [110], І. Дичківська [137], Т. Загородня [164], Л. Зданевич [175; 176], Л. Казанцева [193], Л. Калмикова [194], І. Коновальчук [216], К. Крутій [236], Н. Лисенко [252], В. Ляпунова [262], М. Машовець [43; 393], Л. Перетяга [384], Т. Поніманська [400], Т. Пономаренко [401],

Л. Присяжнюк [407], Т. Степанова [466], Т. Танько [474], Г. Цветкова [514], О. Янкович [239] та інші); *шляхів удосконалення освітніх програм з фахової підготовки вихователів* (О. Гнізділова [111], Л. Зайцева [166], Т. Зотєєва [182], Т. Котик [225], С. Петренко [386; 387], Н. Сайко [443] та інші); *формування готовності майбутніх вихователів до різностороннього виховання і розвитку дітей дошкільного віку* (М. Айзенбарт [1], Л. Зданевич [174], Р. Кондратенко [214], А. Сазонова [442], О. Семенов [444] та інші); *концепції підготовки педагогів до розвитку творчих здібностей дитини засобами музичного мистецтва* (С. Науменко [357], Г. Падалка [376; 377], Т. Танько [474], Н. Тарарак [475], О. Федій [498], В. Фомін [504], А. Шевчук [526] та інші); *музично-творчого розвитку дітей* (В. Верховинець [68], Н. Ветлугіна [71], Н. Георгян [108; 109], Н. Гродзенська [124], Е. Жак-Далькроз [129], Д. Кабалевський [190], М. Монтессорі [347; 348; 349], К. Орф [369], Н. Терентьєва, [484] Ш. Сузукі [473], Б. Яворський [537] та інші); *особливостей розвитку музичних здібностей дітей дошкільного віку* (А. Арісменді [9], Н. Ветлугіна [71], Н. Георгян [108], О. Запорожець [171], Т. Лісовська [254], С. Науменко [358], О. Радінова [412], Г. Руда [433], К. Тарасова [479; 480] та інші); *збагачення змісту музичного виховання дошкільників* (І. Газіна [97], О. Кононко [218; 219], Т. Науменко [357], С. Садовенко [441], А. Шевчук [526] та інші).

Незважаючи на те, що у вітчизняній науці є ґрунтовні педагогічні дослідження професійної підготовки вихователів, наразі відсутнє цілісне дослідження проблеми професійної підготовки вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років із залученням фундаментальних положень сучасної дошкільної педагогіки.

У результаті вивчення теоретичних і практичних аспектів проблеми підготовки вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років виявлено низку суперечностей:

1) на рівні концептуалізації сучасної освіти:

- між об'єктивною потребою підвищення якості підготовки майбутнього вихователя до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років і нерозробленістю концептуально-методологічних засад формування готовності до такого виду діяльності, науково обґрунтованих педагогічних стратегій забезпечення відповідного процесу;

2) на рівні визначення цілей підготовки майбутніх фахівців:

- між потребами дітей дошкільного віку в реалізації музичних здібностей та недостатнім рівнем професійної підготовки вихователів ЗДО до розвитку творчості дошкільників у галузі музичного мистецтва;

- між досить високим рівнем розробленості теоретичних засад підготовки майбутнього вихователя до розвитку музичних здібностей дошкільників та недостатнім науковим обґрунтуванням необхідності реалізації цілеспрямованої системи підготовки вихователів ЗДО у цьому напрямі;

3) на рівні змісту й технологій підготовки майбутніх фахівців:

- між достатньо високим рівнем розробленості в психолого-педагогічній науці питань розвитку музичних здібностей дошкільників в умовах ЗДО та недостатнім використанням цих напрацювань в освітньому середовищі ЗДО;

- між існуючою специфікою професійної діяльності музичного керівника і вихователя ЗДО та відсутністю її врахування у змісті їхньої підготовки в педагогічному ЗВО;

- між необхідністю цілеспрямованої підготовки майбутнього вихователя ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років та нерозробленістю відповідних методик, спроможних забезпечити цілісність, системність і якість зазначеного процесу.

Отже, актуальність порушеної проблеми, теоретична й практична значущість від її розв'язання, її недостатня розробленість у педагогічній

науці, а також необхідність усунення виявлених суперечностей зумовили вибір теми дослідження **«Система підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертації є складником комплексної програми науково-дослідної роботи кафедр Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди: теорії і технологій дошкільної освіти та мистецьких дисциплін «Формування інтегральної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі професійної підготовки» (0119U103816); початкової і професійної освіти «Сучасні освітньо-виховні технології в підготовці вчителів» (0111U008876); педагогіки «Підвищення ефективності навчально-виховного процесу в середніх загальноосвітніх і вищих навчальних закладах» (1-200199U004104). Тему затверджено на засіданні вченої ради Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (протокол № 5 від 20.06.2017р.) та уточнено (протокол № 5 від 03.09.2020р.), заочно узгоджено рішенням бюро Міжвідомчої ради з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології (протокол № 4 від 29.09.2020 р.).

Мета дослідження полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічної системи підготовки майбутніх вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років.

Відповідно до мети поставлені такі **завдання дослідження**:

1. На основі аналізу праць українських та зарубіжних науковців проаналізувати ступінь розробленості проблеми підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років та з'ясувати суть базових понять дослідження.

2. Обґрунтувати теоретико-методологічні основи підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років.

3. Уточнити та схарактеризувати структуру й зміст готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років.

4. Розробити педагогічну систему підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років.

5. Експериментально перевірити ефективність педагогічної системи підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років.

6. Конкретизувати критерії, показники, рівні сформованості готовності майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років та відповідний діагностичний інструментарій.

Об’єкт дослідження – підготовка вихователів ЗДО в закладах вищої педагогічної освіти України.

Предмет дослідження – педагогічна система підготовки майбутніх вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років.

Провідна ідея дослідження полягає в тому, що якість підготовки майбутніх вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років підвищиться за умови теоретико-методологічного обґрунтування та практичної реалізації педагогічної системи, яка охоплює принципи, мету, завдання, зміст, засоби, методи, критерії та показники її результативності. Це дозволить вже в умовах бакалаврату підвищити рівень готовності майбутніх вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років. Розроблення запропонованої системи має ґрунтуватися на інтеграції системного, акмеологічного, аксіологічного, діяльнісного, компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів, які у поєднанні визначають методологічні засади досліджуваної проблеми.

Концепція дослідження базується на трьох концептах, які забезпечують провідну ідею дослідження: методологічний, теоретичний та технологічний.

Методологічний концепт є підґрунтям процесу пізнання й синтезує культурологічний, філософський, загальнонауковий та галузево-науковий підходи щодо характеристики проблеми дослідження. Загальні положення та принципи визначених підходів надають можливість щодо: відображення стратегії реформування системи професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років; усвідомлення спрямованості процесу музично-педагогічної підготовки; виявлення внутрішніх суперечностей та дієвих чинників освітнього процесу; відповідну оцінку впливу різних чинників на процес підготовки вихователів закладів дошкільної освіти в освітньому процесі ЗВО. Методологія вирішення проблеми дослідження проявляється у взаємодії фундаментальних наукових принципів, зокрема:

- системності, що дозволяє розглядати професійну підготовку вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років як цілісний освітній процес, визначати його структуру, виявляти специфіку організації та механізми управління;
- функціональності, що має на меті визначення дій та функцій вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років, їх реалізацію в освітньому процесі ЗДО;
- полісуб'єктності, що відображає єдність особистісно орієнтованого та діяльнісного аспектів, надає можливість розглядати готовність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років як оцінювання професійної підготовки, складову професійно-педагогічної компетентності, як один із способів процесу самовдосконалення, поєднання психорефлексійних і психолого-педагогічних характеристик;

- аксіологічності, що здатний оволодіти змістом підготовки вихователів ЗДО законам, його закономірностями, принципами та методам розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років; формування у здобувачів спрямованості на ціннісні орієнтації, необхідні для ефективної професійно-педагогічної діяльності в закладах дошкільної освіти.

Теоретичний концепт характеризує поєднання основних ключових понять дослідження, дефініцій і теорій, без яких неможливе розуміння суті досліджуваного явища, зокрема: педагогічна система професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років, її функції та складники; готовність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років; організаційно-педагогічні умови ефективного функціонування педагогічної системи підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років тощо.

Технологічний концепт охоплює прикладний аспект дослідження, забезпечує дієвість педагогічної системи підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років та шляхів її ефективної реалізації (єдність організаційно-педагогічних умов, змісту, форм, методів, засобів навчання тощо). Технологічний концепт спрямований на актуалізацію музичного складника фахової підготовки вихователів ЗДО, що складається із взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих прямих та опосередкованих впливів на формування особистості майбутнього фахівця.

Застосування окреслених концептів надає можливість представити процес підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років як педагогічну систему теоретично обґрунтованих педагогічних аспектів, що ґрунтуються на специфіці організації музичної діяльності майбутніх вихователів та дошкільників, загальнопедагогічних закономірностей, принципів та організаційно-

педагогічних умов (формування мотивації здобувачів до музично-творчої діяльності; створення творчого культурно-освітнього середовища на засадах інтегрованого вивчення мистецьких дисциплін; систематичне залучення здобувачів до активно-творчої позанавчальної діяльності).

Провідна ідея та основні положення концепції відображені в **загальній гіпотезі** дослідження, яка полягає в тому, що професійна підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років набуває ефективності, якщо здійснюється відповідно до розроблених теоретичних і методологічних основ, що є підґрунтям сучасних освітніх парадигм та концепцій, тенденцій, прогресивних ідей вітчизняного і зарубіжного досвіду підготовки фахівців дошкільної освіти; розробленої педагогічної системи підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років, яка містить концептуально-цільовий, змістовий, процесуально-технологічний, оцінно-рефлексійний блоки й організаційно-педагогічні умови її ефективного реалізації.

Загальну гіпотезу дослідження конкретизовано в **часткових припущеннях** про суттєве підвищення якості професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років, якщо:

1) підґрунтя концепції професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років становитимуть культурологічний, системний, синергетичний, діяльнісний, особистісно орієнтований та компетентнісний підходи, поєднання яких сприяє визначенню суті та механізму реалізації досліджуваного явища;

2) на основі запропонованої концепції обґрунтувати і розробити педагогічну систему підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років, у процесі практичного

втілення якої створюються умови для самореалізації і саморозвитку здобувачів освіти;

3) визначити дієві організаційно-педагогічні умови, зміст, форми, методи та засоби організації освітнього процесу, які забезпечуватимуть високий рівень сформованості готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років;

4) оперативно й послідовно оцінювати педагогічну ефективність обґрунтованої та розробленої педагогічної системи підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років з метою щорічного перегляду освітніх програм, своєчасного внесення коректив у зміст освітніх компонент і методику їх викладання з урахуванням динаміки рівня готовності і вимог якості.

Методологічну основу дослідження складають провідні положення й принципи теорії наукового пізнання, зокрема діалектичності, об'єктивності, науковості, історизму, взаємозв'язку складових процесу підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років, комплексний підхід до її вивчення); теорія систем про поєднання всіх складових навчання, розвитку й виховання майбутніх вихователів; положення філософії освіти, соціології, психології, педагогіки щодо наукової організації освітнього процесу на факультетах дошкільної освіти з метою підвищення якості професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років; концепція проєктування та моделювання педагогічних процесів та систем; міждисциплінарний підхід при вивченні та опануванні основ дошкільної педагогіки, музичного мистецтва, історії дошкільної освіти, соціології, культурології, освітології та психології тощо; системний підхід, спрямований на поєднання структурно-логічних та змістових положень дослідження.

Теоретична основа дослідження. У дисертаційній роботі, присвяченій вивченню проблеми підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років, ураховуються положення та наукові позиції вчених, а саме:

- теорії філософії освіти (В. Андрющенко [5], О. Джура [134], І. Зязюн [185], В. Кремень [229–230], В. Огнев'юк [365], І. Прокопенко [410] та інші);

- теорії організації та проведення психолого-педагогічних досліджень (А. Бандура [19], Р. Войтович [76], Ю. Конаржевський [213], В. Краєвський [226; 227; 228], Н. Кузьміна [240; 241], В. Лозова [256; 510], І. Прокопенко [410], С. Сисоєва [451], А. Хуторської [511; 512] та інші);

- теорії організації та здійснення освітнього процесу в закладах вищої освіти (Ю. Бойчук [46], О. Друганова [142], О. Дубасенюк [145; 146], В. Євдокимов [153], О. Жерновникова [161; 163], Л. Зеленська [179], В. Кремень [230], О. Мармаза [277], О. Молібог [340], Н. Ничкало [383], Н. Пономарьова [402], С. Сисоєва [450], А. Степанюк [470], Т. Танько [474], Г. Терещук [485], О. Топузов [491], І. Прокопенко [410], Р. Черновол-Ткаченко [518] та інші);

- теорії про закономірності професійно-педагогічного становлення майбутнього педагога (О. Гнізділова [110], Т. Довженко [139], М. Євтух [156], З. Курлянд [244], В. Лозова [356], Е. Лузік [259], О. Малихін [271; 272; 273], А. Маркова [276], О. Молібог [340], Н. Ничкало [364], Т. Опалюк [368], І. Осадченко [370], О. Топузов [491], С. Хатунцева [505; 506; 507], Л. Хомич [509] та інші).

Створення науково-методичного інструментарію професійної підготовки вихователів базується на провідних ідеях та теоретичних положеннях, розкритих у дослідженнях мистецтвознавців-педагогів: Л. Гаврілової [92], О. Матвєєвої [281], Г. Падалки [377], Т. Паньок [380], О. Рудницької [435], М. Станкевича [464], Н. Тарарак [475], О. Тищенко

[487], В. Фоміна [504], О. Шевнюк [525], В. Щербаківського [528], О. Щолокової [529], Б. Юсова [536] та інші.

Світоглядно-психологічне підґрунтя проблеми підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років базується на теоріях: рефлексії як особливого виду самопізнання й опанування особистістю навколишньої дійсності (І. Зязюн [183; 184], О. Киричук [200], О. Кульчицька [242; 243], М. Марусинець [278], Н. Побірченко [396; 397], О. Резван [414], І. Семенов [444] та інші), самоактуалізації (Н. Буркало [130], І. Данилюк [130], А. Маслоу [280], К. Роджерс [424] та інші), становлення і розвитку творчої особистості (В. Андрєєв [4], Л. Виготський [82; 83; 84], І. Волощук [78], Н. Кічук [201], В. Козленко [208], О. Лук [260], В. Моляко [342; 343; 344; 345], В. Паламарчук [378], В. Рибалка [417], С. Сисоєва [372] та інші).

Для вирішення поставлених завдань і перевірки гіпотези були використані такі **методи дослідження**:

теоретичні: аналіз філософських, соціологічних, культурологічних, мистецтвознавчих, психологічних, педагогічних наукових знань, нормативної документації і навчальних видань з проблем професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років; системний науковий аналіз, порівняння, класифікація, систематизація та узагальнення теоретико-методологічних і методичних засад – для визначення сучасного стану проблеми в теорії і практиці, обґрунтування концепції та розробки педагогічної системи підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років, виявлення організаційно-педагогічних умов, узагальнення змісту та дієвих форм, методів і засобів розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років;

емпіричні: спостереження (пряме, опосередковане, довготривале, фіксоване) – для виявлення особливостей розвитку музичних здібностей

майбутніх вихователів та дошкільників; експертні оцінки, узагальнення інформації, бесіди, інтерв'ю, анкетування, тестування, контрольні зрізи – з метою з'ясування рівня готовності вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи) – для перевірки ефективності педагогічної системи підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років;

статистичної та аналітичної обробки даних – для проведення кількісного та якісного аналізу статистичних даних, здобутих під час проведення педагогічного експерименту, підтвердження достовірності його результатів щодо якості і дієвості педагогічної системи підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося впродовж 2017–2020 рр. на базі Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Бердянського державного педагогічного університету, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. До цієї роботи було залучено 614 здобувачів і 34 викладачі фахових дисциплінші

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше*:

обгрунтовано теоретико-методологічні основи підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років на різних рівнях узагальнення та конкретизації – методологічному (синтез системного, акмеологічного, аксіологічного, діяльнісного, компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів), теоретичному (сукупність вихідних понять і категорій, дефініцій і теорій),

технологічному (прикладний компонент системи, що забезпечує її дієвість в сучасних умовах з урахуванням вимог дошкільної освіти);

спроєктовано педагогічну систему підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років, яка містить концептуально-цільовий (підходи, закономірності, принципи навчання і виховання майбутніх вихователів ЗДО), змістовий (організаційно-педагогічні умови та компоненти готовності вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років: мотиваційний, когнітивно-творчий, діяльнісно-операційний, рефлексійний), процесуально-технологічний (організаційні форми, методи, засоби освітньої діяльності), оцінно-рефлексійний (критерії, показники та рівні готовності вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років, оцінювання та коригування освітнього процесу) блоки і *обґрунтовано* організаційно-педагогічні умови ефективного функціонування педагогічної системи підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років (формування мотивації студентів до музично-творчої діяльності; створення творчого культурно-освітнього середовища на засадах інтегрованого вивчення мистецьких дисциплін; систематичне залучення здобувачів до активно-творчої позанавчальної діяльності);

уточнено та конкретизовано: суть понять «музичні здібності дітей 4–7 років» як стійкі індивідуально-психологічні властивості, спрямовані на успішне опанування дошкільником різними видами музичної діяльності на основі виявлення та розвитку їхніх музичних задатків; «готовність вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років» – стійка інтегративна особистісно-професійна здатність вихователя, яка містить систему знань, умінь, навичок, якостей та цінностей, позитивну мотивацію та налаштованість на розвиток музичних здібностей дітей 4–7 років у майбутній професійній діяльності, що в

комплексі забезпечують повноцінне опанування програмними результатами навчання в процесі професійної підготовки;

визначено показники (яскраво виражене позитивне ставлення до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років у майбутній професійній діяльності; розвинена мотивація до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років; обсяг і якість знань, що відповідають вимогам державного освітнього стандарту; вміння розвивати в дитини музичні здібності; творче використання знань і можливість їхнього застосування на практиці; уміння розвивати в дитини музичні здібності; володіння методиками організації, педагогічного супроводу та підтримки музичного розвитку дітей; здатність до організації і керівництва музичною діяльністю дітей; здатність виявляти й оцінювати музичні здібності дітей 4–7 років; здійснення рефлексії та саморегуляції поведінки й діяльності; адекватна самооцінка), критерії (мотиваційно-аксіологічний, операційно-змістовий, процесуальний, рефлексійний) і рівні (високий, середній, низький) готовності вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років.

Уточнено суть понять «здібності», «музичні здібності», «музично-освітнє середовище», «музично-творча діяльність», «педагогічна система підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років».

Подальшого розвитку набули: окремі питання методики навчання, виховання та підготовки фахівців спеціальності 012, зумовлені необхідністю врахування специфіки психолого-педагогічної та дидактичної готовності вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років; методичні підходи до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років, зокрема з використанням сучасних ІКТ.

Практичне значення результатів дослідження полягає в розробці та впровадженні в освітній процес ЗВО педагогічної системи підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років; навчально-методичного забезпечення процесу підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років під час вивчення предметів психолого-педагогічного спрямування, презентованого у вигляді силабусів, дидактичних засобів навчання, методичних рекомендацій до педагогічних студій; модифікації навчально-методичних комплексів дисциплін: «Педагогіка», «Психологія», «Українське мистецтво в історичному вимірі», «Теорія та методика музичного виховання», «Теорія музики і сольфеджіо»; розробленні й упровадженні авторської педагогічної студії «Розвиток музичних здібностей дітей 4–7 років»).

Теоретичними положеннями та практичними напрацюваннями *зможуть послуговуватися* викладачі ЗВПО при розробці ОПП, навчальних програм, силабусів, створенні навчальних посібників із психолого-педагогічних та фахових дисциплінші

Положення, висновки й рекомендації, розроблені на основі узагальнення дослідницьких матеріалів, упроваджено в освітній процес таких ЗВО, як: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради (довідка №01-23/444 від 12.11.2020р.), Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка (довідка №327/2-н від 23.10.2020р.), Бердянський державний педагогічний університет (довідка №57-13/1074 від 27.10.2020), Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (довідка №1011-33/03 від 26.10.2020р.), Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II (довідка №188/UA/2020 від 28.10.2020р.), Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди (довідка №01/10-667 від 27.10.2020р.), Національний університет

«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (довідка №162/09/2020 від 22.09.2020р.), Донецький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (довідка №59-н від 11.11.2020р.).

Експериментальна робота здійснювалася на базі дошкільних навчальних закладів м. Харкова та Харківської області: Комунальний заклад «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 156 комбінованого типу Харківської міської ради (довідка №01-66/71 від 29.10.2020р.), Комунальний заклад «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 354 комбінованого типу Харківської міської ради» (довідка №50 від 25.11.2020р.), Велико Виселківський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) Новоєгорівської сільської ради Дворічанського району Харківської області (довідка №2-17/22 від 21.10.2020р.).

Кандидатська дисертація на тему: «Організація соціально-педагогічної діяльності в позашкільних закладах України (20-80 рр. ХХ ст.)» була захищена в 2007 році, її матеріали у тексті докторської дисертації не використовувалися.

Особистий внесок здобувача в роботах, опублікованих у співавторстві. У працях, написаних у співавторстві, усі ідеї та положення, що стосуються проблеми дослідження, належать здобувачеві. У методичних рекомендаціях здобувачу належать: теоретичний 1-й розділ, п. 2.1 [2]; теоретичний 1-й розділ, п. 2.3, 2.6 [3]; 2-й розділ [5]. У наукових статтях, тезах до конференцій, написаних у співавторстві, внесок здобувача полягає у визначенні: ключових понять дослідження [8; 16; 26], чинників взаємодії між педагогом та вихованцем [10], характеристики впливу соціально-педагогічної діяльності на формування готовності вихователя до професійної діяльності [11], проведенні порівняльного аналізу підвищення педагогічної кваліфікації педагогів в Україні та КНР [13], визначенні ефективних шляхів впливу педагогіки дозвілля на формування професійних компетентностей вихователя

[14], здійсненні порівняльного аналізу суті поняття «соціалізація» в Україні та КНР [15], соціального аспекту становлення дітей-сиріт дошкільного віку в КНР [24], виявленні компонентів професійної підготовки педагога в КНР [25], аналізі робіт китайських учених щодо впливу культурних цінностей на фахову підготовку педагога [27], визначенні ключових понять дослідження [34], історико-педагогічних аспектів становлення людяності в спадщині В. Сухомлинського [38], визначенні шляхів соціалізації особистості дошкільника [40].

Апробація результатів дослідження. Основні положення й результати дослідження доповідалися й обговорювалися на засіданнях кафедр: педагогіки, початкової і професійної освіти, теорії і технологій дошкільної освіти та мистецьких дисциплін Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди; науково-практичних конференціях різних рівнів:

– *міжнародних*: «Харків у контексті світової музичної культури: події та люди» (Харків, 2008), «Розвиток міжнародного співробітництва в галузі освіти у контексті Болонського процесу» (Ялта, 2009), «Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: теоретичні та методичні засади розвитку» (Суми, 2010), «Освіта і доля нації. Школа і дитина у сучасних соціокультурних контекстах» (Харків, 2011), «Сучасний соціокультурний простір 2013» (Київ, 2013); «Освіта і доля нації. Європейські цінності в освітньому просторі України» (Харків, 2015), «Актуальные научные исследования в современном мире» (Переяслав-Хмельницький, 2016), «Фундаментальные и прикладные исследования: современные научно-практические решения и подходы» (Баку, 2017), «Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів теорія і практика» (Харків, 2017), «Social research in the 21st century» (Kramatorsk, 2017), «Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти» (Рівне,

2019), «Осінні наукові читання» (Дніпро, 2020), II Шкловські читання «Проблеми сучасних природничо-математичних наук та методик їх викладання» (Глухів, 2020), «Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Європи та Азії» (Переяслав, 2020), «Перспективи розвитку сучасної науки» (Київ, 2020); «Реформа освіти в Україні. Інформаційно-аналітичне забезпечення» (Київ, 2020); «Традиційна культура в умовах глобалізації: нові виклики та світові тренди» (Харків, 2020), «Наука і вища освіта» (Запоріжжя, 2020);

– *всеукраїнських*: «Традиційна культура в умовах глобалізації: платформа для міжкультурного та міжрегіонального суспільного діалогу» (Харків, 2009, 2015, 2017, 2018), «Традиції та інновації сучасної дошкільної освіти в контексті Європейського вибору України» (Харків, 2010), «Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управління закладами освіти» (Херсон, 2017), «Від знаннєвої парадигми до компетентнісної: реалії та перспективи» (Херсон, 2017), «Розвиток життєвої компетентності особистості в умовах освітніх трансформацій: виховний, психологічний, інклюзивний виміри» (Херсон, 2018), «Дошкільна освіта у сучасному просторі третього тисячоліття: актуальні проблеми, досвід, інновації» (Харків, 2019), «Мистецька освіта: теорія, методологія, технології» (Кривий Ріг, 2019), «Дошкільна освіта в Україні в умовах світових змін» (Полтава, 2019), «Он-лайн інструменти для викладання інтегрованого курсу «Культура добросусідства»» (Київ, 2020), «Методичні розробки для навчання та розвитку дітей дошкільного віку» (Київ, 2020), «Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі» (Мукачеве, 2020), «Теорія і практика реалізації сучасних педагогічних методик та технологій в освіті» (Харків, 2020);

– *регіональних*: «Сучасні музичні ігрові технології» (Харків, 2018), «Сучасна освіта в умовах реформування: проблеми, теорія, практика»

(Харків, 2012), «Методологія сучасних наукових досліджень» (Харків, 2010, 2012); «Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі» (Харків, 2019).

Публікації. Результати дослідження відображено в 52 наукових працях (із них 34 одноосібних), серед них: 1 монографія, 5 навчально-методичних посібників (3 у співавторстві), 17 статей у наукових фахових виданнях, 7 – у зарубіжних виданнях, зокрема 3 статті надруковано в журналах, що індексуються в наукометричній базі WoS, 22 – у збірниках матеріалів і тез доповідей на науково-практичних конференціях, семінарах. Загальний обсяг авторського доробку з теми дослідження складає 26 ум. друк. арк.

РОЗДІЛ 1

РОЗВИТОК МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ 4–7 РОКІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Особливості розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років

У Стандарті вищої освіти України галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка», спеціальності 012 «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (2019) визначено перелік компетентностей вихователя ЗДО, з-поміж яких: здатність до організації і керівництва музичною діяльністю дітей; вміння розвивати у дитини музичні здібності; володіння методиками організації, педагогічного супроводу та підтримки музичного розвитку дітей, зокрема 4–7 років, здатність виявляти й оцінювати їх ефективність. Тому наразі є актуальною проблема розвитку музичних здібностей дітей дошкільного віку.

Проблема розвитку музичних здібностей досліджується в різних аспектах: філософському, соціологічному, музикознавчому, педагогічному, психологічному, тощо. Щодо здібностей та їх розвитку, в першу чергу, слід назвати теоретичні концепції, розроблені в роботах Б. Теплова. Вчений особливу увагу звертав на психологічні особливості розвитку музичних здібностей [483].

Питання щодо здібностей людини знаходили відгук ще зі стародавніх часів в дослідженнях мислителів (Парменід, Гераклід, Емпедокл, Гіппократ), які характеризували здібності, як індивідуально-психологічні відмінності. Однак, більшість сучасних досліджень спрямовані на актуальні проблеми, пов'язані з творчим розвитком особистості дитини, гармонійним її розвитком і творчим зростанням.

За С. Гончаренко, музична освіта – сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для практичної музичної діяльності, а також процес їх

засвоєння; система потрібних для цього навчальних осередків [113]. Питання творчих здібностей (суть, компоненти, критерії, методи та прийоми формування) є важливим аспектом у психолого-педагогічних роботах Б. Ананьєва, І. Беха, Л. Виготського, Г. Костюка, В. Крутецького, О. Леонтєва, С. Рубінштейна Л. Богоявленської, О. Матюшкіна, В. Моляко, Я. Шубінського, а також у дослідженнях зарубіжних учених (Д. Гілфорд, А. Маслоу, Д.Томсон та ін.).

В історії психології феномен здібностей є в центрі уваги багатьох учених (Л. Виготського [82], Г. Костюка [224], О. Леонтєва [249] та ін.) Теорія розвивального навчання ґрунтовно розглянута в роботах Н. Большунової [48]. Особливості діагностики музичних здібностей досліджувала українська вчена С. Науменко [357].

Низка досліджень дозволяє констатувати, що музичні здібності тісно пов'язані з музичною культурою особистості та розвиваються під час організації музичної діяльності, захоплення музикою. А це означає, що творчі досягнення здобуваються лише важкою працею.

Від теорії Б. Теплова йде лінія дослідження здібностей, в якій на перший план їх розвитку виходять особливості діяльності, а особистісна природа здібностей не ігнорується, а відходить на другий план. Вчений називав здібностями не будь-які загальні особливості індивіда, а лише ті, які сприяють успішності виконання запланованої діяльності та особливої уваги надавав здібностям, під якими розуміються конкретні індивідуально-психологічні характеристики особистості, що різнять її від інших [483, с.16]. Учений дуже чітко наголошував на тому, що здібності існують лише в розвитку, і назвав абсурдним поняття «здібність, що не розвивається» [483, с. 305].

Також Б. Теплов писав про здібності, як про психічні процеси, які характеризуються не лише обсягом знань, умінь і навичок та пояснюють швидкість та легкість їх набуття. Успішне виконання будь-якої діяльності,

за Б. Тепловим, може бути забезпечене не окремою здібністю, а своєрідним поєднанням взаємопов'язаних здібностей, що потребує вивчення. Вчений наголошує на тому, що «здібності завжди є результатом розвитку» [483, с. 17].

За визначенням вченого Б. Теплова – в основі здібностей лежать специфічні особливості людського організму, які розвиваються в результаті діяльності і при сприятливих умовах перетворюються на різні здібності [483]. Задатки допомагають оволодінню тією або іншою діяльністю та дозволяють займатися нею на високому рівні. Можна стверджувати, що усі діти наділені задатками до музичної діяльності та активно розвиваються в процесі виконання діяльності.

Здатність здібностей до розвитку є науковим фактом, знання якого безпосередньо викликає ряд питань, найважливішими з яких є питання про чинники розвитку здібностей. Звичайно, ними можуть бути вроджені задатки, особливості організації самої діяльності і ситуація, що вимагає від дитини певних здібностей. Найважливішим джерелом розвитку здібностей є предмет цього розвитку – сама дитина. Іншими словами, ефективний розвиток здібностей може бути оснований лише на їх саморозвитку.

Однією з суттєвих проблем, пов'язаних з можливостями саморозвитку, є те, що дитина не сприймає свою здатність у категоріях, запропонованих науковою психологією. Дошкільники все ще не в змозі повною мірою сприймати сенс складних психологічних концепцій і, найважливіше, розуміти їх як особистісні характеристики, а тому не в змозі перетворити їх на суб'єкт саморозвитку.

У сучасній психології стверджується, що кожна людина може розвивати будь-які здібності в процесі соціалізації і планового навчання. Б. Теплов, досліджуючи проблему музичних здібностей, трактував питання про музикальність, перш за все, як проблему якісну, а не кількісну. Для вирішення педагогічних завдань, пов'язаних з музичним розвитком

дитини, перш за все, слід звернути увагу на природу її музичності і відповідно спланувати цілеспрямоване навчання.

Згідно теоретичних міркувань вченого, музичними здібностями є особистісно-індивідуальні психологічні характеристики, у структурі яких поєднуються спеціальні здібності і загальні (в нашому випадку – музичні, необхідні для здійснення будь-якої музичної діяльності, які мають і відчуття музичного слуху, і почуття ритму, і музичну пам'ять, і уяву з музичним сприйняттям [483].

С. Рубінштейн писав, що питання про здібності повині бути об'єднані з питаннями про розвиток [430, с.15]. На його думку, здібності – це властивості або якості людини, які роблять її здатною успішно виконувати будь-який вид діяльності, який склався в ході соціально-історичного розвитку. Вчений стверджував, що здібність складається з відпрацьованої сукупності операцій та способів, за допомогою яких певна діяльність і якість процесів регулюють сукупність цих операцій.

Існує, також, положення С. Рубінштейна про взаємозв'язок здібностей з психічними процесами: «Психічний процес перетворюється в здібність тоді, коли зв'язки, які визначають його перебіг, «стереотипізуються» [430, с.292]. На його думку зв'язок здібностей з такими психічними процесами, як пам'ять, сприйняття, мислення та ін. є властивостями, які характерні для всіх людей, і є тією основою, на якій має базуватися вивчення здібностей як ознак. За їхньою допомогою має відбуватися диференціація людей [430, с. 289].

На думку К. Платонова, здібності і характер є метаконпонентами структури особистості, що проникли на всі її рівні – від ієрархічно нижчих, біологічно визначених до вищих, соціально зумовлених. У той же час здібності розглядаються також у контексті здійснення діяльності [395, с.102]. Вчений наголошував, що здібності формуються в певній діяльності [395, с.117].

Також К. Платонов відзначив зв'язок здібностей зі структурою особистості, яка, на його думку, складається з чотирьох субструктур: перша субструктура, яку він назвав соціально визначеною, включає в себе відносини, спрямованість, та моральні якості особистості; друга підструктура включає знання, вміння, навички, здібності та досвід; третя поєднує індивідуальні особливості індивідуальних психічних процесів або психічних функцій: пам'ять, мислення, емоції, сприйняття, почуття, волю; четверта субструктура включає властивості темпераменту або типові основи вищої нервової діяльності людини.

Властивості особистості, на думку вченого, взаємопов'язані і взаємодіють: деякі з них, виходячи на перший план, стають лідерами, інші – підтримуючими, а деякі отримують вторинні цінності. Вчений підкреслює, що сутність структури особистості визначається не стільки елементами та підструктурами, скільки їх взаємодією [395, с. 40]. Таким чином, вчений доводить, що здібності і характерні загальні якості людини присутні в кожній підструктурі.

О. Леонтьєв дає дещо інше визначення здібностей: це якості особистості, які визначають успіх конкретної діяльності, в самій діяльності і, звичайно, в залежності від зовнішніх умов. Учений зазначив, що здібності формуються в результаті «привласнення» культурної продукції [248].

Важливим внеском у теорію розвитку здібностей стали роботи Л. Алексєєва. Вчений дослідив проблему співвідношення загального і особливого розвитку та наголошував на визначенні статусу та взаємозв'язку здібностей у структурі особистості. На думку вченого, загальна структура людини складається з трьох взаємопов'язаних підструктур, які характеризують людину як індивід, особистість і суб'єкт діяльності. Здібності – це найбільш узагальнені (і в той же час потенційні) ефекти суб'єктивної субструктури [3, с. 81-84].

Безсумнівний взаємозв'язок здібностей з суб'єктивною структурою, оскільки здібності є одними з головних складових професійних якостей, що впливають на успішність професійної діяльності. Однак, враховуючи, що всі три основні субструктури особистості є, по суті, характеристикою людини як цілого, яка є одночасно природою і суспільною істотою, ми вважаємо, що здібності пов'язані з двома іншими субструктурами.

Л. Алексєєв уважав, що у розвитку здібностей першим чинником є поступове структурування природних властивостей відповідно до вимог діяльності; оволодіння знаннями, вміннями і навичками в процесі роботи та їх поступове узагальнення призводить до відтворення особливих, і в той же час, універсальних механізмів або систем, що забезпечують вирішення найскладніших нових завдань [3, с. 92-94].

Т. Артем'єва розглядала здібності як індивідуальні психологічні особливості людини, які сприяють швидкому і легкому оволодінню певною діяльністю, та оволодінню відповідними навичками і вміннями. Вчений відмітив, що здібності – це завжди здатність до певного виду діяльності. Вони існують тільки у відповідності до конкретної діяльності людини, здібності не тільки проявляються та існують у діяльності, а ще й створюються та розвиваються. Здібності залежать від знань, вмінь і навичок і проявляються не тільки в тому, якими навичками володіє людина, але в тому, як швидко вона набула їх і як вони застосовуються [12, с. 10-11].

Аналіз робіт вчених [16; 27; 35; 55; 56; 61; 250; 267; 513; 534 та ін.] дозволяє стверджувати, що однією з причин виникнення музики, як сфери людської діяльності є потреба людей у спілкуванні. Спочатку з'явилися нерозчленовані, невербальні засоби спілкування. Тільки на певній стадії розвитку первісного суспільства, пов'язаної з розширенням сфери трудової діяльності та ускладненням суспільних і міжособистісних відносин, починається розщеплення єдиної, в деякому сенсі універсальної мови.

Відділення ж музичної діяльності від танцювальної та театральної і перетворення її в самотійну почалося тоді, як зазначає А. Готсдінер [114, с. 10-12], коли люди відчували, що можуть за допомогою висотно-ритмічної організації звуків висловити свій душевний стан, враження, переживання й настрої. Разом з виконанням і сприйняттям музики в самій музичній практиці, направляючи її, відбираючи і закріплюючи в свідомості найбільш виразні інтонації, удосконалювалася слухова система та музичне мислення людини. При цьому кожен з акустичних потоків мовленнєвий, в основному тембровий, і музичний, головним чином звуковисотний, в процесі свого розвитку зумовили формування різних видів слуху: мовленнєвого та музичного. Тривала еволюція закріпила їх у самотійних мозкових структурах, що передаються з покоління до покоління. Способи музичного спілкування в процесі тисячолітньої практики виділилися в особливий, музичний вид мистецтва. Б. Асаф'єв зазначав про те, що музика як мистецтво починається з того моменту, коли люди засвоїли у взаємному спілкуванні корисні звуковиявлення («сигнали»), коли ці звуковиявлення відклалися в пам'яті як постійні основні відносини двох або декількох інтонованих елементів [14]; генезис музики в цьому сенсі схожий на генезис образотворчого мистецтва. Створюючи наскальні малюнки, первісний художник удосконалював свої органи зору: розвивав спостережливість, чутливість до зорових символів, тобто, використовуючи мову інформатики, розвивав зорові функції розпізнавання образів. Таким самим шляхом розвивався й слуховий апарат. Філогенетично і онтогенетично музичні здібності розвивалися лише в тісному контакті зі словом, у взаємному спілкуванні людей. Інформативність звуковисотного компонентів мови стимулювала первісну людину збільшувати їх інформаційну ємність, розширюючи можливості інтонаційної модуляції «телеграфної» мови. Фактично ці інтонаційні вправи, що стали зародженням самотійних музичних фраз, були основою щодо розвитку

музичних здібностей.

Спочатку вони розчинялися в синкретичному первісному культурному комплексі, але згодом виділилися в самостійну творчу діяльність інтонування, що було прообразом музикування. Доцільно зазначити, що інтонаційна промова первісної людини була «наскальною музикою». Музика, таким чином, пройшла той же шлях зародження та розвитку, що й інші види мистецтва. Розвиток органів чуття, вдосконалення сенсорних і комунікативних функцій супроводжувалося ускладненням функцій центральної нервової системи, стимулювало (як один із стимулів) появу художньої діяльності, яка не мала вже безпосереднього практичного застосування. Це, в свою чергу, сформувало особливий тип когнітивної взаємодії із зовнішнім світом, його естетичне освоєння.

Є. Гусєва у своєму дослідженні [126] про взаємозв'язок психофізіологічних особливостей з музикою вперше виступає як дослідник саме музичних явищ і, аналізуючи механізми звуковисотного, динамічного та тембрового слуху, пов'язує експериментальні дані з елементарними закономірностями музики, які можна вважати початком вивчення музичних здібностей. Значення праць Є. Гусєвої для музичної науки визначається двома аспектами: постановкою проблем музичної психології в цілому, а також розробкою теорії слуху. Також, учений окреслив проблеми дослідження, пов'язані зі сприйняттям музичного мистецтва, що має тісний зв'язок щодо звукового сприйняття, природних основ музики та її художніх законів, інтуїтивного та свідомого, логічного й емоційного [126, с.68-70]. Вченим було визначено напрями наукового пошуку для розвитку та становлення музичної психології. Роботи Д. Штумпфа, О. Абрахама, К. Сішора, Г. Ревеш, В. Келлера, О. Мальцевої та багато інших поглибили її та розробили основи для її подальших напрямів розвитку. Саме в цей період виникає проблема музичних здібностей і

музикальності як одна з центральних. Починають розглядатися і вирішуватися такі найважливіші теоретичні питання, як: співвідношення біологічного та соціального в музичних здібностях, структура, онто й філогенез музикальності, можливості та закономірності її формування. Питання про структуру музикальності залишається відкритим до нашого часу. Проблема музикальності визначається її багатовимірністю, пов'язаної зі складною багаторівневою природою самої музики.

Розуміння музикальності, починаючи з робіт К. Штумпфа (Stumpf C, 1883,1890), Т. Біллрота (Billroth T., 1895), А. Файст (Faist A., 1897), Г. Ревеш (Revesz G., 1913), К. Сішора (Seashore C, 1919), визначалося теоретичними уявленнями про неї як про психічне утворення, оскільки К. Штумпф і М. Майер зводив її до здатності аналізувати співзвуччя, а К. Орф вважав її набагато більш складною, але єдиною, що не підлягає аналізу, властивістю людини. Вона, на його думку, включає в себе можливість отримувати задоволення від музики, «накладати» її настроїв на себе, розуміти глибоко тонке почуття стилю [369]. К. Сішор зазначав, що «музикальність» є сукупністю певних складових «талантів», які доцільно поєднувати за такими групами:

- музичне сприйняття;
- музична дієвість;
- музична пам'ять і музична уява;
- музичний інтелект;
- музичне відчуття.

Однак в основі музичності, на думку К. Сішора, є сенсорні музичні здібності, які мають бути представлені в людині в різних ступенях і точно виміряні за допомогою спеціальних тестів. К. Сішора є основоположником однієї з перших оцінювальних тестів для вимірювання музичних сенсорних здібностей і розробником такої теорії, за якою музикальність є основною характеристикою музичного сприйняття. Тоді як Г. Ревеш і

К. Сішора вважали музикальність вродженою властивістю «обраних», які піддаються розвитку в процесі навчання. Музичне майбутнє кожної дитини, на думку К. Сішора, можна з усією визначеністю прогнозувати на підставі результатів тестових випробувань.

Залишається додати, що в зарубіжних дослідженнях останніх років підтверджується низька валідність, що означає малу прогностичну цінність тестів К. Сішора (всіх трьох їх версій 1919, 1939, 1960 років), з одного боку, а з іншого, констатується наявність зв'язку між виділеними автором здібностями в єдиній структурі музикальності.

Б. Теплов в «Психології музичних здібностей» (1947) дав блискучий критичний аналіз цього напрямку вивчення музикальності. У цій роботі Б. Теплов дав огляд нової структури музичних здібностей та запропонував такі її складові, як ритмічне відчуття ладу та можливість здатності до розвитку музичними слуховими уявленнями. Слід зазначити, що Б. Теплов запропонував також психологічне трактування суті поняття «музикальність» як єдності емоційної чуттєвості на музику та сукупності взаємопов'язаних між собою окремих музичних здібностей. Б. Тепловим запропонована оригінальна концепція музикальності, що знаменує собою новий етап дослідження даного напрямку розвитку. Основним показником музикальності, на думку вченого, була емоційна чуттєвість до музики, а до основних здібностей відносить такі, що пов'язані зі сприйняттям і відображення музичного слуху та почуття самого ритму.

Установлено, що музичний слух має два компонента: перцептивний, пов'язаний зі сприйняттям мелодійного руху (відчуття ладу), і репродуктивний (здатність до слухового визначення мелодії). Б. Теплов вважав, що «здатність до слухового визначення» є «основою музичної пам'яті та музичної уяви» [483, с.304]. Неосновними компонентами комплексу музичності він вважав тембровий, динамічний, гармонійний та абсолютний слух. Виключно прозорливо виявилася думка Б. Теплова щодо

інтелектуалізації музикальності та осмисленні закономірностей актуального породження образу та передбачає його розвитку. Майже через 10 років Л. Майер (L. Meyer, 1956) [597] зазначав про важливість музичної пам'яті для розвитку самого музичного образу.

У цьому передбаченні учений бачив одне з джерел сили впливу музики, захоплення нею. За дослідженням Е. Гордона (Gordon E.), [573], А. Бентлі (Bentley A.) [550], включаючи музичну пам'ять в структуру музикальності, поділяв феномени звуковисотної та ритмічної пам'яті. Р. Шутер Дайсон і К. Габріель (Shuter R. Dyson, C. Gabriel, 1981) констатували відмінності в образах короткочасної та довготривалої музичної пам'яті: слуховий образ першої з них, якщо його не повторювати, швидко зникає, в той час як в довготривалій пам'яті він зберігається та допомагає передбачати сприйняття нового музичного образу. Вітчизняні психологи А. Леонтьєв, Ю. Гіппенрейтер і О. Овчинникова розкрили природу звуковисотного музичного слуху, спираючись на концепцію системності [249].

Концепція системності дає можливість глибше зрозуміти суть і психофізіологічні передумови взаємозв'язків таких специфічних почуттів. Слід зазначити, що такі вчені, як І. Сеченов та І. Павлов [447] проводили аналогію між діями руки, що тримає предмет і відтворюють в динаміці його форму, роблять «зліпок» і моделюють рухами очі. Керуючись ідеєю великого вченого, сучасним дослідникам вдалося виявити процеси, які наближаються до висоти звуку, як би будують її аналог.

Ця теорія також розкривалася в роботах Л. Виготського, А. Леонтьєва, П. Гальперіна та інших психологів.

Інтеріоризація – процес щодо заміни дійсних рухів нереальними та їх редукція, повне віддалення від сформованої, налагодженої системи рецепції, пояснює, наприклад, чому при досягненні певної ступені розвитку музичного слуху внутрішнє підспівування не є вже неодмінною

умовою адекватного слухання висоти. В музичній практиці відзначаються чинники, які мають вплив на сформованість музичного слуху. Так, відомі були явища переходу зовнішніх форм функціонального слуху (в співі, грі на інструменті, ритмічних рухах) в приховані, в дії «внутрішнього слуху».

Музикант і педагог С. Юдін, в якій аналізується особливості розвитку музичних здібностей з позицій моторної концепції сприйняття та теорії інтеріоризації [534, с. 36-42].

У роботі Л. Ветер [70, с. 112-118] була висунута гіпотеза про те, що сенсорні здібності за своїм механізмом є перцептивними діями й формуються за загальними з ними законам. З'ясувалося, що в основі сенсорних здібностей лежать системи інтеріоризування, згорнутих і автоматизованих, перцептивних дій, які функціонують як єдине ціле та створюють ефект «безпосереднього» розсуду або слухання складних візуальних або слухових відносин. Ця їх «безпосередність», одноактні, з одного боку, і стихійність формування всередині тієї чи іншої діяльності, з іншого, і усвідомлюють враження вродженості сенсорних здібностей [70, с. 112-118].

У дослідженнях сучасних американських авторів виражена тенденція до виділення інтелектуальної, пізнавальної сторони музичності в якості спеціальної, а іноді й провідної. Так, Д. Мак Лейша після ретельного аналізу робіт К. Сішора, Х. Уінга, К. Хевнер прийшов до висновку, що ті «елементи музикальності», на яких будував свою систему К. Сішор (почуття висоти, тривалості, тембру не основні. На думку дослідника, важлива музична пізнавальна здатність, тобто впізнавання та розуміння природи змін в музичних, квазімузикальних матеріалах (McLeish J., 1968) [595]. Однак складовою цієї здатності Мак Лейша називає музичну пам'ять, розрізнення висоти та вміння аналізувати акорди, тобто акцентується пам'ять та разом з ними сенсорні складові пізнавальних музичних здібностей, а саме музичний інтелект не є представленим [595].

Вчені визначають за необхідність вивчення спеціальних пізнавальних музичних здібностей, вважаючи їх тісно пов'язаних з музичною освіченістю та налаштованої критично емоційної чуйності на музику. Ці дослідники вважають, що комбінація розглянутих факторів ключовий момент в розумінні структури музикальності.

Спробу визначити загальний фактор цілісного сприйняття музики зробив в своєму дослідженні Х. Уінг. (H. Wing, 1963), який в структурі музикальності, поряд з взаємопов'язаними музичними здібностями, виділив загальну здатність до сприйняття та адекватної оцінки музики.

У роботі К. Карма (K. Karma, 1975) [582] музичні здібності розглядаються з точки зору загального та сучасного структуралізму. Здатність до структурування музичного матеріалу, на думку дослідника, головна ознака музикальності. Автор пропонує тестувати тільки цю здатність. У своїх більш пізніх роботах К. Карма «музичну схильність» пропонує здійснювати через прогнозування, визначення моделі структур, синхронізації музичних матеріалів.

Тенденцією до «інтелектуалізації музикальності» пояснюється інтерес до виявлення зв'язку між музичними і розумовими здібностями. І. Супек за допомогою текстологічного обстеження вивчав зв'язок музичного слуху з загальними розумовими здібностями, абстрактним мисленням, просторовим мисленням і успіхами в навчанні (I. Supek, 1977). Виявилося, що розумові здібності та успішність навчання не впливають на музичний слух. У той же час висувається гіпотеза про існування зв'язку між музикальністю та розумовими здібностями. Головне, що можна відзначити з його досліджень, що розумові здібності не мають впливу на музичний слух та тісно пов'язані з її інтелектуальними показниками. Проблема взаємовпливу пізнавального розвитку та музикальності ще не досліджена.

Слід відзначити, що саме Б. Теплову належить заслуга в

обґрунтуванні нерозривному зв'язку між виділеними музичними здібностями та емоційною й слуховою сторонами музичальності. Вчений переконаний, що тонкість слуху, його диференційна здатність формується та вдосконалюється в залежності від того, наскільки сильно й глибоко сприймається музика. Найчастіше емоційний і пізнавальний аспекти музичальності, поєднуючись, створюють певну гармонію в її структурі. Однак іноді зустрічаються контрастні відносини між ними. Учений наголошував, що предметність емоцій виключає трактування, вимагає подання про емоційну сферу як про окремий пласт психічного, що надбудовується над пізнавальним образом і займає положення між ним і внутрішніми психічними утвореннями людини (потребами, досвідом тощо). При такій «локалізації» емоції легко вписуються в структуру образу як носії суб'єктивного ставлення до того, що в ньому відбивається [483].

Таким чином, процеси в музичному сприйнятті, просторово-тимчасові його характеристики тісно пов'язані з естетичними емоціями. Поки що виявлені лише деякі стійкі зв'язки об'єктивних характеристик музики та емоцій.

Б. Теплов зазначав, що симультанні музичні вистави не можуть бути тільки слуховими, найважливіше значення в них мають зорові та інтелектуальні [483, с. 245].

У психології спроби дослідити одну з найскладніших проблем в цій галузі проблеми формування цілісного образу були зроблені ще в роботах С.Беляєвої-Екземплярської (1924, 1926). Зазначимо також про дослідження В. Ражнікова (1980), в якому вивчався афективний зміст музичного образу. Методика «партитурної транскрипції», запропонована ученим, дозволила класифікувати різні етапи формування «чуттєвого цілого». В. Цеханською (1978) було показано, що перцептивні дії суб'єкта характеризуються операціями з послідовно нарощуваними звуковими комплексами, що свідчить про інтегруючі тенденції, що формується в структурі сприйняття

музики.

Таким чином, найбільш важливим в контексті проблематики даного дослідження є встановлення багатьма ученими (Аристотель, Г. Гем-Гольц, К. Штумпф, О. Мальцева, Б. Теплов, О. Леонтьєв, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Ражніков, В. Цеханська) наступного:

1. Будучи специфічною формою соціального спілкування, музика позначила свою природу як інтонаційно-образну. І як стверджує Б. Поршнєв, нижнім поверхом всякого людського спілкування є мова [406], адже емоційно-виразні інтонації є фундаментом спілкування.

2. Зміст музики розглядається як розвиток специфічної мови почуттів і емоцій (Аристотель, Б. Теплов, П. Чайковський, Б. Додонов тощо).

3. Визнаючи музику мовою почуттів, ми виходимо з факту якісного різноманіття людських емоційних переживань. Мова музики, способи вираження музичних емоцій корисно розглянути з позиції психолінгвістики як мови особистості. Сутність музичної мови не в реальних проявах емоцій людини, а в її художньої умовності, що пояснюється специфікою мистецтва як форми відображення дійсності, де художні образи мають знакові особливості, притаманні абстрактному мисленню, й одночасно виступають в конкретній чуттєвій формі.

4. З трьох функцій мови, виділених О. Леонтьєвим (відзначаючи, комунікативна та експресивна [248]), лише перша представлена в музиці слабо. Як зазначає Б. Теплов [483], вона є похідною від виразності музичних образів і проявляється в лейтмотиві, лейттемі. Другу, комунікативну функцію музика виконує не менш ефективно, ніж мова. Третю, експресивну, виразну функцію вона забезпечує набагато ефективніше, ніж прозаїчна мова.

5. При цьому, серед незвичайних якостей, набутих людиною, одне з найвищих його надбань визнає емоційну сприйнятливість. Вона зумовила

усвідомлюване ставлення до себе й до оточуючих, розвинула здатність до співчуття та співчуття іншому. Тому, цю здатність можна позначити як здатність до співпереживання.

6. Тонкість слуху, його диференційована здатність, за словами Б. Теплова, формується і вдосконалюється в залежності від того, наскільки сильно й глибоко проживається музика. Найчастіше емоційний і пізнавальний аспекти музикальності, поєднуючись, створюють певну гармонію в її структурі (1940).

7. Витоки гармонії в народній музиці. У ході розвитку музичного мистецтва гармонія видозмінюється, збагачуючись новими засобами і прийомами. Гармонія (галузь виразних засобів музики, що заснована на закономірному об'єднанні тонів в співзвуччя, на зв'язку співзвуч в їх послідовному русі) спирається на об'єктивні закономірності, обумовлені акустичними, фізіологічними, психологічними передумовами. Порушення цих норм призводить до розпаду гармонії.

8. Визнаючи всю складність і специфічність музичного пізнання, Б. Теплов зазначав, що пізнання музики неможливо без інших виразних засобів. Завдяки настільки чудовою особливостю вона є, на думку ученого, «емоційним пізнанням», надає ні з чим не зрівнянні здатності, які сприяють розвитку емоційної сфери особистості будь-якого віку. Основою основ музичного розвитку дітей дошкільного віку визнана емоційна сприйнятливості музики, чуттєвість. А глибина емоційних переживань дитини буде визначати якісний рівень його її музичного сприйняття. Необхідним є включення в організацію музичної діяльності дітей дошкільного віку хороводів, репертуар насичений українськими народними піснями, роздольними й протяжними, ніжними й ліричними, дзвінкими й завзятими, що включають різні дитячі ігри та ігрові потішки, заклики, заклички. Дошкільнят може залучати до оркестрової музики, але бажано з яким небудь соло інструментом, наприклад скрипкою, гітарою

або баяном. Головне, щоб мелодії були нескладними та зрозумілими, а гармонії простими, без різких дисонансів.

Роль емоцій в музичному розвитку і в музичній діяльності виключно велика. Емоційний тип реакцій, а разом з ним емоційне пізнання проявляється дуже рано й генетично випереджає інтелектуальне.

На думку Л. Виготського, генетичними формами регуляції поведінки в дитинстві довго залишаються емоції, саме їм в процесі розвитку належить роль регуляторів становлення особистості як цілісної утворення особистості. Без емоційного контакту немає художньої комунікації, немає духовної взаємодії особистості з творами мистецтва.

Розвиток емпатії не тільки процес розвитку та когнітивації емоції, це процес формування діючих моральних мотивів, мотивацій.

9. Говорячи про гармонійний розвиток особистості, Л. Виготський в якості найважливішого його умови називає єдність формування емоційним та інтелектуальним сфер психіки дитини, єдність афекту та інтелекту. Утім музика поєднує не лише емоції, але й сприяє спеціальному формуванню «музичного вуха».

10. Умови спеціальної організації оволодіння дитиною змістом музичної інформації, а також формування особливого «музичного вуха» значимо вплив на розвиток пізнавальної сфери людини, і це пояснюється специфікою мистецтва як форми відображення дійсності.

11. Створення і виконання музики, її сприйняття має творчий характер. Особливості музичного сприйняття проявляються через абстрактність мистецьких образів, зокрема музичних. Так, Л. Виготський відзначає про те, що музичний твір викликає в людині, яка слухає музику, цілий складний світ переживань і почуттів. Це розширення й поглиблення почуттів, творча їх перебудова, що становить психологічну основу мистецтва музики [84].

У творчому процесі пізнання музики відбувається орієнтація

дошкільників на розвиток музичного мислення. Таким чином, проникнення в текст відбувається «через підтекст», освоєння музичних ідей пов'язане з їх емоційно образним сприйняттям. При цьому музика, впливає на свідомість особистості, створюючи потрібний настрій, активізуючи пізнавальні процеси, стаючи мотивом навчальної діяльності.

12. З іншого боку, розуміння музики, її форм і змісту здатне посилити естетичне переживання. Так, активність інтелектуальна збагачується емоційною. Важливо, що значну роль відіграє розвиток асоціативного мислення вихованців, спонукаючи розглядати досліджуваний твір в його зв'язках з іншими явищами мистецтва і життя.

У своїх наукових роботах В. Шадріков розкрив психофізіологічну сутність особистісних здібностей і розглянув взаємозв'язок здібностей з задатками. Вчений писав, що здібності як психологічна категорія більше не розглядаються як властивість мозку. На думку В. Шадрікова продуктивним є ознака успіху, тому що успіх діяльності визначається метою, мотивацією, властивостями нервової системи та іншими факторами [522, с.10].

Проблему розвитку музичного слуху, як найважливішої частини музичних здібностей, досліджував Б. Асаф'єв. Коротко сформульована ним така позиція: слухові властивості притаманні людським вродженим якостям активного слуху; Завдання музично обдарованої особистості – виховувати й сприяти розвитку слуховій діяльності. Тому активне слухання і розвиток музичного слуху в дітей – є основоположним для роботи вчителя музичного мистецтва [14, с. 65].

Володіючи абсолютним слухом, Б. Асаф'єв свідомо розвивав свій відносний слух, вважаючи його музичним, гнучким і пристосованим до тонкого інтонаційного сприйняття. Багато робіт вченого, присвячених естетиці, філософії теорії музики, включають роздуми і практичні рекомендації у розвитку музичного слуху.

Спостереження і дослідження в контексті усвідомлення необхідності гармонійної взаємодії абсолютного і відносного слуху лягли в основу теорії інтонації Б. Асаф'єва, адже розуміння музики, як процесу живої інтонації народжувалося не тільки з теоретичних пошуків і аналізів. Ця ідея була підказана вченому за його власною позицією та за позицією людини, яка має абсолютний слух і набуває відносного слуху в підтримку мови і музично-мовленнєвої осмисленої інтонації. Вся музика була відкрита йому як інтонаційне явище, саме тому, що він мав можливість побачити її з абсолютної, абстрактно-тембрової, неінтонаційної позиції. Таким чином, праці Б. Асаф'єва набули теоретичного і практичного значення для розвитку музичної системи освіти [14, с. 86].

С. Науменко переконливо доводить, що музичні здібності мають здатність проявлятися через: специфіку сприйняття музики, а саме його звукообразності, тобто, коли звукова інформація має для дитини семантичне навантаження: і для переживання, музики не потрібне звертання до асоціацій, уявлень. Особливість взаємозв'язків між музичними здібностями утворюють систему музичності, яка забезпечує особистості можливість продуктивної творчої музичної діяльності. Вчений зауважує, що часто «під музичним слухом розуміють лише звуковисотний слух і чистоту інтонування». На переконання дослідника, «музичний слух має виходити за межі не лише власних відчуттів, але й сприйняття» [357, с. 15-17].

С. Науменко вважав, що для здійснення ефективної музичної діяльності необхідний одночасний і розвиток музично-слухових, і музично-естетичних здібностей особистості. Учений наголошував, що у процесі музичного навчання з емоційного і слухового компоненту музичні здібності мають здатність до розвитку.

Розвиток музичних здібностей у практиці музичної освіти можна розуміти не тільки як формування спеціальних, професійних навичок

музики, а й як специфічний розвиток загальних здібностей, сприйняття і почуттів, уваги і образної пам'яті, уяви і мислення, вольового регулювання, тобто пізнавальні властивості людини. Вчені Л. Бочкарьов [57], К. Тарасова [479], аналізуючи різні види музичної діяльності (слухання, творчість, продуктивність) доводять, що в них реалізуються принципи формування музичних здібностей.

Відомий сучасний психолог Л. Бочкарьов у книзі «Психологія музичної діяльності» розкриває проблему здатності особистості до музичної діяльності та ототожнює її з проблемою здібностей, розуміння можливостей комплексу, необхідного для успішного здійснення діяльності, включаючи характеристики особистості, особливості емоційної сфери, природи [57, с. 94-98].

У працях Г. Тарасова [478], ретельно аналізується підхід до музичного сприйняття як загальної психологічної ланки всіх форм музичної діяльності, а також виведено поняття – культури сприйняття музики, яке визначається як особлива структурно-функціональна організація комплексу музичних здібностей людини, яка дає можливість зрозуміти музику відповідно до задуму композитора.

Н. Ветлугіна, розглядає здібності, які необхідні дитині для виконання певної діяльності: слухання (вміння інтегрувати і диференціювати сприйняття), виконання (чистота інтонацій, координація рухів при грі на дитячих музичних інструментах,) і творчість (творча фантазія при сприйнятті музики, вміння співати, музично-ігрова творчість, імпровізація тощо). На основі діагностичних когнітивних процесів робилися спроби оцінити рівні розвитку музичних здібностей дітей. У той же час вчені, які прагнули дослідити динаміку розвитку здібностей, намагалися знайти взаємозв'язок між індивідуальними здібностями, визначити здатність не як кількість ізольованих функцій, а як комплекс. У монографії «Музичний

розвиток дитини» вчена розділяє музичні здібності на музично-естетичні і спеціальні [71].

Разом з появою в музикознавстві нового розуміння музики як форми художнього спілкування (В. Медушевський [283], Є. Назайкінський [355]) відбулися зміни у розумінні музичних здібностей. Їх можна розглядати з комунікативних позицій і визначати як ставлення людини до музики реалізується в процесі її сприйняття. Це відображає характер прояву музичних здібностей.

Таким чином, підсумовуючи думки вчених, які працювали над проблемою розвитку здібностей, робимо висновок, що здібності тісно взаємопов'язані з життєвою спрямованістю особистості, з мірою схильності людини до певної діяльності. В основі однакових досягнень під час будь-якої діяльності можуть лежати різні здібності; водночас здібності сприяють тому, що різні види діяльності будуть успішними для особистості.

Здібності не можна розглядати як просту властивість. Таке своєрідне і відносно стійке поєднання ряду психічних властивостей людини зумовлює можливість успішного виконання нею певного виду діяльності. Однак, синтез індивідуальних властивостей не є постійним і незмінним. Це єдність, яка розвивається і змінюється під впливом певної діяльності.

Не викликає суиніву той факт, що особливе місце у розвитку здібностей дітей належить музичному мистецтву. Переконані в тому, що розвиток музичних здібностей дітей є передумовою формування гармонійної особистості, і, без сумнівів, в сучасному суспільстві, в практиці музичної освіти досить гостро поставлена проблема пошуку нових педагогічних технологій розвитку музичних здібностей.

Результаті аналізу наукової-методичної літератури надають підстави для визначення провідних поглядів на саму теорію музикальності:

- як вроджена здатність, яка не може бути розвинена;

● як властивість, що розвивається на основі вроджених задатків.

У визначеннях вчених існують деякі відмінності, але всі вони вважають, що здібності є психічними властивостями, що впливають на результат виконання діяльності. Щоб зрозуміти природу і сутність музичності, потрібно мати чітке уявлення про її структуру. І хоча багато дослідників вирішували цю проблему, поки що немає єдності в їхніх поглядах на це складне явище.

Доцільно зазначити, що проблема музичного розвитку особистості висвітлена у працях А. Сохор, Л. Баренбойма, В. Медушевського, Б. Яворського; дослідженням музичних здібностей присвячено роботи таких учених, як Г. Артоболовська, О. Запорожець, С. Науменко, О. Радинова, О. Коваль, Л. Масол, З. Кодай, К. Орф; у наукових роботах А. Козир, М. Лазарєв, Н. Фоломєєва зазначено окремі аспекти музично-творчого виховання.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що здібності розвиватимуться у взаємозв'язку, однак розподіляються на загальні (психомоторні й розумові здібності, увага, пам'ять) та спеціальні – музичні здібності: ритмічне відчуття, музично-слухові, музично-ритмічні.

С. Садовенко наголошує на тому, що передумовами музичної діяльності є розвиток музичних здібностей дітей як стійких індивідуально-психологічних властивостей, що формуються при оволодінні різними видами творчої діяльності. Формування музичних здібностей в дошкільнят впливаючи на їх загальну культуру [441].

Щодо психологічних і педагогічних аспектів музичного розвитку особистості дитини, доцільно відзначити, що впливаючи на дитину, збагачується її чуттєво-емоційна сфера, покращуються загальні властивості психіки, інтелект, моторика, а також розширюються творчі інтереси дошкільника і проявляється в:

- музично-ігровій діяльності (музика – переживання дитини – створення нею музично-ігрового образу у вигляді дитячих музичних ігор: ігри-драматизації, ігри-казки, ігри-хороводи, ігри-опери, ігри з правилами, музично-дидактичні ігри). Поєднання репродуктивних, стандартних, традиційних елементів з новими, креативними, допомагають дитині приймати творчі рішення, сприяють формуванню образного мислення, здатності до інтерпретації;

- в грі на музичних інструментах (імпровізація під час гри на інструменті);

- пісенній творчості (складання найпростіших мелодій із мотивів, невеликих інтонаційних оборотів).

Так, природні властивості голосового апарату дошкільнят передбачає здатність до розвитку голосових зв'язок. В ранньому віці найкраще можуть формуватися музичний слух, а також і музична пам'ять (Н. Ветлугіна), закладаються основи естетичної культури, з'являються нові моделі виховання дошкільників. Спів – самий доступний, активний і ефективний вид музичної діяльності дітей різного віку, який відіграє основну роль у розвитку складного поняття «музичні здібності» і є в центрі уваги вчених різних областей наук: філософії, культурології, музичної педагогіки та психології (Є. Алмазов, І. Деражні, В. Петров). В процесі співочої діяльності успішно формується система музичних здібностей, а також формується особистість дитини.

Для розвитку музично-творчих здібностей необхідна спільна праця вихователя й дитини з актуалізації творчого потенціалу особистості, що поєднуватиме розвиток здібностей з організованою творчою активністю дітей, яка відповідає їх особистісним потребам і психофізіологічним віковим особливостям.

Від готовності педагога до розвитку здібностей дошкільнят залежить ефективність професійної педагогічної діяльності в освітньому процесі.

Такі категорії як: емоції, мислення, пам'ять, воля використовуються сучасними дослідниками музично-творчих здібностей, музичного розвитку та музичної діяльності (Ю. Цагареллі, К. Тарасова, Л. Бочкарьов, В. Морозов). Тому, вихователь в процесі своєї професійної діяльності, спрямованої на формування та розвиток здібностей дошкільнят, повинен усвідомлювати психологічні особливості розвитку вихованця, враховуючи особливості психологічного розвитку дитини, типологічні особливості нервової системи.

З словами Л. Гарбера, діяльність фахівця повинна бути заснована на декількох рисах характеру, що й відображає пізній етап формування здібностей [105]. Однак, в музичному мистецтві це відбувається раніше. Здійснюючи діяльність, спрямовану на формування і розвиток музичних здібностей у дошкільнят, педагог повинен усвідомлювати свою роль в становленні характеру дитини.

Отже, вищезазначене надає підстави визначити перспективні шляхи розвитку музичних здібностей дітей дошкільного віку, зокрема: організація освітнього процесу, в якому поєднується колективна, групова, індивідуальна форми роботи дошкільників; інтеграція різних видів мистецтв; дотримання умов щодо розвитку музично-творчих здібностей (накопичення вражень від сприйняття музичного мистецтва, свобода творчої діяльності, самостійність); створення освітньо-музичного середовища; мотивування до самостійної музичної діяльності; спонукання малят до пошуково-творчої музичної роботи й самовираження в ній.

Принциповим для нашої роботи є розгляд проблеми розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років як єдиного взаємозалежного комплексу структури музичних здібностей, а саме: ладове чуття, музично-ритмічне чуття, звуковисотний слух. Всі дослідження щодо музичних здібностей свідчать про те, що звуковисотний слух, чуття ритму і ладове чуття визначають схильність до музичної діяльності.

Отже, на підставі проведеного аналізу і вивчення науково-методичної літератури, з'ясовано, що проблема розвитку музичних здібностей дошкільників є важливою та актуальною, оскільки потреба в ній доведена вченими різних галузей дослідження. Звернемо увагу також на той чинник, що дослідженнях учених, які вивчали цю проблему, зустрічаються деякі неспівпадання, утім всі вони переконані в тому, що здібності є психічними властивостями, що впливають на поставлений результат діяльності.

Прорезюмовані праці вчених (Л. Виготський, І. Газіна, Г. Гац, Л. Добринюк, О. Донченко, В. Загвязинський, С. Матвієнко, В. Моляко, В. Рибалка, С. Рубінштейн, М. Чернявська, В. Швирєв та ін.) визначено суть поняття *«музичні здібності дітей дошкільного віку»* як *стійкі індивідуально-психологічні властивості особистості, які є основою та запорукою успішного здійснення музичної діяльності.*

У дисертації з'ясовано, що процес самореалізації дитини в різних видах музичної діяльності сприяє цілісному та загальному її розвитку. Доведено, що розвиток музичних здібностей дітей дошкільного віку – це процес формування музичних якостей особистості дитини в процесі організації навчально-ігрової діяльності, організованої на основі взаємодії різних видів музичного мистецтва (В. Верховинець, Н. Георгян, Ж. Далькроз, М. Монтессорі, К. Орф, В. Семиченко, Б. Теплов, Н. Терентьєва, Б. Яворський та ін.).

Аналіз літературних джерел (Б. Барток, В. Верховинець, К. Орф, З. Кодай, О. Ростовський, З. Сирота, О. Смоляк, Б. Трічков) дозволяє стверджувати, що розвиток музичних здібностей дітей дошкільного віку сприяє розвитку їхньої стійкої уваги, пам'яті та уяви, активізує їхнє репродуктивне та продуктивне мислення, позитивно впливає на їхнє загальнокультурне становлення.

З'ясовано, що головною ознакою розвитку музичних здібностей

дошкільників є творчість, яка проявляється в процесі організації музичної діяльності та визначає її успішність (Л. Виготський, І. Волков, В. Загвязинский, В. Моляко, В. Рибалка, С. Сисоєва, В. Швирьов та ін.).

Вивчення педагогічної практики, узагальнення провідних наукових підходів щодо розвитку музичних здібностей дітей (А. Арісменді, В. Бехтерєв, Л. Виготський, П. Каптерєв, О. Радинова, Б. Теплов, В. Шацька та ін.), дозволило констатувати, що упровадження інтегративного підходу сприяє розвитку музичних здібностей дітей шляхом поєднання систематичного музично-естетичного виховання особистості дитини за спеціально розробленою індивідуальною програмою, задіяння дітей дошкільного віку до «музично-освітнього середовища» для розвитку природних задатків кожної дитини.

На основі узагальнення досліджень (О. Костюк, М. Кичук, О. Леонтьєв, В. Моляко, В. Семиченко та ін.), у яких розкривається проблема розвитку музичних здібностей дітей дошкільного віку, визначено *принципи* розвитку музичних здібностей дошкільників: емоційної насиченості освітнього процесу; забезпечення психологічної комфортності дошкільників шляхом створення святкової атмосфери у процесі проведення занять; добровільності участі дітей у музично-ігровій діяльності; різновікового комплектування груп; активізації творчого самовираження дітей тощо.

Здійснено аналіз моделей музичного розвитку особистості дитини, який дозволив виявити, що для дитячої музичної творчості пріоритетною є спрямованість на розвиток музичних індивідуально-ціннісних та особистісно зорієнтованих асоціацій, які визначаються світоглядом дошкільника. Такі моделі розглядаються на прикладі визнаних зарубіжних освітніх систем, зокрема: музично-ритмічна система (Е. Жака-Далькроза), музично-освітні концепції З. Кодая, К. Орфа, Ш. Сузукі та ін.); методична система (В. Верховинець, М. Монтессорі, Б. Яворський та ін.).

Установлено, що проблема розвитку музичних здібностей дітей дошкільного віку пов'язана з обґрунтуванням *організаційно-методичних засад*, що забезпечують їх розвиток, під якими розуміємо: організацію освітнього процесу, що передбачає поєднання колективної, групової, індивідуальної роботи та використання різних *форм* (самостійна музична діяльність, музичні студії) і *методів* (наочні, словесні та практичні) музичного виховання й навчання; застосування на кожному етапі розвитку дитини різновидів музичної діяльності; створення освітнього музично-ігрового середовища для дітей, що мотивує їх до музичної діяльності, яка ґрунтується на пошуково-творчій роботі та сприяє здійсненню самовираження дошкільника в ній.

Прорезюмовані напрацювання психологів (С. Беляєва-Екземплярська [27], Д. Богоявленська [37], Л. Бочкарьов [57], Л. Виготський [84], В. Дружинін [143], І. Зимня [180], О. Костюк [222; 223], О. Кульчицька [243], О. Леонтьєв [248; 249], В. Рибалка [415; 416], С. Рубінштейн [429; 430; 431; 432], В. Семиченко [445], Б. Теплов [483] та ін.) дозволили констатувати, що найбільш сприятливим віком дитини для розвитку його музичних здібностей є період від 4 до 7 років.

У процесі дослідження виокремлено психолого-педагогічні *особливості розвитку* музичних здібностей дітей 4–7 років: розвинена музична уява, скерована на активне залучення до музичної діяльності; відмінна пам'ять, що є запорукою ефективної музичної творчості (Т. Борисова [56], С. Воронова [80], І. Газіна [98; 99], Г. Гац [107], О. Запорожець [171], Н. Кривошея [232], Т. Лісовська [254], І. Малашевська [270], С. Нечай [362], О. Олексюк [366], Г. Руда [433], С. Садовенко [441], К. Тарасова [477], Б. Теплов [483] та ін.).

1.2. Зміст та структура музичних здібностей дітей 4-7 років

Проведений аналіз наукової літератури [109; 232; 254; 433; 441; 471 та ін.] у напрямі розвитку музичних здібностей дошкільників, дозволяє стверджувати, що процес самореалізації дитини в різних видах музичної діяльності сприяє цілісному та загальному її розвитку. Доведено вченими [70; 105; 114; 191; 249; 284; 294; 534 та ін.], що розвиток музичних здібностей дітей дошкільного віку – це процес формування музичних якостей особистості дитини в процесі організації навчально-ігрової діяльності, організованої на основі взаємодії різних видів музичного мистецтва.

Слід зазначити, що дошкільний вік є найважливішим етапом дитинства. Сучасні ЗДО, враховуючи вікові особливості розвитку та потреби дітей сприяє їхньому розвитку та надає можливість забезпечити подолання розбіжностей у досягненнях, розвиваючи певні вміння й навички. Висока сприйнятливність цього вікового періоду визначає значний потенціал різноманітного розвитку дитини, тому ви хователі мають певну відповідальність за організацію навчального процесу, спрямованого на досягнення позитивного результату у виявленні та подальшому розвитку музичних здібностей дітей.

Розвиваючи музичні здібності в дошкільників, слід враховувати їх вікові особливості. В дошкільному віці вплив вікових особливостей на розвиток музичних здібностей можна простежити на фізіологічному та особистісному рівнях. Музичні здібності в дітей 4-7 років, з одного боку, викликають підвищену чутливість, зорове сприйняття рухливості, а з іншого – вразливість, нестабільність, втому, повільні реакції в незвичайних обставинах. Поєднання слабкості нервової системи з чутливістю як індивідуальної особливості на початковому етапі навчання сприяє розумовому розвитку дітей в той час, поєднання інерції нервової системи з

інерцією індивіда істотно обмежує здатність досягти успіху в певній діяльності.

За віковою періодизацією 4-7 років береться до уваги перехід від ігрової до навчальної діяльності, яка стає провідною.

Досліджуючи особливості музичного розвитку дошкільників, О. Ростовський вказує на те, що в галузі відчуттів та сприйняття їх розвиток виходить з найпростішого розрізнення найбільш яскравих, найбільш складних форм, звуків і більш активного розуміння гармонійних комбінацій, до диференціації звуковисотних і ритмічних співвідношень в музиці, різних форм, поетичної співзвучності [428].

У віці 4-7 років інтенсивно розвивається самосвідомість: діти починають усвідомлювати, що вони є індивідами, які піддаються соціальному впливу. Проте дитина відчуває свою унікальність, свою власну мудрість і має намір утвердитися серед дорослих і однолітків, формуються навички самоконтролю і саморегуляції.

Аналіз наукових досліджень педагогів і психологів свідчить про те, що творчість трактується як створення нового продукту, а також як процес, який передбачає пошук способів, шляхів вирішення завдань ігрової, художньої та музичної діяльності.

Питання дитячого музичного розвитку були висвітлено в роботах О. Апраксіної, Т. Бакланової, А. Буреніної, А. Гогоберідзе, В. Деркунской, А. Запорожця, Н. Метлова, К. Тарасової. Так, Б. Теплов розуміє здібності як такі, що мають відношення до успішності виконання діяльності [483, с. 9].

На думку Д. Богоявленської, здібності – це психічна властивість, що сприяє освоєнню та навчанню, а не відкриттю та винаходу; здібності не є талантом, за допомогою якого народжуються високі досягнення людства [37, с. 35-39].

Як стверджують психологи (В. Крутецький, В. Шадриков) загальні здібності впливають на успішність виконання різних видів діяльності; спеціальні здібності необхідні для успішного виконання певної діяльності.

Особливий інтерес представляє теорія, відповідно до якої існують спеціальні здібності, що визначаються схильністю особистості до певних видів діяльності, що відповідають видам інтелекту, а саме:

- вербальний (вміння словесно висловити свої думки і почуття);
- логіко-математичний (вміння бачити причинно-наслідкові зв'язки);
- просторовий (вміння маніпулювати просторовими об'єктами);
- тілесно-руховий (вміння організовувати різні види рухової активності);
- музичний;
- інтерперсональний (вміння вибудовувати міжособистісні відносини);
- природний (вміння спілкуватися з живою природою);
- спірітуальний (вміння передбачати майбутнє) [37, с. 146-148].

Вправ на тренування почуття ритму у дошкільнят досить багато, серед них: декламування віршів; мовленнєві ігри, які проводяться під музичний супровід або хлопки викладача та дітей; найпростіші танцювальні рухи під ритмічну музику; марширування під музику; використовувати ударні інструменти.

Доцільно також відзначити, що для дітей 4-7 років характерне особливе сприйняття музики: музику можна слухати, під музику можна співати, танцювати.

Важливу роль у формуванні музичних смаків дітей 4-7 років грає слухові сприйняття. Діти по-різному реагують на тиху та ніжну мелодію, відрізняючи її від веселого маршу, звертаючи увагу на яскраві мелодійні образи.

Вплинути на формування слуху у дитини молодшого дошкільного віку можна, граючи з ним в музично-дидактичні ігри, які сприяють розвитку сенсорних і музичних здібностей, пов'язаних з висотою, силою, тембром і тривалістю звуків.

Уміння наслідувати голоси дорослих також є важливим етапом у формуванні музикальності малюків. Таким чином формується голосовий апарат, удосконалюється мова. Природно, що діти не можуть в три роки відразу запам'ятати пісню, але вони із задоволенням підспівують дорослим, запам'ятовуючи основні слова. Такі повторення прискорюють формування музичного слуху малюка.

Розвиток музичних здібностей дітей 4-7 років будується на: прослуховуванні творів; музично-ритмічних рухах; співі; іграх.

Однак, для розвитку музичних здібностей старших дошкільників необхідним є підбір репертуару відповідно рівню розвитку та підготовки дитини, об'єднавши в заняттях основні види музичної діяльності. Дошкільнята із задоволенням беруть участь в таких заняттях, навчаються проявляти емоції та творчі здібності. На розвиток музичних здібностей старших дошкільників впливає слухання музики, обговорюючи її. В навчальний процес включаються музично-дидактичні ігри, знайомство з музичними інструментами, танці.

У віці 6-7 років у дошкільнят вже, як правило, сформований власний музичний смак: вони здатні вибирати та оцінювати музичні твори, співати, отримуючи радість від звучання їхніх голосів. Діапазон голосу у дітей 6-7 років стає на порядок ширше, з'являються навички володіння ритмом та інтонацією.

Уроки музичного мистецтва мають величезний потенціал для гармонійного розвитку дошкільника з притаманними їм властивостями безпосереднього впливу на психоемоційний стан; результат творчості композитора, виконавця тощо; живого та творчого спілкування з

мистецтвом у процесі сприйняття, розуміння та усвідомлення художніх образів; активне залучення дітей до створення художнього образу в різних видах музичної діяльності та творчих видах музичної діяльності (вокально-інструментальна імпровізація, музично-ритмічні рухи, тощо); використання на уроках тощо. У цьому контексті практично всі види музичної діяльності молодших школярів можуть бути творчими.

Слід зазначити, що доцільно проводити для вихователів та вчителів музичного мистецтва спеціальні бесіди та лекції, тематика яких спрямована на визначення важливості розвитку музичних здібностей дошкільників з раннього віку.

Аналіз науково-методичної літератури [70; 105; 114; 191; 232; 249; 254; 284; 294; 534 та ін.] дав можливість виокремити теоретичні положення, які складають загальну методологічну базу розвитку музичних здібностей особистості, відзеркалюючи сучасне розуміння суті багатогранного явища, як музикальність. Слід зазначити, що музикальність є складовою психіки, які відображають об'єктивний світ. Їхні операційні механізми засвоюються індивідами в процесі навчання і виховання, у загальній соціалізації, де виховання і навчання постають головними чинниками розвитку здібностей. Вони несуть на собі відбиток індивідуальності, а зовнішні впливи обов'язково переломлюються через її внутрішні якості тощо. Поєднання внутрішніх і зовнішніх умов спадковості й виховання дитини є основою розвитку здібностей.

Розрізняють загальні та спеціальні здібності. До загальних здібностей відносяться – якості розуму, пам'ять, спостережливість, вони є необхідними.

Б. Теплов, досліджуючи структуру музичних здібностей пов'язав їх з музичними та слуховими уявленнями, яка включає в себе різні якісні властивості музичного слуху, ритмічного та ладового чуття [483, с. 35].

На основі вивчення, аналізу та узагальнення наукових досліджень ми дійшли висновку, що до основних музичних здібностей відносяться:

Ладове чуття є складовою музичного слуху. Ладове чуття утворює нерозривне поєднання з відчуттям музичної висоти, тобто висоти відокремленої від тембру. Ладове чуття безпосередньо проявляється в сприйнятті мелодії, у впізнаванні її, у чутливості до точності інтонації. Воно поряд з чуттям ритму утворює основу емоційного відгуку на слухання музики.

2. Музично-слухове уявлення – здатність довільно користуватися слуховими уявленнями, що відбивають звуковисотний рух. Означену здібність можна назвати інакше – слуховим або репродуктивним компонентом музичного слуху та безпосередньо, проявляється у відтворенні по слуху мелодій, у першу чергу в співі. Разом з ладовим чуттям музично-слухове уявлення є основою гармонійного слуху. На більш високих щаблях розвитку музично-слухове уявлення утворює внутрішній слух. Ця здібність створює основне ядро музичної пам'яті й музичної уяви.

Музично-ритмічне чуття – здатність відчувати емоційну виразність музичного ритму на основі активного переживання музики. У ранньому віці музично-ритмічне чуття проявляється в тому, що слухання музики безпосередньо супроводжується тими або іншими руховими реакціями, що більш-менш передають ритм музики. Це відчуття є основою музичного руху.

Поряд з ладовим чуттям воно утворює основу емоційного відгуку на музику.

Музична пам'ять нагромаджує музичні враження, слуховий досвід і зумовлює музичне мислення – інструментальне, вокальне.

Кожний варіант структури музичних здібностей, яку виокремлюють музиканти або психологи, містить в собі істину, яка мало відображає

об'єктивний стан проблеми розвитку музичних здібностей. Існує кілька причин цих розбіжностей. Зазначимо, що музична діяльність вимагає безліч різноманітних здібностей і може бути поєднана по-різному в різних видах музичної діяльності. Залежно від характеру музичного навчання і накопичення людського музичного досвіду в різних вікових групах спостерігають різні співвідношення складових структури музичних здібностей.

У нашому дослідженні ми дотримуємось визначення поняття «музичні здібності дітей», які визначаються як стійкі індивідуально-психологічні властивості, що є передумовою та запорукою успішного здійснення музичної діяльності дітей 4–7 років.

До структури музичних здібностей в нашому дослідженні ми відносимо:

- ладове чуття (здатність до емоційного розрізнення ладових функцій звуків різних мелодій, відчуття її емоційної виразності);
- звуковисотний слух (чутливість до точності, «чистоти» інтонації), що виявляється у сприйманні мелодії, її пізнанні та відтворенні;
- музично-ритмічне чуття (здатність до активного, зокрема рухового, переживання музики, до відчуття емоційної виразності музичного ритму і точності його відтворення).

Ладове чуття – це здатність розрізняти ладові функції звуків мелодії, відчувати виразність звуковисотного слуху.

Проведений аналіз вітчизняних, так і зарубіжних психолого-педагогічних досліджень надають підстави стверджувати, що ладове чуття є одним провідних зі структури музичних здібностей. Однією з основних проблем музичної освіти в початковій школі є розвиток загальної музичності молодших школярів і різних музичних здібностей, в тому числі музичний слух, емоційні, пізнавальні музичні здібності, здатність до

музичної діяльності тощо. Саме ладове чуття є основою емоційного відгуку на музику та об'єднує емоційні і слухові аспекти музикальності.

У сучасній вітчизняній музичній педагогіці значна увага приділяється розвитку ладового чуття, йде пошук нових підходів до об'єднання елементів відносної та абсолютної сольмізації, але чіткої науково-методологічної позиції поки не вироблено.

У багатьох розроблених системах музичної освіти розвиток ладового відчуття займає чільне місце. Найбільш відома музично-педагогічна концепція, заснована на розвитку ладового чуття, виникла в середині ХХ століття в Угорщині, її автор – педагог, музикант і композитор З. Кодай, який є засновником декількох провідних позицій музичного розвитку, в тому числі на опорі на народну музику, яка суттєво впливає на розвиток здібностей, використання фольклору навіть через певну діяльність і є одним з основних факторів розвитку музичності, сприяє вихованню музичного слуху, музичного сприйняття, музичних і слухових уявлень.

Методика музичного навчання вченого Г. Іванченка включає в себе деякі важливі моменти в плані розвитку музичних здібностей, зокрема: він розробив методику, яка мала одне з головних завдань – виховання координації слуху й голосу. Таке поєднання важко віднести до суто музичних здібностей [187, с. 112-118].

Координація слуху і голосу в методиці А. Костюка є однією з центральних рушійних сил музичного розвитку. Зауважимо, що увага до розвитку такої здатності має важливе психолого-педагогічне значення, хоча і включає в себе актуальні фізіологічні проблеми розвитку дитини. Кінцевою метою А. Костюка вважається грамотний, свідомий музичний спів, тому координація слуху і голосу підпорядковується цій головній меті. Увага вченого до формування координаційної спроможності слуху і голосу, на нашу думку, заслуговує подальшого розвитку, оскільки відомо,

що дана проблема є дуже актуальною в музичному навчанні дітей [222, с. 92-98].

У музиці кожний звук сприймається не окремо, а у зв'язку з іншими, як елемент ладової системи, який займає в ньому власне інтонаційне місце. Слід враховувати, що сприйняття мелодії можливе лише на основі відчуття музичної висоти, як взаємозв'язку між звуками [231, с. 12-22], оскільки «ладове чуття – це емоційне переживання певних відношень між звуками. У першу чергу, це емоційна властивість з психологічної точки зору. Якщо діти визначають, що мелодія не закінчена, то це їхнє не розуміння, а переживання.

Музично-ритмічне відчуття – це здатність відчувати виразність музичного ритму і точно відтворювати його. Радість, яку діти отримують через ритмічні рухи та ігри, має ефективний вплив на їхній загальний розвиток, тому значення ритмічної діяльності виходить за рамки простого музичного та естетичного виховання. Добре розвинена моторика дитини має здатність впливати на психічний розвиток дитини.

Ю. Кремльов підкреслює, що успішно збагатити ритмічну уяву дітей можна за допомогою особливого виду роботи, елементу творчості – імпровізації [231, с. 93-96].

Основою музично-ритмічного відчуття особистості є емоційна природа, основою якої є сприйняття емоційної виразності та чіткості музики. Про значення ролі емоційності на розвиток музичних здібностей значав І. Сеченов Він наголошував, що неможливо подумки проспівати собі лише звуками [447, с. 37].

Для дітей музично-ритмічні рухи є однією з найбільш доступних форм самовираження. Такий вид діяльності сприяє зацікавленню до музичного мистецтва, та сприяє здатності сприймати музичні образи та передавати їх у рухах.

Музично-ритмічні рухи є найбільш продуктивним видом музичної діяльності. Вони формують в дітей здатність сприймати слухати, аналізувати музичні твори, пробуджують бажання бути творцем самого мистецтва. Необхідність руху є природним і необхідним для росту і музичного розвитку дитини. Музично-ритмічні рухи дають дітям можливість легко зрозуміти зображення, втілене в музичній композиції, повністю відчувати характер і настрій музики. Такий тип музичної діяльності базується на моторно-пластичному відтворенні музичного матеріалу.

А. Костюк зазначає, що здатність дитини реагувати на висоту звуків розвивається з віком; у більшості випадків дитина слабо орієнтується на висоту звуків, і багато хто з них не може правильно співати навіть найпростішу пісню, діти набагато краще орієнтуються в ритмічних рухах, добре характеризуються бігом, від швидких кроків до повільних, від довгих звуків до коротких. Перші ритмічні вправи засвоюються дошкільниками дуже швидко і за короткий час можуть дійти до ритмічного унісону [222, с. 112-116].

На уроках музичного мистецтва основними видами музично-ритмічних рухів, є крокування на місці в поєднанні з художньо-образним сприйняттям музики. При виборі рухів необхідно враховувати вікові особливості дітей 4–7 років, а також обмежені просторові умови, в яких, зазвичай, проходять уроки музичного мистецтва. Вченими [336; 478; 534 та ін.] доведено, що музично-ритмічні рухи сприяють формуванню в дітей фрази; відображення ритмічного малюнка; вільне диригування та пластична інтонація.

Виконуючи ті чи інші музично-ритмічні рухи, діти уявляють собі певний образ, в процесі якого розвивається творча фантазія, а не тільки репродуктивна діяльність. Все це необхідно для цілісного музичного розвитку й успішного здійснення музичної діяльності [71; 107; 109; 232; 234; 254 та ін.].

На уроках музичного мистецтва під час роботи над музично-ритмічними вправами діти вчаться зосереджуватися, направляти свої сили у потрібному напрямку. У кожному віковому періоді музично-ритмічна діяльність дітей 4–7 років має свої особливості, зумовлені особливостями розвитку мови, театральних дій, ігрової діяльності, дитячого сприйняття музичних творів.

Необхідність вирішення комплексу музично-педагогічних завдань, одним з яких є реалізація принципу безперервності в роботі музично-ритмічній діяльності, визначається навчальним процесом, що відбувається в сучасній освіті. Незважаючи на те, що музично-ритмічні рухи – це найважливіші види музично-ритмічної діяльності, вони рідше використовуються в початковій школі на уроках музичного мистецтва. Саме моторно-рухова діяльність яка буде використовуватися в навчальному процесі буде привабливою для дітей.

Звуковисотний слух – вміння впізнавати звуки різної висоти і тембру. Звуковисотний слух проявляється у запам'ятовуванні та відтворенні мелодій, перш за все, в співі, а потім у відтворенні внутрішнім слухом. Така здатність є репродуктивним компонентом музичного слуху.

С. Науменко тлумачить звуковисотний слух як інтелектуальну можливість для висотної диференціації, як вирішення певної інтелектуальної проблеми. Тому ця можливість розвивається у всіх без винятку дітей в процесі музичного навчання. Від слухових можливостей, а саме від звуковисотної сторони, не залежить адекватність художнього сприйняття і досвіду цілісного музичного образу. Це залежить від індивідуальності перетворення звукової сукупності в «зрозумілий» людині емоційний образ, настрої, почуття [358].

Б. Асаф'єв займався дослідженням проблеми розвитку музичного слуху, як найважливішої частини музичних здібностей. Людський слуховий апарат має вроджену якість активного слуху. Завданням

музиканта є виховання і розвиток слухової діяльності. Розуміння такої взаємозалежності – активного прослуховування і розвитку слуху в школярів – має велике значення та є необхідним для роботи вчителя музичного мистецтва [14, с. 65].

Звуковисотний слух поділяється на абсолютний і відносний, виражений здатності відчувати відмінність двох різних звуків у висоті. Абсолютний слух визначає висоту звуку, в той час як відносний – звукове співвідношення.

Дослідження розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років дає можливість визначити важливі, для означеного процесу, положення:

Процес розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років не відбувається автоматично під впливом навчання та виховання. Засвоєння молодшими школярами одного й того ж музичного змісту не призводить їх до однакового рівня музичного розвитку.

Діти 4–7 років на основі набутого художньо-естетичного досвіду, попередньо розвинених музичних здібностей беруть активну участь в означеному процесі. Відбувається певний самостійний рух в музичному розвитку дітей 4–7 років.

Раннє виявлення музичних здібностей дітей 4–7 років є показником їхньої музичної обдарованості. Розвиток музичних здібностей залежить від культурного середовища, музичного оточення, а не тільки від вроджених задатків. В різних дітей музикальність може характеризуватися різною комбінацією різних здібностей. Звичайно, одні діти істотно відрізняються своєю емоційною реакцією на музику, а інші – реакціями руху на них, а деякі серйозно зацікавлені в музичній діяльності, при цьому мають нерозвинений слух, іншими словами, здібності більш або менш органічно поєднані.

Розвиток музичного слуху не завжди супроводжується тенденцією до творчості. Одні діти можуть чітко і виразно виконувати знайомі пісні,

мати елементарні уявлення про музику, інші байдужі до них, тому що вони жили в несприятливих для цього умовах. Зрозуміло, що завдяки цьому можливість музичного розвитку дитини на різних етапах життя відрізняється.

Враховуючи, що старший дошкільний вік особливо ефективний у розвитку музичного сприйняття, необхідне достатнє навантаження на пам'ять молодших школярів. Це створює запас вражень і знань, необхідних для формування інтересу до музики. Основними завданнями у вихованні дітей за допомогою музичного мистецтва є: розвиток слуху, пам'яті, музично-ритмічного чуття, вокальних навичок.

Музичний розвиток дітей 4–7 років значною мірою залежить від якості музичних занять. В процесі проведення уроків музичного мистецтва вихователь має прагнути не вирівнювати в дітей їхній музичний розвиток, оскільки це обов'язково призведе до гальмування музичного розвитку інших молодших школярів. Приділяючи особливу увагу тим дітям, які менш музично розвинені, завдання вихователі всіляко мають сприяти музичному розвитку дітей, та давати удіям індивідуальні завдання. Індивідуальний підхід до дітей відповідно до їх здібностей є однією з умов підтримки тих дітей, які менш розвинені в плані музичного розвитку.

Традиційний поділ здібностей на загальні і спеціальні призвів до того, що спеціальні музичні здібності були зведені фактично до «обслуговуючих» сприйняття та відтворення елементів форми музичного твору. Сприйняття та відтворення, усвідомлення та інтерпретація головного – змісту музичного образу – зв'язувалися тільки з загальними здібностями та виносилися, таким чином, за рамки музикальності. Цим, мабуть, певною мірою пояснюється існуюча й поки не подолана орієнтація професійної педагогічної практики на формально технічні сторони виконання.

Доцільно зазначити, що зараз багато педагогів протягом десятиліть

використовують в навчанні напрацьовані стандартизовані схеми, роками не оновлюється репертуар. Це призводить до того, що навіть музиканти з вищою освітою часто не вміють складати, імпровізувати, аранжувати, акомпанувати за слухом, є професіонали, які взагалі не сприймають музику як художнє явище.

В. Шадріков [522, с. 112-116] дуже гостро відзначає про існуючі недоліки в музичному навчанні, пов'язуючи їх з недооцінкою загальних здібностей художнього таланту в сучасній теорії мистецтва. Автор зазначає, що в сучасних ЗВО успішно готують технічно грамотних працівників мистецтва, але ж рідко випускають талановитих, самобутніх художників; затягується період дитинства в мистецтві.

Заслуговує на увагу той чинник, що в сучасній теорії і практиці мистецтва і художньої освіти неправомірно звужуються поняття та уявлення про творчий процес і тому з поля зору зникає необхідність розвитку загальних здібностей мистецького таланту [522, с. 57-58]. При цьому найбільша увага приділяється розвитку спеціальних здібностей, техніці втілення образу засобами художньої мови, на другому плані стихійно розвиваються загальні здібності, які творять саме зміст художнього образу [522, с. 49-54].

До загальних моментів музичної обдарованості Б. Теплов відносив силу, багатство та ініціативність уяви, велику кількість зорових образів, стійкість творчої уваги, вольові та інші особливості людини. Спеціальні музичні здібності людини в якісно своєрідному поєднанні він називав музикальністю. Вони, в свою чергу, ділилися на базові (без яких музично-педагогічна діяльність неможлива) і на допоміжні (мають великий вплив на перебіг деяких її видів). До базових віднесено:

1) відчуття ладу як емоційний або перцептивний компонент музичних здібностей;

2) здатність до слухового уявлення, тобто здатність довільно

користуватися слуховими уявленнями, що відображають звуковисотний рух. Цю здатність він називав також слуховим або репродуктивним компонентом музичного слуху;

3) музично-ритмічне почуття та можливість його відтворювати. Саме цей комплекс здібностей Б. Теплов називає музикальністю, визначаючи її головною ознакою переживання музики, в якому виражається її основний зміст [483].

Цікавий матеріал до розуміння суті музичних здібностей надає аналіз їх розвитку в онтогенезі. Якщо звернутися до досліджень музичних здібностей В. Медушевського, А. Готсдінер, О. Бодальова, то можна висловити їхнє ставлення наступними словами: музикальність не безособова, абстрактної музикальності не існує, вона завжди особистісна, унікальна й емоційно забарвлена.

А. Готсдінер, спираючись на спостереження та біографічні дані видатних музикантів, вважає, що музичні здібності виявляються дуже рано й основними ознаками музикальності як вродженої передумови. Важливий характер і ступінь прояву цієї вразливості (реактивності), яка може проявитися як в застиглій позі, повної зосередженості, так і в активних рухах разом з музикою. Звертає на себе увагу стійка схильність до отримання музичних вражень і постійна потреба в них [114].

О. Мелік-Пашаєв, (1981) [284] зазначає, що художні, зокрема музичні здібності мають відношення до комунікативної функції мистецтва, до естетичного й емоційно-морального відношення до дійсності.

Провідними психологічними факторами в комунікативних здібностях є чуттєвість, чуйність, уміння оцінити емоційний стан іншої людини, комунікабельність, а фізіологічними – реактивність у вигляді поєднання слабкості та лабільності нервової системи, домінування правопівкульових первосігнальних функцій [242, с. 2-4]. Ядром комунікативних здібностей, на думку М. Айзенбарта, є сприйняття і

розуміння дитини дитиною [1, с. 58-65].

Необхідно відзначити, що в процесі формування та розвитку музичних здібностей у дітей дошкільного віку виявлено існування особливих сензитивних періодів. Л. Гарбер [106] та М. Михайлов [294] наголошують, що в цей період відбувається складна перебудова біоелектричної активності мозку, пов'язана зі структурно-функціональним дозріванням вищих відділів нервової системи. До шести років спостерігається різке збільшення альфа-активності та остаточне домінування хвиль цього діапазону, що створює сприятливі умови для максимальної іррадіації сенсорної інформації і розвитку асоціативних процесів. Цей період виступає сприятливішим для розвитку музичних здібностей, тому що саме в музиці особливості сприйняття проявляються найбільш яскраво завдяки високому ступеню абстрактності, багатозначності й пластичності музичних; художніх образів. Художній образ народжує в свідомості суб'єкта неповторно індивідуальні асоціації як результат порівняння почутого з чим-небудь відомим слухачеві з його життєвого досвіду, завдяки яким цей образ набуває індивідуальний сенс. При цьому план виникаючих асоціацій набуває центрального значення.

У той же час у дітей цього віку поряд зі значно збільшеними психологічними та психофізіологічними можливостями спостерігається надзвичайна емоційна нестійкість, вразливість, стомлюваність, іноді зайва активність.

За даними Є. Гусєвої [126, с. 68-70], яка вивчав типологічні особливості дошкільнят, для них характерне поєднання слабкості нервових процесів з переважанням збудження. Поведінковий прояв слабкості нервової системи виражається в метушливості (І. Павлов), підвищеної рухової активності дітей, яка своєю хаотичністю сприяє зняттю втоми, надає відпочинок нервовій системі. Нестриманість, легке відволікання, невміння чекати, сповільненість реакції в незвичайних умовах – типові

особливості поведінки дошкільнят.

Продуктивний аналіз музикальності повинен виходити з встановлення якісних взаємин між емоційною та слухової сторонами в структурі музикальності.

Як ми вже відзначили, пізнання музики з огляду на її специфіку здійснюється через емоційне сприйняття, у зв'язку з чим основою основ музичного розвитку дітей визнана емоційна сприйнятливність, чуттєвість, а глибина емоційних переживань визначатиме якісний рівень музичного сприйняття. Більшість дітей мають якості, що відкривають їм доступ у світ музики. Однак, з огляду на складність вікового розвитку (підвищена активність, швидка стомлюваність), всі ці моменти вимагають уважного та вдумливого ставлення з боку психолога як в індивідуальному підході до кожної дитини, так і до вибору індивідуально цікавого репертуару й ефективних методів організації різноманітно активної музичної діяльності. Активне слухання музики – один з найбільш розвиваючих і в той же час складних видів музичної діяльності. У ньому діти набувають найбільший, у порівнянні з іншими її видами, обсяг музичних вражень, навчаються слухати й чути музику; переживати та аналізувати її. У процесі активного слухання розвивається музичне сприйняття – мислення (термін В. Медушевського) – універсальна музична здібність, необхідна для здійснення будь-якого виду музикування [283, с. 17]. Причому все якісно нові освіти музичного сприйняття-мислення, які виникають у дошкільнят, з'являються перш за все завдяки сприйняттю емоційного змісту музичних творів.

Так, на загальну думку психологів, педагогів та методистів, випереджальний розвиток професійно-ігрових, рухово-моторних здібностей і навичок над інтелектуальними й чуттєвими гальмує розвиток і особливо саморозвиток особистості [129; 138; 164; 166 та ін.].

Б. Ананьєв (1945), С. Рубінштейн (1946), Б. Теплов (1947), Н. Лейтес

(1970), В. Крутецький (1971), К. Платонов (1971) вважають задатки природною біологічною основою здібностей.

Б. Теплов визначає задатки як анатомо-фізіологічні особливості, на основі яких при сприятливих умовах може розвиватися та чи інша здібність як динамічна категорія.

В якості загальних здібностей можуть виступати: 1) типологічні властивості нервової системи; 2) індивідуальні особливості будови аналізаторів, окремих областей головного мозку; 3) креативність.

Системне експериментальне дослідження зв'язку характеристик музикальності з індивідуальними особливостями нервової системи було проведено В. Небиліциним [359, с. 61-63]. Дослідження переконливо показало, що важливе значення для музичних здібностей має параметр сили – слабкості нервової системи. Причому, саме слабкість нервової системи, її висока чутливість є однією з природних передумов музичних здібностей. Згідно з даними цих досліджень, важливу роль проявах музикальності відіграє переважання мимовільної форми саморегуляції. Виявлено також зв'язок між властивостями лабільності та активуванні, з одного боку, і деякими характеристиками музикальності з іншого.

В. Мясіщев і А. Готсдінер (1961) критикують розуміння задатків як анатомо-фізіологічних властивостей функціональної діяльності та пропонують психологічне розуміння задатків як вроджених або придбаних властивостей особистості.

С. Рубінштейн (1946) вважав, що задатки є передумовами розвитку здібностей, але не визначають їх. Задатки характеризують швидкість генералізації (швидкість, з якою у людини відбувається розвиток) [430].

Корінна відмінність між природними даними (здатками) та розвиненою здатністю, по Б. Теплову та Н. Лейтесу, полягає в тому, що природні передумови розвитку ще не мають якісної визначеності, не укладають в собі змістовного моменту. Якість здібностей визначається

рівнем генералізації відповідних процесів.

Особливо чітко це явище спостерігається у тих музикантів, які, обмежуючись спеціальною програмою, не знаходять часу для якісного виконання інших видів музикування (читання з листа, транспонування, оркестрових і ансамблевих навичок, підбору за слухам та імпровізації), а також сприйняття достатнього обсягу загальних і теоретичних знань, морального та естетичного розвитку. Розширена кількість знань і вражень призводить до якісних змін у свідомості, до панування сил розуму, моральності, до можливості. Обдаровані діти уникають, користуючись поблажливим ставленням до цього дорослих, що може негативно позначитися на якості музичних здібностей. Особливою, досить важким з точки зору допомоги цим дітям, є проблема розвитку вольових навичок або ширше – саморегуляції. Як вважає Н. Большунова, дитину треба навчити, потрібно допомогти їй знайти сміливість і бажання бути самою собою, бути вільною та відповідальною за своє власне життя й свою долю [48].

І. Арашевській вважає, що процеси розвитку та відновлення дитини ефективні лише за умови інтенсивної рухової діяльності. В цілому активність виступає як одна з головних природних передумов розвитку музичних здібностей. В. Небиліцин розглядав активність і саморегуляцію як найзагальніші передумови обдарованості особистості. У зв'язку з цим зауважимо: особливе значення для музичного розвитку має психічна активність особистості – глибока зосередженість уваги на предметі музичної діяльності, спрямованої на її реалізацію система рухів. Вже у маленьких дітей можна спостерігати комплекс пожвавлення, різні синхронні дії з музикою рухи. У виконавця вони цілеспрямовані й творчі – вони творять звучання [359].

В. Подуровський стверджують, що психомоторика – це точність думки та руху. Психомоторику запускає енергопотенціал, від його

коефіцієнта залежить життєва сила, яку направляють критичністю, яка є очима таланту. Енергопотенціал – це умова та здібність одночасно. Енергопотенціал можна розділити на дві складові: базовий, або вроджений, і оперативний, або набутий [399, с. 102-114]. Потенціал музичного мистецтва – це універсальна умова розвитку людини, що забезпечує становлення справжньої особистості, якій властива художньо-естетична та соціальна активність. Музикальність, як одна зі сторін особистості, є потенціалом, а музична діяльність – процес, музикальність обумовлює спрямованість особистості, процеси ж діяльності, в свою чергу, розкривають потенціал і розвивають його [399].

Слід особливо відзначити, що музична обдарованість – це успішність музичної діяльності: сприйняття, виконання, твори.

Як ми вже відзначили раніше, до складу музичної обдарованості входить комплекс здібностей, який можна назвати музикальністю. Це ті здібності, які визначаються природою музики. Утім, слід зазначити, що музична обдарованість ґрунтується не лише на музикальності. Обдарованість – явище більш широке. Наприклад, аналіз особливостей музичної обдарованості М. Римського-Корсакова показує, що в її структуру входять не тільки ті здібності, які безпосередньо пов'язані з музикою. Йому були притаманні багата уява, широта зорових, зокрема кольорових, образів і зв'язок слухової уяви із зоровою [422]. Дійсно, в розумінні музичних здібностей важко обійтися без аналізу характеристик художнього образу. Художні образи мають знаково-символічні характеристики, властивими абстрактному мисленню, й одночасно виступають у конкретно-чуттєвій формі предметів і явищ. При прослуховуванні одного музичного твору у різних людей виникають різні образи та асоціації. Відзначимо, що в музиці особливості сприйняття проявляються найбільш яскраво завдяки високому ступеню абстрактності музичних художніх образів і здатності слухача наділяти почуте

індивідуальним сенсом.

У сучасній психології художній музичний образ розглядається в єдності трьох начал – матеріального, духовного, логічного. Матеріальна основа музики усвідомлюється як сукупність акустичних характеристик матерії, що звучить, за такими параметрами, як фактура, динаміка та тембр, темп і ритм, характер окремих звуків і співзвуч тощо. Певним чином графічно відображені в нотного запису.

Духовний музичний образ створює емоції та настрій, асоціації та художні образи, викликані почутим.

Логічний компонент музичного образу складає сприйняття музики як особливим чином організованої дії [187, с. 39-44].

Таким чином, аналіз музичної обдарованості в динаміці дозволяє виявити її структуру, яка включає в себе загальне, специфічне і індивідуальне.

Б. Теплов вважає, що здібність є категорія динамічна, існує тільки в розвитку. Основну роль у формуванні здібностей у дітей відіграє життєвий досвід, діяльність, навчання та виховання. А природні передумови (здатки) сприяють розвитку здібностей [483]. Здатки музичних здібностей виявляються в самих ранніх періодах дитинства. Наприклад, наслідування найпростішим музичним ритмам І. Сеченов пояснював тим, що елементарні приклади найпростішого ритму діють через мозочок на рухові нерви та посиляють імпульси м'язам. Це нові умовні рефлекси, які І. Сеченов називав «зчепленнями». Тобто це випадки, коли кора півкуль головного мозку отримує нові роздратування, і у відповідь виникають нові тимчасові зв'язки або нові рухові реакції. Тим же принципом вродженого рефлексу скорочуються м'язи, на які надають ритми музики, особливо якщо ритм квадратний і збігається з серцевими скороченнями. Н. Щелованов наводить приклад ритмічного почуття, коли немовля, що не вміє ходити, стоячи на маминих колінах і підтримуваний нею, при звуках

музики починає в такт, ритмічно присідати або повертати корпус і голівку. У ньому прокидається вроджений рефлекс ритму.

Загальна картина розвитку людських функцій, всієї центральної нервової системи в цілому надає підстав припускати, що музичні задатки в прямому, біологічному розумінні цього слова представлені в малодиференційованому вигляді. У результаті системного впливу навколишнього середовища відбувається диференціація, «дорозвиток» природних даних до певного рівня, верхня межа якого переважно визначається цими даними, але в ряді випадків можуть і не визначатися ними. Загальна система музичного виховання, музичне середовище впливає на розвиток цих природних даних, хоча в деяких випадках спостерігаються і виключення. Розуміння задатків як незмінного біофізіологічного субстрату, що розглядається поза середовищних умов розвитку, теоретично й практично невірно [48, с. 202-216].

Згідно з дослідженнями вчених, людські типи, тісно пов'язані зі специфікою міжпівкульних взаємодій, з одного боку, і що лежать в основі художнього та розумового типів діяльності, з іншого боку, є провідними природними передумовами здібностей та індивідуальності в цілому. З цією особливістю пов'язана яскравість художнього сприйняття та бачення особистості [59; 60 та ін.].

Ці особливості – яскравість художнього сприйняття і бачення, образність і метафоричність мислення, почуття ритмічної організації матеріалу творчості – об'єднують дітей і слухачів-професіоналів в сприйнятті музики, тому що у дітей і у слухачів-професіоналів в основному, за рідкісним винятком, присутній емоційний варіант її сприйняття. Властива дітям дошкільного віку образність і метафоричність мислення – саме той ключ, який дозволяє їм увійти в світ мистецтва.

Спеціальні музичні здібності удосконалюються лише тоді, коли розвиваються загальні розумові. Про це свідчать результати деяких робіт,

присвячених вивченню музичних здібностей у розумово відсталих дітей. За даними вчених [566], 8 із 33 таких дітей мають музичний талант. Вони можуть мати абсолютний слух, хорошу музичну пам'ять, грати за слухом на різних музичних інструментах, дізнаватися мелодію тощо. Однак, як відзначали Д. Райф і Л. Снайдер [607], таким дітям недоступне написання музики і мало хто з них в змозі навчитися її «читати». Також слід зазначити, що «музичний талант» у таких дітей не розвивається, навіть якщо їх навчають грі на музичних інструментах. Г. Іванченко зауважує у своїх психологічних дослідженнях щодо сприйняття музики про те, що порушення оперативної пам'яті не тільки не дозволяє утримувати мелодії для порівняння, але й не дозволяє будувати ефективні передбачення розвитку мелодії [187].

Як і будь-які людські здібності, розумові музичні здібності також підрозділяються на спеціальні розумові здібності (музична пам'ять, музичне мислення) і загальні розумові здібності (загальний інтелект, можливості засвоєння та застосування різних систем знань, пам'ять). Однак цей поділ настільки умовно, наскільки діалектичну єдність дозволяє подолати надмірне протистояння загальних і спеціальних здібностей.

Так, як зазначає А. Бриль, музична пам'ять – це прояв тієї ж пам'яті як загальної властивості. У процесі специфічної діяльності загальна здібність перетворюється, трансформується, залишаючись загальною за своєю природою, вона вже виступає як специфічна здатність. У цьому сенсі вона є і загальною, і специфічною. Така діалектична єдність дозволяє подолати надмірне протистояння загальних і специфічних здібностей [59].

Щодо специфічної взаємодії загальних і спеціальних здібностей свідчить положення [75], згідно з яким існує позитивна кореляція між музичними здібностями та здібностями до наукової і технічної діяльності. Це відноситься до таких здібностей, як музичне мислення, музична фантазія, здатність диференціювати і запам'ятовувати музику, специфічно

тонкий музичний смак.

Важливе значення для розуміння музичних здібностей має розуміння психічної суті здібностей в роботах В. Шадрикова. Учений вважає, що здібності можна визначити як прояв в успішності та якісній своєрідності освоєння та реалізації окремих психічних функцій. При визначенні індивідуальної міри вираженості здібності доцільно дотримуватися тих же параметрів по відношенню до розглянутої функції [522].

Велике значення загальним формам зовнішньої активності (поведінки) як прояву загальних здібностей надає В. Дружинін.

Д. Богоявленська [37] виявила три рівня інтелектуальної активності: репродуктивний, евристичний і творчий, які безпосередньо пов'язані з когнітивними й особистісними факторами розумової діяльності.

Необхідно підкреслити, що формування багатьох властивостей музичних здібностей підкоряється загальним законам розвитку особистості. Резюмуючи результати аналізу різних точок зору, В. Петрушин зазначає про те, що головний показник музичної обдарованості – здатність домагатися найвищого результату за короткий відрізок часу, а потім довго зберігати в свідомості вже досягнутий результат, відтворюючи його, коли треба, в усій красі та досконалості [390, с. 23]. Б. Асаф'єв зауважує, що музична здібність не є в готовому вигляді в відправному пункті її розвитку. Вона формується в активній творчій діяльності музичного слуху [14, с. 298].

При цьому, як зазначає А. Брушлинський, мислення завжди є творчим. Будь-який поділ пізнання на репродуктивне й продуктивне неправомірно вже тому, що виключає можливість взаємообмінюватися, оскільки утворюється прірва між ними, яку нічим заповнити. Отже, автор резюмує, що мислення завжди є творчим [58].

Зв'язок загальних і спеціальних здібностей підкреслюється також в роботах Б. Ананьєва, Н. Левітіва, В. Мясіщева. Загальні здібності вони

розглядали як основу спеціальних здібностей. Так, М. Левітов доводив існування загального інтелекту наступними чином:

а) значною кількістю вихованців, які задовільно навчалися за всіма предметами, та не виявляли особливих здібностей;

б) наявністю значних здібностей у видатних особистостей у різних галузях знань;

в) наявністю розумової відсталості різного рівня, що проявляється у всіх видах діяльності [247, с. 32].

Вивчення закономірностей розвитку загальних здібностей або обдарованості, що складають основу спеціальних здібностей, І. Газіна вважає головним завданням в напрямі виховання та навчання дітей. У підлітковому та юнацькому віці, на його думку, все більшого значення набуває спеціалізація здібностей на основі досягнутого в навчанні рівня загального розвитку [97].

Ще один важливий аспект музичних здібностей і музичної діяльності в цілому – її зв'язок з духовними цінностями. В. Медушевський в своїх дослідженнях доводить про те, що, визначаючи музичне мислення, не можна допустити спад до елементарного рівня його високої духовності [283].

Психологи і педагоги-музиканти зазначають, що особливо цікаві в цьому відношенні дослідження духовних здібностей В. Шадрикова, який вважає, що духовного треба прагнути зрозуміти творче, а далі вже здатне, але не навпаки. Треба приходити від духовних здібностей до реальних, виконавчих [522]. Необхідно відзначити, що концепція творчих здібностей дослідника спирається на духовні здібності (з визначення багатьох психологів ці здібності зникли взагалі), у цьому випадку перші розглядаються як прояв інтелекту та духовності особистості [522].

Отже, музичне мислення – це виражений в інтонаційному звуці процес моделювання відносин людини до дійсності. Або, як стверджує

Л. Дис, музичне мислення можна визначити як реалізований в інтонування процес моделювання відносин людини до дійсності [149].

Розглядаючи специфіку музичних здібностей, А. Сохор загострює увагу на категорії «діяльність». Учений підкреслює, що будь-яка художня діяльність або ж музичне мислення є поєднанням трьох основних видів діяльності: відображення, відтворення та спілкування [462]. Важливе доповнення ми знаходимо у І. Ляшенко про те, що діяльність музичного мислення, говорячи про специфіку музичного мислення, в першу чергу необхідно відзначити, що це процес, який розгортається в часі.

Крім тимчасових складових – етапів і операцій – мислення має певний «вертикальний» склад. Доцільно зазначити той факт, що найважливішими складовими цієї вертикалі є свідомий рівень та несвідомий.

«Несвідомому» притаманне будь-що на всіх етапах розвитку будь-якої розумової діяльності. Так, наприклад, факт сприйняття завдання часто відбувається несвідомо; алгоритм вирішення завдань включає в себе неусвідомлювані вчинки, що раніше були більш усвідомленими; найважливіший момент розумової діяльності – інсайт. Зауважимо, що інсайт породжується на несвідомому рівні. У процесі перевірки гіпотези щодо логічних висновків досить часто виникає підсвідоме відчуття правильного рішення, або ж – неправильного. Застосування набутого досвіду є процесом несвідомо збережених знань, дій, емоційних відчуттів у свідомому стані.

Можна виділити наступні характеристики музичної свідомості:

перша характеристика музичної свідомості – комунікативна: здатність і бажання передати інформацію музичним способом, на музичній мові. Комунікація – процес, щонайменше, двосторонній, тому здатність і бажання отримувати музичну інформацію не менш важлива;

друга характеристика музичної свідомості – рефлексивна

(усвідомлення своєї здатності сприймати музику, розуміти її та наділяти своїм власним, особистісно значущим змістом).

Здатність усвідомлювати її наявність або виникнення є не менш важливим. Без усвідомлення особистість не владна над сенсом, а отже, він не бере участі в саморозвитку, самоактуалізації (термін А. Маслоу), не може він тоді стати і основою комунікації.

Таким чином, можна сказати, що музичний інтелект виступає в якості здатності виконувати, складати музику або отримувати від неї задоволення (композитор, виконавець, слухач).

Дефініцію «музичне мислення» музиканти використовували досить давно, хоча конкретної характеристики даному словосполученню не надавалося. У ньому відзеркалювалося, за словами вчених [149; 461 та ін.], інтуїтивно правильне переконання в тому, що музика є особливим видом інтелектуальної діяльності, схожою до процесу мислення [462]. У музичному мисленні процес має принципово узагальнюючий напрямок: значення елементів пізнається тільки через ціле, однак і структурне бачення цілого можливо тільки через розуміння його елементів [462].

Цілісна модель процесу музичного мислення була розроблена Н. Підд'яковим [398] з урахуванням його структурних і динамічних особливостей.

Зміст і значення рівнів музичного мислення за Н. Підд'яковим [398, с. 110-112]:

- тілесність (емоційність),
- минулий досвід – пам'ять (переживання та обраність),
- мислення – музичні дії (активні практичні дії),
- мислення – музична комунікація (музичну мову),
- мислення – художній сенс (музична мова).

Процес музичного мислення може поєднувати різні рівні, перетікати з одного рівня в інший, концентруватися на окремих етапах або

проявлятися уривчастими фрагментами. У своїх дослідженнях Н. Суслова спиралася на концепцію В. Медушевського [283], до особистісних характеристик вона відносить паралельно визначені музичне мислення та музичне сприйняття. Вони близькі й взаємопов'язані, але не тотожні один одному. Музичне сприйняття є специфічним. Так, прояв активності музичного сприйняття підтримується не лише інтелектуальними розумовими конструкціями. Найважливіша роль належить емоціям, які супроводжують музичне сприйняття. Б. Теплов (1947) зазначав, що в ладовому почутті органічно поєднані слуховий і емоційний аспекти.

У галузі досліджень щодо ладу особливо численні математичні та статистичні моделі слухацького сприйняття. Аналіз зв'язків між ступенями ладу на основі матричних і графічних уявлень було зроблено Б. Тепловим [483] з тим, щоб з'ясувати в кожному конкретному випадку інтонаційну індивідуальність лада. Автор акцентує увагу на суттєву різницю однаково званих ладів в творчості різних композиторів. Екологічно валідними останнім часом визнаються моделі, які розглядають відчуття ладу мислення не як ізольовану область суджень, але як компонент складної структури, що об'єднує сприйняття всіх сутнісних сторін музичної тканини.

Для наших теоретичних досліджень важливим є положення щодо необхідної та активної участі суб'єктивних переживань в регуляції діяльності. Характеристика, яка в умовах, що існують, отримує запитання щодо співставлення емоції до мотивації, найбільш точно передає формулювання вченого С. Рубінштейна [432], який переконаний, що емоції є суб'єктивною передумовою існування потреб (мотивації). Ця характеристика означає, що мотивація поєднана з емоціями, що сигналізують про значущість об'єктів, які спонукають особистість до діяльності. Емоції та мотиваційні процеси при цьому не ототожнюються [432].

О. Кононко [219] чітко намічає в своїх дослідженнях функції емоцій, які проявлятимуть роль емоційних переживань у становленні та організації суб'єктивного образу. Згідно О. Кононко, емоційний тон відчуттів (або більш складних «одиниць» відображення), які сприймаються одночасно або поступово, поєднується за певними законами у більш чіткі загальні переживання, відповідно організовуючи в сприйнятті «одиниці» (відчуття, уявлення). Тільки в силу такого злиття почуттів, сприймається не набір плям чи звуків, а пейзаж і мелодію, не безліч інтроцептивних вражень, а власне тіло.

Отже, емоційні переживання виступають синтезуючим підґрунтям образу, що здійснює забезпечення та уможливорює цілісне та структуроване відображення мозаїчного розмаїття фактично діючих збуджувальників. Цю думку також підтримує і О. Кульчицька [243, с. 24-28].

Музичний образ є складна єдність різноманітних засобів музичної виразності, творчо використаних композитором для певного змісту. Завжди художній музичний образ сприймається людиною цілісно, але з різним ступенем повноти та диференційовано залежно від рівня розвитку здатності сприйняття кожного. «Від загального до конкретного» був не тільки закон розвитку сприйняття в онтогенезі, а й закономірність актуального народження образу [479]. Така лінія розвитку виявилася характерною для дітей, що надало К. Тарасовій підстави вважати її універсальним принципом або законом [479, с. 112-119].

Ми припускаємо, що тілесні зміни йдуть безпосередньо за сприйняттям щодо емоцій. Оскільки емоційна чуйність на музику, провідні компоненти музичного слуху (мелодійний, тембрових, динамічний слух), а також почуття ритму необхідні для будь-якого виду музичної діяльності, тому що без них ні сприйняття, ні відтворення образної основи музики не може бути повноцінними, ми віднесли їх до загальних музичних здібностей.

При експериментальному дослідженні специфічного людського слуху О. Леонтьєвим доведено положення про те, що в процесі онтогенетичного розвитку у людини формуються функціональні мозкові органи, що представляють собою стійкі рефлекторні об'єднання або системи, яким властиві нові спеціальні відправлення [248]. Йому вдалося спостерігати в лабораторії формування справжнього новоутворення, нової здібності, в основі якої лежав новий функціональний механізм аналізу висоти складних разнотембрових звуків. О. Леонтьєв зазначав, що таку здібність, якщо вона не сформувалася стихійно, можна активно будувати.

Німецькі вчені з Гейдельберга на чолі з автором дослідження П. Шнайдером виявили відмінності в сприйнятливості мозку професійних музикантів і людей, які грають на музичних інструментах.

За допомогою сканування вчені порівняли розміри й активність слухової ділянки кори головного мозку 37 людей. У професійних музикантів ділянка кори головного мозку, що відповідає за слух, містить на 130% більше сірої речовини, ніж у тих, хто не займається музикою. У музикантів-аматорів обсяг цієї ділянки мозку менше, ніж у професіоналів, але більше, ніж у тих, хто не займається музикою. Активність цієї ділянки у регулярно виступають професійних музикантів виявилася на 02% вище, ніж у тих, хто не займається музикою, а у музикантів-аматорів на 37%. Ці дані вперше були наведені в доповіді, опублікованій вченими в *Nature Neuroscience*. Слухова ділянка в основному складається з «сірої речовини» і нервових клітин (нейронів), пов'язаних між собою довгими ниткоподібними відростками, які отримали назву «білої речовини».

У професійних музикантів було виявлено найбільшу кількість «сірої речовини» в області, що отримала назву звиліни Гешля. У ній у професійних музикантів міститься від 536 до 983 кубічних міліметрів «сірої речовини», у музикантів-аматорів – від 189 до 789 кубічних міліметрів, а у тих, хто не має відношення до музики, від 172 до 450

кубічних міліметрів.

Отримані результати свідчать про те, що морфологія та нейрофізіологія мають істотний вплив на музичні здібності. У зв'язку з цим нам здається цікавими дослідження К. Тарасової [480]. Авторкою доведено, що загальні та спеціальні типи розвитку вищої нервової діяльності є провідними природними чинниками у формуванні здібностей особистості та її індивідуальності в цілому. Структура індивідуальності, запропонована ученою, передбачає комплексне вивчення здібностей на трьох якісно різних рівнях: психофізіологічному, психологічному та соціально-психологічному.

Дослідниця зазначає, що в перспективі необхідно створення теорії здібностей, спираючись на розуміння єдності природного та соціального в людині, в їх конкретних співвідношеннях для різних видів здібностей, здібності визначаються сенсорними, мнемічними, волевими, емоційними, особистісними особливостями, властивостями темпераменту, нервової системи, тобто, індивідуальністю в цілому [480, с. 10-12]. Що стосується темпераменту, то багато дослідників дійшли до висновку, що властивості темпераменту впливають на процес формування загальних здібностей людини переважно на ранніх етапах його розвитку. А в міру дорослішання підключаються спеціальні чинники (знання, вміння і навички), які впливають на формування загальних здібностей незалежно від типу темпераменту людини.

Досліджуючи здібності дітей дошкільного віку, О. Рибалко [436] прийшов до висновку, що особливості темпераменту дитини по-різному можуть позначатися на його здібностях, полегшуючи або ускладнюючи його розвиток. Вплив темпераментальних особливостей дитини на розвиток здібностей ускладнюється та опосередковується інтересом до певної діяльності, а також іншими відносинами, які складаються у дошкільнят в процесі виховання. Наприклад, їх ставлення до роботи:

акуратність, працьовитість, наполегливість тощо.

Осмислення музичної діяльності відбувається в соціальному середовищі й музичне мислення має свої самобутні риси, особливості способів вираження. Як будь-який вид національної культури, мистецтва, еволюціонує в часі, розвивається разом із суспільством за загальними законами; емоції є рушійною силою розвитку інтелекту, так як пізнавальні процеси і пов'язане з ними розвиток музичних інтересів нерозривні з емоційним світом суб'єкта.

Специфіка музичної діяльності полягає в тому, що досягнення художнього твору і всі пов'язані з ним розумові операції виникають із суб'єктивного переживання виконавця й невіддільні від нього. Вивчення процесу переживання дозволяє дослідникам виявити до акцентувати взаємовплив емоційної, раціональної сфер свідомості та позначити його як важливий механізм розвитку музичних здібностей [66].

Проникнення в текст відбувається «через підтекст», освоєння музичних ідей нерозривно пов'язане з їх емоційно-образним сприйняттям, так як основою самої специфічної музичної здібності-музикальності виступає емоційна чуттєвість на музику, яка складає основний психологічний зміст музикальності. Надалі емоційна сприйнятливість проявляється в легкості, з якою виразні компоненти звучання викликають відповідні переживання.

На підставі вищевикладеного, сформулюємо ряд основних положень:

1. У музичній психології принцип цілісного системного вирішення проблеми музичних здібностей розглядається в контексті розвитку музичної свідомості, музикальність проявляє себе не тільки як здатність, але і як потреба, спрямованість особистості на задоволення в музичній діяльності функціональних запитів музичної свідомості. Рівень розвитку музичної свідомості, безумовно, визначає психологічні умови протікання музичної діяльності.

2. Індивідуальний і соціальний досвід переживання поступово поповнює, збагачує та диференціює емоційний фонд особистості, у результаті більшого значення набуває здатність співпереживання не тільки почуттям, але й вчинкам і переживань інших людей. У зв'язку з цим А. Готсдінер зауважує, що переживання музики, і навіть дуже інтенсивне, може бути неусвідомленим. Так вона сприймається дітьми, музично-неосвіченими, але музичними слухачами, а частіше професійними музикантами [114]. Для дошкільнят характерно специфічне усвідомлення самої музики, обумовлене, як вважає Н. Рождественська [425], переважанням раннього включення митця в діяльність. З цією особливістю пов'язана яскравість художнього сприйняття та бачення, образність, метафоричність мислення, почуття ритмічної організації матеріалу творчості, що передбачає одним з найважливіших умов організації музичної діяльності, яка сприяє активному сприйняттю, усвідомленню, встановленню зв'язку з іншими видами мистецтва. Одним з найбільш ефективних засобів є образне «наведення» насичене гармонією почуття та життєвими різними явищами, які змушують працювати фантазію дитини.

3. Оскільки музика явище складне, пластичне, цілісне й специфічно структурне, то і саме поняття музичні здібності у всьому його різноманітті наповнене цими явищами. Так, наприклад, «музичний слух» у всьому багатстві його проявів – це цілісна багатоскладна функціональна система зі складною ієрархічною структурою, що складається з взаємопов'язаних між собою рівнів. Його функції проявляються в пізнавальних процесах, відчуттях, сприйнятті, поданні і уяві, об'єднуючись в інтегрованої діяльності – музичному мисленні. Кількісний критерій функціонування музичного слуху виражається в диференційованій здатності та ступеня психічної активності. Якісний – в осягненні всіх сторін звучання як змістовного цілого або в творчому прояві – створення нових музичних творів.

4. Розширення музичного фону всього життя дитини, непомітне для нього структурування музичного досвіду створює необхідний фундамент для роботи з розвитку музичних здібностей. Це найважливіша та необхідна умова, що передбачає шлях до розвитку повноцінного музичного мислення, який пролягає через актуалізацію всіх його рівнів розвитку, встановлення рефлексійних зв'язків між ними.

5. Моделювання процесу розвитку музичних здібностей дошкільників за допомогою організації відповідної музичної діяльності аналізує структуру виконуваних вихованнями дій у зовнішньому, музично-практичному плані, у внутрішньому, психічному. У процесі такого моделювання розвивається потенціал музичної діяльності, а як наслідок цього – весь комплекс музичних здібностей.

6. Експериментально доведено, що загальні і спеціально людські типи вищої нервової діяльності є провідними природними факторами у формуванні здібностей людини і його індивідуальності в цілому. Музичні задатки як природна біологічна основа представлені в мало-диференційованому вигляді. В результаті системного впливу навколишнього середовища відбувається диференціація, «дорозвиток» природних даних до певного рівня. Задатки характеризують швидкість генералізації (швидкість, з якою у людини відбувається розвиток). На розвиток цих природних даних впливає загальна система музичного виховання та музичне середовище, хоча в деяких випадках спостерігаються виключення.

Низка досліджень (А. Арісменді, Г. Артоболевська, Н. Ветлугіна, І. Волков, Л. Гаврілова, О. Запорожець, М. Кичук, М. Михайлова, С. Науменко, Я. Пономарьов, О. Радинова, С. Сисоєва, К. Тарасова) дозволяє стверджувати, що саме при опануванні різними видами музичної діяльності, в процесі організації цілеспрямованого освітньо-творчого процесу у дошкільників розвиваються такі здібності: *музично-слухові*

(музично-слухові уявлення, ладове та музично-ритмічне чуття та ін.), *здібності до різних видів музичної діяльності* (гра на музичних інструментах, спів, музично-рухова діяльність та ін.), *музично-творчі здібності*, які є складовими структури музичних здібностей.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури доведено, що саме від підготовленості вихователя до професійної діяльності залежить його здатність розвивати здібності дошкільника, зокрема музичні.

Висновки до розділу 1

У процесі дослідження визначено суть поняття «музичні здібності дітей дошкільного віку». У дисертації з'ясовано, що процес самореалізації дитини в різних видах музичної діяльності сприяє цілісному та загальному її розвитку. Доведено, що розвиток музичних здібностей дітей дошкільного віку – це процес формування музичних якостей особистості дитини в процесі організації навчально-ігрової діяльності, організованої на основі взаємодії різних видів музичного мистецтва (В. Верховинець, Н. Георгян, Ж. Далькроз, М. Монтессорі, К. Орф, В. Семиченко, Б. Теплов, Н. Терентьева, Б. Яворський та ін.).

Низка досліджень (А. Арісменді, Г. Артоблевська, Н. Ветлугіна, І. Волков, Л. Гаврілова, О. Запорожець, М. Кичук, М. Михайлова, С. Науменко, Я. Пономарьов, О. Радинова, С. Сисоєва, К. Тарасова) дозволяє стверджувати, що саме при опануванні різними видами музичної діяльності, в процесі організації цілеспрямованого освітньо-творчого процесу у дошкільників розвиваються такі здібності: *музично-слухові* (музично-слухові уявлення, ладове та музично-ритмічне чуття та ін.), *здібності до різних видів музичної діяльності* (гра на музичних інструментах, спів, музично-рухова діяльність та ін.), *музично-творчі*

здібності, які є складовими структури музичних здібностей.

Аналіз літературних джерел (Б. Барток, В. Верховинець, К. Орф, З. Кодай, О. Ростовський, З. Сирота, О. Смоляк, Б. Трічков) дозволяє стверджувати, що розвиток музичних здібностей дітей дошкільного віку сприяє розвитку їхньої стійкої уваги, пам'яті та уяви, активізує їхнє репродуктивне та продуктивне мислення, позитивно впливає на їхнє загальнокультурне становлення.

З'ясовано, що головною ознакою розвитку музичних здібностей дошкільників є творчість, яка проявляється в процесі організації музичної діяльності та визначає її успішність (Л. Виготський, І. Волков, В. Загвязинский, В. Моляко, В. Рибалка, С. Сисоєва, В. Швирьов і ін.).

На основі узагальнення досліджень (О. Костюк, М. Кичук, О. Леонтьєв, В. Моляко, В. Семиченко та ін.), в яких розкривається проблема розвитку музичних здібностей дітей дошкільного віку, визначено *принципи* розвитку музичних здібностей дошкільників: емоційної насиченості освітнього процесу; забезпечення психологічної комфортності дошкільників шляхом створення святкової атмосфери у процесі проведення занять; добровільності участі дітей у музично-ігровій діяльності; різновікового комплектування груп; активізації творчого самовираження дітей тощо.

Здійснено аналіз моделей музичного розвитку особистості дитини, який дозволив виявити, що для дитячої музичної творчості пріоритетною є спрямованість на розвиток музичних асоціацій не загалом, а індивідуально-ціннісних та особистісно-зорієнтованих, які характеризуються зовнішньою і внутрішньою установками дитини. Такі моделі розглядаються на прикладі визнаних зарубіжних освітніх систем, зокрема: музично-ритмічна система (Е. Жака-Далькроза), музично-освітні концепції З. Кодая, К. Орфа, Ш. Сузукі та ін.); методична система (В. Верховинець, М. Монтессорі, Б. Яворський та ін.).

Прорезюмовані напрацювання психологів дозволили констатувати, що найбільш сприятливим віком дитини для розвитку його музичних здібностей є період від 4 до 7 років.

У процесі дослідження виокремлено психолого-педагогічні *особливості розвитку* музичних здібностей дітей 4–7 років: розвинена музична уява, скерована на активне залучення до музичної діяльності; відмінна пам'ять, що є запорукою ефективної музичної творчості.

Доведено, що саме від підготовленості вихователя до професійної діяльності залежить його здатність розвивати здібності дошкільника, зокрема музичні.

Основні наукові положення розділу викладені в опублікованих працях 299, 301, 302, 305, 312, 315, 317, 321, 322, 324, 331, 337, 599.

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ТА КОНЦЕПЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО ДО РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ 4–7 РОКІВ

2.1. Становлення системи дошкільних установ у процесі підготовки вихователів

Професійна підготовка вихователів дошкільних установ, безумовно, пов'язана з розвитком системи дошкільної освіти. У зв'язку з цим, вважаємо за доцільне розгляд основних тенденцій розвитку дошкільної освіти.

Проведений аналіз історико-педагогічних досліджень з проблем дошкільної освіти, у розвитку системи дошкільного виховання, одним із важливих етапів можна виділити кінець XVIII – перша половина XIX століття. В даний історичний період організація установ для виховання дітей дошкільного віку (виховних будинків, дитячих притулків, ясел) була в негативному стані, що не представляла цілеспрямованої дошкільної підготовки дітей. Крім того, дошкільні виховні заклади створювалися для дітей, як правило, що залишилися без сім'ї. Патріархальна сім'я в розглянутий історичний період була основним соціальним інститутом дошкільного виховання. У зв'язку з цим, період XVIII – першої половини XIX століття може бути умовно позначений як перший етап становлення системи дошкільного виховання, переважно носить сімейний характер. Більш того, в цей історичний період про підготовку вихователів для досліджуваних дошкільних установ не йшлося в нормативних документах.

В історії дошкільної педагогіки існує усталена думка про те, що перший досвід організації установ для дошкільнят пов'язаний з установою так званих «сиропітательніці». Організація установ для дошкільного

виховання стала здійснюватися з часів царювання Петра I, за указом якого турбота про сиріт була оголошена державною справою. У 1715 році на державні кошти відкрилися «сиропітательніци» в Новодівичому та Андріївському монастирях Москви, які дбали про сиріт і бідних дітей, вони ж займалися пристроєм «богадільних хат».

Подібного роду позитивні починання зі створення закладів для дітей дошкільного віку були продовжені у другій половині XVIII століття – в епоху Катерини Великої. У 1763 році імператриця Катерина II затвердила проєкт І. Бецького про створення в Москві Виховного будинку «для приносних людей», а також госпіталю при ньому для бідних породіль. І. Бецький, як прогресивний мислитель свого часу, вважав, що уряд повинен звернути увагу на тяжке становище незаконнонароджених дітей і дітей-сиріт, показати суспільству приклад турботи про них.

Отже, спочатку в Москві, а потім і в Петербурзі були засновані виховні будинки, які пізніше стали з'являтися та в провінційних містах. По суті, основною метою даних установ було турбота про дітей-сиріт і бідних дітей дошкільного віку. Мислителю І. Бецькому вдалося організувати унікальні виховні будинки, створені за зразком виховних будинків для сиріт і бідних дітей Західної Європи, що ґрунтуються у своїй діяльності на передові досягнення педагогічної науки – ідеї Ж.-Ж. Руссо, Дж. Локка та ін. Крім того, І. Бецьким було розроблено керівництво з фізичного виховання дошкільників під назвою «Настанови кращих європейських вчених щодо деяких фізичних приміток про виховання дітей від народження до юнацтва» [304].

Крім виховних будинків, другим типом виховних установ для дітей дошкільного віку стали дитячі притулки. У 1797 р виховні будинки для бідних дітей були передані в «Відомство імператриці Марії Федорівни», що займалося благодійними установами, а в подальшому й дитячими притулками. З цього часу встановлюється централізоване керівництво,

діяльність притулків регламентувалася низкою документів, у тому числі «Положенням про дитячі притулки» (1839), у створенні якого активну участь брав відомий письменник і філософ князь В. Одоевський, правитель справ Комітету головного піклування про дитячі притулки. Дитячі притулки розглядалися як виховні заклади, де діти отримують не тільки нагляд і догляд, а й фізичне, моральне, естетичне і розумове виховання [304]. Пізніше, в 1891 році вийшло «Положення про дитячі притулки», що визначало характер роботи цих установ відповідно до якого дитячі притулки включали всі три типи закладів: для дітей, які постійно живуть в них, для тих, хто приходить, а також змішані притулки. Крім того, в літній період в Москві створювалися так звані «літні притулки».

Прийом дітей нерідко проводився за соціальним принципом. Найбільшого поширення отримали притулки, що відкриваються міським піклуванням про бідних, а також церковно-приходські дитячі притулки.

Притулки створювалися для дітей обох статей і окремо для хлопчиків і дівчаток, іноді – тільки для дітей дошкільного віку, але найчастіше змішаного типу – для дошкільнят та школярів.

Третім типом виховних установ для дошкільнят були ясла, організовані піклуванням про бідних дітей, представляли собою установи піклування за дітьми дошкільного, а іноді й шкільного віку. Грудних дітей в ясла віддавали тільки ті жінки, у яких була невтішна потреба. Діти забезпечувалися харчуванням та доглядом, ніяких занять з дітьми, як правило, не проводилося: використовувалися вільні гри, розповідання. У такому вигляді ясла існували до 1918 року.

Одним з різновидів ясел були ясла-притулки, куди також приймалися діти бідних батьків і найманих працівниць у віці від 3 до 10 років. Вони знаходилися в них з 6 ранку до 7-8 годин вечора. Зі старшими дітьми проводилися заняття з навчання грамоті, рукоділля, обов'язковим було вивчення Закону Божого, а з дітьми дошкільного віку проводились ручні

роботи, спів, рухливі ігри, малювання, розглядання картинок, бесіди.

Наступний період (друга половина XIX – початок XX ст.) – є окремим етапом розвитку системи дошкільної освіти, що характеризується, перш за все, початком здійснення цілеспрямованої підготовки вихователів. У цей час з'являються різного роду дошкільні установи, перші суспільно-педагогічні організації, які займалися питаннями дошкільної освіти (наприклад, «Санкт-Петербурзьке педагогічне зібрання»), розвиваються Фребелевські суспільства, що займаються пропагандою нової виховної системи в спеціальних установах під назвою «дитячий сад », з'являються журнали, публікуються роботи з проблем дошкільного виховання тощо.

Розглянемо цей період більш докладно.

У 60-ті роки XIX століття – в період активного розвитку різного роду суспільно-педагогічних рухів – в Петербурзі створюється перша суспільно-педагогічна організація – «Санкт-Петербурзьке педагогічне зібрання» (педагогічне товариство). Важливе значення мала та обставина, що вперше на засіданнях цього товариства стали підніматися питання цілеспрямованої організації виховних установ для дітей дошкільного віку. Можна стверджувати, що з цього періоду проблема створення дошкільних освітніх установ перестає бути приватно-локальною і набуває суспільного резонансу. Так 1866 було заслухано доповідь Н. Сеньківської на тему «Про дитячі сади». Після його обговорення була обрана тимчасова Комісія дитячих садків для розробки питань теорії і практики дошкільного виховання. Перш за все, було внесено побажання про створення постійної комісії, яка користується правами спеціального відділення педагогічних зборів. У завдання Комісії входила подальша розробка теорії дошкільного виховання, відкриття зразкового дитячого садка, створення керівництва дитячого садка, вивчення іноземної літератури та інші невідкладні справи. Однак Комісія дитячих садків змушена була припинити своє існування в

1869 році.

Таким чином, у другій половині XIX століття серед виховних дошкільних установ особливу популярність і значення набувають дитячі сади. Така обставина не є досягненням вітчизняної педагогічної науки та практики. Слід зауважити, що практика створення дитячих садків пов'язана з прикладом зарубіжного досвіду, а саме запропонована Ф. Фребелем нова виховна система в спеціальних установах під назвою «дитячий сад», що одержала широке поширення в усьому світі. Однак дитячі садки як виховно-освітні дошкільні установи слабо приживалися. Розпочата критика системи дошкільного виховання Ф. Фребеля була основною частиною загальної боротьби людей зі спробами самодержавства і реакційних сил принизити національну народну творчість в області культури, науки і освіти. Значна група педагогів, яку підтримував уряд і дворянство, виступала з пропагандою вчення Ф. Фребеля. Цим же займалося також створене в 1871 р «Санкт-Петербурзьке Фребелевське товариство сприяння початкового виховання дітей». За допомогою цього суспільства видавалися посібники та керівництва по системі дошкільного виховання Ф. Фребель.

Перший платний дитячий садок був відкритий в Гельсінгфорсі в 1859 році Ф. Седміградським, другий в Петербурзі в 1863 р дружиною професора Петербурзького університету С. Люгебіль, третій в Гельсінгфорсі в 1863 р., четвертий – в Петербурзі в 1866 р А. Симонович, перший дитячий сад в Москві був відкритий тільки в 1866 році при пансіоні дівчат Герке. Це пояснюється тим, що для Москви цього періоду характерний розмірений, усталений побут патріархального міста: виховання дітей в основному проходило вдома, в сім'ї.

У результаті узагальнення вже накопиченого вітчизняного досвіду з виховання дошкільнят, вітчизняні педагоги самостійно створювали теорію дошкільного виховання. Істотну роль в створенні теоретичних наукових

основ діяльності дошкільних виховних установ грав видавався журнал «Дитячий сад» з 1866 по 1869 рр. під редакцією А. Симонович, метою якого була пропаганда ідеї дитячого садка, розробка та висвітлення питань теорії та практики дошкільного виховання. Тим самим згаданий вище журнал сприяв виділенню дошкільної педагогіки в спеціальну галузь педагогічного знання.

А. Симонович запропонувала методичні розробки наступних ігор та занять дитячого садочка:

- 1) родиноведення,
- 2) рухливих ігор і гімнастики,
- 3) будови,
- 4) малювання і викладання,
- 5) вирізання,
- 6) плетіння,
- 7) викладання паличок,
- 8) складання довгих лучинок,
- 9) складання з папірців,
- 10) склеювання папки,
- 11) роботи з гороху,
- 12) роботи з глини,
- 13) роботи в саду,
- 14) розповідання,
- 15) грамота і рахунок (для 6-7 річних дітей) [304, с. 18-34].

Створення елементарних понять про числах, формах, кольорі речей, відшукування схожості і відмінності в предметах проводились часто без достатнього знайомства дітей з дійсними предметами і явищами.

У 1866 р був відкритий в С.-Петербурзі при благодійному «Товаристві дешевих квартир» перший безкоштовний, народний дитячий садок для дітей робітниць, які залишаються бездоглядними, коли матері

йшли з дому на найману працю. Цей народний дитячий сад переслідував мету буржуазно-класового виховання дітей: в ньому проводилися ігри та заняття згідно Ф. Фребелю, навчання молитвам, розповіді-бесіди на теми священного писання. Діти старшого дошкільного віку навчалися грамоті, рахунку та письму. Цей народний дитячий сад проіснував лише кілька років.

Власник приватного дитячого садка та початкової школи Є. Залеська, характеризуючи ставлення до дитячих садків в кінці XIX століття, відзначала: «... існує відоме упередження проти дитячих садків», і в цьому багато в чому винні не тільки засновники цих закладів, але також «умови нашої російського життя взагалі і міста Москви зокрема, умови, наслідком яких є незабезпеченість матеріального стану дитячих садків. У нас їх дуже мало, але ще менше людей посилати туди своїх дітей. Справа в тому, що більшість хоче отримувати від усього користь, матеріальну вигоду в майбутньому. Дитячий ж сад не дає ніяких пільг, не готує до жодного навчального закладу, він має значення лише педагогічне, а ще й тепер не всі батьки усвідомлюють важливе педагогічне значення дитячого саду та знаходять зайвим посилати туди дитину, щоб вона грала, та ще й платила за це».

Є. Залеська розробила в 1907 році зміст роботи в дитячому садку та програму для молодшого і старшого відділень, що містила такі розділи: навчання читання, письмо, арифметику, природна історія (тварини, рослини), бесіди, розповіді і казки, розповіді з Священної історії, розповіді по картинках, байки, вірші, пісні, французьку мову, ручна праця, малювання, ліплення, розфарбовування, вільне мистецтво, вільні ігри, рухливі ігри, ігри зі співом. Вона була прихильницею поглядів К. Ушинського і Є. Водовозової.

Дошкільні заклади на початку XX століття перебували у віданні різних відомств: Міністерства народної освіти. Міністерства внутрішніх

справ, громадських, благодійних організацій. З 1900 року Міністерство народної освіти розпочало виділяти кошти на «заняття з дітьми дошкільного віку», а з 1909 року в його кошторисі витрат з'явилася відповідна стаття.

У пояснювальній записці до кошторису Міністерства народної освіти на 1912 рік надбавка в 10 000 рублів мотивувалася визнанням великого значення, дошкільного виховання: «Духовний розвиток дошкільника (4-8 років) має достатнє значення на його подальше життя та розвиток в цілому. З урахуванням зазначеного не доцільно нехтувати дошкільним віком дитини, що досить часто робиться батьками».

На обладнання та утримання дитячого садка з двома відділеннями (групами) необхідна витрата представлявся в наступному вигляді: 2 керівниці (платню і квартира) – 1800 руб. ; приміщення – 1200 руб.; опалення, освітлення, прислуга – 400 руб.; навчальні посібники, матеріали для занять – 200 руб.; початкове обзаведення (посібники, меблі тощо) – 400 руб. Разом: 4000 руб. на рік. Міністерство народної освіти визнало за можливе щорічно асигнувати на утримання дитячого садка по 2400 руб.

На початку XX століття намітилася тенденція до збільшення мережі дитячих садків та інших дошкільних установ, що відкриваються приватними особами, міською владою та громадськими організаціями. Всі установи знаходилися під контролем відповідних окружних інспекторів. Рішення про відкриття того чи іншого закладу брала Опікунська рада. У зв'язку з тим, що в Законі Російської імперії не було спеціальних положень про дошкільних установах, що відкриваються дитячі садки ставилися до навчальних закладів 3-го розряду (тобто одно- або двокласні училища), рідше – 2-го розряду (не менше трьох класів). Організовувані дошкільні установи іменувалися приватними навчальними закладами 3-го розряду для дітей обох статей (іноді тільки жіночого або чоловічого) під назвою «Дитячий сад» або підготовча школа під назвою «Дитячий сад». З самих

назв стає зрозумілим основне призначення цих закладів: підготувати дітей до школи, хоча не всі власники московських приватних дитячих садів розуміли роботу з дітьми дошкільного віку так спрощено.

Найбільшого поширення набули дитячі сади сімейного типу, які обслуговували від 5 до 8 дітей (дитячі садки О. Розенберг, О. Дмитрієвої та інші), але були установи при навчальних закладах, які відвідували від 25 і більше дітей (дитячі садки Є. Залеської, М. Оксаковської, І. Трескіна). У таких дитячих садах, діти ділилися на групи за віком. Приміщення, в яких розташовувалися навчальні заклади для дошкільнят, були найрізноманітнішими: квартира власниці або спеціально знімається, приміщення навчальних закладів, монастирів тощо.

Розвиток дошкільної освіти призвів до того, що стала відчуватися потреба в попередній підготовці дітей до навчання; особливо дітей робітничих околиць. Прогресивні педагоги, громадські діячі стали піднімати питання про необхідність створення в місті мережі народних дитячих садків. Саме в її відсутності бачили вони причину значного відсотка важковиховуваних і невстигаючих дітей у початковій школі.

У цей період почали організовуватися дошкільні установи при найбільших промислових підприємствах і великих установах (при фабриках, при Музеї прикладних знань тощо). Ці безкоштовні дошкільні установи містилися на кошти міських управ, а також за рахунок власників підприємств, приватних коштів і пожертвувань.

Частина турботи про дітей брали на себе громадські організації. З кінця XIX століття в місті почали з'являтися різні освітні товариства: в 1870 році – Московське суспільство вихователюк і вчителюк, в 1893 році – педагогічні товариства

Сімейний дитячий садок за задумом організаторів повинен був служити переходом до суспільного дитячому садку чи школі. Його відмінність від громадського в тому, що він не ставив дитину в умови, що

відрізняються від сімейної обстановки, як це було в громадських садах.

Поява нових дитячих садків вимагало спеціальної підготовки педагогів. При жіночих педагогічних курсах з 1909/1910 навчального року було відкрито однорічне відділення з підготовки керівниць дитячих садів. У навчальний план входили такі предмети: психологія, педагогічна психологія, історія педагогічних ідей, дошкільне виховання, педагогічна патологія, гігієна, огляд дитячої літератури, рухливі ігри та гімнастика, малювання, співи, ручна праця, фізіологія людини. Пізніше відділення стало дворічним. Ці курси підготували не одну сотню кваліфікованих керівниць дитячих садів.

У 1912 році в пресі починають з'являтися статті про систему М. Монтессорі. Ряд педагогів їде в Італію вивчати теорію і практику Будинків дитини (дочка Л. Толстого Т. Сухотіна, Ю. Фаусек, Є. Тихеева). Інтерес до системи М. Монтессорі в цей період був головним чином теоретичним. Дитячих садків, які працювали за системою М. Монтессорі, було небагато.

2-7 лютого 1912 року в Московському міському громадському управлінні відбувся перший зїзди діячів народної освіти, на якому порушувалося питання про необхідність створення широкої мережі народних дитячих садків.

Вимога включити дошкільне виховання в загальну систему народної освіти звучало і на З'їзді діячів народної освіти в Московському повітовому земстві в 1914 році.

Московське міське управління та громадські організації почали працювати над створенням нових ясел, притулків, дитячих садів. Змінили свою роботу з урахуванням нових умов і вже існуючі дитячі сади. Наприклад, в перший військовий рік істотно реорганізував свою роботу Міський універсальний дитячий сад. Піклувальник саду В. Кельїн відразу після виходу указу про мобілізацію заявив про готовність влаштувати при

саді столову для 50 дітей військовослужбовців, покликаних із запасу. У дитячому садку, крім основного ранкового відділення, було організовано вечірнє відділення – з 14.00 до 18.00.

Всього в 1914-1915 роках дитячий сад відвідували 86 дітей. Вечірнє відділення відвідували діти 4-8 років. Для дітей влаштовувалися дитячі освітні ранку, на яких розігрувалися невеликі доступні віку п'єси .

Новим типом установ для дітей 3-10 років в цей період з'явився «вогнище». Організацією «вогнищ» займався Дитячий відділ при Центральному бюро московської управи, а також комісія з дошкільного виховання Союзу товариств піклування навчаються дітей Москви, в рамках якої поступово була зосереджена вся організаційна робота зі створення дошкільних установ в місті.

Таким чином, ми вважаємо, що другим етапом становлення та розвитку системи дошкільних виховних установ є період другої половини XIX століття – до початку XX століття (а саме до 1917 року). Даний історичний період був відзначений такими обставинами: поширення набули дитячі сади і так звані «вогнища», стали створюватися громадські організації, які сприяли пропаганді дошкільної освіти; а також розвитку теорії дошкільної освіти та виховання.

Варто відзначити, що в цілому по країні кількість, дитячих садків: було дуже незначним, а більшість їх були приватними. Крім того; обумовлений російським менталітетом патріархальний характер сімейного виховання стримував, зростання дошкільних виховних установ; Як свідчать результати, аналізу діяльності дошкільних виховних установ даного історичного періоду, характер системи дошкільних: виховних: можна визначити як сімейно-громадський, коли сім'я як і раніше залишалася головним інститутом дошкільного виховання, проте з'являються тенденції громадської пропаганди дошкільного виховання в спеціально організованих установах.

Третій період (перша половина XX ст.) характеризується як період становлення державної системи професійної підготовки вихователів дошкільних установ. Це період бурхливих дискусій, якому притаманні суперечливі спроби держави, суспільства і науки визначити єдині підходи до організації підготовки вихователів:

Дошкільна освіта третього виділяється нами радянського періоду спиралося на праці видатних представників педагогіки І. Крупської, А. Макаренка, П. Блонського, С. Шацького, В. Сухомлинського та ін.

До 1918 року в Москві склалися умови щодо створення системи дошкільного виховання: мережа різних типів дошкільних установ, теоретична та практична робота з розробки змісту та методів роботи з дітьми дошкільного віку, почалася, підготовка працівників для дитячих садків, «вогниць», були закладені основи управління дошкільними закладами, які перебували у віданні різних організацій, будуючи свою роботу на основі різних організаційно-правових форм.

9 листопада 1917 року видається декрет ВЦВК і РНК про заснування Державної комісії з освіти. При Державної комісії по освіті створюється відділ з дошкільного виховання, який розгорнув велику роботу з щодо життєдіяльності дітей дошкільного віку.

Перший радянський закон про основні засади народної освіти, прийнятий ВЦВК 30 вересня 1918 року – «Положення про єдину трудову школу» і оприлюднений 16 жовтня «Основні принципи єдиної трудової школи» проголосили, що «до єдиної школи доєднується дитячий заклад освіти для дітей 6-8 років і система освітньо-виховних закладів від дитячого садка до університету є однією школою.

У 1918 році при дошкільному відділі Наркомосу під керуванням професора К. Корнілова було відкрито спеціальний Дошкільний інститут, який був «всеросійським центром з вивчення фізичної та духовної природи дитини». До Дошкільного інституту були залучені фахівці з різних галузей

– лікарі, психологи та педагоги. При інституті існували допоміжні заклади – медична та психологічна лабораторія, дитячі заклади освіти, на базі яких проводилася педагогічна робота та практика. Інститут розробляв програми з різних дисциплін на пряму дошкільної освіти для курсів інструкторів, керівників дитячих закладів освіти, школи для підготовки керівників ясел.

До цієї роботи були залучені видатні діячі, які спеціалізувалися на дошкільному вихованні: С. Шацький, К. Корнілов та ін. У положенні зазначалося про те, що дошкільна освіта має бути основним важілем виховання не лише дошкільників, а й створення освітньо-виховного середовища, в якому живуть та розвиваються діти. Введення обов'язкового дошкільного виховання стало основою агітаційно-просвітницької діяльності серед вихователів, педагогів, батьків та інших.

З'їздом було прийнято організаційний план роботи, в якому прописувалося, що при кожному губернському та повітовому відділі народної освіти повинні бути організовані дошкільні відділи, робота яких була спрямована на відкриттям дошкільних установ (дитячі садки, будинки дитини, майданчики, колонії, санаторії, а також спеціальні заклади для дітей дошкільного віку з особливими потребами). Дошкільні заклади раз в два місяці звітували про роботу в повітовому дошкільному відділі. Слід зазначити, що роботу місцевих дошкільних підвідділів об'єднував та координував Центральний дошкільний відділ Комісаріату народної освіти [333, с. 188-191].

II Всеросійський з'їзд з дошкільного виховання проходив в Москві з 25 листопада по 2 грудня 1921 року. З доповідями виступали Д. Лазуркіна, П. Блонський та інші провідні фахівці в дошкільній освіті. В резолюції з'їзд відзначив дитячий будинок найбільш відповідним типом закладу, що відповідає потребам часу, через недостатню кількість можливості повсюдного поширення якого був тривалий дитячий заклад освіти.

У 30-х роках XX століття в дошкільному вихованні великого

значення для подальшого розвитку педагогічної науки та вдосконалення діяльності школи була представлена теоретична картина негативного впливу педології. Саме в цей час паралельно з ростом дитячих закладів освіти значно розширилися соціальні функції дошкільних установ, їх роль в розкріпаченні жінок, залучення їх в суспільне життя.

І як наслідок – народжується новий тип педагога, який вправно володіє мистецтвом виховання. Одним із завдань науки було узагальнення досвіду майстрів виховання, зокрема в дошкільній освіті.

15 грудня 1944 року Народним комісаріатом освіти Української РСР було затверджено «Статут дитячого закладу виховання», в якому прописувалося, що дитячий закладу виховання є державною установою. Статутом визначено такі цілі дитячого закладу виховання:

- а) дбати про здоров'я дітей;
- б) розвивати розумові здібності, мову, волю, характер дитини, здійснювати художнє виховання;
- в) прищеплювати дітям навички самостійності [304].

Цінним, з нашої точки зору, є програмно-методичні вказівки «Керівництва для вихователя дитячого закладу виховання» затверджені народним комісаром освіти РРФСР 4 травня 1945 року, вказують на те, що «першим і основним завданням дитячого закладу виховання є охорона здоров'я дитини, його правильне фізичне виховання». Керівництва свідчать про те, що в дитячому садку повинен бути твердий режим. Прописані необхідні вимоги до приміщення, озеленення ділянок, одязі дошкільника. «У системі фізичного виховання дітей одне з головних місць належить розвитку і вихованню рухів», але Керівництва і не знімають з дитячого, саду та іншої задачі – розумового виховання дитини. Розумове виховання дитини в дитячому саду здійснюється в іграх, заняттях, у повсякденному житті, в постійному спілкуванні з дорослими, з однолітками». Встановлено зв'язок між розвитком мислення і промовою

дитини. Вихователь повинен приділити велику увагу змісту промови дітей, правильній вимові, побудові фраз.

Іншим завданням дитячого саду є виховання у дітей моральних якостей, поведінки. Основним інструментом виховання моральності є створення вихователем в дитячому саду звички до праці, вміння виконувати посильну роботу.

Керівництво вказує значення художнього виховання на особистість дитини. «Дитячий сад, всебічно розвиваючи дитини, тим самим готує його до наступного етапу – до шкільного навчання. Гра, більш ніж будь-яка інша форма активності, відповідає потребам дитини-дошкільника і сприяє його розвитку».

Проблемі навчання дитини в дитячому саду відведено в Керівництві особливе місце. «У дитячому садку діти навчаються рахувати, знайомляться з величиною предметів, з геометричною формою, набувають орієнтування в просторі та часі, що має велике значення для розумового розвитку дитини» спеціальні ігри та заняття з рахунком проводяться в певній послідовності та системі.

У дитячому садку з дітьми проводять ігри та заняття за вибором дітей, в яких дитина задовольняє свої індивідуальні запити, інтереси та обов'язкові заняття, що організовуються вихователем з усією групою.

Зростає увага практиків та науковців до проблем гри: публікуються дослідження, проводяться конференції [245, с. 9-12].

Таким чином, ми вважаємо, що на період першої половини ХХ століття в розвитку системи дошкільної освіти та виховання є важливим і продуктивним. Така обставина, пов'язана, перш за все, з державним регулюванням питань дошкільної освіти, а також питаннями підготовки відповідної категорії фахівців. В зв'язку з цим слід зазначити, що розвиток системи дошкільної освіти в країні в радянський період визначався наступними причинами:

по-перше, економічними, що полягають в зацікавленості держави в наявності системи дошкільних установ. З одного боку, «звільняючи» батьків від функцій виховання держава отримувала додаткові робочі кадри, з іншого боку, вважалося, що спеціально організовані дошкільні установи будуть більш ефективно здійснювати освітні та виховні функції в порівнянні з сім'єю, що в кінцевому підсумку позитивно позначиться і на загальноосвітньої, і на професійній підготовці вихованців;

по-друге, соціально-культурними, що полягають в деякому зниженні цінностей сімейного виховання і пріоритету державно-громадського виховання;

по-третє, політичними, що полягають в ідеології комуністичного виховання, що припускає необхідність раннього колективного виховання дітей дошкільного віку.

В цілому, визначаючи характер дошкільного виховання в зазначений історичний період слід зазначити, що протягом радянського періоду можна спостерігати тенденцію зміни державного характеру державно-громадським, що особливо проявилось в другій половині XX століття, що є на нашу думку окремим етапом розвитку як системи дошкільної освіти, так і системи професійної підготовки вихователів.

Друга половина XX століття в нашій країні відзначено різного роду перетворення як в теорії, так і практиці освіти і на всіх його рівнях. Слід зазначити реформаторські явища 50-х років, пов'язаних з різного роду хрущовськими реформами, 60-70-і роки, які з'явилися піком розвитку радянської педагогічної науки і практики, 80-90-і роки, що характеризувалися бурхливими змінами. У цьому параграфі ми проаналізуємо розвиток практики і теорії вітчизняної дошкільної освіти з метою визначення та обґрунтування особливостей підготовки вихователів дошкільних установ.

В кінці 50-х років на хвилі громадського підйому виникають певні

передумови для звернення до гуманістичної педагогіки.

Так, затверджено Постанову, в якій йдеться про недоліки в роботі з дітьми дошкільного віку, головним з яких є відсутність єдиної послідовної системи виховання дітей в яслах і садах, для усунення якого прийнято рішення про затвердження нового типу дошкільного закладу – ясла-садок, забезпечуючи систематичність і наступність всебічного розвитку та виховання дитини від народження до вступу в школу. Академії доручено розробити єдину програму виховання дітей переддошкільного та шкільного віку.

Незважаючи на значне зростання числа, проблема нестачі дошкільних установ і перевантаження працюючих залишалася актуальною для даного етапу.

В одному з розділів «Основ законодавства СРСР і союзних республік про народну освіту» вказує на наступні типи дошкільних установ: дитячі садки, дитячі ясла, дитячі ясла-сади загального та спеціального призначення та інші дитячі дошкільні установи здійснюють свою діяльність на основі Положення, затвердженого в порядку, який визначається Радою Міністрів СРСР. Завданнями дошкільного виховання є: здійснення всебічного гармонійного розвитку дітей, охорони і укріплення з здоров'я, забезпечення фізичного та естетичного виховання, розвиток у дітей любові до природи, рідного краю, до Батьківщини, шанобливе ставлення до старших, доброти, товариство та колективізм, а також інші моральні якості, прищеплювати дітям культуру поведінки, працьовитість, самостійність, початкові практичні навички, привчання їх організованості й дисципліні, підготовку до навчання в школі.

Серйозні зміни відбулися в 60-80 рр. XX століття в змісті та організації роботи дошкільних установ. Суть визначалася з урахуванням національних і місцевих традицій, розвиваючи навички трудової діяльності. Органи народної освіти проводили серйозну роботу з батьками

з підготовки дітей (семінари, консультації, видання методичної літератури).

Значне місце в практиці роботи дитячого садка займають фізичне виховання дітей, зміцнення їх здоров'я. На основі рекомендацій вчених НДІ дошкільного виховання Академії педагогічних наук СРСР та Інституту гігієни дітей та підлітків Академії медичних наук для кожної вікової групи розроблені: режим харчування, сну, перебування на свіжому повітрі, ігри, а також щодо естетичного виховання дітей: заходи з розвитку у них художнього смаку, музичного слуху, здатності сприймати красу форм і фарб. Дітей в доступній формі знайомлять із зразками образотворчого мистецтва та музичного мистецтва, навчити розуміти прекрасне в житті, побуті, рідній природі. У програму занять з дітьми обов'язково входять малювання, співи, танці, ліплення, аплікації.

Лютневий Пленум ЦК КПРС (1988р.) намітив конструктивні шляхи дієвої перебудови в галузі народної освіти. Для вирішення встановленого завдання була поставлена за мету створення всеохоплюючої системи безперервної освіти, що органічно з'єднує в собі дошкільне виховання, загальноосвітню підготовку, професійне навчання, вищу освіту, постійне підвищення кваліфікації фахівців.

Для реалізації висунутих завдань були проведені організаційні заходи: Президія Верховної Ради СРСР утворила союзно-республіканський Державний комітет з народної освіти, скасувавши Міністерство освіти СРСР, Міністерство вищої і середньої спеціальної освіти і Державний комітет СРСР з професійно-технічної освіти. Затверджено нове «Положення про дошкільний дитячий заклад», вдосконалена програма виховання в дитячому саду з урахуванням рекомендацій «Основних напрямків реформи», що стосуються поліпшення організації виховання і та освіти дітей дошкільного віку; формування у них з ранніх років любові до Батьківщини, поваги до старших, товариства й колективізму, культури

поведінки, почуття краси; розвитку у кожної дитини пізнавальних інтересів і здібностей, самостійності, організованості та дисципліни; обліку у всій роботі з дошкільнятами особливостей вікової фізіології психології, національної культури та традицій.

Положення про дитячі дошкільні установи регламентує діяльність дитячого дошкільного закладу (дитячі ясла, дитячий сад, дитячі ясла-садок), встановлює режим роботи, структуру, вікової і кількісний склад груп, визначає основні завдання дитячого дошкільного закладу в справі виховання і навчання. Визначає порядок зарахування і відрахування дітей з дитячого дошкільного закладу, а також основні права і обов'язки працівників дитячого дошкільного закладу.

Типова програма виховання та навчання в дитячому садку (1984р.) розроблена з урахуванням основних напрямків реформи загальноосвітньої та професійної школи, характеризується подальшим збагаченням змісту виховання та навчання дошкільнят, підвищенням вимог до формування різних видів діяльності дитини (трудової, мовленнєвої, образотворчої тощо), до розвитку її особистості, готовності до навчання в школі з 6 років. Вимоги програми спираються на психолого-педагогічні дослідження, що розкривають великі потенційні можливості дітей дошкільного віку й дозволяють більш повно реалізувати принцип розвиваючого навчання.

Аналіз теорії та практики розвитку системи дошкільної освіти, а також системи підготовки відповідних кваліфікованих фахівців, дозволяє нам стверджувати, що одним з важливих чинників їх розвитку була теорія дошкільної освіти.

У зв'язку з цим ми звернулися до вивчення значної кількості психолого-педагогічних досліджень, які так чи інакше визначали або впливали на зміни, що відбуваються в системі дошкільних освітніх установ, в системі підготовки вихователів.

В цілому, характеризуючи період другої половини XX століття слід

зазначити, що він відзначений значними інноваційними процесами в педагогічній теорії і практиці, в тому числі дошкільної.

Вчені виділяють два періоди такої інноваційної активності: це період 50-х-60-х років XX століття, зазначений серйозними демократичними та соціокультурними перетвореннями, які призвели до різного роду педагогічні інновації і період другої половини 80-х-90-х років, пов'язаний з перебудовними перетвореннями та розпадом радянської держави.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та вивчення педагогічного досвіду свідчать про те, що на розвиток системи підготовки вихователів дошкільних освітніх установ вплинули як загальні зміни в теорії педагогічної науки, так і приватні зміни й наукові досягнення, що стосуються тільки теорії дошкільної освіти.

Охарактеризуємо зміни та наукові досягнення в цілому в педагогічній науці другої половини XX століття.

50-60-і роки характеризувалися впливом педагогічної практики на педагогічну науку. Масове педагогічне новаторство було викликано необхідністю підвищення якості навчально-виховної роботи з підростаючим поколінням і потребою індивідуальної творчості вихователів, позбавлених до цього часу можливості реалізувати її через нівелювання адміністративного стилю керівництва народною освітою.

Досвід колективної інноваційної діяльності вихователів багатьох міст в кінці 50-х років з'явився єдиним у вітчизняній педагогіці прикладом таких масштабів і характеру. По-перше, суб'єктами інноваційної діяльності виступали цілі колективи вихователів, а не окремі педагоги. По-друге, неповторним був резонанс відгуку вихователів країни на цей досвід. По-третє, він представляв плідотворну «співпраця» практики та теорії.

Педагогічне новаторство кінця 50-х років уявлялося діалектичною єдністю загального та одиничного. При обліку специфічних підходів до проблеми вдосконалення заняття на нових дидактичних і методичних

основах (ідеї раціоналізації уроку; подолання неуспішності дітей, на основі оптимізації їх навчальної діяльності; нетрадиційна система організації самостійної діяльності дошкільнят, стимулює швидкий розвиток їх розумових здібностей) ці нововведення були сміливим відходом від традиційної системи, відмова від абсолютизації жорстких рамок заняття, спроби створення гнучких моделей організаційних форми педагогічного процесу [245].

Глибокий гуманістичний сенс цієї системи полягає в можливості відтворення та пробудження індивідуальних здібностей і можливостей невстигаючих дітей в умовах раціонального використання часу й сил, як самого вихованця, так і вихователя, в вірі в дитину, в те, що навіть найважчих з них можна довести до рівня успішних, використавши для цього певну систему заходів.

Система оптимізації з'явилася, на наш погляд, новим втіленням педологічного підходу до організації процесу навчання, який будувався на основі вивчення якостей особистості. Було виявлено, що саме дані вивчення дітей (вольові риси, життєві плани, ставлення до навчання тощо) можуть відігравати важливу роль для успішності навчання. Разом з цим, оптимально організована навчальна діяльність буде сприяти вирішенню завдання сприяння розкриттю духовних можливостей особистості дошкільника. В цьому яскраво проявився гуманістичний характер технології оптимізації.

Перетворення в країні, реформа системи дошкільної освіти в певній мірі з'явилися каталізаторами розвитку нових підходів до навчання в дошкільному закладі.

Протягом ряду років (1958-1959 рр.) В Академії педагогічних наук СРСР на базі 710-ої школи-лабораторії м Москви під керівництвом М.А. Мельникова проводився експеримент по диференціації навчання. Поряд з практичної експериментальною роботою: створенням в школі

профілюючих за різними спеціальностями (фізико-технічний, хіміко-технологічний, гуманітарний) відділень і, відповідно їм, розробка програм і методик, були узагальнені і теоретичні положення щодо диференціації середньої загальної політехнічної освіти, яка визначалася як поділ і відмінність у змісті навчання в залежності від інтересів дітей і конкретних завдань школи, що сприяє більш ґрунтовному вивченню предметів, профілюючих обраною спеціальністю, що створює «умови для розвитку їх здібностей, поглиблення знань і розширення світогляду».

В процесі якісної зміни виділених напрямків педагогічної діяльності існував принцип керованості зміною інноваційних станів. Для масштабного перетворення практики використовувався науково-обґрунтований пошук різноманітних нововведень і відбувалося їх всебічне наукове осмислення.

Проблематика теоретичних досліджень і педагогічних експериментів в галузі активізації навчальної діяльності розширилася за рахунок обґрунтування технології проблемного навчання (М. Махмутов, І. Лернер). Мета створення цієї технології – прищеплення учням навичок дослідження явищ і предметів, умінь самостійно здобувати знання й розкривати закономірності між явищами, робити самостійні відкриття в процесі навчання. Проблемне навчання є діалектичним процесом вирішення протиріччя між висунутими в ході навчання навчальними та практичними завданнями і наявністю рівня знань, умінь і розумовим розвитком школяра. Щоразу вихователь пропонує учням дедалі складніші завдання і в той же час готує їх до виконання цих завдань настільки, щоб виконання кожної нової задачі вимагало від дітей максимальної самостійності й напруги думки, відповідно до рівня їх підготовки та розвитку.

На нашу думку, проблемне навчання як новий підхід до організації навчальної діяльності, що зародився в епоху «відлиги», є наслідком соціальних і культурних змін даного історичного періоду. Таким чином,

проблемне навчання включає в себе ідеї та цінності, що зародилися в 50-х - середині 60-х років; зокрема, мова йде про самостійність, творче начало (креативність) і ті цінності, які актуалізувалися в школі, і на яких засновано проблемне навчання.

На жаль, цілісність проблемного навчання, точно так само як і технології оптимізації була порушена в процесі освоєння масовим учительством і звелася тільки до застосування окремих методів. Така непослідовність безпосередньо вплинула на результати впровадження, які опинилися нижче, ніж передбачувані, на самій сутності новаторських систем, включалися в себе не тільки методичний рівень, але й рівень методології пізнання педагогічних явищ.

Саме на такий рівень вийшла радянська дидактика в 60-70-і роки В. Давидов, М. Данілов, Б. Єсіпов, Л. Занков, І. Огородніков, М. Скаткін, С. Шаповаленко та інші вчені розглядали логіко-змістовні, психологічні аспекти методів навчання з точки зору їх глибинних протиріч і закономірностей, виявляли умови свідомого, міцного, активного засвоєння знань і переходу навчання в самоосвіту, звертали увагу на цілісність педагогічного процесу, зв'язок його структурних компонентів. Саме відкриття законів, яким підкоряється навчально-виховний процес, на думку Л. Занкова, різко підвищує можливості вдосконалення навчання та виховання, використання внутрішніх резервів, які є в надрах навчально-виховного процесу.

Так, з ім'ям М. Данілова пов'язано повернення в педагогіку ідей П. Каптерєва про внутрішню і зовнішню сторони навчального процесу. Прагнучи розкрити закономірності успішного освоєння знань, М. Данілов спробував виявити внутрішні джерела активності дітей в процесі навчання. Це дозволило увійти в теорію методів навчання таких методологічних понять, як логіка навчального процесу, його рушійні сили, способи виявлення, і стимулювання загального розвитку школярів:

Провідною закономірністю навчання уявлялося положення про те, що навчальний процес виявляється найбільш ефективним, коли діяльність вихователя (викладання), діяльність дитини (вчення) і навчальний предмет знаходяться в тісній взаємодії.

Виходячи з цього, рушійною силою педагогічного процесу позначалося протиріччя між висунутими в ході навчання навчальними завданнями та рівнем розумового розвитку, знань, умінь школярів. На кожному з етапів логікою навчального процесу перед дітьми виникають все нові завдання, вирішення яких потрібно за допомогою напруги ними розумових сил.

О. Леонтьєв [248] поставив за мету свого психолого-педагогічного експериментального дослідження щодо виявлення об'єктивних педагогічних закономірностей та чинників у напрямі співвідношення навчання та розвитку. Результати експерименту О. Леонтьєва [248] позначили нові дидактичні принципи: навчання на високому рівні труднощів, провідну роль теоретичних знань, усвідомлення школярем процесу «вчення виявили закономірний зв'язок між побудовою навчання та характером загального розвитку дітей. Разом з цим, була виведена загальна формула співвідношення навчання й розвитку – навчання найбільш плідно, коли воно відбувається на незавершених циклах розумового розвитку, тобто коли воно підштовхує розвиток і «прокладає йому дорогу» [249].

Далі О. Леонтьєв [250] приходить ще до одного висновку: педагогічні дослідження недостатньо орієнтовані на перетворення практики навчання і виховання, і висуває тезу про те, що для психологічних досліджень головне полягає в тому, щоб органічно об'єднати створення нових способів в навчанні і розкриття об'єктивних законів, яким підкоряється їх застосування в психології.

Так вперше ставиться питання про включення до складу

педагогічного дослідження психологічних методів вивчення дитини та робиться крок до утвердження провідної ролі експерименту в педагогіці.

Але найголовніше, вищеописане дослідження виступило для О. Леонтьєва [250] методологічною платформою для переходу до фундаментального дослідження проблеми співвідношення навчання і розвитку, воно допомогло зміцнитися в дві найважливіші позиції – значенні педагогічного експерименту як методу дослідження та необхідності включати до складу педагогічного дослідження психологічні методи вивчення результативності навчання.

Дослідження зіграло роль практичної передумови для висунення нової проблеми, воно розкрило, що школа не використовує в належній мірі ефективні способи навчання, і тим самим не розкриває психічні резерви дітей, не забезпечуючи їх розвиток, зокрема, таких сторін психіки, як діяльність спостереження, мислення, позитивне ставлення до навчання. Це вступило в протиріччя з твердженнями, що мали місце в педагогічних посібниках, про те, що школа не тільки дає знання, а й розвиває дітей.

Велике значення для теорії навчання мала обґрунтована психологами теорія поетапного формування знань (П. Гальперін, Н. Тализіна, Д. Ельконін та ін.). Суттєвими були положення психологів про процес формування у школярів вже з молодшого віку вміння володіти повноцінною абстракцією та спиратися на наукові поняття при аналізі конкретних предметів або явищ (В. Давидов, Д. Ельконін), про залежність засвоєння дітьми матеріалу від структури їх пізнавальної діяльності, яка в свою чергу визначалася методами навчання та його змістом (Г. Костюк, Н. Менчинська). Значно розширили межі вивчення педагогічного процесу висновки про психологічний розвиток дітей шляхом засвоєння соціального досвіду через вчення та виховання (Л. Божович, Т. Коннікова та ін.). Завдяки підсумками психологічних досліджень про роль спілкування в розвитку людини, поряд з пізнанням і працею (Б. Ананьєв), дидактика

стала звертати увагу в процесі навчання не тільки на діяльнісний аспект, але й на аспект спілкування.

Опосередкований вплив психології на педагогіку, виражений у формі застосування знання закономірностей розвитку особистості в процесі навчання та виховання, представляється нам однією з провідних тенденцій інноваційного розвитку педагогіки розглянутого історичного періоду, в рівній мірі як і протягом століть. Прояв цієї тенденції яскраво виражено в наступному: по-перше, взаємовплив педагогіки та психології є зовнішнім джерелом для розгортання конкретних інноваційних процесів, переплетення різноманітних нововведень, внутрішня логіка яких відбивається в діалектиці відносин цих двох наук; по-друге, протягом певного періоду це співвідношення (незважаючи на ступінь і напрямки прояву) є стійким, що дозволяє віднести його до закономірностей історико-педагогічного розвитку.

В інноваційному поколінні другої половини ХХ століття особливістю інтеграції психології з педагогікою стало застосування психологічних знань в загальному процесі досліджень дидактики. Розширення меж теорії навчання було пов'язане з вирішенням проблем підвищення ефективності та якості навчального процесу за рахунок посилення його виховуючих і розвиваючих функцій.

Як теоретичними новаторськими системами, які передбачають конкретні технологічні апарати, спрямованими на вирішення цієї проблеми можна позначити: концепцію активізації пізнавального інтересу (Г. Щукіна), концепцію педагогічного стимулювання (З. Равкін), теорію формування духовних потреб школярів (Ю. Шаров). Висновки вчених ґрунтувалися на затвердженні пріоритету особистісних рушійних сил пізнавальної діяльності та особливо виділяли їх моральний розвиток, потреби, мотиви інтереси.

Наприклад, концепція активізації пізнавального інтересу розглядала

останній як певний мотив вчення, як інструмент активізації пізнавальної діяльності, як прояв виборчої спрямованості особистості на процес пізнання. У розумінні Г. Щукіна інтерес має суб'єктивно-об'єктивний характер, представляє собою результат розвитку людини. Вони супроводжують розвиток і сприяють йому. Особливе значення надається пізнавального інтересу. Через розвиток пізнавальних інтересів, їх активізацію відбувається розвиток самої особистості.

Виділяючи в якості предмета свого дослідження пізнавальний інтерес, спираючись на праці С. Рубинштейна, О. Леонтьєва, Г. Костюка та ін., Г. Щукіна представила його як різноманітні прояви: як мета виховання, як технологічний засіб, як умова ефективності освітньо-виховного процесу, значимий мотив навчання. Розвиток пізнавального інтересу нею представлений як гуманістичний процес, в загальній спрямованості особистості школяра він є інтелектуальною і емоційною відповіддю на навколишню дійсність, сприяє збагаченню духовного потенціалу особистості в цілому.

Виділяючи з особливого загальні риси, можна з упевненістю позначити яскраво виражену гуманістичну спрямованість представлених нами підходів і концепцій, що втілюється в утвердженні пріоритету особистісних рушійних сил пізнавальної діяльності школярів, їх морального розвитку, у формуванні духовних потреб в навчально-виховному процесі, в концентрації уваги на спонукання прихованих можливостей і резервів індивідуальності кожного дошкільника.

Схарактеризуємо зміни та наукові досягнення в теорії дошкільної педагогіки другої половини XX століття.

Великий внесок у розвиток дошкільної педагогіки цього періоду внесли праці О. Усової з проблем гри, навчання, сенсорного виховання, організації педагогічного процесу в дитячому садку, народної творчості.

Під керівництвом О. Усової створена та реалізована комплексна

«Програма виховання в дитячому саду». У своїй роботі «Навчання в дитячому садку» Олександра Платонівна розкриває взаємозв'язок виховної та освітньої роботи «не можна виховувати, не передаючи тих чи інших знань», описує форму організації процесу навчання в дошкільнят.

Фундаментальна праця «Сенсорне виховання в дидактиці дитячого садка» має величезне значення у визначенні змісту, завдань, форм і методів сенсорного виховання в дошкільньому закладі.

Значний внесок у розвиток дошкільньої педагогіки на даному етапі має дослідження О. Запорожця [171], який брав активну участь в дослідженні проблеми розвитку музичних здібностей дітей в дошкільньому віці. О. Запорожець [171] стверджував про ідею єдності процесів виховання та розвитку, розглядаючи дитину як цілісну особистість, що розвивається, а дошкільний вік як важливий щабель у формуванні людини.

О. Запорожець [171] виділив три вікових ступеня дітей дошкільного віку:

- молодшу (3-4 р),
- середню (4-5 р.),
- старшу (5-6 р.),

які покладені в основу суспільного дошкільного виховання в дитячому закладі освіти.

На кожній віковому етапі виникає не тільки щось нове, якісно відрізняє її від пройдених вже етапів (нові почуття, нові думки, нове ставлення до навколишнього світу тощо), але й те, що зберігається та переходить від давнього часу перетворюється. Вчений звертає увагу на те, що періоди життя дитини нерозривно пов'язані один з одним, утворюють єдиний ланцюг розвитку. О. Запорожець [171] довів той факт, що «з дошкільними роками, коли закладається фундамент, від міцності якого залежить музичний розвиток дитини. Дошкільні роки певною мірою визначають або намічають подальший хід розвитку, але жодним чином не

визначають його». Мистецтвом, на думку вченого, повинно бути пронизана вся система дошкільного виховання.

Знання основних фактів і закономірностей, анатомії та фізіології дитини доцільно розглядати як один їх основних наріжних каменів у фундаменті справжньої науки про дитину.

У ці роки було створено фундаментальну працю Є. Фльоріна «Естетичне виховання дошкільника», яка збагатила науку новими закономірностями зв'язку навчання дітей дошкільного віку малювання з розвитком їх здібностей і творчості. Є. Фльоріна була активним учасником створення програм і навчальних посібників з методики образотворчого мистецтва та методики розвитку мови дітей для дошкільних педагогічних училищ. Під її керівництвом був створений підручник з дошкільної педагогіки для студентів дошкільних відділень педагогічних інститутів. Вона автор різних методичних документів для вихователів дитячих садків.

З середини 50-х років XX століття посилюється увага до розробки проблеми трудового виховання дітей, його значення для морального розвитку. Ведуться дослідження про видах дитячої праці, його значення та формуванні особистості. Про досягнення радянської дошкільної педагогіки цього періоду, співдружності теорії та практики свідчили наукові та науково-практичні конференції, педагогічні читання.

Великий внесок у розвиток і виховання дітей внести праці О. Леонтєва, Л. Петровського, В. Мухіної, що дозволили виділити та глибоко дослідити основні фактори, що визначають структуру особистості дитини, етапи її морального розвитку. У цей період завершено фундаментальні дослідження, які виявили закономірності формування самостійної творчої діяльності дітей та особливості розвитку художніх здібностей на основі відомості навчання і творчості (Н. Ветлугіна), глибоко вивчені психолого-педагогічні особливості розвитку дошкільника (О. Запорожець, Н. Подд'яков, Л. Венгер, Ф. Сохін та ін.), питання

дидактики дитячого саду (О. Усова, Л. Леушина, Н. Саккуліна, Т. Комарова, В. Логінова, Г. Ляміна та ін.), морального виховання та гри, розвитку емоційних процесів в дошкільному віці, їх ролі в орієнтації та регуляції дитячого поведінки (Р. Буре, С. Козлова, Р. Жуковська та ін.) сімейного виховання (Т. Макарова, Н. Виноградова та ін.), історії дошкільної педагогіки (М. Шабаєва, Н. Мчелідзе, З. Борисова та ін.), норм і правил моральної поведінки дошкільника (В. Нечаєва, Л. Пенъевская, С. Петрина). Весь комплекс проведених досліджень даного етапу в галузі дошкільного віку переконливо свідчить про те, що дитина-дошкільник дуже пластичний, досить легко навчаємо та володіє набагато більшими потенційними психофізіологічними можливостями, ніж передбачалося раніше. Це відкриття надало широкі перспективи для істотного збагачення пізнавального змісту програм дитячого садка, значного підвищення рівня розумового, морального, трудового та естетичного виховання дітей. Всі завдання навчання та виховання дошкільника повинні вирішуватися при суворому обліку його вікових психофізіологічних особливостей і тієї ролі, яку відіграє дошкільне дитинство в формуванні особистості в цілому.

Культурно-педагогічну традицію, суть якої полягає в пріоритеті виховання перед навчанням, блискуче втілив в 50-60-х роках ХХ століття у своїй педагогічній практиці В. Сухомлинський. Його філософсько-педагогічні погляди помітно відрізнялися від загальноприйнятих в той час і не збігалися з офіційною доктриною формування особистості.

Важливими були дослідження Г. Леушиной з проблеми розумового та мовленнєвого розвитку дітей. Наукові пошуки в галузі підготовки дошкільнят до математичної освіти у початковій школі визначили шляхи розвитку методики формування елементарних математичних знань у дошкільників. Завершено дослідження Р. Жуковської, що є основоположником становленню педагогічної теорії гри.

Вплив культурно-історичних особливостей на розвиток будь-якої

суспільної системи є очевидним. Розглядаючи професійну підготовку фахівців дошкільної освіти як соціальну систему, необхідно відзначити, що вона залежить від устрою суспільства в конкретному історичному періоді, від суспільного та державного замовлень. Однак, очевидно й те, що ця система, в свою чергу, визначає специфіку суспільства, оскільки передбачає передачу накопиченого соціального досвіду новим поколінням.

На наш погляд, для визначення специфіки культурно-історичної обстановки, в якій розвивалася система підготовки вихователів дошкільних установ у другій половині ХХ століття, необхідно відповісти на наступні питання: який вплив народно-педагогічних традицій, менталітету та особливостей укладу життя народу, закладених в досвіді попередніх поколінь, на специфіку професійної підготовки вихователів; який вплив державної системи, рівня розвитку нормативно-правової бази, що склалася ідеології і специфіки держзамовлення на систему професійної підготовки вихователів; який вплив державного регулювання на систему підготовки фахівців дошкільної освіти.

Народно-педагогічні традиції, осередком яких є сім'я, простежуються в догляді за дітьми, вихованні підлітків і юнацтва, підготовці до сімейного життя. У народній свідомості чітко виражені ідеї необхідності, природовідповідності та безперервності виховання, відображені у фольклорі.

Традиційні уявлення наших предків про дитину як суб'єкта виховання реалізовувалися в особливій увазі та дбайливому ставленні до дітей, в тому числі до сиріт, приймків, пасинків. Конкретні цілі виховання втілювалися в образі ідеальної людини («добрий молодець», «розумниця-красуня»). Ідеал досконалої особистості включав розум, красу, моральні достоїнства, фізичну силу, здоров'я, витривалість. У народній педагогіці чітко представлені чинники виховання, серед яких: природа, слово, праця, побут, звичай, традиція, мистецтво, спілкування, гра, приклад.

Важливе значення в обґрунтуванні народно-педагогічних основ теорії і практики виховання зіграв видатний педагог К. Ушинський. Розроблений ним принцип народності виховання, взятий на озброєння радянської педагогікою, припускав, перш за все, визнання творчої сили народу в історичному процесі та його права на повноцінну освіту [326].

Ідея народності виховання базувалася на визнанні пріоритету рідної мови в освіті, обліку національних традицій. Важливе місце відводилося зразкам фольклору, прислів'ям як «дзеркала народного життя». Всі ці ідеї відбилися на змісті дошкільної освіти та, відповідно, на підготовці вихователів.

Важливі зміни торкнулися менталітету людини в другій половині ХХ століття, її сприйняття навколишньої дійсності. Якщо в хрущовський період переважав соціальний оптимізм, громадська активність досягла свого піку (рух «шістдесятників»), то для брежнєвського часу характерна соціальна апатія, що реалізувалася в байдужості народу до процесів, що протікають в політичній, економічній та культурній сферах. Безумовно, соціальна апатія була результатом досягнення суспільством певного рівня зрілості та стабільності. Зміни менталітету людини періоду горбачовської перебудови були пов'язані зі зміненими політичними умовами: радянське суспільство чекало змін, сподівалося на поліпшення в соціальному житті та пом'якшення політичного режиму. Що стосується 90-х років минулого століття, на зміни в менталітеті людини вплинула зміна політичного, соціально-економічного ладу, тривалість в оформленні нової ідеології.

Протягом повоєнного радянського періоду вітчизняної історії ідеологія, засоби масової інформації показували суспільство без конфліктів, ідеалізували життя держави, а будь-яку критику радянських інститутів розглядали як опозицію і строго припиняли.

Суперечливі тенденції в галузі соціальної політики держави та розвитку культури позначалися на розвитку освіти. Модель суспільних

відносин завжди відбивається на освітній сфері. В першу чергу суспільство та держава нав'язують свої соціальні моделі дітям. Діти радянської епохи жили в спеціально створених для них умовах – яслах, дитячих садах, школах, піонерських таборах. Вони, по суті, мали справу не з реальністю, а з вигадкою, який їм доводилося вважати правдою. Ось які завдання ставило держава перед кожною дитиною: дисципліна, наполеглива праця, довіра та підпорядкування вихователю, любов до своєї країни.

Однією з головних рис менталітету людини досліджуваного часу була орієнтація на колективні форми взаємодії. колективізм, на думку сучасних політологів, є рисою соціальності, яка, незважаючи на утопічний характер, знаходила реальне втілення в умовах радянської дійсності.

Протиставляє західного індивідуалізму, радянський колективізм включав, перш за все, цінності соціуму, а не окремої особистості (спільна боротьба, колективна праця, рівні права та можливості, загальне навчання тощо).

На наш погляд, дослідження історичного чинника в розвитку системи підготовки фахівців дошкільної освіти доцільно почати з аналізу глобальних світових процесів, що протікають в досліджуваний період.

Соціокультурна ситуація другої половини ХХ століття в глобальному масштабі визначалася протистоянням двох наддержав, ідеологічною конфронтацією. Це позначило й положення системи освіти, до якої можна віднести професійну підготовку фахівців дошкільних установ. В цілому, система освіти стала в цей час політичною та ідеологічною зброєю, і розглядалася як національне надбання.

На думку ряду дослідників, як вітчизняних, так і зарубіжних (зокрема, Д. Волеча, В. Розумовського), в суперечці про досягненнях систем освіти виграв Радянський Союз. Показником є так званий «супутниковий шок», який зазнало західне суспільство після запуску першого штучного супутника Землі.

Дана подія Захід пов'язував з успіхами в підготовці наукових кадрів, тобто, з досягненнями радянської освітньої моделі.

Реформи в західних країнах торкнулися, перш за все, середньої та вищої шкіл. Однак слід враховувати, що зміни в одному щаблі освіти завжди тягнуть за собою зміну орієнтирів у інший. Ми вважаємо, що одним із наслідків «супутникового шоку» стало посилену увагу до сфери дошкільної освіти та підготовки вихователів.

Подібна реакція західного суспільства викликала, в свою чергу, необхідність зміцнення освітньої політики в СРСР. Не випадково вже на 1964-66 роки припадає реформа, що ознаменувала перехід до загальної середньої освіти. Незважаючи на те, що в економічному, фінансовому, матеріальному планах країна не була готова до цього переходу (і здійснити його стало можливим лише до середини 70-х років), це досягнення було покликане знову продемонструвати силу радянської держави та увагу до соціальних проблем.

Історична специфіка розвитку системи підготовки вихователів дошкільних установ в радянській післявоєнний період вітчизняної історії визначалася існувала в той час, тоталітарною системою управління, яка передбачала всеосяжне втручання держави в усі сфери життєдіяльності суспільства, в тому числі в сферу освіти.

Одним з найбільш важливих важелів управління суспільством з боку партії та держави стала освіта. Увібравши у всі елементи своєї структури ідеологічної основи, була покликана вирішувати завдання керівництва щодо формування « нової людини ». Чимала роль при цьому відводилася дошкільному вихованню, яке можна розглядати як соціальну систему, систематично та цілеспрямовано формувати суспільні ідеали досліджуваного періоду.

Виходячи з особливостей політичного розвитку СРСР у другій половині XX століття, можна висунути такі тези щодо впливу політичного

чинника на розвиток системи підготовки вихователів:

- розвиток відображало тенденції в політиці, виняткова роль в цьому процесі належала партії;
- сверхідеологізація і політизація підготовки фахівців дошкільної освіти;
- стандартизація освіти;

Державне замовлення системи підготовки вихователів полягав у вихованні активної, інтелектуально розвиненої людини, підготовленої до трудової діяльності, яка ввібрала комуністичну ідеологію та націленою на збереження й поліпшення соціалістичного укладу.

Вплив партії, уряду простягалось не тільки на структуру та систему підготовки фахівців дошкільної освіти, а й на її зміст. Як рекомендації Міністерство освіти СРСР вказувало на необхідність вивчення в курсі різних предметів творів В. Леніна, рішень з'їздів КПРС, пленумів ЦК КПРС, Конституції СРСР, виступів Генеральних секретарів ЦК КПРС. Від вихователів потрібно, щоб вони на прикладах показували вихованцям, що «в умовах соціалізму наша країна досягла значних успіхів в економічному та соціальному розвитку, в підвищенні народного добробуту, що доводить переваги соціалістичної планової системи господарства».

Зміцнення в радянській системі освіти комуністичних поглядів і принципів відображало специфіку епохи, істотно впливало на зміст освіти. Саме освіта сприймалася як інструмент могутності СРСР, було важливим важелем управління суспільством з боку партії й держави. Ключову роль, в зв'язку з цим, відігравала особистість радянського педагога.

Свою специфіку в другій половині XX століття мало державне замовлення системі освіти. Воно відбивало мінливі політичні та соціально-економічні умови, враховуючи зміну ідейно-ціннісних парадигм.

Простежуючи динаміку завдань, що ставила радянська держава перед освітою, починаючи з часу його становлення, зазначимо, що у 20-30-

ті роки XX століття зусилля радянських педагогів були спрямовані на ліквідацію безграмотності, у роки Великої Вітчизняної війни радянська освіта була покликана допомогти фронту та вберегти дітей від голоду й бездоглядності. Поряд з названими особливостями головна ідея держзамовлення на всьому протязі радянського періоду залишалася незмінною. Ця ідея полягала у формуванні цінностей колективізму.

«Замовлення» певних якостей з боку держави відігравав важливу роль в діяльності радянської системи освіти, спрямованої на формування соціальності. Особлива роль при цьому відводилася системі дошкільного виховання, адже ясла та дитячі сади вперше знайомили дитини з колективними формами взаємодії.

Основною метою народної освіти СРСР нормативні документи декларували формування всебічно й гармонійно сформованої дитини. Система дошкільної освіти повинна була враховувати поставлені перед нею партійні завдання, тому в ході підготовки вихователів ці орієнтири мали першорядне значення.

Особливо велика була роль держави у вихованні дітей дошкільного віку. З кожним роком збільшувалася кількість дитячих установ в країні. З середини 50-х до кінця 80-х років число постійних дошкільних закладів збільшилась майже в 3 рази. Якщо в 1960 році тільки 12,6% дітей дошкільного віку відвідувало дитячі садки та ясла, то в 1980 році – вже понад 45%. За роки одинадцятої п'ятирічки були побудовані дошкільні установи на 2,9 млн. місць, що дозволило довести до 1985 року чисельність дітей в садах і яслах до 17,7 млн.

Про затребуваності дитячих садків і ясел свідчить про те, що чисельність дітей, що припадають на 100 місць в постійних дошкільних установах, в досліджуваний період перевищувала цей показник: так, до кінця 1980-х років вона становила 108 осіб. Завантаженість дитячих садків і ясел спостерігалася незважаючи на будівництво та введення в дію нових

дошкільних установ, а також на те, що рівень народжуваності в країні з 1950-60-х років неухильно падав.

Важливе значення мав той факт, що розвиток широкої мережі дитячих садків і ясел дозволяв жінкам рости дітей, не перериваючи надовго свою трудову діяльність, що надзвичайно важливо для подальшої «виробничої» долі кожної працюючої жінки-матері.

У міру розширення мережі дошкільних установ все більш нагальною ставало завдання поліпшення їх роботи. Адже саме в перші роки життя малюка закладаються основи його морального й фізичного здоров'я. Тому забезпечення в дитячих установах повноцінного догляду за дитиною, дотримання відповідного її віку режиму дня, правильне фізичне виховання, організація харчування на основі розроблених наукою норм і принципів – все це має неоціненне значення як для дитини, так і для його працюючої матері. Особливо важливо при цьому, що в дитячих садах і яслах здійснюється і інтелектуальний розвиток дитини. Від пасивного знайомства з музикою, живописом, дитячою літературою він поступово переходить до активної духовної діяльності: танцює, співає, малює, читає вірші тощо.

Відповідали держзамовленням системі підготовки фахівців дошкільної освіти створювані соціально-економічні умови. Взаємозалежність розвитку освіти та економіки очевидна. Динамічна економіка викликає необхідність постійного вдосконалення освіти; в свою чергу, випереджальний розвиток освіти має стимулюючий вплив на прискорення соціально-економічного прогресу.

Дослідники виділяють зовнішні й внутрішні процеси взаєморозвитку економіки та освіти [31; 118; 245 та ін.]. Зовнішні процеси розвитку освіти визначаються величиною національного доходу, що виділяється суспільством на потреби освіти, участю промислових підприємств в створенні технічних засобів навчання, в розвитку матеріальної бази.

Внутрішні процеси пов'язані з інтелектуалізацією виробництва, високим попитом економіки на фахівців не тільки за новими професіями, а й на всебічно розвинених працівників, що володіють почуттям нового, творчо мислячих, відповідальних і дисциплінованих.

Прагнення держави звільнити трудівників від обов'язків виховання дітей для досягнення високих економічних показників виявлялося в зростанні будівництва ясел, дитячих садків. Якщо ясла орієнтувалися на виховання дітей від 2 місяців до 3 років, то дитячі сади, як подальша спадкоємний щабель, – на виховання дітей до шкільного віку. Не випадково і час роботи дошкільних установ в більшості випадків збігалося з планом роботи батьків.

Безумовно, для розвитку дитини в ранньому віці краще турбота батьків, перш за все, матері. Однак існували до 1980-х років законодавчі ініціативи держави викликали популярність дитячих дошкільних установ.

Після введення закону, згідно з яким за матір'ю, яка має дитину до 3 років, зберігалося місце на роботі та щомісячної допомоги на дітей (до 16 років або на дітей загальноосвітніх установ до 18 років, тобто до закінчення ним навчання) багато матерів стали довше виховувати дитину вдома, число самостійних дитячих ясел скоротилося.

За роки радянської влади склалися такі принципи соціалістичної економіки: всеосяжна державна власність, єдине централізоване планування, строгий контроль над усіма основними показниками розвитку.

Тільки за рахунок державного бюджету витрати на обслуговування дітей в дитячих будинках, садах, яслах, піонерських таборах і установах з позашкільної роботи з дітьми збільшилися в 1980 році в порівнянні з 1940 роком більш ніж в 16 разів [245].

Подальший розвиток системи дошкільних установ, а також різноманітних установ по позашкільного виховання дітей та юнацтва безпосередньо визначено рішеннями XXVI з'їзду КПРС, в яких записано:

«Передбачити надалі розвиток даного напряду та поліпшення діяльності дитячих закладів і ясел, шкіл (груп) з продовженим днем, піонерських таборів та інших дитячих установ, особливо в тих районах, де матері дітей допізна працювали» [31, с. 178-184].

Типові проекти дошкільних установ (так само як і житлових будівель, магазинів, будинків культури тощо) створювали враження життя в інкубаторі, – у всій країні ясла, дитячі садки, школи, установи, житлові будинки будувалися за загальними зразками.

Чисельність фахівців з вищою і середньою спеціальною освітою, зайнятих в народному господарстві країни, збільшилася з 3254 тис. чол. в середині XX століття до 22796 тис. чол. в 1975 році.

Соціальні зміни в другій половині XX століття були пов'язані з урбанізацією та її неминучим наслідком у вигляді підвищення загального рівня освіти. У період з початку 60-х до середини 80-х років в місто мігрувало більше 35 мільйонів чоловік. Соціальна структура міста сильно змінилася, стала більш складною та диференційованою в професійному відношенні. Новий міський соціум був, перш за все, нової робочої силою. Але підвищувався рівень освіти міських верств: на початку 80-х років «фахівці», які отримали вищу або середню спеціальну освіту, становили вже 40% міського населення [31, с. 19].

Збільшувався контингент педагогічних працівників постійних дошкільних установ в СРСР, який до середини 1980-х рр. склав 1625 тис. чол. З них вищу освіту мали 16,6%, незакінчену вищу – 2,9%, середня педагогічна – 54,6%.

Розроблено внаслідок попередній дій керівництва «Концепцію дошкільного виховання» (Л. Ельконін). У ній були позначені чотири основні принципи, які є провідними для експертних оцінок дошкільної освіти [343]:

1. гуманізація виховання особистості дитини;

2. розвивальний характер освіти – орієнтація на особистість дитини, збереження та зміцнення його здоров'я, установка на оволодіння способами мислення та діяльності, розвиток мови;

3. диференціація та індивідуалізація виховання й навчання – розвиток дитини відповідно до його здібностей, інтересів, можливостей.

Однак поряд з демократичними перетвореннями в системі дошкільної освіти та в сфері підготовки фахівців, останнє десятиліття ХХ століття було ознаменовано скороченням числа дитячих садків і ясел з 87,6 тис. На початку 90-х років до 51,3 тис. у 2000 році. Охоплення дітей дошкільними освітніми установами, в процентах від чисельності дітей відповідного віку, що становить в 1991 році 63,9%, знизився до 56% у 2000 році.

Падіння рівня народжуваності в країні в кінці ХХ століття зумовило скорочення чисельності дітей в розрахунку на 100 місць в дошкільних установах: зі 104 чол. в 1991 році до 81 в 2000 році.

Звернення до історико-педагогічного аналізу процесу підготовки вихователів надав підстави стверджувати, що цей процес є довготривалим, змінним в залежності від нормативної бази та нестійким.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури (О. Коваль [206], О. Лобова [255], Е. Печерська [391], О. Ростовський [428]) доведено, що саме від підготовленості вихователя до професійної діяльності залежить його здатність розвивати здібності дошкільника, зокрема музичні.

2.2. Суть та структура підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років

Осмислення змісту категорії «освіта» вимагає враховувати той факт, що зміст будь-якого поняття, в тому числі і поняття «освіта», піддається впливу соціокультурної ситуації. На теоретичне визначення даного поняття, що вживається як у науковій, так і в художній, художньо-публіцистичній, науково-популярній літературі, впливають загальнокультурні традиції епохи, уявлення про людину. Починаючи з того моменту, коли освіта стала об'єктом спеціального наукового вивчення до теперішнього часу розвиток наукових уявлень про освіту постійно відчуває на собі вплив соціокультурних процесів, які відбуваються в суспільстві.

На перший погляд, немає необхідності звертатися до даної проблеми, оскільки в останні роки вона була досить всебічно розкрита, а накопичений теоретичний і емпіричний матеріал про суть і зміст традиційної освіти, гуманістично орієнтованої, безперервної освіти надає цілісне уявлення про неї як соціально-педагогічне явище, як сферу духовного життя суспільства.

Разом з тим, аналіз наукової літератури показує, що вживання поняття «освіта» в педагогіці еволюціонує. Причому ця еволюція йде не просто по висхідній. Залежно від конкретної епохи одне і те ж трактування поняття «освіти» може або відповідати, або не задовольняти запитам практики та уявленням людей про освіту. Осмислення змісту категорії «освіта» вимагає враховувати той факт, що зміст будь-якого поняття, в тому числі й поняття «освіта» піддається впливу соціокультурної ситуації. На теоретичне визначення даного поняття, що вживається як у науковій, так і художній, художньо-публіцистичній, науково-популярній літературі, впливають загальнокультурні традиції епохи, уявлення про людину. Починаючи з того моменту, коли освіта стала об'єктом спеціального

наукового вивчення, і аж до теперішнього часу розвиток наукових уявлень про освіту постійно відчуває на собі вплив соціокультурних процесів, що відбуваються в суспільстві.

Сучасне уявлення про освіту походить від латинського «education», що означає «вести за собою». У французькій мові слово «education» в основному означає виховання. Виняток становить лише словосполучення «education nationale», яке перекладається на українську мову як народна освіта, просвіта. Якщо в англійській мові слово «education» вживається як у значенні виховання, так і в значенні освіта, то у французькій мові є термін, який означає освіту. Йдеться про слово «instruction», яке може також перекладатися на українську мову і як просвітництво, і як навчання, і як підготовка, але не перекладається як виховання.

Термін «освіта» походить, можливо, від німецького «bildung», що перекладається як освіта, просвіта. Корінь даного слова «bild» означає «образ», а сам термін «bildung» може перекладатися як формування образу. Поняття «освіта» в значенні «формування образу» в науковий обіг ввів І. Песталоцці [248].

Під освітою, як відзначають В. Гмурман і Ф. Корольов, слід розуміти «таке прилучення до культури суспільства, коли людина опановує певною системою наукових знань, набуває вміння і навички, планомірно вивчає і засвоює досвід, накопичений людством в тій чи іншій галузі» [71, с. 93].

Осмислення визначення «освіти», поданого В. Гмурманом і Ф. Корольовим, в якому домінуючим є залучення учня до культури, показує, що вчені зробили спробу реалізувати культурологічний підхід до визначення даного поняття. Вони прямо не пишуть про культурологічний підхід, який в кінці ХХ ст. не отримав ще визнання як в науці в цілому, так і в педагогічній зокрема. Однак заявка культурологічного підходу очевидна, і заслуговує на увагу.

Залучення до культури, з точки зору вчених, є оволодіння знаннями,

набуття вмінь і навичок, засвоєння досвіду. Дійсно, оволодіння знаннями є освоєння, придбання умінь і навичок – засвоєння. Проте засвоєння досвіду, з нашої точки зору, слід співвідносити швидше з його присвоєнням, ніж з його засвоєнням. Термін «засвоєння» в поєднанні з терміном «досвід», як ми вважаємо, значно вужче, оскільки засвоєння досвіду зводиться виключно до придбання умінь і навичок, які є елементами культури, але не досвіду в цілому.

Подальший аналіз наукової літератури показує, що освіта здійснюється в спеціально організованій діяльності, спрямованій на формування людини. Так, І. Кантор [111], проаналізувавши різні точки зору вчених щодо поняття «освіта», підкреслює, що «освіта – це результат всіх процесів і видів діяльності, спрямованої на формування особистості».

Аналіз наукової літератури дозволив визначити і схарактеризувати суть поняття «вища педагогічна освіта».

В енциклопедії освіти [152] під вищою освітою розуміється «підготовка фахівців вищої кваліфікації для різних галузей науки, техніки і культури», як «сукупність знань і практичних навичок, що дозволяють здобувачам вищої освіти вирішувати теоретичні і практичні завдання за своїм профілем підготовки».

Український педагогічний словник під редакцією С. Гончаренко [112] вищу освіту трактує як результат засвоєння такої кількості систематизованих знань і навичок діяльності, яка надає можливості фахівцеві самостійно та відповідально вирішувати дослідницькі та практичні завдання, творчо використовувати і розвивати досягнення культури, науки, техніки.

У законі «Про вищу освіту» України дано визначення вищої освіти: «вища освіта – рівень освіти, який досягається особою у закладі вищої освіти, що базується на повній загальній середній освіті та закінчується отриманням певної кваліфікації за результатами державної атестації».

Педагогічний словник під редакцією І. Каірова [382] визначає вищу освіту як «підготовку фахівців вищої кваліфікації. Здійснюється університетами, інститутами та іншими вищими навчальними закладами».

Отже, вищу освіту можна розглядати як:

- процес підготовки до професійної діяльності;
- процес засвоєння змісту знань для отримання певної кваліфікації професійної діяльності;
- сукупність знань і рівень практичної готовності до професійної діяльності;
- підготовку фахівців вищої кваліфікації закладами вищої освіти;
- отримання громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів, удосконалення їх кваліфікації.

Аналіз історико-педагогічної літератури доводить, що в XIX столітті під вищою освітою мали на увазі теоретико-практичну підготовку фахівців відповідно їх покликання, інтересів і здібностей для задоволення як особистих, так і суспільних потреб.

Вища освіта, вища професійна освіта – верхній рівень професійної освіти, наступний після середньої загальної або професійної освіти в трирівневій системі, що включає в себе сукупність систематизованих знань і практичних навичок, які дозволяють вирішувати теоретичні та практичні завдання з професійного профілю. На відміну від загальної, навіть у розвинених країнах вища освіта не є загальною і тим більше безкоштовною.

Виходячи з вище викладеного, в подальшому дослідженні під вищою освітою ми будемо розуміти процес отримання знань і практичної підготовки, достатніх для майбутньої професійної діяльності, який здійснювався в державних, приватних, конфесійних навчальних закладах.

В умовах концепції трактування освіти як процесу і як результату засвоєння знань, умінь і навичок є традиційним, а розуміння освіченості,

як володіння деяким обов'язковим набором знань, умінь і навичок, є загальноприйнятим.

Близьку до цієї точки зору щодо визначення поняття «освіта» ми знаходимо у Г. Коджаспирова [207], який трактує освіту як «процес організації відповідного досвіду діяльності та відносин».

Новим в даному визначенні є те, що освіта спрямована на оволодіння людиною досвідом відносин.

Так, з точки зору Г. Коджаспирова [207], освіту як результат – це досягнутий рівень в засвоєнні знань, досвіду діяльності та відносин; освіта – процес, при якому через засвоєння певної суми знань, умінь і навичок досягається наукове розуміння даної області явищ дійсності, вміння на практиці застосовувати знання.

Відзначимо, що освіта як результат носить відносний, а не завершений характер. «Ми здобуваємо освіту все життя, – писав В. Кремень. Тільки неосвічена людина може стверджувати, що вона вирішила для себе проблему освіти» [230].

Висловлюючи своє бачення ролі освіти в сучасному світі, В. Андрущенко зазначає, що «освіта в цілому і вища освіта зокрема відіграє унікальну роль у суспільстві: вона відображає патріота і громадянина – тобто реально готує його (суспільства) майбутнє. І від того, яким буде наша освіта, без перебільшень залежить майбутнє держави: народу і культури» [5, с. 215].

Ф. Майер акцентує увагу на тому, що «освіту в широкому сенсі слід вважати засобом, що надає кожній людині стати особистістю, активним членом суспільства, здатним допомогти кожній громаді, кожному суспільству зробити крок до кращого життя» [597, с. 203].

Іншими словами, освіта – це частина соціалізації; вона є соціально спрямованою та контролюється.

У наведених вище визначеннях поняття «освіта» виявляються дві її

складові – виховання та навчання. З цих позицій поняття «освіта» є більш широким за своїм змістом, ніж поняття «виховання» і «навчання». Однак освіта не може охопити всього змісту виховання або навчання.

Можна зробити висновок про те, що при розгляді поняття «освіта» одні вчені роблять акцент на навчанні, інші – на вихованні. Однак переважна більшість включає в поняття «освіта» навчання і виховання разом. Проте слід зазначити, що насправді навчання і виховання не відображають повною мірою всієї багатогранності поняття «освіта».

Крім цього, слід зазначити, що в літературі часто зустрічається поняття «професійно-педагогічна підготовка». Найбільш доцільним, на наш погляд, є трактування даного терміна як багатоаспектної системи, що об'єднує відносно самостійні, але взаємопов'язані складові: соціогуманітарну, психолого-педагогічну, культурологічну та спеціально-наукову [502].

В умовах демократизації та гуманізації освіти, коли став можливим перехід від соціально-утилітаристської до гуманістично орієнтованої освіти, на перший план виходить формування в вихованців способу мінливого світу, способу мислення, дій, що надає їм можливість усвідомлювати особистісне «Я» в світі, що змінюється, свою унікальність, несхожість, неповторність, здійснювати свідомий вибір тих цілей життєдіяльності, які відповідають не лише власним бажанням, інтересам і намірам, але й намірам тих людей, серед яких вони живуть.

Що ж представляє із себе вищу педагогічну освіту сьогодні? Розглянемо основні тенденції його розвитку в останні роки.

В інституціональному плані педагогічна освіта є серйозною галуззю економіки. Забезпечення цієї галузі кваліфікованими кадрами і їх відтворення – необхідна умова відтворення людського капіталу самого суспільства. Педагогічна освіта як інститут забезпечує сьогодні підготовку кадрів для різних видів професійної діяльності в освіті, для різних ступенів

і рівнів освіти. Вона стає затребуваною, відповідні програми професійно-педагогічної спрямованості реалізуються сьогодні не тільки в установах педагогічного профілю.

В. Сипченко зазначає, що вища педагогічна освіта є одним з основних чинників формування професійної зрілості вихователя, тому що навчальний заклад покликаний розробляти нові методики та технології навчання і виховання, які повинні допомогти педагогу досягти високого рівня викладання, якості знань дітей, сприяти професійному росту.

Специфіка педагогічної освіти зумовлена найважливішими з виконуваних ним функцій: педагогічну освіту формує стратегічний ресурс самої освіти – кадри; є акумулятором і транслятором соціокультурних цінностей суспільства; формує в своєму середовищі людини, який стане відповідальним за освоєння цих цінностей підростаючим поколінням.

Відбувся перехід на багаторівневу підготовку вихователів. Аналіз досвіду такої підготовки показує, що послідовний, методологічно і методично оснащений перехід до підготовки педагогічних кадрів в системі бакалаврат – магістратура – аспірантура створює умови для різноманіття маршрутів підготовки вихователя, що відповідає самій суті процесу його становлення; в сукупності з введенням технологічного апарату особистісно орієнтованого навчання та переходом на кредитну систему, модульне навчання підвищує відповідальність студентів (і викладачів) за освітні результати, сприяє мотивації до самостійної роботи і в цілому підвищує ці результати.

Розробка стандартів нового покоління прискорила процеси становлення компетентнісного підходу в теорії і практиці педагогічної освіти, підштовхнула розробку технологічного забезпечення становлення необхідних вихователю компетенцій в інформаційній, комунікативній сфері, в області психологічного супроводу дитинства.

Істотним протиріччям, що визначає розвиток педагогічної освіти, є

протиріччя між фактичним статусом педагогічної професії як масової професії і творчим характером педагогічної діяльності, що пред'являє особливі, ексклюзивні вимоги до особистості успішного педагога.

Інституційні та організаційні зміни в системі педагогічної освіти, суттєві зміни вимог роботодавців до вчительського корпусу спричинили за собою зміни і в процесуальній і змістовній його частинах. Відбувається перехід від дисциплінарної системи побудови змісту та організації до модульної, від лінійного освітнього процесу – до різноманіття освітніх маршрутів. У зв'язку з цим з'являються можливості для більшого вибору майбутніми вихователями свого маршруту, можливості для розвитку їх відповідальності за зроблений вибір. Зміст освіти виявляється більш зорієнтованим на завдання професійної діяльності, правда, практична спрямованість підготовки майбутніх вихователів вступає в протиріччя з орієнтацією на фундаментальність підготовки.

Посилення дослідницької спрямованості педагогічної освіти можна вважати яскраво вираженою тенденцією, пов'язаною з введенням в практику його роботи ідей Болонського процесу. Все це призводить до встановлення нових педагогічних відносин, заснованих на принципах взаємного сприяння та співпраці.

Ще однією тенденцією розвитку педагогічної освіти є розширення сфери його впливу. Може йтися про затребуваність педагогічних знань, умінь, набуття досвіду в цій сфері з боку викладачів вищої школи та дорослого населення, наприклад, батьків. Це розширює зону освітніх послуг в галузі педагогіки і психології, надає нові ресурси розвитку педагогічної освіти, а також дозволяє педагогічній освіті робити істотний вплив на формування культури населення своєї країни.

В нашому дослідженні ми визначаємо вищу педагогічну освіту як складову частину системи національної вищої освіти, як підсистему загальнонаціональної системи підготовки кадрів з вищою освітою; як

підсистему підготовки фахівців-вихователів; як підсистему конкретного університету, спрямовану на підготовку фахівців до педагогічної діяльності, що має свої специфічні особливості в структурі, змісті, формах і методах навчання.

Проблема підвищення якості дошкільної освіти є актуальною, оскільки найважливішим напрямом модернізації освіти в Україні. Зміни в системі дошкільної освіти, обумовлені соціально-економічними процесами, відображаються на підготовці майбутніх фахівців у ЗВО до роботи з дітьми та вимагають змін у змісті освіти. Ефективність підготовки майбутнього вихователя залежить від рівня набутих знань, умінь і навичок, можливості застосування цих знань в умовах ЗДО, а також готовності до професійної діяльності. Формування сучасної гармонійно розвиненої особистості (дитини) не може відбуватися без вихователів нового покоління з відповідним рівнем кваліфікації, вимоги до підготовки яких значно зросли. Слід зазначити, що в системі освіти дошкільна є першою та основною ланкою і впливає на наступні рівні її розвитку. Тому підготовка майбутніх вихователів ЗДО, які володіють загальними та професійними компетенціями, є актуальною в галузі професійної освіти й взаємопов'язана від сучасних змін в дошкільній освіті.

Висвітлення основних питань, до кола яких входять насамперед категорії «підготовка майбутніх вихователів», що є засадничим для розуміння порушеної проблеми, забезпечить обґрунтоване окреслення термінологічного поля дослідження й визначення суті та змісту поставленої проблеми.

Вивчаючи проблему підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної педагогічної діяльності, І. Дичківська підготовку майбутніх фахівців бачить успішною за умови її організації у спеціально створених середовищах. Так, майбутні вихователі отримують основну інформацію про інноваційні процеси в межах ЗВО, у межах організаційних

форм формуються інноваційні уміння квазіпрофесійної діяльності, а в зовнішньому середовищі набувають досвіду відтворення чинних інновацій у реальних умовах професійної діяльності (створення та реалізація авторських інноваційних проєктів, їх презентація, захист та популяризація серед педагогічної спільноти) [136, с. 28-30].

Так, В. Бутенко досліджуючи проблему підготовки майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності, характеризує як процес опанування необхідними теоретичними та методичними знаннями за професійною спрямованістю, як розвиток якостей та здібностей особистості щодо формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності [63, с. 30-31].

В кандидатській дисертації «Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності в полікультурному середовищі Криму» Е. Бахіча розглядає підготовку майбутніх вихователів як процес, що спрямований на формування компетентності майбутніх вихователів в межах суб'єктних і особистісних якостей дітей дошкільного віку. За допомогою сукупності певних педагогічних умов, що створюються в процесі підготовки майбутніх вихователів, в змісті навчання є інформація про культурні традиції народу, виконання практичних завдань надає можливість опанування методикою полікультурного виховання дітей дошкільного віку на засадах толерантності, а виховна робота забезпечує набуття майбутніми фахівцями особистого досвіду толерантної взаємодії і співпраці в полікультурному середовищі [20; 21].

О. Вашак в науковому дослідженні «Підготовка майбутніх вихователів до екологічного виховання дошкільників на засадах етнопедагогіки» визначає поняття «підготовки» як процесу формування у фахівців здатності виховувати особистість в контексті науково-

педагогічного напрямку і досвіду народної педагогіки. Система підготовки майбутнього вихователя засобами екологічної культури є безперервною та міждисциплінарною, розв'язує проблеми навколишнього середовища та спрямовує особистість на гармонізацію відношень із природою, а також розвиває емоційно-ціннісну сферу дитини [65; 66].

За даними дослідження К. Віттенберг, підготовка майбутніх вихователів засобами інформаційно-комунікаційних технологій до навчання дітей іноземних мов розглядається як складова в процесі організації навчання у межах спеціалізації «англійська мова» з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Автор зазначає про те, що процес підготовки майбутнього вихователя є ефективнішим завдяки використанню інформаційно-комунікаційних технологій, комп'ютерних продуктів і послуг (змістовне наповнення розділів програми підготовки, онлайн-консультування батьків щодо навчання дітей іноземним мовам), а також введення іншомовної лінгводидактичної компетенції [74, с. 10-12].

Характеризуючи підготовку майбутніх дошкільних педагогів до комплексного використання творів пластичного мистецтва у вихованні старших дошкільників, Л. Галаманжук виділяє цільову, мотиваційну, змістову, процесуальну і результативну складові в системі підготовки фахівців, які безпосередньо впливають на формування знань, умінь, естетичного світогляду, і надає можливості розв'язувати поставлені завдання. Використання ж творів естетичної спрямованості в професійній діяльності формує естетичний світогляд дошкільнят, а також активізує їх «естетичне середовище» [101; 102].

Вивчаючи питання підготовки майбутніх вихователів до опанування методики формування в дошкільників елементарних математичних уявлень, Г. Грама доводить, що підготовка фахівця – це динамічне явище, що обумовлюється внутрішніми та зовнішніми чинниками, це процес, що

передбачає засвоєння певного змісту професійно-педагогічної діяльності та способів його реалізації. Він спирається на актуалізацію та трансформацію математичних знань майбутніх вихователів з початкового етапу навчання у ЗВО до професійно орієнтованої діяльності в роботі з дошкільниками. Ефективність роботи з формування в дошкільників математичних уявлень залежить від якісної методичної підготовки вихователя, високого рівня базових математичних знань, володіння математичною мовою, за допомогою якої дитина входить у світ математики, усвідомлюючи кількісні та якісні характеристики явищ довкілля. Використання базових математичних знань і умінь є підґрунтям для актуалізації й оволодіння діяльністю вихователя ЗДО. У процесі роботи з дітьми, при створенні асоціацій та переведення елементарних математичних уявлень в предметну й словесну форми відбувається відтворення математичних знань у свідомості та мисленні студентів [116; 117; 118].

Н. Давкуш у своєму дослідженні зазначає, що з урахуванням особливостей професійної підготовки педагогів-вихователів ЗДО до прогностичної діяльності, поняття «підготовка» трактує як блок теоретичних знань, життєвих установок особистості, якостей і практичних умінь фахівця у сфері прогнозування дій в навчальному процесі ЗДО, прагнення до планування власного самовизначення та особистісного розвитку дітей.

Професійна діяльність майбутнього вихователя визначається ціннісним цілепокладанням, обумовлена здійсненням системної діагностики у професійній роботі, плануванням педагогічних проблем і пошуку шляхів їх розв'язання, та упровадженням у процес управління розвитком, навчанням й вихованням дітей в ЗДО [127; 128].

У вивченні питань підготовки майбутніх спеціалістів до розвитку у дітей комп'ютерної грамотності С. Дяченко пропонує шлях послідовного

розгляду складових професійного розвитку вихователя в галузі інформаційно-комунікаційних технологій. Знання про інформаційні ресурси, технічні засоби навчання, набуття навичок роботи на комп'ютері та їх використання забезпечує здійснення вихователем професійної діяльності в закладі дошкільної освіти. Так, сучасний вихователь розуміє місце комп'ютерних засобів, а також потребу у формуванні комп'ютерної грамотності населення та забезпечення інформаційними засобами ЗВО. Однак, впровадження ІКТ в освітній процес ЗДО є новою сферою професійної діяльності вихователя, і надає можливості фахівцю контролювати потік використання розвивальних комп'ютерних програм для дітей дошкільного віку, систематизувати, аналізувати їх та оцінювати [150; 151].

Дослідження Н. Ємельянової присвячене підготовці майбутніх вихователів до роботи над засвоєнням старшими дошкільниками народознавчої лексики. Національна система виховання, народна педагогіка та культура, національна освіта – основа світоглядних переконань людини, тому вивчення українознавчих і народознавчих дисциплін стає основною формою майбутніх фахівців. Опанування української мови як найважливішого засобу національного виховання забезпечує комфортне існування молоді людини в суспільстві та пізнання національного характеру. Так, доцільне впровадження в освітній процес ЗВО (від дошкільної до вищої освіти) такі науки, як етнопедагогіка, етнопсихологія, етносоціологія, етнографія, фольклористика, в яких зберігаються загальнолюдські й національні цінності, генетичний код народу, а саме з раннього віку є необхідним використання народознавчої лексики в процесі навчання рідної мови шляхом розширення словникового запасу дошкільнят. Під професійною підготовкою учений розуміє процес і результат діяльності майбутнього вихователя, який володіє запасом

компетенцій, необхідних для успішного виконання його професійної діяльності [158; 159].

А. Залізняк визначила підготовку студентів до роботи з батьками з морального виховання дітей як частину цілісного освітнього процесу ЗВО, як систему навичок, знань, умінь оволодіння якими сприяє розвитку здібностей студентів дошкільних факультетів, формуванню в них основ наукового світогляду та моралі, належної поведінки, а також підготовці до професійної педагогічної діяльності. Особливо важливо поєднання сімейного та суспільного дошкільного виховання, роль батьків у освітньому процесі, особливо в моральному вихованні старших дошкільників, оскільки головним соціальним орієнтиром є сім'я та ЗДО. Тому, майбутні вихователі у своїй роботі мають забезпечити високий рівень реалізації потенціалу сім'ї щодо морального виховання старшого дошкільника, сприяти підвищенню педагогічної культури батьків, активно впливати на взаємини між її членами сім'ї [168; 169].

Нині посилюється увага суспільства до освітнього процесу дошкільця, зростають вимоги до якості підготовки вихователів у організації ігрової діяльності дітей, формується активна та творча особистості. Науковий інтерес у контексті зазначеного має позиція Н. Захарасевич. В дослідженні «Підготовка майбутніх вихователів до рольової діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах» учений наголошує на тому, що професійна підготовка – це організований, неперервний, планомірний та результативний, орієнтований на особистість, процес формування цілісної системи знань, фахових умінь, професійного мислення, становлення педагогічно значущих особистісних якостей, що стимулюватимуть їхній саморозвиток у самостійній педагогічній роботі. Підготовка вихователя у ЗВО передбачає вивчення специфіки рольової діяльності, враховуючи вікові та індивідуальні особливості дитини, використанні педагогічних прийомів організації навчання та виховання, методів, засобів розвитку

різних компонентів рольової діяльності вихованців, організацію керівництва рольовою діяльністю дітей дошкільного віку [172; 173].

За дослідженням Т. Книш освіта майбутніх вихователів в галузі валеології, спрямованої на підготовку до виховання здорового способу життя у дошкільнят, є процесом опанування валеологічної культури. Організація підготовки майбутніх фахівців у ЗВО передбачає: розробку й впровадження уніфікованої програми, збільшення навчальних годин згідно з планом, зміцнення та збереження життя студентів. Тому, використання основ здоров'язбереження в процесі професійної роботи надає можливості майбутнім вихователям творчо вирішувати завдання валеологічного характеру з дошкільнятами [202; 203].

Досліджуючи особливості підготовки майбутніх вихователів ЗДО до формування у старших дошкільників навичок щодо сталого розвитку Н. Миськова підкреслює, що процес формування особистості, виховання і навчання триває все життя, однак перевага надається дошкільній освіті як початковому етапу становлення особистості, але ж впровадження ідей сталого розвитку ускладнюється тим, що вони є відмінні від традиційної освіти.

Дослідниця підкреслює, що підготовка майбутніх вихователів до професійної діяльності є організованим цілісним процесом, спрямованим на формування готовності діяти у швидкозмінних обставинах сучасного освітнього процесу дошкільної освіти, основою якої є засвоєння студентами базових професійних знань та вмінь, виховання особистісних і професійних якостей та цінностей. Майбутні фахівці орієнтуються на дії, що спрямовані на задоволення власних життєвих потреб, основою яких є ціннісне ставлення до природи, середовища, людей [289; 290; 291; 292; 293].

Дослідниця С. Петренко в дослідженні вважає, що в контексті підготовки майбутніх вихователів до формування у дітей основних

рухових умінь і навичок, вихователі нової генерації мають можливість організувати процес виховання дошкільників, інтенсивний розвиток якого відбувається в наші дні та має велике значення в процесі формування особистості дитини. Теоретичні основи та практична діяльність майбутнього вихователя пов'язана з удосконаленням процесу підготовки студентів до роботи з фізичного виховання з дошкільниками та підвищенням вимог до рівня його підготовки: правильне пояснення та демонстрація рухів вихователем, знання методики навчання рухів, надання практичної допомоги дітям та виправлення помилок тощо [386; 387].

Вивчаючи питання підготовки фахівців, здатних забезпечити розвиток дітей (потреб, інтересів, нахилів, здібностей), О. Попович зазначає про те, що конструктивна діяльність є основою становлення окремої особистості, яка поєднується зі швидко зростаючим інтелектом, абстрактним мисленням, логічністю, що відображається в дитячих виробах з будь-якого матеріалу. Дослідниця вважає, що назріла потреба суспільства у формуванні компетентнісного фахівця дошкільної освіти з організації конструктивної діяльності, у змістовому та технологічному забезпеченні освітнього процесу, застосування засобів конструктивної діяльності в навчальному процесі та необхідністю розвитку у студентів предметного мислення, реалізацію можливостей студентів для розвитку їх креативних здібностей. Тому, підготовка майбутніх вихователів в даному контексті проявляється в необхідності володіння систематизованими знаннями вихованців у сфері фізіологічного та психічного розвитку, а також в пізнанні структури їх конструктивної діяльності [404; 405].

І. Трубник, у свою чергу, еколого-педагогічну підготовку майбутнього вихователя розглядає як досягнення необхідності формувати потреби людини, пов'язані з природним оточенням (пізнавальні, емоційні, естетичні, комунікативні) та створення умов для життєдіяльності. Автор доводить, що тільки вихователь з розвиненою екологічною свідомістю,

сформованою системою екологічних цінностей та пріоритетів, достатнім рівнем екологічної культури може повноцінно розвивати нове екологічне мислення дошкільнят та впливати на їхню поведінку.

Підготовка майбутніх вихователів здійснюється в Україні у різних типах навчальних закладів, однак, у ЗВО майбутні педагоги отримують достатньо високий рівень теоретичної та практичної еколого-педагогічної підготовки, яка забезпечує поєднання успішне засвоєння наук психолого-педагогічного циклу та формування вмінь еколого-педагогічної діяльності, а також вдосконалення професійної діяльності в процесі становлення особистості дошкільника, його екологічної культури, результатом якої є екологічно мотивована поведінка. Взаємоконтакти вихователя і вихованця в еколого-педагогічній галузі є складниками успішності їхньої діяльності: єднання з природою, моральна позиція у сучасному суспільстві [494; 495].

На думку Т. Філімонової, проблеми підготовки майбутніх вихователів до патріотичного виховання дошкільників обумовлені: потребами суспільства, наявністю науково-методичного забезпечення, шаблонністю змісту освіти та специфічними завданнями підготовки студентів до патріотичного виховання дітей, сучасними вимогами до рівня підготовки майбутніх фахівців.

Дослідниця вважає, що виховання патріотизму, починаючи з дошкільного віку, є значущим для нового покоління і є результатом довготривалого виховного впливу. Патріотичне виховання потребує озброєння вихователів відповідним методичним інструментарієм і передбачає реалізацію таких груп завдань як: формування у студентів ставлення до патріотизму як до соціально-моральної цінності, інтересу до виховної діяльності, практичної підготовленості для здійснення виховної роботи. Отже, автор визначає підготовку майбутніх вихователів ЗДО до патріотичного виховання дошкільнят як осмислений особистістю та сприйнятливий процес щодо формування у студентів готовності до

здійснення національно-патріотичного виховання дітей, що набуває розвитку в результаті самоосвіти та професійного самовиховання майбутніх фахівців [499; 500].

У контексті пошуку шляхів щодо вдосконалення програми підготовки вихователів нового покоління, які здатні створювати умови для розвитку дітей, С. Нечай акцентує увагу на проблемі удосконалення процесу підготовки майбутніх фахівців. Музичне виховання дошкільників відбувається завдяки успішній й систематичній взаємодії музичного керівника та вихователя. Гармонійна адаптація, соціалізація та творчий розвиток обумовлено вмінням вихованця розрізняти звуки, схарактеризувати їх, виділяти особливості.

Дослідниця зазначає, що музична підготовка майбутніх вихователів у ЗВО входить до складу професійної. Зміни в підготовці сучасних фахівців з музичного виховання дошкільників пов'язані з підвищенням значення вищої освіти в суспільстві, використання нових програм і спецкурсів з музичного мистецтва в освітньому процесі, що спрямовані на розширення змісту підготовки фахівців. Однак, в основу підготовки мають бути покладені новий погляд майбутніх вихователів на розвиток і виховання дитини засобами музики та готовність її використовувати як механізм у зміцненні соматичного, психічного і духовного здоров'я дитини [360; 361; 362].

Як зазначає Ю. Волинець, дослідницька діяльність у ЗВО організовується викладачем на заняттях і спрямовується на здобуття нових знань шляхом проведення спостережень, дослідів, вимірювань відповідно до навчальних програм. Суть дослідницької діяльності майбутніх вихователів ЗДО полягає в спільній праці, пізнанні, спілкуванні та взаємодії суб'єктів. Так, лише під час роботи з інформаційними джерелами студент здійснює аналіз, конкретизацію, порівняння, систематизацію та узагальнення, оскільки знання наповнюються доступними для студента

поняттями і стають більш стійкими. Таким чином, успішне оволодіння дослідницькими вміннями допоможе застосовувати здобуті знання, сучасні педагогічні досягнення, інноваційні технології у практичній діяльності з дітьми дошкільного віку [77, с. 202-204].

Т. Танько у своєму дослідженні визначила педагогічні умови та шляхи реалізації музично-педагогічної підготовки студентів факультету дошкільного виховання, що допомогло сформувати специфіку музично-педагогічної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти, а музично-педагогічну компетентність розглядати як результат такої підготовки. Для забезпечення ефективності підготовки студентів необхідна цілісна організаційно-методична система щодо забезпечення розвитку майбутнього вихователя як творчої особистості, здатної до творчого самовираження [474, с. 23-25].

Погоджуємося з думкою С. Гаврилюк, яка стверджує, що найактуальнішими нині є глобальні перетворення інноваційного характеру в системі дошкільного навчання та виховання, висвітлюються питання нового характеру щодо підготовки педагогічних кадрів для закладів дошкільної освіти. Тому, необхідні кардинальні зміни у сфері професійної освіти майбутніх фахівців. Необхідні зміни у вищій школі, тому знання студентів мають відповідати високому рівню підготовки, відповідати новим критеріям. Кваліфікований, компетентний студент, який здатний до професійного росту, соціальної та фахової мобільності, має бути конкурентоздатним на ринку праці. Науковець у своєму дослідженні зазначає про те, що питання підготовка майбутніх спеціалістів в умовах ЗВО до педагогічної творчості розглядається як багатокomпонентний, цілеспрямований, довготривалий процес становлення творчої особистості педагога, який спроможний до майбутньої інноваційної діяльності в умовах сучасного ЗДО. Найважливішою складовою підготовки студентів до творчої діяльності є знання про суть та механізми творчого процесу,

характеристики творчої особистості, особливостей дитячої творчості [85; 86; 87].

Отже, проведений аналіз науково-педагогічних джерел щодо визначення суті поняття «підготовка майбутніх вихователів» підтверджує актуальність даного дослідження, оскільки освітній процес має бути організований з урахуванням сучасного стану дошкільної освіти.

На основі проаналізованих наукових праць вітчизняних (Е. Бахіча, О. Гнізділова, Н. Захарасевич, Л. Зданевич, Ю. Волинець, Г. Грама, Н. Давкуш, І. Дичківська, Н. Ємельянова, Т. Книш, О. Попович, І. Трубник, Т. Філімонова, О. Юрчук та ін.) та зарубіжних (К. Cynthia, L. Jeon, K. Laere, J. Peeters, M. Vandenbroeck, M. Geiss, J. Westberg та ін.) учених встановлено відсутність системних досліджень підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років.

Доведено, що значну цінність для теорії і практики підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років має накопичений досвід із методології педагогіки. До обґрунтування проблеми підготовки майбутніх вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років у дослідженні розкрито значущість застосування методологічних підходів.

Аналіз результатів наукових досліджень щодо підготовки майбутніх вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років (С. Гаврилюк, Л. Галаманжук, В. Мирошниченко, С. Нечай, Ю. Руденко, Т. Танько, О. Федій, В. Євтушенко, Т. Борисова та ін.) засвідчує, що цей процес є результатом становлення професійних орієнтацій здобувачів освіти і мотивів діяльності, опанування майбутніми вихователями системою знань, формування вмінь та розвитку професійних якостей щодо здатності до організації і керівництва музичною діяльністю дітей; вміння розвивати у дитини музичні здібності; володіння методиками організації,

педагогічного супроводу та підтримки музичного розвитку дітей, зокрема 4–7 років, здатність виявляти й оцінювати їх ефективність.

Прорезюмовані праці вчених (А. Богуш, Г. Борин, В. Бутенко, О. Вашак, К. Віттенберг, О. Волинець, С. Гаврилюк, Л. Галаманжук, О. Гнізділова, Г. Грама, Н. Давкуш, І. Дичківська, С. Дяченко, А. Залізник, Н. Захарасевич, Л. Зданевич, Н. Миськова, С. Нечай та ін.) надали підстави для визначення суті поняття «підготовка майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років» як процес опановування знаннями, уміннями та навичками, розвиток професійних і особистісних якостей у галузі дошкільного музичного мистецтва, музично-творчого мислення, формування мотивів, потреб та професійно-педагогічних компетентностей задля розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років в майбутній професійній діяльності.

У дослідженні доведено, що результатом підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років є сформована готовність до даного виду діяльності.

Отже, професійну підготовку розглядаємо як спеціально організований освітній процес у ЗВО педагогічного профілю, метою якого є забезпечення формування в особистості відповідних компетенцій, результатом якого є «готовність» та «підготовленість». На основі вищезазначеного схарактеризуємо ці поняття, але зазначимо, що саморозвиток майбутнього вихователя є передумовою визначення даних дефініцій.

Традиційним для педагогічного наукового дослідження є початок роботи із пошуку філософських засад основних ідей, на які буде спиратися автор під час проведення цього дослідження. Також загальноприйнятим є звернення до психології, подеколи й до соціології з тією ж метою, і лише після певного трансдисциплінарного узгодження автор фокусується на вивченні проблеми та пошуку її рішень на власне педагогічному полі.

Щодо невинуватості і виваженості такої традиції окрім інших цілком очевидних аргументів варто навести той факт, що освітнє середовище в цілому та педагог зокрема, без сумніву, є вкрай важливою ланкою у формуванні світогляду учня чи студента. Тому світоглядна позиція педагога та тих, хто бере участь у створенні освітнього середовища, має посутнє значення.

Адже так чи інакше ці люди наповнюють дане середовище та діляться із учнями чи студентами тим, чим повні самі. В будь-якому разі намагання поділитися із підопічними чимось «чужим» практично стовідсотково приречені на провал. Тому питання формування світоглядної позиції майбутнього вихователя та питання філософської, світоглядної, ціннісно-орієнтаційної бази досліджень у галузі підготовки педагогічних кадрів досить тісно взаємопов'язані.

Специфікою нашого дослідження стало те, що окреслений нами вище взаємозв'язок настільки глибокий і посутній, що безпосередньо торкається понятійного апарату роботи. Поняття «саморозвиток» апелює до поняття «самість», яке є передумовою готовності до певного виду діяльності. Останнє має, зрештою, два діаметрально протилежних трактування, які закорінені у дві світоглядні позиції, кожна з яких має своє філософське підґрунтя. Через те ми маємо на початку дослідження звернутися саме до розгляду проблеми світогляду сучасної людини, проаналізувати, наскільки дозволяє формат даної праці, філософські варіації щодо обґрунтування кожної із двох позицій та спробувати простежити, що дає учневі чи студенту освітнє середовище із тим або іншим поглядом на «самість».

Сучасне суспільство, занурене у масову культуру, масове мистецтво, масову політику та тому подібне, вражене деперсоналізацією. Бажання «бути» практично повністю витіснене і заміщене бажанням «мати». «Свобода від» зрозуміліша і набагато вагоміша ніж «свобода для» у

свідомості більшості членів суспільства. Відкриття і пізнання себе зводяться до масового пошуку нових бажань та їх способів їх задоволення. На сьогодні не дивним видається навіть словосполучення «повне внутрішнє перетворення» [183]. Філософія споживача перекриває і виводить із поля актуальності філософію творця. Уже сьогодні на виробництвах спостерігається серйозний дефіцит кваліфікованих кадрів «непрестижних» робітничих професій, а мистецькі критики скаржаться на суттєвий програток якості літературної, музичної, кінопродукції її кількості. Відтак, тенденція до уникнення серйозної, клопіткої праці, необхідної для якісного промислового виробництва та створення дійсних мистецьких шедеврів, впливає із налаштованості суспільства на задоволення егоїстичних амбіцій та бажань. Людина бачить переважно своє «я», ним вимірює світ, ним мотивує та виправдовує власні вчинки. Істина роздрібнюється на мільярди «істин», тотожних зручному для кожної людини «її світобаченню». Залишена сам на сам зі своїм его, запевнена у множинності істин, а подеколи і у відсутності істини як такої взагалі, людина втрачає ґрунт під ногами, відчувається ірреальною у реальному світі.

Отже, почуття реальності приглушується та нівелюється разом із відповідальністю за свій життєвий шлях, свої вчинки та свої вибори [195]. Все, що лишається на поверхні і пропонується людині – загальноприйнятий нині антропоцентризм – культура, не лише сконцентрована на людині, а замкнена на ній самій. Орієнтація суспільства у виробленні принципів свого функціонування на «природу людини» викликала критику Е. Фромма: «...те, що часто називали природою людини, виявлялося усього лише одним із її чисельних проявів (до того ж, нерідко патологічних); до того ж, як правило, ці хибні визначення використовували як захисти даного типу суспільства, представляючи його як неминучий результат, що відповідає психічному складу людини», та

визначаючись із потрактуванням поняття «здорове суспільство». Мислитель наголошує на хибному ототожненню понять особистості людини та її природи. На це ж звертає увагу і В. Лосський: «Людина, що визначається своєю природою, що діє в силу власних природних якостей, в силу власного «характеру» – найменш «особистісна». Вона утверджує себе як індивід, як власник власної природи, яку вона протиставляє природам інших як власне «я», – і це й є змішання особистості та природи. Це властиве гріховному людству змішання й позначається в аскетичній літературі східної церкви особливим грецьким терміном *αυτοτης, φιλαυτια*, або, українською «самість». Це змішання спостерігається і у визначенні К. Юнга: «Коли говоримо про людину, то маємо на увазі невизначуване ціле, невисловлювану тотальність, яку можна позначити лише символічно. Я обрав для цієї цілісності, загальної суми свідомого та несвідомого існування термін «самість»

Суть поняття «самість» функціонує у традиції східної церкви як аналог грецького *αυτοτης, φιλαυτια*, на сьогодні його також вважають найбільш адекватним перекладом англійського *ego*.

Самість не є невід'ємною властивістю особистості, у приглушенні та прагненні звільнення від неї якраз полягає мета людини, що прагне вдосконалювати та розвивати себе.

Підкреслимо, що не від індивідуальності, а від самоті як від егоїстичної замкненості на собі.

Про необхідність самотрансценденції для здорового в усіх трьох (фізичному, психічному та духовному) вимірах людського життя говорить психотерапевт В. Франкл. Він дійшов висновку, що розуміння цієї необхідності та усвідомлений пошук сенсу життя поза межами себе повертає людині психічне, а часто і фізичне здоров'я. На логотерапії (пошуці сенсу) заснована його успішна психотерапевтична практика. Дійти до себе справжньої можна лише шляхом відмови від своєї самоті, і

навпаки: людина зосереджується на своїй самості лише у разі, коли не знаходить гідну ціль власного життя.

Варто зазначити, що на сьогодні у науковій літературі спостерігається певна термінологічна мішанина стосовно поняття «самість», спровокована антропоцентричною орієнтованістю сучасної педагогічної науки зокрема. Адже ця позиція схильна розглядати людину як неподільну позитивну цілісність, вищу цінність, центр світобудови. Самість у такому разі не може бути виділеною і не виділяється як дещо негативне, як деструктивний елемент у системі людської особистості, не властивий їй відпочатку та такий, що заважає її розвитку та вдосконаленню.

Деякі сучасні дефініції поняття «саморозвиток» яскраво ілюструють це спостереження: «усвідомлена зміна або збереження в незмінному вигляді я-самості, обраними особистістю засобами» [502] або «зростання «я», рух до емоційної та когнітивної зрілості» [503] («я» при цьому очевидно є тотожним «самості»).

Ще один приклад такого підходу ми вже показали вище на прикладі праць К. Юнга, який засновує свій дискурс людини на даосистському світобаченні, що передбачає споглядально-медитативне ставлення до життя та занурення в себе: «Я стверджував, що кожен вид мислення залежить від певного психологічного типу, і що кожна точка зору в якомусь сенсі відносна. При цьому поставало питання про єдність, необхідній для того, щоб компенсувати цю різноманітність. Таким чином я дійшов до даосизму» [50]. Оця замкненість на собі, своїх бажаннях, прагненнях, почуттях діагностується Е. Фроммом як дещо однозначно хворобливе (так званий нарцисизм, що у своїх крайніх формах спостерігається у всіх видах психічних патологій): «для людини із нарцисизмом існує лише одна реальність – її власні процеси мислення, почуття та потреби» [45, с. 17]. Тому очевидно, що підходити до розгляду

усіх термінів, пов'язаних із поняттям «самість» варто вкрай розважливо, оскільки розвивати хворобливі егоїстичні нахили (як може виявитися при некоректному потрактуванні складника «само-» у терміні «саморозвиток») не має бути одним із завдань функціонування жодної освітньої системи.

Отже, все викладене вище дозволяє зробити висновок, що:

- Самість не є ідентичною людській особистості;
- Відмова людини від самоті як егоїстичної замкненості на собі та пошук сенсу свого життя поза межами цієї самоті є головними умовами її здорового психічного та духовного життя;
- Самореалізація не є реалізацією самоті, вона полягає у застосуванні людиною своїх талантів, умінь та навичок у відповідності до знайденого нею сенсу її життя;
- Самореалізація не може бути самоціллю людини, вона є лише побічним продуктом її діяльності.

Все це необхідно враховувати під час віднайдення адекватного цілям даного дослідження визначення поняття «саморозвиток».

Сучасне загальноприйняте розуміння саморозвитку особистості формувалось такими напрямками та школами: гуманістичною, практикою психоаналізу, гештальтпсихологією, аналітичною психологією К. Юнга, генетичною психологією Ж. Піаже, культурно-історичною теорією Л. Виготського, школами П. Гальперіна, О. Леонтьєва, В. Давидова. Тісний зв'язок психологічних досліджень з цієї тематики та філософії освіти простежується в діалозі культур, запропонованому М. Бахтіним, культурно-історичному підході Л. Виготського, поглядах В. Біблера, концепції культурного виміру особистості та тих, з ким вона спілкується, М. Мамардашвілі та Г. Батіщева.

Очевидно, що ці педагоги орієнтувались на таке уявлення про людину, яке ставить її центром світобудови, її самість змішує з її особистістю і відмовляється бачити негативні нахили дитини. Ілюзорне

сподівання на те, що дитина сама в змозі обрати найкращий для себе сценарій освіти і без жодного примусу здатна отримати систематичні знання та потрібні навички, а також відкоригувати хиби власного розвитку, з часом були визнане самими авторами ідей вільного виховання невинуватим. Попри це їхні ідеї і сьогодні видаються надто привабливими і прагнення до їхньої розробки не згасає і нині. Саме тому вважаємо за необхідне зазначити, що надання дитині або молодій людині свободи у освітньому просторі має відбуватися дозовано, поступово і обов'язково із навчанням свободоздатності. Пояснення та навчання, як свободою користуватися, відпрацювання механізмів спонукання себе до діяльності в учня або студента – єдиний шлях відповідального педагога, який прагне допомогти підопічному в його саморозвитку (як розвитку своєї особистості). Відтак, на нашу думку, слід чітко розділяти *два розуміння саморозвитку: саморозвиток, що має на меті розвиток самості та саморозвиток, що має на меті розвиток особистості дитини або молодої людини*. У першому випадку головним завданням стає формування та розвиток у дитини (а потім і у молодої людини) свободи самовираження шляхом віднайдення та задоволення власних бажань практично без втручання та обмеження педагогом цієї свободи. У другому випадку головне завдання саморозвитку – удосконалення позитивних та корисних для неї та суспільства якостей дитини (а потім і молодої людини) шляхом формування та розвитку навичок клопіткої праці над своєю особистістю з допомогою педагогів. Таким чином, можна виділити два підходи до розуміння поняття саморозвиток у відповідності до того, як трактується поняття «самість» людини та у якій мірі надається їй свобода у освітньому середовищі.

Зазначимо, що у дослідженні ми будемо дотримуватися погляду на саморозвиток як на розвиток людиною власної особистості. Спробуємо віднайти адекватну йому дефініцію, придатну для роботи в обраній системі

координат. Шлях до цієї мети полягає у двох аспектах дослідницької роботи: по-перше, необхідно розглянути безпосередньо існуючі дефініції цього поняття, проаналізувати сенс його складових «само-» та «розвиток», по-друге, звернути увагу на те місце, яке посідає саморозвиток у структурі самореалізації особистості. Наразі звернемося до другого аспекту, полишаючи на певний час семантичні студії цього поняття.

Саморозвиток є невід'ємною складовою процесу самореалізації у всіх варіантах трактування їхніх цілей, які у залежності від розуміння складника «само» в цих поняттях можуть діаметрально різнитися, і тому вимагають конкретизації при подальшому заглибленні у вивчення певних аспектів з цієї проблематики. Наразі зафіксуємо, що бачення Л. Рибалко цілемотиваційної спрямованості як рушійної сили, що запускає процес самореалізації в цілому та саморозвитку зокрема, є, на нашу думку, справедливим, відтак, ми враховуватимемо цей посутній зв'язок у даному дослідженні надалі.

Другою складовою поняття саморозвиток є власне «розвиток». Визначимось із його сенсом, вчені вважають, що «розвиток»:

- характеристика якісних змін об'єктів, поява нових форм буття, інновацій, нововведень та пов'язана з перетворенням їхніх внутрішніх та зовнішніх зв'язків;
- філософська категорія, яка виражає процес руху, зміни цілісних систем [503];
- характеризує якісні зміни об'єктів, появу нових форм буття, існування різних систем, пов'язане з перетворенням їх внутрішніх та зовнішніх зв'язків» [285].;
- незворотня, спрямована, закономірна, поступова зміна матерії, зокрема й вищої її форми – свідомості, її універсальної якості; в результаті розвитку виникає новий якісний стан об'єкта – його складу чи структури [292].

У контексті вищезазначеного, всі визначення поняття «розвиток» у філософії можна умовно звести до такого змісту: закономірна, спрямована якісна зміна матеріальних та ідеальних об'єктів.

Це найбільш загальне бачення даного поняття.

Його ж визначення у психології сфокусоване на полі людської особистості, де воно визначається як «послідовність подій та змін, що відбуваються протягом життєвого терміну» [382].

Про зміни в об'єкті говорить і такий погляд на розвиток у психології: «розвиток – послідовні, прогресуючі (хоча і містять певні моменти регресу) та, в цілому, незворотні кількісні та якісні зміни психіки» [382, 322]. Найповніше, на наш погляд, у психології визначення даного поняття через розкриття його шістьох аспектів представив В. Петрушин:

1. Посилення, укріплення;
2. Доведення до певного ступіня духовної, розумової зрілості, свідомості, культурності тощо;
3. Доведення до певного ступіня сили, міцності, досконалості, підняття рівня чого-небудь;
4. Розгортання чогось у широких межах, з повною енергією;
5. Розширення, поширення, поглиблення змісту або застосування чого-небудь;
6. Процес та результат переходу до нового, більш досконалого стану, від простого до складного, від нижчого до вищого [390].

Вчені [71; 109; 219 та ін.] говорять про розвиток, як про якісні зміни в структурі людської особистості, основною координатою яких є система стосунків людини з тими, хто її оточує. Процес цих змін не обмежується юністю так само, як освітній процес не закінчується із отриманням диплому про вищу освіту, вони тривають все життя. З-поміж усіх педагогічних явищ розвиток вирізняється тим, що в його основі лежить саморух, відсутність якого унеможлиблює якісні зміни в структурі

людської особистості. Це базова, проте не єдина умова розвитку особистості. Називають два їх види:

1. Зовнішні (педагогічні) умови;
2. Внутрішні (настанови особистості).

Дещо відмінна точка зору (щодо спрямованості людини зовні у процесі саморозвитку) простежується у дослідженні А. Маслоу, який називає такі характеристики та ознаки саморозвитку:

- життєдіяльність як безперервний процес цілепокладання, діяльностей та поведінки людини;
- активність особистості, що може бути або соціальною активністю, або соціальною реактивністю;
- рівень розвитку самосвідомості, здатності до самопізнання [280].

Автор наголошує на тому, що здатність до прояву соціальної активності поступово призводить до здійснення особистісних виборів, тобто розвиває тенденцію до суб'єктивної свободи. Сутність цієї свободи полягає в тому, що людина самостійно може обирати серед багатьох альтернатив, конструювати ці альтернативи. Можливість самому здійснювати вибори, у тому числі й вибори особистісного зростання – ознака суб'єктності індивіда як автора власної життєдіяльності та біографії. Здійснення вибору передбачає прийняття на себе відповідальності за результат пред оточуючими та собою, що відповідає образу гайдеггерівської людини справжнього буття – людини, що творить своє життя із загостреним відчуттям відповідальності за уся кількість своїх виборів в усіх ситуаціях.

Неможливість замкненості людини на собі у якісному розвитку та саморозвитку обґрунтовує О. Кононко: «Завдяки поєднанню потенціалу окремих особистостей створюються умови для гармонійного розвитку (саморозвитку) кожного індивіда та спільноти в цілому» [219].

Отже, на сьогодні у науковому обігу існують два основні погляди на саморозвиток: як на розвиток самості та як на самостійний розвиток особистості. Перший погляд відсилає особистість до себе самої, пропонує самозанурення задля пошуку та реалізації власних потреб та бажань, та звернення до оточуючого світу вже у останній фазі життя, «згадку» про власну духовну сутність після досвіду розкриття самості. Другий погляд визнає непродуктивність та згубність для особистості замкненості людини на собі, пропонуючи, натомість, розвиток власних умінь, навичок, талантів людини для реалізації сенсу життя, що лежить за межами неї самої, або для віднайдення такого сенсу. У нашому дослідженні будемо орієнтуватися на другий погляд на саморозвиток, і його визначення сформулюємо таким чином. Саморозвиток – розвиток людиною власних умінь, навичок, талантів для реалізації сенсу життя, що лежить за межами неї самої, або для віднайдення такого сенсу. Відтак, *творчий саморозвиток будемо розглядати як розвиток власних творчих талантів та вдосконалення умінь і навичок, необхідних для певного виду творчої діяльності, що здійснюється людиною у відповідності до наявних у неї творчих талантів.*

Саморозвиток, як процес, що розгортається в площині людського життя, має, на думку В. Семиченко, декілька форм: самоствердження, самовдосконалення та самоактуалізація. «Самоствердження дає можливість заявити про себе вповні як про особистість. Самовдосконалення виражає прагнення наближення до певного ідеалу. Самоактуалізація – виявити в собі певний потенціал та використовувати його в житті» [445]. Педагогу, що працює в напрямі педагогічної підтримки саморозвитку особистості, необхідно допомогти учню чи студенту із роботою над собою в усіх трьох формах. Самоствердження особистості можливе за наявності у неї впевненості у власних діях та їхніх цілях. Такої впевненості має допомогти досягти учневі чи студенту педагог

через підтримку побудови молодою особистістю основи для цілісного світогляду на противагу мозаїчно-роздрібненому. З цим безпосередньо пов'язана допомога педагога у самовдосконаленні учня чи студента: успіх підтримки пошуку певного ідеалу обумовлений пошуком сенсу, що може бути реалізованим за допомогою логотерапевтичних засобів. Підтримка самоактуалізації педагогом здійснюється, шляхом допомоги учневі чи студенту в розкритті та розвитку потенціалу, зокрема творчого, що і становить безпосередній інтерес нашого дослідження. Отже, тут виявляється важливий взаємозв'язок, що полягає у нерозривності процесу підтримки творчого саморозвитку особистості та допомозі їй у пошуку сенсу та створенні цілісного світогляду. Саморозвиток, в цілому, здійснюється, як уважає В. Семиченко, за допомогою двох основних механізмів – самоприйняття та самопрогнозування: «Самоприйняття – визнання права на існування всіх аспектів власної особистості, так само як і особистості в цілому... Коли особистість ставить себе в центр здійснюваного прогнозу, передбачає результати не лише власної діяльності, але й себе в новій або оновленій якості, ми маємо справу із само прогнозуванням – здатністю до передуювання подій зовнішнього та внутрішнього життя, пов'язаних із вирішенням завдань майбутньої діяльності та саморозвитку» [445]. Самоприйняття стає необхідною передумовою здійснення саморозвитку, оскільки забезпечує здатність особистості адекватно та без ілюзій побачити себе. Це, фактично, точка відліку руху саморозвитку, адже реальна картина себе дає людині можливість визначити, що необхідно змінити на краще задля наближення обраного ідеалу та, власне, здійснення власних прогнозів щодо себе-майбутнього.

Неможливість замкненості людини на собі у якісному розвитку та саморозвитку обґрунтовуює В. Семиченко, яка поєднала їх у шість взаємопов'язаних блоків:

- самоорганізація (забезпечення, планування, оперативна організація, контроль різних форм власної життєдіяльності);
- самовизначення (вибір у ситуації позиції, дії, судження, оцінки суб'єкта спілкування та взаємодії);
- самопізнання (скерування розуміння діяльності та поведінки, усвідомлення себе, розкриття для себе особливої самосвідомості);
- самореалізація (націлення особистості на максимальне розкриття творчих здібностей, на адекватну та гнучку поведінку, на виконання дій, що відповідають очікуванням значущих інших та власним завданням; зрештою, розкриття потенціалу) [445].

Наразі постає необхідність аналізу існуючих у науковому обізі теорій творчості крізь призму проблематики нашого дослідження та виділення з них найбільш адекватної та продуктивної для реалізації його завдань. Мотивація творчої діяльності є одним із ключових моментів цього питання. Також необхідно розглянути те, що наявні теорії творчості розуміють під такими категоріями, як «природа творчого акту, умови його здійснення та засоби, що сприяють його успішному розвитку» [502]. Важливим також є те, що мається на увазі авторами цих теорій під «успішним розвитком». Зазначимо одразу, що оскільки саморозвиток, виходячи із нашого визначення, здійснюється для реалізації людиною сенсу життя, що вимагає від неї самотрансценденції, то і теорії творчості, мотиваційним стрижнем яких є егоїстична замкненість людини на собі, не вважаємо продуктивними для реалізації поставлених нами завдань.

Вище ми вказували на посутній взаємозв'язок процесу самореалізації та його цілемотиваційною спрямованістю із саморозвитком. Діяльність має бути вмотивованою, і ця мотивація складається, зокрема з певних потреб. О. Леонтьєв виділяє три рівні потреб: перший полягає в оволодінні предметом, другий становлять потреби у «розпредметненні світу людини», засвоєння нею форми діяльності, третій – це потреби у втіленні

предметного внеску в своїй діяльності [247; 248]. Л. Рибалко у зв'язку з цим звертає увагу, що потреби самореалізації здійснюються через потреби третього рівня (потреби в творчості, в соціально-перетворювальній діяльності) [418; 419]. Людина самореалізується, досягаючи певних успіхів у творчій діяльності, проте, як вважає вчена, самореалізація може бути лише побічним продуктом, а не метою діяльності, що необхідно пам'ятати при цілепокладанні творчого процесу. Варто також зазначити, що науковиця вважає здоровою людиною ту, що не лише відтворює певні шаблони у власній діяльності, а й здатна до творчості, що відрізняє її від електронного розуму [419].

Для нас важливими є всі три шляхи визначення творчості – через особистість, процес та результат, адже творчість є складовою процесу творчого саморозвитку особистості, відтак ми розглядатимемо її в динаміці цього процесу, аналізуватимемо її механізми в складі цього процесу, а результат творчості будемо розглядати з погляду і суспільної, і особистісної новизни та значущості.

Головними ланками творчого процесу є досягання та осяяння, вони не піддаються свідомо-вольовому контролю, проте свідме та несвідоме доповнюють одне одного, а «вивчення продуктивного мислення виявило, що здогадка, осяяння, неочікуване нове рішення виникають в експериментальних умовах за відповідної організації творчості» [285].

Осяянню ж передуює особливий етап – досягання, який має ще іншу назву – інкубація. Сутність його полягає у тому, що людина, яка, зібравши необхідну інформацію, попередньо осмисливши її на першому етапі, відсуває рішення проблеми на певний час, займається іншими справами, а проблема обробляється фоново в площині несвідомого. Стосовно ролі свідомого-несвідомого та контрольованого-неконтрольованого в творчості С. Петренко зазначає: «Експериментальні дослідження виявили, що інтуїтивне рішення виникає в предметній діяльності, що піддається

об'єктивному аналізуванню» [387]. Отже, через предметну діяльність та відповідну організацію творчості можливо простимулювати виникнення питомого рішення.

В. Семиченко бачить саморозвиток як інтегративний творчий процес усвідомленого особистісного становлення, що заснований на взаємодії внутрішньозначущих та активно-творчо сприйнятих факторів [445]. На основі цих визначень та нашого розуміння творчого саморозвитку як розвитку власних творчих талантів та вдосконалення умінь і навичок, необхідних для певного виду творчої діяльності, що здійснюється людиною у відповідності до наявних у неї творчих талантів сформулюємо власне визначення творчого саморозвитку.

Отже, на наш погляд, творчий саморозвиток – розвиток особистістю власних талантів, набуття та вдосконалення відповідних знань, умінь і навичок, пізнання своєї індивідуальності, розкриття та реалізація її потенціалу для віднайдення чи досягнення мети свого існування в майбутній професійній діяльності та сприяє готовності до даного виду діяльності.

Нині перед системою вищої освіти стоїть завдання підготовки фахівців, здатних швидко адаптуватися до постійно мінливих вимог освітнього процесу, стійко орієнтованих на компетентне вирішення завдань, а також здатних здійснювати в рамках даної професійної діяльності саморегуляцію й саморозвиток. Тому в науковій літературі все частіше ставиться питання про готовність студентів ЗВО до майбутньої професійної діяльності, зокрема до роботи в закладах дошкільної освіти.

Так, за даними дослідження Г. Борин, готовність майбутнього фахівця до взаємодії з батьками дошкільників виступає інтегративною якістю особистості, яка забезпечує певний результат взаємодій. Динамічну структуру цього утворення складають такі компоненти:, а саме: мотиваційно-особистісний, який передбачає наявність у майбутнього

вихователя внутрішньої мотивації та готовності до взаємодії з батьками, а також бажання вдосконалювати свої знання та уміння з використанням різних форм, методів та прийомів; ціннісно-орієнтаційний, інтелектуально-змістовий, що включає в себе здатність до засвоєння системи методологічних та теоретико-методичних знань про основи взаємодії майбутнього вихователя з батьками, організаційно-діяльнісний (використання педагогічно доцільних форм, методів та прийомів взаємодії з батьками, здатність швидко адаптуватися в соціально-виховному середовищі закладу дошкільної освіти) [53].

На думку Е. Бахіча, готовність до діяльності з дошкільнятами в ЗДО є новоутворенням в структурі особистості в контексті полікультурного середовища. Вона виступає чинником, що інтегрує й регулює прояви активності майбутніх вихователів, відносин між ними та учасниками освітнього процесу та передбачає наявність в них системи відповідних знань, умінь, практики вирішення виховних і розвивальних завдань у полікультурному середовищі ЗДО в рамках певної вікової групи дітей, а також співпраці з представниками інших національностей та культур [20; 21].

Дослідник виокремлює кілька компонентів готовності до діяльності:

а) когнітивний – проявляється в усвідомленні багатомірності реальності, різноманітності сприйняття оточуючого середовища, визнання більшої кількості індивідуальних інтерпретацій щодо картини світу;

б) емоційний – позитивне ставленням до різноманітних індивідуальних проявів оточуючих, прояв спільності у поглядах і позиціях з партнером, подолання розбіжностей і нетерпимості по відношенню один до одного;

в) до діяльнісного компоненту належать певні уміння майбутніх фахівців щодо налагодження стосунків з оточуючими людьми, а саме:

відстоювання власної позиції, толерантного ставлення до думок і оцінок інших людей, узгодження позицій партнерів, досягнення компромісів.

Автор зауважує, що готовність в кожному своєму компоненті досягає різні ступені прояву: низький (студент не може самостійно здійснювати професійну діяльність, не розвинені толерантність і емпатія, інтерес проявляється згідно конкретної ситуації), середній (діяльність вихователя не виходить за рамки опанування навчального матеріалу, прояв інтересу до питань полікультурного виховання), високий (вирішення стандартних і нестандартних завдань полікультурного виховання, толерантність і емпатійність – основа професійної діяльності майбутнього фахівця) [20; 21].

Згідно з положенням О. Вашак, готовність виражається в набутті майбутніми вихователями еколого- та етнопедагогічних компетенцій. Дослідник також виділяє структурні компоненти готовності, такі як: поєднання мети (готовність майбутніх спеціалістів до екологічного виховання дошкільників) та завдань щодо формування професійних компетенцій майбутніх фахівців ЗДО визначається цільовим компонентом; за допомогою інформації щодо питань з екологічного виховання дітей, різноманітності форм і методів навчання у ЗВО викликає інтерес у студентів до діяльності з дошкільниками – стимуляційно-мотиваційний компонент; розробкою спецкурсів та доповненням базових дисциплін схарактеризовано змістовий компонент; поєднання лекційних, практичних занять, реалізація творчих проектів на основі екологічної освіти дошкільнят визначає процесуальний компонент; контрольно-регулятивний компонент об'єднує систематичний контроль в процесі вирішення завдань і зворотній зв'язок; оцінювально-результативний компонент передбачає оцінювання викладачем та оцінювання студентами своїх навчальних досягнень для покращення результатів та поглиблення знань [65; 66].

На думку Л. Галаманжук, готовність майбутніх вихователів до комплексного використання творів пластичного мистецтва містить у собі такі компоненти: мотиваційний – активізація стійкого інтересу до навчання, творче використання набутих знань, бажання досягти професійного росту в зазначеній діяльності; змістовий – формування знань щодо оволодіння навчальним матеріалом та створення сприятливого інформаційного середовища; процесуальний компонент – компетентність майбутніх фахівців в аналізі змісту навчальних програм, результатів освітньої діяльності, виборі й використанні творів світового пластичного мистецтва на заняттях з образотворчого мистецтва, праці, конструювання [101; 102].

Г. Грама поняття «готовність» розглядає як результат підготовки майбутніх фахівців у ЗВО до професійно-педагогічної діяльності з урахуванням ступеня їхньої підготовленості з математики та схильність вихователя до сприйняття майбутньої діяльності у математичній підготовці дітей, що відбивається у явищах та їх відношеннях засобами математичної мови та діяльності. Готовність забезпечує майбутньому спеціалісту виконання математичної діяльності та ефективне її використання в освітньому процесі дошкільнят.

Учений запропонував таку структуру у вигляді компонентів готовності: когнітивний включає базові математичні знання, розуміння змісту ключових програмних математичних понять та математичного мовлення; операційно-технологічний – планування математичної діяльності дітей, розробка та використання нових форм, методів і засобів в методику формування елементарних математичних понять; мотиваційно-оцінювальний – практичне використання знань, умінь і навичок з методики формування елементарних математичних уявлень [116; 117; 118].

С. Дяченко наголошує на тому, що готовність майбутніх фахівців до діяльності в ЗДО – це сформована сукупність знань і вмінь в галузі

комп'ютерних технологій, володіння в процесі навчання дошкільників програмно-педагогічними засобами навчання.

Готовність здобувача до розвитку дітей засобами комп'ютерної грамотності розглядається як результат фахової підготовки, що забезпечує здатність спеціалістів вирішувати професійні інформаційно-технологічні завдання, які відповідають специфіці роботи вихователя, а саме: розуміння суті комп'ютерної грамотності та використання основ програмування в інформаційному середовищі, виконання технічних операцій.

Сформованість складників готовності майбутнього фахівця, на думку С. Дяченко, визначається системою критеріїв: мотиваційного (активне застосування інноваційних технологій, зокрема ІКТ, в роботі з дошкільниками з урахуванням їхнього здоров'язберігаючого потенціалу; прагнення до самовдосконалення), когнітивного (аналіз і оцінювання педагогічної системи в умовах ІКТ навчання), інформаційно-технічного (проектування змісту та структури інформаційно-технологічної діяльності; вміння виконувати контрольно-технічні операції) [140; 151]

Вивчаючи особливості організації та керівництва рольовою діяльністю дітей дошкільного віку, Н. Захарасевич зазначає, що готовність вихователя є результатом спеціально організованої фахової підготовки, яка проявляється у мотиваційно-цільовому (установка на потребу у збагаченні теоретичних знань, позитивна внутрішня мотивація професійної діяльності), когнітивному (інформованість, визначення значущості розвитку рольової діяльності дітей, опанування базових фахових знань), діяльнісному (використання в освітньому процесі знань з педагогіки, психології, фахових методик) та рефлексивному (самоаналіз, самооцінка, саморозвиток) компонентах [172; 173].

Дослідниця С. Петренко зазначає, що професійна готовність вихователя до формування рухових умінь і навичок дітей становить сукупність педагогічних умінь і залежить значною мірою від

спрямованості вихователя, його фахових знань, також визначено критерії готовності студентів: мотиваційний, теоретичний, діяльнісний [386; 387].

Досліджуючи особливості готовності майбутніх фахівців в галузі конструктивної діяльності дітей, О. Попович констатує, що готовність – це взаємозв'язок фахових компетенцій студента, а саме: проведення аналізу зразків просторових рішень; планування етапів конструювання, прогноз результатів, виявлення залежності конструктивних властивостей деталей від їх форм; дослідження способів поєднання окремих частин та пристосовування їх для потреб гри. Ученим виділено мотиваційно-орієнтаційний, який визначає ставлення вихователя до освітньої діяльності дітей, змістово-операційний, оцінювально-рефлексійний компоненти готовності [404; 405].

Отже, майбутньому вихователю необхідно вміти створити умови з організації занять з конструювання, вміло керувати конструктивними діями дошкільнят, використовувати різноманітні форми навчання, враховуючи вікові та індивідуальні особливості дітей [404; 405].

Досліджуючи педагогічне обґрунтування стану сформованості фахової компетентності майбутніх фахівців в галузі патріотичного виховання, Т. Філімонова зазначає, про актуальність питань готовності студентів до патріотичного виховання дітей, які обумовлені необхідністю підняти на більш високий і якісно новий рівень освітній процес в ЗДО, зробивши виховання патріотизму невід'ємною його частиною. Успішна реалізація цілей і завдань патріотичного виховання молодого покоління в сучасних умовах багато в чому залежить від професіоналізму фахівців. Тому, діяльність сучасного вихователя полягає, перш за все, у вихованні в дитині любові й шанобливого ставлення до країни, народу, рідної мови, національної культури, національних традицій і звичаїв. Дослідницею зазначено наявність в структурі готовності когнітивний, мотиваційно-ціннісний та діяльнісний компоненти [499; 500].

Доцільно зазначити, що в дошкільному віці емоційна сфера є провідною в психічному розвитку особистості та під її впливом формуються вищі психічні функції поведінки. Тому, розвиток емоційної сфери дітей дошкільного віку є актуальним педагогічним завданням, що вимагає від майбутніх вихователів готовності до його реалізації.

Принципова перебудова життя суспільства обумовлює зростання ролі виховання, духовно-моральної культури особистості вихователя і її важливою складовою – музичної культури. Сучасна вища музично-педагогічна освіта також знаходиться в процесі пошуку нових орієнтирів, більш ефективних способів організації освітньої роботи. Необхідність постійного перетворення, моделювання, впровадження теоретичних і практичних новацій в діяльності майбутнього вихователя визначає багатофакторність підготовки студента. Передача духовного досвіду поколінь, сконцентованого в музичному мистецтві, та розвиток на цій основі позитивних якостей особистості кожної дитини – одне з найголовніших завдань майбутнього фахівця.

Так, в дослідженні Т. Танько розглядає готовність вихователів до музично-педагогічної роботи, яка являє собою складне багатофункціональне утворення, в основі якого є музично-теоретичні знання, ціннісні орієнтації та практичні уміння. Ціннісне ставлення до музичного мистецтва забезпечує вибір майбутнім фахівцем такої поведінки, яка відображає його гуманістичну спрямованість і музично-педагогічну компетентність. Автор зазначає, що процес формування музично-педагогічної компетентності вихователя є складним, динамічним, багатогранним і багатофакторним, а саме: вивчення та аналіз музичних творів, використання в педагогічній діяльності знань з музичного мистецтва, удосконалення виконавських можливостей, розширення музичного світогляду [474].

Отже, низка досліджень [160; 197; 203; 291; 393; 404; 443; 527; 542 та

ін.] дозволяє визначити суть поняття дослідження «готовність» як «наявність у майбутнього вихователя відповідних професійних компетенцій здійснювати музичний розвиток дітей дошкільного віку 4-7 років, що ґрунтується на формуванні її позитивного ставлення до даного виду діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у ній з подальшим самоаналізом проведеної роботи».

2.3. Дослідження проблеми підготовки майбутніх вихователів у зарубіжній теорії та практиці

У контексті інноваційного розвитку системи дошкільної освіти України особливої актуальності набувають проблеми змісту професійної підготовки вихователів, зокрема в зарубіжних країнах [605; 607; 610; 614; 615; 616 та ін.].

Нині відображаються сучасні тенденції розвитку освіти в світі, культурні багатовікові відносини між цими країнами, специфіку їх культурних національних традицій і проявляються в ціннісно-цільових засадах, на яких будується ця підготовка, в її структурі, змісті та організації; виявлено загальне й особливе в підготовці вихователів за кордоном в сучасних умовах.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про те, що підготовка вихователів ЗДО в зарубіжних країнах представлена вкрай недостатньо. Велика кількість дослідників займалися розглядом ситуації, проблем або структури дошкільної освіти дітей в окремих країнах, результати якого показані лише в кількох статтях і тезах, і тільки О. Локшина дошкільне виховання в дитячих садах Великобританії представила у дисертаційному дослідженні [258].

Таким чином, культурологічний підхід, передбачає вивчення підготовки вихователів в зарубіжних країнах як елемента національної культури, що пов'язує всі події, факти і явища [132].

Підготовка педагогічних кадрів зарубіжних країн є відкритою, динамічною, гнучкою системою та є складовою єдиного європейського освітнього простору [239].

Так, в країнах розробляються та реалізуються освітні програми, впроваджується двоступенева структура, реалізується система залікових одиниць, є програми з навчання та стажування іноземних студентів, з підвищення кваліфікації викладачів, проводиться неперервна робота з підвищення якості освіти, а також підвищується престиж освіти шляху навчальних планів, співробітництва між освітніми закладами, спільних програм навчання та проведення наукових досліджень.

Розглянемо підготовку вихователів у Швеції.

З 2011 р. здобуття дошкільної педагогічної освіти в Швеції триває три з половиною роки. Окрім вивчення педагогічних і дидактичних питань, освітня програма фокусується на таких предметних галузях, як мова, математика, технологія і природничі науки, а також документоведення та оцінювання. Вихователю закладу дошкільної освіти необхідні окрім вищезазначених ще й міждисциплінарні знання в цих різних галузях [590, с. 10-12]. Слід зазначити, що історично мистецтво відігравало значну роль в шведських дошкільних установах і програмах підготовки вчителів дошкільних установ в Швеції [621, с. 152-154] урахувала і музичну складову, але нині лише невелика кількість кредитів з навчального плану підготовки вихователів виділена на мистецькі дисципліни. Що стосується програмних результатів навчання підготовки вихователів, то достатньо уваги приділяється в освітньому процесі Швеції саме теоретичному розумінні естетичних процесів навчання дітей. Наприклад, результат навчання за курсом «Естетика і естетичні процеси навчання в дошкільних

установах» має на меті, що студент повинен вміти пояснити, як естетичні форми вираження можуть стимулювати дитячу уяву, самопізнання і розвиток. Також зазначимо, що до основних компетентностей, які мають сформуватися в шведських майбутніх вихователів віднесено: загальна педагогічна компетентність, компетентність за конкретним змістом, особлива компетентність вихователя, ігрова компетентність, компетентність з точки зору дитини, а також загальна та соціальна компетентність [590, с. 6-9].

У більшості університетах Швеції студенти можуть обрати освітню програму з дошкільної освіти за музичним профілем. Так, серед шведських студентів, які обрали саме таку освітню програму, було проведено дослідження, спрямоване на вивчення розуміння студентами-вихователями себе як музиканта, їхньої майбутньої професійної ролі в якості вихователя. У загальному контексті дослідження було спрямоване на опанування системою знань, які можуть бути використані в майбутній професійній діяльності. Оскільки відсутні музичні критерії для вступу, студенти обиралися за нахилами, здібностями та інтересами. Проведене дослідження надало підстави стверджувати, що майже три чверті студентів обрали цю освітню програму, оскільки планували в майбутньому розвивати музичні здібності своїх вихованців.

Як позитивне, відмітимо, що у шведських закладах дошкільної освіти з 1998 р. діє національна навчальна програма. Предметні галузі, виділені в цій програмі, включають математику, технологію, природничі науки і мовний розвиток, пісні і музику, драму, ритміку, танець і рух. У шведській національній навчальній програмі відзначено, що музика, мистецтво і драма повинні служити як змістом, так і методом в діяльності дошкільних установ.

Організація навчального-виховного процесу в та спілкування з дошкільниками за допомогою різних форм вираження, таких як

зображення, пісні і музика, драма, ритм, танець і рух, а також усна і письмова мова забезпечують як зміст, так і методи, які будуть використовуватися дошкільним закладом для сприяння розвитку і навчання дитини [621, с. 152-154].

Однак, тільки декілька кредитів із освітньої програми підготовки вихователів присвячені музиці та іншим формам мистецтва, а результати навчання найбільше зосереджені на теоретичному розумінні процесів естетичного виховання дітей. Сьогоднішня програма дошкільної освіти обмежує важливість розвитку знань і навичок в музиці – наприклад, співі й грі. З 25 програмних результатів навчання тільки один пов'язаний з музикою: «демонструє знання практичних і естетичних процесів навчання» [197].

В освітній програмі для підготовки вихователів в Швеції в основному зроблено акцент самостійний розвиток та набуття навичок, знань та умінь роботи з дошкільниками, зокрема розвиток їхніх музичних здібностей. Результати навчання спрямовані на те, аби майбутні вихователі під час навчання в ЗВО самостійно розвивали навички співу та гри, в основному на барабанах та перкусії, і стати лідерами в напрямі розвитку музики в дошкільних установах.

Проведений аналіз досліджень вчених [197; 590; 621 та ін.] в галузі розвитку дошкільної освіти в Швеції, надає підстави стверджувати, що багатьом вихователям не вистачає впевненості щодо навичок співу та гри на музичних інструментах для роботи в дошкільних установах. Тому шведські вчені переконані, що в процес підготовки майбутніх вихователів доцільно внести корективи, аби підвищити їхні компетентності в цьому напрямі. Дослідження надали підстави стверджувати, що для поліпшення навичок викладання музики або інших видів мистецтва, студентам повинні бути надані можливості займатися різними видами мистецтва, зокрема мати вибір самостійно обирати такі дисципліни в процесі підготовки.

Отже, дошкільний педагогічну освіта в Швеції має мати як теоретичний, так і практичний зміст.

Тому важливо, щоб вихователі володіли як теоретичною, так і практичною дидактичною компетентністю в галузі музичного мистецтва, щоб вони могли описувати, аргументувати, викладати й оцінювати музику в дошкільному середовищі для розвитку музичних здібностей дітей.

Ще одним удосконаленням нинішньої шведської освітньої програми, на переконання шведських вихователів-практиків та вчених [617; 618; 619], є посилення співпраці між студентами і вихователями в закладах дошкільної освіти, якому раніше не приділялося належної уваги. У процесі дослідження опанування студентами нової освітньої програми було виявлено, що навчальна програма відповідала очікуванням вихователів та студентів з точки зору професії вихователя, соціальних цілей і сучасного освітнього середовища закладу дошкільної освіти. Вчені переконані, що на відміну від попередньої освітньої програми підготовки вчителів, курси надавали можливості практичного застосування набутих мистецьких навичок, що різняться від практики в минулому. Також слід зазначити про те, що в оновлену освітню програму підготовки вихователів включено другу іноземну мову. Це пов'язано з тим, що навчання «різноманітності мов і культур» зміцнює систему цінностей майбутніх вихователів та мотивує їх до «важливості викладання і вивчення іноземних мов і культур».

Очевидно, що переорієнтація освітньої програми певною мірою зосереджена на сучасних посиленнях, таких як Загальноєвропейська система компетенцій володіння іноземною мовою (CEFRL), Європейське портфоліо для студентів-викладачів мов (EPOSTL) і EPLTE, які в основному спрямовані на підвищення професійного та індивідуального розвитку, і сприяти професійному росту через саморефлексію. Виходячи з цих орієнтацій, можна зробити висновок, що сучасна освітня програма

підготовки вихователів у Швеції вийшла на відповідний високий рівень європейських країн.

У міжнародних звітах про дошкільну освіту і доповідях на міжнародних форумах, а нині в умовах пандемії COVID-19, все більшого значення надається освітнім профілям кадрових ресурсів. Проте, дослідження 15 європейських країн показує, що велика кількість (помічників) персоналу залишається невидимим в більшості міжнародних звітів. В межах проєкту CoRe (Вимоги до компетентності в дошкільній освіті) проведено вченими міжнаціональне опитування експертів в Бельгії (фламандські і франкомовні спільноти), Хорватії, Данії, Франції, Греції, Ірландії, Італії, Литві, Нідерландах, Польщі, Румунії, Словенії, Іспанії, Швеції та Великобританії (Англія і Уельс).

Під час опитування вивчалися професійні та навчальні профілі не тільки формального «викладацького» персоналу (вихователів), але і всього персоналу, зокрема і помічників вихователів, які часто не згадуються в міжнародних звітах. Частка помічників вихователів варіюється від дуже невеликого відсотка в деяких європейських країнах до половини всієї робочої сили в багатьох інших. У той час як профілі посад для більш кваліфікованого персоналу часто фокусуються на «освіту», профілі для помічників вихователів зазвичай фокусуються на «другорядну поміч».

У цих випадках поняття «освіта» може бути звужене до дошкільного навчання, а «турбота» може розглядатися як підпорядковане утворення. У деяких випадках помічники вихователів також мають менше право на постійну професіоналізацію, ніж педагогічний персонал (вихователів), оскільки перепідготовки, або ж підвищення кваліфікації помічників вихователів, має значні наслідки для практики [619, с. 709-712].

Прагнучи забезпечити високоякісну організацію дошкільної освіти, уряд Швеції все частіше вимагає, щоб вихователі державних дошкільних установ мали як мінімум ступінь бакалавра, переважно в галузі дошкільної

освіти. Слід зазначити, що підвищення ефективності дошкільної освіти, ймовірно, має на меті широкий спектр заходів з професійного розвитку і підтримки, націленої на взаємодію вихователів з дітьми [564, с. 565-572].

Що стосується музичної підготовки вихователів у Швеції, то зазначимо наступне. Незважаючи на те, що більшість здобувачів дошкільного педагогічної освіти з музичним профілем не обрали саме музичну освіту, але більшість з них заявили, що музика є важливою складовою їхнього життя. На питання про те, що, по відчуттях дошкільників, вони розробили для себе відповідне відношення до музики під час навчання в університеті за освітньою програмою з музичним профілем. З дидактичної точки зору майбутні вихователі відчують, що вони краще розуміють, чому музика повинна бути частиною дошкільної програми. Це пов'язано з тим фактом, що вони відчують, що у них є розуміння того, що вони можуть використовувати музику як інструмент в дошкільних установах. Музика просувається як інструмент для мовної стимуляції, розуміння математики, моторики або як інструмент для привнесення різних культурних елементів в дошкільний заклад. Майбутні вихователі переконані, що можуть використовувати музику в роботі для досягнення певних цілей в навчальній програмі [566].

З огляду на це, переважна більшість майбутніх вихователів, обирають майбутню вищу освіту не на тій підставі, що це був музичний профіль, схоже, що уроки музики на різних курсах були успішними з точки зору створення інтересу до роботи з музикою в дошкільних установах. Що можна вважати центральним, так це важливість додаткових можливостей для студентів в контексті курсів і підготовки співати і грати для підвищення їх дидактичної компетентності та репертуару. Щоб розширити можливості дошкільної педагогічної освіти за музичним профілем, щоб підготувати вихователів, щоб вони стали лідерами і основою натхнення для музики в дошкільних установах, ряд питань став центральним.

Основне соціокультурне уявлення про навчання в залежності від ситуації підкреслює обмеження, які виникають в навчальних ситуаціях в чотирьох стінах освітнього середовища закладу дошкільної освіти. Навчання, засноване на досвіді організованих ситуацій, «орієнтованих на практичне навчання» під час курсових занять, не приводить автоматично до трансформації цього досвіду в майбутню професійну ситуацію [566].

Теоретично здобувачі освіти можуть пояснити, чому музика повинна бути частиною дошкільної програми, наприклад, як інструмент для навчання в інших галузях і приносити радість в дошкільний заклад. Але ці припущення засновані не на практичних дидактичних знаннях, а, скоріше, на теоретичних очікуваннях. Студентам необхідно більше практичного досвіду, щоб мати можливість накопичувати практичні дидактичні знання, які також включають питання про те, як і що робити.

У дослідженнях вчених підкреслюється, що необхідно враховувати різні аспекти, щоб розробити музичний профіль, який готує вихователів дошкільних установ до того, щоб стати кваліфікованими лідерами і джерелами натхнення для музики в дошкільних установах. Вивчення і розвиток компетентності в іншому практичному співтоваристві, відмінному від того, в якому передбачається використовувати знання і компетенцію, піднімає питання про те, в якій мірі можливо сформувати знання, компетентність, ставлення і впевненість за межами практикуючого співтовариства, де це повинно бути яким чином може бути впроваджено в практику. Що стосується музики в контексті дошкільної освіти, обмеження, пов'язані з тим, що майбутні вихователі не беруть участі в курсах, семінарах очевидні.

Зміст провідних досліджень у цьому напрямі надає підстави стверджувати, що деякі аспекти можуть бути розвинені в процесі навчальних занять. Наприклад, під час занять дуже важливо співати, грати і займатися музикою. В межах курсів студенти розширили свій репертуар,

стали краще розуміти свої голоси і зміцнили свою впевненість в співі [566].

Це зміцнило музичні здібності студентів. Інший аспект – важливість отримання можливості експериментувати і розвивати компетенцію в викладанні музики в межах університетської підготовки, оскільки в професійно-орієнтованому освітньому контексті важливо, щоб у студентів були можливості для розвитку знань як під час курсових сесій, так і під час стажування в межах своєї професійної діяльності.

Результати дослідження також показують, що в музичній освіті важливо знаходити способи зустрічатися з групами студентів з великою різноманітністю попереднього досвіду співу та гри. Те ж саме відноситься і до звичайного дитячого педагогічної освіти. Оскільки в шведській національній навчальній програмі (Lpfö-98/10) говориться, що музика, мистецтво і драма повинні служити як змістом, так і методом в процесі організації роботи дошкільних установ. Основна мета дошкільної педагогічної освіти – підготувати студентів до виконання цієї місії. Наше дослідження, хоча і обмежено невеликою групою, передбачає, що програма дошкільної освіти не може покладатися на сам процес підготовки, що дає студентам впевненість у тому, що вони можуть бути лідерами і сприяти розвитку музичних здібностей дітей в закладах дошкільної освіти. Необхідні уроки музики на практиці та під час теоретичного навчання. У той же час університет повинен донести до наставників в дошкільних установах важливість надання студентам можливості міркувати про активну діяльність під час проходження педагогічної практики, а також можливість практикувати свої власні педагогічні навички в музиці [566].

Розглянемо підготовку вихователів у Польщі.

У Польщі в 2002 р. була впроваджена «основна навчальна програма дошкільного виховання» для дошкільних установ і дошкільних класів у початкових школах [568].

У дошкільній освіті немає предметів, як вони розуміються в шкільній системі. Дошкільна освіта розглядається глобально і заснована, в основному, на такій діяльності – грі [568, с. 7]. Цей акцент на грі і ефективному осмисленні також є центральним і у шведській освітній програмі, в якій робиться висновок про те, що дитина, яка шукає знання, повинна розвиватися за допомогою «гри, соціальної взаємодії, дослідження і творчості, а також за допомогою спостереження, обговорення і роздумів» [602].

Всі області розвитку вирішуються через гру і проєктну діяльність, яка сприяє активному навчанню і різноманітному досвіду. За допомогою досвідчених вихователів та спілкування з іншими дітьми маленькі діти можуть обирати заняття і організовувати проєкти, володіючи прекрасним досвідом саморегулювання і свободи, а також мотивами. Проєктна робота також дає вихователям реальну можливість зробити виклик і розширити розуміння сенсу дітей в різних галузях розвитку, зокрема і музичному. Мова і спілкування, на засадах взаємодії, також є основоположними в груповій роботі над проєктами, як вважають вчені та практики у даній галузі [602].

Отже, підготовка вихователів у Польщі спрямована першочергово на організацію дошкільного освітнього середовища саме на засадах ігрової діяльності, оскільки в процесі гри, у дитини з'являється мотив, вона хоче грати на музичних інструментах та співати, що сприяє розвитку її музичних здібностей.

Розглянемо підготовку вихователів у Хорватії.

Проведені наукові дослідження хорватських учених, надали підстави для освітньої програми дошкільної, загальної обов'язкового і середньої

шкільної освіти Хорватії (2007). Слід зазначити, що мета організації національного дошкільної освіти визначається наступним чином: створити та синхронізувати всі умови, необхідні для повноцінного всебічного розвитку дошкільників, активізувати співпрацю з батьками, з культурними, економічними та іншими суб'єктами місцевої громади, поважаючи при цьому моделі поведінки дітей, принципи прав дітей і потреби дошкільнят, а також критерії (нормативи) оптимальних умов розвитку дітей від 1 року до шкільного віку [616, с. 3 5].

Таким чином, дошкільна освіта в Хорватії складається з трьох важливих компонентів: зміцнення/захист здоров'я дошкільників, освітні та пізнавальні потреби дітей. На відміну від своїх аналогів в Польщі та Іспанії, тут не робиться явного акценту на важливості гри, яка має значне місце в описі освітньої програми майбутніх вихователів.

Розглянемо підготовку вихователів у Австрії та інших країнах ЄС.

У науковій розвідці австрійських учених [602; 606 та ін.] з'ясовано, що сильні традиції дошкільної педагогіки для дітей у віці від трьох до шести років відображаються в значній увазі та плануванні відповідних будівель і відкритих просторів, при цьому велика увага приділяється взаємозв'язку між навколишнім середовищем та навчанням і розвитком дошкільника.

Більше 60% співробітників дитячих садків і ясел в Австрії мають професійну освіту. Вихователі дитячих садків проходять п'ятирічну підготовку в університетах [602, с. 278]. Аналогічним чином, у французькому суспільстві Бельгії дитячі медсестри, що працюють в яслах, мають трирічну кваліфікацію після закінчення професійного навчання, а в *école maternelle* вчителі мають спеціалізований трирічний диплом про вищу [602, с. 278]. Однак у фламандському співтоваристві тільки близько чверті роботи по догляду за дітьми вимагають диплом або сертифікат.

В Ірландії кваліфікація варіюється від неіснуючої (по догляду за дітьми) до вищої (університетської). За оцінками, 30% співробітників не мають будь-якої спеціальності [602, с. 352]. Це пояснюється через відсутність будь-яких законодавчих вимог про те, що персонал повинен мати формальну кваліфікацію для роботи з маленькими дітьми в закладах дошкільної освіти, за винятком вчителів молодших класів в початкових школах. Це різко контрастує з угорськими аналогами, оскільки 98% вихователів дитячих садків мають трирічну вищу освіту в державному навчальному коледжі, а в центрах для дітей до трьох років 90% працівників дитячих садів, які працюють безпосередньо з дітьми, мають відповідну кваліфікацію [602, с. 347].

Слід зазначити, що в Португалії надається таке ж значення кваліфікацій; мінімальна кваліфікація, необхідна для вихователів, які працюють в яслах, – це чотирирічний університетський диплом. Ясла укомплектовані «педагогами» (з 4-річним університетською освітою), медсестрами і соціальними працівниками, всі з яких мають професійну кваліфікацію вищої освіти.

Деякі країни Східної Європи помітно просунулися у вимогах, запропонованих до навчання молодшого дошкільного персоналу. У Литві вихователі і вчителі проходять підготовку у закладах вищої освіти та педагогічних коледжах. У кінці 1997 р. викладацький склад становив 12 200 осіб, з них 91% – випускники закладів вищої освіти. З них 8 із 100 мали спеціалізацію в галузі дошкільної освіти [615, с. 32-33].

У Латвії з 2000 р. працювати в дошкільних установах дозволено тільки особам, які мають вищу професійну освіту.

У цілому, в дошкільній освіті по всій Європі можна виділити два основних «профілі персоналу» (ОЕСР). У країнах з роздільними системами (тобто інституціональним відмінністю між доглядом за дітьми і дошкільною освітою) зазвичай можна знайти кваліфікованих вихователів,

які працюють з дітьми від 3 до 6-7 років. Ці вихователі все частіше мають трирічне вищу освіту і часто здобувають освіту в якості вчителів (початкових) шкіл, які можуть мати або не мати спеціалізацію «дошкільна освіта».

У «дитячих» відділах спліт-систем, що працюють в основному з дітьми молодшого віку до 3-х років, складно виділити профільну професію. До основних причин віднесено [124]:

- значна частина персоналу займає допоміжні посади і отримує низьку заробітну плату;
- прийом на роботу великої кількості некваліфікованих, низькооплачуваних жінок є звичайним явищем в сфері догляду за дітьми;
- відсутність рамки, чітко зв'язують розвиток навичок з кар'єрним ростом.

Країни з повністю інтегрованими системами дошкільної освіти для дітей від народження (або віку 1 року) до 6-7 років зазвичай ввели основну професію, яка працює з дітьми будь-якого віку. Педагоги з вищою освітою (наприклад, Данія), педагоги (наприклад, Німеччина) або вчителі дошкільної освіти (наприклад, Швеція) працюють безпосередньо з дітьми. Їх часто підтримують кваліфіковані помічники, які вважаються такими ж професійними, як і педагоги [620; 622; 623; 624].

У Німеччині підготовка фахівця відбувається в середньо-спеціальних установах, зокрема, соціально-педагогічних технікумах [545; 546].

Сучасний світ характеризується безпрецедентним попитом на освіту, яка є джерелом соціального, економічного, політичного та культурного розвитку суспільства. Тому, вихователям, як головним учасникам в освіті кожної дитини, пред'являються високі вимоги. У зв'язку з цим, виникає потреба в пошуку відповідей на питання щодо підготовки педагогічних кадрів, її структури, змісту, технологій, організації процесу виховання.

У кожній країні накопичений багатий досвід організації такої підготовки, який може стати надбанням для інших країн, що дозволяє уникнути помилок, розкритті нових підходів до вирішення ряду педагогічних проблем, а також розвивати єдиний освітній простір. Нині в системах освіти Німеччини, Кореї, Китаю протікають процеси модернізації, спрямовані на підвищення якості навчання та виховання, що пов'язано з реалізацією сучасних освітніх тенденцій – демократизацією, гуманітаризацією, гуманізацією, неперервністю тощо. Вивчення закордонного досвіду освіти в цілому й в підготовці педагогічних кадрів для закладів дошкільної освіти, зокрема, представляє для вітчизняної освіти особливий інтерес і є одним з можливих умов його вдосконалення [548; 549; 551 та ін.].

Не дивно, що умови для працівників дошкільної освіти значно краще в країнах з інтегрованими системами дошкільної освіти, оскільки «були продумані питання створення чітких професійних профілів з фіксованою заробітною платою і умовами роботи» [602, с. 163].

Так, дошкільні установи в Данії відомі високою якістю педагогічної роботи, діяльність яких спрямована на розвиток навчального потенціалу та формування психологічних, педагогічних і соціальних навичок дітей, стимуляцію їх фантазії, творчості та мовленнєвих навичок, на залучення до культурних цінностей і природи .

Різностямованість завдань дитячих дошкільних установ і ефективність їх виконання вимагають серйозної підготовки педагогічного персоналу, і в першу чергу, в системі вищої освіти.

До 1992 р. вихователі ЗДО готувалися для кожної установи окремо: поряд з педагогами дитячих садків (*barnehavepaedagog*), в Данії існували організатори дозвілля дошкільнят (*fritidspaedagog*), зайняті в яслах і центрах дозвілля, і соціальні педагоги (*socialpaedagog*) – діяльність в спеціально-педагогічних та лікувальних установах. Однак, в сучасних

умовах їх підготовка проводиться спільно, і педагог дошкільної галузі може працювати як в дитячих садах, яслах, на дитячих майданчиках, в установах організації дитячого відпочинку, в дитячих лікарнях, інтернатах та дитячих будинках, так і в деяких установах для дорослих (наприклад, в наркологічних клініках, лікарнях для розумово відсталих і будинках для людей похилого віку), а також є можливість до працевлаштування в загальноосвітній школі в ролі вихователів молодших класів [620, с. 35-36].

Отримати спеціальність вихователя ЗДО можна після вісімнадцяти років і при наявності середньої освіти. Відмінність Данії від інших країн Європи полягає і в тому, що підготовка не здійснюється в університетах: вона проводиться в інших установах університетського типу – в семінаріях спеціально створених, і які передбачають навчання упродовж 41 місяця.

Підготовка майбутніх вихователів Франції відбувається як у ЗВО, так і в системі середньої спеціальної освіти. До початку 90-х рр. ХХ століття вихователями (*instituteurs*) ставали випускники педагогічних ЗВО, які пройшли дворічний курс навчання після бакалаврату. Сьогодні, рівень підготовки здобувачів освіти повинен бути вище, тому змінюється не тільки структура, але й зміст освіти, за для необхідності навчання дітей дошкільного віку. Вихователі повинні мати диплом про закінчення коледжу (3 роки навчання), пройти національні іспити (французька мова, математика, мистецтва, практичні фізичні вправи, педагогіка). За бажанням вони можуть відвідувати заняття в Інституті підготовки педагогів (*Institut Universitaire de Formation des Maitres, UIFM*) Упродовж року спеціалістам належить прослухати близько 450 годин. У цьому випадку вони підвищують кваліфікацію та отримують право викладати також в початковій школі (працювати з дітьми від 2 до 11 років). Традиційно, курс підготовки включає педагогічні дисципліни, філософію, соціологію, психологію та профільні дисципліни елементарного виховання (мова, математика, природознавство, фізкультура тощо). Другий рік

навчання – 8-12 тижнів педагогічної практики в школі.

Модернізація системи підготовки фахівців дошкільної освіти в Німеччині призвела до того, що тільки близько 60% вихователів дошкільних закладів освіти мають тут відповідний рівень підготовки, а частка працівників дитячих дошкільних установ, які отримали вищу освіту, становить лише 2,2% [547].

У Німеччині підготовка фахівця відбувається в середньо-спеціальних установах, зокрема, соціально-педагогічних технікумах. Навчання в них триває від двох до трьох років, припускаючи аудиторні заняття та професійну практику в соціально-педагогічних установах. Вступити в такий технікум можна при наявності середньої освіти й паралельної дворічної підготовки до професії, з тим щоб загальний термін освіти склав 4-5 років. Однак, вихователі дитячих установ не мають статусу педагогів та позбавлені ряду пільг, передбачених законодавством.

Доцільно зазначити про те, що в умовах децентралізації освітньої ситуації і системи в регіонах Німеччини значно різняться. Так, одні землі мають намір проводити окрему підготовку вихователів, інші – здійснювати її спільно з вчителями початкових класів.

Тому, можна виявити ряд недоліків щодо підготовки вихователів ЗДО, а саме: недолік знання дитячої психології, невміння працювати з обдарованими, здібними дітьми, з дітьми-мігрантами та інвалідами, відсутність математичних і природничо-наукових знань, низькі освітні навички в цілому, що призвело до усвідомлення необхідності переходу в галузь вищої освіти, і реальні заходи цих змін можна спостерігати сьогодні вже у всіх регіонах країни.

Відзначено, що формування у майбутніх вихователів знань, умінь і навичок до розвитку дітей дошкільного віку, їх математичного, технічного або соціального розвитку – це інновація в німецькій педагогічній освіті, викликана поточним реформуванням самої освітньої системи.

Отже, що в сучасній підготовці вихователів посилена методико-дидактична складова, в Німеччині ще не розвинена власна методика, але ж багато в чому вона орієнтується на дидактику та методику навчання. Прагнення формування у студентів навички та вміння освітньої роботи з дошкільнятами вимагає спеціального підходу, методів, форм, технологій і засобів навчання [622].

Модернізація торкається також підготовки майбутніх вихователів і в Румунії. Створено інститути, мета яких є підготовка педагогів та дошкільних дитячих установ відповідно до європейської практики. Реформа викликана прагненням підвищити ефективність навчання та виховання молодого покоління, а саме підвищення продуктивності педагогічної освіти.

Слід відзначити, що румунська система підготовки педагогів для дошкільних установ і початкової школи здійснювалася в вищих школах педагогіки (Liceul Pedagogic), пізніше отримали назву «нормальні школи» (Scoala Normala), в яких курс навчання тривав 5 років. Однак, до кінця століття вищі школи педагогіки та нормальні школи були скасовані, а на їх місці були створені професійні навчальні заклади, іменовані Академічними коледжами інституторів (Golegii universitare de Institutori), в завдання якої входила підготовка педагогів початкової школи та дошкільних установ в рамках короткострокової системи вищої освіти [606, с. 24-28]. Інституторами в Румунії називаються самих випускників таких педагогічних ЗВО. Трансформації в вищій освіті рішення міністерства освіти і досліджень про скасування на початку 2005/2006 н.р. академічних коледжів інституторів і організації кафедр дошкільної та початкової шкільної педагогіки. В їх функції входить не тільки підготовка, а й підвищення кваліфікації педагогів з даної галузі.

Кафедри дошкільної та початкової шкільної педагогіки створюються тільки в складі університетів, де є факультети психології та педагогіки.

Вони проводять підготовку за програмами трьох європейських циклів: цикл I триває 3 роки, цикл II – ще два роки і цикл III – 3 роки (два останніх циклу дозволяють продовжувати освіту на рівнях бакалаврату та магістратури). Навчання має подвійну спеціалізацію (дошкільні установи та початкова школа).

Таким чином, вивчаючи особливості освіти дошкільних педагогів в зарубіжних країнах, ми звернулися до питань організації освіти майбутніх вихователів виключно з метою висвітлення зарубіжного досвіду та порівняння тенденцій розвитку вітчизняної та зарубіжних систем підготовки вихователів.

Відповідальність за професійну освіту вихователів ЗДО Білорусі покладено на педагогічні коледжі й ЗВО. Рівень підготовки педагога визначає його соціальний статус і передбачає: підготовку вихователів загального профілю; фахівців за новими спеціальностями (помічник вихователя, музичний працівник, молодший вихователь) в коледжах; вихователів для дошкільних освітніх установ нових типів (спеціальність «педагог дитинства» здвоєного профілю для роботи в школах-дитячих садках, які об'єднують дошкільний, шкільний та позашкільний компоненти); соціальних, корекційних педагогів, педагогів-реабітологів, психологів і керівників окремого профілю; педагогів-управлінців (менеджер освіти, організатор дошкільної освіти). Ефективність підготовки фахівців в педагогічних навчальних закладах передбачає цільовий відбір молодих фахівців завідувачами ЗДО та підприємствами.

Отже, створена мережа педагогічних ЗВО, які готують працівників дитячих установ відповідно до прагнення держав забезпечувати елементарний освітній ступінь кваліфікованими кадрами. Процес підготовки фахівців в цих установах спрямований на формування особистості вихователя, що максимально відповідає вимогам, які пред'являються сучасним суспільством.

Хорватська система підготовки та кваліфікації вихователів зазнає значних змін (відповідно до Болонського процесу), і в ній велика увага приділяється оцінці та оцінюванню здобутих компетенцій вихователя під час навчання. Вчителі, які працюють у дошкільній освіті, повинні мати диплом (дворічне навчання), а їх педагогічні навички можуть бути оцінені шкільної інспекцією. Це інспекційне підрозділ відповідає за моніторинг дошкільних установ, початкових і середніх шкіл, а також оцінюють освітні та професійні стандарти [604].

До складу професійних співробітників дитячих садків входять вихователі дитячих садів і старші медсестри (мають асоційовану ступінь по завершенні дворічної програми), а також педагоги, психологи і дефектологи (все на рівні бакалаврату) [604].

Близько 35% співробітників, що працюють безпосередньо з дітьми 0-6 років в Норвегії, є кваліфікованими педагогами в галузі дошкільної освіти. Хоча ці цифри невисокі в порівнянні з іншими скандинавськими країнами, Міністерство освіти і досліджень, яке взяло на себе відповідальність у справах дітей та сім'ї в 2006 році, виділило значні кошти на збільшення кількості кваліфікованого персоналу [613].

Отже, проведений аналіз вчених [565; 567; 587; 600; 625 та ін.], переважно ЄС, надав підстави стверджувати, що підготовці вихователів надається значна увага зі сторони уряду.

Розглянемо підготовку вихователів у США.

Прорезюмовані наукові праці американських вчених надають підстави стверджувати, що в США є бажаною 4-річна вищої освіти для вихователів дошкільних установ. Вихователі, перш за все, потребують глибокого вивчення досвіду провідних вчених в галузі освіти, знайомство з ідеями та поглядів світових учених-педагогів, а також в навичках безперешкодного спілкування і набуття системи знань, навичок і стимулів. Найбільш зручним способом це може бути реалізовано через 4-річну

освітню програму дошкільної освіти [576]. У цілому, дослідження вчених надає підстави стверджувати, що знання і навички, які з більшою ймовірністю призведуть до надання високоякісного догляду та освіти в ранньому віці, можуть з більшою готовністю бути присутнім у добре освічених людей, що мають 4-річну освіту та ступінь бакалавра. Таким чином, дослідники заохочують інших вчених, політиків і викладачів до участі в діалозі і проведення додаткових досліджень, в яких вони вивчають питання: «Який рівень освіти рекомендується для підвищення ймовірності того, що вихователі та вчителі будуть розвивати знання, навички та філософію практики, які в ході досліджень були визначені як важливі для забезпечення найвищої якості догляду та освіти для наших маленьких дітей?» [596].

Проведемо детальний аналіз процесу підготовки майбутніх вихователів в університетах США та охарактеризуємо самі освітні програми.

Керуючись дослідженнями американських учених [592, с. 24-27], зазначимо, що однією зі складових підготовки вихователів у США є основи вивчення ранньої освіти, яка включає в себе розвиток дитини і теорію навчання, а також методичні курси як з педагогіки, так і з психології. На додаток до знань про те, як діти вчаться, і про загальні моделі їхнього розвитку, викладачі повинні сприяти навчанню за різними галузями змісту для різних груп дітей.

Другою складовою підготовки вихователів у США за освітньою програмою є набуття знань з педагогіки, пов'язані з навчанням маленьких дітей грамоті, математиці, суспільних наук, природознавства і мистецтва. По-третє, щоб зрозуміти, які методи викладання і взаємодії між вихователями та дітьми позитивно впливають на розвиток і навчання дітей, зокрема розвитку музичних здібностей дітей, програми підготовки вихователів також повинні «готувати студентів до розуміння того, як

застосовувати ці знання при плануванні конкретних програм, а також в оцінці і адаптації інструкцій для задоволення потреб», або ж дітей з особливими освітніми потребами та дітей з різних мовних і культурних традицій. Нарешті, щоб мати можливість реалізувати в майбутній професійній діяльності набуті компетенції, вихователі повинні мати безпосередній досвід роботи з маленькими дітьми в різних умовах. Таким чином, діючі стандарти підготовки вихователів, що підтримуються Національною асоціацією освіти дітей молодшого віку [576; 577], рекомендують вихователям брати участь в практичних заняттях (спостереження, практичні заняття та навчання студентів), де вони можуть застосовувати на практиці те, що вони дізналися в процесі опанування освітньою програмою з дошкільної освіти [576; 577].

Незважаючи на ці стандарти, є лише декілька досліджень про те, яким чином насправді відбувається підготовка вихователів за діючими освітніми програмами і чи може ця програма задовольнити потреби своїх здобувачів освіти у цій галузі [563, с. 289-301].

Так, у національному репрезентативному дослідженні дво- і чотирирічних закладів вищої [563, с. 289-301] виявили, що більшість діючих в даний час освітніх програм підготовки вихователів для дітей молодшого віку практично не пропонують курсових робіт по мовній і культурній різноманітності та освіти дітей з обмеженими можливостями. Особливу тривогу викликає напрям підготовки по роботі з дошкільниками, які мають особливі освітні потреби, оскільки вихователі традиційно не готові викладати предметні знання маленьким дітям, хоча стандарти змісту з математики, грамотності і природознавства існують. Таким чином, існує потенційний розрив між професійними стандартами і знаннями, які вихователі набувають в межах своїх освітніх програм підготовки.

Слід зазначити, що напрацювання американських вчених, дозволяють стверджувати, що на факультетах дошкільної освіти

непропорційно велика кількість викладачів, зайнятих на неповний робочий день, і додаткових викладачів, і в результаті співвідношення студентів і викладачів, зайнятих повний робочий день, в програмах дошкільної освіти становить 61: 1 в порівнянні з 39:1 у вищій освіті в цілому [563; 564]. Тому не дивно, що багато програм підготовки вчителів в США повідомляють, що однією з найбільших проблем є рішення «конкуруючих між собою робочих і сімейних обов'язків» їх учнів [563; 564].

Занепокоєння викликає не тільки кількість викладачів, готових зустрічатися зі студентами. Також викликає занепокоєння їх здатність навчати вихователів для досягнення сталого успіху в навчанні. Американські вчені [564, с. 562-567] виявили, що тільки 53% вихователів мали ступінь в галузі дошкільної освіти або суміжній галузі, і тільки 64% мали досвід роботи з дошкільниками.

Таким чином, хоча існують національні стандарти, що визначають, які програмні результати слід включати в освітні програми підготовки вихователів, і деяке уявлення про типах викладацьких ресурсів, необхідних для реалізації такої навчальної програми, наявні обмежені дослідження показують, що більшість програм не відповідають цим стандартам. Поточна дослідницька база зосереджена на вже діючих освітніх програмах підготовки вихователів, але що станеться, коли уряд отримає можливість розробити новий набір програм для сертифікації вихователів? Чи означає можливість створення системи, які відповідатиме сучасній організації дошкільної освіти та усунення недоліків існуючої освітньої програми? Як показують прорезюмовані наукові праці [592; 608], усуненню визначених недоліків у розробці сучасних освітніх програм підготовки вихователів сприятиме тісна співпраця зі стейкхолдерами. Назвемо деякі рекомендації стейкхолдерів з США у галузі дошкільної освіти: групи дошкільнят повинні бути вмістити не більше 15 дітей, з сертифікованим вихователем і помічником вихователя. Крім того, в кожній навчальній програмі потрібно

використовувати навчальний план щодо індивідуального розвитку кожної дитини, зокрема і музичного, пов'язаний з урахуваннями основного стандарту змісту навчальної програми штату, і забезпечувати належні умови, спеціальну освіту, двомовну освіту, транспорт, охорону здоров'я та інші послуги за необхідності.

Щоб полегшити реалізацію реформ та урахування запитів стейкхолдерів, необхідно допомогти університетам розширити свої можливості для підготовки вихователів. Крім того, була ініційована фінансована державою програма стипендій для оплати навчання вихователів для підвищення кваліфікації. Таким чином, була розроблена нова система підготовки вихователів з метою підготовки висококваліфікованих фахівців.

До сертифікації вчителів в США ведуть два основні шляхи. Перший з них – традиційний спосіб підготовки, результатом якого є отримання ступеня бакалавра або магістра і сертифікації. Більшість програм рівня бакалаврату включають 30 кредитів з навчально-методичним курсам, а також 30 кредитів з академічного спеціальності і приблизно 60 додаткових кредитів за курсами гуманітарних наук. 30 кредитних годин з методики навчання повинні включати вивчення поведінкових / соціальних наук, навчання грамоті і лічбі, а також навчання дошкільнят з особливими потребами та мовними бар'єрами розмаїття. Курсова робота також відповідає професійним стандартам для вихователів. Студенти-вихователі також беруть участь в педагогічних стажуваннях упродовж семестру. Традиційні освітні програм підготовки вихователів доступні на рівні бакалаврату та післядипломної освіти.

Отже, проведені дослідження американських вчених [550; 556; 567; 597] надають підтвердження того, що процес підготовки вихователів має значні недоліки. Одна з можливих причин полягає в тому, що багато викладачів, які працюють нині в університетах, не володіють сучасними

знаннями, необхідними для поточного соціального, політичного та економічного контексту держави в галузі дошкільної освіти. Наприклад, спеціальну освіту і навчання тих, хто вивчає англійську мову традиційно були окремими галузями освіти, і від факультетів не очікувалося, що вони зможуть включати ці теми в свої навчальні програми і заняття з розвитку дітей. Отже, директивним органам необхідно буде оцінити досвід нинішніх викладачів, щоб визначити їх потреби в професійному розвитку в цих галузях. Хоча таке навчання не може бути універсальним для всіх, буде потрібно певний нагляд між установами, щоб гарантувати, що незалежно від того, де студенти проходять навчання, вони зіткнуться з необхідним змістом підготовки вихователів.

Будь-яка держава, яка розпочинала реформи цього типу, має буде надати фінансові ресурси для забезпечення того, щоб вищі навчальні заклади могли наймати викладачів і збільшувати їх можливості для підготовки кваліфікованих вчителів. Однак дослідження американських учених [593; 594; 595 та ін.] вказують на те, що необхідно приділити певну увагу формі фінансової підтримки, що надається програмами підготовки вихователів. У разі американські гранти розширили можливості навчальних закладів за наймом нових викладачів, але вони також могли призвести до різкої варіабельності в співвідношенні студентів і викладачів між навчальними закладами. Гранти – це загальновідомо нестабільний метод фінансування, через якого деякі школи можуть покладатися на викладачів і доповнювати їх. Оскільки дослідження показує, що відносини між викладачами та студентами мають вирішальне значення для успіху нетрадиційних студентів в програмах підготовки вчителів, директивним органам слід подумати про більш постійних фінансових зобов'язаннях для розробки програм [571; 572].

На закінчення, розробка високоякісної системи підготовки вихователів у США вимагає координації людських і фінансових ресурсів,

щоб програми, пропоновані навчальними закладами штату, були справедливими і якісними. Ця координація особливо важлива в дошкільну освіту, тому що робоча сила надзвичайно різноманітна по кваліфікації, знань і досвіду, а робоча сила знаходиться в різних умовах, які історично регулювалися по-різному. Як показав проведений аналіз наукових доробок вчених [571; 576; 590 та ін.], в більшості штатів, ймовірно, є керівництво і значний досвід, необхідні для розробки освітніх програм підготовки вихователів, які є затребуваними на часі.

Для порівняння освітніх програм підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності у США, варто звернути увагу на цей процес підготовки зокрема у країнах Балканського півострова. Нам імпонує систем підготовки вихователів саме у Туреччині.

Розглянемо підготовку вихователів у Туреччині.

Так освітня програма підготовки вихователів у Туреччині має на меті аби випускники оволоділи наступними знаннями та вміннями:

- використовувати останні розробки в галузі дошкільної освіти; мати концептуальні знання за фахом і вміти розпізнавати відносини між поняттями;
- вимірювати і оцінювати різні технології навчання, навчальні стратегії та методи в галузі дошкільної освіти. ;
- мати знання про розвиток дитини, організацію процесу навчання та особливі потреби;
- розпізнавати і аналізувати основні проблеми в галузі дошкільної освіти; виробляти і приймати рішення, засновані на наукових дослідженнях і доказах;
- розробляти відповідні стратегії викладання і навчання, враховуючи вікові особливості, індивідуальні відмінності дітей раннього віку із застосуванням системи комплексного оцінювання для перевірки достовірності та надійності цих стратегій;

- вміти створювати розвивальне освітнє середовище і навчальні матеріали, відповідні віковим особливостям, інтересам, потребам, умов життя маленьких дітей;
- розвивати особистість дитини, задіюючи творчі і сильні риси, постійно покращуючи слабкі сторони;
- мати позитивне ставлення до неперервної освіти шляхом ефективного використання способів отримання знань;
- бути зразком для наслідування з відповідним ставленням, життєвими звичками і професійному видом; планувати і реалізовувати професійні проєкти і мати почуттям соціальної відповідальності;
- користуватися рідну мову належним чином, налагоджувати позитивне спілкування з оточенням (колегами, батьками) і ознайомлюватися з національної / міжнародної методичною літературою з дошкільного середовища;
- дотримуватися прав людини і дитини, суворо дотримуватися етичних норм в соціальних, наукових і професійних галузях;
- встановлювати особистий і організаційний контакт з метою розвитку і підтримки здорової навчальної обстановки [581, с. 55-58].

У зв'язку з цим до цілей підготовки фахівців дошкільної освіти в Туреччині можна віднести наступні: індивідуальний розвиток, науковий підхід, тенденція до розвитку та інновацій, розвиток особистісних якостей і критичного мислення, професійне навчання навичкам, безперервна освіта, формування наукових і технологічних навичок, відповідальності за стан навколишнього середовища і суспільства [581; 582; 583].

Підготовка фахівців дошкільної освіти в Туреччині здійснюється за синхронною моделі, тобто предметна і професійна підготовка суміщені в загальному курсі вищої освіти. У навчальних програмах, структурованих по даній моделі, істотне місце займають курси дидактики і методики, а також педагогічна практика [94; 96; 496; 562; 609 та ін.].

Сутність технології дошкільної педагогічної освіти у вищих навчальних закладах Туреччини є науково обґрунтованою і раціонально відібрану наукову інформацію і організаційні форми, які створюють умови для мотивації, стимулювання та активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Елементний склад даної технології включає систему педагогічних і навчальних методів, прийомів і способів визначення мети, планування, організації, здійснення, контролю, коригування та оцінки навчально-пізнавальної діяльності, яка дозволяє формувати у студентів культуру навчально-пізнавальної праці [95; 581].

Цілі, завдання, зміст і структура вищої педагогічної освіти дозволяють виділити систему професійних функцій. У теорії і практиці вищої педагогічної освіти Турецької Республіки виділяється кілька підходів до визначення функцій підготовки педагогічних кадрів. Загальновідомим є підхід, що дозволяє виділити основні функції педагогічної праці з урахуванням професійних компетенцій майбутнього фахівця. З точки зору такого підходу система функцій включає інформаційну, мобілізаційну, розвиваючу, орієнтаційну, конструктивну, комунікативну, організаторську, дослідницьку. В якості другого підходу до дослідження функцій вищої педагогічної освіти можна розглядати трактування основної педагогічної функції, що розвиває ідеї Ататюрка і революції, що є провідною в діяльності педагога. Вона, в свою чергу, об'єднує ряд найважливіших функцій: гностическую (пізнавальну), дослідницьку, інформаційну, спонукальну, конструктивно-організаторську, діагностическую, координуючу, комунікативну, перетворювальну, контролюючу і оцінну), які реалізуються безпосередньо в організації педагогічного процесу. Третій підхід до виділення функцій вищої педагогічної освіти визначився в зв'язку з розробкою концепції безперервної освіти. Системне дослідження неперервної професійної освіти в Туреччині дозволило виділити діагностичну, компенсаторну,

інноваційну, прогностичну, спеціалізовану, консалтингову та консультативну соціально-педагогічні функції [562, с. 3-8].

Відповідно до розглянутих цілей та завдань сформовано зміст підготовки фахівців дошкільної освіти, основними дисциплінами якого є дисципліни шести блоків: загальнокультурний (фундаментальний), культурологічний, психолого-педагогічний, предметний, науково-педагогічний, практичний, педагогічний. Загальнокультурний (фундаментальний) блок (25% навчального часу) спрямований на засвоєння загальних гуманітарних і соціально-економічних наук, оволодіння студентами законами розвитку суспільства, природи, людини (історія революції Туреччини, принципи Ататюрка, історія реформ). Культурологічний блок (10% навчального часу) включає освоєння загальнолюдського досвіду в галузях культури, мистецтва, літератури, що сприяють формуванню світоглядних позицій, закріпленню гуманістичних ціннісних орієнтацій. Психолого-педагогічний блок (18% навчального часу) спрямований на розвиток педагогічної самосвідомості вчителя, його творчої індивідуальності, що виявляється в способах аналізу, проектування, реалізації і рефлексії педагогічної діяльності. Предметний блок (32% навчального часу) спрямований на освоєння логіки розгортання змісту конкретного наукового знання як складової частини загальнолюдської культури, як засобу розвитку особистості кожного з учнів і спілкування з ними. Науково-педагогічний блок (5% навчального часу) включає такі дисципліни, як «Основи наукового дослідження», «Дослідження з педагогічних наук». Науково-педагогічна підготовка студентів турецьких університетів спрямована на освоєння методології і методики науково-педагогічного дослідження; формування умінь планувати і організовувати науковий пошук в галузі педагогіки; складати програму дослідно-експериментальної роботи; реалізовувати її в педагогічну дійсність; аналізувати і узагальнювати педагогічний досвід.

Практичний педагогічний блок (10% навчального часу) спрямований на оволодіння практичними навичками викладання під час педагогічної практики; вивчення існуючого педагогічного досвіду; вирішення професійних проблемних завдань [560, с. 170-173].

Цікавою для нашого дослідження є освітня програма скороченого циклу підготовки фахівців дошкільної освіти, яка передбачає отримання не проміжного диплома (онлісанс), не дає права працювати вихователем в дитячому саду, але розглядається як початковий щабель підготовки бакалавра. Короткий цикл підготовки передбачає 2 роки навчання за спеціальністю «Розвиток дитини». Для отримання ступеня бакалавра після закінчення короткого циклу, необхідно здати вступний іспит і провчитися ще два роки в університеті. Ця освітня програма навчання скороченого циклу підготовки спеціальності «Розвиток дитини» передбачає вивчення предметів в протягом 4 семестрів. Базова (обов'язкова) частину навчального плану включає 120 кредитів ECTS (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Навчальний план скороченого циклу підготовки студентів за спеціальністю «Розвиток дитини»

Назва предмету	Теорія	Практика	Кредити ECTS
1 семестр			
Принципи Ататюрка і історія турецьких реформ	2	0	2

Продовження Таблиці 2.1

Основи інформаційних технологій	2	0	2
Турецька мова I	2	0	2
Англійська мова	3	0	4
Розвиток дитини I	3	0	4
Дошкільна освіта	3	0	4
Дитяче здоров'я і хвороби	2	0	2
Спеціальна освіта I	3	0	4
Курс за вибором			

Курс за вибором			
всього	20	0	30
2 семестр			
Принципи Ататюрка і історія турецьких реформ II	2	0	2
Літнє стажування	0	0	5
Турецька мова II	2	0	2
Англійська мова II	3	0	4
Розвиток дитини II	3	0	3
Спеціальна освіта I	3	0	3
Навчання математики	1	2	3
Руховий розвиток в навчанні	2	2	5
Програма дошкільної освіти	2	2	3
Курс за вибором			
всього	18	6	30
3 семестр			
Дитина і її психічне здоров'я	1	2	5
Дитяча психологія і розумовий розвиток	3	0	5
Дитяча література	2	0	3
Ведення документації в дошкільних установах	0	6	6
Курс за вибором 1			
Курс за вибором 2			
Курс за вибором 3			
всього	6	8	30

Продовження Таблиці 2.1

4 семестр			
Семінар, наукова конференція	0	2	2
харчування дитини	2	0	2
Ведення документації в дошкільних установах II	0	6	6
Практикум з фахової освіти	0	4	5
Природничо-наукова освіта	2	0	2
Освіта для батьків	3	0	3
Курс за вибором 1			
Курс за вибором 2			

Курс за вибором 3			
всього	7	12	30

Проаналізувавши дані з таблиці 2.1. робимо висновок, що в цілому навчальний план відповідає змісту підготовки фахівців дошкільної освіти, оскільки в ньому знайшли своє відображення предмети всіх трьох циклів: загальнокультурного, культурологічного та предметного. Однак як видно з таблиці, важливе місце в плані займають предмети за вибором студентів. Список дисциплін для самостійного вибору студента досить великий: діти і гра (2 ECTS); психологія (3 ECTS); дитина і музика (2 ECTS); дитина і малювання (3 ECTS); поведінковий менеджмент (3 ECTS); тілесний розвиток (3 ECTS); спілкування з дітьми (3 ECTS); народні танці (5 ECTS); права дитини та їх захист (3 ECTS); перша допомога (5 ECTS); арт-терапія (3 ECTS); інформаційно-комунікаційні технології (4 ECTS) та інші.

Отже, скорочений термін навчання майбутніх вихователів має на меті досягнути перелік всіх дисциплін, які вивчаються майбутніми вихователями на бакалавраті та в магістратурі. Так, якщо бакалаврів за напрямом підготовки «Дошкільна освіта» готують близько 75 турецьких університетів, то магістратура з даної спеціальності існує не більше, ніж в 20 університетах і середній щорічний набір прийому становить 10-12 чоловік. У Туреччині магістрів дошкільної освіти готують такі університети: Хаджеттепе, Газі, Анадолу, Орта Догові Текнік, Докуз Ейлюль, Акдениз, Чанаккале, Абант Иззет Байсал, Аднан Мендерес, Думлупинар, Еге, Мармара, Анкара та інші.

У Туреччині існує два види магістерських програм. Перша – це магістратура з дисертацією. Вона розрахована на 120 кредитів ECTS, з яких 60 кредитів відводиться на навчання і 60 – на написання дисертації. У циклі навчання на обов'язкові дисципліни відводиться 24 кредиту (40% навчального часу), а на предмети за вибором – 36 кредитів (60%

навчального часу). Друга програма – магістратура без дисертації, розрахована на 90 кредитів ECTS.

Розглянемо магістерську програму з дисертацією в університеті Памуккале (<https://educationinturkey.org>). Фундаментальна обов'язкова підготовка включає вивчення наступних навчальних дисциплін: методи дослідження; моделі дошкільної освіти; теорії дитячого розвитку; менеджмент в дошкільній освіті; аналіз і інтерпретація даних в наукових дослідженнях; творче навчання і творча діяльність в ранньому розвитку дітей; розробка програми і оцінювання в дошкільній освіті; порівняльна дошкільна педагогіка; методи дослідження в дошкільній освіті; прикладна статистика і аналіз даних; методсемінар; спеціальний курс за темою дисертації.

Спеціальна підготовка включає предмети за вибором: ігри в ранньому розвитку дітей; комунікативні навички; соціальні аспекти розвитку в дошкільний період; тенденції та інновації у сфері дошкільної освіти; музика і драма в дошкільній освіті; якісні методи дослідження; індивідуальні відмінності в навчанні; нові підходи в розвитку і навчанні; менеджмент і супервізія в ранньому розвитку дітей; тенденції та інновації в дошкільній освіті; взаємодія між сім'єю, вихователем і дитиною; управління поведінкою дітей; знайомство з навколишнім середовищем в ранньому розвитку дітей; діти групи ризику.

Як правило, на вивчення однієї дисципліни відводиться 7,5 кредитів ECTS. Мова викладання в університеті Памуккале – турецька, хоча в багатьох університетах викладання в магістратурі ведеться англійською мовою. Після закінчення магістерської програми магістри дошкільної освіти повинні оволодіти наступними знаннями та вміннями:

- поглиблювати і вдосконалювати знання в галузі дошкільної освіти та суміжних галузях наук;
- реалізовувати міждисциплінарний підхід.;

- систематично використовувати і оцінювати знання в галузі дошкільної освіти;
- інтерпретувати знання в даній галузі, інтегруючи інформацію, отриману з різних дисциплін, і формулювати нові знання;
- вирішувати проблеми, пов'язані з галуззю дошкільної освіти, за допомогою різних методів дослідження;
- проявляти ініціативу в проведенні досліджень в цій галузі;
- представляти дослідження, присвячені дошкільної освіти та виховання, ґрунтуючись на останніх публікаціях на цю тему;
- оцінювати знання і навички, набуті на кваліфікаційному рівні в галузі дошкільної освіти, використовуючи науковий підхід;
- оцінювати останні розробки в цій галузі за допомогою кількісного або якісного аналізу.

Отже, проведений аналіз наукової літератури турецьких учених [581; 583 та ін.] надає підстави стверджувати, що процес підготовки майбутніх вихователів у Туреччині спрямований на розвиток дитини, її здібностей, талантів. Найбільше імponує нам думка про те, що велика кількість магістерських досліджень в турецьких університетах спрямована на розробку різних фопм, методів та засобів розвитку здібностей дошкільника, зокрема і музичних. Доцільно також відзначити основні тенденції розвитку системи підготовки фахівців дошкільної освіти в Туреччині, які можна розділити на дві групи: загальні – характерні для всієї вищої школи та спеціальні – властиві процесу підготовки фахівців дошкільної освіти. Так, до загальних тенденцій відносяться: демократизація, що передбачає перехід до суспільно-державної моделі управління вищою школою; інтернаціоналізація – широке застосування англійської мови в освітній процес; інформатизація – необхідна інформація представлена на сайті університету та його освітньому порталі.

До спеціальних тенденцій щодо підготовки фахівців дошкільної освіти, відносяться: комплексний зміст підготовки, що включає національний компонент, який складається з 6 блоків (загальнокультурний (фундаментальний), культурологічний, психолого-педагогічний, предметний, науково-педагогічний, практичний педагогічний); національна основа підготовки педагогічних кадрів, яка передбачає вивчення циклу дисциплін, пов'язаних з історією, культурою, традиціями, мистецтвом, літературою, релігією країни; відсутність заочного та дистанційного навчання, у зв'язку з необхідністю комплексної та системної підготовки фахівця; переважна більшість теоретичної підготовки.

Розглянемо підготовку вихователів у Китаї.

Заклади дошкільної освіти в Китаї можна розділити на дві категорії: приватні та державні за джерелами фінансування. Державний дитячий сад означає, що уряд – будь то на федеральному рівні, рівні провінції, міста або місцевого міста – повністю відповідає за роботу закладу дошкільної освіти. Як правило, існують три типи державних дитячих садів: (1) пов'язані з відділом освіти, (2) пов'язані з державною організацією або корпорацією і (3) пов'язані з місцевим містом або округом [603, с. 3-6]. Більша половина китайців проживають в сільській місцевості, де при початкових школах можуть існувати громадські заклади дошкільної освіти для підготовки дітей до першого класу [627, с. 199-202].

Однак ці програми працюють всього один рік. За даними Департаменту освіти і планування Міністерства освіти (2006), з 1980-х років 58% організація дошкільної освіти в сільській місцевості здійснювалося через ці типи закладів дошкільно освіти. Це тривожна статистика, оскільки це означає, що більшість дітей отримують тільки один рік дошкільної освіти.

З іншого боку, приватні дитячі садки не отримують державного фінансування і не зобов'язані брати участь у програмах оцінки якості. У розвинених районах є приватні школи, деякі з них також називаються міжнародними школами. Наприклад, за останнє десятиліття в Китаї збільшилася кількість шкіл Монтессорі. Тим часом в селах існує велика кількість приватних програм по догляду за сім'єю. Ці сільські сімейні установи зазвичай погано оснащені меблями, матеріалами та вчителями. Вони не отримують державної підтримки [627, с. 203-206].

Але співробітники намагаються записати якомога більше дітей. Отже, якість цих програм неприпустимо низька. Департамент освіти (DOE) працює над поліпшенням якості дошкільної освіти в сільських районах шляхом створення більшої кількості державних сільських дитячих садків, які обслуговують дітей у віці від 3 до 6 років [627, с. 199-202].

Міністерство освіти контролює якість усіх типів державних закладів дошкільної освіти в Китаї за допомогою періодичної обов'язкової оцінки. По-перше, є вимоги національного законодавства, які застосовуються до всіх дитячих закладів освіти, які бажають отримати ліцензію. Після отримання кваліфікації можуть застосовуватися для оцінки рівня і категорії відповідно до стандартів, встановлених в кожній провінції. Відповідно до національних законів і постановами кожна провінція пропонує конкретний і детальний документ, в якому перераховані показники ефективності для кожного рівня і категорії якості. Ці показники ефективності варіюються від структурних якостей (вимоги до оснащення приміщень, співвідношення вчителів і дітей, кваліфікація вчителів тощо). На підставі загальних оцінок кількох спостерігачів заклад дитячої освіти отримає остаточну оцінку рівня і / або категорії якості. Наприклад, в Пекіні дитячий садок екстра-класу, оцінений Міністерством освіти, називається «зразковим дитячим садочком міста», нижче йде «дитячий садок першого рівня міста першої категорії», а потім «перший рівень другої категорії»,

«другий рівень другої категорії», «рівень два, категорія два», «рівень три, категорія один» і «рівень три, категорія три». Всього існує три рівні і три категорії. На відміну від ECERS-R, ці стандарти продуктивності використовуються виключно для оцінки програм, а не для паралельних дослідницьких цілей [591; 603].

Урядом Китаю розроблено інструмент дослідження, засновані на Керівництві по навчальній програмі для закладу дошкільної освіти, щоб вивчити взаємозв'язок між якістю програми, вартістю і ефективністю. Їх попередні результати вказують на аналогічні загальні висновки в США щодо взаємозв'язку між якістю конструкції і технологічним процесом. Щоб краще зрозуміти сферу раннього дитинства і її систему оцінки якості в Китаї, корисно виміряти глобальне якість програм за допомогою добре вивченого на міжнародному рівні інструменту, такого як ECERS-R. Перед цим дуже важливо розглянути наступні фактори впливу культурних переконань, іноземного впливу і освітньої політики.

Історично склалося так, що культура завжди відіграє вирішальну роль в освітніх переконаннях і практиках кожної країни. Одне з найбільш далекосяжних наслідків для китайської культури – це вчення Конфуція про те, як слід цінувати можливості для отримання освіти. Китайська сім'я, бідна вона чи багата, завжди ставить освіту на перше місце. Кожен батько бажає, щоб його дитина росла і була успішною, і вважається, що академічна успішність – єдиний шлях до досягнення цієї мети.

Слід зазначити, що система обов'язкової освіти в Китаї обслуговує дітей тільки з 1 по 9 класи, а це означає, що кожна дитина повинна брати участь в змаганнях, щоб вступити в одну з обмеженого числа середню школу. Найбільший і інтенсивний конкурс, який вимірює успішність, – це висококонкурентні вступні іспити до коледжу. Тиск, викликане такою академічною конкуренцією, змушує батьків турбуватися про успішність, як тільки їх діти досягають дошкільного віку. У результаті китайські батьки

більше виступають за запам'ятовування багатьох віршів пісень і віршів і послух по відношенню до людей похилого віку, а не за творчість або навчання через гру [627, с. 199-201]. Не знаючи про переваги навчальної програми, відповідної розвитку, і теорії навчання, орієнтованої на дитину, багато батьків просять дитячі сади зосередитися на таких академічних предметах, як математика і читання. З іншого боку, китайські вихователі в дошкільній освіті, яких національна навчальна програма заохочує до виконання відповідних віку і індивідуально підходять занять, зазнають труднощів у повсякденній практиці, оскільки вони більш звикли до методів прямого навчання [591; 603].

Цікавим для нашого дослідження є той факт, що англійський пресвітеріанин відкрив найперший дитячий сад в 1898 р. в м. Сямінь, південній частині Китаю [611, с. 22-23]. Коли в 1949 р. була заснована Китайська республіка, Китай знову відкрив свої двері в світ, західна філософія почала чинити сильний вплив на китайську дошкільну освіту і виховання вихователів. Впливові філософські концепції, написані Дьюї, Піаже і Виготським, стають популярними і широко впроваджуються серед практиків дошкільної освіти в сучасному Китаї. Навчальні підходи, такі як High Scope, Integrated Theme-based Curriculum, Project Approach, Reggio Emilia і Montessori, широко інтегруються як в державні, так і в приватні дитячі заклади освіти [627, с. 204-206]. Китайські вчені переконані, що китайськими програмами дошкільної освіти не вистачає «китайського смаку», і слід приділяти більше уваги тому, як вирішувати практичні проблеми в дитячих садах в межах національного соціокультурного контексту, перш ніж приймати іноземні філософії та навчальні програми. Педагогічний антрополог Тобін виступає за ще більші перестороги щодо інтеграції західних підходів в китайську культуру [627, с. 204-206].

Існують дві юридичні документи, які мають великий вплив на якість програм в галузі дошкільної освіти в Китаї і в даний час впливають на

підготовку вихователів. По-перше, Правила і процедури роботи дитячого садка були видані Національним комітетом за освітою Китайської Народної Республіки в 1989 р. як спробу оцінити і виміряти реформу навчальних програм в дошкільну освіту [627, с. 204-206].

З цим планом було визначено такі аспекти:

- 1) дії, ініційовані дітьми,
- 2) індивідуальні відмінності,
- 3) важливість гри,
- 4) інтегрований навчальний план,
- 5) процес діяльності.

Ця орієнтована на дітей навчальна програма дійсно заохочує індивідуалізм, наприклад, побудова демократичних відносин між вихователями та дітьми, які суперечать традиційній китайській культурній практиці підпорядкування літнім людям і владі. Практикуючі лікарі висловили розчарування в реалізації цієї постанови через відсутність практичних рекомендацій. Батьки також кинули виклик навчальній програмі, яка орієнтована на дітей, оскільки вони приділяли більше уваги колективізму і предметній навчальній програмі.

Щоб усунути зростаючу стурбованість з приводу розриву між теорією і практикою, Міністерство освіти випустило останній документ – Керівництво по вихованню в дитячих садах (пробна версія) (<http://www.moe.gov.cn/>).

У цьому керівництві по національній навчальній програмі підкреслюється важливість дошкільного освіти і описуються цілі і зміст дошкільної освіти в п'яти предметних галузях: здоров'я, наука, громадські науки, мова і мистецтво. Керівництво по проведенню випробувань добре узгоджується з керівними принципами, відповідними методами розвитку (DAP), які відстоює Національна асоціація освіти дітей молодшого віку (NAEYC), оскільки вони враховують вік і індивідуальну доречність

навчальних програм і надають вчителям рекомендації щодо належної практики в повсякденному навчанні. Кожен заклад дошкільної освіти в Китаї, незалежно від його рівня, категорії і джерел фінансування, повинен слідувати вищезазначеним федеральним постановам і національним навчальним планам для підтримки стандартів якості та ліцензій. Що стосується рейтингу якості, рейтингова система кожного штату може трохи відрізнятися, але всі вони відображають політику, викладену в Керівництві по утворенню в дитячому садку (пробна версія). Ця освітня політика також вказує на те, що Міністерство освіти намагається краще розвивати систему дошкільної освіти, впроваджуючи західну філософію в китайську освітню теорію і практику. В результаті концепція DAP оцінюється і використовується в якості критерію при оцінці якості програм.

Отже, в контексті нашого дослідження, доцільно відмітити той чинник, що для закладів дошкільної освіти в Китаї переважно важливим є розвиток лише академічних здібностей дошкільника.

Проаналізуємо процес підготовки вихователів у Китаї. Історія підготовки вихователів у Китаї бере свій початок з 1889 р., коли в жіночій середній школі в м. Сучжоу на півдні Китаю був запропонований перший курс з навчання вихователів [611, с. 22-23].

Перша школа для підготовки вихователів в Шанхаї була заснована американськими місіонерами в 1892 р. [611, с. 22-23].

Крім навчання основним концепціям догляду за дітьми, християнська віра також була частиною навчальної програми. Після того, як Китай зазнав поразки під час війни Цзяву, яка сталася між Цзінським Китаєм (1644-1912) і Японією в боротьбі за контроль над Кореєю в 1895 р., уряд мав намір почати вчитися у зарубіжних країн (<http://www.hxslw.com/artis/20070804/20728.asp>).. Японія, як сусідня країна з мовою, схожою до китайської, стала моделлю для Китаю в багатьох

аспектах, включаючи дошкільну освіту. Незабаром японських жінок часто наймали вихователями, а також в школу підготовки вихователів по всьому Китаю [611, с. 22-23].

Іноземний вплив на підготовку китайських вихователів тривав аж до того часу, доки Мао прийшов до влади в 1949 р. СРСР також став зразком для наслідування для Китаю у всіх аспектах, включаючи освіту. Фахівці з дошкільної освіти незабаром були запрошені до Китаю в якості консультантів з питань освіти [610, с. 4-5]. Вони побували в багатьох містах і проводили консультації на місцях в численних дитячих садах. Крім того, вони проводили навчальні семінари в Пекінському педагогічному університеті.

У 1952 р. були випущено Положення про педагогічні школи (пробна версія), в якому говорилося про важливість і ролі вихователя [610, с. 4-5].

У той час найвищий рівень підготовки для дошкільної освіти надавався через педагогічні школи. Їх також називали програмами середнього рівня, оскільки вони були розроблені в основному для набору кваліфікованих випускників молодших класів середньої школи і надання слухачам трирічної професійної підготовки в той час, коли більшість вчителів дитячих садків отримували ступеня за програмами початкового рівня, які еквівалентні середнім школам [610, с. 4-5].

Підготовка вчителів дошкільної освіти на рівні 3-річного коледжу або 4-річного університету почала зростати в період відкритості та реформ (з 1978 р.). У 1987 році спеціальності дошкільної освіти пропонувалися в 22 коледжах і університетах [610, с. 4-5]. Шістдесят вісім педагогічних шкіл середнього рівня підготували 37 795 вихователів дитячих садків в 1992 р.

Отже, можемо зробити висновок про те, що введення в дію Положення про педагогічні школи в Китаї сприяло підготовці вихователів

та відкриттю великої кількості закладів дошкільної освіти, яких так потребували китайські діти.

Згідно з результатами оцінки огляду наукової літератури, можемо зробити висновок, що освітні програми підготовки вихователів повинні враховувати важливість дитячої літератури для розвитку дитини. Зокрема, кожен учитель повинен знати, як:

- 1) обирати дитячі книги, щоб інтегрувати їх в тематичне навчання;
- 2) використовувати наочні посібники, ляльок та інші навчальні матеріали для заохочення спілкування в уже існуючих центрах;
- 3) використовувати моменти імprovізованого навчання упродовж дня. Крім того, кожен вихователь повинен вивчити різні способи розвитку здібностей дітей, зокрема музичних, у процесі групового навчання, під час вільної гри. У більшості випадків використання мови вихователя в групі має бути орієнтоване на обмін інформацією, соціальну взаємодію, а не на читання лекцій. Крім того, якщо вихователі виявляють, що постійно контролюють поведінку або критикують дітей, вони повинні зупинитися, подумати і зосередитися на тому, як вони можуть використовувати власні компетенції, щоб сприяти позитивному розвитку дітей.

Отже, високі темпи економічного розвитку Китаю призвели до зростання попиту на дошкільні освітні послуги. Створення Китайської Народної Республіки активізувало роботу з розширення мережі дитячих дошкільних установ. Перші кроки в створенні навчальних програм для державних китайських дитячих садків були зроблені в кінці 1930-х рр. Цей період вважається початком реформ в галузі дошкільної освіти. Перші спроби пов'язані з прагненням зобразити китайську специфіку в дошкільних навчальних планах, відмовитися від сліпого копіювання зарубіжних програм. Однак, відсутність єдиних вимог до дитячого садка вимагало об'єднання зусиль прогресивної педагогічної громадськості з цього питання. У жовтні 1932 р. навчальні програми для дошкільних

установ у вигляді освітніх стандартів, в яких акцентувалася увага на допомозі сім'ям у вихованні дошкільнят, поліпшенні якості сімейного виховання.

Навчальна програма підготовки сучасного фахівця дошкільної освіти включає використання різних видів діяльності, серед яких музична, ігрова, розвиток усного мовлення та мислення, організація роботи та відпочинку. У кожній з перерахованих областей сформульовані вимоги щодо змісту освіти, а також схарактеризовано методи роботи, в тому числі використання міжпредметних зв'язків, впровадження педагогіки дизайн-центру, природовідповідності тощо, обґрунтована роль педагога в діяльності дітей. Таким чином, реформування методичної системи дошкільного виховання Китаю відбувається на науковій основі.

Що стосується музичної підготовки вихователів у КНР, то зазначимо наступне.

Музична освіта, як один із спеціалізованих курсів дошкільної освіти, стосується, в основному, музики, методу інструментальної гри на музичних інструментах і основних курсів гри на музичних інструментах і співу. Вони являють собою три поточних типу музичних навчальних програм, розроблених в Коледжі дошкільної та спеціальної освіти Східно-Китайському педагогічному університеті. У цьому контексті термін «музика» має тенденцію ставитися до деякої загальної музичної інструкції, такий як теорія музики. З іншого боку, «музично-інструментальний метод гри» відноситься до фактичного навчання гри на музичних інструментах, особливо гри на фортепіано. Цей музичний курс вимагає, щоб дошкільні педагоги розробили базову техніку виконання, такі як гами і арпеджіо. Базові курси по гри і співу програми навчають розвитку навичок гри на фортепіано. Це вимагає від вихователів набуття різних навичок гри на фортепіано, таких як акомпанемент, імпровізація, модуляція, композиція,

читання партитури, читання з листа і транспозиція [570; 579; 558; 628 та ін.].

Ці три курси пропонуються на термін від двох з половиною років до трьох років і становлять від 162 годин (5 кредитів) до 216 годин (8 кредитів) музичного навчання. На їх частку припадає 8 кредитів з 74 кредитів спеціалізованих курсів, або 10,8% від загальної кількості кредитів. Це включає 72 години і 2 кредити обов'язкових спеціалізованих курсів; 72 години і 2 кредити по методиці музично-інструментальної гри; і 18 годин і 1 кредит основних курсів гри і співу.

Міністерство освіти КНР затвердило «Професійні стандарти вихователів закладів дошкільної освіти» (пробна версія) в 2012 р. Як зазначалося вище, з огляду на 62 стандартів, що відносяться до підготовки вихователів, існує тільки один стандарт, що відноситься до мистецтва, і він пов'язаний з здібностями цінувати мистецтво і культуру [557].

Огляд зарубіжних систем підготовки педагогів галузі дошкільної освіти дозволяє сформулювати основні принципи, притаманні кожній з зарубіжних країн: науковість (взаємозв'язок з науковим знанням); практична орієнтація (зв'язок діяльності здобувачів освіти з реальною освітньою ситуацією в дошкільній освіті); динамічність освітнього процесу; культуровідповідність; системність, наступність і перервність підготовки; варіативність впливу (використання різноманітних форм і методів педагогічного впливу). На основі аналізу підготовки педагогів дошкільної галузі в зарубіжних державах можна виділити її тенденції: модернізація та удосконалення систем підготовки вихователів ЗДО; розширення змісту освіти на педагогічних факультетах у ЗВО; посилення зв'язку теоретичного та практичного навчання; розширення компетенцій студентів; перегляд структури підготовки вихователів дитячих установ.

2.4. Концепція та методологічні підходи підготовки майбутніх вихователів ЗВО до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років

Теоретико-методологічні та методичні засади підготовки майбутніх вихователів в різних напрямках було здійснено А. Богуш, яка наголошує на важливості «підготовки вихователів нового типу, які не тільки володіють фаховими знаннями, а й прагнуть до професійного самовдосконалення та самореалізації» [39, с. 274-276]. Учена акцентує на «необхідності модернізації та реформування системи дошкільної освіти й стверджує, що завданням дошкільної освіти на сучасному етапі, є не тільки оптимізація зовнішніх умов, а й створення умов для самодетермінації й самореалізації особистості дошкільника» [42, с. 6-8]. А. Богуш наголошує на «необхідності змінити методологію підготовки вихователів – формувати майбутнього спеціаліста як творчу особистість, здатну до саморозвитку впродовж життя» [40, с. 9-11]. Для вирішення проблеми підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти А. Богуш рекомендує «ввести нову структуру, зміст і тривалість навчання майбутніх вихователів, створити наскрізні варіативні навчальні плани й освітні програми ЗВО та післядипломної освіти» [41, с. 6-9]. Погоджуємося з думкою А. Богуш стосовно того, що сформувати в суспільстві потребу навчання впродовж життя можливо лише за умови, якщо особистість буде постійно навчатися, збагачувати свої професійні знання, вміння і навички, саморозвиватись, самовдосконалювати свою професійну діяльність.

Зазначимо, що теоретико-методологічні засади розбудови дошкільної освіти та підготовки майбутніх кваліфікованих фахівців дошкільної освіти в Україні було здійснено ще в першій половині ХХ ст. такими вченими, як Л. Артемова, З. Борисова, Н. Глухенька, Н. Денисенко, Т. Дмитренко, Н. Коник, Г. Лаврентьєва, О. Лещенко, З. Лебєдєва, Г. Лоза, К. Назаренко, Н. Орланова, Н. Савельєва, О. Сухенко, Г. Сухорукова та ін.

Одним із шляхів вирішення даної проблеми можна розглядати оновлення вищої освіти, впровадження ефективних підходів, концепцій, технологій, методів тощо. Л. Хомич виділяє наступні фактори нових підходів до підготовки вихователя:

✓ соціально-економічні, пов'язані зі змінами в суспільній свідомості і появою нових цінностей в освіті, тобто переваги саморозвитку, самовиховання, самоосвіти над передачею знань, умінь і навичок; інтереси особистості мають пріоритетне значення в порівнянні з навчальними планами і програмами; створюються умови для постійного звеличення людини, гармонізації її відносин з природою і суспільством, державою та іншими людьми;

✓ практичні, що виникли внаслідок соціально-економічних перетворень в країні, появи нових типів навчально-виховних закладів; для них потрібен новий вихователь з цілісним уявленням про професійну діяльність; майбутній фахівець повинен діяти самостійно, оволодіти в процесі психолого-педагогічної підготовки спеціальними вміннями і навичками взаємодії і спілкування; щоб підготовка вихователя відповідала сучасним вимогам, треба активізувати розробку методологічної та теоретичної основи педагогічної освіти;

✓ теоретичні, зумовлені як соціально-економічними, так і практичними змінами в розвитку народної освіти; педагогічну освіту розвивається за шляхом формування у майбутніх вихователів цілісного уявлення про свою професійну діяльність, тому більшість педагогічних закладів до навчальних планів включає інтегровані курси психолого-педагогічних дисциплін і на цій основі цілеспрямовано організовує формування професійно важливих якостей майбутнього вихователя, його професійної свідомості й поведінки, а також сприяє розвитку індивідуальності.

У даному аспекті особливий інтерес представляють підходи

(концепції) до сучасної педагогічної освіти. Для початку коротко зупинимося на існуючих методологічних підходах, а далі детально розглянемо найбільш визнані в науковому плані та довели свою ефективність не тільки у вітчизняній педагогіці, а й за кордоном: компетентнісний, особистісно-орієнтований, системний і діяльнісний.

Традиційний підхід виходить з того, що дитині досить сприйняти і повторити задані вихователем зразки знань і дій, щоб запам'ятати їх і відтворити при контролі. Суть підходу полягає в тому, щоб передати дошкільнятам необхідний обсяг педагогічних знань. При такому підході головна увага приділяється відбору предметного матеріалу, що надає можливість дітям оволодіти знаннями основ наук, а також відповідними знаннями уміннями і навичками. Перевага освітньої підготовки над усіма іншими видами педагогічної освіти призводить до розвитку формального рівня свідомості. Така підготовка ускладнює перехід від навчання в ЗВО до самостійної професійно-педагогічної діяльності.

В останні роки освітній підхід до підготовки педагогічних кадрів стає предметом досить гострої критики. Відзначається, що навчання студентів пов'язано з реальними професійними завданнями, які доводиться вирішувати фахівцю в своїй практичній діяльності. З одного боку, випускник університету відчуває серйозний дефіцит необхідних знань і умінь, а з іншого – відчуває явну незатребуваність значної частини своїх знань. У результаті процес професійної адаптації невиправдано затягується, нерідко призводить до відходу фахівця зі сфери освіти [125, с. 22]. Причини в тому, що сформована система підготовки вихователя орієнтована не стільки на оволодіння професійною педагогічною діяльністю, скільки на вивчення наукових предметів.

Гуманістичний підхід (В. Зінченко, Ю. Сенько, В. Сластьонін та ін.) виходить з уявлення про гуманістичну природу та суть педагогічної діяльності, що розгортається в системі «людина – людина», передбачає

звернення до особистості як інтегруючу соціальні, природні та духовні процеси. А. Мелік-Пашаєв зазначає, що діяльність фахівця, що сприяє не тільки навчанню, а й розвитку [284, с. 75-79].

Підготовку такого вихователя повинні пронизувати гуманістичні цінності, усвідомлені особистістю й прийняті нею в якості сутнісної підстави педагогічної діяльності.

З урахуванням необхідності підготовки вихователя, що володіє цілісним гуманістичним світовідношенням, А. Мелік-Пашаєв виділяє наступні найбільш загальні цілі педагогічної освіти:

1. Формування у студента сучасної гуманітарної і природничо-наукової картини світу, що пропонує системне знання про закономірні взаємозв'язки людини з природою, культурою, суспільством, державою, про процеси становлення особистості, що розвивається в світі цінностей, у відносинах до іншого і до самого себе.

2. Оволодіння майбутнім вихователями комплексом наукових знань про людину на основі проблемно-змістовної взаємозв'язку психолого-педагогічних, соціо-гуманітарних і культурологічних дисциплін.

3. Розвиток особистісної та професійної культури студента, що включає уявлення про роль і значення освітніх процесів і систем в світовому культурному русі, в його історичних закономірностях і етно-регіональних формах.

4. Освоєння студентом системи фундаментальних знань в обраній предметній області, орієнтовану на гуманістичні цінності та антропологічну спрямованість [284, с. 55-62].

Культурологічний підхід (Б. Бім-Бад, Г. Гайсіна, М. Каган, Н. Крилова) спирається на те, що сучасний фахівець, особливо педагог, повинен відрізнятися почуттям міжетнічної толерантності, самоідентифікації до рідної етнокультури та готовністю до взаємодії з іншими культурами. З позицій культурологічного підходу педагогічна

освіта є соціокультурним інститутом, покликаним реалізувати гуманітарну, культуротрансляційну, культуротворчу функції, а також антропогенне практику культури як фактора загально і професійно-культурного розвитку особистості вихователя.

У контексті культурологічного підходу професійно-педагогічна підготовка спеціаліста є особливим чином організований освітній процес, при якому викладач і студент реалізують себе як суб'єкти культури, а зміст навчання будується відповідно до змісту педагогічної культури, застосовуються особистісно-орієнтовані педагогічні технології, використовуються культурні критерії оцінки рівня готовності вихователя до професійно-педагогічної діяльності [100].

Процес реалізації культурологічного підходу спирається на наступні принципи: створення єдиного культурно-освітнього простору педагогічного ЗВО; культурна спрямованість професійної підготовки; «виращування» і саморозвиток професійно-педагогічної культури майбутнього вихователя; єдність національного і загальнолюдського в культурному розвитку майбутнього фахівця; гуманітаризація змісту педагогічної освіти; облік індивідуального характеру осягнення культури; суб'єктна спрямованість і діалогізація освітнього процесу; індивідуально-творчий розвиток особистості майбутнього вихователя; облік довузівського соціокультурного досвіду студентів.

Контекстний підхід – це цілісна комплексна модель організації та функціонування освітньої системи. Ця модель головним чином виходить із прагнень студента до самопізнання, саморозвитку, самореалізації, а також забезпечує його самоактуалізацію в тому життєвому просторі (контексті), в яке він включений і частиною якого є [286].

Даний підхід дозволяє створити умови для взаємопроникнення навчальної та професійної діяльності як способу досягнення професійної компетентності. Його суть полягає в здійсненні навчального процесу в

контексті майбутньої професійно-педагогічної діяльності за допомогою відтворення в формах і методах навчальної діяльності студентів реальних зв'язків і відносин, вирішення конкретних професійних завдань.

Також закладає широкі можливості забезпечення більш гнучкої, ніж при традиційному підході, організації процесу професійно-педагогічної підготовки. Разом з тим, він орієнтований на зовнішні складові контексту навчання і в значно меншій мірі виходить з необхідності врахування тих аспектів професійної освіти, які обумовлені індивідуально-особистісними особливостями дітей [286, с. 34].

У рамках акмеологічного підходу до підготовки вихователів (К. Абульханова-Славська, Н. Кузьміна, В. Зазикін, Г. Марасанов, Г. Михайлов, та ін.) актуалізується ряд проблем, пов'язаних з розвитком і становленням професіоналізму особистості.

Творчість і професіоналізм традиційно розглядаються в якості найважливіших ресурсів оптимізації діяльності вихователя. У зв'язку з цим система підготовки фахівців у вищій школі повинна бути орієнтована на розвиток якостей і здібностей особистості, що забезпечують формування культури професійної діяльності і становлення майстерності. Слід підтримувати позитивні зміни, спрямовані на досягнення різних компонентів професійної зрілості. Важливими характеристиками професійно-педагогічної діяльності є оптимальність, надійність і стійкість [353, с. 45-46]. А тепер перейдемо до фундаментальних підходів до професійної педагогічної освіти: компетентнісного, особистісно-орієнтованого, системного і діяльнісного.

Компетентнісний підхід. В останні роки в системі вищої педагогічної освіти компетентнісний підхід досліджували багато вітчизняних і зарубіжних вчених [28; 46; 353; 384; 388; 401; 439; 481; 512 та ін.]. Так, А. Бермус відзначає, що компетентнісний підхід дозволяє здійснити відбір змісту професійної освіти відповідно до потреб

особистості, що розвивається і одночасно орієнтує її на інноваційний досвід успішної професійної діяльності в конкретній галузі [28].

На думку Н. Нагорної, в професійно-педагогічній освіті перехід на компетентісно-орієнтовану підготовку розглядається в двох аспектах. По-перше, здійснюється модернізація змісту професійної освіти, що передбачає його відбір і структурування з одночасним визначенням результативної складової освітнього процесу – набуття студентами компетентностей. По-друге, виникає потреба навчити майбутніх вихователів цілеспрямовано формувати в дітей ключові та предметні компетентності [353].

Н. Нагорна вважає, що компетентісний підхід ставить на перше місце не інформованість студента, а вміння вирішувати проблеми, що виникають у пізнавальній, технологічній та психічній діяльності, в сферах етичних, соціальних, правових, професійних і особистісних взаємин. Відповідно такий підхід передбачає вид змісту освіти, який не зводиться до психолого-орієнтованого компоненту, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій [354].

Компетентісний підхід означає для викладачів і студентів поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважною трансляцією на освоєння знань, умінь, навичок, створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, що сприяють формуванню особистості, здібностей адаптуватися в умовах соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційного та комунікаційного простору. На перший план виходить не інформування студента, а вміння вирішувати проблеми, що виникають в різних ситуаціях: в пізнанні та поясненні явищ дійсності; при освоєнні сучасної техніки і технологій; у взаєминах людей, в етичних нормах, при оцінці власних вчинків; в практичному житті при виконанні соціальних ролей; в правових нормах і адміністративних

структурах, споживчих і естетичних оцінках; при виборі професії та оцінці своєї готовності до навчання у закладі вищої освіти, коли необхідно орієнтуватися на ринку праці; при необхідності вирішувати власні проблеми життєвого самовизначення, виборі стилю і способу життя, способів вирішення конфліктів. У компетентнісний підхід виділяються два базових поняття: компетенція і компетентність, при цьому перша з них включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, що задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів, а друге співвідноситься з володінням людиною відповідною компетенцією, що включає його особистісне ставлення до неї і предмету діяльності.

В українській педагогіці дискусії про адекватному розумінні термінів «компетентність» і «компетенція» тривають досі. О. Савченко розкриває суть поняття «компетентність» так: «Компетентність щодо структури змісту освіти, побудованого в сучасних стандартах за галузевим принципом і в програмах, виводить універсальний метауровень, що в інтегрованому вигляді представляє освітні результати» [439]. І. Бех трактує термін «компетентність» як досвідченість суб'єкта в певній життєвій сфері. Саме на досвідченості, а не на обізнаності, інформованості суб'єкта в певній галузі і треба робити змістовний упор [29]. При цьому вчений виділяє два рівня компетентності: нижчий (характеризується недостатньою загальністю і обмеженням в перенесенні засвоєваних практичних способів дій на нові обставини) і вищий. Перший рівень суб'єкт навчання набуває, опановує різними практичними способами дій, що забезпечують йому культурне функціонування. Центральним мотивом цього рівня компетентності є потреба суб'єкта жити в соціумі. Вищий рівень компетентності, який повинен забезпечити компетентнісний підхід в освіті, характеризується сформованістю наукового поняття «компетентність» як єдності, де науково орієнтована основа дії визначає логіку її виконання.

Сучасна наукова література визначила наступні види компетенцій:

1) політичні та соціальні компетенції – здатність взяти на себе відповідальність, спільно з іншими вирішувати проблеми і брати участь в їх реалізації, толерантність до різних етнокультури та релігій, участь у функціонуванні демократичних інститутів;

2) міжкультурні компетенції, сприяють позитивним взаєминам людей різних національностей, культур і релігій, розуміння і поваги один одного;

3) комунікативна компетенція визначає володіння технологіями усного та письмового спілкування на різних мовах, в тому числі і комп'ютерного програмування, спілкування через Internet;

4) соціально-інформаційна компетенція, що характеризує володіння інформаційними технологіями і виробляє критичне ставлення до соціальної інформації, поширюваної ЗМІ;

5) персональна компетенція – готовність до постійного підвищення освітнього рівня, потреба в актуалізації та реалізації особистісного потенціалу, здатність самостійно здобувати нові знання та вміння, здатність до саморозвитку [512].

Компетентнісний підхід передбачає глибокі системні перетворення в освітньому процесі педагогічного ЗВО, що зачіпають викладання, зміст, оцінку, освітні технології. Змістовним фактором проектування освіти стає розвиток особистості студента. Розвивається особистість – фактор нової організації міждисциплінарної інтеграції змісту і технології навчання. Диференціація змісту та організації процесу навчання здійснюється на основі врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів [388].

Практична реалізація цих змін виступає як підготовка професійно-компетентного майбутнього вихователя. Метою освіти проголошується формування компетентності, компетенцій і соціально значущих якостей

студента як особистості, здатної до самовизначення, самоосвіти, саморегуляції і самоактуалізації.

Формування компетенцій майбутнього фахівця та його особистісних позицій відбувається в діяльності (навчання, спілкування), оскільки вона пов'язана з системою відносин, в яку включається людина. За допомогою діяльності вихователь оцінює ситуацію, суб'єктивні та об'єктивні можливості, на підставі особистих мотивів він координує свою поведінку. Необхідно усвідомлення того, що сама діяльність вихователя – це цінність моральна, етична, естетична, і вона є першоосновою для формування базових компетенцій. На перших етапах освоєння професії студентами все усвідомлюється на особистісному рівні, вони долучаються до педагогічної дійсності на заняттях.

Загалом, дослідники в області компетентнісного підходу виділяють такі його особливості:

1) перенесення акцентів з процесу навчання на його результати, якими є компетенції (С. Адам);

2) зміщення «акценту з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування та розвитку в здобувачів освіти здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки та досвід успішних дій в ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики» (Л. Паращенко);

3) студентоцентрована орієнтованість навчання (В. Байденко, Н. Гришанова, С. Адам);

4) націленість професійної підготовки на майбутнє працевлаштування випускників у вищій школі (А. Заблоцька).

Утім відзначимо і ризики компетентнісного підходу. Перш за все, це ризик в педагогічних процесах втратити цілісну людину. Досліджень психолого-педагогічного характеру про виховання внутрішнього світу майбутнього вихователя практично немає.

Особистісно-орієнтований підхід. Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, питанням особистісно-орієнтованого підходу в освіті присвячували свої дослідження такі вчені, як: І. Бех, Л. Виготський, І. Волков, В. Васильєва, О. Леонтьєв, С. Якиманська. Під особистісно-орієнтованим навчанням вчені В. Серіков, І. Якиманська, С. Подмазін та інші розуміють органічне поєднання навчання (відповідного діяльності суспільства) і індивідуально значущої діяльності окремого суб'єкта, в якій реалізується досвід його життєдіяльності. У таких умовах здобувач освіти не є суб'єктом навчання, а постійним носієм суб'єктного досвіду. Саме тому співпрацювати зі студентом в якості партнера, і не спускатися, а підніматися до рівня молоді – мета особистісно орієнтованого навчання, в центрі уваги якого знаходиться молодь як суб'єкт діяльності.

У процесі наукового пошуку було встановлено, що особистісно-орієнтований підхід до навчання став можливим завдяки суспільно політичним, економічним і соціальним перетворенням, які відбулися в нашій країні в останнє десятиліття. Даний підхід є провідним підходом і впливає на всі компоненти системи освіти, а також на весь навчально-виховний процес в цілому в рамках гуманістичної освітньої парадигми; він передбачає особливий освітній процес, пов'язаний з постановкою чітких цілей і певним змістом, націленим на розвиток особистості в процесі навчання.

Даний підхід передбачає визнання слухача головною фігурою всього освітнього процесу. Визначаючи цілі та психолого-педагогічні завдання особистісно-орієнтованого навчання, зазначимо, що це процес психолого-педагогічної допомоги людині в становленні його «суб'єктивності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначенні [146, с. 38]. Вищезазначений підхід до навчання у закладах вищої освіти повинен бути спрямований на особистісний потенціал майбутнього фахівця, його професійну самореалізацію, креативність та ініціативність,

розвиток у нього здатності адаптуватися в складних соціальних і професійних обставин. Мета і завдання особистісно-орієнтованої освіти полягає в реалізації різних інноваційних технологій, що передбачають самостійну освітню діяльність здобувачів освіти, а також організацію і оцінку їх навчання; застосуванні отриманих ними різнорівневих завдань з можливістю вибору в процесі навчання, з точки зору творчого підходу із застосуванням особистісно значущих способів їх виконання. Необхідно також підкреслити і той факт, що при використанні даних підходів пред'являються високі вимоги щодо відбору змісту навчання і його методичної організації. На основі особистісно-орієнтованого підходу використовуються педагогічні технології: особистісно-орієнтоване навчання; педагогіка співробітництва («проникаюча технологія»); гуманітарно-особистісна технологія; ігрові технології; технології розвиваючого навчання; проблемне навчання; технології диференціації за рівнем; технологія індивідуального навчання (індивідуальний підхід, індивідуалізація навчання, метод проектів); колективний спосіб навчання.

Так, І. Якиманська вважає, що будь-яке навчання та виховання за своєю суттю є створенням умов для розвитку особистості і, отже, воно є розвиваючим, особистісно-орієнтованим. На її думку, освітній процес повинен забезпечувати побудову, реалізацію, рефлексію, оцінку навчання як суб'єктної діяльності [538].

Особистісно-орієнтоване навчання має за мету:

- ✓ визначити життєвий досвід кожного здобувача освіти, рівень інтелекту, пізнавальні здібності, інтереси, якісні характеристики, які спочатку потрібно розкрити, а потім узгодити зі змістом освіти й розвинути в навчальному процесі;
- ✓ формувати позитивну мотивацію студентів до пізнавальної діяльності, потребу в їх самопізнанні, самореалізації та самовдосконаленні в межах соціокультурних і моральних цінностей нації;

✓ озброїти студентів механізмами адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання, необхідними для становлення самобутньої сучасної людини, здатної вести конструктивний діалог з іншими людьми, природою, культурою та цивілізацією в цілому.

Важливими для розуміння суті особистісно-орієнтованого навчання, на думку Є. Бондаревської [51, с. 6-10], є такі позиції:

✓ Особистісно-орієнтоване навчання повинно забезпечувати розвиток і саморозвиток студента як суб'єкта пізнавальної та предметної діяльності;

✓ Особистісно-орієнтоване навчання, спираючись на здібності та нахили, інтереси, ціннісні орієнтації і суб'єктивний досвід, має створювати можливості для кожного студента реалізувати себе в різних видах діяльності;

✓ Зміст освіти, його засоби і методи організації навчання повинні бути такими, щоб студент мав можливість вибирати предметний матеріал, його вид і форму;

✓ Освіченість як сукупність знань, умінь, індивідуальних здібностей є найважливішим засобом становлення духовних, інтелектуальних якостей студента; вона повинна бути основною метою сучасної освіти;

✓ Освіченість формує індивідуальне сприйняття світу, можливості його творчого перетворення, широке використання суб'єктивного досвіду в інтерпретації або оцінці фактів, явищ, подій навколишньої дійсності на основі особистісно-орієнтованого навчання, розвивають індивідуальність студента, створює умови для його саморозвитку, самовираження.

Сучасному вихователю необхідно змінити позицію щодо дитини з суб'єкт-об'єктної на суб'єкт-суб'єктну. Для успішної реалізації професійних функцій вихователю потрібні: ґрунтовні знання в різних галузях, розвинені педагогічні здібності, професійні вміння, спрямованість на дошкільника як особистість і суспільну цінність зі своїми потребами й

бажаннями [205, с. 11-13].

В. Артемов виділяє два найбільш важливих положення даного підходу, що відображають розуміння цілей підготовки педагогічних кадрів:

1. Педагогічна освіта має бути спрямована на створення умов, що забезпечують розвиток особистості майбутнього вихователя.

2. Слід орієнтувати студента – майбутнього фахівця – не просто на передачу дітям якогось комплексу знань, умінь і навичок, а на їх особистісний розвиток [10, с. 18-21].

У межах особистісно-орієнтованого підходу фіксується зсув акцентів з засвоєння предметів і оволодіння знаннями на становлення і розвиток особистості студента як суб'єкта творчої професійної діяльності. При цьому засвоєння когнітивних компонентів професійного досвіду зберігає своє значення, але не як кінцева мета, а як засіб розвитку і саморозвитку особистості, зростання її потенційних можливостей [153, с. 21-23].

Отже, важливе місце в цьому підході до педагогічної освіти відводиться ідеї багаторівневої підготовки вихователів. Її реалізація покликана забезпечити більш широкі можливості проектування індивідуальних траєкторій професійної освіти, які враховують потреби й можливості кожного студента, створити умови для включення майбутнього фахівця в варіативне освітнє середовище, інтегруючи різні програми і режими навчання, стимулювати його безперервний професійний та особистий розвиток.

Проведений аналіз наукових досліджень [10; 51; 153; 167; 205 та ін.] надав змогу, що особистісно-орієнтований підхід у підготовці вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років сприяє: здійсненню проектування і реалізацію цього процесу; скоригуванню структури творчої музично-педагогічної діяльності на основі врахування якостей особистості кожного окремого здобувача; визначення способів мотивації до розвитку

музичних здібностей дітей 4–7 років у майбутній професійній діяльності, стимулювання прагнення до самовдосконалення та саморозвитку в галузі музичного мистецтва

Діяльнісний підхід.

За своєю суттю діяльнісний підхід (О. Анісімов, І. Ворожцова, Ю. Громико, С. Косорецький, О. Леонтьєв, С. Рубинштейн, Г. Щедровицький та ін.) має на увазі не педагогічну діяльність, а сукупність способів формування і розвитку суб'єктності студента.

Перш за все це свідомі дії суб'єкта освітнього процесу, спрямовані на самовдосконалення особистості, що включає продуктивну взаємодію викладача та здобувачів освіти, розвиток мотивації досягнення з метою перспективної професійної діяльності в майбутньому [527].

Прихильники діяльнісного підходу вважають, що діяльність є суттю процесу навчання, а формування способу дій майбутнього фахівця – кінцевою метою навчання. Професійна підготовка – це процес навчання, який відтворює структуру діяльності. Завдання викладача полягає в тому, щоб навчити працювати або виконувати дії і операції, за допомогою яких реалізується діяльність. Знати – це значить не тільки пам'ятати певні знання, а виконувати певну діяльність, пов'язану з цими знаннями. Знаннями можна опанувати тільки в процесі їх використання в діяльності, тільки оперуючи ними. Це обумовлено тим, що засвоєння знань відбувається одночасно з освоєнням способів дій [159, с. 269].

З позиції того, хто навчається діяльнісний підхід дозволяє: усвідомити власні потреби, можливості і результати освоєння нової професійної функції; включитися в різноманітні види і форми навчальної професійної діяльності; перебувати в партнерських взаєминах з викладачем, а значить, мати певну свободу у виборі шляху освоєння відповідної професійної позиції.

Основна увага представників діяльнісного підходу зосереджено на

проблемі оволодіння студентами методологічними засобами аналізу і проектування діяльності. Згідно О. Анісімову, «не отримання знань і навіть не володіння знаннями стають ціннісним орієнтиром освіти, а формування здатності до самоорганізації в навчальній, професійній діяльності, в життєдіяльності, здатності до самозміни і саморозвитку» [7, с. 348]. У рамках діяльнісного підходу саме формування культури діяльності та мислення, а не засвоєння знань самих по собі, має становити основний зміст підготовки фахівця. Навчання спрямовано на формування у студентів здібності до проектування, прогнозування та програмування своєї професійно-педагогічної діяльності.

Даний підхід дозволяє спроектувати процес практичної підготовки вихователів через включення їх в різні форми і види пошукової діяльності, сформулювати його цілі через результати, виражені в діях фахівців, здійснити рефлексію отриманих результатів.

Наукову основу професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів закладає системний підхід, основні положення якого в своїх працях розглядали О. Алексюк, В. Дашковский, В. Каган, В. Луговий, В. Семченко та ін. З його допомогою можна виявити закономірності і взаємозв'язок педагогічної діяльності з метою більш ефективного їх використання. Його суть полягає в принципі спільної взаємодії, творчої співпраці не тільки дитини з наставником, а й між самими вихователями. Підхід передбачає педагогічну взаємодію, спрямовану не на методичне вдосконалення освітнього процесу, а на системний розвиток творчої особистості дошкільника [192].

Системний підхід використовується в комплексі з особистісно-орієнтованим і діяльнісним підходами, що, на думку вчених О. Леонтьєва, А. Петровського, С. Рубінштейна, передбачає спрямованість до внутрішнього світу особистості та максимальний розвиток її індивідуальних особливостей.

Системний підхід: підготовка вихователя розглядається як система, в якій всі компоненти взаємопов'язані і взаємозалежні. Такий підхід передбачає, що відносно самостійні компоненти системи підготовки розглядаються не ізольовано, а в їх взаємозв'язку. У наш час багато вчених розуміють системний підхід як перспективний напрямок розвитку наукового пізнання об'єктів зі складною природою. Так під системою повинні розуміти безліч взаємопов'язаних елементів цілісного утворення. Мова йде про перебудову на системних принципах безпосередньо педагогічної теорії. Саме тому, в працях вчених все частіше зустрічається думка про доцільність розгляду предмета педагогіки в контексті системного підходу. Вчені розглядають педагогічну систему як цілісне єдність, утворене безліччю взаємопов'язаних елементів з метою цілеспрямованого педагогічного впливу на особистість.

Уміння використовувати основні положення системного підходу необхідно будь-якого сучасного фахівця, людині, яка живе в багатовимірному світі, взаємодіє з багатьма системами, вступає в системні відносини з матеріальними та ідеальними об'єктами, сама створює нові системи і системні відносини.

Отже, нині є необхідністю актуалізація проблеми підготовки педагогічних кадрів ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей та обґрунтування методологічних підходів щодо підготовки майбутніх фахівців.

Питання методології, методологічних підходів до розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців вивчали вітчизняні та зарубіжні дослідники. Так, Р. Войтович методологію наукових досліджень визначає як: систему наукових принципів, які є базовими компонентами, включаючи засоби, методи та прийоми; вчення про науковий метод пізнання; теорію методів дослідження, систему знань про теорію науки; організацію науково-пізнавальної діяльності [76, с. 5]. Науковці

В. Бакуменко, С. Кравченко розглядають методологію як систему принципів і способів організації теоретичної та практичної діяльності [30].

У філософському енциклопедичному словнику методологія визначається як сукупність підходів, способів, прийомів, які використовуються в процесі пізнання та практичної діяльності для досягнення мети (отримання наукових знань, досягнення певних результатів [502, с. 374].

Нині методологія має на меті систематизування певного обсягу наукового знання та створення умов для розробки подальших, ефективних напрямів дослідження, маючи у своєму розпорядженні значну кількість підходів щодо можливості здійснення дослідження з означеної проблеми. Поняття «методологічний підхід» означає дотримання дослідником певного ставлення до досліджуваного феномена або явища під час наукового пошуку, що базується на основних положеннях відповідної теорії й визначає напрями пошуку стосовно предмета дослідження [140, с. 19].

Так, Н. Титова обґрунтувала методологічні підходи щодо психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання у ЗВО, такі, як: компетентнісний, діяльнісний, особистісно-зорієнтований, акмеологічний, аксіологічний, системний, синергетичний [486].

С. Нечай, обґрунтовуючи методологічні підходи, взяла за основу системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, аксіологічний та культурологічний підходи до вирішення питань підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників [363].

Вивчення та узагальнення наукової літератури з проблематики професійної підготовки майбутнього вихователя свідчать про те, що С. Гаврилюк, досліджуючи зазначений процес щодо здатності майбутнього фахівця до педагогічної творчості, зазначає, що в дошкільному віці

внутрішнім генератором саморозвитку та самовдосконалення у дитини є пошукова творча діяльність, а завдяки впливу педагога та його інтерес до педагогічних інновацій творчість дошкільника інтенсивно розвивається [86].

Необхідність визначення методологічних підходів щодо підготовки вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей зумовлена необхідністю появою нових підходів до визначення змісту, форм і методів діяльності майбутніх фахівців. Досягнення досить високого рівня розвитку музичних здібностей дітей, емоційно-творчого ставлення до творів мистецтва, формування уяви, волі, фантазії дошкільнят обумовлено професійною підготовкою вихователя в умовах ЗВО.

Незважаючи на значну наявну кількість наукових досліджень у галузі дошкільної освіти та оцінки ефективності підготовки майбутніх вихователів до майбутньої професійної діяльності, формуванню методичних аспектів підготовки вихователів до всестороннього розвитку дитини 4-7 років приділяється недостатньо уваги. З огляду на це актуальним залишається визначення методологічних підходів, які сприяють ефективній професійній підготовці майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років.

Методологічними засадами дослідження професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей старшого дошкільного віку вважаємо, беручи за основу провідні дослідження вчених в галузі дошкільної освіти, провідні положення аксіологічного, системного, особистісно-діяльнісного, культурологічного.

Поняття «підхід» у педагогічній теорії розглядається як складова вивчення або аналізу освітніх явищ чи процесів, включаючи основні поняття, принципи, що впливають на зміст, форми і способи організації освітнього процесу. У нашому дослідженні розуміємо «підхід» як основне

положення здійснення діяльності, спрямованої на підготовку майбутніх вихователів до розвитку здібностей дошкільнят.

Освіта на сучасному етапі свого розвитку, відчуває потребу в концептуально нових підходах. Перехід до ціннісного осмислення реальності знаменує початок нової епохи, в якій центральне місце займає орієнтація на особистість та її цінності. Таким чином, одним з важливих методологічних підходів є аксіологічний підхід у підготовці майбутніх вихователів до формування творчої складової особистості дитини, згідно з яким педагогічна освіта має забезпечити не тільки засвоєння професійних знань і умінь, а й розвинути ціннісну свідомість студента, вибудувати систему відносин до педагогічної діяльності [315, с. 43]. Слід зазначити, що реалізація такого підходу сприяє формуванню позитивної мотивації у здобувача, усвідомленою установки, інтересу та сталого мотивованого бажання здійснювати діяльність, тому від вихователя вимагається активна позиція в утвердженні духовних, гуманних цінностей, а також ціннісне ставлення до дошкільника.

У структурі підготовки вихователя цінності є основою людської поведінки, життєвих і професійних установок. Аксіологічний підхід до професійної підготовки вихователя ЗДО – це сукупність специфічних педагогічних цінностей професійної діяльності, сприйняття яких особистісно важливе для студентів. Педагогічні цінності існують незалежно від індивідуального ставлення до них людини та лише поява відносин породжує особистісний сенс до навчальної діяльності, а надалі й професійної.

У музичній культурі накопичено безліч видатних зразків, що мають ціннісне осмислення й художню значущість. Як тільки відбувається розуміння для кожної конкретної людини, що музика є носієм цінностей, так і процес творчого спілкування набуває особистісного характеру. Аксіологічний підхід до проблем підготовки вихователів ЗДО до розвитку

музичних здібностей дошкільнят висуває необхідність: аналізу закономірностей розвитку музичного мистецтва; формування системи ціннісних орієнтацій в музично-педагогічній освіті, дослідження можливих шляхів проникнення філософської теорії цінності в процес методологічного оснащення музикально-педагогічної освіти, вплив ціннісних парадигм на практичну діяльність вихователя.

Системний підхід – один зі спеціальних способів наукового дослідження, за яким досліджуваний об'єкт розподіляється на елементи, але ж розглядаються у єдності, насамперед як система. Системна методологія є надійною основою для підготовки майбутніх фахівців, дозволяючи розкривати й аналізувати складові компоненти системи освіти й послідовно поєднувати їх один із одним.

Так, на думку В. Корнещук, системний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців надає можливості означення мети, змісту, технологій, педагогічного середовища та суб'єктів підготовки, визначення можливих шляхів удосконалення системи. Дослідниця зазначає, що системний підхід визначає професійну підготовку фахівця як цілеспрямовану творчу діяльність його суб'єктів і розглядає системоутворюючі зв'язки мети, завдань, змісту, форм і методів підготовки у взаємодії компонентів педагогічного процесу [220].

М. Криловець відмічає, що саме системний підхід забезпечує цілісний погляд на проблему підготовки педагогічних кадрів в умовах ЗВО, що забезпечує єдність і цілісність усіх компонентів змісту та процесу підготовки [233].

Слід зазначити, що система підготовки вихователів до розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку вибудовується на основі структурних елементів, а саме: фахових дисциплін, педагогічної практики, і функціонує за загальними принципами, відтворюючи

властивості загальної системи, набуває одночасно свої специфічні ознаки як особливої цілісності.

Так, професійна підготовка майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років є системою, яка включає: мету, структурність, рівні підготовки (взаємопов'язані системи професійної підготовки майбутніх бакалаврів, спеціалістів, магістрів), соціокультурну та національну відповідність.

У процесі підготовки вихователів в системі вищої педагогічної освіти як системоутворюючого фактору виступає їх музично-педагогічна діяльність, в якій простежуються зв'язки між досліджуванним навчальним матеріалом і методами його передачі студентам; між викладачем і здобувачами; між формуванням і розвитком окремих якостей особистості майбутнього фахівця (цілеспрямованості, активності, самостійності). Діяльність як складна система включає сукупність різних мотивів і форм її здійснення, різну предметну спрямованість. Специфіка діяльності фахівця полягає у вирішенні педагогічних завдань із залученням музичного мистецтва, які відповідають певному рівню сформованості музично-педагогічних якостей майбутнього вихователя, синтезуючи комплекс знань з педагогічних і спеціальних дисциплін.

Важливою складовою підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей є **особистісно-діяльнісний підхід**, який у контексті професійної педагогічної діяльності акцентує увагу на особистості, особистісних якостях людини та її діяльності, зокрема на формуванні активності студента в навчальному процесі, зростанню його самостійності, творчості, упевненості у своїх навчальних можливостях.

Діяльність, як зазначає А. Белкін, розуміється як форма психічної активності особистості, що спрямована на пізнання та перетворення світу і самої людини.

Доцільна відзначити, що в організації освітнього процесу діяльнісний підхід застосовується при активізації студента в позиції суб'єкта пізнання, що обумовлює свідомий вибір мети, обґрунтоване планування діяльності, її організації, регулювання, контроль, самоаналіз.

Як відомо, особистісно-діяльнісний підхід є поєднанням особистісного і діяльнісного. На думку В. Загвязинського, діяльнісний підхід в навчанні полягає в спрямованості на організацію інтенсивної діяльності щодо засвоєння науки і культури, способів пізнання та перетворення світу, формування й удосконалення особистісних якостей. Особистісний підхід передбачає формування особистісних якостей людини, її суспільної активності, творчих здібностей та умінь [147, с. 72].

О. Олексюк вважає, що одним з складових розвитку особистості музиканта є формування його творчих здібностей. Особистісний підхід передбачає створення умов для самореалізації та саморозвитку особистості, утвердження власної позиції у мистецтві [366, с. 75].

Реалізація особистісного підходу у контексті нашого дослідження потребує впровадження в освітній процес інноваційних технологій, в основі яких є індивідуальна діагностика музичних здібностей студента, особистісний підхід у навчанні в галузі музичного мистецтва та оцінюванні, спрямований на зростання особистісно-професійних якостей кожного майбутнього вихователя через опанування навчального музичного репертуару, який складається з музичних творів, спрямованих на розвиток загальних і музикальних здібностей.

Отже, особистісно-діяльнісний підхід в професійній підготовці майбутнього вихователя виступає як форма взаємодії викладача та студента, що включає методичну підготовку студента, усвідомлення цілей, інтересів, потреб, можливостей; індивідуальних психофізіологічних особливостей, музичних здібностей майбутніх фахівців у процесі їх

професійної підготовки, а також використання технологій особистісно-орієнтованого навчання.

Таким чином, реалізація підходу передбачає спрямованість змісту, форм, методів та засобів професійної підготовки вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дошкільнят на їх особистісно-професійне зростання та усвідомлення цінності такого підходу у майбутній професійній роботі.

Одним з підходів, спрямований на зміну уявлень про основоположні цінності освіти є **культурологічний підхід**, який надає можливості розглянути педагогічні проблеми в загальнокультурному контексті.

Прийнято вважати, що першим слово «культура» в застосуванні до людського індивіда вжив Марк Туллій Цицерон в I в. до н.е. («Тускуланські бесіди»). Філософ відмічав про те, культура є створення людиною самої себе, становлення як суб'єкта. Саме при такому розумінні культуурологічний підхід дозволяє найбільш повно реалізувати завдання гуманізації освіти.

В українському педагогічному словнику термін «культура» трактується як комплекс практичних, матеріальних, духовних надбань, що відбивають певний історичний рівень розвитку суспільства та відображається в результатах продуктивної діяльності людини; рівень творчих сил та здібностей людини, що проявляється в типах і формах організації життя та діяльності, взаємовідносинах людей; сфера духовного життя суспільства, що охоплює систему виховання, освіти, творчості, а також установи й організації, що забезпечують їх функціонування; рівень оволодіння галуззю чи діяльністю; джерело знань в освіті, її змістова складова (знання про природу, суспільство, способи діяльності); емоційно-вольове і ціннісне ставлення людини до довкілля та інших людей; це ступінь досконалості, досягнутий в опануванні тієї чи іншої галузі знання або діяльності, це культура мови [113, с. 182].

Культуру як особистісну якість О. Петрова розглядає в контексті музичної підготовки вихователя ЗДО. В процесі музичної діяльності у студентів розвивається емоційна чуттєвість, музичне мислення та уява, музично-естетична свідомість, що проявляється в ціннісному відношенні до музики та професійної музичної компетентності [389].

О. Савченко трактує поняття «культура» як сукупність матеріальних та духовних цінностей, як специфічний спосіб людської діяльності, як процес творчої самореалізації сутнісних сил особистості педагога [437].

І. Зязюн, розглядаючи професійний розвиток майбутнього фахівця у контексті культурологічного підходу, зазначає про те, що є необхідність оволодівати базовими культурними цінностями, народними традиціями, культурними формами взаємодії та співробітництва, способами й методами мистецької діяльності [184].

Погоджуємося з висловлюванням науковців О. Джури та М. Мрачківської про те, що культурологічний підхід розглядає освіту як частину культури, орієнтує освітній процес на передачу студентам культурних, світоглядних, духовних цінностей, і сприяє створенню культуротворчого середовища, що впливає на загальний розвиток майбутнього спеціаліста в освітньому процесі та виступає умовою самореалізації особистості [134; 350].

Отже, аналіз філософської та науково-педагогічної літератури дозволяє виділити наступні принципи побудови культурологічного підходу:

- а) створення культуротворчого середовища;
- б) формування особистості через культуру;
- в) емоційна насиченість освітнього процесу;
- г) формування системи цінностей особистості, вибудовування відносин зі світом;

д) вивчення відносин між культурою та свідомістю людини як носія цієї культури.

Доцільно зазначити про те, що особистість водночас є носієм культури та її суб'єктом, займаючи свідому й відповідальну позицію. Тому акцент на творчому компоненті культури передбачає також творчі зусилля з боку особистості, в якій реалізується суть культури.

Зробивши істотний вплив на мистецтвознавство, музикознавства, педагогіку мистецтва, культурологічний підхід визначив і якісні зміни у змісті вищої освіти, ставши платформою для здійснення професійної підготовки майбутніх вихователів в галузі музичного мистецтва.

Так, в умовах підвищених вимог до якості підготовки фахівців значно змінюється зміст музичної підготовки студентів, трансформуючи цілі та завдання. Отже, в системі сучасної педагогічної освіти музика розглядається як:

а) органічний компонент освітнього процесу, що передбачає тісний взаємозв'язок загальнохудожньої, музично-теоретичної та методичної підготовки й спрямований на формування художньої культури студентів;

б) відображення сучасного наукового знання про музичне мистецтво, що відіграє важливу роль в інтеграційних процесах історичного розвитку культури.

Найважливішими вимогами реалізації культурологічного підходу у професійній підготовці майбутніх вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дошкільнят є: культуровідповідність (врахування світового та національного культурного досвіду музичної педагогіки; поліхудожність (визначення ознак музичного мистецтва, спільного в різних видах мистецтва); традиційність та інноваційність – вивчення творчої спадщини музичної педагогіки; інтегративність характеризується інтеграцією наукових знань з мистецтвознавства, педагогіки, психології.

Теоретико-методологічне підґрунтя дисертаційного дослідження

склали такі основні підходи, як: системний, акмеологічний, аксіологічний, діяльнісний, компетентнісний та особистісно орієнтований.

Системний підхід (В. Бакуменко, І. Блауберг, Л. Гаврілова, В. Гончаров, С. Кошман, С. Кравченко, Т. Степанов, Е. Юдін та ін.) дав змогу: розглянути процес підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років як цілісну педагогічну систему і водночас як підсистему загальної системи професійної підготовки; виявити у структурі педагогічної системи базові компоненти і дати якісну та кількісну характеристику особливостей їх функціонування; установити способи поєднання компонентів педагогічної системи і виокремити системоутворювальні зв'язки, що забезпечують її цілісність. Урахування основних положень системного підходу надало підстави змодельовати освітнє середовище педагогічного ЗВО, обґрунтувати критерії оцінювання рівня готовності майбутніх вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років та визначити чинники, що впливають на її результативність цього процесу.

Аксіологічний підхід (В. Гриньова, Т. Калюжна, І. Костікова, Н. Ткачова та ін.) сприяє вихованню в майбутніх вихователів загальнолюдських, національних, морально-етичних цінностей, які сприяють здійсненню музичного розвитку дітей дошкільного віку 4–7 років, а також усвідомлення й прийняття кожним студентом гуманістичних ідеалів, прагнення до постійного саморозвитку та самовдосконалення.

Акмеологічний підхід (О. Вознюк, О. Галіцан, Н. Гузій, О. Дубасенюк, З. Курлянд, Л. Рибалко, Г. Цветкова, А. В. Козир, З. Н. Курлянд, Н. Сегеда, В. Сидоренко, Л. Хоружа, Д. Щербина та ін.) передбачає вивчення процесу свідомої цілеспрямованої праці над собою як саморуку до вищих щабелів досконалості на основі взаємодії самоосвіти, саморозвитку та самовиховання; ґрунтується на здатності особистості майбутнього вихователя ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 4–7

років, самоідентифікації, саморегуляції, самоорганізації, що є ключовими засадами акмеологічного підходу; сприяє становленню професіоналізму майбутнього вихователя й досягненню акме.

Діяльнісний підхід (В. Лозова, О. Леонтьєв, К. Платонов, С. Сисоєва та ін.) послугував основою для формулювання висновку про те, що: музично-педагогічна діяльність здобувачів освіти за спеціальністю 012 має системний, цілеспрямований і творчий характер, визначається їх мотивами та здібностями, потребує створення відповідних організаційно-педагогічних умов; зміст підготовки проєктує неперервну зміну різних видів діяльності, спрямованих на розвиток музичних здібностей дітей 4–7 років; діяльність викладача орієнтується на розкриття внутрішніх ресурсів і музично-творчого потенціалу майбутніх вихователів, сприяє самостійному визначенню алгоритму творчої музично-педагогічної діяльності.

Компетентнісний підхід (А. Андрєєв, В. Байденко, О. Бермус, В. Болотов, Е. Зеєр, І. Зимня, В. Краєвський, О. Лебедєв, О. Петров, Ю. Татур, Ю. Фролов, І. Фрумін, А. Хуторський, В. Шадриков, С. Шишов та ін.) дозволив визначити такі структурні компоненти підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років: цінності, цілі та результат навчання – перехід від традиційного опанування системи професійних знань, умінь і навичок до формування здатності організовувати та керувати музичною діяльністю дітей; вміти розвивати у дитини музичні здібності; володіти методиками організації, педагогічного супроводу та підтримки музичного розвитку дітей, зокрема 4–7 років, здатність виявляти й оцінювати їх ефективність; зміст професійної підготовки – орієнтування не на сукупність теоретичних понять з різних навчальних дисциплін, а на системні, міждисциплінарні та інтердисциплінарні практикоорієнтовані уявлення про способи практичної діяльності в умовах конкретних професійних ситуацій; навчально-

пізнавальна діяльність здобувачів – перехід від опанування та відтворення навчальної інформації до активної творчої музично-педагогічної діяльності.

Особистісно орієнтований підхід (В. Андрущенко, І. Бех, І. Богданова, С. Гончаренко, В. Євдокимов, В. Давидов, І. Зязюн, Г. Костюк, В. Моляко, Н. Ничкало О. Пехота, І. Прокопенко, С. Сисоєва, М. Чобітько, І. Якиманський та ін.) дав змогу: здійснити проєктування і реалізацію досліджуваного процесу; скоригувати структуру творчої музично-педагогічної діяльності на основі врахування якостей особистості кожного окремого студента; визначити способи мотивації студентів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років у майбутній професійній діяльності, стимулювання прагнення до самовдосконалення та саморозвитку в галузі музичного мистецтва.

Не зважаючи на те, що кожен із представлених методологічних підходів розкриває сутнісні характеристики явищ, дослідження професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років не може обмежуватися якимось одним із них.

На основі аналізу наукової літератури (А. Богуш, Л. Баренбойм, С. Гаврилюк, І. Малашевська, С. Рубінштейн та ін.) визначено *принципи* підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років: особистісно орієнтованого навчання; активності, урахування індивідуальних особливостей здобувача освіти, ґрунтовності, мотивації, наочності, самонавчання, систематичності й послідовності тощо.

У процесі наукового пошуку доведено важливість реалізації функції підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років: світоглядна, креативна, інтегрувальна, адаптивна, аналітично-діагностична, інформувальна, пізнавальна, дидактично-професійна, організаційно-комунікативна, діагностико-прогностична, нормативна та захисна. Прорезюмоване надає підстави стверджувати, що кожна функція

має відображати різноманітність вирішення вихователем педагогічних завдань. Зазначені функції сприяють забезпеченню якісної підготовки майбутніх вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років, їх виокремлення забезпечує процесуальний бік формування готовності до такого виду діяльності.

У процесі обґрунтування концепції професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років послуговувалися висновками про те, що концепція є системою поглядів, яка відображає певне розуміння суті будь-якого предмета або явища і ставлення до нього. Урахування базових положень системного, акмеологічного, аксіологічного, діяльнісного, компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів зумовило виокремлення в концепції професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років таких основних її складових:

1) загальні положення – обґрунтовують мету, нормативно-правове підґрунтя, галузь поширення наукових положень і визначають понятійно-категоріальний апарат дослідження;

2) теоретико-методологічні основи – визначають методологічний, теоретичний і технологічний рівні досліджуваної проблеми;

3) ядро концепції – складають дидактичні закони, закономірності та принципи, які є основою для напрацювання ідей і положень системи підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років;

4) змістовно-смісловне наповнення концепції – втілюється у вигляді педагогічної системи, яка містить концептуально-цільовий, змістовий, процесуально-технологічний, оцінно-рефлексійний блоки;

5) організаційно-педагогічні умови реалізації концепції – забезпечують практичну реалізацію педагогічної системи;

6) верифікація концепції – відбиває основні положення практичного

підтвердження результативності концепції, особливості формувального етапу педагогічного експерименту.

Обґрунтовані методологічні підходи дослідження та запропонована авторська концепція професійної підготовки майбутніх майбутніх вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років надали підстави для визначення суті понять «підготовка майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років» та «готовність майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років».

Висновки до розділу 2

Теоретико-методологічне підґрунтя дисертаційного дослідження склали такі основні підходи, як: системний, акмеологічний, аксіологічний, діяльнісний, компетентнісний та особистісно орієнтований.

Системний підхід (В. Бакуменко, І. Блауберг, Л. Гаврілова, В. Гончаров, С. Кошман, С. Кравченко, Т. Степанов, Е. Юдін та ін.) дав змогу: розглянути процес підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років як цілісну педагогічну систему і водночас як підсистему загальної системи професійної підготовки; виявити у структурі педагогічної системи базові компоненти і дати якісну та кількісну характеристику особливостей їх функціонування; установити способи поєднання компонентів педагогічної системи і виокремити системоутворювальні зв'язки, що забезпечують її цілісність. Урахування основних положень системного підходу надало підстави змодельовати освітнє середовище педагогічного ЗВО, обґрунтувати критерії оцінювання

рівня готовності майбутніх вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років та визначити чинники, що впливають на її результативність цього процесу.

Асіологічний підхід (В. Гриньова, Т. Калюжна, І. Костікова, Н. Ткачова та ін.) сприяє вихованню в майбутніх вихователів загальнолюдських, національних, морально-етичних цінностей, які сприяють здійсненню музичного розвитку дітей дошкільного віку 4–7 років, а також усвідомлення й прийняття кожним студентом гуманістичних ідеалів, прагнення до постійного саморозвитку та самовдосконалення.

Акмеологічний підхід (О. Вознюк, О. Галіцан, Н. Гузій, О. Дубасенюк, З. Курлянд, Л. Рибалко, Г. Цветкова, А. В. Козир, З. Н. Курлянд, Н. Сегеда, В. Сидоренко, Л. Хоружа, Д. Щербина та ін.) передбачає вивчення процесу свідомої цілеспрямованої праці над собою як саморуху до вищих щабелів досконалості на основі взаємодії самоосвіти, саморозвитку та самовиховання; ґрунтується на здатності особистості майбутнього вихователя ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років, самоідентифікації, саморегуляції, самоорганізації, що є ключовими засадами акмеологічного підходу; сприяє становленню професіоналізму майбутнього вихователя й досягненню акме.

Діяльнісний підхід (В. Лозова, О. Леонт'єв, К. Платонов, С. Сисоєва та ін.) послуговував основою для формулювання висновку про те, що: музично-педагогічна діяльність здобувачів освіти за спеціальністю 012 має системний, цілеспрямований і творчий характер, визначається їх мотивами та здібностями, потребує створення відповідних організаційно-педагогічних умов; зміст підготовки проєктує неперервну зміну різних видів діяльності, спрямованих на розвиток музичних здібностей дітей 4–7 років; діяльність викладача орієнтується на розкриття внутрішніх ресурсів і музично-творчого потенціалу майбутніх вихователів, сприяє самостійному визначенню алгоритму творчої музично-педагогічної

діяльності.

Компетентнісний підхід (А. Андреев, В. Байденко, О. Бермус, В. Болотов, Е. Зеєр, І. Зимня, В. Краєвський, О. Лебедєв, О. Петров, Ю. Татур, Ю. Фролов, І. Фрумін, А. Хуторський, В. Шадріков, С. Шишов та ін.) дозволив визначити такі структурні компоненти підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років: цінності, цілі та результат навчання – перехід від традиційного опанування системи професійних знань, умінь і навичок до формування здатності організовувати та керувати музичною діяльністю дітей; вміти розвивати у дитини музичні здібності; володіти методиками організації, педагогічного супроводу та підтримки музичного розвитку дітей, зокрема 4–7 років, здатність виявляти й оцінювати їх ефективність; зміст професійної підготовки – орієнтування не на сукупність теоретичних понять з різних навчальних дисциплін, а на системні, міждисциплінарні та інтердисциплінарні практикоорієнтовані уявлення про способи практичної діяльності в умовах конкретних професійних ситуацій; навчально-пізнавальна діяльність здобувачів – перехід від опанування та відтворення навчальної інформації до активної творчої музично-педагогічної діяльності.

Особистісно орієнтований підхід (В. Андрущенко, І. Бех, І. Богданова, С. Гончаренко, В. Євдокимов, В. Давидов, І. Зязюн, Г. Костюк, В. Моляко, Н. Ничкало, О. Пехота, І. Прокопенко, С. Сисоєва, М. Чобітько, І. Якиманський та ін.) дав змогу: здійснити проєктування і реалізацію досліджуваного процесу; скоригувати структуру творчої музично-педагогічної діяльності на основі врахування якостей особистості кожного окремого студента; визначити способи мотивації студентів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років у майбутній професійній діяльності, стимулювання прагнення до самовдосконалення та саморозвитку в галузі музичного мистецтва.

Не зважаючи на те, що кожен із представлених методологічних підходів розкриває сутнісні характеристики явищ, дослідження професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років не може обмежуватися якимось одним із них.

На основі аналізу наукової літератури (А. Богуш, Л. Баренбойм, С. Гаврилюк, І. Малашевська, С. Рубінштейн та ін.) визначено *принципи* підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років: особистісно орієнтованого навчання; активності, урахування індивідуальних особливостей здобувача освіти, ґрунтовності, мотивації, наочності, самонавчання, систематичності й послідовності тощо.

У процесі наукового пошуку доведено важливість реалізації функції підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років: світоглядна, креативна, інтегрувальна, адаптивна, аналітично-діагностична, інформувальна, пізнавальна, дидактично-професійна, організаційно-комунікативна, діагностико-прогностична, нормативна та захисна. Прорезюмоване надає підстави стверджувати, що кожна функція має відображати різноманітність вирішення вихователем педагогічних завдань. Зазначені функції сприяють забезпеченню якісної підготовки майбутніх вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років, їх виокремлення забезпечує процесуальний бік формування готовності до такого виду діяльності.

Аналіз результатів наукових досліджень щодо підготовки майбутніх вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років (С. Гаврилюк, Л. Галаманжук, В. Мирошніченко, С. Нечай, Ю. Руденко, Т. Танько, О. Федій, В. Євтушенко, Т. Борисова та ін.) засвідчує, що цей процес є результатом становлення професійних орієнтацій здобувачів освіти і мотивів діяльності, опанування майбутніми вихователями системою знань, формування вмінь та розвитку професійних якостей щодо здатності до організації і керівництва музичною діяльністю дітей; вміння

розвивати у дитини музичні здібності; володіння методиками організації, педагогічного супроводу та підтримки музичного розвитку дітей, зокрема 4–7 років, здатність виявляти й оцінювати їх ефективність.

У процесі обґрунтування концепції професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років послуговувалися висновками про те, що концепція є системою поглядів, яка відображає певне розуміння суті будь-якого предмета або явища і ставлення до нього. Урахування базових положень системного, акмеологічного, аксіологічного, діяльнісного, компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів зумовило виокремлення в концепції професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років таких основних її складових:

1) загальні положення – обґрунтовують мету, нормативно-правове підґрунтя, галузь поширення наукових положень і визначають понятійно-категоріальний апарат дослідження;

2) теоретико-методологічні основи – визначають методологічний, теоретичний і технологічний рівні досліджуваної проблеми;

3) ядро концепції – складають дидактичні закони, закономірності та принципи, які є основою для напрацювання ідей і положень системи підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років;

4) змістовно-смісловне наповнення концепції – втілюється у вигляді педагогічної системи, яка містить концептуально-цільовий, змістовий, процесуально-технологічний, оцінно-рефлексійний блоки;

5) організаційно-педагогічні умови реалізації концепції – забезпечують практичну реалізацію педагогічної системи;

6) верифікація концепції – відбиває основні положення практичного підтвердження результативності концепції, особливості формувального етапу педагогічного експерименту.

Обґрунтовані методологічні підходи дослідження та запропонована авторська концепція професійної підготовки майбутніх майбутніх вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років надали підстави для визначення суті понять «підготовка майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років» та «готовність майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років».

Прорезюмовані праці вчених (А. Богущ, Г. Борин, В. Бутенко, О. Вашак, К. Віттенберг, О. Волинець, С. Гаврилюк, Л. Галаманжук, О. Гнізділова, Г. Грама, Н. Давкуш, І. Дичківська, С. Дяченко, А. Залізник, Н. Захарасевич, Л. Зданевич, Н. Миськова, С. Нечай та ін.) надали підстави для визначення суті поняття «підготовка майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років» як процес опановування знаннями, уміннями та навичками, розвиток професійних і особистісних якостей у галузі дошкільного музичного мистецтва, музично-творчого мислення, формування мотивів, потреб та професійно-педагогічних компетентностей задля розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років в майбутній професійній діяльності.

В дослідженні доведено, що результатом підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років є сформована готовність до даного виду діяльності.

Узагальнюючи праці вчених (В. Бутенко, М. Замелюк, Л. Зданевич, О. Вашак, В. Желанова, М. Мрачковська, С. Нечай, Ю. Руденко, Т. Танько, О. Янкович та ін.) визначено суть поняття «готовність вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років» як стійку інтегративну особистісно-професійну здатність вихователя, яка охоплює відповідні знання, вміння, навички, якості та цінності, позитивну мотивацію та налаштованість на розвиток музичних здібностей дітей 4–7 років в майбутній професійній діяльності, що у комплексі забезпечують повноцінне опанування програмними результатами в процесі підготовки.

У структурі готовності вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років виокремлено взаємопов'язані *компоненти* – мотиваційний, когнітивно-творчий, операційно-діяльнісний, рефлексійний, при визначенні змісту яких було враховано освітньо-кваліфікаційну характеристику майбутніх вихователів, а також особливості підготовки до даного виду діяльності.

Мотиваційний компонент готовності охоплює мотиви, цілі, потреби щодо розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років; інтерес до опанування форм, методів та прийомів розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років; ціннісні орієнтації стосовно саморозвитку та самовдосконалення майбутнього вихователя ЗДО; творчого прояву його особистісних та професійно значущих якостей у різних видах педагогічної діяльності у галузі дошкільної освіти. *Когнітивно-творчий компонент* визначається наявністю науково-теоретичних знань, на основі яких формуються програмні компетентності майбутніх вихователів, зокрема знання про музичні здібності дитини, різновиди музичних здібностей, особливості розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років. *Операційно-діяльнісний компонент* представлено сукупністю здатностей, необхідних для опанування програмними результатами навчання у процесі підготовки майбутніх вихователів, зокрема сформованістю навичок і умінь застосовувати форми, методи та засоби розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років у майбутній професійній діяльності. *Рефлексійний компонент* передбачає здатність майбутнього вихователя ЗДО критично оцінювати процес і результат власної професійної діяльності, усвідомлювати її значущість, ступінь відповідальності за її результати, пізнавати можливості для самореалізації в професії, обирати оптимальну стратегію професійної поведінки та подальшої самоосвітньої діяльності.

Доведено, що проблема підготовки майбутніх вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років вимагає наукового

вирішення, що зумовить підвищення якості їх професійної діяльності.

Основні наукові положення розділу викладені в опублікованих працях 296, 300, 303, 304, 307, 309, 311, 313, 327, 330, 338, 570, 580.

РОЗДІЛ 3

ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО ДО РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ 4–7 РОКІВ

3.1. Обґрунтування блоків системи підготовки вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років

Сучасні провідні тенденції розвитку вищої освіти (інтернаціоналізація, упровадження інновацій в освітній процес) актуалізують проблему підготовки вихователів до розвитку музичних здібностей дітей. Зміст професійної діяльності вихователя в процесі музичної освіти дошкільнят визначається спільністю форм співпраці та співтворчості, а також міжпредметними взаємозв'язками в процесі підготовки фахівців і виявлення інтеграційних можливостей фахових дисциплін.

Сучасна освіта фахівців розглядається й визначається як педагогічно адаптована система знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності та емоційного ставлення до світу, засвоєння якої забезпечує майбутньому фахівцю успішність виконання професійних завдань, враховуючи цілісність змісту освіти на всіх рівнях підготовки фахівця, і знаходить відображення в інтеграції наук, генералізації знань, посиленні наукових теорій, системного та наукового обґрунтування проблем і шляхів їх вирішення, а також в посиленні ролі методологічного обґрунтування та аналізу наукових положень і висновків.

Низка праць сучасних дослідників висвітлює підходи до питання підготовки фахівців дошкільної освіти. Г. Беленька, Л. Кідіна, О. Кононко, Т. Поніманська, О. Проскура, О. Сухомлинська, Т. Танько висвітлювали проблеми професійної підготовки та формування особистості фахівців

дошкільного профілю. У мистецькій освіті компетентність педагога-музиканта знайшла відображення у роботах О. Апраксіної, Н. Ветлугіної, А. Козир, М. Михаськової, Н. Мурованої, О. Олексюк, Г. Падалки, Л. Пушкар, О. Радиної, О. Ростовського, О. Хижної, О. Щолокової та ін. Питанням музично-педагогічної підготовки фахівців присвятили свої праці вітчизняні (Т. Танько) та російські вчені (Н. Ветлугіна, О. Гогоберідзе, Є. Дубровська, О. Кенеман, Л. Комісарова, О. Радинова та ін.).

Вивчення та аналіз спеціальної літератури дозволяє свідчити, що науковці побіжно розглядали деякі аспекти підготовки вихователів, а особливості розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років у контексті означеної проблеми майже не досліджувалися.

Доцільність підготовки вихователів в умовах ЗВО щодо розвитку музичних здібностей обумовлюється: науково-теоретичним обґрунтуванням змісту фахової підготовки студентів; методологією наукового дослідження. Зазначимо, що в основу методології покладено наукові підходи щодо розуміння сутності підготовки фахівців; взаємозв'язок компонентів структури підготовки вихователів. Важливо окреслити підсистеми щодо системи підготовки вихователів до розвитку музичних здібностей дітей. Серед них: концептуально-цільова, проєктувально-змістова, процесуально-технологічна, а також контрольна-оцінна. До основних ідей розробки вище вказаної системи слід віднести наступність й неперервність [91; 92; 233 та ін.].

Обґрунтування системи підготовки вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років вбачаємо доцільним висвітлювати шляхом висунення нових положень, які характеризують зміст кожної із названих підсистем, а також визначення логічних зв'язків між ними. Відтак, схарактеризована нами системи підготовки вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років була адаптована до потреб у сучасних ЗВО.

На наш погляд, визначаючи категорію «система», слід враховувати її тісний взаємозв'язок з іншими поняттями, такими як: зв'язок, цілісність, відносини, підсистеми, структура. Визначальними характеристиками будь-якої системи вважаємо багаторівневність, ієрархічність, структурність.

На основі аналізу наукових джерел можна встановити підходи до розуміння поняття «система»: «сукупність елементів», що знаходяться у зв'язках один з одним та складають певну цілісність; «утворення», яке складається із частин, що взаємодіють [453]; визначена множина складових, що між собою взаємодіють [454]; безліч елементів, які тісно взаємопов'язані та утворюють цілісність у будові й функціонуванні [455]; сума елементів, фіксовані властивості яких визначають способи реалізації певних відносин [456]; упорядкована множина компонентів, які складають ціле, але сума їх властивостей не може бути зведеною до властивостей системи [457]; сумісність компонентів множини, дія яких мають спрямовуватись на досягнення корисного результату [503].

У контексті зазначеного слід мати на увазі вибірковість компонентів, які складають систему. Так, важливо загострити увагу на тому, що не всі компоненти можуть бути елементами системи [67, с. 6-9]. Зокрема, елементи, які утворюють систему, мають вступати у взаємодію, тобто впливати на досягнення запланованого результату. Відтак систему складає такий комплекс вибірково залучених компонентів, взаємини між якими набувають характеру взаємодії, яка спрямована на здобуття позитивного результату [113, с. 35]. Натомість, систему підготовки студентів слід вважати підсистемою педагогічної системи, яка теж складається з сукупності певних елементів.

Аналіз ідей, викладених у наукових джерелах, дозволило докладніше схарактеризувати складові розробленої нами системи підготовки вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років.

По-перше, слід звернути увагу на концептуально-цільову підсистему. Саме вона спрямована на обґрунтування й актуалізацію системи підготовки вихователів в ЗВО. Складовими концептуально-цільової підсистеми є: відношення до проблем підготовки майбутніх вихователів (зокрема, через придбання нових знань, умінь і навичок, а також особистісний ріст), потреба в підготовці вихователів до розвитку музичних здібностей дітей; інтерес (двигун активної пізнавальної активності студентів); спрямування здобувачів освіти до активних дій.

Стрижнем названої підсистеми слід вважати мету системи підготовки вихователів – формування готовності майбутніх фахівців до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років. Вимоги до тих, хто навчається, які відбито в Законі України «Про вищу освіту», стали підґрунтям для її формування.

Назвемо групи вимог щодо підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей:

1. Вимоги дидактично-виховні знаходять свою реалізацію через дидактичні принципи і реалізацію виховної функції освітнього процесу в ЗВО.

2. Вимоги дослідницькі втілюються шляхом систематичного збагачення й розширення комбінації знань через самоосвіту в галузі музичного мистецтва.

3. Вимоги проєктувальні акцентуються на процесі інтерпретації здобувачами освіти ключових положень, проєктування цілей і завдань виховання.

4. Вимоги організаційно-управлінські віддзеркалюють активну взаємодію здобувачів освіти з дітьми дошкільного віку в умовах ЗДО. Студентам важливо оволодіти знаннями етичних, педагогічних, а також психофізіологічних норм взаємодії з дошкільниками.

5. Вимоги прогностичні базуються на уміннях студентів передбачити результати своєї діяльності, стратегічно мислити, надавати оцінку й аналізувати.

6. Вимоги валеологічні спрямовані на забезпечення набуття знань про взаємозв'язок соціального, фізичного, психічного здоров'я особистості та добробуту суспільства.

Також дана підсистема являє собою сукупність методологічних засад щодо підготовки вихователя до розвитку здібностей дітей 4-7 віку (принципи та наукові підходи стосовно застосування технологій музичного виховання).

Складовими концептуально-цільової підсистеми є:

- 1) принципи специфічні й загальнодидактичні;
- 2) сукупність методологічних підходів.

Слід назвати підходи, що були визначені нами у дослідженні: аксіологічний, особистісно-діяльнісний, системний, культурологічний.

Реалізація означеної вище системи спирається на низку принципів специфічного та загальнодидактичного характеру. Доцільно більш детально схарактеризувати кожную з зазначених груп.

Так, до загальнодидактичних було віднесено наступні принципи: цілеспрямованості, систематичності й системності, активності й свідомості студентів, оптимального поєднання різних форм організації освітнього процесу.

Зокрема, серед специфічних принципів нами було висвітлено наступні:

- розвивального і виховного навчання,
- педагогізації змісту підготовки студентів,
- міждисциплінарних зв'язків,
- варіативності та інноваційності,
- емоційності навчання

Зауважимо, що проєктувально-змістова підсистема складається з таких елементів: а) педагогічні умови щодо підготовки майбутніх вихователів в ЗВО; б) єдність усіх компонентів підготовки (ціннісно-мотиваційного, інформаційно-комунікативного, когнітивного, особистісно-рефлексійного). При цьому, ціннісно-мотиваційний компонент охоплює мотиви, цілі, потреби щодо оволодіння та здійснення педагогічної діяльності; ціннісні орієнтації щодо самоактуалізації майбутнього вихователя ЗДО в обраній професії, творчого виявлення його особистісних та професійно значущих якостей у різних видах педагогічної діяльності в сфері дошкільної освіти. Відтак, когнітивний компонент – це сукупність науково-теоретичних знань про професійну діяльність майбутнього вихователя взагалі та про роль професійно-педагогічної взаємодії в ній зокрема. Інформаційно-комунікативний компонент визначаємо як представлено сукупністю знань, умінь та здібностей, необхідних для ефективного педагогічного спілкування, що виявляється в умінні майбутнього вихователя ЗВО встановлювати міжособистісні зв'язки, узгоджувати свої дії з дітьми, колегами, батьками, обирати оптимальний стиль спілкування з ними в різних ситуаціях, оволодівати засобами вербального й невербального спілкування та можливістю їх ефективно застосовувати. Нарешті, особистісно-рефлексійний компонент визначає здатність майбутнього вихователя ЗДО критично оцінювати процес і результат власної педагогічної діяльності, усвідомлювати її значущість, ступінь відповідальності за результати цієї діяльності, пізнавати свої можливості для самореалізації в професії, обирати оптимальну стратегію професійної поведінки та подальшої самоосвітньої діяльності.

Слід окреслити педагогічні умови, які впливають на взаємодію всіх компонентів системи, серед них такі:

- 1) спрямованість освітнього процесу на професійне становлення студентів;

2) суб'єкт-суб'єктна взаємодія між учасниками освітнього процесу, забезпечення інтегративності;

3) наступність та неперервність професійного саморозвитку майбутніх вихователів;

4) застосування у процесі позааудиторної й аудиторної роботи технологій музичного виховання та методів активного навчання;

5) поглиблення професійної компетентності викладачів щодо забезпечення підготовки студентів у досліджуваному напрямі.

Ці умови, згідно з нашими поглядами, мають провідну роль, є вагомими у системі, що була запропонована нами, та корелюють із зазначеними вище у статті компонентами підготовки вихователя до розвитку здібностей дошкільника.

Зі свого боку, процесуально-технологічну підсистему представлено технологією підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років (з етапами: професійно-мотиваційним, когнітивним, креативно-діяльнісним, рефлексійно-самотворчим), навчально-методичним інструментарієм забезпечення процесу такої підготовки в різних видах діяльності студентів, педагогічними умовами, що зумовлюють її ефективність.

При цьому професійно-мотиваційний етап технології спрямовано на: формування стійкої професійної спрямованості студентів на музично-педагогічну діяльність, системи цінностей і мотивів, стійкого інтересу до вирішення проблеми розвитку музичних здібностей дошкільників засобами музичної діяльності; розвиток стратегічного мислення фахівців; формування дієвої установки на здобуття професійних знань і вмінь; здобуття майбутніми фахівцями первинного досвіду з розвитку музичних здібностей дошкільнят.

Когнітивний етап технології націлено на опанування майбутніми фахівцями системою теоретичних, технологічних, методичних знань,

необхідних для здійснення такої діяльності, способами, прийомами, технологіями музично-творчої, просвітницької, превентивної, корекційної, діяльності в контексті розвитку музичних здібностей дітей в процесі вивчення фахових дисциплін; поглиблення професійного світогляду, зміцнення системи цінностей і переконань; формування стійкої професійної позиції студентів.

Метою креативно-діяльнісного етапу є розвиток системи професійних умінь і здобуття студентами досвіду діяльності щодо розвитку музичних здібностей дітей дошкільного віку у процесі практичної, науково-дослідної, виховної діяльності; розвиток їхньої здатності до професійної творчості як важливої умови ефективності музично-педагогічної діяльності, формування установки на професійно-творче вдосконалення.

Рефлексійно-творчий етап представлено: поглибленням, узагальненням й систематизацією, творчим застосуванням знань і вдосконалення професійних умінь, вироблених на попередніх етапах; формування здатності розробляти й реалізовувати цілісну систему музично-педагогічної діяльності з розвитку музичних здібностей дітей; залучення студентів до активної пошукової, творчої, науково-дослідницької діяльності з метою розробки і реалізації власних програм і проєктів; подальший розвиток стратегічного мислення й формування стійкої рефлексійної позиції студентів як здатності до рефлексійного осмислення дійсності, спроможності до передбачення й прогнозування, самооцінки власної готовності до професійної діяльності в контексті дослідження, визначення перспектив подальшої роботи в цьому напрямі; екстеріоризацію професійно-творчих досягнень студентів.

Важливо констатувати, що **контрольно-оцінна** підсистема передбачає моніторинг готовності майбутнього вихователя до професійної діяльності; визначення критеріально-рівневого інструментарію.

Контрольно-оцінна підсистема забезпечує підготовку діагностичного апарату, розробка якого може сприяти визначенню як низки певних показників, так і інструментарію рівнів (низького, середнього, високого) готовності вихователя до музичної діяльності. Також забезпечуються мотиваційний, змістовий, процесуальний, особистісно-оцінний критерії на підґрунті методів оцінювання у здобувачів освіти готовності до розвитку музично-творчої діяльності дітей 4-7 років.

Акцентуємо увагу на тому, що мотиваційний критерій визначає наявність позитивної мотивації та спрямованості у студентів до формування творчої індивідуальності дітей дошкільного віку. Процесуальний критерій віддзеркалює ступінь сформованості компонента операційно-діяльнісного. Зокрема, змістовий критерій визначає рівень сформованості когнітивного компонента (маємо на увазі рівень знань студентів щодо мети, форм і методів щодо розвитку музичних здібностей дошкільника, а також володіння знаннями про специфіку організації педагогічного процесу в ЗДО). Особистісно-оцінний критерій розкриває у процесі підготовки вихователів сформованість та розвиненість особистісного компонента.

Отже, теоретично обґрунтовано та розроблено систему підготовки вихователів розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років.

Виокремлено такі підсистеми: концептуально-цільова, проєктувально-змістова, процесуально-технологічна, контрольно-оцінна. Концептуально-цільова підсистема визначає мету, провідні парадигми, методологічні засади підготовки вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років, містить наукові підходи (аксіологічний, системний, особистісно-діяльнісний, культурологічний) та віддзеркалює сукупність взаємопов'язаних компонентів сформованості готовності вихователів до професійної діяльності, що мають суттєвий вплив на процес її формування в освітньому середовищі педагогічного ЗВО.

Проектувально-змістова підсистема розкриває зміст освіти майбутніх вихователів, спрямований на розвиток музичних здібностей дітей 4-7 років. Процесуально-технологічна підсистема відбиває реалізацію процесу підготовки вихователів на професійно-мотиваційному, когнітивному, креативно-діяльнісному, рефлексійно-самотворчому етапах; відображає його програмно-змістове й навчально-методичне забезпечення в різних видах діяльності; педагогічні умови, що забезпечують ефективність функціонування системи (втілення ідей в зміст професійної підготовки майбутніх фахівців упродовж усього періоду навчання, створення духовно насиченого розвивально-творчого освітнього середовища, посилення практичної спрямованості підготовки майбутніх фахівців, стимулювання студентів до самоорганізації й самоуправління власною діяльністю й розвитком, поглиблення професійної компетентності викладачів щодо забезпечення підготовки студентів у відповідному напрямі. Контрольно-оцінна підсистема віддзеркалює процес моніторингу готовності вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років через запропонований критеріально-рівневий інструментарій.

За останні роки система суспільного дошкільного виховання в Україні зазнає серйозні зміни. З'являються нові типи дошкільних установ, а головне, відбувається перегляд концепції та підходів до виховання дошкільнят, що, в свою чергу, відбивається на змісті даного процесу, формах його організації, створенні програм виховання та навчання дітей, інноваційності методів і технологій, взаємини сім'ї та дитячого саду. Іншими словами, підготовка кадрів для сучасної системи дошкільного виховання повинна виглядати інакше, ніж в минулому столітті: випускник ЗВО повинен бути готовий до роботи в умовах конкурентності на ринку праці та повинен розуміти, що міцно зайняти свою нішу на цьому ринку та самореалізуватися в професії можливо тільки, володіючи високим рівнем професіоналізму, мобільності та ініціативності.

Отже, сучасний вихователь ЗДО готує своїх вихованців до життя в зовсім інших, ніж раніше, умовах, а тому сьогодні він – насамперед, особистість, що здатна творчо мислити, приймати самостійні, часом нестандартні рішення, прогнозувати успіх своєї діяльності, брати на себе відповідальність за результат, активно використовувати наукові методи роботи та проявляти соціальну активність. Звідси і потреба зростання якості підготовки педагога. Сучасними дослідниками визнається, що країні потрібен педагог, який не просто володіє науковими знаннями, загальною культурою та фундаментальною підготовкою, а вільно володіє системним підходом, мислячий незалежно й творчо [91; 92; 233; 509; 529 та ін.].

Нині на сторінках педагогічної преси, на семінарах і педагогічних конференціях все частіше озвучується думка про необхідність радикального оновлення всієї системи підготовки педагогічних кадрів. В Україні діють основні види установ педагогічної освіти: педагогічні училища, педагогічні ЗВО та інститути перепідготовки і підвищення кваліфікації педагогів. Така структура педагогічної освіти дозволяє випускати фахівців, які володіють методиками передачі встановлених державою предметних відомостей, умінь і навичок, а також комунікативними установками.

Все це призвело до того, що в структурі, технологіях і змісті підготовки та підвищення кваліфікації викладачів закріпився і набув чинності предметно-методичний підхід до навчання.

Отже, підготовка педагогічних кадрів пов'язана і з вищою, і з середньою спеціальною освітою. Даний процес передбачає комплекс умов:

- єдність цілей, завдань, змісту навчання педагогічних кадрів;
- взаємозв'язок загальноосвітньої, психолого-педагогічної та науково-методичної підготовки вихователів з підвищенням їх загальної культури;
- єдність професійної педагогічної освіти та подальшої самоосвіти;

- науковість організації підготовки;
- взаємодія всіх установ і організацій, що здійснюють перепідготовку та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Перераховані умови вимагають створення єдиного освітнього простору цього процесу, а також всебічної підготовки студентів на основі соціального замовлення і, що не менш важливо, на індивідуальній діагностичній основі.

Основу базової педагогічної підготовки майбутніх фахівців для роботи в ЗДО, перш за все, складають такі принципи, як:

- взаємозв'язок загального, особливого й одиничного;
- єдність теоретичної та практичної підготовки;
- наявність міжпредметних зв'язків в курсах психології, педагогіки і методик;
- науковість навчання;
- диференціація та індивідуалізація навчання студентів.

Сьогодні в країні реалізуються нова державна стратегія педагогічної освіти. Її провідні положення полягають в наступних аспектах.

1. В рамках реформи педагогічної освіти передбачені напрямки розвитку цієї системи, пов'язані з гуманізацією і гуманітаризацією змісту освіти. Зокрема, відбувається переорієнтація підготовки від звичайного вчителя-предметника (діяльність пов'язана виключно з передачею знань), до педагога суб'єкту освітньої діяльності (який розвиває дітей, використовуючи всю різноманітність свого педагогічного потенціалу).

Крім того, спостерігається заміна навчання на основі єдиної технології підготовки студентів на цілий комплекс технологій, куди входять використання активних методів навчання і посилення індивідуалізації навчання.

Дійсно, перш в педагогічних навчальних закладах підготували швидше виконавців, не враховуючи індивідуальні здібності, нахили,

можливості та інтереси студентів. Цьому сприяла сама структура вищої педагогічної освіти, що базувалися на одному типі закладу вищої освіти педагогічному інституті. Довгий час інститути працювали за єдиним навчальним планом, затвердженим Міністерством, і не відображали, наприклад, різноманіття регіональних і національних особливостей, типів загальноосвітніх шкіл, особливостей педагогічного штату.

Демократизація освітнього процесу дозволяє розширити повноваження його суб'єктів в рамках управління власним розвитком. Гуманізація як обґрунтування цінності розвитку й самоцінності індивідуального розвитку забезпечує обґрунтовану передачу ряду управлінських функцій безпосередньо суб'єкту самоврядування.

2. Інший напрямок розвитку системи педагогічної освіти пов'язано зі створенням комплексів безперервної освіти, що включають в себе такі блоки: педагогічний ліцей (старша школа з педагогічним профілем), педагогічний коледж (перший ступінь вищої освіти, закладаються загальні засади педагогічної діяльності), педагогічний інститут (другий ступінь вищої освіти, яка поглиблює професійні педагогічні та предметні знання і надає право викладати в старшій школі, ліцеях, гімназіях, установах педагогічної освіти), а також університет педагогічної майстерності (ступінь постуніверситетської освіти, що займається проблемами адаптації випускників педагогічних закладів, методичним оформленням і організацією освоєння педагогічного передового досвіду, підвищенням кваліфікації педагогів і перепідготовкою громадян з вищою непедагогічною освітою для педагогічної роботи).

Дані блоки складають модель неперервної педагогічної освіти, де після кожного ступеня відбувається самовизначення на користь безпосереднього переходу до практичної педагогічної діяльності або продовження освіти. В останньому випадку, як показано, допускається зміна спеціальності.

3. Особливу роль при модернізації педагогічної освіти, а значить і підготовки фахівців ЗДО, відіграє перехід на багаторівневу підготовку вихователів слідом за розширенням різноманіття освітніх установ і програм. І. Зданевич в своїх дослідженнях вказує на проблеми, які при цьому виникають і які вимагають негайного вирішення. Це недостатнє опрацювання організаційно-правової основи багаторівневої системи освіти, невизначеність статусу випускників різних рівнів і процедури видачі їм професійних сертифікатів, нерозробленість нормативів магістратури, відсутність фінансово-економічного механізму, що забезпечує інноваційну діяльність ЗВО [174; 175; 176; 177; 237].

Багаторівневий зміст слід розцінювати як інноваційний напрям в освітній діяльності, спрямований на цілісний процес формування та розвитку в навчальному закладі творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця.

Навчальні курси при багаторівневої підготовки діляться на два блоки – освітній, який переслідує мету загального розвитку здобувач освіти, і професійний, спрямований на оволодіння конкретними спеціальностями [239]. Освітні програми дозволяють отримати відповідний диплом про вищу освіту – бакалавра або магістра в залежності від обсягу і глибини програм. Освоєння професійних програм надає право на викладання відповідних предметів в школі і на роботу в ЗДО.

Сьогодні створюються принципово нові умови, що дозволяють поєднувати багаторівневу професійну підготовку з наступністю освітніх структур і можливістю отримання інтегрованого та диференційованого за рівня професійної освіти [540].

4. Ще одним напрямком розвитку педагогічної освіти є створення педагогічних університетів. Вони самостійно розробляють технології навчання та новий зміст освіти. На їх же базі проходить і апробація, і освоєння цих технологій і змісту, необхідність яких обумовлена зміною

самих вимог до підготовки вихователів, реалізуються ідеї гуманізації, інтеграції, диференціації освіти, інтенсифікації та кооперації науки та інших сфер діяльності людини.

5. Однією з тенденцій розвитку вищої педагогічної школи в сучасних умовах можна назвати орієнтацію на випуск конкурентоспроможних фахівців з високою професійною та загальнонауковою підготовкою. Результативність цієї роботи багато в чому залежить від рівня організації допрофесійної педагогічної освіти, яке в умовах переходу ЗВО на багаторівневу підготовку фахівців стає необхідною умовою безперервної педагогічної освіти.

6. Сьогодні в дошкільній освіті спостерігається яскраве розмаїття моделей дитячих освітніх установ, організації та програм їх роботи. Персонал цих установ підвищує свою кваліфікацію, а й це часом не вирішує проблеми впровадження в педагогічний процес нових освітніх технологій, зокрема, технологій, заснованих на використанні сучасної комп'ютерної та мультимедійної техніки. У зв'язку з цим ще однією стратегією розвитку процесу підготовки вихователів ЗДО стає його комп'ютеризація та інформатизація, перехід на нові форми і засоби навчання. Фахівець повинен також оволодіти новітніми технологіями, вміти користуватися технічними засобами, наочними посібниками тощо.

Крім того, це актуалізує ідею спеціалізації на педагогічних факультетах в ЗВО. При інтенсивної інформатизації освітньої галузі зможе ефективно сприяти підготовці вихователів-професіоналів, фахівців для дошкільних установ, здатних вирішити як основні завдання навчання та виховання, так й додаткові, пов'язані з технологічними, соціальними змінами в суспільстві [543].

Отже, реорганізація вищої педагогічної освіти націлена на підготовку нового типу вихователя. Поки підготовка фахівця дошкільної освіти не формує у нього системного бачення його майбутньої діяльності,

тому вкрай важлива роль відводиться сьогодні побудови системи її цілей. Головне при цьому – відхід від думки, що головними цілями професійного навчання є знання, вміння та навички, якими слід озброїти студента. Як ми вже неодноразово зазначали, професійна компетентність педагога дошкільної освіти розглядається сьогодні набагато ширше.

На основі проведеного аналізу [62; 65; 69; 98; 137; 157; 214; 255; 258; 289; 377; 386; 393; 404; 443; 474 та ін], доведено, що підготовка кадрів для ЗДО являє собою складну педагогічну систему, де можна визначити підходи до її практичної реалізації.

1. Комплексний підхід, згідно з яким підготовка здобувачів освіти до вибору педагогічної професії, її освоєння і вдосконалення професійної майстерності, розглядається в якості однієї зі складових становлення особистості. Тут здійснюється єдність цілей, змісту, форм, методів і засобів взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

2. Системний підхід, де педагогічна діяльність розглядається як цілісний об'єкт, але складається з окремих, що вступають у взаємозв'язок елементів. Причому саме взаємозв'язок відіграє найбільшу роль в цьому підході, так як завдяки їм забезпечується функціонування системи.

3. Особистісно-диференційований підхід, згідно з яким майбутній вихователь особистість, найвища цінність, суб'єкт професійного самовизначення. Він здійснюється на основі гуманних принципів та передбачає пріоритет особистості перед навчальним колективом, проте заснований на розумінні, що реалізація можливостей особистості доступна тільки в колективі.

4. Діяльнісний підхід, завдяки якому відбувається формування особистості в професійному самовизначенні через її включення в активну цілеспрямовану навчальну, трудову, громадську та інші види діяльності. Відомо, що людина проявляється в діяльності, а тому ступінь активності студентів визначає міру даного самовизначення, якість засвоєння знань та

навичок, індивідуальної мотивації, розкриття педагогічного потенціалу і творчих здібностей, а в кінцевому результаті – підготовленість до діяльності в якості вихователя ЗДО.

На наш погляд, системний підхід при цьому є провідним. Розроблений спочатку для вирішення завдань професійної підготовки військових, а пізніше в промисловості, системний підхід широко використовується і за кордоном. У педагогіці ж він став застосовуватися в 60-ті початку 70-х років XX століття в період масштабної модернізації європейської освіти [47]. Традиційно системний підхід в зарубіжній освіті виходив з аналізу предмета навчання. Тоді для створення програми визначалися педагогічні вміння та знання з предмета й на такій основі проектувалися завдання навчання. Але на початку 90-х років в західній педагогіці в основі вибору освітніх завдань була не дисциплінарна складова навчальних курсів, а їх психологічна структура. Системний підхід вважається за кордоном теоретичною базою всіх досліджень технологій навчання, однак визнається і його неоднозначність.

Однак не можна не зупинитися і на ще одному важливому в освіті майбутніх педагогічних кадрів підході. Відомо, що в прямій залежності від підготовки педагогів знаходиться і розвиток інноваційної діяльності сучасних закладів дошкільної освіти. Тому суспільству потрібні нові підходи до самого інноваційного процесу ЗДО, пов'язаного з розвитком освітнього середовища та спрямованого на реалізацію гуманістичної концепції розвитку дітей і установи в цілому.

При оволодінні знаннями, вміннями й навичками педагогічної роботи в дошкільних установах здобувач освіти стикається з подвійністю її характеру. Ця робота поєднує в собі одночасно елементи масової, творчої діяльності. Але в такому випадку відрізняються особливості її освоєння, адже масовість пов'язана з відносно типовою підготовкою, а творчість педагогічної діяльності обумовлює, в свою чергу, індивідуальність рівня

оволодіння цими знаннями, вміннями і навичками для кожного майбутнього педагогічного працівника. Очевидне протиріччя, і щоб зняти його, в процесі навчання студентів необхідно створювати умови, при яких творча самореалізація особистості фахівця буде здійснюватися найбільш ефективно.

Тут ми і підходимо до реалізації особистісного і, головним чином, діяльнісного підходу на практиці. З позицій діяльнісного підходу важливо не тільки організувати діяльність майбутнього вихователя, а головним чином, піклуватися про індивідуальні способи управління діяльністю на основі знання умов освоєння тих чи інших видів (зразків) професійної діяльності.

Особистісний же підхід дозволяє співвіднести ці компоненти з конкретною особистістю студента, тобто з рівнем його навчальних досягнень, здібностей, професійного самовизначення, творчого та педагогічного потенціалу, з його інтересами, індивідуальними особливостями, мотивацією.

Особливе місце в підготовці вихователів ЗДО займає формування у них науково-педагогічної свідомості. В сучасних умовах фахівець цієї сфери повинен поєднувати функції вихователя-вченого. Завдяки цьому він легше орієнтується в освітній ситуації, в своїй повсякденній діяльності, сам розробляє ідеї та методики освіти. Особливості цієї роботи такі, що педагог повинен вміти бути самостійним і активним, тобто бути особистістю.

Сьогодні важливо, що суспільство усвідомило необхідність такого розвитку, а держава взялася за модернізацію системи вищої педагогічної освіти.

Найважливішим напрямком модернізації сучасної освіти є підвищення її якості. У зв'язку з цим досить актуальною є проблема підвищення якості дошкільної освіти, оскільки вона визначає якість

наступних рівнів. Освіта як ресурс науки, техніки та мистецтва зазнає сьогодні корінні зміни, пов'язані з формуванням особистості людини – як суб'єкта демократичних відносин, що виникають в процесі його адаптації в постійно мінливих соціально-економічних умовах.

Діяльність сучасного вихователя заснована на його активної, творчої позиції, здатного розробляти та реалізовувати нові ідеї й технології. Нова освітня парадигма орієнтує заклади дошкільної освіти на пошуки шляхів розвитку, найбільш актуальним є розвиток готовності вихователя до музичного розвитку дітей дошкільного віку. Готовність до здійснення такої діяльності – необхідна умова успішної роботи сучасного фахівця.

З усіх видів мистецтва саме музика найбільш безпосередньо впливає на сприйняття людини, відображаються настрій і переживання людини, її емоційний світ. Тонкість, сила та різноманітність душевних станів, що розкривається в музиці, становлять її основний зміст.

Так, майбутній вихователь, здатний до розвитку дітей, створює на заняттях сприятливу атмосферу для вирішення освітніх завдань, паралельно сприяючи особистісному зростанню вихованців. Освітня діяльність вимагає формування особистісних якостей та вмінь у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів. Розв'язання даної проблеми дозволить вихователю бути готовим здійснювати розвиток дітей засобами музичного мистецтва.

Вченими, які досліджували проблему підготовки вихователів до різних видів професійної діяльності нині систематизовано комплекс критеріїв та показників для оцінювання даного виду роботи. Так, С. Будаком розроблено комплекс критеріїв та показників за допомогою яких вчений оцінює у своєму дослідженні формування готовності й підготовки майбутніх вихователів ЗДО до навчання іноземної мови дошкільників. Досить вдало описані показники, які розкривають загальнопедагогічної підготовку майбутніх вихователів на засадах

інтеграції у праці К. Волинець. Формуючи готовність вихователів ЗДО до економічного виховання дітей, науковець Н. Грама описує комплекс критеріїв для оцінювання даного виду діяльності. Н. Ємельянова у своєму дослідженні щодо підготовки вихователів до роботи над засвоєнням дітьми народознавчої лексики пропонує систему критеріїв, які сприятимуть ефективному формуванню готовності вихователів до даного виду роботи. Також комплекси розроблених критеріїв пропонують нам такі вчені, як Н. Ковальова, О. Кучерявий, Л. Машкіна, Т. Танько та інші.

Аналіз наукової літератури надає можливості стверджувати, що теоретико-методичні питання забезпечення підготовки вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років не отримали в ній достатнього відображення та потребують уточнення критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності майбутніх фахівців до даного виду діяльності.

У взаємовідносинах з дитиною основною складовою професіоналізму вихователя є його компетентність. Людина, компетентна в спілкуванні встановлює певну атмосферу спілкування, що допомагає партнеру відчувати себе вільно та комфортно. Для розвитку дитини психологічний клімат відіграє значну роль і визначається як відносинами між вихователем і дітьми.

Результатом підготовки вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років є сформована готовність до даного виду діяльності.

Здійснений нами теоретичний аналіз досліджень дозволяє констатувати, що готовність вихователя визначається певним станом свідомості вихователя, в контексті відповідних дій або підготовки до них, а також можливості діяти на високому рівні, як однією з умов швидкої адаптації до роботи та професійного вдосконалення.

Готовність визначається як стан свідомості особистості, в контексті певних дій або підготовки до них, а також можливості майбутньому вихователю діяти на високому рівні, як однією з умов швидкої адаптації до діяльності та професійного вдосконалення. Готовність складається з теоретичних знань, вмінь, позитивного ставлення до професії, фахової компетентності здобувача освіти.

Серед компонентів готовності визначимо: ціннісно-мотиваційний (відношення до майбутньої професії), когнітивний (сукупність знань з обраного фаху) і діяльнісний (набуті вміння та навички), які дозволяють вихователям продуктивно використовувати форми, методи, технології, засоби щодо вирішення професійних завдань, удосконалювати свою діяльність при їх застосуванні. Так, характерними особливостями діяльності вихователя щодо розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років є: координація дій і спрямованість участі суб'єктів освітнього процесу щодо питань музичного виховання дітей, урахування індивідуальних і вікових особливостей вихованців в розвитку музичних та творчих здібностей; організація та проведення масових заходів з вихованцями в рамках освітньої програми (музичні вечори, розваги, показ лялькового театру); придбання музичних навичок і методичних знань; готовність до ділової співпраці в якості базисної педагогічної цінності, що дозволяє реалізувати наступність у роботі суб'єктів діяльності, забезпечення емоційно позитивного фону в процесі професійної діяльності, що забезпечує позитивний вплив на його результативність; підвищення музичної грамотності вихователів, формування їх музичного смаку. Також, формування готовності щодо розвитку здібностей дітей проявляється в музично-творчій активності вихователів (музична ерудиція, позитивне емоційно-оцінне ставлення до музичної культури, усвідомлення особливостей музичної мови, музичні враження, створення виразних музичних образів, керівництво музично-творчою діяльністю дітей).

Розкриваючи суть кожного компонента готовності, визначимо його критерії та показники. Важливо зазначити, що рівень сформованості кожного із визначених нами компонентів готовності до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років оцінюється за відповідними критеріями. Для вирішення завдань є необхідність чіткого виділення та формулювання критеріїв і показників готовності вихователів до розвитку музичних здібностей дошкільнят 4-7 років, що ґрунтуються на структурно-функціональних компонентах.

Зазначимо, що критеріальний підхід до діагностування сформованості готовності майбутнього вихователя до розвитку музичних здібностей дошкільника розкривається через систему емпіричних показників, що уможливорює виокремлення рівнів сформованості означеного процесу та його характерних ознак.

У педагогічній теорії «критерій» є об'єктивною ознакою, за допомогою якої здійснюється порівняльна оцінка певного явища, сукупність якостей явища, які відображають суттєві характеристики й підлягають оцінці.

П. Ясінець зазначає про те, що критерій – це міра оцінювання явища, що досліджується, та тих змін, які відбулися в результаті експериментального навчання та виділених педагогічних умов, за яких визначена гіпотеза відповідає чи не відповідає результатам експерименту [544]. Беручи за основу визначення суті поняття «критерій» вченої П. Ясінець, під «критерієм» вважаємо ознаку, на підставі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація явища, процесу або діяльності.

На думку Г. Шабанова, ступінь вияву та якісна сформованість критерію виражаються показниками, які характеризуються низкою ознак, включаючи певні складові, одиниці виміру, що дають змогу «виміряти» (оцінити) дійсність, порівняти її з нормою.

Таким чином, розгорнутий критерій є сукупністю основних показників, які розкривають норму, вищий рівень розвитку досліджуваного педагогічного явища [308].

Розкриємо суть кожного компонента готовності. Доцільно зазначити про те, що зміст мотиваційного компонента готовності вихователя до розвитку музичних здібностей дошкільника акумулює позитивно активне ставлення до фахової діяльності, мотивованість майбутнього фахівця до творчості, інтерес до музичної діяльності.

Критерієм сформованості мотиваційного компонента готовності вихователя до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років визначено мотиваційно-аксіологічний, а показниками його вияву такі: цілеспрямованість студентів щодо фахової діяльності шляхом формування готовності до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років, емоційна привабливість та позитивна мотивованість до музичної діяльності, формування ціннісних орієнтацій дошкільнят засобами музичного мистецтва (особистісні цінності).

Здібності особистості знаходять своє вираження в ціннісному ставленні до оточуючого, в якому діяльнісне, оцінне й емоційне упорядковується в досконалості, гармонії та красі. Ціннісне ставлення до музичного мистецтва ґрунтується на музичному сприйманні як основи музично-творчої діяльності. Залучення людини до світу музики супроводжується почуттям переживання, забезпечується виявлення особистісного смислу музичного твору, формуються особистісні смисли та система цінностей індивіда.

Слід зазначити, що формування готовності майбутнього вихователя до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років здійснюється за допомогою трансформації мотивів, ціннісних орієнтацій, потреб, настанов студентів як суб'єктів музичної діяльності.

Показниками рівня сформованості ціннісно-мотиваційного компоненту готовності вихователів ЗДО є:

- інтерес до освоєння методів розвитку музичних здібностей дошкільників;
- активність участі в музичній діяльності під час навчання у ЗВО;
- самостійність у виборі творчих завдань;
- прагнення брати участь в мистецьких конкурсах;
- активна, зацікавлена участь в обговореннях результатів реалізації мистецьких проєктів і програм;
- наполегливість в подоланні труднощів при вирішенні творчих завдань.
- активність в саморозвитку, прагнення дізнатися, вивчити більше, ніж пропонують навчальні програми.

Високий рівень сформованості ціннісно-мотиваційного компоненту готовності вихователів ЗДО до розвитку здібностей дітей 4-7 років характеризується: з інтересом ставиться до професії в цілому і до музичної діяльності зокрема, вважаючи це важливим для свого майбутнього; самостійно вирішує творчі завдання, регулярно бере участь в розробці та реалізації мистецьких проєктів в складі групи або індивідуально; регулярно бере участь в музичних конкурсах; проявляє активність у саморозвитку.

При середньому рівні сформованості ціннісно-мотиваційного компоненту готовності вихователів ЗДО: зацікавлено та відповідально відноситься до освоєння методів роботи з дітьми щодо розвитку їх здібностей, вважаючи, що це може стати в нагоді в майбутньому; нерегулярно, але бере участь у розробці та реалізації мистецьких проєктів в складі групи або індивідуально; може самостійно ставити завдання, але не виявляє належної наполегливості при виникненні труднощів, може

брати участь в мистецьких конкурсах, але сильно до цього не прагне; проявляє зацікавленість в саморозвитку, але з невисокою активністю.

Низький рівень сформованості ціннісно-мотиваційного компоненту готовності характеризується тим, що вихователь: не проявляє інтересу до освоєння методів роботи з дошкільниками в галузі розвитку їх музичних здібностей, оскільки не вважає це важливим для свого майбутнього; не проявляє інтересу до участі в розробці та реалізації мистецьких проєктів; не проявляє активності в професійному саморозвитку й не прагне дізнатися більше того, що пропонують навчальні програми, домінує звичка робити все заради позначки, що породжує пасивність по відношенню до професійної підготовки.

Когнітивний компонент сформованості готовності вихователів ЗДО відображає його творчу освіченість, професійну компетентність, а також поінформованість здобувачів про специфіку розвитку здібностей дітей 4-7 років і передбачає наявність у майбутнього вихователя певного рівня обізнаності з поняттями «здібності», «музичні здібності», «музична діяльність».

Когнітивний компонент сформованості готовності вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей передбачає сукупність знань і умінь, отриманих в ході освітнього процесу, визначається операційно-змістовним критерієм, і включає такі знання, як: методологічні, що передбачають знання сутності музичної діяльності та специфіки її реалізації в сучасних умовах; теоретичні, що включають знання цілей, змісту, методів і форм музичної роботи з дітьми 4-7 років, закономірностей її освоєння й реалізації музичної діяльності; методичні, які об'єднують знання методики реалізації вимог особистісно-орієнтованого освітнього процесу в структурі власної діяльності; технологічні, засновані на основі сучасних педагогічних технологій розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років.

Показниками когнітивного компоненту є: володіння аналітичними навичками; наявність загальних і спеціальних знань; володіння методами музично-педагогічних досліджень; здатність до організації самостійної пізнавальної діяльності.

Когнітивний компонент відображає наявність комплексу знань і умінь, що сприяють осмисленню сутності та специфіки професійної діяльності вихователя. Це можливо при наявності аналітичних (теоретичний аналіз педагогічних факторів і явищ), прогностичних (орієнтування на кінцевий результат, визначення мети та змісту педагогічних завдань, відбір видів діяльності, адекватних поставленим завданням, і планування творчих справ, вибір оптимального поєднання форм, методів і засобів педагогічного процесу, планування прийомів стимулювання активності дітей), проєктивних (конкретизація і обґрунтування способів поетапної реалізації педагогічного прогнозування), рефлексивних умінь (контрольно-оцінна діяльність).

Отже, постійне систематичне і послідовне прагнення задовольняти власні пізнавальні потреби, розвивати необхідні вміння аналізувати різні явища в галузі музично-педагогічної діяльності, опановувати системою розумових операцій, методів, прийомів, знань законів в поєднанні з вмінням враховувати їх в музичній практичній діяльності сприяє вдосконаленню майбутнього вихователя в умовах ЗВО.

Критерієм сформованості когнітивного компонента готовності вихователя до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років визначено операційно-змістовий, а показниками його вияву такі:

- розуміння ролі та значення вирішення музично-педагогічних завдань у професійній діяльності вихователя;
- знання типів завдань, що вирішуються вихователем в професійній діяльності та вимог до результатів їх вирішення;

- знання вимог, що пред'являються до музичним проектам і програмам;
- знання методів вирішення музично-педагогічних завдань і умов їх застосування.

Високий рівень сформованості когнітивного компоненту готовності вихователів ЗДО до розвитку здібностей дітей 4-7 років характеризується тим, що вихователь: розуміє роль і значення рішення музично-педагогічних завдань у професійній діяльності; має знання достатні, щоб вирішувати творчі завдання всіх типів.

При середньому рівні сформованості когнітивного компоненту готовності до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років вихователь: достатньо розуміє роль і значення рішення музично-педагогічних завдань у професійній діяльності, має достатні знання, щоб вирішувати деякі найбільш прості творчі завдання.

Низький рівень сформованості когнітивного компоненту готовності вихователів ЗДО до розвитку здібностей дітей 4-7 років характеризується тим, що вихователь: не розуміє роль і значення рішення музично-педагогічних завдань у професійній діяльності; має недостатні знання, щоб вирішувати будь-які завдання творчого характеру.

Отже, змістове наповнення когнітивного компонента надає можливості оцінити його за допомогою операційно-змістового критерію.

Діяльнісний компонент готовності вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років формується через систему практичних дій студента, представлений групами умінь, систематизованих за провідною ознакою діяльності.

Критерієм оцінювання сформованості діялісного компоненту готовності вихователя до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років визначаємо діялісно-рефлексійний, ознаками якого є: здатність застосовувати набуті знання, уміння та навички в своїй професійній

діяльності й характеризується володінням майбутніми вихователями досвідом та навичками в розвитку музичних здібностей дошкільників, адекватною самооцінкою вихователя щодо сформованої готовності до даного виду діяльності.

Показниками діяльнісно-рефлексійного критерію є: сформованість умінь, навичок, здатність до здійснення музичного розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років; сформованість умінь застосовувати знання в музичній діяльності; сформованість навичок розв'язання проблем, пов'язаних з професійною діяльністю в галузі музичної освіти; адекватна самооцінкою вихователя щодо сформованої готовності до даного виду діяльності.

Високий рівень сформованості діяльнісного компоненту готовності вихователів ЗДО до розвитку здібностей дітей 4-7 років характеризується тим, що вихователь: здатний успішно здійснювати музичний розвиток дітей 4-7 років; вміє застосовувати знання в музичній діяльності; має сформовані практичні навички; здатний до розв'язання творчих завдань, пов'язаних з музичною діяльністю, має адекватну самооцінку вихователя щодо сформованої готовності до даного виду діяльності.

При середньому рівні сформованості діяльнісного компоненту готовності вихователів ЗДО до розвитку здібностей дітей 4-7 років характеризується тим, що вихователь: здатний у достатній мірі здійснювати музичний розвиток дітей 4-7 років; ситуативно проявляє уміння застосовувати знання в музичній діяльності; має частково сформовані практичні навички в розв'язанні творчих завдань, пов'язаних з професійною діяльністю; має завищену самооцінку вихователя щодо сформованої готовності до даного виду діяльності.

Низький рівень сформованості діяльнісного компоненту готовності вихователів ЗДО до розвитку здібностей дітей 4-7 років характеризується тим, що вихователь: не здатний здійснювати музичний розвиток дітей 4-7

років; мають недостатньо сформовані практичні навички; не володіють навичками розв'язання творчих завдань, пов'язаних з професійною діяльністю, має занижену самооцінку вихователя щодо сформованої готовності до даного виду діяльності.

Таким чином, здійснення розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років виступає важливим чинником професійної діяльності вихователя.

Необхідність професійної підготовки вихователів ЗДО до розвитку музичної діяльності дітей 4-7 років обумовлена різноманіттям форм і видів педагогічної діяльності, специфікою роботи з дошкільниками. Музичне мистецтво допомагає вирішувати завдання духовного, морально-естетичного виховання дитини і відіграє особливу роль у розвитку дитини. Розвиток музичних здібностей завжди було однією з важливих педагогічних завдань, і саме дошкільний вік є сензитивним по відношенню до розвитку всіх основних психічних процесів, здібностей, в тому числі і музичних.

Формування готовності вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років – складний і тривалий освітній процес, який оцінюється сформованістю відповідних компонентів: мотиваційного, когнітивного, діяльнісного. Відповідно кожен компонент оцінюється критеріями: мотиваційно-аксіологічним, операційно-змістовим, діяльнісно-рефлексійним. Ціннісно-мотиваційний компонент характеризується ціннісним ставленням до майбутньої професійної діяльності; опануванням технологій музичної підготовки дітей дошкільного віку; когнітивний – передбачає сукупність професійних знань і умінь, отриманих в ході освітнього процесу, діяльнісний – система практичних дій майбутнього вихователя, представлена групами музичних умінь, самооцінка вихователя щодо сформованої готовності до даного виду діяльності. Визначено рівні готовності вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років на основі традиційної тріступеневої градації:

високий, середній, низький. На основі проведеного аналізу розкрито суть змісту готовності вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років, схарактеризовано компоненти готовності та обґрунтовано критерії, показники та рівні сформованості означуваної готовності

У сучасній системі вищої освіти відбуваються глибокі перетворення, зумовлені особливостями сучасної цивілізації, що характеризується високими темпами розвитку технологій, проникненням знань в усі сфери життя суспільства та економіки. Суспільство, засноване на знаннях – це не тільки зростання інвестицій у високі технології, але й зміна вимог до сучасної людини, а саме: готовність неперервно навчатися; здатність до логічного, аналітичного, критичного та конструктивного мислення; здатність до прийняття відповідальних рішень, точності й продуктивності у виконанні завдань.

Так, сучасний вихователь вміє використовувати систематизовані теоретичні та практичні знання гуманітарних, соціальних та економічних наук при вирішенні соціальних і професійних завдань в галузі дошкільної освіти, що передбачає володіння ним певними компетентностями. Формування загальних і спеціальних професійних компетентностей здобувача освіти неможливо без урахування провідних тенденцій розвитку дошкільної освіти: підвищення якості вищої освіти; здатність системи освіти гнучко реагувати на зміну потреб особистості, перехід від переважно інформаційних форм до активних форм і методів навчання, що сприяють розвитку творчих і проектних здібностей вихованців; впровадження нових освітніх технологій.

Низка сучасних дослідників визначали предметом свого дослідження підготовку вихователів ЗДО, готовність вчителів та педагогів до розвитку музичних і творчих здібностей дошкільнят тощо. Так С. Воронова обґрунтувала теоретичні аспекти підготовки студентів педагогічних коледжів до музично-творчої діяльності [80]; Н. Євстігнєєва

дослідила перспективні шляхи підготовки майбутнього педагога до використання музики як засобу саморегуляції функціонального стану дітей [155]; В. Мирошніченко запропонувала напрями підготовки педагогів до естетичного виховання дітей у сучасному інформаційному просторі [288]; С. Нечай запропонувала сучасний погляд на проблему музично-педагогічної підготовки педагогів системи дошкільної освіти [360]; І. Боднарук визначила педагогічні умови оптимізації методичної підготовки майбутніх вчителів музики в процесі педагогічної практики [44]; О. Отич дала оцінку мистецтву в системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання [375]; Л. Зданевич схарактеризувала суть і структуру професійної підготовки майбутнього вихователя до роботи з дезадаптованими дітьми дошкільного віку [175]; О. Юрчук виокремила сучасні психолого-педагогічні вимоги до професійної діяльності вихователів ЗДО [535]; Ю. Руденко довела значення виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у майбутній професійній діяльності [434].

Вивчення та аналіз літератури дозволяє свідчити, що науковці побіжно розглядали окремі аспекти проблеми підготовки вихователів ЗДО, а особливості розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років у контексті означеної проблеми майже не досліджували.

Доцільність підготовки здобувачів освіти щодо розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років, обумовлюється: науково-теоретичним обґрунтуванням змісту підготовки вихователя ЗДО; методологією наукового дослідження. Зазначимо, що в основу методології покладено наукові підходи щодо розуміння сутності підготовки майбутнього фахівця; взаємозв'язок компонентів структури підготовки вихователя; систему формування у здобувачів освіти елементів підготовки щодо розвитку музичних здібностей дітей дошкільного віку. Важливо окреслити підсистеми такої дидактичної системи. Серед них: концептуально-цільова,

проектувально-змістовна й процесуально-технологічна, а також контрольно-оцінна.

Обґрунтування системи підготовки вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років, вбачаємо доцільним висвітлювати шляхом висунення нових положень, які характеризують зміст кожної із названих підсистем, а також визначення логічних зв'язків між ними. Відтак, схарактеризована нами система підготовки вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років була адаптована до потреб сучасних ЗВО.

Так, система професійної підготовки майбутніх вихователів представляє собою цілісний комплекс структурних елементів, що знаходяться в певних зв'язках і відносинах, які взаємодіють один з одним і утворюють цілісну єдність.

На наш погляд, визначаючи категорію «система», слід враховувати її тісний взаємозв'язок з іншими поняттями, такими як: зв'язок, цілісність, відносини, підсистеми, структура. Визначальними характеристиками будь-якої системи вважаємо багаторівність, ієрархічність, структурність.

Термін «система» використовується у випадках, коли бажають охарактеризувати досліджуваний об'єкт як щось ціле і складне, про який неможливо відразу дати конкретне уявлення, зобразивши його у вигляді графіка або формули.

У філософському словнику система визначається як «сукупність елементів, що знаходяться у відношеннях та зв'язках між собою певним чином та утворюють деяку єдність цілей» [503, с. 583]. Складність, різноманітність уявлень пояснює багатоаспектність формулювання поняття «система». С. Кошман визначає систему з одного боку як сукупність окремих частин в єдиному об'єкті, з іншого – це комплексний об'єкт, частини якого пов'язані між собою. Тому, у загальному випадку

система – це цілісна безліч об'єктів, пов'язаних між собою певними відносинами [287].

Науковці вважають, що системою можна назвати лише такий комплекс вибірових компонентів, у якому взаємодія і взаємовідношення будуть спрямовані на отримання сфокусованого корисного результату.

Ю. Руденко системою вважає упорядковані, взаємопов'язані в єдине ціле елементи у взаємодії з оточуючим середовищем як цілісне явище і передбачає досягнення певного результату [434]. С. Гончаренко звертає увагу на багатогранність сторін, елементів, відношень, внутрішніх і зовнішніх факторів функціонування і розвитку соціальнопедагогічного процесу визначає необхідність його системного вивчення [113]. Застосування системного підходу до вирішення проблем підготовки майбутніх вихователів передбачає аналіз усіх факторів як множини взаємопов'язаних елементів, спрямованість діяльності суб'єкта на забезпечення оптимального функціонування педагогічних систем, до яких залучено об'єкти педагогічного впливу.

Суттєвим аспектом категорії «система підготовки», що розкриває її зміст, є уявлення про розчленованість її на елементи, які безпосередньо співвідносяться із системою як такою, які позначають її складову частини. Як зазначає Л. Зданевич, елементи системи: понятійний апарат досліджуваної проблеми, методологічні засади, концепція, методика діагностики, рівні сформованості готовності, педагогічні умови, що сприяють професійній підготовці майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку, а також закономірності цієї готовності [175].

Безсумнівно, особливе місце у розвитку дошкільнят належить музичному мистецтву. Розвиток музичних здібностей є необхідною умовою формування гармонійної особистості і в сучасному суспільстві, в практиці музичної освіти досить гостро поставлена проблема пошуку

нових педагогічних технологій розвитку музичних здібностей дітей дошкільного віку.

Отже, підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти, організована в межах навчального процесу, має бути спрямована на розвиток особистого потенціалу здобувача освіти, активізацію ресурсів кожного студента щодо накопичення та реалізації у практиці інноваційних методик щодо розвитку музичних здібностей вихованця, підвищення відповідальності за результати якісної зміни особистості вихованця.

Доцільно зазначити про те, що результатом підготовки вихователя ЗДО є його здатність до музичного розвитку вихованців, а також практичної реалізації досвіду здобувачів освіти у межах ЗДО. Крім того, важливим моментом є включення майбутніх вихователів у процес представлення своєї діяльності на рівні середовища вихователів-майстрів, що може бути організовано в межах навчально-педагогічних практик, семінарсько-тренінгових заходів системи підвищення кваліфікації вихователів, методичних об'єднань ЗВО.

Зазначимо, що цілісність системи визначається властивостями її структури – сукупність необхідних і достатніх для досягнення цілей відношень (зв'язків) між її компонентами (елементами), характеризує організованість системи, стійку упорядкованість її елементів і зв'язків.

Аналіз наукових досліджень дозволяє зазначити складові розробленої нами системи підготовки вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років.

Відначено, що концептуально-цільова підсистема спрямована на обґрунтування й актуалізацію системи підготовки вихователів. Складовими концептуально-цільової підсистеми є: мета, методологічні засади підготовки вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років, наукові підходи (аксіологічний, системний, особистісно-діяльнісний, культурологічний) та компоненти сформованості готовності

вихователів до професійної діяльності, що мають суттєвий вплив на процес її формування в освітньому середовищі ЗВО.

Стрижнем названої підсистеми слід вважати мету системи – сформувати готовність майбутнього фахівця до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років.

Процес підготовки вихователя визначається такими напрямками реалізації:

- забезпечення розвитку творчого мислення майбутнього вихователя, актуалізація продуктивних мотивів спрямованості до музичної діяльності;
- забезпечення максимальної реалізації можливостей застосування професійних умінь, їх формування, розвитку та корекції майбутніх вихователів ЗДО у процесі навчання;
- створення освітнього середовища, що надає можливості здобувачам освіти реалізовувати творчі проекти в умовах професійної взаємодії з учасниками педагогічного процесу (дитячими колективами ЗДО, вихователями, батьками).

Аналіз праць науковців щодо визначення системного підходу в питаннях обґрунтування педагогічних систем, музично-педагогічної діяльності здобувачів освіти, надає можливості визначити основні вимоги до системи підготовки вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років:

- взаємодія системи та освітнього середовища;
- зв'язок всіх елементів системи (зміст, мета, результат);
- врахування специфічних особливостей елементів системи;
- відтворення компонентів готовності здобувачів освіти у ЗДО;
- координація елементів системи, їх підпорядкування;
- гуманістична спрямованість системи, варіативність, відкритість.

Визначення складових системи підготовки майбутнього вихователя ґрунтується на конкретних принципах, що дозволяє ефективніше формувати у здобувачів освіти готовності до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років, зокрема:

- культуровідповідності, що передбачає орієнтацію на усвідомлення музичного мистецтва, на досягнення значущості культури, на висвітлення функцій мистецької діяльності. Формування та розвиток культури здобувача освіти зумовлено зв'язком людини з культурою, як системою цінностей. Фахівець розвивається на основі культури й поповнює її новими елементами, тим самим розвивається як творча особистість.

У реалізації цього принципу набуває значущості формування здатності майбутніх фахівців до розуміння культури взагалі та мистецтва зокрема, самоідентифікації, культуровідповідного способу життя, що є для музично-педагогічної підготовки фахівців дошкільної освіти;

- принцип педагогічно-мистецької спрямованості – це мотивація до музичної діяльності та прагнення бути висококваліфікованим спеціалістом, який допомагає дитині в подоланні певних труднощів, вирішення педагогічних ситуацій, а також орієнтований на розвиток особистості дитини. Реалізація принципу сприяє підвищенню рівня методичної та музичної підготовки майбутніх вихователів ЗДО. Так, в процесі досягнення естетичної складової творів музичного мистецтва у майбутніх фахівців формуються схильності до сприймання музичного мистецтва;

- принцип інтеграції, спрямований на використання міждисциплінарних зв'язків у підготовці майбутніх вихователів ЗДО;

- принцип діалогізації є важливою складовою процесу формування готовності вихователів до професійної діяльності. Реалізація принципу передбачає створення середовища, що забезпечує спілкування між суб'єктами навчального процесу, рефлексію, саморозвиток кожної

людини. Діалогізація передбачає, перш за все, спілкування з музичним мистецтвом, а також діалог між самими здобувачами освіти під час музичної діяльності.

- принцип практичної зорієнтованості означає усвідомлення практично-прикладного значення змісту та методів навчання. Розвиток системи та змісту навчання в сучасному світі відбувається в контексті глобальних освітніх перетворень, серед яких: адаптація освітнього процесу до запитів і потреб людини; орієнтація навчання на особистість, її саморозвиток. Так, майбутні фахівці дошкільної освіти конструюють педагогічний процес за будь-якими моделями, в тому числі й авторськими, що сприяє позитивним змінам в педагогічній теорії та практиці.

Отже, зазначені принципи посідають важливе місце в процесі підготовки здобувачів освіти, надають змогу збудувати систему методів, прийомів, засобів і форм організації їх музичної діяльності.

Проектувально-змістовна підсистема розкриває зміст освіти майбутніх фахівців, спрямований на розвиток музичних здібностей дітей 4-7 років. Так, під час навчання здобувачі освіти аналізують певні професійні ситуації, оволодівають новими знаннями; знаходять інформацію, аналізують її, співвідносячи зі своїми вже сформованими особистісними уявленнями в галузі музичного мистецтва; визначають перспективну мету й завдання.

Процесуально-технологічна підсистема передбачає виконання певних правил на всіх етапах процесу підготовки майбутніх вихователів, полягає в розробці технології, її вдосконаленні та контролі якості підготовки фахівців упродовж усього терміну навчання та визначається метою та завданнями. Так, метою є формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в ЗДО, до завдань відносимо підготовку фахівців, готових до успішної діяльності в закладах дошкільної

освіти; надання здобувачам освіти ґрунтовних компетенцій, які формуються під час підготовки в ЗВО,

Процесуально-технологічну підсистему представлено технологією підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років (з етапами: професійно-мотиваційним, когнітивним, креативно-діяльнісним, рефлексійно-самотворчим), навчально-методичним інструментарієм забезпечення процесу музичної діяльності студентів, а також педагогічними умовами.

Професійно-мотиваційний етап технології визначається формуванням стійкої професійної спрямованості студентів на музично-педагогічну діяльність, систему цінностей і мотивів, стійкого інтересу до вирішення проблеми розвитку музичних здібностей дітей дошкільного віку засобами музичної діяльності.

Когнітивний етап передбачає опанування здобувачами освіти системою теоретичних, технологічних, методичних знань, необхідних для здійснення музичної діяльності, поглиблення професійного світогляду, формування стійкої професійної позиції студентів.

Зазначимо, що підготовка здобувачів освіти є ефективною лише за умови її реалізації у освітньому середовищі педагогічного університету. Майбутні фахівці отримують основну інформацію в межах організаційних форм, а набутий досвід відтворюють у реальних умовах професійної діяльності, що проявляється в створенні та реалізації мистецьких проєктів, їх презентації та популяризації.

Зазначимо, що контрольньо-оцінна підсистема передбачає моніторинг готовності вихователя до розвитку здібностей дітей 4-7 років; визначення критеріально-рівневого інструментарію.

Контрольно-оцінна підсистема забезпечує підготовку діагностичного апарату, розробка якого може сприяти визначенню як низки певних показників, інструментарію, рівнів (низького, середнього, високого)

готовності вихователя до музично-педагогічної діяльності. Також забезпечуються мотиваційний, змістовий, процесуальний, особистісно-оцінний критерії на підґрунті методів оцінювання у здобувачів освіти готовності до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років.

Позитивну мотивацію та спрямованість студентів до формування творчої індивідуальності дошкільників визначає мотиваційний критерій. Процесуальний критерій віддзеркалює ступінь сформованості операційно-діяльнісного компонента. Рівень сформованості когнітивного компонента визначає змістовий критерій: рівень знань студентів щодо мети, форм і методів розвитку музичних здібностей дітей дошкільного віку, а також знання щодо специфіки організації освітнього процесу в ЗДО. Особистісно-оцінний критерій відображає сформованість та розвиненість особистісного компонента у процесі підготовки здобувачів освіти.

Згідно з концепцією дослідження у процесі теоретичного обґрунтування педагогічної системи підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років враховувались: цілі професійної підготовки, її зміст, інструменти педагогічної комунікації (засоби, форми і методи реалізації цілей педагогічної системи); суб'єкти педагогічного впливу – здобувачі (рівень їх попередньої підготовки, стать, вік), науково-педагогічні і педагогічні працівники як носії і комунікатори цілей педагогічної системи; результати навчання. Основу професійної підготовки майбутніх вихователів у закладах вищої педагогічної освіти становить освітня діяльність як процес, спрямований на опанування змісту навчання, необхідного для реалізації здобувачами спеціальності 012 своїх професійно-педагогічних функцій. Відбір і структурування змісту підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років здійснювалися з урахуванням дидактичних принципів і критеріїв: 1) відображення у змісті навчання майбутніх вихователів всіх компонентів формування готовності до розвитку музичних здібностей

дітей 4–7 років; 2) значущість змісту навчання для розвитку відчуттів, уяви, творчого мислення, музичного смаку, прилучення до духовно-моральних та естетичних цінностей; 3) забезпечення єдності змістової і процесуальної складових професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років.

На підґрунті узагальнення й аналізу теоретичних надбань учених, які досліджували проблему підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності, та власного досвіду, нами було розроблено педагогічну систему підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років, складовими якої стали: концептуально-цільовий, змістовий, процесуально-технологічний, оцінно-рефлексійний блоки (рис.1). Ці блоки є взаємообумовленими та взаємопов'язаними. Їхнє органічне поєднання мало забезпечити функціональну єдність усіх компонентів готовності майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років.

Метою теоретичного обґрунтування та розробки педагогічної системи визначено проєктування та реалізацію стратегії професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років, що передбачає конкретизацію завдань: виявити (діагностувати) вихідний рівень готовності, розробити ефективні шляхи професійної підготовки майбутніх вихователів, коригувати цей процес, оцінити ефективність реалізації пропонованої стратегії.

Теоретично обґрунтована та розроблена педагогічна система наочно відображає різницю між станами об'єкта – оригінал, функціональність і динамічність трьох етапів, що дозволило простежити позитивну динаміку між вихідним та прикінцевим рівнем сформованої готовності майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років. Вона характеризується: цілісністю (оскільки всі етапи взаємопов'язані між собою, мають певне смислове навантаження і спрямовані на прикінцевий результат – сформована готовність й переходу на якісно більш високий

ступінь – самореалізацію та самовдосконалення), наявністю інваріантної (мета, методологічні підходи, принципи) та варіантної (диференціація завдань, змісту, методів і прийомів, засобів, форм досягнення мети з урахуванням особливостей підготовки вихователів) складових.

Отже, запропонована педагогічна система підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років має всі ознаки системи, що підтверджено за допомогою прогнозованого результату професійної підготовки. Її *компонентами* визначено чотири блоки, зокрема: концептуально-цільовий, змістовий, процесуально-технологічний, оцінно- рефлексійний.

Метою *концептуально-цільового блоку* є формування готовності майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років (реалізовується мотиваційний компонент готовності).

Змістовий блок визначається рівнем опанування професійних знань, необхідних для ефективної підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років (реалізовується когнітивно-творчий компонент готовності).

Процесуально-технологічний блок характеризується рівнем сформованості системи умінь та практичних навичок, необхідних для ефективної підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років (мета – набуття індивідуального досвіду формування системи спеціальних умінь, спрямованих на професійну актуалізацію власних індивідуальних

особливостей) (реалізовується діяльнісно-операційний компонент

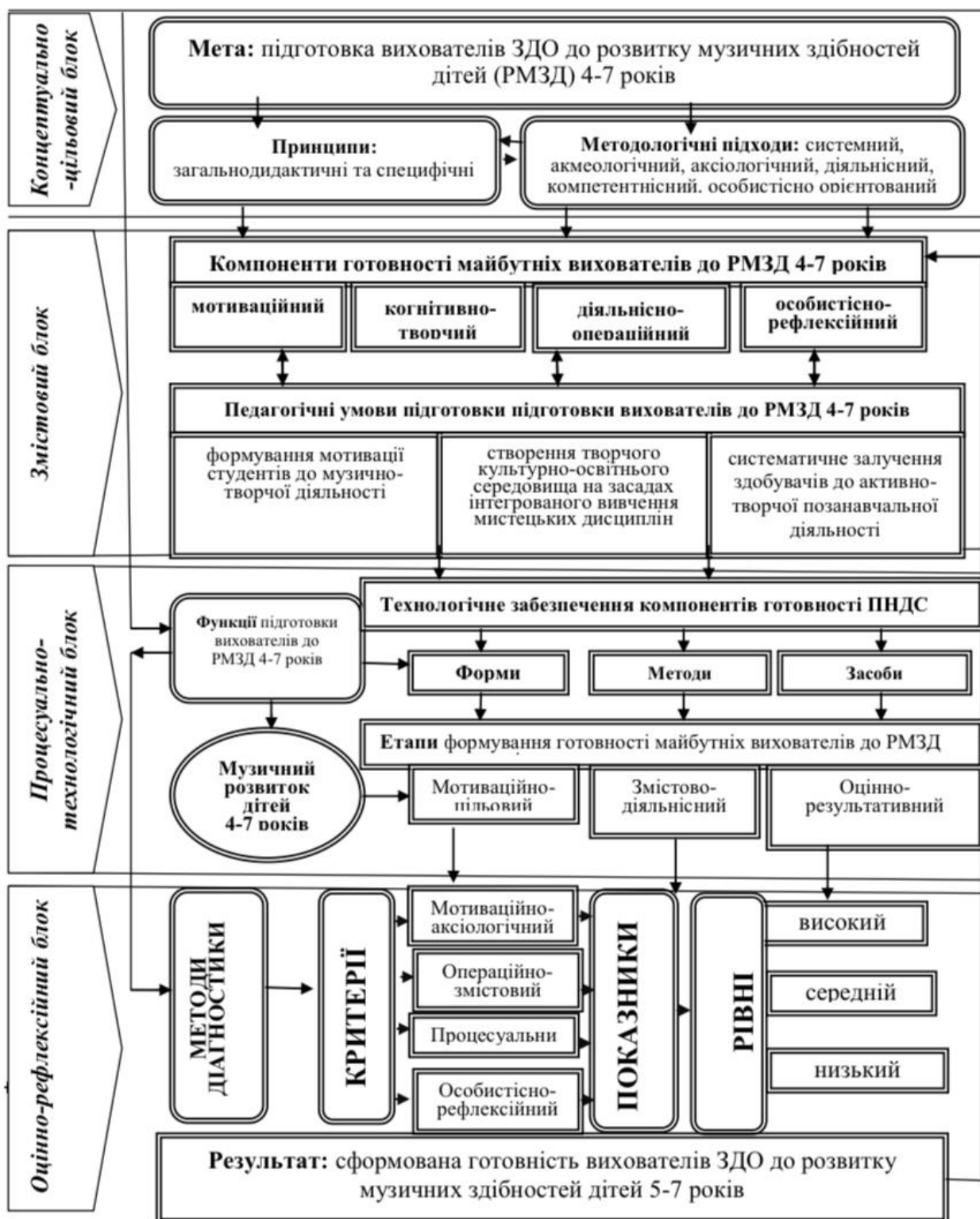


Рис. Педагогічна система підготовки вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 5-7 років

готовності).

Оцінювально-рефлексійний блок визначається сформованістю професійно значущих якостей вихователя, необхідних для розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років (реалізовується рефлексійний компонент готовності).

Наведені блоки стали структурною основою авторської педагогічної системи як схематично поданої сукупності компонентів, що утворюють єдину цілісну структуру, спрямовану на досягнення цілей процесу підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років.

Реалізація процесу формування готовності майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років має здійснюватися поетапно (мотиваційно-цільовий, змістово-діяльнісний, оцінно-результативний етапи).

Перший етап, *мотиваційно-цільовий*, спрямовано на формування стійкої професійної спрямованості майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років, системи цінностей і мотивів, розвиток творчого мислення, формування дієвої установки на здобуття професійних знань і вмінь.

Другий етап, *змістово-діяльнісний*, націлено на розвиток системи професійних знань, умінь і набуття майбутніми вихователями досвіду формування готовності до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років.

Третій етап, *оцінно-результативний*, орієнтовано на поглиблення, узагальнення й систематизацію, творче застосування знань та вдосконалення професійних умінь, вироблених на попередніх етапах; подальший розвиток творчого мислення й формування стійкої рефлексійної позиції майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років.

Описано навчально-методичний інструментарій забезпечення

процесу такої підготовки в різних видах діяльності студентів факультету дошкільної освіти. До навчально-методичного інструментарію формування готовності майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років (комплекс засобів програмно-змістового й навчально-методичного забезпечення реалізації теоретично обґрунтованої та розробленої системи) зараховано такі форми та методи навчання, як: 1) проблемні лекції, семінарсько-практичні заняття, відеолекторії, інтерактивні методи (диспути, дискусії, круглі столи, мозковий штурм, модерація, прийоми саморегуляції), пошукові, дослідницькі та рефлексивні методи, створення проблемних ситуацій, кейс-метод, створення методичних портфоліо, розробка проєктів; педагогічна студія «Розвиток музичних здібностей дітей 4–7 років», збагачені за змістом програми професійно орієнтованих дисциплін; 2) організація тематичних зустрічей із випускниками та заслуженими вихователями (жива бібліотека); залучення до факультетських і загальноуніверситетських заходів; 3) реалізація завдань у контексті формування готовності майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років; педагогічна практика в ЗДО, в процесі проходження якої здійснювався музичний розвиток дітей 4-7 років на засадах упровадження методу К.Орфа, Ш.Сузукі, Д. Сілберга та ін., ; 4) відвідування тренінгів і майстер-класів та участь у них, робота з інформаційними джерелами, додатковою літературою, вивчення перспективного досвіду, самостійна робота з професійного самовдосконалення, оволодіння мистецтвом переконання та ораторським мистецтвом.

3.2. Організаційно-педагогічні умови підготовки вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років

У процесі дослідно-експериментальної роботи виявлено *організаційно-педагогічні умови*, що забезпечують сформовану готовність майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років: *формування мотивації здобувачів до музично-творчої діяльності*, оскільки саме позитивна мотивація спонукає майбутніх вихователів діяти, формує інтерес та потребу, викликаючи при цьому позитивні емоції та переживання. Спеціально організована музично-творча діяльність у процесі проведення занять створює емоційно піднесений настрій, позитивну атмосферу, що продукує яскраві емоції у майбутніх вихователів, які дають змогу відчувати радість, емоційний підйом, задоволення від занять; *створення творчого культурно-освітнього середовища на засадах інтегрованого вивчення мистецьких дисциплін*, що базується на цілеспрямованому наповненню змісту підготовки майбутніх вихователів музично-творчим смислом з метою їхнього професійного розвитку, збагачення змісту силабусів циклу професійних дисциплін на засадах інтеграції; *систематичне залучення здобувачів до активно-творчої позанавчальної діяльності*, яка спрямована на формування і розвиток у майбутніх вихователів творчого мислення, художньо-естетичного смаку, умінь та навичок, необхідних для розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років, а також різноманітних позакласних заходів; розвиток власних музичних здібностей як основи повноцінного естетичного сприйняття творів музичного мистецтва та власної творчості; набуття досвіду виконання мистецького аналізу, здійснення добору творів музичного мистецтва для дошкільників; здатності до музично-творчої самореалізації та духовно-естетичного самовдосконалення.

Схарактеризуємо суть поняття «педагогічна умова» та обґрунтуємо кожну з виокремлених нами педагогічних умов.

У словниках суть поняття «умова» визначено як:

- обставина процесу, яка має вплив на його подальший розвиток;
- встановлені правила, що визначають хід діяльності;
- обставини, на основі яких відбуваються зміни [67].

У наукових дослідженнях суть поняття «умова» визначено як:

• сукупність природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що приводять до фізичного, морального, психічного розвитку людини, впливають на поведінку, виховання і навчання, формування особистості [113].

• обставини, від яких залежить цілісний продуктивний освітній процес професійної підготовки майбутніх фахівців, що має на них позитивний вплив [453].

Численні та вагомі за теоретичними та практичними результатами наукові праці вчених суть поняття «педагогічна умова» трактують як:

• компоненти педагогічної системи, що відображують сукупність можливостей освітнього простору, впливають ефективність упровадження педагогічної системи і забезпечують її функціонування [454];

• умови, які створюються в освітньому процесі свідомо і мають забезпечувати найбільш ефективний його перебіг [455].

Проведений аналіз наукових праць дає підстави стверджувати, що педагогічні умови є ефективними, якщо:

- зумовлені змістом та специфікою суб'єктів навчання;
- містять сукупність форм, методів і засобів, що забезпечують успішне розв'язання поставлених проблем;
- передбачають зовнішні та внутрішні умови, зокрема й такі як: мотиваційна, організаційна, змістова та рефлексійна.

Обґрунтуємо першу умову. Теоретичні питання мотивації поведінки особистості розглядалися в працях психологів, учителів, соціологів, економістів, менеджерів. Значний внесок у дослідження проблеми трудової мотивації внесли М. Вебер, А. Маслоу, А. Маршалл, А. Сміт та ін. Серед вітчизняних діячів – такі вчені, як: М. Кларін, О. Павловська, В. Семиченко, Л. Туріщева та інші. Проблема навчальної мотивації, зокрема професійної, вивчалася багатьма вченими і вивчалася в різних напрямках. Структурні і характерні компоненти навчальної мотивації (чинники її формування, рівні, характер, етапи формування, якість мотивів та ін.) вивчалися Ю. Бабанський, Є. Ільїн, А. Маркова, Г. Щукін та інші. Мотивацію як умову розвитку особистості розглядали М. Алексєєв, Л. Виготський, О. Леонтьєв, В. Серіков та інші. У наукових працях К. Абулханова-Славська, О. Анісімова, О. Бодалово, О. Деркача, В. Зазикін, Е. Климова, Л. Анциферова, Є. Головаха, Л. Орбан-Лембрик та інших. професійна самореалізація розглядається як невід'ємний аспект цілісного життя людини і сфера реалізації сенсу його життя. Такі вчені з ближнього зарубіжжя, як Д. Завалішина, В. Чудновський, А. Фонарьов і інші. представлені результати експериментальних досліджень взаємозв'язку сенсу життєвих проблем і професійної самореалізації особистості. Проблема мотиваційної готовності до професійної діяльності в психолого-педагогічному дослідженні розглядається вченими через призму особливостей професійної підготовки фахівців різних спеціальностей і конкретних видів діяльності: мотиваційної готовності до педагогічної діяльності (А. Яблонський), мотиваційної готовності до педагогічної діяльності. студенти коледжу (О. Єфімова), мотиваційна готовність до інноваційної діяльності (О. Коптяєва), мотиваційна готовність студентів-глухих педагогів (Л. Гринюк), мотиваційна готовність до професійної діяльності майбутніх психологів (Н. Дмитерко-Карабін) та інші. Зокрема, що «мотиваційна готовність педагогів до професійної

діяльності – це складне індивідуально-психологічне утворення, що поєднує в собі особистісне усвідомлення важливості майбутньої професійної діяльності педагога, інтегрується з розвитком професійно значущих якостей і цінностей. Імідж своєї професії, власне професійна поведінка, супроводжується бажанням займатися цією діяльністю після закінчення навчання» [393]. Мотиваційна готовність студентів до професійної діяльності розуміється як «... сукупність мотивів, що визначають позитивний настрій особистості за обраною спеціальністю, в результаті направити її на освоєння майбутньої професійної діяльності і забезпечити успіх цього процесу» [404].

Таким чином, ми підкреслюємо, що ставлення майбутнього фахівця до професії в цілому істотно впливає на ефективність навчальної діяльності та збільшує її успішність. Вчений виділяє чотири групи мотивів, що визначають формування мотиваційної готовності:

- 1) прагматичні мотиви (диплом);
- 2) професійно-пізнавальні мотиви (стати висококваліфікованим фахівцем);
- 3) мотиви підвищення власного престижу;
- 4) мотиви, пов'язані з усвідомленням людиною певних незручностей, які можуть виникнути в ситуації невдачі.

Вивчаючи проблему мотиваційної готовності студентів до професійної діяльності, вчені зазначають, що існує пряма залежність ефективності навчання від формування мотиваційної сфери особистості студента, яка проявляється в мотиваційній готовності до професійної діяльності активності і пов'язані з мотивами успіху і невдач [393; 443; 474 та ін.]. Цю думку підтримав і В. Асєєв, пославшись на необхідність досягнення показників мотиваційної готовності: «Важливим серед показників готовності є необхідність досягнення успіху, яка проявляється у вигляді узагальненого мотиву досягнення» [15]. Мотиваційна готовність

до діяльності, як зазначає А. Маркова, є одним з провідних компонентів в структурі психологічної готовності до діяльності, тому що розвиток і реалізація інструментальних властивостей може бути ефективною тільки в тому випадку, якщо вони сконцентровані навколо мотиваційного ядра фахівця, його професійно значуща спрямованість [276].

Формування педагогічної компетентності та розкриття окремих аспектів підготовки майбутніх вчителів дошкільної освіти було і залишається предметом досліджень ряду вчених (Л. Артемова, А. Богуш, Г. Беленко, О. Богініч, В. Бондар, Н. Гавриш, Н. Голота, Н. Грама, Н. Денисенко, І. Дичковський, Л. Загородня, І. Карабаєва, К. Крутій, Н. Левинець, М. Лисенка, І. Луценко, М. Машовець, Т. Пироженко, Л. Плетеніцкая, Т. Поніманська та ін.). Дослідження цих та ряду інших авторів, в тому числі, виявляють необхідність формування у майбутніх педагогів професійно-педагогічної компетентності та мотиваційної готовності до самореалізації. Так, І. Зязюн підкреслив, що вчителю крім знань і умінь необхідні певні особистісні якості, адже сам учитель є

Обґрунтуємо другу умову.

Перспективним підходом до здійснення теоретичного рівня інтеграції знань є використання музики як своєрідного інструменту пізнання певних закономірностей щодо художньої творчості, тому що музична інтонація є яскравою ілюстрацією універсального значення мовної виразності. Цей особливий засіб спілкування митців у його звуковій подачі (музичний інструмент, людський голос тощо) та зоровій (міміка, пантоміма, жест тощо) видах передає такі її складові, як процесуальність, спрямованість, напруженість розгортання художнього мислення, його смислове навантаження.

Інтонаційність, що знайшла відображення через досконалий розвиток у музичному мисленні, у певній мірі характеризує й інші види

мистецтва. Слід зазначити, що це надає можливість прослідкувати їх синтез:

- співставити коливання ладових тяжінь самої музики та непросту динаміку складових живопису,
- знаходження акустичної тембральності й гармоній світла й кольору,
- схожість ритмо-формул в архітектурі, музичному мистецтві, танцювальній пластиці, загалом розкриття схожих ждє для всіх мистецтв елементів подібності,
- усвідомити найважливіший принцип розкриття спільного через одиничне.

Зазначимо, що музичне мистецтво характеризується найвищим ступенем узагальненості своєї мови, логіки і граматики на переконання багатьох учених [54; 140; 157; 466; 475; 498; 504; 520; 524; 529 та ін.].

В її чітко регламентованих і тонко відшліфованих систем гармонійного поєднання, поліфонії та ритміки, у загальних принципах мелодики, ладу і композиції показано закономірності багатьох інших видів художньої творчості. Цим пояснюється широке значення музикознавчих термінів і понять, їх виведення на рівень загально мистецтвознавчих категорій.

Як показує проведений аналіз наукової літератури [161; 163; 194; 204; 307 та ін.], традиційним стало у порівнянні мелодії та малюнка в живописі, гармонії – з кольором та фарбою, звернення й до кіномистецтві. Значної уваги набувають мистецтвознавчі дисципліни, пов'язані з різними видами музичної композиції та її відображення [369].

Оскільки особливості художньої специфіки саме в тому, що, на відміну від наукової складової, вона містить знання не скільки про об'єкт, а, в першу чергу, про значення, цінності, які об'єкт надає для суб'єкта, природа знаходить для суспільства, а світ передає людині, теоретичний

рівень інтеграції має набувати емпіричним рівнем інтеграції особистісно-чуттєвих вражень мистецького сприйняття, яке є основою для психологічних механізмів синестезії.

Синестезія – міжсенсорні асоціації, що з'явилися у суб'єкта через взаємодію візуальних, слухових та інших видів мистецтва і передбачається інтегративною природою художнього сенсу, оскільки синестезія є підсумком того, що взаємопроникнення елементів мовних структур характеризується властивостями різних видів художньої діяльності [455].

Наявність міжчуттєвих асоціацій дає можливість досягнути глибинний зміст твору. Саме синестезійність, яка актуалізує багаж комплексних асоціацій особистості, її здатність оперувати виразномовними аналогіями суміжних мистецтв, зумовлює неповторну конкретно-чуттєву індивідуальність сприйняття та емоційно насичує. Вона стимулює досягнення багатоплановості естетичного смислу, виявлення невисловленого, торкається найпотемніших сфер чуттєвого мислення людини, відкриває шлях до синкретичної повноти відчуттів у єдності свідомого і підсвідомого [54].

Слід відзначити, що синестезія має здатність проявлятися через засоби художньої літератури, зокрема поезії, яка звертається не до зору або слуху того, хто її сприймає, а мотивує його фантазію в цілому і орієнтує на комплексне досягнення полісенсорних імпульсів. У поетичних образах послаблення зовнішнього сюжетно-предметного і посилення внутрішнього непотайного шару виникає внаслідок перцептивних властивостей акустичного компонента віршованого тексту, «музикальності» поетичних засобів (мелодика, динаміка, метр, ритм тощо). Безперечно, змісту поезії притаманна певна предметність, але вона має опосередкований характер. Слово як «сигнал сигналів» викликає синестезійні переноси почуттів, активізує візуальні й слухові параметри суб'єктивного відображення

образу, можливість його чутності-бачення в уяві людини, що сприймає [466].

Синестезійність характеризує і візуальне мистецтво живопису, статичне за своєю формою, позбавлене реального руху, звучання, об'ємних, вагових, температурно-дотикових властивостей. Для створення сенсорної інтеграції митець, який фіксує на полотні застиглу мить, «оживлює» світ зорових образів, передає їх динаміку засобами мазка (текстури), композиції, рисунка, нерідко відступаючи від «анатомічної правди». Внаслідок цього картина «живописно звучить», «набуває внутрішньої художньої ноти» [475]. Внутрішня синестезійність значною мірою притаманна музиці. Найчастіше сенсорна інтеграція звукових образів пов'язана з «візуалізацією» музики. Співвідчуття, які виникають у слухача, сприяють переведенню музичного смислу на інші невербальні мови, дають можливість досягнути його поетичну сутність. Висотна, динамічна і метроритмічна організація звуку сприяє відтворенню різних типів просторового руху, мелодія передає дихання пластики, гармонія, інструментовка, фактура сповнені колориту, кольору, світла тощо. У такий спосіб музика набуває здатності «живописати» фарбами, передавати зображальну конкретику.

Адже її асоціативне «бачення» спирається на реальні зв'язки життєвого досвіду людини, в якому звукове невіддільне від інших відчуттів у цілісному образі світосприйняття. Не випадково музику К. Дебюссі та М.А. Римського-Корсакова ще за життя композиторів називали «рухливими пейзажами».

Реалізація інтегративних зв'язків на теоретичному й емпіричному рівнях ґрунтується на усвідомленні, засвоєнні та словесному вираженні дітьми специфіки художньої мови – сукупності особливих для кожного виду мистецтва виражально-зображальних засобів створення художнього образу. Причому, їх інтегративна характеристика поділяється на два види:

пряме перенесення понять, універсальних для всіх просторово-часових видів мистецтва (наприклад, ритм, частота, контраст, композиція, настрій) і опосередковане перенесення специфічних міжчуттєвих ефектів синестезії (наприклад, «бачення» розмірів високих і низьких, товстих і тонких звучань).

Така вербалізація асоціативних уявлень дітей, з одного боку, слугує критеріальною ознакою розвитку їх сприйнятливості до мистецтва, а з другого – становить ефективний засіб збагачення диференційованого відчуття художніх явищ, розширення градацій осягнення глибинного образного змісту творів. Інтегрований художньо-естетичний цикл у початковій школі дозволяє стверджувати, що інтеграція предметів мистецтв – альтернативна система навчання та виховання творчої особистості, розвитку її творчих здібностей. Адже саме мистецтво навчає дитину головному – вмінню співпереживати, співчувати, дивитись на світ очима іншої людини – художника, композитора, поета. Саме за допомогою мистецтва здійснюється в основному передача духовного досвіду людства, що сприяє встановленню зв'язків між поколіннями. Інтегрування в сучасній освіті трактується не лише як дієвий засіб структурування змісту і систематизації навчального матеріалу в органічних зв'язках, а і як інноваційна педагогічна технологія. Технологічні аспекти інтеграції, тобто його організаційно-процесуальне забезпечення, залежить від типу та ступеня інтеграції елементів змісту. Додавання одного, двох чи більше структурних елементів, їх різноманітні поєднання, групування неминуче приводять до переструктурування традиційного змісту та технологій викладання окремих дисциплін і утворення нового цілого. Дидактична інтеграція здатна не просто змінювати якісні параметри змісту як цілого, а й стимулювати появу нового знання, яке не завжди забезпечується відокремленим засвоєнням цих елементів (відбувається своєрідний перехід кількості в якість).

Тому на відміну від монопредметного викладання мистецтва інтегровані курси в галузі мистецтва, окрім застосування елементарних міжпредметних зв'язків, мають ще й додаткові резерви для нарощування мистецьких знань та уявлень дітей, зростання їх художньої складності, духовно-світоглядної та емоційно-естетичної наповненості. Це відбувається завдяки інтегративним технологіям – кількісному збільшенню та якісному збагаченню порівнянь, аналогій, стимулюванню міжсенсорних асоціацій, розширенню діапазону художньо-естетичних узагальнень тощо. Таким чином, змістова інтеграція стимулює процесуальну інтеграцію. Диференціація в мистецькій освіті спрямована на те, щоб бачити різне: музика – часове мистецтво, а живопис – просторове; хореографія – процесуально-динамічне мистецтво, а скульптура – статичне; театр – конкретнообразне мистецтво, архітектура – абстрактне. Інтеграція – навпаки, прагне до спільних ознак між різними видами мистецтв, наприклад образність та емоційність змісту, гармонійність, пропорційність форм, ритмічна організація, здатність відбивати світ (його властивості, явища, функції) через родові узагальнення, що виражається в понятті «жанр». Під час опанування дидактичного матеріалу за інтегративною технологією учень сприймає не один, а кілька потоків інформації, основою сприйняття є асоціативне запам'ятовування навчальної інформації. Кожний із цих потоків є базою для створення певних асоціацій

Висновки до розділу 3

Обґрунтовано педагогічну систему підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років має всі ознаки системи, що підтверджено за допомогою прогнозованого результату професійної підготовки. Її *компонентами* визначено чотири блоки, зокрема: концептуально-цільовий, змістовий, процесуально-

технологічний, оцінно- рефлексійний.

Метою *концептуально-цільового блоку* є формування готовності майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років (реалізовується мотиваційний компонент готовності).

Змістовий блок визначається рівнем опанування професійних знань, необхідних для ефективної підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років (реалізовується когнітивно-творчий компонент готовності).

Процесуально-технологічний блок характеризується рівнем сформованості системи умінь та практичних навичок, необхідних для ефективної підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років (мета – набуття індивідуального досвіду формування системи спеціальних умінь, спрямованих на професійну актуалізацію власних індивідуальних особливостей) (реалізовується діяльнісно-операційний компонент готовності).

Оцінювально-рефлексійний блок визначається сформованістю професійно значущих якостей вихователя, необхідних для розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років (реалізовується рефлексійний компонент готовності).

Наведені блоки стали структурною основою авторської педагогічної системи як схематично поданої сукупності компонентів, що утворюють єдину цілісну структуру, спрямовану на досягнення цілей процесу підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років.

У процесі дослідно-експериментальної роботи виявлено *організаційно-педагогічні умови*, що забезпечують сформовану готовність майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років: *формування мотивації здобувачів до музично-творчої діяльності*, оскільки саме позитивна мотивація спонукає майбутніх вихователів діяти, формує

інтерес та потребу, викликаючи при цьому позитивні емоції та переживання. Спеціально організована музично-творча діяльність у процесі проведення занять створює емоційно піднесений настрій, позитивну атмосферу, що продукує яскраві емоції у майбутніх вихователів, які дають змогу відчувати радість, емоційний підйом, задоволення від занять; *створення творчого культурно-освітнього середовища на засадах інтегрованого вивчення мистецьких дисциплін*, що базується на цілеспрямованому наповненню змісту підготовки майбутніх вихователів музично-творчим смислом з метою їхнього професійного розвитку, збагачення змісту силабусів циклу професійних дисциплін на засадах інтеграції; *систематичне залучення здобувачів до активно-творчої позанавчальної діяльності*, яка спрямована на формування і розвиток у майбутніх вихователів творчого мислення, художньо-естетичного смаку, умінь та навичок, необхідних для розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років, а також різноманітних позакласних заходів; розвиток власних музичних здібностей як основи повноцінного естетичного сприйняття творів музичного мистецтва та власної творчості; набуття досвіду виконання мистецького аналізу, здійснення добору творів музичного мистецтва для дошкільників; здатності до музично-творчої самореалізації та духовно-естетичного самовдосконалення.

Реалізація процесу формування готовності майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років має здійснюватися поетапно (мотиваційно-цільовий, змістово-діяльнісний, оцінно-результативний етапи).

Основні наукові положення розділу викладені в опублікованих працях 306, 308, 318, 319, 326, 332, 333, 334, 339, 599, 628.

РОЗДІЛ 4

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ РОЗРОБЛЕНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ 4–7 РОКІВ

4.1. Загальні питання організації і проведення педагогічного експерименту

Експериментальна робота з перевірки гіпотези (рівень сформованості готовності майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років можна підвищити завдяки впровадженню та реалізації в освітньому процесі педагогічних ЗВО розробленої педагогічної системи, побудованої на засадах системного, акмеологічного, аксіологічного, діяльнісного, компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів) упроваджувалася впродовж 2017–2020 рр. в освітній процес Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради, Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Бердянського державного педагогічного університету, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II, Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

У педагогічному експерименті взяло участь 614 здобувачів факультетів дошкільної освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (312 здобувачів 1–4 курсів склали експериментальну групу (ЕГ), 302 – контрольну групу (КГ)) та 34 викладачі

фахових дисциплін.

У процесі розробки програми педагогічного експерименту реалізовано адаптовані та розроблені методики визначення рівнів готовності майбутніх вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років за визначеними компонентами. До кожного компонента було виокремлено критерії та показники: мотиваційний компонент розкривався завдяки мотиваційно-аксіологічного критерію (яскраво виражене позитивне ставлення до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років у майбутній професійній діяльності; розвинена мотивація до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років), когнітивно-творчий – операційно-змістового (обсяг і якість знань, що відповідають вимогам державного освітнього стандарту зі спеціальності; творче використання знань і можливість їхнього застосування на практиці), діяльнісно-операційний – процесуального (вміння розвивати у дитини музичні здібності; володіння методиками організації, педагогічного супроводу та підтримки музичного розвитку дітей; здатність до організації і керівництва музичною діяльністю дітей), рефлексійний – особистісно-рефлексійного (здатність виявляти й оцінювати музичні здібності дітей 4–7 років; здійснення рефлексії та саморегуляції поведінки й діяльності; адекватна самооцінка).

На констатувальному та контрольному етапах педагогічного експерименту визначені критерії оцінювалися за такими методиками:

мотиваційно-аксіологічний (тест-опитувальник мотивації досягнення (А. Мехрабіан) (додаток 1), методика «Вивчення професійної спрямованості особистості» (Є. Рогов) (додаток 2), методика самоактуалізації особистості (А. Лазукіна в адаптації Н. Каліної) (додаток 3) та проєктивна методика «Методика оцінювання здатності до самовдосконалення» (додаток 4) для діагностування сформованості мотивації й бажання розвивати музичні здібності дітей 4–7 років у

майбутньому);

операційно-змістовий (опитувальник «Професійне самовдосконалення вихователя й чинники його розвитку» та проєктивна методика незавершених речень, що допомогли перевірити наявність системи необхідних знань і пізнавального інтересу до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років у майбутній професійній діяльності (додаток 5);

процесуальний (створені психолого-педагогічні ситуації, які дали змогу виявити сформованість умінь і навичок, необхідних для розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років (додаток 6); методика «Комунікаційні та організаторські здібності» В. Синявського, В. Федорошина (додаток 7);

особистісно-рефлексійний (методика М. Куна – Т. Мак-Партланда «Хто Я?», методика «Який Я вихователь?» (додаток 8), тест «Шкала готовності до музично-творчої діяльності» (С. Ю. Степанов) (додаток 9) адаптована методика А. Карпова для діагностики рефлексивності особистості майбутнього вихователя (додаток 10) критерії.

Визначено високий, середній та низький рівні готовності вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років.

Результатом підготовки вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років є сформована готовність до даного виду діяльності.

Здійснений нами теоретичний аналіз досліджень дозволяє констатувати, що готовність вихователя визначається певним станом свідомості вихователя, в контексті відповідних дій або підготовки до них, а також можливості діяти на високому рівні, як однією з умов швидкої адаптації до роботи та професійного вдосконалення.

Готовність визначається як стан свідомості особистості, в контексті певних дій або підготовки до них, а також можливості майбутньому вихователю діяти на високому рівні, як однією з умов швидкої адаптації до

діяльності та професійного вдосконалення. Готовність складається з теоретичних знань, вмінь, позитивного ставлення до професії, фахової компетентності здобувача освіти.

Серед компонентів готовності визначимо: ціннісно-мотиваційний (відношення до майбутньої професії), когнітивний (сукупність знань з обраного фаху) і діяльнісний (набуті вміння та навички), які дозволяють вихователям продуктивно використовувати форми, методи, технології, засоби щодо вирішення професійних завдань, удосконалювати свою діяльність при їх застосуванні. Так, характерними особливостями діяльності вихователя щодо розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років є: координація дій і спрямованість участі суб'єктів освітнього процесу щодо питань музичного виховання дітей, урахування індивідуальних і вікових особливостей вихованців в розвитку музичних та творчих здібностей; організація та проведення масових заходів з вихованцями в рамках освітньої програми (музичні вечори, розваги, показ лялькового театру); придбання музичних навичок і методичних знань; готовність до ділової співпраці в якості базисної педагогічної цінності, що дозволяє реалізувати наступність у роботі суб'єктів діяльності, забезпечення емоційно позитивного фону в процесі професійної діяльності, що забезпечує позитивний вплив на його результативність; підвищення музичної грамотності вихователів, формування їх музичного смаку. Також, формування готовності щодо розвитку здібностей дітей проявляється в музично-творчій активності вихователів (музична ерудиція, позитивне емоційно-оцінне ставлення до музичної культури, усвідомлення особливостей музичної мови, музичні враження, створення виразних музичних образів, керівництво музично-творчою діяльністю дітей).

Розкриваючи суть кожного компонента готовності, визначимо його критерії та показники. Важливо зазначити, що рівень сформованості кожного із визначених нами компонентів готовності до розвитку музичних

здібностей дітей 4-7 років оцінюється за відповідними критеріями. Для вирішення завдань є необхідність чіткого виділення та формулювання критеріїв і показників готовності вихователів до розвитку музичних здібностей дошкільнят 4-7 років, що ґрунтуються на структурно-функціональних компонентах.

Зазначимо, що критеріальний підхід до діагностування сформованості готовності майбутнього вихователя до розвитку музичних здібностей дошкільника розкривається через систему емпіричних показників, що уможливорює виокремлення рівнів сформованості означеного процесу та його характерних ознак.

У педагогічній теорії «критерій» є об'єктивною ознакою, за допомогою якої здійснюється порівняльна оцінка певного явища, сукупність якостей явища, які відображають суттєві характеристики й підлягають оцінці.

П. Ясінець зазначає про те, що критерій – це міра оцінювання явища, що досліджується, та тих змін, які відбулися в результаті експериментального навчання та виділених педагогічних умов, за яких визначена гіпотеза відповідає чи не відповідає результатам експерименту [544]. Беручи за основу визначення суті поняття «критерій» вченої П. Ясінець, під «критерієм» вважаємо ознаку, на підставі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація явища, процесу або діяльності.

На думку Г. Шабанова, ступінь вияву та якісна сформованість критерію виражаються показниками, які характеризуються низкою ознак, включаючи певні складові, одиниці виміру, що дають змогу «виміряти» (оцінити) дійсність, порівняти її з нормою.

Таким чином, розгорнутий критерій є сукупністю основних показників, які розкривають норму, вищий рівень розвитку досліджуваного педагогічного явища [7].

Розкриємо суть кожного компонента готовності. Доцільно зазначити про те, що зміст мотиваційного компонента готовності вихователя до розвитку музичних здібностей дошкільника акумулює позитивно активне ставлення до фахової діяльності, мотивованість майбутнього фахівця до творчості, інтерес до музичної діяльності.

Критерієм сформованості мотиваційного компонента готовності вихователя до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років визначено мотиваційно-аксіологічний, а показниками його вияву такі: цілеспрямованість студентів щодо фахової діяльності шляхом формування готовності до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років, емоційна привабливість та позитивна мотивованість до музичної діяльності, формування ціннісних орієнтацій дошкільнят засобами музичного мистецтва (особистісні цінності).

Здібності особистості знаходять своє вираження в ціннісному ставленні до оточуючого, в якому діяльнісне, оцінне й емоційне упорядковується в досконалості, гармонії та красі. Ціннісне ставлення до музичного мистецтва ґрунтується на музичному сприйманні як основи музично-творчої діяльності. Залучення людини до світу музики супроводжується почуттям переживання, забезпечується виявлення особистісного смислу музичного твору, формуються особистісні смисли та система цінностей індивіда.

Слід зазначити, що формування готовності майбутнього вихователя до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років здійснюється за допомогою трансформації мотивів, ціннісних орієнтацій, потреб, настанов студентів як суб'єктів музичної діяльності.

Показниками рівня сформованості ціннісно-мотиваційного компоненту готовності вихователів ЗДО є:

- інтерес до освоєння методів розвитку музичних здібностей дошкільників;

- активність участі в музичній діяльності під час навчання у ЗВО;
- самостійність у виборі творчих завдань;
- прагнення брати участь в мистецьких конкурсах;
- активна, зацікавлена участь в обговореннях результатів реалізації мистецьких проєктів і програм;
- наполегливість в подоланні труднощів при вирішенні творчих завдань.
- активність в саморозвитку, прагнення дізнатися, вивчити більше, ніж пропонують навчальні програми.

Високий рівень сформованості ціннісно-мотиваційного компоненту готовності вихователів ЗДО до розвитку здібностей дітей 4-7 років характеризується: з інтересом ставиться до професії в цілому і до музичної діяльності зокрема, вважаючи це важливим для свого майбутнього; самостійно вирішує творчі завдання, регулярно бере участь в розробці та реалізації мистецьких проєктів в складі групи або індивідуально; регулярно бере участь в музичних конкурсах; проявляє активність у саморозвитку.

При середньому рівні сформованості ціннісно-мотиваційного компоненту готовності вихователів ЗДО: зацікавлено та відповідально відноситься до освоєння методів роботи з дітьми щодо розвитку їх здібностей, вважаючи, що це може стати в нагоді в майбутньому; нерегулярно, але бере участь у розробці та реалізації мистецьких проєктів в складі групи або індивідуально; може самостійно ставити завдання, але не виявляє належної наполегливості при виникненні труднощів, може брати участь в мистецьких конкурсах, але сильно до цього не прагне; проявляє зацікавленість в саморозвитку, але з невисокою активністю.

Низький рівень сформованості ціннісно-мотиваційного компоненту готовності характеризується тим, що вихователь: не проявляє інтересу до

освоєння методів роботи з дошкільниками в галузі розвитку їх музичних здібностей, оскільки не вважає це важливим для свого майбутнього; не проявляє інтересу до участі в розробці та реалізації мистецьких проєктів; не проявляє активності в професійному саморозвитку й не прагне дізнатися більше того, що пропонують навчальні програми, домінує звичка робити все заради позначки, що породжує пасивність по відношенню до професійної підготовки.

Когнітивний компонент сформованості готовності вихователів ЗДО відображає його творчу освіченість, професійну компетентність, а також поінформованість здобувачів про специфіку розвитку здібностей дітей 4-7 років і передбачає наявність у майбутнього вихователя певного рівня обізнаності з поняттями «здібності», «музичні здібності», «музична діяльність».

Когнітивний компонент сформованості готовності вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей передбачає сукупність знань і умінь, отриманих в ході освітнього процесу, визначається операційно-змістовним критерієм, і включає такі знання, як: методологічні, що передбачають знання сутності музичної діяльності та специфіки її реалізації в сучасних умовах; теоретичні, що включають знання цілей, змісту, методів і форм музичної роботи з дітьми 4-7 років, закономірностей її освоєння й реалізації музичної діяльності; методичні, які об'єднують знання методики реалізації вимог особистісно-орієнтованого освітнього процесу в структурі власної діяльності; технологічні, засновані на основі сучасних педагогічних технологій розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років.

Показниками когнітивного компоненту є: володіння аналітичними навичками; наявність загальних і спеціальних знань; володіння методами музично-педагогічних досліджень; здатність до організації самостійної пізнавальної діяльності.

Когнітивний компонент відображає наявність комплексу знань і умінь, що сприяють осмисленню сутності та специфіки професійної діяльності вихователя. Це можливо при наявності аналітичних (теоретичний аналіз педагогічних факторів і явищ), прогностичних (орієнтування на кінцевий результат, визначення мети та змісту педагогічних завдань, відбір видів діяльності, адекватних поставленим завданням, і планування творчих справ, вибір оптимального поєднання форм, методів і засобів педагогічного процесу, планування прийомів стимулювання активності дітей), проєктивних (конкретизація і обґрунтування способів поетапної реалізації педагогічного прогнозування), рефлексивних умінь (контрольно-оцінна діяльність)

Отже, постійне систематичне і послідовне прагнення задовольняти власні пізнавальні потреби, розвивати необхідні вміння аналізувати різні явища в галузі музично-педагогічної діяльності, опановувати системою розумових операцій, методів, прийомів, знань законів в поєднанні з вмінням враховувати їх в музичній практичній діяльності сприяє вдосконаленню майбутнього вихователя в умовах ЗВО.

Критерієм сформованості когнітивного компонента готовності вихователя до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років визначено операційно-змістовий, а показниками його вияву такі:

- розуміння ролі та значення вирішення музично-педагогічних завдань у професійній діяльності вихователя;
- знання типів завдань, що вирішуються вихователем в професійній діяльності та вимог до результатів їх вирішення;
- знання вимог, що пред'являються до музичним проєктам і програмам;
- знання методів вирішення музично-педагогічних завдань і умов їх застосування.

Високий рівень сформованості когнітивного компоненту готовності вихователів ЗДО до розвитку здібностей дітей 4-7 років характеризується тим, що вихователь: розуміє роль і значення рішення музично-педагогічних завдань у професійній діяльності; має знання достатні, щоб вирішувати творчі завдання всіх типів.

При середньому рівні сформованості когнітивного компоненту готовності до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років вихователь: достатньо розуміє роль і значення рішення музично-педагогічних завдань у професійній діяльності, має достатні знання, щоб вирішувати деякі найбільш прості творчі завдання.

Низький рівень сформованості когнітивного компоненту готовності вихователів ЗДО до розвитку здібностей дітей 4-7 років характеризується тим, що вихователь: не розуміє роль і значення рішення музично-педагогічних завдань у професійній діяльності; має недостатні знання, щоб вирішувати будь-які завдання творчого характеру.

Отже, змістове наповнення когнітивного компонента надає можливості оцінити його за допомогою операційно-змістового критерію.

Діяльнісний компонент готовності вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років формується через систему практичних дій студента, представлений групами умінь, систематизованих за провідною ознакою діяльності.

Критерієм оцінювання сформованості діяльнісного компоненту готовності вихователя до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років визначаємо діяльнісно-рефлексійний, ознаками якого є: здатність застосовувати набуті знання, уміння та навички в своїй професійній діяльності й характеризується володінням майбутніми вихователями досвідом та навичками в розвитку музичних здібностей дошкільників, адекватною самооцінкою вихователя щодо сформованої готовності до даного виду діяльності.

Показниками діяльнісно-рефлексійного критерію є: сформованість умінь, навичок, здатність до здійснення музичного розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років; сформованість умінь застосовувати знання в музичній діяльності; сформованість навичок розв'язання проблем, пов'язаних з професійною діяльністю в галузі музичної освіти; адекватна самооцінкою вихователя щодо сформованої готовності до даного виду діяльності.

Високий рівень сформованості діяльнісного компоненту готовності вихователів ЗДО до розвитку здібностей дітей 4-7 років характеризується тим, що вихователь: здатний успішно здійснювати музичний розвиток дітей 4-7 років; вміє застосовувати знання в музичній діяльності; має сформовані практичні навички; здатний до розв'язання творчих завдань, пов'язаних з музичною діяльністю, має адекватну самооцінку вихователя щодо сформованої готовності до даного виду діяльності.

При середньому рівні сформованості діяльнісного компоненту готовності вихователів ЗДО до розвитку здібностей дітей 4-7 років характеризується тим, що вихователь: здатний у достатній мірі здійснювати музичний розвиток дітей 4-7 років; ситуативно проявляє уміння застосовувати знання в музичній діяльності; має частково сформовані практичні навички в розв'язанні творчих завдань, пов'язаних з професійною діяльністю; має завищену самооцінку вихователя щодо сформованої готовності до даного виду діяльності.

Низький рівень сформованості діяльнісного компоненту готовності вихователів ЗДО до розвитку здібностей дітей 4-7 років характеризується тим, що вихователь: не здатний здійснювати музичний розвиток дітей 4-7 років; мають недостатньо сформовані практичні навички; не володіють навичками розв'язання творчих завдань, пов'язаних з професійною діяльністю, має занижену самооцінку вихователя щодо сформованої готовності до даного виду діяльності .

Таблиця 4.1

Результати перевірки констатувального етапу педагогічного експерименту готовності студентів за мотиваційно-аксіологічним критерієм (приріст у %)

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (312 особи)	КГ (302 особи)
			На початок експерименту	I зріз
Мотиваційно-аксіологічний	яскраво виражене позитивне ставлення до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років у майбутній професійній діяльності	В	–	–
		С	34,2	33,5
		Н	65,8	66,5
	розвинена мотивація до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років; обсяг і якість знань, що відповідають вимогам державного освітнього стандарту	В	-	-
		С	26,8	23,6
		Н	73,2	76,4
		Н	82,4	81,9

Проаналізуємо результативність експериментальної роботи за операційно-змістовим критерієм.

Таблиця 4.2

Результати перевірки констатувального етапу педагогічного експерименту готовності студентів за операційно-змістовим критерієм (приріст у %)

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (152 особи)	КГ (54 особи)
			На початок експерименту	І зріз
Операційно-змістовий	обсяг і якість знань, що відповідають вимогам державного освітнього стандарту	В	-	-
		С	5,1	3,3
		Н	94,9	96,7

Аналіз табличних даних дозволяє зробити висновок про переважне констатування низького рівня системності, повноти і ґрунтовності знань: 0% у КГ та 0% у КГ .

Таблиця 4.3

Результати перевірки констатувального етапу педагогічного експерименту готовності студентів за процесуальний критерієм (приріст у %)

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (152 особи)	КГ (54 особи)
			На початок експерименту	І зріз
процесуальний	вміння розвивати у дитини музичні здібності; творче використання знань і можливість їхнього застосування на практиці	В	2,0	1,6
		С	20,9	25,3
		Н	77,1	73,1
	вміння розвивати у дитини музичні здібності	В	1,3	1,7
		С	28,3	30,2
		Н	70,4	68,1

	володіння методиками організації, педагогічного супроводу та підтримки музичного розвитку дітей	В	-	-
		С	26,7	23,6
		Н	73,3	76,4

На початок експерименту високий рівень був зафіксований лише у незначної студентів КГ (в середньому за всіма показниками близько 2%) та ЕГ (в середньому за всіма показниками близько 2%).

Таблиця 4.4

Результати перевірки констатувального етапу педагогічного експерименту готовності студентів заособистісно- рефлексійним критерієм (приріст у %)

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (152 особи)	КГ (54 особи)
			На початок експерименту	I зріз
Особистісно-рефлексійний	здатність до організації і керівництва музичною діяльністю дітей	В	-	-
		С	14,0	21,9
		Н	86,0	78,1
	здатність виявляти й оцінювати музичні здібності дітей 4-7 років	В	-	-
		С	26,8	23,6
		Н	73,2	76,4
	здійснення рефлексії та саморегуляції поведінки й діяльності	В	2,0	1,6
		С	20,9	25,3
		Н	77,1	73,1
	адекватна самооцінка	В	1,3	1,7
		С	28,3	30,2
		Н	70,4	68,1

За результатами констатувального етапу педагогічного

експерименту виявлено, що сформована готовність майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років має переважно низький та середній рівні (відповідно 56,4% і 36,7% здобувачів факультетів дошкільної освіти) і лише в незначній частини здобувачів (6,9%) – на високому рівні. Констатування переважно низького і середнього рівнів сформованості готовності майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років на цьому етапі педагогічного експерименту підтвердило актуальність і доцільність проведення дослідження.

4.2. Реалізація педагогічної системи підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років

Формувальний етап педагогічного експерименту передбачав експериментальну перевірку гіпотези, упровадження в освітній процес розроблених і теоретично обґрунтованих основних положень концепції, апробацію теоретично обґрунтованої та розробленої педагогічної системи та її реалізацію на таких етапах: мотиваційно-цільовий, змістово-діяльнісний, оцінно-результативний. Процес реалізації визначених етапів супроводжувався застосуванням необхідних форм, відповідних методів, різних методичних прийомів.

Реалізацію *мотиваційно-цільового етапу* педагогічної системи було спрямовано на: стимулювання інтересу майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років; позитивного ставлення до музично-творчої діяльності; мотивації до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років, розуміння можливостей використання форм, методів, засобів та прийомів розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років; формування спеціальних знань, умінь і навичок для того, аби розвивати музичні здібності дітей 4–7 років (перша організаційно-педагогічна умова).

Основна робота з підготовки майбутніх вихователів до музично-творчої діяльності на факультетах дошкільної освіти проводилася у процесі апробації тренінгової програми для студентів-першокурсників «Студентська весна». Проводилися: тренінг «Готовність майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років», постійно діючі консультації, тематичні вебінари на тему «Розвиток музичних здібностей дітей 4–7 років», у форматі організації самоосвіти було проведено вебінари з проблем розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років «Вступ у дошкільне життя», «Розвивайся співаючи», «Разом нас багато (хоровий спів)» з мотивування майбутніх вихователів щодо опрацювання спеціалізованої психолого-педагогічної літератури. Суть даного етапу полягала у використанні активних та інтегративних методів ознайомлення здобувачів із навчальною музичною інформацією. Використовувалися методи «музичної реконструкції», адаптація творчості композиторів та музикантів до умов урочної й позаурочної музично-творчої діяльності.

На *змістово-діяльнісному етапі* реалізації педагогічної системи здобувачі опановували відповідні знання, уміння і навички щодо розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років. На цьому етапі відбувалося цілеспрямоване наповнення інтегрованого змісту підготовки майбутніх вихователів музично-творчою складовою з метою їхнього професійного розвитку (друга педагогічна умова). Експериментальна робота спрямовувалася на розвиток якостей і здібностей здобувачів до музично-творчої діяльності в спеціально створеному творчому культурно-освітньому середовищі на засадах інтегрованого вивчення мистецьких дисциплін («Педагогіка», «Психологія», «Основи психодіагностики», «Я у світі», «Мистецтво», «Основи сценічного та екранного мистецтва», «Музичне мистецтво з методикою навчання», «Дошкільна педагогіка у мистецтві», «Психологічна готовність дітей до навчання в школі»,

«Методика викладання дошкільної педагогіки на засадах музичного мистецтва», «Практикум з дитячої психології», «Сучасні технології в дошкільній педагогіці» (методи К.Орфа, Ш.Сузукі, Д. Сілберга), «Музична педагогіка», «Сімейна педагогіка», «Музична освіта», «Психологія особистості», а також авторської педагогічної студії «Розвиток музичних здібностей дітей 4–7 років»). Було розроблено і упроваджено комплекс занять з вивчення та опанування методикою авторських програм, розробка яких спрямована на розвиток музичних здібностей дітей: «Творче дитинство» (Л. Ієговська), «Ладушки» (І. Каплунов), «Свято кожен день» (К. Тарасова), «Гармонія» (Т. Нестеренко, Т. Рубан), «Музичні шедеври» (О. Радінова).

Доцільно зазначити про те, що необхідність підготовки майбутніх вихователів, передбачає наступні цілі:

- створення умов для диференціації змісту навчання з широкими та гнучкими можливостями побудови індивідуальних освітніх програм;
- встановлення рівного доступу до повноцінної освіти різним категоріям здобувачів освіти відповідно до їх здібностей, нахилів та потреб;
- забезпечення основ педагогічної грамотності, креативного мислення, творчих здібностей.
- забезпечення наступності між загальною та спеціальною освітою, більш ефективно підготувати до освоєння освітніх програм.

У ЗВО основними видами пізнавальної діяльності майбутнього вихователя є навчальна та наукова діяльність, яка є цілеспрямованою, є сукупністю дій, прийомів і операцій, забезпечуючи мотиваційну й активну включення суб'єктів діяльності в організований викладачами процес навчання.

Освітній процес в університеті базується на принципах науковості, гуманізму, демократизму, наступності та безперервності з урахуванням

можливостей сучасних інформаційних технологій навчання та орієнтується на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності та постійної адаптації до змін і розвитку в галузі техніки, технологій. Виходячи з цього визначаємо, що освітній процес має бути спрямованим і на формування у майбутніх вихователів знань, умінь, навичок музичної діяльності та стимулювання прагнення студентів до саморозвитку, що є складовими їх професійної компетентності.

Отже, з огляду на специфіку підготовки майбутнього вихователя до розвитку музичних здібностей дітей, а також логіку процесу професійної підготовки студентів в ЗВО, нами теоретично обґрунтовано та визначено п'ять етапів.

На першому етапі основний зміст навчання передбачає створення спрямованості студентів на майбутню музично-педагогічну діяльність в цілому. Для цього використовуються різноманітні форми внутрішньогрупової діяльності (рольові ігри, колективні творчі справи, проблемні обговорення). Здобувачі освіти отримують перші навички професійного спілкування і взаємодії, в результаті у майбутніх вихователів формується спрямованість на фундаментальну музично-теоретичну підготовку.

Другий етап включає накопичення теоретичних музично-педагогічних знань здобувачами освіти, а також формування дослідницьких умінь. Він включає в себе аудиторну підготовку, засновану на інтеграції предметів музично-естетичного циклу, і поєднується з різними формами семінарських занять (тренінги, проблемні обговорення тощо). Також здійснюється знайомство студентів з методами і методиками педагогічного дослідження в процесі вирішення педагогічних завдань, написання курсової роботи, рефератів.

Наступний етап дозволяє оптимізувати процес формування

практичних і інтелектуальних умінь і навичок у майбутніх фахівців, сформувати їх мотиваційно-ціннісне ставлення до практичної діяльності з дітьми. Це створює передумови для творчого осмислення й використання знань, умінь і навичок, закладає фундамент подальшого професійного та особистісного вдосконалення. Для цього найбільш оптимальною формою роботи є семінар, в рамках якого здобувачі освіти актуалізують музично-педагогічні знання з питань розвитку музичних здібностей дітей, що надає можливість виробити на їх основі необхідні практичні вміння й навички.

Четвертий етап націлений на закріплення отриманих умінь і навичок щодо розвитку музичних здібностей дітей в процесі педагогічної практики студентів. На цьому етапі відбувається поглиблення особистої мотиваційної основи діяльності, закріплення і розширення комунікативних механізмів у структурі особистості вихователя. За рахунок оволодіння технологією в формі спеціально розроблених занять, практика приймає яскраво виражений навчальний характер. Практичні заняття в ЗДО передбачають не тільки спостереження фронтальних форм роботи та їх аналіз, а й спілкування з дітьми, виконання навчально-дослідних завдань діагностичного та навчального характеру. В результаті майбутні вихователі починають усвідомлено ставитися до вивчення спеціальних дисциплін, що проявляється в більш уважному сприйнятті лекційного матеріалу, в збільшенні кількості професійних питань, дискусій. Таким чином, вивчення музично-педагогічних дисциплін набуватиме особистісний сенс, забезпечуючи стійкий інтерес до музичної діяльності.

Завершальний, п'ятий етап, передбачає самостійну педагогічну діяльність, метою якої є підготовка майбутнього вихователя до умов самостійної професійної музичної діяльності, яка проявляється в активному й адекватному використанні отриманих знань, умінь і навичок в процесі розвитку музичних здібностей дошкільнят. На цьому етапі відбувається закріплення педагогічної спрямованості особистості, її

самовизначення та утвердження як професіонала в середовищі ЗДО.

Форми роботи зі здобувачами освіти, методи та прийоми навчання на кожному етапі підібрані з урахуванням мети, передбачуваного результату і відповідають рівню розвитку мотиваційної сфери особистості.

Так, форми організації навчання – це способи взаємодії педагога зі здобувачами освіти в процесі виконання певних завдань. В таких способах реалізується зміст освіти, освітні технології, стилі, методи й способи навчання.

Основними формами організації освітнього процесу у вищій школі вважаємо: навчальні заняття, виконання індивідуальних завдань, самостійну роботу майбутніх вихователів, практичну підготовку та контрольні заходи. Але ж лекція, практичне заняття, самостійна робота й проектна діяльність студентів, студентська науково-дослідна робота, педагогічна практика є основними формами навчання.

Учені визначають такі форми організації навчання здобувачів освіти у процесі підготовки, як: лекції, семінари, спецкурси, ділові ігри, тренінги, диспути, дебати, майстер-класи, конференції, круглі столи, «публічні виступи», відеолекторії, міждисциплінарні семінари, психологічні практикуми, робота в мікрогрупах, самостійна та індивідуальна робота, науково-дослідна робота, педагогічна практика, виховні години, тиждень відкритих занять тощо.

Так, лекції надають змогу ознайомитися з науково-теоретичними положеннями щодо музичного виховання дошкільників; семінари – формують переконання щодо питань розвитку їх музичних здібностей на основі матеріалу лекції; практичні заняття та практикуми, покликані сформувати окремі практичні вміння, актуалізувати досвід, узагальнювати та систематизувати знання в галузі музичного мистецтва.

У свою чергу заняття в ЗВО здійснюються у формах: лекцій, лабораторних, практичних, семінарських, індивідуальних занять,

консультацій. Основною формою занять є лекція, яка відіграє важливу роль у системі підготовки майбутніх вихователів до самоосвіти й саморозвитку. Зміст та дидактична технологія лекції є теоретичною й методологічною основою для проведення всіх навчальних занять, й зокрема й самостійної роботи студентів, а також є методом викладання навчального матеріалу в систематичній та послідовній формі.

Доцільно зазначити, що лекція виконує такі функції, як:

- освітня передбачає сприяння пошуку наукових знань в галузі мистецтва, музичних навичок і вмінь та на їхній основі формувати музичний світогляд, розширюючи світогляд майбутнього вихователя; оволодінню змістом навчального матеріалу, ознайомлення з досягненнями науки, усвідомлення перспектив подальшого розвитку. Майбутнім вихователям необхідно орієнтуватися у значному масиві інформації, пов'язаної з тенденціями наукових пошуків учених-музикантів, музичними школами, систематизувати інформацію, що необхідно для вироблення основних навичок самоосвітньої діяльності;
- дидактична – ознайомлення студентів з галуззю музики, з її предметним полем, категоріями, закономірностями та методологічними основами формування змісту та характеру подальшої професійної діяльності майбутнього вихователя, розширення знань, стимулювання пізнавального інтересу;
- виховна функція передбачає формування певної системи емоційно-ціннісного ставлення особистості до світу, певних морально-духовних якостей особистості, що проявляється в усвідомленні необхідності постійно удосконалюватися;
- розвивальна зумовлена необхідністю забезпечення оптимальних умов для інтелектуального розвитку особистості через залучення її до активної розумової діяльності;
- організуюча функція в єдину систему зміст і організацію

освітнього процесу, передбачає мобілізацію студентів на навчальну діяльність й подальшу самостійну роботу і самоосвіту;

- мотивувальна функція стимулює інтерес студентів до навчання, укріплює їх переконання у необхідності знань, їх постійному поповненні й розширенні;
- добре підготовлена й проведена лекція активізує пізнавальну діяльність студентів, викликаючи позитивні емоції у студентів, естетичну насолоду від процесу здобування знань і змісту лекційного матеріалу – гедоністична функція

Однак, у свою чергу практичні заняття мають значний потенціал для підготовки та мотивації майбутніх вихователів до професійної діяльності, що обумовлює трансформацію набутих знань, які впливають на збагачення практичного досвіду здобувачів освіти. Якщо лекція покликана надати студентам узагальнену систему знань з тієї чи іншої дисципліни, то практичні заняття надають можливість деталізувати і конкретизувати ці знання, наблизити теорію до практики. Отже, практичні заняття (фронтальна, групова, індивідуальна) сприяють набуттю здобувачами освіти досвіду професійної діяльності, навички самостійної роботи та роботи в команді, надають можливість перевірити рівень засвоєння майбутніми фахівцями теоретичних знань і забезпечують оперативний зворотній зв'язок з викладачем.

Доцільно зазначити, що практичні заняття відіграють важливу роль у підготовці майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей. Розглянемо детальніше можливості семінарських занять щодо підготовки майбутніх вихователів.

У сучасному освітньому процесі семінар – це загальноновживана назва широко застосовуваної форми занять з різноманітних навчальних дисциплін, частіше з соціально-економічних і гуманітарних наук. Так, інформаційно-практичні семінари спрямовані на використання кращих

педагогічних практик в роботі з дітьми дошкільного віку щодо реалізації музично-освітньої діяльності, що передбачає підготовку відеопрезентацій, використання лепбуків для індивідуальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку, а також розвитку творчих здібностей дітей за допомогою музичної діяльності (використання ігор та вправ), а також огляду науково-методичної літератури та інтернет-сайтів за темами семінарів.

У межах семінарів-тренінгів організовуються рольові, ділові і моделюють гри з проблематики комунікації вихователя з дітьми дошкільного віку. В ході моделюють ігор вихователі та студенти розробляють різні варіанти взаємодії з дітьми в процесі музичної діяльності, програють можливі способи поведінки і відносин між учасниками. У ділових іграх учасники підбирають найбільш адекватні прийоми і способи поведінки, спілкування і діяльності. Також в процесі семінару-тренінгу відбувається навчання студентів аналізувати причини і наслідки своїх педагогічних впливів, прогнозувати їх можливий вплив на розвиток музичних здібностей дітей, аналізуючи різні види діагностики, її можливості, вказуючи на сильні і слабкі сторони у виявленні особливостей розвитку особистості дитини.

Вміння й навички, отримані студентами в процесі семінару-тренінгу, отримують подальше закріплення практичного досвіду в формі практичних занять таких, як: спостереження та аналіз музичної діяльності дітей дошкільного віку; оцінка рівня розвитку музичної діяльності; аналіз взаємовідносин дітей в діяльності тощо. Інтеграція знань психології, педагогіки та музики, підкріплення їх педагогічною практикою забезпечать більш високий рівень розуміння сутності керівництва діяльності дітей.

Успішність самотійної практичної діяльності студентів до розвитку музичних здібностей дітей багато в чому зумовлена потребою в сформованості дослідницьких умінь. На сучасному етапі в організації

самостійної роботи студента (СРС), як форми навчання, ефективним є застосування випереджувальних завдань, спрямованих на повне або часткове самостійне оволодіння матеріалом, а також на підготовку до його засвоєння на занятті, особливістю яких є добровільний вибір і виконання. Такі завдання включають: до лекцій, до семінарських занять, до практичних занять.

Дослідники вважають, що організаційні форми навчання не відокремлюються від методів викладання у ЗВО та є не лише засобом передачі й засвоєння знань, а й формами організації занять. Пріоритет автор надає методам, що спрямовують організаційний вплив на студентів. нараховують близько 50 різних методів навчання. Кожен метод у конкретних обставинах реалізується у своєрідних поєднаннях декількох прийомів. Вибір провідної методичної системи навчання дуже індивідуальний і варіативний.

Також, самостійна робота студентів є важливою формою навчальної діяльності у ЗВО, що передбачається навчальним планом, але ж планується і організовується самим здобувачем освіти, здійснюється у позааудиторний час і може виконуватися в зручних місцях для студента. Виконання ж самостійної роботи не завжди проходить із включенням самостійності майбутнього фахівця.

О. Олексюк визначає форми, які ефективні щодо музичного процесу за різними критеріями [366, с. 125]: за кількістю дітей, за місцем навчання, за часом навчання, за дидактичною метою, за тривалістю часу навчання.

Так, професійна підготовка майбутніх вихователів до музичної діяльності передбачає організацію змісту навчання: аудиторну та позааудиторну. Аудиторний компонент підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва включає: лекції, семінари, лабораторні, практичні та індивідуальні заняття. Здобуття студентами музично-педагогічної компетентності, як основи їх майбутньої музичної діяльності, у більшості,

проходить на лекційно-практичних, практичних та індивідуальних заняттях.

У процесі опанування дисциплінами: «Основи музичного виховання», «Сучасні технології музично-естетичного виховання дітей», «Організація та керівництво музичною діяльністю дітей в дитячих установах», «Спів з практикумом керівництва дитячим колективом», «Теорія та методика музичного виховання» застосовано лекції, семінари, практичні заняття, які відносяться до аудиторних форм професійної підготовки майбутніх вихователів до музичної діяльності. Основною ж формою підготовки майбутнього фахівця є індивідуальне заняття, що надає можливість розвитку голосу студента, індивідуальних творчих якостей особистості.

Значеннєвим компонентом організації змісту підготовки майбутніх фахівців є позааудиторні форми, такі як: курсова, бакалаврська, магістерська роботи, творчі проекти, науково-дослідна робота, олімпіади, вивчення та узагальнення педагогічного досвіду [26]. У мистецькій освіті найбільш ефективними формами організації навчально-виховної роботи, слід віднести: концерти, концерти-лекції, конкурси, фестивалі, майстер-класи, творчі зустрічі, тематичні вечори та вечори відпочинку, свята, обряди, огляди художньої самодіяльності, походи до театрів тощо.

Оновлення змісту, форм професійної підготовки майбутніх фахівців до музичної діяльності потребує удосконалення методів підготовки. У сучасній дидактиці методи навчання розглядаються як способи сумісної діяльності педагога і студентів, спрямовані на досягнення ними освітніх цілей.

«Метод» (methodos – давньогрец.) є ключовим поняттям будь-якої методики. Вже у стародавніх греків визначення «метод» використовувалося в різних значеннях: як «шлях пізнання», «прийом», «спосіб побудови та обґрунтування системи філософського знання». У

педагогіці методи навчання визначають як впорядковані способи взаємопов'язаної діяльності викладача та студентів. Категорія «метод» стосовно до методики розвитку музичної освіти здобувачів освіти у системі ЗВО розуміється нами як спосіб визначення мети музичної освіти студентів, пізнання музичного мистецтва, засвоєння спеціальних знань для здійснення різних видів музичної діяльності.

Загальнопедагогічні методи в музичному навчанні виконують специфічну роль, вони є практичним інструментом досягнення музичного мистецтва. Так, наприклад: розповідь, пояснення, бесіда, дискусія, лекція (словесні методи) надають можливості у короткий термін передавати великий обсяг інформації в галузі музичного мистецтва, визначити проблему, шляхи її розв'язання, зробити висновки; наочні (нотний матеріал, схеми, таблиці, графіки тощо) – чуттєве ознайомлення із життєвими та мистецькими явищами; практичні – отримання інформацій у процесі дій, які формують практичні уміння та навички.

Особливість ролі загальнодидактичних методів у навчанні музики відмічали у своїх дослідженнях науковці, музичні педагоги, які зазначали, що: спостереження навчає вмінню сприймати музичне мистецтво [11]; метод співпереживання навчає емоційно-чуттєвому досвіду, який у мистецькому навчанні опереджає усвідомленість діяльності [23]; метод порівняння навчає аналізу музики [25]; метод музичного узагальнення є інструментом становлення системи знань, свідомого ставлення до музики [44]; пошуковий метод передбачає самостійне музичне мислення через пошук певних знань про музику [50; 55]; методи стимулювання музичної діяльності – створення творчої атмосфери на музичних заняттях (метод емоційного впливу, створення ситуації успіху тощо); методи розвитку емпатії реалізуються в системі вправ і творчих завдань (імітаційне моделювання, синестезія, створення культурного контексту, інтерпретація) [98]; метод творчих завдань надає змогу інтегрувати культурологічну,

виконавську, методичну підготовку та об'єднати всі елементи музичного заняття в єдиний процес (синхронічний та діяхронічний аналіз твору) [281].

На думку О. Рудницької у мистецькій педагогіці доцільно використовувати такі групи методів [435, с. 155]: наочні; опорно-ілюстративні; евристичні.

О. Олексюк, розглядаючи методи музичного навчання, визначає чотири підходи до класифікації методів: 1) за джерелом знань; 2) за призначенням; 3) за характером пізнавальної діяльності; 4) за дидактичними цілями [366, с. 104].

Для якісного засвоєння змісту професійної підготовки майбутнього фахівця музичного мистецтва, необхідна організація на високому рівні чотирьох компонентів процесу навчання: сприймання, усвідомлення, закріплення, застосування на практиці, – на кожному етапі використовується комплекс методів та засобів. На заняттях з музичних дисциплін у виборі методів реалізуються два підходи: спрямованість на активізацію творчого самовираження або спрямованість на їх «муштрування».

Підкреслюючи роль музично-слухового сприйняття, О. Маруфенко визначає методи, що впливають на різні органи сприйняття: методи пояснення та ілюстрації за допомогою відео та аудіотехніки, методи візуальної ілюстрації, метод дотикового підкріплення вібровідчуттів, метод візуального підкріплення припрорецепторних відчуттів [279, с. 13].

У цілому, сучасна теорія педагогічної науки нараховує більше 250 різних методів, які поділяються на дві системи: орієнтовані на викладача, орієнтовані на здобувача освіти. На основі такого поділу можна визначити загальнодидактичні та специфічні, спрямовані на опанування музично-педагогічною діяльністю, що орієнтована на викладача та студента.

І. Лернер та М. Скаткін до загальнодидактичних методів професійної

підготовки майбутніх вихователів до музичної діяльності визначають: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемного викладення, частково-пошуковий, дослідницький [251]. Такі методи можуть бути орієнтованими як на викладача, так і на студента.

На основі вивчення науково-теоретичних праць з основ музичної педагогіки визначено специфічні методи, зокрема: методи, спрямовані на розвиток музичних здібностей студентів; методи, спрямовані на формування в студентів знань і вмінь у галузі музичної педагогіки (спостереження, діагностування, проектування, творчо-репродуктивного засвоєння, проектування, моделювання, оцінювання); методи, спрямовані на формування здібностей щодо розвитку музичних цінностей (мотиваційного стимулювання, емоційної концентрації, визначення мистецької цінності, естетичної насолоди, художньої уяви).

Позитивні зміни відбувалися в ЕГ завдяки інтерактивним методам, що давали змогу активізувати пізнавальну діяльність здобувачів, формувати музично-творче мислення, ухвалювати виважені рішення під час дискутування у процесі діалогового навчання (дискусія, метод проєктів, «мозковий штурм», «асоціативний кущ», рольові, ділові ігри, кейс-метод).

Практична складова підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років передбачала запровадження додаткових завдань музичного спрямування спрямування до кожного виду практики (безперервна пропедевтична педагогічна практика в ЗДО, педагогічна практика у групах дошкільного віку, педагогічна (методична) практика у ЗДО); залучення здобувачів до проблемної групи «Музичне мистецтво в дошкільній освіті», серед завдань якої визначено участь майбутніх вихователів у науково-дослідній роботі в галузі музичне мистецтво в дошкільній освіті (написання наукових статей, індивідуально-дослідних завдань, курсових робіт), формування і вдосконалення знань,

умінь і навичок (розробка і проведення занять, спрямованих на розвиток музичних здібностей дітей 4–7 років). Позитивним у процесі проходження педагогічної практики в ЗДО було те, що забезпечувався музично-творчий розвиток дошкільників шляхом безпосередньої трансформації природної модальності особистості дитини у музичну творчість. Найефективнішою для здобувачів виявилася синкретична форма музикування, яка поєднувала танець, гру, спів.

Ефективному систематичному залученню майбутніх вихователів до активно-творчої позанавчальної діяльності (третя педагогічна умова) сприяли упровадження: тренінгових та розвивальних занять в умовах неформальної освіти; створено *наукові гуртки*, де детально вивчалися методи й технології розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років (методи інтерактивного навчання, ігрові, проєкти, кейси, портфоліо), під час реалізації яких передбачалося опанування методами К.Орфа, Ш.Сузуки, Д. Сілберга (прослуховування класичної музики (світлі, гармонійні мелодії: Чайковський, Дебюсі, Шопен, Штраус, Моцарт, Кальман), ігри з переодягненням, розповіді казок, розглядання камінців тощо); а також *навчально-методичні лабораторії* «Розвиток дошкільника», «Музичний розвиток дошкільника». Культивувався активна участь здобувачів у позаурочній музично-творчій діяльності, яка набувала творчо-синтезуючого характеру.

В процесі проходження педагогічної практики студенти свою роботу спрямовували на: забезпечення емоційного комфорту дитини; формування вмінь передавати характерні особливості різних музичних образів, використовуючи образотворчі засоби; створення умов для самовиражень кожної дитини, для прояву фантазії, музичних здібностей; розвиток вміння дітей передавати ставлення до музично-художніх творів мистецтва та вміння аналізувати; використання на музичних заняттях музичних іграшок і інструментів, музично-дидактичних ігор, звукових і екранних посібників зі

спеціальним обладнанням, записи класичної музики, костюми, атрибути тощо.

Майбутніми вихователями проводилися заняття, які були спрямовані на: стимулювання творчої рухової та мовленнєвої активності дітей; формування вмінь супроводжувати спів грою на різних музичних інструментах; вміти через оплески та притупування «вибивати» ритм музики; імпровізувати; супроводжувати розповідь казок грою на музичних інструментах тощо. З дітьми 4-7 років під час музичних занять, розваг, свят, театралізованих дійств, індивідуальної роботи впроваджувався алгоритм музикування на таких інструментах, як: маракаси, бубенці, дзвіночки, бубен, барабан, тріскачка, трикутник, тарілки, дудочки. Поступово найбільш талановиті діти мають переходити до опанування навичок гри на більш складних музичних інструментах, зокрема таких як: металофон; ксилофон. Позитивним у роботі з музично здібними дітьми було те, що вони, граючи на музичних інструментах опановували такі засоби музичної виразності, як: темп, ритм, регістр, артикуляцію, динаміку. У процесі гри на музичних інструментах дітям пропонувалося виконання творчих завдань: вигадати свою мелодію, продовжити мелодію, змінити ритм або тембр мелодії. Значні досягнення мали діти при виконанні музично-ритмічних вправ (танок ведмежати – незграбний, зайченяти – жвавий, метелика – витончений, сніжинки – ніжний, а також озвучування головних героїв казок музичними інструментами, наприклад, Мишку – дзвоником, Зайчика – металофоном, жабку – бубном, Ведмедя – барабаном, Лисичку – трикутником, Вовка – кастаньетами, Ведмедя – барабаном тощо). А в процесі проходження методичної практики майбутні вихователів проводили з дітьми: індивідуальні (робота з солістами), групові (робота з окремими оркестровими групами, які грають на ксилофонах, струнних, або ж виконавців на ударно-шумових інструментах. Діти були максимально задіяні в музично-творчому процесі, та відчували

атмосферу успіху та потяг до музикування) та фронтальні (розучування музичного твору, коли всі учасники вже розучили свої партії і добре знають, що, де і коли вони грають) заняття.

Музично-педагогічна концепція К. Орфа в цілому є концентрованим носієм ідей гуманістичної педагогіки. Гуманістична педагогіка в сучасному її розумінні – це педагогіка свободи творчої особистості. Ідеї цієї педагогіки все своє життя сповідував Карл Орф, який отримав уявлення про неї ще за часів навчання в класичній гімназії, де його улюбленими предметами були стародавні мови та хоровий спів.

Доцільно зазначити про те, що при створенні педагогічної концепції на К. Орфа вплинули ідеї І. Песталоцці та К. Сакса, які ґрунтуються на основах педагогіки та елементарної музики. Музика є засобом раннього виховання дитини, сприяє творчому її розвитку.

У ХХ столітті інтерес до простого, елементарного проявився не тільки в педагогіці, а й в мистецтві: в музиці (К. Орф, Б. Барток, П. Хіндеміт, З. Кодай), в живописі (В. Кандинський, Ф. Марк).

Так, прагнення до простоти знайшло відображення й в творчості самого К. Орфа, а саме звернення до простих засобів музичної мови, її «праелементів»: вокальному одноголоссю, діатоніці, паралельного руху голосів, різноманітним проявам остинато в гармонії, ритмі, фактурі.

Підґрунтям композиторського пошуку є записи Шульверка – робоча книга, яка певною мірою стала полем для творчих експериментів. Музично-педагогічна концепція К. Орфа, названа ним «Шульверк. Музика для дітей», формувалася поступово упродовж тридцяти років (20-50 роки ХХ століття). В історії її становлення простежуються певні етапи, які відображають основні положення концепції. Вона складалася із спроб осучаснення К. Орфом історичної спадщини минулого, використання ідей прогресивної педагогічної думки початку ХХ століття, відкриттів етномузикознавства в галузі неєвропейських музичних культур, власної

емпіричної педагогічної практики та композиторської творчості. Так, запозичені не тільки деякі прийоми й засоби, а й інструменти як носії певних звукорядів, ладів і тембрів (різновиди ксилофонів і екзотичних ударних інструментів). К. Сакс, музикознавець-етнограф, відомий знавець і експерт в галузі інструментів народів світу, консультував К. Орфа щодо питань пов'язаних з музикуванням у різних народів.

Отже, в своєму теоретичному обґрунтуванні щодо поняття «елементарна музика» музикант спирався на дослідження порівняльного музикознавства. Складові елементарного – це первинні, корінні, неподільні елементи.

Музична культура українського народу бере свої витоки та спирається, в першу чергу, на національний фольклор, зокрема й дитячий, який є частиною різноманітної народної культури. Найважливіший за своєю духовною цінністю дитячий фольклор створює підставу для початкового музичного виховання маючи різноплановість і оригінальність знайомих усім жанрів: це потішки, примовки, лічилки, дражнилки, заклички, хороводи, ігрові пісенні приспиви, а також великий розділ календарних пісень, що дійшли до нас з часів язичництва. Жанри дитячого фольклору, особливо календарно-обрядові пісні, інтонаційно та змістовно схожі, що дозволяє дітям швидко запам'ятовувати й довго зберігати їх в пам'яті. У своєму розмаїтті дитячий фольклор досить архаїчний: нескладно виявити очевидні спільні елементи, типові ознаки, які не залежать від національних рис. Це дозволяє широко використовувати в музичному вихованні дитячий фольклор.

Тому, в основу своєї педагогічної концепції К. Орф поклав етнографічні форми музикування доступні до переживання в дитячому віці й відповідної психіці дитини: елементарне музикування доступно всім і не залежить від спеціальної освіти, тому що є актом елементарного самовираження (природне для дитини), є фундаментом для подальшого

музичного виховання особистості й закладає основи для її різнобічного розвитку.

Елементарна музика призначається не для відтворення, а для творчого самовираження дітей. К. Орф пропонує творити не тільки дитині, але й дорослому, надаючи вибір методики самому педагогу, дотримуючись таких принципів:

1. Самостійне створення дітьми музики та руховому супроводу.
2. Група дітей складається з двох учасників, у кожного рівноправна участь у відтворенні або імпровізації, однак кількість учасників групи не обмежена.
3. Свобода дітей на заняттях у вираженні емоцій: плескати, топати, рухатися.
4. Велика увага на заняттях до диригування, щоб кожна дитина мала можливість керувати виконанням.
5. Ритмування текстів (імена, лічилки, найпростіші дитячі пісні). Виховання відчуття гармонійності та струнності рідної мови.
6. Розуміння імпровізаційних шляхів (інтонація), перехід від ладової конструкції до пентатоніки.
7. Музикування в межах п'ятиступеневого звукоряду, потім – семиступеневого звукоряду.
8. Навчання дітей грі на простих музичних інструментах з відчуттям радості й успіху.

Крім того, навчаючи дітей елементарному музикуванню, створюється інструментарій. Варто відзначити, що в українській народній культурі є особливі галузі, де використання інструментів було прийнято з давнини (культура скоморохів, дитячий фольклор). Скоморохи грали на найрізноманітніших інструментах (сопілки, гуслі, ріжки, різні брязкальця, тріскачки, дзвіночки). Інструментальна музика звучала в їх виконанні як самостійно, так і була супроводом театральних вистав, танців і хороводів.

Барвистість, яскравість уявлень завжди приваблювала дітей. Крім того, в дитячому фольклорі також існують спеціальні інструментальні жанри: награвання та сигнали. Дитячі музичні інструменти, переважно духові, зроблені з природного матеріалу, всілякі різновиди свистків, дудочок.

Отже, імпровізація, музикування в поєднанні з пластичним мистецтвом, дитячі пісні, п'єси та вправи, що сприяють розвитку музичних і творчих здібностей, лежать в основі педагогічної системи К. Орфа.

Зазначимо, що здібності – це індивідуальні психофізіологічні особливості людини, що характеризуються швидкістю, глибиною, легкістю й міцністю оволодіння будь-якою діяльністю, є гарантом її успішності. Зазвичай види здібностей розрізняють за їх спрямованістю, або спеціалізацією. Так, виділяють загальні здібності (індивідуальні властивості особистості, що забезпечують якість і ефективність оволодіння будь-якими видами діяльності) та спеціальні (особистісні властивості, що допомагають досягти найвищої результативності в певній сфері діяльності) []. Поняття «здібності» є складовою поняття «творчість», причому здібності можуть бути не реалізовані, а творчість завжди має який-небудь продукт – матеріальний або ідеальний, який, є цінним для суспільства, з одного боку, і цінним для суб'єкта творчості, з іншого, з вираженим ступенем реалізації особистості, а музичні здібності розглядаються як індивідуальні психологічні властивості людини, що зумовлюють сприйняття, виконання, створення музики.

Нині доцільно застосовувати тренінги з орф-педагогіки з майбутніми вихователями ЗДО, в процесі яких учасники можуть обмінюватися ідеями та демонструвати технічні прийоми, знайомитися з першоосновами музики, звуку, поєднуючи з рухом, сценічною виразністю, театром, грою. Такий підхід враховує особливості дитячої психології, комфортний психолого-педагогічний клімат класичного заняття передбачає рух і музикування на орф-інструментах (ударні інструменти, ксилофони тощо),

розвивається мовлення, комунікативні здібності, увага, концентрація, моторика.

Залучення дошкільника до музичного мистецтва, розвиток індивідуально-творчих сил, музикальності є основним призначенням методики К. Орфа. Саме в цей період дитині необхідно надати можливості для емоційного розвитку, що включають в себе досвід чуттєвості та виховання здатності контролювати вираз почуття. Все, що відчуває дитина в цьому віці, все те, що прокинулося в неї в цей період, стає визначальним чинником всього подальшого життя. Так, одним із складників музичного розвитку дитини є пісня. Педагоги підбирають пісні відповідно до специфіки свого предмета. Саме такі проспівані вірші допомагають вивчати необхідні компоненти навчальної програми.

Нині в Україні велика кількість педагогів, вихователів, які мають реальне уявлення про принципи роботи з дітьми в процесі імпровізації. Педагогіка К. Орфа передбачає, що кожна людина з фаховою освітою, яка працює за принципами Шульверка, що є співавтором К. Орфа: розвиває, доповнює і адаптує «буквар елементарної музики». До такої роботи потрібно мати власне внутрішнє прагнення, тільки тоді вона буде плідною та результативною.

Загальновідомо, що будь-який новації повинно бути знайдено відповідне місце, де вона буде повноцінно й ефективно взаємодіяти зі сформованими традиціями, допомагаючи вирішувати педагогічні завдання, оновлювати педагогічний процес. Таким чином, майбутній вихователь ЗДО, який прагне навчитися працювати з дітьми за методом К. Орфа, зустрінеться з необхідністю самостійно організовувати навчальний процес, виходячи з можливостей і потреб кожної конкретної групи дітей або окремої дитини. Майбутній вихователь повинен адаптувати метод Орфа до упровадження його для розвитку дітей в ЗДО.

Тому, більшість педагогів, які працюють за програмою «Шульверк» мають власні цікаві моделі для музикування, створені разом з дітьми в процесі занять. Обмін цими моделями та новітніми ідеями в галузі творчого навчання та дитячої музичної педагогіки становить основний зміст практичних семінарів, форумів, конференцій.

В програмах майбутніх вихователів ЗДО повинні ставитися завдання щодо створення авторських розробок на основі принципів Шульверка К. Орфа. Перевагою таких програм є визначення цілей (пошук нових шляхів спілкування вихователя та дитини; розвиток у дошкільника природних здібностей), а також завдань (навчити дитину володіти своїм голосом, будь-яким дитячим музичним інструментом, тілом), прагнення визначити етапи музичного розвитку дитини, планування занять мовленнєвими іграми та вправами.

Слід зазначити, що при традиційному стилі проведення музичних занять, особливо для дітей дошкільної ланки, дітям не вистачає емоційного виписку, вільного творчого самовираження – рухового, інструментального, драматичного. Існуюча програма орієнтує на музикознавчу сторону освоєння дисципліни, що властиво професійному навчанню. Традиційна музична освіта, спираючись на сприйняття й пам'ять, призводить до штучної інтелектуалізації, майже не залишаючи місця для уяви, інтуїції, почуття, розвитку творчих здібностей. Подібне навчання позбавляє дитину природних потреб в русі, полісенсорних відчуттів, радості, можливості та права на помилку, готує особистість відтворювати або міркувати, але не творити. Тим часом важливість духовно-морального, творчого розвитку дітей ще в двадцяті і тридцяті роки ХХ століття підкреслювали відомі вчені-просвітителі в галузі музики Б. Яворський та Б. Асаф'єв. Вони шукали не тільки методичні прийоми навчання, скільки способи до впровадження «глибоко цінного принципу імпровізації», стимули, що спонукають дітей до творчості. Такими

стимулами є вміння слухати музику, поєднувати в різних послідовностях музично-інтонаційні обороти, продумувати звуко-мовленнєві фарби, спостерігати за ритмом рухів людей, складати мелодію на певний літературний текст, грати в ансамблі на найпростіших інструментах (барабани, бубни тощо), тобто педагоги пропонували використовувати найпростіше музикування – «елементарну музику» за К. Орфом.

Так, використання музикування, зокрема й домашнього, як форми дозвілля в роботі з дітьми, передбачає комплексне використання мови як основи роботи над ритмом, рухом, гри на шумових (народних) інструментах (різні види імітацій, варіацій, ритмічні рондо).

Популярна енциклопедія для дітей трактує «музикування» як показник музичної культури суспільства та культури взагалі, нарівні з читанням, заняттям поезією, участю в аматорських театральних постановках, малюванням, рукоділлям тощо. З будь-яким активним залученням до мистецтва через власну творчість незалежно від того, професійне воно або аматорське. В галузі музичної педагогіки з'явилося наступне визначення музикування, а саме: це колективна або індивідуальна різноманітна музична діяльність індивідуумів, заснована на музичних і життєвих враженнях, що визначається внутрішньою потребою спілкування з музикою, яка є творчим самовираженням і розвитком.

Вчені відзначають, що елементарне музикування доступно всім і не залежить від спеціальної освіти, є актом елементарного самовираження, до якого людина пристосована самою природою.

Автор педагогічної концепції елементарного музикування відзначав, елементарне музикування доступно всім і не залежить від спеціальної освіти, тому що є актом елементарного самовираження, притаманне людині від самої природи. Музика поряд з елементарними формами руху, словесними текстами є рівноправним компонентом і засобом об'єднання основ культури. К. Орф відзначав, що елементарне музикування – це не

музика, пов'язана з рухом, танцем, словом, її потрібно самому створювати, долучатися до неї як слухачеві, так і учаснику.

Сучасна педагогічна концепція К. Орфа характеризується комплексним розумінням людини, його історії, середовища, генетичних законів і відсутністю насильства над природою дитини.

Концепція будується на:

- поєднанні музики, руху й мови, яка виключає можливість перевтоми, емоційної статичності, гіподинамії;
- творчості, розвиваючої здатності знаходити нетрадиційні, різноманітні підходи до музичного мистецтва;
- спілкуванні, вираженому в співтворчості, співпереживання суб'єктів освітнього процесу.

Специфіка елементарного музикування полягає в тому, що воно, з одного боку, враховує психологічні особливості, індивідуальні нахили дітей, з іншого-сприяє розвитку всіх життєвих функцій: спілкування, мова, рух тощо.

Навчання техніки гри на музичних інструментах повинна передувати гра жестами або рухами (удари, клацання, ляпаси, притупування). Такі заняття розвивають музичний ритм, збагачують сенсорний та тактильний досвід дітей. Інструментальна гра в залежності від програмного матеріалу може супроводжуватися співом, рухами або вправами, що вигадують діти в межах теми уроку. Володіючи прийомами гри на інструментах, діти «створюють свою музику», свій неповторний акомпанемент. Такі імпровізації не слід розглядати як твори, призначені для концертного виконання. Це моделі, які надають поштовх дитячій фантазії, творчого мислення. Причому в даних ситуаціях творить і керівник, вибираючи тактику, способи мотивації дошкільнят до спільної діяльності, до освоєння предмету.

У різних видах музичної діяльності є саморобні елементарні музичні інструменти (дзвінки тощо), А також театральні атрибути, декорації, виготовлені дітьми та їх батьками, вихованці фантазують, створюють сюжет, хоровод або народні ігри. Майстерність фахівця виражається в тому, щоб непомітно для дітей ставити їх в позицію дослідників, першовідкривачів нових музичних понять і термінів.

В умовах «тотальної» творчості у дітей підтримується позитивний емоційний тонус, реалізується природна потреба в руховій активності, спілкуванні один з одним, з'являється бажання висловити своє ставлення до музики.

Застосування елементарного музикування дозволяє без витрат додаткового часу проводити діагностику не тільки музичного, але й емоційного, рухового, мовленнєвого, комунікативного розвитку дитини. У музичній діяльності, де кожна дитина підбирає собі роль за інтересами (спів, мова, танець, інструментальна гра), вихователь має можливість спостерігати та фіксувати розвиток моторної сфери, комунікативних навичок, координацію рухів, мовлення тощо.

Для досягнення мети оцінно-результативного етапу педагогічної системи стимулювали здобувачів експериментальної групи до підведення підсумків, здійснення професійної рефлексії – осмислення власного досвіду діяльності, якісного оцінювання всіма суб'єктами отриманих результатів; самооцінки власної готовності до професійної діяльності в контексті розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років, екстеріоризації власних досягнень і досвіду. На даному етапі майбутні вихователі готували та презентували програми для дошкільників 4–7 років у процесі проходження педагогічної практики у ЗДО.

На цьому етапі формувався особистісно-рефлексивний досвід майбутніх вихователів, музичне мистецтво розглядалося як засіб самореалізації й «творення особистості», а тому майбутні вихователі були

здатними до самоорганізації й самореалізації, зокрема: постійно працювали над удосконаленням власної особистості, поглиблювали професійні знання, підвищували рівень професійної майстерності для можливості розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років на високому рівні; здійснювали самоаналіз та самооцінку, формували здатність до цілепокладання, аналізу результатів власної діяльності.

4.3. Аналіз результатів експериментальної роботи

Для оцінки ефективності результатів упровадження системи підготовки майбутніх вихователів ЗВО до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років на контрольному етапі експерименту проводилась інтегральна обробка і аналіз отриманих експериментальних даних на основі комплексу методів науково-педагогічного дослідження з урахуванням визначених критеріїв і показників.

У процесі проведеної експериментальної роботи контрольні зрізи проводились наприкінці кожного навчального року впродовж всього періоду навчання (на першому курсі – двічі: на початку та наприкінці), що дало можливість своєчасно контролювати перебіг досліджуваного процесу, проводити поетапний аналіз проміжних результатів і корегувати його зміст, методи, форми, засоби здійснення для усунення виявлених недоліків.

Основними завданнями контрольного етапу педагогічного експерименту було визначено:

1. Вивчення та пояснення якісних і кількісних змін у досліджуваній готовності студентів експериментальної і контрольної груп, які отримано в результаті впровадження технології підготовки згідно з визначеними критеріями.

2. На основі узагальнення отриманих результатів експериментальної

роботи сформулювати загальні висновки проведеного дослідження.

Динаміку змін рівнів готовності студентів експериментальної ЕГ і контрольної КГ груп до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років представлено в таблицях 4.3 та 4.4. Отримані експериментальні дані засвідчують про позитивний вплив реалізації розробленої системи підготовки. Так, кількість студентів з низьким рівнем готовності у експериментальній групі зменшилась на 54,0 %. У контрольній групі цей показник склав –25,5 %.

Таблиця 4.5

Динаміка рівнів сформованості готовності студентів
(у %)

Рівні	<i>Експериментальна група</i>		<i>Контрольна група</i>	
	ЕГ		КГ	
	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап
Високий	5,3	57,9	9,8	23,5
Середній	39,4	40,8	43,1	54,9
Низький	55,3	1,3	47,1	21,6

Таблиця 4.6

Кількісні показники сформованості готовності студентів

(в абсол. значеннях)

Рівні	<i>Експериментальна група</i>		<i>Контрольна група</i>	
	ЕГ		КГ	
	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап
Високий	8	88	6	13
Середній	60	62	23	29
Низький	84	2	25	12

У результаті проведеної експериментальної роботи зросла кількість респондентів з високим рівнем відповідної готовності.

Порівняльно-узагальнювальні результати розподілу студентів експериментальної і контрольної груп за рівнями сформованості готовності на початок і кінець експерименту представлено на діаграмах рис. 4.1-3.4.

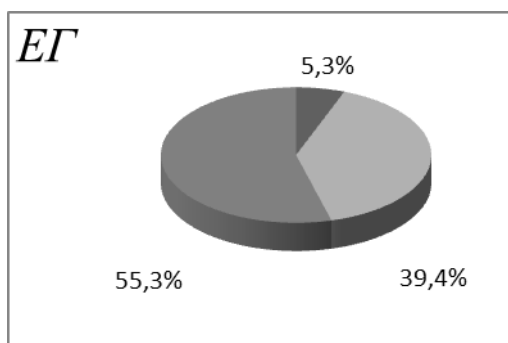


Рис.4.1. Розподіл за рівнями сформованості готовності студентів експериментальної ЕГ групи на початок проведення педагогічного експерименту (у %).

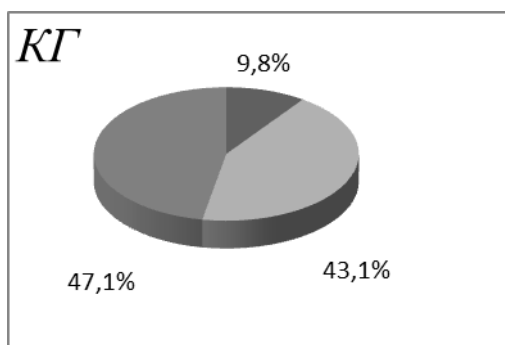


Рис.4.2. Розподіл за рівнями сформованості готовності студентів контрольної КГ групи на початок проведення педагогічного експерименту (у %).

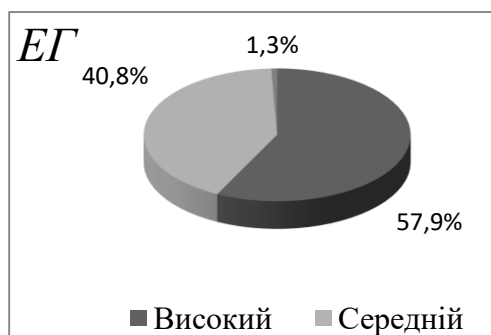


Рис.4.3. Розподіл за рівнями сформованості готовності студентів експериментальної ЕГ групи на кінець проведення педагогічного експерименту (у %).

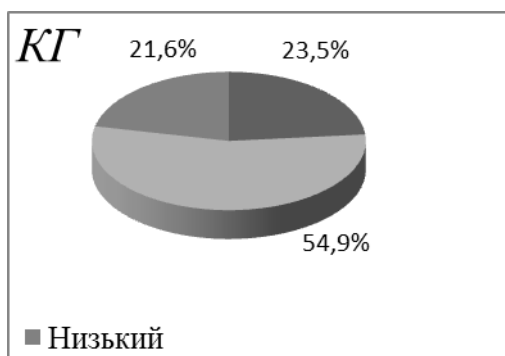


Рис.4.4. Розподіл за рівнями сформованості готовності студентів контрольної КГ групи на кінець проведення педагогічного експерименту (у %).

Кількісний аналіз отриманих експериментальних даних було проведено шляхом використання непараметричних методів математичної статистики з використанням критерію χ^2 для порівняння розподілу студентів у вибірках *ЕГ* і *КГ* за рівнями сформованості їхньої готовності [115].

З метою з'ясування вірогідності результатів проведеного педагогічного експерименту нами була запропонована нульова гіпотеза (H_0) про те, що різниця даних в експериментальних і контрольних вибірках щодо рівнів готовності студентів викликана помилками репрезентативності, а також альтернативна гіпотеза (H_1) про те, що різниця в даних експериментальних і контрольних вибірок викликана впровадженням експериментального чинника.

Отже, сформулюємо нульову та альтернативну гіпотези для перевірки виявлених відмінностей у рівнях готовності студентів експериментальної та контрольної групи.

H_0 – рівні сформованості знань і вмінь з питань формування готовності студентів контрольної та експериментальної груп, в яких впроваджувалася технологія підготовки, не мають істотних відмінностей.

H_1 – рівні сформованості знань і вмінь з питань формування готовності студентів контрольної та експериментальної груп, в яких впроваджувалася розроблена технологія, істотно різняться.

Для перевірки цих гіпотез виявилось доцільним застосування критерію Пірсона χ^2 , оскільки вибірки груп студентів випадкові й незалежні, члени кожної вибірки також незалежні між собою, властивості виміряні за шкалою порядку, яка має три категорії: високий, середній, низький ($c = 3$).

Значення статистики $T_{\text{експ}}$ обчислюється за формулою:

$$T_{\text{експ}} = \frac{1}{N_1 N_2} \sum_{i=1}^3 \frac{(N_1 Q_{2i} - N_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}} \quad (3)$$

Отже, одержане значення статистики $T_{\text{експ.}} > T_{\text{кр.}}$. Таким чином, ми приймаємо альтернативну гіпотезу: відмінності у розподілах студентів експериментальної та контрольної груп за рівнями готовності статистично значущими з ймовірністю 95%.

Порівнювалися кількісні дані двох вибірок студентів експериментальної і контрольної груп для розрахунків вірогідності отриманих результатів на кінець експерименту (див. табл. 4.6).

Дані розподілу дітей за категоріями наведено в таблиці 4.7.

Таблиця 4.7

**Розподіл студентів експериментальних і контрольної груп за
рівнями сформованості готовності у вибірках ЕГ і КГ на кінець
експерименту**

Категорія	1	2	3
Вибірка E з груп E_1, E_2 ($n_1 = 312$)	Q_{11} = 88	Q_{12} = 62	Q_1 = 2
Вибірка K ($n_2 = 302$)	Q_{21} = 13	Q_{22} = 29	Q_2 = 12

У таблиці категорія 1 відповідає високому рівню сформованості готовності студентів (В), категорія 2 – середньому рівню готовності (с), категорія 3 – низькому рівню (Н).

Значення статистики T критерію χ^2 ми обчислювали за формулою 3.1. Для рівня значущості $\alpha = 0,05$ та степеня свободи, що дорівнює 2, $T_{\text{крит}} = 5,991$.

$$T = \frac{1}{N_1 N_2} \sum_{i=1}^3 \frac{(N_1 Q_{2i} - N_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}} =$$

$$= \left[\frac{(152 \cdot 13 - 54 \cdot 88)^2}{88 + 13} + \frac{(152 \cdot 29 - 54 \cdot 62)^2}{62 + 29} + \frac{(152 \cdot 12 - 54 \cdot 2)^2}{2 + 12} \right] = 24,22$$

Обчислене за даними таблиці 3.5 значення статистики $T=24,22$. Оскільки $T > T_{\text{крит}}$, то згідно з правилом прийняття рішення нульова гіпотеза відхиляється на рівні значущості $\alpha = 0,05$ і приймається альтернативна: впровадження запропонованої технології в усіх варіантах її реалізації *позитивно вплинуло* на підвищення рівнів сформованості готовності студентів, що засвідчує про успішність кожного варіанту системи відповідної підготовки.

Аналіз отриманих результатів експериментальної роботи дає підстави свідчити, що ефективність розробленої системи підготовки також доведено значним зростанням визначених нами показників сформованості всіх компонентів відповідної готовності.

Проаналізуємо результативність експериментальної роботи за мотиваційно-аксіологічним критерієм.

Результати експериментальної перевірки готовності студентів за мотиваційним критерієм (приріст у %)

Таблиця 4.8

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (312 особи)		КГ (302 особи)		
			На початок експери-менту	На кінець експери-менту	I зріз	II зріз	Приріст
Мотивації	яскраво виражене позитивне ставлення до розвитку музичних	В	—	17,1	—	5,5	
		С	34,1	55,1	33,4	50,5	

здібностей дітей 4–7 років у майбутній професійній діяльності	Н	65,9	27,8		66,6	44,0
розвинена мотивація до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років; обсяг і якість знань, що відповідають вимогам державного освітнього стандарту	В	-	32,2		-	7,1
	С	26,4	64,3		23,3	47,8
	Н	73,6	3,5		76,7	45,1
Наявність мотивації до розвитку творчого потенціалу молодших школярів засобами арт-терапії	В	11,1	76,2		9,1	18,1
	С	42,4	21,0		42,4	61,3
	Н	47,5	3,4		47,5	20,6

Проаналізуємо зміни, що відбулися за мотиваційним критерієм готовності студентів. Так, на початку експерименту більшість респондентів ЕГ та КГ мали майже однаково низький рівень інтересу та позитивного ставлення: високий рівень майже не діагностувався в ЕГ та КГ; середній рівень у 34,2% (ЕГ) та 33,5% (КГ); низький рівень у 65,8% (ЕГ) та 66,5% (КГ). Повторна діагностика показала позитивні зміни в ЕГ та КГ групах, однак, більш помітні зміни відбулись в ЕГ, що проявилися в стрімкому зростанні кількості студентів з високим рівнем – 17,6% та середній – 55,3. В КГ попри те, що зросла частка студентів з високим до 5,5% та з середнім з 33,5% до 50,5%, все одно було зафіксовано велика кількість респондентів з низьким рівнем 44%.

Також було встановлено позитивні зміни в наявності мотивації, що проявилися у зростанні в студентів високого рівня з 11,0% (на початок експерименту) до 76,0%. Зазначені зміни відбулися шляхом зменшення кількості студентів з середнім та низьким рівнем. В той час як у

контрольній групі також відбулись зміни: виросла кількість респондентів з високим рівнем з 9,9% до 18,1%; з середнім з 42,3% до 61,0% та знизилася частка студентів з низьким рівнем з 47,8% до 20,9%

Проаналізуємо результативність експериментальної роботи за операційно-змістовим критерієм.

Результати експериментальної перевірки готовності студентів за операційно-змістовим критерієм (приріст у %)

Таблиця 4.9

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (312 особи)			КГ (302 особи)		
			На початок експерименту	На кінець експерименту	Приріст	I зріз	II зріз	Приріст
Операційн	обсяг і якість знань, що відповідають вимогам державного освітнього стандарту	В	-	41,2	-	-	25,1	
		С	5,4	56,3	3,2	58,3		
		Н	94,6	2,5	96,8	16,6		

Аналіз табличних даних дозволяє зробити висновок про наявність суттєвих змін у сформованості операційно-змістового критерію готовності студентів. Так, у ЕГ відсоток респондентів, які показали високий рівень системності, повноти і ґрунтовності значно виріс від 0 до 41,1%, тоді як у КГ – з 0% до 25,3%, а кількість студентів, яких було віднесено до низького рівня зменшилася з 94,9% до 2,8% (ЕГ) та з 96,7% лише до 16,5%.

Результати експериментальної перевірки готовності студентів за процесуальним критерієм (приріст у %)

Таблиця 4.10

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (312 особи)		КГ (302 особи)	
			На початок експерименту	На кінець експерименту	I зріз	II зріз
процесу	вміння розвивати у дитини музичні здібності; творче	В	2,0	49,0	1,6	23,1
		С	20,9	50,0	25,3	50,3

	використання знань і можливість їхнього застосування на практиці	Н	77,1	1,0	73,1	26,6
	вміння розвивати у дитини музичні здібності	В	1,3	21,2	1,7	12,1
		С	28,3	63,5	30,2	48,6
		Н	70,4	15,3	68,1	38,3
	володіння методиками організації, педагогічного супроводу та підтримки музичного розвитку дітей	В	-	32,1	-	7,2
		С	26,7	64,0	23,6	47,8
		Н	73,3	3,9	76,4	45,0

Значні зміни відбулись у процесі проведення педагогічного експерименту саме за процесуальним критерієм. Так, спостерігався значний приріст високого рівня комплексу професійно-педагогічних і спеціальних умінь в обох групах, але у ЕГ на 47,0%, а у КГ на 21,5%; спостерігалось зниження низького рівня в ЕГ з 77,1% до 1,0 % та в КГ з 73,1% до 26,9%. Звернули на себе увагу зміни, що відбулися при перевірці показника здатності та сформованості вмінь: попри те, що на початок експерименту високий рівень був зафіксований лише у незначній кількості респондентів, однак після проведення педагогічного експерименту в ЕГ високий рівень спостерігався в 21,2% студентів, а в КГ лише в 12,6%.

Результати експериментальної перевірки готовності студентів за особистісно-рефлексійним критерієм (приріст у %)

Таблиця 4.11

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (312 особи)		КГ (312 особи)	
			На початок експерименту	На кінець експерименту	I зріз	II зріз
Особистісно-	здатність до організації і керівництва музичною діяльністю дітей	В	-	31,2	-	4,3
		С	14,0	66,3	21,9	47,1
		Н	86,0	2,6	78,1	47,2
	здатність виявляти й	В	-	32,3	-	7,5

	оцінювати музичні здібності дітей 4-7 років					
		С	26,8	64,4	23,6	47,3
		Н	73,2	3,3	76,4	45,2
	здійснення рефлексії та саморегуляції поведінки й діяльності	В	2,0	49,1	1,6	23,4
		С	20,9	50,6	25,3	50,2
		Н	77,1	1,4	73,1	26,3
	адекватна самооцінка	В	1,3	21,2	1,7	12,1
		С	28,3	63,4	30,2	48,6

Аналіз табличних даних дозволяє зробити висновок про наявність суттєвих змін у сформованості особистісно-рефлексійного критерію готовності студентів. Так, у ЕГ відсоток респондентів, які показали високий рівень здатності адекватно оцінювати власну діяльність значно виріс від 0 до 31,1%, тоді як у КГ – з 0% до 4,4%, а кількість майбутніх вихователів, яких було віднесено до низького рівня зменшилася з 86,0% до 2,1% (ЕГ) та з 78,1% лише до 47,8%.

На підставі даних таблиць 3.6-3.9 проведено статистичний аналіз і визначено середнє арифметичне \bar{x} , дисперсію σ^2 , середньоквадратичне відхилення σ та коефіцієнта варіації V рівнів 3-х компонентів готовності респондентів. Для визначення цих статистичних показників використовували такі формули:

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^s x_i n_i, \quad \sigma^2 = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^s (x_i - \bar{x})^2 n_i, \quad \sigma = \sqrt{\sigma^2} \quad (1)$$

де x_i – це рівні показників (тобто, наприклад, для показника «мотивація щодо формування готовності студентів» відповідають високий, середній та низький рівні з відповідними значеннями $x_1 = 0$, $x_2 = 1$, $x_3 = 2$), s – кількість рівнів відповідного показника, n_i – відсоток респондентів відповідного рівня, $n = 100$ (кількість студентів відповідних

рівнів переведено до відсотків). Якщо замість відсотків використовувати частину студентів відповідного рівня, то формули (1) можна записати так:

$$\bar{x} = \sum_{i=1}^s x_i l_i, \quad \sigma^2 = \sum_{i=1}^s (x_i - \bar{x})^2 l_i,$$

де $l_i = \frac{n_i}{n}$ – це частина кількості студентів.

Можливі відхилення значень показників від середнього характеризуються середньоквадратичним відхиленням (абсолютний показник розсіювання) – це є несуттєвою зміною для всіх показників обох компонентів. Відносним показником розсіювання значень показників навколо середнього є коефіцієнт варіації. Обчислюється він за формулою

$$V = \frac{\sigma \cdot 100}{\bar{x}}, \quad (2)$$

де σ – це середньоквадратичне відхилення, а \bar{x} – середнє арифметичне.

Порівняльна характеристика реалізованої технології, то у нашому дослідженні використаємо коефіцієнт ефективності, який обчислюється за формулою:

$$k_{\text{ефект}} = \frac{k_{EG}}{k_{KG}} \quad (4)$$

де k_{EG} – показник степеня опанування даною методикою в ЕГ;

k_{KG} – показник степеня опанування даною методикою в КГ.

Обидва показники обчислюються за формулою відповідно:

$$k = \frac{n_1 + 0,8 \cdot n_2}{n_0} \quad (5)$$

де n_0 – загальна кількість питань;

n_1 – кількість правильних і повних відповідей;

n_2 – кількість правильних, але неповних відповідей.

Число 0,8 – умовний коефіцієнт цінності правильних та повних рішень.

Степінь опанування методикою в ЕГ:

$$k_{ЕГ} = \frac{401 + 0,8 \cdot 303}{1515} = 0,425$$

Степінь опанування методикою в КГ:

$$k_{КГ} = \frac{196 + 0,8 \cdot 94}{1020} = 0,266$$

Отже, отримуємо такий коефіцієнт ефективності:

$$k_{ефект} \frac{k_{ЕГ}}{k_{КГ}} = \frac{0,425}{0,266} = 1,598$$

(у порівнянні з традиційним $k_{ефект} = 1$). Тому слідує, що впровадження даної технології підготовки виявилось ефективним. Аналіз результатів дозволив експериментально довести, що застосування даної технології впливає на готовність студентів до даного виду діяльності.

На контрольному етапі педагогічного експерименту було проаналізовано й узагальнено результати роботи. Для характеристики динаміки рівнів сформованості готовності майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років, зокрема кожного її компонента – мотиваційного, когнітивно-творчого, діяльнісно-операційного, рефлексійного – було проведено порівняльний аналіз результатів, отриманих на констатувальному та контрольному етапах педагогічного експерименту, який представлено в таблиці 1.

Таблиця 4.12

Узагальнені результати експериментальної роботи (приріст у %)

<i>Критерії, показники, рівні сформованості готовності майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років</i>	Групи	
	ЕГ	КГ
	(312 осіб)	(302 особи)

<p><i>Мотиваційно-аксіологічний критерій:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • високий (яскраво виражене позитивне ставлення до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років у майбутній професійній діяльності; розвинена мотивація до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років); • середній (позитивне ставлення до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років у майбутній професійній діяльності; достатній рівень мотивації до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років); • низький (ставлення до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років у майбутній професійній діяльності ще не сформовано). 	<p>+23,4</p> <p>+21,7</p> <p>-45,1</p>	<p>+7,8</p> <p>+17,5</p> <p>-25,3</p>
<p><i>Операційно-змістовий критерій:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • високий (обсяг і якість знань відповідають вимогам державного освітнього стандарту; має місце творче використання знань і можливість їхнього застосування на практиці); • середній (достатній обсяг і якість знань, умінь і навичок, що відповідають вимогам державного освітнього стандарту; несистематичне поповнення знань); • низький (обсяг і якість знань, що відповідають вимогам державного освітнього стандарту, недостатній). 	<p>+20,9</p> <p>+21,1</p> <p>-42,0</p>	<p>+10,1</p> <p>+16,4</p> <p>-26,5</p>
<p><i>Процесуальний критерій:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • високий (розвиненість особистісних якостей і вмінь, що дають змогу бути обізнаними із різновидами музичних здібностей дітей 4–7 років; творче використання цих якостей і вмінь на практиці згідно з поставленими цілями); • середній (розвинені особистісні якості й уміння, що дають змогу бути обізнаними із різновидами музичних здібностей дітей 4–7 років); • низький (обізнаність із різновидами музичних здібностей дітей 4–7 років майже не здійснюється). 	<p>+20,3</p> <p>+31,8</p>	<p>+7,5</p> <p>+21,9</p>

	-52,1	-29,4
<p><i>Особистісно-рефлексійний критерій:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • високий (постійне здійснення рефлексії та саморегуляції поведінки й діяльності; здатність до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років у майбутній професійній діяльності, адекватна самооцінка); • середній (часткове здійснення рефлексії та саморегуляції поведінки й діяльності, частковий прояв самостійності до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років у майбутній професійній діяльності, адекватна самооцінка); • низький (ситуативне використання прийомів саморегуляції поведінки та діяльності, відсутність здатності до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років у майбутній професійній діяльності, низька самооцінка) 	+21,2	+7,8
	+27,9	+18,1
	-49,1	-25,9

Висновки й достовірність отриманих результатів педагогічного експерименту були підтверджені методами математичної статистики. Обробка експериментальних даних із застосуванням критерію Пірсона (χ^2) засвідчила наявність статистично вагомих змін в експериментальній групі, що підтвердило правильність висунутої гіпотези ($T_n > T_k$, $37,14 > 5,991$). Відтак, розроблена педагогічна система підготовки майбутніх вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років є ефективною і може бути запропонована для впровадження в освітній процес педагогічного ЗВО у процесі реалізації ОПІ спеціальності 012.

Висновки до розділу 4

Експериментальна робота з перевірки гіпотези (рівень сформованості готовності майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років можна підвищити завдяки впровадженню та реалізації в освітньому процесі педагогічних ЗВО розробленої педагогічної системи, побудованої на засадах системного, акмеологічного, аксіологічного, діяльнісного, компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів) упроваджувалася впродовж 2017–2020 рр. в освітній процес Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради, Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Бердянського державного педагогічного університету, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II, Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

У педагогічному експерименті взяло участь 614 здобувачів факультетів дошкільної освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (312 здобувачів 1–4 курсів склали експериментальну групу (ЕГ), 302 – контрольну групу (КГ)) та 34 викладачі фахових дисциплін.

У процесі розробки програми педагогічного експерименту реалізовано адаптовані та розроблені методики визначення рівнів готовності майбутніх вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років за визначеними компонентами. До кожного компонента було виокремлено критерії та показники: мотиваційний компонент розкривався завдяки мотиваційно-аксіологічного критерію (яскраво

виражене позитивне ставлення до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років у майбутній професійній діяльності; розвинена мотивація до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років), когнітивно-творчий – операційно-змістового (обсяг і якість знань, що відповідають вимогам державного освітнього стандарту зі спеціальності; творче використання знань і можливість їхнього застосування на практиці), діяльнісно-операційний – процесуального (вміння розвивати у дитини музичні здібності; володіння методиками організації, педагогічного супроводу та підтримки музичного розвитку дітей; здатність до організації і керівництва музичною діяльністю дітей), рефлексійний – особистісно-рефлексійного (здатність виявляти й оцінювати музичні здібності дітей 4–7 років; здійснення рефлексії та саморегуляції поведінки й діяльності; адекватна самооцінка).

На *констатувальному та контрольному етапах* педагогічного експерименту визначені критерії оцінювалися за такими методиками: *мотиваційно-аксіологічний* (тест-опитувальник мотивації досягнення (А. Мехрабіан), методика «Вивчення професійної спрямованості особистості» (Є. Рогов), методика самоактуалізації особистості (А. Лазукіна в адаптації Н. Каліної) та проєктивна методика «Методика оцінювання здатності до самовдосконалення» для діагностування сформованості мотивації й бажання розвивати музичні здібності дітей 4–7 років у майбутньому); *операційно-змістовий* (опитувальник «Професійне самовдосконалення вихователя й чинники його розвитку» та проєктивна методика незавершених речень, що допомогли перевірити наявність системи необхідних знань і пізнавального інтересу до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років у майбутній професійній діяльності); *процесуальний* (створені психолого-педагогічні ситуації, які дали змогу виявити сформованість умінь і навичок, необхідних для розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років; методика «Комунікаційні та

організаторські здібності» В. Синявського, В. Федорошина); *особистісно-рефлексійний* (методика М. Куна – Т. Мак-Партланда «Хто Я?», методика «Який Я вихователь?», тест «Шкала готовності до музично-творчої діяльності» (С. Ю. Степанов) адаптована методика А. Карпова для діагностики рефлексивності особистості майбутнього вихователя) критерії. Визначено високий, середній та низький рівні готовності вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років.

За результатами *констатувального етапу* педагогічного експерименту виявлено, що сформована готовність майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років має переважно низький та середній рівні (відповідно 56,4% і 36,7% здобувачів факультетів дошкільної освіти) і лише в незначній частини здобувачів (6,9%) – на високому рівні. Констатування переважно низького і середнього рівнів сформованості готовності майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років на цьому етапі педагогічного експерименту підтвердило актуальність і доцільність проведення дослідження.

Формувальний етап педагогічного експерименту передбачав експериментальну перевірку гіпотези, упровадження в освітній процес розроблених і теоретично обґрунтованих основних положень концепції, апробацію теоретично обґрунтованої та розробленої педагогічної системи та її реалізацію на таких етапах: мотиваційно-цільовий, змістово-діяльнісний, оцінно-результативний. Процес реалізації визначених етапів супроводжувався застосуванням необхідних форм, відповідних методів, різних методичних прийомів.

Реалізацію *мотиваційно-цільового етапу* педагогічної системи було спрямовано на: стимулювання інтересу майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років; позитивного ставлення до музично-творчої діяльності; мотивації до розвитку музичних здібностей

дітей 4–7 років, розуміння можливостей використання форм, методів, засобів та прийомів розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років; формування спеціальних знань, умінь і навичок для того, аби розвивати музичні здібності дітей 4–7 років (перша організаційно-педагогічна умова). Основна робота з підготовки майбутніх вихователів до музично-творчої діяльності на факультетах дошкільної освіти проводилася у процесі апробації тренінгової програми для студентів-першокурсників «Студентська весна». Проводилися: тренінг «Готовність майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років», постійно діючі консультації, тематичні вебінари на тему «Розвиток музичних здібностей дітей 4–7 років», у форматі організації самоосвіти було проведено вебінари з проблем розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років «Вступ у дошкільне життя», «Розвивайся співаючи», «Разом нас багато (хоровий спів)» з мотивування майбутніх вихователів щодо опрацювання спеціалізованої психолого-педагогічної літератури. Суть даного етапу полягала у використанні активних та інтегративних методів ознайомлення здобувачів із навчальною музичною інформацією. Використовувалися методи «музичної реконструкції», адаптація творчості композиторів та музикантів до умов урочної й позаурочної музично-творчої діяльності.

На *змістово-діяльнісному етапі* реалізації педагогічної системи здобувачі опановували відповідні знання, уміння і навички щодо розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років. На цьому етапі відбувалося цілеспрямоване наповнення інтегрованого змісту підготовки майбутніх вихователів музично-творчою складовою з метою їхнього професійного розвитку (друга педагогічна умова). Експериментальна робота спрямовувалася на розвиток якостей і здібностей здобувачів до музично-творчої діяльності в спеціально створеному творчому культурно-освітньому середовищі на засадах інтегрованого вивчення мистецьких

дисциплін («Педагогіка», «Психологія», «Основи психодіагностики», «Я у світі», «Мистецтво», «Основи сценічного та екранного мистецтва», «Музичне мистецтво з методикою навчання», «Дошкільна педагогіка у мистецтві», «Психологічна готовність дітей до навчання в школі», «Методика викладання дошкільної педагогіки на засадах музичного мистецтва», «Практикум з дитячої психології», «Сучасні технології в дошкільній педагогіці» (методи К.Орфа, Ш.Сузукі, Д. Сілберга), «Музична педагогіка», «Сімейна педагогіка», «Музична освіта», «Психологія особистості», а також авторської педагогічної студії «Розвиток музичних здібностей дітей 4–7 років»).

На контрольному етапі педагогічного експерименту було проаналізовано й узагальнено результати роботи. Для характеристики динаміки рівнів сформованості готовності майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років, зокрема кожного її компонента – мотиваційного, когнітивно-творчого, діяльнісно-операційного, рефлексійного – було проведено порівняльний аналіз результатів, отриманих на констатувальному та контрольному етапах педагогічного експерименту, який представлено в таблиці 1.

Висновки й достовірність отриманих результатів педагогічного експерименту були підтверджені методами математичної статистики. Обробка експериментальних даних із застосуванням критерію Пірсона (χ^2) засвідчила наявність статистично вагомих змін в експериментальній групі, що підтвердило правильність висунутої гіпотези ($T_n > T_k$, $37,14 > 5,991$). Відтак, розроблена педагогічна система підготовки майбутніх вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років є ефективною і може бути запропонована для впровадження в освітній процес педагогічного ЗВО у процесі реалізації ОПП спеціальності 012.

Основні наукові положення розділу викладені в опублікованих працях 295, 297, 298, 310, 316, 320, 323, 325, 328, 329, 335, 336.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення українського та зарубіжного досвіду та запропоновано новий підхід до розв'язання важливої та актуальної наукової проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років. Результати теоретичного пошуку й педагогічного експерименту надали підстави стверджувати про правомірність висунутої гіпотези дослідження, а досягнення його мети та реалізація завдань сприяли формулюванню таких висновків:

1. На основі проаналізованих наукових праць вітчизняних та зарубіжних учених встановлено відсутність системних досліджень підготовки майбутніх вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років. Доведено, що суттєве підвищення якості такої підготовки можливе завдяки упровадженню в освітній процес цілісної педагогічної системи, що ґрунтується на засадах системного, акмеологічного, аксіологічного, діяльнісного, компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів.

З'ясовано суть базових понять дослідження: «музичні здібності дітей 4–7 років» – стійкі індивідуально-психологічні властивості, спрямовані на успішне опанування дошкільником різними видами музичної діяльності на основі виявлення та розвитку їхніх музичних задатків; «готовність вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років» – стійка інтегративна особистісно-професійна здатність вихователя, яка містить систему знань, умінь, навичок, якостей та цінностей, позитивну мотивацію та налаштованість на розвиток музичних здібностей дітей 4–7 років у майбутній професійній діяльності, що в комплексі забезпечують повноцінне опанування програмними результатами навчання в процесі професійної підготовки.

2. Обґрунтовано теоретико-методологічні основи підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років. Провідними підходами визначено системний (встановлює взаємозв'язки компонентів готовності майбутніх вихователів до розвитку музично-творчих здібностей дітей 4–7 років щодо досягнення позитивних результатів у цьому напрямі), акмеологічний (сприяє становленню професіоналізму майбутнього вихователя й досягненню акме), аксіологічний (спрямовує майбутнього вихователя до постійного саморозвитку та самовдосконалення в процесі підготовки до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років), діяльнісний (орієнтує на розкриття внутрішніх ресурсів і музично-творчого потенціалу майбутніх вихователів, сприяє самостійному визначенню алгоритму творчої музично-педагогічної діяльності), компетентнісний (сприяє опануванню системи професійних знань, умінь і навичок розвивати музичні здібності дітей 4–7 років) та особистісно орієнтований (ураховує тенденції розвитку самої особистості вихователя та сприяє його професійному розвитку).

3. Уточнено структуру і зміст готовності вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років та виокремлено взаємопов'язані компоненти: *мотиваційний* (мотиви, цілі, потреби щодо розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років; інтерес до опанування форм, методів та прийомів розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років; ціннісні орієнтації стосовно саморозвитку та самовдосконалення майбутнього вихователя ЗДО; творчого прояву особистісних та професійно значущих якостей здобувача освіти у різних видах педагогічної діяльності в галузі дошкільної освіти), *когнітивно-творчий* (науково-теоретичні знання, на основі яких формуються програмні компетентності майбутніх вихователів, зокрема знання про музичні здібності дитини, різновид музичних здібностей, особливості розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років), *операційно-діяльнісний* (сукупність

здатностей, необхідних для опанування програмними результатами у процесі підготовки майбутніх вихователів, зокрема сформованість навичок і умінь застосовувати форми, методи та засоби розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років у майбутній професійній діяльності), *рефлексійний* (здатність майбутнього вихователя ЗДО критично оцінювати процес і результат особистісної професійної діяльності, усвідомлювати її значення, відповідальність за її результати, пізнавати можливості для самореалізації в професії, обирати оптимальні шляхи професійної поведінки та подальшої самоосвітньої діяльності), при визначенні змісту яких було враховано освітньо-кваліфікаційну характеристику майбутніх вихователів, а також особливості підготовки до цього виду діяльності.

4. Розроблено педагогічну систему підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років, компонентами якої визначено чотири блоки: *концептуально-цільовий* (постановка мети та обґрунтування теоретико-методологічних засад дослідження), *змістовий* (опанування системою професійних знань, необхідних для ефективної підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років), *процесуально-технологічний* (технології, форми, методи, засоби, спрямовані на формування системи умінь та практичних навичок, необхідних для ефективної підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років), *оцінно-рефлексійний* (діагностичний інструментарій сформованості професійно значущих якостей вихователя, необхідних для розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років).

Обґрунтовано *організаційно-педагогічні умови*, що забезпечують сформовану готовність майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років на всіх етапах реалізації педагогічної системи: *формування мотивації студентів до музично-творчої діяльності; створення творчого культурно-освітнього середовища на засадах*

інтегрованого вивчення мистецьких дисциплін; систематичне залучення студентів до активно-творчої позанавчальної діяльності, яка спрямована на формування і розвиток у майбутніх вихователів творчого.

Доведено, що реалізація процесу формування готовності майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років має здійснюватися на таких етапах: мотиваційно-цільовий, змістово-діяльнісний, оцінно-результативний етапи.

5. Експериментально перевірено ефективність змодельованої педагогічної системи підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років. Застосування визначених методів діагностики підтвердило, що в результаті проведення експериментальної роботи відбулися кількісні та якісні зміни за всіма показниками оцінювання сформованості готовності до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років. Статистичним підтвердженням цього став приріст за всіма критеріями у здобувачів експериментальної групи: за мотиваційно-аксіологічним критерієм приріст високого рівня склав +23,4, а середнього – +21,7, тоді як у здобувачів контрольної групи – +7,8 та +17,6 відповідно; за операційно-змістовим критерієм приріст високого рівня склав +20,9, а середнього – +21,1, тоді як у здобувачів контрольної групи +10,1 та +16,4 відповідно; за процесуальним критерієм приріст високого рівня склав +20,3, а середнього +31,8, тоді як у здобувачів контрольної групи +7,5 та +21,9 відповідно; за особистісно-рефлексійним критерієм приріст високого рівня склав +21,2, а середнього – +7,9, тоді як у здобувачів контрольної групи – +7,8 та +18,1 відповідно. Приріст за усіма показниками в контрольній групі був значно нижчим, у порівнянні з експериментальною.

Результати проведення педагогічного експерименту було перевірено за допомогою статистичного критерію Пірсона (χ^2), який підтвердив висунуту гіпотезу дослідження.

6. Конкретизовано критерії (мотиваційно-аксіологічний, операційно-змістовий, процесуальний, рефлексійний), показники (яскраво виражене позитивне ставлення до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років у майбутній професійній діяльності; розвинена мотивація до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років; обсяг і якість знань, що відповідають вимогам державного освітнього стандарту; уміння розвивати в дитини музичні здібності; творче використання знань і можливість їхнього застосування на практиці; уміння розвивати в дитини музичні здібності; володіння методиками організації, педагогічного супроводу та підтримки музичного розвитку дітей; здатність до організації і керівництва музичною діяльністю дітей; здатність виявляти й оцінювати музичні здібності дітей 4–7 років; здійснення рефлексії та саморегуляції поведінки й діяльності; адекватна самооцінка, рівні (високий, середній, низький) сформованості готовності майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років та відповідний діагностичний інструментарій.

Проведена робота не вичерпує всіх можливостей підвищення якості професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років. Подальші наукові розвідки цієї наукової проблеми пов'язані з теоретичним обґрунтуванням та розробкою технології підготовки вихователів до забезпечення наступності розвитку музичних здібностей дітей в період закінчення ЗДО та вступу до першого класу ЗЗСО, інструменталізацією моніторингу результатів цієї підготовки, формуванням здатності здійснювати музичний розвиток дошкільників на засадах наступності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айзенбарт М. М. Реалізація моделі формування соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку засобами ігрової діяльності. *Молодь і ринок*. 2018. № 7. С. 58–65.
2. Актуальні проблеми дошкільної педагогіки : навч. прогр. курсу для студ. спец. 8.010101 «Дошкільне виховання» / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка ; уклад. О. А. Гнізділова. Полтава, 2010. 14 с.
3. Алексеев Л. Н. Развитие и диагностика способностей детей. М.: Наука, 1991. 177с.
4. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности : основы педагогического творчества. Казань, КГУ. 1988. 238с.
5. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту : Статті, нариси, інтерв'ю: 2-ге вид., допов. К. : Знання України, 2008. 819 с.
6. Андрющенко Т. Педагогічний супровід процесу формування здоров'язберезувальної компетентності у дітей дошкільного віку. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія : Філософія, педагогіка, психологія*. 2013. Вип. 29. С. 36–40.
7. Анисимов О. С. Основы методологического мышления. М.: Внешторгиздат, 1989. 412 с.
8. Анохин П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем. Очерки по физиологии функциональных систем. Москва: Наука, 1973. С. 5-61.
9. Арисменди А. Дошкольное музыкальное воспитание. Прогресс, 1989. 176 с.
10. Артемов В. Ю. Особистісно-орієнтований підхід та модель світу інформаційного аналітика. *Педагогічний процес : теорія і практика*. 2005. №2. С. 15-22. URL: <http://pptp.kubg.edu.ua/images/2005/02/artemov.pdf>. (дата звернення: 12.03.2020).

11. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи: навчально-методичний посібник для викладачів, аспірантів, студентів магістратури. К.: Кондор, 2012. 272 с.
12. Артемьева Т. И. Методологический аспект проблемы способностей. М., 1977. С. 10–11.
13. Артющина М., Бурлаєнко Т., Вознюк О., Галіцан О., Гузій Н., Дубасенюк О., Козир А., Курлянд З., Осипова Т., Сегеда Н., Сидоренко В., Хоружа Л., Щербина Д. Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти : монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 516 с.
14. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. М.: Музыка, 1971. С. 379.
15. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. М.: Мысль, 1976. С. 157.
16. Аспелунд Д. Л., 1933. Основные вопросы вокально-речевой культуры. Москва: Музыка, 128 с.
17. Бакай С. Ю. Музично-педагогічні ідеї та просвітницька діяльність Г. С. Сковороди на Слобожанщині : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Х., 2004. 19 с.
18. Бакуменко В. Д., Кравченко С. О. Методологія системних досліджень в державному управлінні. К.: ВПЦ АМУ, 2011. с. 71.
19. Бандура А. Теория социального научения. Санкт-Петербург, 2000. 320 с.
20. Бахіча Е. Е. Досвід підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в полікультурному просторі Криму. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*. Ялта : РВВ КГУ, 2009. Вип. 21. Ч. 5. С. 122–126.

21. Бахіча Е. Е. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності в полікультурному середовищі Криму : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08. Одеса, 2011. 21 с.
22. Бахмат Н. Проблеми модернізації педагогічної підготовки вчителів початкової школи. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2015. № 3. С. 37–47.
23. Безбородова Л. А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях. М.: Академия, 2002. С. 416..
24. Бекірова А. Сутність суб'єктного підходу у контексті професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у вищому навчальному закладі. Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. *Педагогічні науки*. 2017. № 2 (57). С. 49-54.
25. Белкина В. Н. Противоречия профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования и возможные пути их преодоления. *Дошкольное и начальное образование: методология и методика*: матер. Международной конференции «Чтения Ушинского» педагогического факультета ЯЛТУ. Ярославль: Изд-во ЯЛТУ, 2005. С. 54–58.
26. Беляєва Л. О некоторых проблемах вузовской подготовки специалистов по дошкольному воспитанию. *Дошкольное воспитание*. 1990. № 7. с. 2-5.
27. Беляєва-Экземплярская С. Н. О психологии восприятия музыки. М.: Русский книжник, 1924. 115 с.
28. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. *Эйдос*, 2005. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/091012htm> (дата звернення: 10.03.2019).
29. Бех І. Психологічні джерела виховної майстерності. Київ : Академвидав, 2009. 248 с.

30. Бехтерев В. М. Значение музыки в эстетическом воспитании ребенка с первых дней его детства. *Вестник воспитания*. 1915. 6. С. 47–57.
31. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку : становлення фахівця в умовах навчання. К.: Світлич, 2006. 304с.
32. Бим-Бад Б. М. Антропологическое обоснование теории и практики со- временного образования. М.: РОУ, 1994. 36 с.
33. Бирмак А. О. О художественной технике пианиста. Опыт психо-физиологического анализа. М.: Музыка, 1973.
34. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. Москва: Наука, 1973. 273 с.
35. Блонский П. П. Психология младшего школьника. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж НПО «МОДЭК», 1997. 575с.
36. Боброва М. П. Дидактическая подготовка педагогических кадров дошкольных учреждений в контексте профессиональной деятельности. Барнаул: БГПУ, 1997. 93 с.
37. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М.: Академия, 2002. 320 с.
38. Богуш А. М. Дошкольное образование в структуре государственного стандарта в Украине. *Україна – Греція: історична спадщина і перспективи співробітництва* : Зб. наук. пр. міжнар. наук.-практ. конф. Маріуполь (27-29 травня 1999 р, м. Маріуполь), 1999. Т. 2. С. 121–123.
39. Богуш А. М. Компетентніший підхід у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищому навчальному закладі : матеріали метод, семінару НАПН України, Інститут педагогіки НАПН України. К.: Педагогічна думка, 2009. С. 271–281.

40. Богуш А. М. Модернізація дошкільної освіти в контексті Національної доктрини її розвитку. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Глухів, 2003. Вип. 2. С. 9–12.

41. Богуш А. М. Принципи модернізації вищої освіти. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. Рівне, 2003. Вип. 4. Ч. 1. С. 6–9.

42. Богуш А. М. Реформування підготовки педагогічних кадрів в аспекті реалізації принципів наступності і перспективності. *Проблеми наступності у підготовці дітей дошкільного і молодшого віку до життєдіяльності*: матер. міжнар. наук.-практ. конф. Бердянськ, 2002. С. 6–12.

43. Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. Базовий компонент дошкільної освіти / науковий керівник: А. М. Богуш. Київ.: Видавництво, 2012. 26 с.

44. Боднарук І. Педагогічні умови оптимізації методичної підготовки майбутніх вчителів музики в процесі педагогічної практики: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. К., 2006. 19 с.

45. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва, 2008. 398 с.

46. Бойчук Ю. Д. Компетентнісний підхід як основа модернізації сучасної освіти. *Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти*. Чернівці: Черемош, 2013. С. 130–150.

47. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8–14.

48. Большунова Н. Я. Организация образования дошкольников в формах игры средствами сказки. Новосибирск: Изд. НЕПУ, 2000. 372 с.
49. Бондар В. І. Теоретичні основи і технологія педагогічного аналізу: управлінський аспект : навч. посіб. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 1996. 67 с.
50. Бондар В. І. Теорія, методика, технологія і педагогічна техніка: сутність, зв'язки, взаємозбагачення. К.: НПУ, 2000. 278с.
51. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования. *Педагогика*. 1997. №4. С. 11–17.
52. Бондаревская Е.В. Методологические проблемы проектирования педагогического образования университетского типа. *Славянская педагогическая культура*. 2011. № 10. С. 3–11.
53. Борин Г. В. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей раннього віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2009. 20 с.
54. Борисова Т. В. Методика підготовки майбутніх учителів музики до естетичного виховання школярів засобами музично-театрального мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. К., 2007. 20 с.
55. Борисова Т. В. Методичні засади удосконалення мануальної техніки майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Педагогічна освіта : теорія і практика*. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2018. Вип. 24. Ч.2. С. 20–26.
56. Борисова Т. В. Методика викладання спеціальних музичних дисциплін у вищій школі (цикл вокально-хорових дисциплін): навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2018. 88 с.
57. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности. М., 1997. С. 92–104.

58. Брушлинский А. В. Психология мышления и кибернетика. М.: Мысль, 1970. с. 191.
59. Брыль А. К. Формирование музыкальной памяти как необходимое условие совершенствования певческой деятельности младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. Наук: 13.00.01. М., 1979. с. 23.
60. Бубрих Д. В. Происхождение мышления и речи. Научный бюллетень ЛГУ. 1946. № 7. С. 37–38.
61. Букреев И. С. Психологические предпосылки формирования творческой индивидуальности студента-дирижера: автореф. дис. ... канд. психол. Наук: 13.00.02. М., 1983. 21 с.
62. Бутенко В. Г. Підготовка майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Суми, 2018. 23 с.
63. Бутенко В. Г. Сучасний стан підготовки майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5 Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 62. С. 22–34.
64. Васильєва М. П. Культурологічний підхід до процесу професійної підготовки майбутнього педагога. *Педагогіка і психологія творчої особистості: проблеми і пошуки*. Запоріжжя, 2007. Вип. 47. С. 67–74.
65. Вашак О. О. Підготовка майбутніх вихователів до екологічного виховання дошкільників на засадах етнопедагогіки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2010. 22 с.

66. Вашак О. О. Специфіка підготовки майбутніх вихователів до екологічного виховання дошкільників на засадах етнопедагогіки. *Педагогічні науки*. Полтава, 2009. Вип. 2. С. 49–54.
67. Великий тлумачний словник сучасної української мови /укл. і гол. ред. В. Т. Бусел. Ірпінь : Перун, 2004. 1440 с.
68. Верховинець В. Весняночка. Ігри з піснями для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. К. : Музична Україна, 1989. 343 с.
69. Верховинець Я. Митець і вихователь. *Мистецтво*, 1968, № 4. С. 25–26.
70. Ветер Л. А. Генезис сенсорных способностей. М., 1976. 324 с.
71. Ветлугіна Н. О. Музичний розвиток дитини. К.: Музична Україна, 1998. 124 с.
72. Вилюнас В. К. Психология индивидуальных различий. М.: Изд-во МГУ, 1982.
73. Вилюнас В. К. Психология эмоций. М.: Изд-во МГУ, 1984.
74. Віттенберг К. Ю. Підготовка майбутніх вихователів засобами інформаційно-комунікаційних технологій до навчання дітей іноземних мов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2010. 23с.
75. Воинова А. Д. Пути развития чистоты интонации в пении у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.001.01. М., 1955.
76. Войтович Р. В. Логіка, методологія і методика наукових досліджень. К.: ЦНЛ, 2005. 116с.
77. Волинець Ю. О. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до дослідницької діяльності. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентнісний підхід: монографія / за загальною редакцією Г. В. Беленької, О. А. Половіної. К., 2015. С.194–217.

78. Волощук І. С. Структура і зміст творчого потенціалу особистості. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2013. № 2. С. 8–13.
79. Воронова С. В. Мультипрофільна модель навчання – модель нової української школи. *Наука і освіта*. 2016. № 10. С. 120–124.
80. Воронова С. В. Теоретичні аспекти підготовки студентів педагогічних коледжів до музично-творчої діяльності. *Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. Педагогічні науки*. Луганськ : ЛНУ, 2009. № 09 (172). С. 72–77.
81. Воронюк І. В. Психологічні особливості реалізації творчого потенціалу молодших школярів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2003. 20 с.
82. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М, 1967. 93 с.
83. Выготский Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребенка. *Вопросы психологии*. 1966. №6. я. 62–76.
84. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под. ред. В. В. Давыдова. Москва : Педагогика, 1991. 480 с.
85. Гаврилюк С. М. Принципи розвитку педагогічної творчості майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. № 2 (46). С. 303–314.
86. Гаврилюк С. М. Професійна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до педагогічної творчості: теорія і методика : монографія. Умань : вид. «Сучінський М. М.», 2015. 352 с.
87. Гаврилюк С. М. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до педагогічної творчості : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04. Умань, 2016. 31 с.

88. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: автореф. дис. ... док-ра пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2006. 44 с.

89. Гаврілова Л. Г. Мультимедійне забезпечення вивчення музично-історичних та музично-теоретичних дисциплін у системі вищої музично-педагогічної освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. Вип. 152. С. 73–79. URL: <https://bit.ly/3aMjVOQ>. (дата звернення: 12.04.2018).

90. Гаврілова Л. Г. Професійна компетентність майбутніх учителів музики як педагогічний феномен. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. Сєверодонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. Вип. 2 (77). С. 71– 82. URL: <http://oaji.net/articles/2017/690-1498472456.pdf>. (дата звернення: 11.05.2019).

91. Гаврілова Л. Г. Система формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій : монографія. Слов'янськ : Видавництво «Друкарський двір», 2016. 432 с.

92. Гаврілова Л. Г., Орехова В. В. Структура мистецтвознавчої компетентності майбутніх учителів музики початкової школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2017. № 5 (69). С. 230–240.

93. Гаврілова Л.Г. Система формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 42 с.

94. Газизова А. И. Из опыта создания национальной системы обеспечения качества высшего образования в Турции. *Высшее образование сегодня*. 2008. Вып.1. С.32–36.

95. Газизова А. И. Интернационализация и академическая мобильность в Турции как необходимые элементы инновационной и

образовательной научной траектории. *Образование и наука*. 2008. №2 (50). С. 88–97.

96. Газизова А.И. Стратегии развития высшей профессиональной школы Турции (в контексте исследования проблем модернизации образования»: автореф. дис. доктора педагогических наук : 13.00.08. Ижевск, 2010. 48 с.

97. Газіна І. О. Методика музичного виховання дітей дошкільного віку : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2013. 195 с.

98. Газіна І. О. Музична компетентність вихователя та її роль в умовах діяльності дошкільного навчального закладу. *Методика початкового навчання і дошкільного виховання*. 2011. Вип. 7. С. 299–302.

99. Газіна І. О. Формування першооснов національної самосвідомості у дітей старшого дошкільного віку засобами української народної музики : дис... канд. пед. наук: 13.00.08. К., 2008. 391 с.

100. Гайсина Г. И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования: дис. доктора педагогических наук : 13.00.08. Москва, 2002. 366 с.

101. Галаманжук Л. Л. Підготовка майбутніх дошкільних педагогів до комплексного використання творів пластичного мистецтва у вихованні старших дошкільників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2007. 22 с.

102. Галаманжук Л. Л. Підготовка майбутніх дошкільних педагогів до комплексного використання творів пластичного мистецтва у професійній діяльності. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. Тернопіль: ТНПУ, 2007. № 2. С. 14–17.

103. Галиева Н. Новые подходы к планированию воспитательно-образовательной работы в детском саду. *Дошкольное воспитание*. 1991. № 5. С. 36–38.

104. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Педагогіка: теорія та історія: навч. посібник для студ. вузів, які вивч. дисципліну «Педагогіка». Рівне, 1996. 237 с.
105. Гарбер Л. А. Начальная стадия развития музыкальных способностей. *Проблемы способностей*. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. С. 215–243.
106. Гарбер Л. А. Развитие гармонического и тембрового слуха у детей дошкольного возраста. *Вопросы психологии*. 1964. №5. С. 103–112.
107. Гац Г., Добринюк Л. Музичне виховання як невід’ємний чинник гармонійного розвитку дітей дошкільного віку. *Педагогічний часопис Волині*. №2(5). 2017. С. 21–26
108. Георгян Н., Садова Т. Інтерактивність як характеристика соціокультурного освітнього середовища вищого навчального закладу. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», 2020. № 1(99). С. 86–96.
109. Георгян Н.М. Розвиток творчих здібностей молодших школярів засобами музичної ритміки: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Луганськ, 1998. 22 с.
110. Гнізділова О. А. Особливості розвитку наукової школи в педагогічному університеті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2009. № 4 (57). С. 61–69.
111. Гнізділова О. А. Бурсова С. С. Впровадження здоров’язберігаючих технологій в освітній процес дошкільних закладів. Здоров’язбережувальні технології в освітньому середовищі : монографія / за заг. ред. Л. М. Рибало. Тернопіль, 2019. С. 345–363.
112. Гончаренко С. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
113. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 326 с.

114. Готсдинер А. Л. Формирование музыкальных способностей школьников в процессе обучения на музыкальном инструменте: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Л., 1967. 21 с.

115. Грабарь М. И., Краснянская К. А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. М.: Педагогика, 1977. 136 с.

116. Грама Г. П. Підготовка майбутнього вихователя до формування математичних уявлень у дошкільників. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса: ПДПУ імені К. Д. Ушинського, 2007. Вип. 1–2. С. 111–117.

117. Грама Г. П. Підготовка майбутніх вихователів до формування елементарних математичних уявлень у дошкільників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Одеса, 2010. 20 с.

118. Грама Н. Г. Теоретико-методичні засади фахової підготовки педагога – вихователя дошкільного закладу до економічного виховання дітей : автореф. дис. ... док пед. наук: 13.00.04. Х., 2004. 45 с.

119. Гриньова В. М. Аксіологічний підхід до проблеми педагогічної культури майбутнього вчителя. *Шлях освіти*. 2002. № 2. С. 2-6.

120. Гриньова В. М., Карпова Л. Г. Професійна компетентність учителя: суть, структура, умови формування. Харків: «Апостроф», 2011. 109 с.

121. Гриньова В. М. Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу. *Вища освіта України*. 2006. №4. С. 58–62.

122. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). К., 2000. 417 с.

123. Гриньова В. М. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу як результат сформованості його педагогічної

культури. *Вісник Дніпропетровського ун-ту економіки та права ім. А. Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2011. № 1 (1). С. 21–26.

124. Гродзенская Н. Л. Школьники слушают музыку М.: Просвещение, 1969. 77 с.

125. Гулай О. І. Компетентнісний підхід як основа нової парадигми освіти. *Вісник НАДПСУ*. 2009. № 2. С. 41-51.

126. Гусева Е. П. Связь психофизиологических особенностей с музыкальностью на начальных этапах обучения. *Вопросы методики отбора на исполнительские отделения музыкальных вузов страны*. Клайпеда, 1985. С. 68–70.

127. Давкуш Н. В. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до прогностичної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Ялта, 2011. 20 с.

128. Давкуш Н. В. Зміст підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. *Розвиток міжнародного співробітництва в галузі освіти у контексті Болонського процесу*: матер. міжнар. наук.-практ. конф. (11–12 березня 2010 р., м. Ялта). Ялта : РВНЗ КГУ, 2010. С. 50–56.

129. Далькроз Жак Е. Ритм и его воспитательное значение для жизни и искусства. СПб: Театр и искусство, 1912. 124 с

130. Данилюк І. В., Буркало Н. І. Психологічні особливості самоактуалізації особистості. *Психологічний часопис: збірник наукових праць*. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, 2020. Том 6. Вип. 2. С. 183–192.

131. Дегирменджи М. К вопросу о практической подготовке специалистов дошкольного образования в Турецкой Республике. *Педагогічний альманах : Парадигми, стратегії, практика сучасної освіти*. Одеса, 2014. С. 303–306.

132. Дегірменджі М. Підготовка фахівців дошкільної освіти в Туреччині. *Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки*. Черкаси, 2013. №34 (287). 2013. С.11–16.

133. Денисенко А. О., Мкртічян О. А., Білецька С. А., Ковтун А. В. Педагогіка дозвілля – запорука формування професійних компетентностей. *Новий колегіум: зб. наук. праць. Х.: «Колегіум», 2020. №2 (100). С. 66–71.*

134. Джура О.Д. Глобалізаційні виклики життєвотворчій функції освіти. *Філософські обрії*. 2009. № 22. С. 216–225.

135. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. К. : ВПОР, 2004. 256 с.

136. Дичківська І. М. Підготовка вихователя як суб'єкта інноваційної педагогічної діяльності в контексті сучасних тенденцій розвитку. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. Рівне : РДГУ, 2004. Вип. 29. С. 24–31.

137. Дичківська І. М. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної педагогічної діяльності : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2018. 40 с.

138. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / заг. ред. Н. В. Гавриш. Луганськ: Альма-матер, 2006. 368 с.

139. Довженко Т.О. Підготовка майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу до роботи з сім'єю. *Педагогіка та психологія*. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2016. Вип. 52. С. 124–133.

140. Донченко О.В. Проблема естетичного виховання дітей дошкільного віку в педагогічній думці України (кінець XIX–початок XX ст.) : дис... канд. пед. наук: 13.00.01 Х., 2005. 239 с.

141. Доронова Т. Н. К вопросу о научной, организации труда воспитателей. Социально-педагогические проблемы организации и управления в системе дошкольного воспитания. М., 1981. С. 80–95.

142. Друганова О. М., Мартиненко І. І. Кейс-технологія як ефективний спосіб підготовки сучасного викладача вищої школи. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2019. № 46. С. 48–58.
143. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 1998. 368 с.
144. Дружинин В. Н. Развитие и диагностика способностей. М.: Наука, 1991. с. 4.
145. Дубасенюк О. А. Компетентнісний підхід у професійній підготовці 201 вчителя. *Формування естетичної компетентності особистості засобами народознавства*. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2010. С. 10-16.
146. Дубасенюк О. А. Теоретико-технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійно педагогічній підготовці майбутнього вчителя. *Професійна педагогічна освіта : особистісно орієнтований підхід: монографія*. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 14-40.
147. Дубасенюк О. А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Я. Франка, 2009. 326 с.
148. Дубасенюк О. А. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Житомир : ЖДПУ, 2001. 267 с.
149. Дыс Л. Б. Музыкальное мышление как объект исследования. *Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования*. Киев, 1989.
150. Дяченко С. В. Зміст професійної підготовки майбутніх вихователів до формування основ комп'ютерної грамотності в старших дошкільників. *Сучасні тенденції розвитку інформаційних технологій в*

науці, освіті та економіці: матер. II Всеукр. наук.-практ. конф. (8-10 квітня 2008 р., м. Луганськ). Луганськ : Альма-матер, 2008. С. 116–118.

151. Дяченко С. В. Підготовка майбутніх вихователів до формування основ комп'ютерної грамотності старших дошкільників : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2009. 20 с.

152. Енциклопедія освіти. АПНУ / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

153. Євдокимов В. І. Технологія особистісно орієнтованого навчання як інноваційне педагогічне явище. *Новий колегіум*, 2007. Вип. 5. С. 20–26.

154. Євдокимов В. І., Єфімець О. П., Култаєва М. Д., Микитюк О. М., Прокопенко І. Ф. та ін.. Філософія виховання. Х. :ХНПУ, 2001. 272 с.

155. Євстігнєєва Н. І. Підготовка майбутнього вчителя до використання музики як засобу саморегуляції функціонального стану учнів : дис... кандидата пед. наук: 13.00.04. К., 2005. 251 с.

156. Євтух М.Б. Розвиток освіти і педагогічної думки в Україні (кінець XVIII- перша половина XIX століття) : дис... д-ра пед. наук у формі наук. доповіді: 13.00.01. К., 1996. 70 с.

157. Євтушенко В. О. Підготовка вихователів до естетичного виховання дітей дошкільного віку у навчальних закладах України (кінець XIX—початок XX століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Х., 2011. 20 с.

158. Ємельянова Н. Л. Підготовка майбутніх вихователів до роботи над засвоєнням старшими дошкільниками народознавчої лексики : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2003. 21 с.

159. Ємельянова Н. Л. Професійна діяльність як педагогічна проблема. Теорія та практика управління педагогічним процесом: міжнар.

наук.-метод. конф. Одеса, 2002. С. 269 Міжнародна науково-методична конференція 274.

160. Желанова В. В. Готовність майбутнього вихователя до розвитку творчого потенціалу дошкільника: сутність та структура. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгородський національний університет, 2016. Вип. 1 (38). С. 123–126.

161. Жерновникова О. А., Калашнікова Л. М. Педагогіка вищої школи в схемах і таблицях : навчальний посібник. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2016. 260 с.

162. Жерновникова О.А., Золотухіна С.Т. Статистичні методи в педагогічних дослідженнях у схемах і таблицях. Х.: ФОП Іванченко І. С., 2018. 108 с.

163. Жерновникова, О. А., Ван Цзін І. Формування та становлення особистості майбутнього педагога засобами музичного мистецтва. *Педагогічний альманах*. Херсон : ХАНО, 2018. Вип. 36. С. 208–212.

164. Жерновникова, О. А., Сунь Цзінцю. Основні принципи методу «Сузукі». *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : матер. II міжнар. наук.-практ. конф. (11 квітня 2017 р., м. Харків). Х. : «Стиль-Издат», 2017. С. 280-283.

165. Загвязинський В.І. Педагогічна творчість учителя. Педагогічна творчість і майстерність: хрестоматія / укл. Н.В.Гузій. К.: ІЗМН, 2000. 168 с.

166. Зайцева Л. І. Формування у старших дошкільників науково-практичного досвіду в сфері природно-предметного довкілля (теоретико-методичний аспект): монографія. Мелітополь : Видавничий будинок ММД, 2012. 381 с.

167. Залєсова І., 2014. Можливості особистісно-зорієнтованого навчання у формуванні толерантної особистості майбутнього вчителя.

Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. № 42(2). С. 27-31.

168. Залізняк А. М. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2009. 22 с.

169. Залізняк А. М. Сучасний стан підготовки майбутніх вихователів до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. Вип. 8 (18). С. 106–109.

170. Замелюк М. Діагностика готовності майбутніх вихователів до професійнопедагогічної діяльності з обдарованими дітьми. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 5 (36). С. 38–42.

171. Запорожец А. В. Некоторые психологические вопросы развития музыкального слуха у детей дошкольного возраста. Избранные психологические труды. В 2 томах. М.: Педагогика, 1986. Том 1. С. 78–84

172. Захарасевич Н. В. Підготовка майбутніх вихователів до рольової діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Івано-Франківськ, 2018. 22 с.

173. Захарасевич Н. В. Професійна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: методологічні підходи. *Гірська школа Українських Карпат*. Івано-Франківськ, 2018. Вип. 18. С. 183-187.

174. Зданевич Л. В. Модель професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дошкільниками. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Видавництво Рута, 2016. С. 136–154.

175. Зданевич Л. Сутність і структура професійної підготовки майбутнього вихователя до роботи з дезадаптованими дітьми дошкільного віку. *Гірська школа українських Карпат*, 2013. № 8-9. С.59-63.

176. Зданевич Л., Гончар Н., Миськова Н. Пропедевтично-професійна діяльність майбутніх вихователів у групах раннього віку : навч.-метод. посіб. Хмельницький : FontanPrint, 2019. 108 с.

177. Зданевич Л., Крутій К. Виховний вплив дорослих на формування мовленнєво-мовної та лінгвістичної готовності дошкільників до навчання в школі: теоретичний аспект. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. 2019. Вип. 8 (40). С. 13–26.

178. Зеленська Л. Д. Викладач як суб'єкт інноваційних процесів у системі вищої освіти України. *Інженерні та освітні технології. Тематичний випуск «Сучасна вища освіта: реалії, проблеми, перспективи»*. 2017. № 4 (20). С. 63–67.

179. Зеленська Л. Д. Педагогічне забезпечення підготовки майбутнього вчителя. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів : теорія і практика : матер. II міжнар. наук-практ. конф., 11 квіт. 2017 р. Харків : Стиль-Издат, 2017. С. 104–107.*

180. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М.: Логос, 1999. 384 с.

181. Золотухіна С.Т., Зеленська Л.Д. Проблема професійно-педагогічної компетентності в історичній ретроспективі. *Педагогіка та психологія*. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2011. Вип. 40 (2). С. 145–152.

182. Зотєєва Т. О. Проблема формування творчої особистості майбутнього педагога. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса, 2008. № 12. С. 26–27.

183. Зязюн І. А. Гуманізм освіти ХХІ століття: філософський і психологічний Аспект. *Теорія і практика управління соціальними системами*. Харків: НТУ “ХПІ”. 2002. № 2. С. 24–35.

184. Зязюн І. А. Мета і характер розвитку особистості з точки зору альтернативних парадигм сучасної освіти. Технології управління освітніми закладами: матер. міжнар.ї наук.-практ. конференції. Полтава, 2011 С. 8–9.

185. Зязюн І. А. Освітній простір культури в педагогічній теорії *Kstafcenezawodowe: pedagogika i psihologia*. Ченхстохова, Київ, 2005. Вип. VII. С. 35–46.

186. Зязюн І. А. Свобода особистості в межах освітньої системи. *Известия Международной славянской академии образования им. Я. А. Коменского*. 2007. № 5. С. 24–33.

187. Иванченко Г. В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы. М.: Смысл, 2001. 264 с.

188. Ієговська Л. І. Підготовка шестирічок до навчання. Х.: Вид. група «Основа»: «Тріада+», 2007. 96 с.

189. Іонова О. М. Системний та синергетичний підходи у педагогічних дослідженнях. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2011. 50 с.

190. Кабалевский Д. Б. Как рассказывать детям о музыке. М.: Просвещение, 1989. 191 с.

191. Кабардов М. К. О диагностике языковых способностей. Психологические и психофизиологические исследования речи. М.: Наука, 1985. 124 с.

192. Каган М. С. Человеческая деятельность. (Опыт системного анализа). Москва: Политиздат, 1974. 328 с.

193. Казанцева Л. І. Теоретичні питання формування дитячого білінгвізму: психолінгвістичний і психолого-педагогічний аспекти.

Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. 2015. Вип. 11. С. 141–145.

194. Калмикова Л.О. Сучасні проблеми наступності й перспективності та шляхи їх вирішення. *Дитинство: наступність і перспективність.* Переяслав-Хмельницький, 2000. С. 10-15.

195. Калюжна Т. Г. Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10. Київ, 2010. 17 с.

196. Калюжна Т.Г. Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти: монографія. К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. 128 с.

197. Карпенко Н.М. Професійно-педагогічна підготовка учителів дошкільної освіти в університетах Швеції : автореф. дис... канд. пед. наук, 13.00.04. К., 2010. 23 с.

198. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал.* 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.

199. Киричук О. Основи психології. К.: Либідь, 2006. 632с.

200. Кичук Н. В. Формування творчої особистості вчителя. К: Либідь, 1991. 96 с.

201. Кічук А. Про деякі теоретичні підходи можливості пізнання особливостей емоційного здоров'я студентів. *Наука і освіта.* 2020. №2. С. 31–38.

202. Книш Т. В. Фізична підготовленість студентів – майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти. *Проблеми педагогічних технологій.* Луцьк, 2000. Вип.1. С. 90–94.

203. Книш Т.В. Валеологічна підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2001. 19 с.

204. Княжева І. А. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти в умовах євроінтеграції. *Наша школа*. 2007. № 2. С. 13-16.
205. Ковалева О. Личностно ориентированное обучение студентов современных вузов как фактор сохранности здоровья : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08. Ставрополь, 2004. 26 с.
206. Коваль О. В. Педагогіка музичного мистецтва ХХІ століття: уроки М. Леонтовича. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти*. 2017. Вип. 22(2). С. 195–200.
207. Коджаспирова Г. М. Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва, Ростов-н/Д., 2005. 448 с.
208. Козленко В.Н. Проблема креативности личности. *Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная*. М.: Совершенство, 1990. С. 131–148.
209. Козлова А. М. Дошкольное образование. М.: ЦТЛ, 2004. 80 с.
210. Колдина Д. Н. Игровые занятия с детьми 2-3 лет. М.: ТЦ Сфера 2011. 114 с.
211. Комарова Т. С., 1990. Воспитатель детского сада. Каким он должен быть. *Дошкольное воспитание*. №3. С. 35–39.
212. Комарова Т. Совершенствование подготовки специалистов дошкольного воспитания. *Дошкольное воспитание*. 1985. № 10. С. 73–77.
213. Конаржевський Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. М. : Педагогика, 1986. 144 с.
214. Кондратенко Р.В. Формування педагогічної компетентності майбутніх вихователів з методики фізичного виховання дітей. *Дошкільна освіта: проблеми, пошуки, інновації*. Вип. 5. Кривий Ріг : КПІ ДВНЗ «КНУ», 2015. С. 23–26.

215. Кондрашова Л., 2010. Емоційна домінанта підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності. *Рідна школа*. № 7-8. С. 14–19.
216. Коновальчук І.І. Сутність та зміст проектувально-педагогічних умінь. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. ЖДУ ім. І. Франка, 2003. Вип. 11. С. 46–50.
217. Кононко О. Дитяча креативність крізь призму Базової програми «Я у Світі». *Дошкільне виховання*. 2008. №7. С. 16–20.
218. Кононко О. Л. Орієнтир сьогодення – компетентна особистість. *Дошкільне виховання*. 2005. № 7. С. 7-9.
219. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві). К. : Освіта, 1998. 255 с.
220. Корнещук В. В. Теорія і практика формування професійної надійності майбутніх спеціалістів соціономічної сфери діяльності: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2010. 44 с.
221. Костікова І. Сучасні методологічні підходи професійної підготовки вчителя засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2008. № 8. С. 79–83.
222. Костюк А. Г. Восприятие мелодики: мелодические параметры процесса восприятия музыки. К.: Наукова думка, 1986. 189с.
223. Костюк А. Г. Сприймання музики і художня культура слухача. Київ, 1965. с.123.
224. Костюк Г. С. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности / под ред. Л. Н. Прокопиенко; сост. В. В. Андриевская, Г. А. Балл, А. Т. Губко, Е. В. Проскура. Киев : Рад. шк., 1989. 608 с.
225. Котик Т. М. Вплив багатомовного навчання на особистісний розвиток майбутнього фахівця. *Наукові записки. Серія : Філологічна*. 2013. Вип. 33. С. 288–289.

226. Краевский В. В. Методология научного исследования: пособие для студентов и аспирантов пед. вузов. СПб: СПбГПУ, 2001. Вып.17. 148 с.
227. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студентов высших учеб. пед. Заведений. М.: Изд. Центр «Академия», 2006. 400с.
228. Краевский В.В., Полонский В.М. Методология для педагога: теория и практика. Волгоград: Перемена, 2001. 323 с.
229. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. К.: Грамота, 2007. 576 с.
230. Кремень В.Г. Синергетика і освіта : монографія. К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. 348 с.
231. Кремлев Ю. К. О роли разума в восприятии произведений искусства. М.: Музыка, 1970.
232. Кривошея Н. Б. Педагогічні умови розвитку творчих музичних здібностей у дітей старшого дошкільного віку. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2015. Вип. 18. С. 425–429.
233. Криловець М. Г. Система методичної підготовки майбутніх учителів географії : дисс.... докт. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2009. 482с.
234. Крутій К. Л., Гавриш Н. В., Янкович О. І. Особливості розвитку пасіонарних якостей дітей у закладах дошкільної освіти. *Наукові записки ТНПУ імені В. Гнатюка*. № 2 (2018). С. 147–156.
235. Крутій К. Термінологічне поле музичного заняття в дошкільному навчальному закладі. *Музичний керівник*. 2015. №11. С. 4–8.
236. Крутій К. Л. Педагогічна технологія освітньої роботи в полікультурному середовищі з дітьми старшого дошкільного віку. *Дошкільна освіта*. 2007. № 3. С. 4–20.
237. Крутій К. Л., Зданевич Л. В. Сторітеллінг : мистецтво розповідання, або Як зацікавити й мотивувати дітей. *Дошкільне виховання*. 2017. № 7. С. 2–6.

238. Крюкова В. В. Музыкальная педагогика. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. с. 288.
239. Кузьма І. І., Янкович О. І., Біницька К. М., Очеретний В. О. Підготовка майбутніх фахівців в університетах України та Польщі до реалізації медіаосвіти дошкільників. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 67. № 5. С. 264–276.
240. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования. М.: Народное образование, 2002. 208с.
241. Кузьмина Н. В. Согласование требований государственных образовательных стандартов к уровню профессионального образования преподавателей, педагогов, учителей, воспитателей. М.; СПб.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. С. 13–21.
242. Кульчицька О. І. Дивергентне мислення як умова розвитку творчості дітей молодшого шкільного віку. *Обдарована дитина*. 1999. №1. С.2–6.
243. Кульчицька О. І. Розвиток почуттів і емоцій у дітей раннього та дошкільного віку: автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07. К., 1996. 49 с.
244. Курлянд З. Н., Хмелюк Р. І., Семенова А. В. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / ред. З. Н. Курлянд. [3-тє вид., перероб. і доп.]. Київ : Знання, 2007. 495 с.
245. Ларіна І. О. Зміст музично-педагогічної підготовки дошкільних працівників в Україні (20-і—поч. 30-х рр. ХХ ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Х., 1996. 23 с.
246. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании. *Школьные технологии*. 2004. № 5. С. 3–12.
247. Левитов Н. Д. Детская и педагогическая психология. М.: Просвещение, 1960. с. 478.

248. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
249. Леонтьев А. Н. О формировании способностей. Вопросы психологии. 1960. № 1. С. 3–12.
250. Леонтьев А. Н. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности. Новосибирск: Изд. НГПИ, 1987. с.91.
251. Лернер И. Я., 1965. О методах обучения. *Сов. педагогика*. № 3. С. 115–128.
252. Лисенко Н. В. Сучасні підходи до організації навчання в дошкільному закладі. Педагогіка українського дошкілля : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. : у 3 ч. Київ : Слово, 2010. Ч. 2. С. 272–278.
253. Лісіна Л. О. Системний підхід до вдосконалення процесу технологічної підготовки вчителя. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 109. 2012. С. 96-104.
254. Лісовська Т. А. Розвиток творчих здібностей старших дошкільників у процесі музично-імпровізаторської діяльності. *Наука і освіта*. 2013. № 3. С. 93–95. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2013_3_28. (дата звернення: 10.06.2018).
255. Лобова О. Педагогічні основи музично-хореографічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 8. С. 12–23.
256. Лозова В. Стратегічні питання сучасної дидактики. *Шлях освіти*. 2003. № 2. С. 11–16.
257. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання. Х.: ОВС, 2002. 400 с.
258. Локшина Е. И. Общественное дошкольное воспитание в Великобритании на современном этапе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Киев, 1991. 16 с.

259. Лузік Е. В. Синергетична модель самостійної роботи у вищих навчальних закладах. *Педагогічні науки*. 2009. Вип. 1. С. 15–21.
260. Лук А. Н. Эмоции и личность. Изд-во: М.: Знание, 1982 г. 176с.
261. Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дітей дошкільного віку : монографія. О.: СВД М. П. Черкасов, 2005. 320 с.
262. Ляпунова В. А. Психолого-педагогічні умови формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку. *Педагогіка та психологія*. 2016. Вип. 52. С. 60–69.
263. Ляудис В. Формирование учебной деятельности студентов. Москва : Педагогика, 1989. 239 с.
264. Мазель Л. Строеие музыкальных произведений. М., 1979. с. 534.
265. Майер А. А. Рефлексивный мониторинг формирования профессиональной компетентности педагога дошкольного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Барнаул, 2002. 220 с.
266. Майкапар С. М. Музыкальный слух. П., 1915. с.233.
267. Максименко С. Д. Психологія особистості : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / ред. С. Д. Максименко. Київ : ТОВ «КММ», 2007. 296 с.
268. Малафійк І. В. Системний підхід у теорії і практиці навчання. Рівне : Ред.–видав. відділ Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту, 2004. 437 с.
269. Малашевська І. А. Психокоригуючий принцип музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 2. С. 248–256. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2015_2_34. (дата звернення: 14.09.2018).
270. Малашевська І. А. Теорія та практика сучасної системи музичної освіти дітей молодшого шкільного віку. *Людинознавчі студії. Педагогіка*. 2015. Вип. 31. С. 198–208.

271. Малихін О. В. Актуалізація здатності студента до самоосвітньої діяльності як фундаційного компонента процесу формування його самоосвітньої компетентності. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Кам'янець-Подільський, 2015. Вип. 19. Ч. 2. С. 15–20.

272. Малихін О. В. Гносеологічне визначення сутності моделі та процесу моделювання. *Молодь і ринок*. 2016. № 9. С. 26–29.

273. Малихін О. В. Дидактичні механізми формування рефлексивної компетентності студентів. *Проблеми освіти*. Житомир-Київ, 2015. Вип. 84. С. 206–211.

274. Малихін О. В. Методи і засоби організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. Вип. 39. Київ, 2009. С. 81–86.

275. Мальцева Е. А. Основные элементы слуховых ощущений: Абсолютный слух и методы его развития. Труды ГИМН. М., 1925. 236 с.

276. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. Москва : Просвещение, 1990. 192 с.

277. Мармаза О. І. Керівник сучасного навчального закладу як суб'єкт та об'єкт інноваційних змін. *Управлінські та психологічні аспекти професійної підготовки фахівців в умовах інноваційного розвитку освіти* : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. Харків : Планета-Принт, 2016. Ч. 1. С. 147–154.

278. Марусинець М. М. Динаміка розвитку творчого мислення у дошкільному та молодшому шкільному віці. *Вісник післядипломної освіти*. 2010. Вип. 1(2). С. 232–240.

279. Маруфенко О. В. Формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 265 с.

280. Маслоу А. Самоактуализация. *Психология личности* /под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. Москва : Из-во МГУ, 1982. С. 108–118.
281. Матвеева О. О. Теоретичні і методичні засади педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 38 с.
282. Матвієнко С. І. Музична освіта та виховання дітей і молоді на Чернігівщині (XVIII—XIX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Х., 2010. 20 с.
283. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М.: Музыка, 1976. 254 с.
284. Мелик-Пашаев А. А., 1981. Педагогика искусства и творческие способности. Москва: Знание. 96 с.
285. Мельник Н. І. Розвиток особистості майбутнього фахівця дошкільної освіти в процесі професійної підготовки: український та зарубіжний досвід. *Science and education a new dimension*, 2013. Vol. №1. Р. 147–152. Режим доступу: <http://scaspee.com/6/post/2013/01/2.html>
286. Методологическая культура педагога-музыканта: учеб. пособие для студ. высш. пед.учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 272 с.
287. Методологія системного підходу: навч. посібник / під загальною редакцією С. О. Кошмана. Харків: ХНТУСГ, 2016. 125 с.
288. Мирошниченко В. І. Підготовка вчителів до естетичного виховання школярів у сучасному інформаційному просторі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. К., 2001. 20 с.
289. Миськова Н. М. Використання методів інтерактивного навчання у підготовці майбутніх вихователів до професійної діяльності. *Педагогічні науки*. Херсон, 2018. №81 (2018). Вип. LXXXI. Т. 1. С. 190–193.

290. Миськова Н. М. Педагогічний тренінг як форма підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до реалізації ідей сталого розвитку. *Педагогічний дискурс*. 2018. № 24. URL: <http://ojs.kgpa.km.ua/index.php/peddiscourse/article/view/170>. (дата звернення: 16.09.2020).

291. Миськова Н. М. Підготовка майбутніх вихователів до використання технологій вітагенного навчання у формуванні навичок сталого розвитку у дітей дошкільного віку. *Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення*: матер. міжнар. наук.-практ. конф. (4–5 травня 2018 р., м. Київ). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2018. С. 49–51.

292. Миськова Н. М. Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування у старших дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2018. 23с.

293. Миськова Н. М. Сучасні підходи до підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Народна освіта*, 2018. Вип. №2 (35). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5326. (дата звернення: 19.02.2019).

294. Михайлова М. Развитие музыкальных способностей детей. Академия развития, 1997. 240с.

295. Мкртічян О.А. Українське мистецтво в історичному вимірі: методичні рекомендації для самостійної роботи здобувачів вищої освіти. Харків: Видавець Іванченко І.С., 2019. 33 с.

296. Мкртічян О. А. Болонський процес в Україні: реалії і перспективи вищої освіти. *Розвиток міжнародного співробітництва в галузі освіти у контексті Болонського процесу*: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (5-7 березня 2009 р., м. Ялта). Ялта: РВНЗ КГУ, 2009. Ч. I. С. 184–187.

297. Мкртічян О. А. Використання комп'ютерних технологій в розвитку музично-творчих здібностей дошкільників. *II Шкловські читання «Проблеми сучасних природничо-математичних наук та методик їх викладання»*: матер. II Міжнар. наук.-практ. конф. (28-29 жовтня 2020 р., м. Глухів). Глухів, 2020. С. 194.

298. Мкртічян О. А. Виховання дітей засобами традиційної народної культури в ЗВО. *Традиційна культура в умовах глобалізації: збереження автентичності та розвиток креативних індустрій*: матер. наук.-практ. конф. (22–23 червня 2018 р., м. Харків). Харків: ООМЦКМ, С. 260–261.

299. Мкртічян О. А. Вплив фольклору на музичний розвиток дошкільнят. *Традиційна культура в умовах глобалізації: нові виклики та світові тренди*: матер. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (18-19 вересня 2020 р., м. Харків). Харків, 2020. С. 146–148.

300. Мкртічян О. А. Деякі питання підвищення якості компетенцій майбутнього вихователя. *Теорія і практика реалізації сучасних педагогічних методик та технологій в освіті*: матер. Всеукр. наук.-метод. конференції (19-20 листопада 2020 р., м. Харків). Х.: ФОП Бровін О.В., 2020. С. 243–246.

301. Мкртічян О. А. Дитячий фольклор як засіб навчання. *Традиційна культура в умовах глобалізації: платформа для міжкультурного та міжрегіонального суспільного діалогу*: матер. наук.-практ. конф. (22-23 травня 2015 р., м. Харків). Харків, 2015. С. 116–117.

302. Мкртічян О. А. До питання впливу музичного мистецтва на психоемоційний стан дошкільника. *Наука і вища освіта*: матер. XXIX Міжнар. наук. конф. студентів і молодих учених (11 листопада 2020 р., м. Запоріжжя). Запоріжжя: КПУ, 2020. С. 284.

303. Мкртічян О. А. До питання професійної підготовки вихователів ЗДО на сучасному етапі. *Сучасні тенденції соціально-гуманітарного розвитку суспільства*: матер. Міжнар. наук.-практ. конференції (23

листопада 2020 р., м. Харків). Харків: СГ НТМ «Новий курс», 2020. С. 28–29.

304. Мкртічян О. А. Дослідження проблеми підготовки майбутніх вихователів в зарубіжній теорії та практиці. *Педагогічні науки*: зб. наук. праць. Херсонський державний університет, 2020. Вип. 92. С. 61–67.

305. Мкртічян О. А. Естетичне виховання у процесі формування особистості. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: зб. наук. праць. Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2010. №7 (9). С. 359–364.

306. Мкртічян О. А. Застосування ІКТ-технологій в навчально-виховному процесі ВНЗ. *Методологія сучасних наукових досліджень*: матер. IX наук.-практ. конф. молодих учених (25-26 жовтня 2012 р., м. Харків). Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2012. С. 47.

307. Мкртічян О. А. Інтегрований підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Педагогіка та психологія*: зб. наук. праць. Х.: «Смугаста типографія», 2016. Вип. 59. С. 93–101.

308. Мкртічян О. А. Критерії, показники та рівні сформованості готовності вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років. *Педагогічний альманах*: зб. наук. праць. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2020. Випуск 46. С.186–193.

309. Мкртічян О. А. Методологічні підходи як підґрунтя підготовки вихователів до розвитку музично-творчих здібностей дітей 4–7 років. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць. Запоріжжя: КПУ, 2020. Вип. 73. Т. 2. С. 112–117.

310. Мкртічян О. А. Мистецтво як засіб естетичного виховання студентської молоді. *Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: теоретичні та методичні засади розвитку*: матер. II Міжнар. наук. конф. (28-30 вересня 2010 р., м. Суми). Суми: СумДПУ, 2010. С. 124–125.

311. Мкртічян О. А. Модернізація вищої освіти України в контексті Болонського процесу. *Методологія сучасних наукових досліджень*: матер. VII наук.-практ. конф. молодих учених (4-5 листопада 2010 р., м. Харків). Харків: ХНПУ, 2010. С. 49.

312. Мкртічян О. А. Музична складова генези тематичного тезаурусу «музично-творчі здібності». *Реформа освіти в Україні. Інформаційно-аналітичне забезпечення*: матер. II Міжнар. наук.-практ. конф. (15 жовтня 2020 р., м. Київ). Київ: ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2020. С. 246–247.

313. Мкртічян О. А. Олександр Горовиць і музична культура Харкова. *Харків у контексті світової музичної культури: події та люди*: матер. міжнар. наук.-теор. конф. (3-4 квітня 2008 р., м. Харків). Х.: ХДАК, 2008. С. 13.

314. Мкртічян О. А. Орф-педагогіка у контексті фахової підготовки вихователів ЗДО. *Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі*: матер. III Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. (6 листопада 2020 р., Мукачєво). Мукачєво: МДУ, 2020. С. 181–182.

315. Мкртічян О. А. Педагогічний супровід творчої діяльності дітей в умовах ЗДО. *Осінні наукові читання*: матер. LII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (25 вересня 2020 р., м. Дніпро). Дніпро, 2020. Ч.2. С. 40–42.

316. Мкртічян О. А. Питання національно-патріотичного виховання сучасної молоді засобами української народної пісні. *Освіта і доля нації. Школа і дитина у сучасних соціокультурних контекстах*: матер. XII Міжнар. наук.-практ. конф. (20-21 травня 2011 р., м. Харків). ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Харків: ХНПУ, 2011. С. 110–111.

317. Мкртічян О. А. Питання розвитку творчих здібностей майбутніх вихователів в процесі музичної діяльності. *Перспективи розвитку сучасної*

науки: матер. V Міжнар. наук.-практ. конф. (24-25 вересня 2020 р., м. Київ). Київ: МЦНІД, 2020. С. 33–34.

318. Мкртічян О. А. Підготовка вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років: теоретичний та методичний аспекти: монографія. Харків: СГ НТМ «Новий курс», 2020. 402 с.

319. Мкртічян О. А. Професійна компетентність майбутнього вихователя як підґрунтя розвитку музично-творчих здібностей дошкільника. *Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Європи та Азії*: матер. XXX Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (29 лютого 2020 р., м. Переяслав). Переяслав, 2020. С. 69–71.

320. Мкртічян О. А. Реалізація підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років. *Наукові записки кафедри педагогіки*: зб. наук. праць. Вип. 47. С. 43–50.

321. Мкртічян О. А. Розвиток здібностей дітей 6–7 років засобами музичного мистецтва. *Modern Scientific Researches*. 2020. No13. Part 5. P. 12–17.

322. Мкртічян О. А. Розвиток і виховання дітей засобами мистецтва. *Традиційна культура в умовах глобалізації: сучасний дискурс щодо збереження та популяризації нематеріальної культурної спадщини*: матер. наук.-практ. конф. (23-24 червня 2017 р., м. Харків). Харків: ООМЦКМ, 2017. С. 171–172.

323. Мкртічян О. А. Розвиток музичних здібностей дошкільників засобами методу К. Орфа: теоретичні аспекти. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*: зб. наук. праць. Переяслав: Домбровська Я. М., 2020. Вип. 12. С. 128–144.

324. Мкртічян О. А. Розвиток музично-творчих здібностей дітей дошкільного віку як психолого-педагогічна проблема. *Modern engineering*

and innovative technologies. Heutiges Ingenieurwesen und innovative Technologien, 2020. Is. 13. P. 72–77.

325. Мкртічян О. А. Українське мистецтво в історичному вимірі: наочний посібник. Харків: Точка, 2017. 40 с.

326. Мкртічян О. А. Форми та методи організації підготовки майбутніх вихователів до музичної діяльності. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць. Київ: Міленіум, 2020. Вип. 29. С.330–343.

327. Мкртічян О. А. Формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Актуальні питання гуманітарних наук*: зб. наук. праць. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 33. Том 2. С. 247–258.

328. Мкртічян О. А., Бакай С. Ю. Музикотерапія та вокалотерапія у сучасному педагогічному процесі. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*: зб. наук. праць. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. Вип.14 (24). С. 13–16.

329. Мкртічян О. А., Донченко Л. І. Теорія музики і сольфеджіо: методичні рекомендації. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2012. 61 с.

330. Мкртічян О. А., Донченко Л. І. Підготовка фахівців дошкільної ланки освіти до соціалізації особистості. *Актуальные научные исследования в современном мире: XVII Междунар. научн. конф. (26-27 сентября 2016 г., г. Переяслав-Хмельницкий)*. Переяслав-Хмельницкий, 2016. Вып. 9 (17). Ч.4. С. 60–65.

331. Мкртічян О. А., Перетяга Л. Є. Дошкільний вік – початковий етап формування основ полікультурної компетентності. *Традиції та інновації сучасної дошкільної освіти в контексті Європейського вибору України*: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (6-7 квітня 2010 р., м. Харків). Харків, 2010. С. 165–169.

332. Мкртічян О. А., Романцова Я. В. Ідея людяності у педагогічній спадщині В. Сухомлинського. *Сучасний соціокультурний простір 2013*: матер. X Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (18-20 вересня 2013 р., м. Київ). К., 2013. Ч. 2. С. 41–48.

333. Мкртічян О. А., Романцова Я. В. Організація соціально-педагогічної діяльності в українських ВНЗ. *Педагогіка та психологія*: зб. наук. праць. Х.: «Смугаста типографія», 2016. Вип. 52. С. 187–194.

334. Мкртічян О. А., Романцова Я. В. Характер відносин між вчителем і учнями в організації громадянського виховання. *Теорія та методика навчання та виховання*: зб. наук. праць. Харків ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. Вип. 35. С. 104–114.

335. Мкртічян О. А., Соловійова Ю. О. Українське мистецтво в історичному вимірі: навчально-методичний посібник. Харків: Точка, 2017. 89 с.

336. Мкртічян О. А., Цимбалюк Ж. О. Музично-ритмічні фізкультхвилинки на уроках в школі: методичні рекомендації. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2014. 35 с.

337. Мкртічян О. А., Чжао Сін, Ма Яньян Поняття «соціалізації» у педагогіці та соціології сучасного Китаю. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*: зб. наук. праць. Чернігів: НУЧК, 2020. Вип. 8 (164). С. 351–356.

338. Мкртічян О. А., Чжоу Чженьюй. Підвищення педагогічної кваліфікації вчителів музичного мистецтва в КНР. *Вісник національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*: зб. наук. праць. Чернігів: ЧНПУ, 2019. Вип. 157. С. 117–121.

339. Мкртічян О. А. Культура зовнішності вчителя як засіб виховання особистісних якостей учнів загальноосвітньої школи. *Гуманізація*

навчально-виховного процесу: зб. наук. праць. Слов'янськ: ДДПУ, 2013. Вип. LXII. Ч. II. С. 3

340. Молибог А. Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе. Минск : Вышэйш. школа, 1975. 288 с.

341. Моляко В. О. Психологічні передумови розвитку творчої особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2005. № 10. С. 12–18.

342. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості. *Наукові записки Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Актуальні проблеми сучасної української психології*. К., 2002. Вип. 22. С. 221–229.

343. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості. *Обдарована дитина*. 2004. № 6. С. 2-9.

344. Моляко В. О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 8. С. 1–4.

345. Моляко В.О. Творчий потенціал особистості. *Науковий часопис НПУ ім.М.П.Драгоманова. Сер.№ 12. Психологічні науки*. К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2007. Вип.17. С.16–22.

346. Моляконко В.А., Заслуженюк В. С. Психологічна структура педагогічної діяльності. К.: Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка, 2001. 231 с.

347. Монтессори М. Дом ребенка: метод научной педагогики. М., 2006. 86 с.

348. Монтессори М. Мой метод. Начальное обучение. / Пер.с фр. Печатникова Л.Б. М., 2007. 124 с.

349. Монтессори М. Помоги мне это сделать самому. М.: ИД "Карапуз". 2005. 112 с.

350. Мрачковська М. М. Культуротворче середовище як фактор формування готовності до міжкультурної комунікації у майбутніх

менеджерів. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. КНЛУ, 2014. Вип. 49. С.130–134.

351. Мясищев В. Влияние музыки на человека по данным электроэнцефалографических и психологических показателей. *Вопросы психологии*. 1975. № 1. С. 54–67.

352. Мясищев В. Я. Что есть музыкальность? Советская музыка. 1975. № 2. С.81–85.

353. Нагорна Н. В. Компетентнісний підхід як методологічна основа формування змісту підготовки майбутнього фахівця. *Формування професіоналізму майбутнього фахівця в контексті вимог Болонського процесу*: матер. міжн. наук.-практ. конф. (22-23 травня 2008 р., м. Одеса). Одеса: ОНУ ім. І. І. Мечникова, 2008. С. 44–46.

354. Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції. *Виховання і культура*. 2007. № 1-2. С. 266–268.

355. Назайкинский Е. В. О психологии восприятия музыки. М., 1972. 383 с.

356. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія / Ю. Д. Бойчук, В. М. Гриньова, О. М. Іонова та ін.; за заг. ред. В. І. Лозової. Харків, 2012. 348 с.

357. Науменко С. О. Особливості діагностики музичних здібностей дошкільників. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 10. С. 15-18.

358. Науменко С. Як правильно слухати музику з дітьми : поради психолога. *Музичний керівник*. 2013. №3. С. 4–10.

359. Небылицин В. Д. Основные свойства нервной системы человека. М.: Просвещение, 1966.

360. Нечай С. Музично-педагогічна підготовка педагогів системи дошкільної освіти: сучасний погляд на проблему. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія*. Київ :

Видавництво Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, 2010. Вип. 11. С. 91–98.

361. Нечай С. П. Підготовка майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників: теорія і практика: монографія. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2015. 460 с.

362. Нечай С. П. Про підготовку майбутніх педагогів до музичного виховання дошкільників в умовах сучасної вищої освіти. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія*. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 17. С. 80–87.

363. Нечай С. П. Теорія і практика підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників : дис... докт. пед. наук: 13.00.08. Київ, 2015. 493с.

364. Ничкало Н. Г. Українські концепції професійної освіти: тенденції і перспективи. *Педагогічні і психологічні науки в Україні*. К., 2007. С. 27–57.

365. Огнев'юк В. О. Освіта міжпарадигмального періоду. *Нова парадигма*. 2006. № 50. С. 36–48.

366. Олексюк О. М. Музична педагогіка: навчальний посібник. Київ: КНУКІМ, 2006. 188 с.

367. Олійник С. Формування музично-творчого потенціалу майбутнього вчителя початкових класів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02. Житомир, 2004. 18 с.

368. Опалюк Т. Л. Сучасні проблеми розвитку професійної педагогічної освіти. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна*. 2013. Вип. 23(2). С. 44–52.

369. Орф К. Система детского музыкального воспитания. М., 1971. 238 с.

370. Осадченко І. І. Особливості організації самостійної роботи іноземних студентів у ВНЗ України. *Педагогіка та психологія*. 2015. Вип. 50. С. 30–39.
371. Освітні технології / за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2003. 255 с.
372. Освітологія: витоки наукового напрямку : монографія / за ред. В. О. Огнев'юка; авт. кол.: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа, І. В. Соколова та ін. Київ: ВП «Едельвейс», 2012. 334с.
373. Основы дошкольной педагогики / под ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой. М.: Педагогика, 1980. 271 с.
374. Остроменський В. Сприйняття музики як педагогічна проблема. Київ : Музична Україна, 2005. 200с.
375. Отич О. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. К., 2009. 456 с.
376. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецькихдисциплін). К: Освіта України, 2008. 274 с.
377. Падалка О.І. Формування пріоритетних педагогічних цінностей у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2015. 20с.
378. Паламарчук В. Ф. Як виростити інтелектуала. Тернопіль : «Навчальна книга – Богдан», 2000. 152 с.
379. Паламарчук Л. М. Психологічний час особистості: спроба теоретичного аналізу. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер. : Психологія і педагогіка*. 2008. Вип. 11. С. 165–174.
380. Паньок Т. В., Дай Чжен, Цзю Дутін Розвиток креативності як один з головних чинників професійної підготовки майбутніх дизайнерів.

Актуальні проблеми сучасного дизайну : матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (23 квітня 2020 р., м. Київ) : В 2-х т. Т. 2. Київ : КНУТД, 2020. С. 315–318.

381. Парамонова Л. А. Дошкольное и начальное образование за рубежом. История и современность. М.: Академия, 2001. 240 с.

382. Педагогический словарь / Под ред. А.И. Каирова. М.: Изд-во Академии пед. наук, 1985. Т. 1. 520 с.

383. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи : Моногр. / Н. Ничкало, І. Зязюн, Л. Пуховська, Н. Гузій, Л. Задорожна; АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. К.; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. 233 с.

384. Перетяга Л. Є. Дидактичні умови формування полікультурної компетентності молодших школярів: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09. Х., 2008. 23 с.

385. Песталотци И.Г. Избранные педагогические произведения: В 3-х т. / Под ред. М.Ф. Шабаевой. Т.1. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. 720 с.

386. Петренко С. А. Підготовка майбутніх вихователів до формування у дітей дошкільного віку основних рухових умінь і навичок : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2007. 21с.

387. Петренко С. А. Творча діяльність педагога як важливий засіб формування у дошкільників основних рухових умінь та навичок. *Вісник Київського міжнародного університету. Серія: Педагогічні науки*. Київ: КиМУ, 2005. Вип. 7. С. 186–195.

388. Петров А.Ю. Основные концепты компетентностного подхода как методологической категории. Альма Матер. Вестник высшей школы. 2005. № 2. С. 54–60.

389. Петрова Е. В. Формирование музыкальной культуры у будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений в педагогическом вузе: автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Москва, 2003. 16 с.

390. Петрушин В. И. Музыкальная психология. М.: ВЛАДОС, 1997. с. 384.
391. Печерская Е. П. Уроки музыки в начальных классах: учеб. Пособие. М.: *Просвещение*, 2001. 272 с.
392. Пехота О.М. Педагогічні технології з позицій педагогіки розвитку дитини. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2001. Вип 2. С. 103-111.
393. Підготовка вихователів до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : монографія / Г. В. Беленька, З. Н. Борисова, М. А. Машовець [та ін.] ; ред. І. І. Загарницька. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 310 с.
394. Підласий І. П. Діагностика та експертиза : навч. посіб. педагогічних проєктів. Київ : Україна, 1998. 393 с.
395. Платонов К. К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. 255 с.
396. Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект. *Освіта та педагогічна наука*. 2012. № 3. С. 24–31.
397. Побірченко Н. С. Психолого-дослідницькі позиції в освітології. *Освітологія*. 2014. Вип. 3. С. 29–33.
398. Поддъяков Н. Н. Новые подходы к исследованию мышления дошкольников. *Вопросы психологии*. 1985. №2. С.105–117.
399. Подуровский В. М. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. М.: Владос, 2001. 320 .
400. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: «Академ- видав», 2006. 456 с.
401. Пономаренко Т. О. Формування соціально-моральної компетентності в старших дошкільників на засадах використання

сюжетно-рольових ігор. *Гуманітарний простір науки: досвід та перспективи* : матер. XXII Міжнар. наук.–практ. Інтернет–конф. (30 квітня 2019 р., м. Переяслав-Хмельницький). Переяслав-Хмельницький, 2019. С. 173–178.

402. Пономарьова Н. О., Олефіренко Н. В. Спецкурс з підготовки майбутніх учителів інформатики до професійної орієнтації школярів. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні реалії і перспективи*. Київ : Гельветика, 2018. Вип. 60. Т. 2. С. 55–58.

403. Попова О. В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у XX столітті. Х. : ОВС, 2001. 256 с.

404. Попович О. М. Підготовка майбутніх вихователів до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2017. 24с.

405. Попович О. М. Основні категорії дослідження процесу підготовки майбутніх педагогів до організації конструктивної діяльності дітей. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013. № 6 (32). С. 216–222.

406. Поршнева Б. Ф. Социальная психология и история. М.: Наука, 1979. 232с.

407. Присяжнюк Л. А. Використання технології розвитку критичного мислення в підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування соціальної компетентності дошкільників. *Освітній простір України*. 2018. Вип. 12. С. 137–144.

408. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт». Тернопіль: Мандрівець, 2012. 104 с.

409. Прокопенко І. Ф., Мкртічян О. А. Сучасні дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів у педагогічній

теорії та практиці. *Педагогіка та психологія*. Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2019. Вип. 61. С. 146–164.

410. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В .І. Педагогічні технології: навч. посіб. Х.: Колегіум, 2005. 224с.

411. Професійна освіта : словник. / уклад. С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, Н. О. Талалуєва та ін. за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.

412. Радінова О. Методика слухання музики з дітьми. *Дитячий садок. Мистецтво*. 2010. №1. С. 13–17.

413. Ражников В. Г. Дневник творческого развития М., Мезаппи, 2000. 210 с.

414. Резван О. О. Етапи формування професійної рефлексії майбутніх учителів у процесі навчання у ВНЗ. *Педагогіка та психологія*. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2016. Вип. 54. С. 204–211.

415. Рибалка В. В. Особистісний підхід як психолого-педагогічний принцип організації профільної та професійної підготовки учнівської молоді. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді. Тернопіль : підручники і посібники, 2002. С. 80-90.

416. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології. К.: Ніка-Центр, 2003. 204 с.

417. Рибалко В. В. Психологія розвитку творчо обдарованої особистості: науково-методичний посібник. Національна академія педагогічних наук, 2010. 441с.

418. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2008. 40 с.

419. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2008. 40 с.

420. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія. Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. 443 с.

421. Рибалко Л.С. Теоретичні та прикладні аспекти педагогічної акмеології у вищій школі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2017. № 142. С. 156–158.

422. Римский-Корсаков Н. А. Практический учебник гармонии. М., 1956.

423. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: в 2 кн. : учеб. пособ. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. Кн. 2. 383 с.

424. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва : Издат. группа «Прогресс», «Универс», 1994. 480 с.

425. Рождественская Н. В. Проблемы и поиски в изучении художественных способностей. Художественное творчество. Л., 1983. с.105.

426. Розин В. М. Эмоции в искусстве, искусство-психотехника эмоций. *Мир психологии*. № 4. М., 2002. С. 70–84.

427. Романчиков В. І. Основи наукових досліджень. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 254 с.

428. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.

429. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М.: изд-во АН СССР, 1957. 328с.

430. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1946. 704 с.

431. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1959. 354 с.

432. Рубинштейн С. Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории. М.: Наука, 1973. 235 с.

433. Руда Г. С. Педагогічні умови ефективного розвитку музичних здібностей молодших школярів в процесі ігрової діяльності. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки*. 2018. Вип. 163. С. 210–215.

434. Руденко Ю. Теоретико-методичні засади розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Одеса: ФОП Бондаренко М. О., 2015. 460 с.

435. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посібник. – К. : ТОВ «Інтерпроф», 2002. 270 с.

436. Рыбалко Е. Ф. О проявлении способностей у детей в дошкольном возрасте. *Проблемы способностей*. М. 1962. 73–79 с.

437. Савченко О. Культурологічний підхід до підготовки майбутніх учителів. *Наука і освіта*. 2012. Вип. №8. С.146–148

438. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. для студ. пед. ф-тів. Київ : Генеза, 2012. 368 с.

439. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як ресурс інноваційного розвитку шкільної освіти. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. Вип. 33. 2015. С. 161–167.

440. Савшинский С. И. Работа пианиста над музыкальным произведением. М., 1964. 186с.

441. Садовенко С. М. Методика формування музичних здібностей у дітей дошкільного віку (на матеріалі українського фольклору) : автореф. дис... канд. ... пед. наук : 13.00.02. Київ, 2007. 24 с.

442. Сазонова А. В. Загальнотеоретичні основи природничо-математичної освіти дітей дошкільного віку: навчальний посібник. 2-ге вид. Київ : Слово, 2014. 248 с.

443. Сайко Н. О. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вихователів до соціалізації дітей дошкільного віку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2004. 259 с.

444. Семенов О. С. Теоретичні та практичні засади застосування педагогічної технології в закладі дошкільної освіти. *Інноватика у вихованні*. 2018. Вип. 7(1). С. 52-62.

445. Семиченко В.А. Проблема особистісного розвитку й саморозвитку в контексті неперервної професійної освіти. *Педагогіка і психологія*. 2010. №2. С. 46–57.

446. Семушина Л. Г. Преподавание курса дошкольной педагогики в педагогическом училище. М.: Просвещение, 1990. 128 с.

447. Сеченов И. М. Рефлексы головного мозга. М.: АН СССР, 1961. 100с.

448. Симонов П. В. Что такое эмоция? *Наука и жизнь*. 1965. № 3. 52-60с.

449. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості. К: Міленіум, 2006. 344с.

450. Сисоєва С. О. Соціальні, психологічні та педагогічні підходи до визначення творчої особистості: монографія. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. С. 23-56.

451. Сисоєва С. О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / за ред. І. Зязюна*. Київ, 2000. С. 249–273.

452. Сілберг Дж. 300 трехминутных развивающих игр для детей от 2 до 5 лет. 2007. 192 с.

453. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / уклад. Л. О. Пустовіт та ін. Київ: Довіра, 2000. 1018с.

454. Словник української мови. В 11 т. / за ред. І. К. Білодіда ; АН УРСР. Інститут мовознавства. Київ : Наукова думка, 1975. URL : http://ukrlit.org/slovnyk/slovnyk_ukrainskoi_movy_v_11_tomakh (дата звернення: 20.04.2018).

455. Словник-довідник з психології та педагогіки / за ред. О. Є. Коваль. Тернопіль: ТНЕУ, 2013. 138 с.

456. Словник-довідник з педагогіки і психології вищої школи. / підгот. Н. Є. Герасимова та ін. Черкаси : ЧНУ, 2010. 212 с.

457. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. Одеса, Пальміра, 2006. 221 с.

458. Смоляк О. Український дитячий музичний фольклор: підручник-хрестоматія для викладачів та учнів. Тернопіль: Лілея, 1998. 80с.

459. Сопівник І. Діагностика професійної підготовленості студентів до педагогічної діяльності. *Наука і освіта*. 2017. №12. С.59–65.

460. Сорока О. Ю. Підготовка вчителів іноземної мови до роботи в дошкільному закладі. *Удосконалення професійної підготовки вчителя початкових класів засобами дисциплін гуманітарного циклу*: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (25-26 жовтня 2005 р., м. Херсон). Херсон: Айлант, 2005. С. 241–244.

461. Сохор А. Н. Теория музыкальных жанров: задачи и перспективы. М., 1971. 310 с.

462. Сохор А. Н. Социальная обусловленность музыкального мышления и восприятия. Проблемы музыкального мышления. М., 1974. 60 с.

463. Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти / під. кер. А. М. Богуш. Київ, 2019. 20 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-225-osvita/zatverdzeni>

%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf (дата звернення: 23.12.2019).

464. Станкевич М. Народне мистецтво й етносвідомість. *Наукові записки. Тернопільський держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Серія Мистецтвознавство*. Тернопіль, 2001. № 2 (7). С.85–89.

465. Старіш О. Г. Системологія. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 232 с.

466. Степанов В. А. Деякі аспекти готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до естетичного виховання підлітків сучасною музикою. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. К.: НПУ, 2016. Вип. 20 (25). С. 82–86.

467. Степанов О. М. Основи психології та педагогіки. Основи психології та педагогіки : навч. посіб. К. : Академвидав, 2005. 520с.

468. Степанов С. Ю., Семенов И. Н. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач. *Вопросы психологии*. М.: Педагогика, 1982. № 1. С. 99–107.

469. Степанова Т. М. Дослідження трансформації змісту передшкільної освіти (системний підхід). *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*. Ялта, 2008. Вип. 20. Ч. 3. С. 239–246.

470. Степанюк А. В., Москалюк Н. В. Розвиток дослідницьких умінь студентів як складова професійної підготовки майбутніх учителів природничого профілю. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. 2010. № 2. С. 33–38.

471. Сунь Цзінцю. Технологія формування музично-творчих здібностей дітей дошкільного віку в КНР засобами Сузукі-методу.

Педагогіка та психологія. Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2018. Вип. 60. С. 139–148.

472. Стрельніков В. Ю. Акмеологічна компетентність викладача вищої школи. *Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки*. Черкаси. 2013. С. 71-74.

473. Судзуки Ш. Возвращение с любовью: Классический подход к воспитанию талантов. М.: Попурри. 2005. 192 с.

474. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. Х., 2004. 41 с.

475. Тарарак Н. Г. Формування у дітей старшого дошкільного віку художньо-естетичних смаків засобами музичного мистецтва. *Освітній простір України*. 2018. Вип. 14. С. 166–172.

476. Тарасов Г. С. Музыкальная психология. *Спутник учителя музыки* / сост. Г.В. Чельшева. М., 1993. С. 57–58.

477. Тарасова К. В. Дети слушают музыку: методические рекомендации к занятиям с дошкольниками по слушанию музыки. М.: Мозаика-Синтез, 2001. 93 с.

478. Тарасова К. В. Музыкальность и составляющие её музыкальные способности. *Музыкальный руководитель*. 2009. №5. С.11-13.

479. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей. М., 1988. 156 с.

480. Тарасова К.В. Развитие музыкальных способностей в дошкольном детстве. *Музыкальный руководитель*. 2010. №1. С. 10–13.

481. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. М.: ИЦ ПКПЦ, 2004. 18с.

482. Теорія та методика музичного виховання дітей дошкільного віку : навч. посіб. / С. І. Матвієнко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 297 с.

483. Теплов Б. Психология музыкальных способностей. М. : Педагогика, 1985. 335 с.

484. Терентьева Н. О., Гладков М. В. Терапевтичний вплив музики: історико-методичний аспект. *Педагогічні науки*. Херсон, 2017. Вип. 79. Т. 2. С. 46–51.

485. Терещук Г. В. Навчальний процес у вищому закладі педагогічної освіти в контексті інноваційних змін. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2010. № 3. С. 115–120.

486. Титова Н. М. Теоретичні і методичні засади психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2019. 498 с.

487. Тищенко О. І. Самоосвітня діяльність вчителя як педагогічна проблема. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 47. С. 159–163.

488. Ткаченко Л. П. Системний підхід до організації навчання у вищих навчальних закладах.: зб. наук. пр./ *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2003. Вип. 20. С. 32–34.

489. Ткачов С. І., Ткачова Н.О., Ткачов А. С. Інноваційний університет як флагман сучасної вищої освіти. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика*: матер. IV наук.-практ. конф. (Харків, 12 грудня 2019 р.). Харків. «Мітра», 2020. С. 199–203.

490. Ткачова Н. О. Аксіологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах: автореф. дис... д-ра пед. Наук: 13.00.01. Луганськ, 2007. 44 с.

491. Топузов О. М. Педагогічна прогностика: теоретико-методична основа прогнозування розвитку педагогічних наук і педагогічної практики. *Рідна школа*. 2014. № 7. С. 32–37.

492. Торопова, А. В. Музыкальная психология и психология музыкального образования. Музыкальное образование: методолого-методическая подготовка учителя музыки: программы дисциплин по специальности 030700 «Музыкальное образование». М., 2000.

493. Трефилова Н. Д. Углубленная психолого-педагогическая подготовка как фактор совершенствования профессионализма воспитателей дошкольных учреждений: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2004. 179 с.

494. Трубник І. В. Підготовка майбутніх вихователів до формування екологічно мотивованої поведінки старших дошкільників : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Ялта, 2009. 23с.

495. Трубник І. В. Професійно-екологічна компетентність вихователя дошкільного закладу. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. Бердянськ : БДПУ, 2007. №3. С. 17-22.

496. Усманова С. М. Уровни высшего образования в Украине и Турции в контексте Болонского процесса. *Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону*: матер. міжнар. наук.-практ. конф. (9–11 квіт. 2009 р., м. Ялта). Ялта: РВНЗ «Кримський гуманітарний університет». 2007. Вип. 5, Ч. 3. С. 208–213.

497. Ушмарова В. В. Системний підхід у дослідженні готовності магістрів до викладання педагогічних дисциплін. *Педагогічні науки*, 2013. Вип. 63. С. 362–367.

498. Федій О. Підготовка студентів педагогічних інститутів до естетичного виховання дітей 6-7 років: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. К., 1996. 24 с.

499. Філімонова Т. В. Етапи підготовки майбутнього вихователя до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2018. Вип. 61. С. 306–310.

500. Філімонова Т. В. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Кропивницький, 2019. 24 с.

501. Філософія освіти: навч. посіб. / за заг. ред. В. Андрущенка, І. Предборської. К. : Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2009. 329 с.

502. Філософський енциклопедичний словник / гол.ред. В. І. Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 742 с.

503. Філософський словник соціальних термінів / укл. В. П. Андрущенко, М. І. Бойченко, М. І. Михальченко. Харків : Корвін, 2002. 672 с.

504. Фомін В. В. Принципи індивідуального підходу в естетичному вихованні дитини в педагогічній спадщині П. Г. Редкіна. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2009. Вип. 2. С. 410–413.

505. Хатунцева С. М. Методологічні підходи до розкриття проблеми формування у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки. *Педагогіка та психологія*. 2017. Вип. 58. С. 167-179.

506. Хатунцева С. М. Самовдосконалення як чинник розвитку професіоналізму майбутніх учителів. *Педагогіка та психологія*. Харків, 2016. Вип. 54. С. 212–222.

507. Хатунцева С. М. Формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі професійної підготовки. *Педагогіка*

формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2014. С. 361–368.

508. Холодна К. І. Виховуємо творчістю. *Дошкільний навчальний заклад.* 2009. №2. С. 23–27.

509. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 1998. 443 с.

510. Хрестоматія з педагогіки вищої школи. / за заг. ред. В.І. Лозової. Харків : Апостроф, 2011. 408 с.

511. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. пособие.. Москва : Высш. шк., 2007. 639 с.

512. Хуторской А. В., Хуторская Л. Н. Компетентностный подход к моделированию последипломного образования. *Теория и практика последипломного образования.* Гродно: ГрГУ, 2003. С. 256–260.

513. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности : автореф. дисс ... докт. психол. наук. 19.00.03. Ленинград 1989. 31с.

514. Цветкова Г. Г. Аксіологічні засади підготовки вихователя дітей дошкільного віку до виховної діяльності. *Людинознавчі студії. Педагогіка.* 2016. Вип. 2. С. 244–254.

515. Цуккерман В. С. Музыка и слушатель. М., 1972. 204 с.

516. Цыпин Г. М. Проблема развивающего обучения и преподавания музыки: автореферат дис. ... доктора пед. наук. М., 1977. 40 с.

517. Чайка В. М. Формування самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів в умовах кредитно-модульної системи організації освітнього процесу. *Педагогічний альманах.* Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. Випуск 22. С. 117–122.

518. Черновол-Ткаченко Р. І. Про моніторинг та шляхи вдосконалення освітніх програм спеціалістів і магістрів в Інституті підвищення кваліфікації, перепідготовки. *Модернізація освітнього процесу в Інституті підвищення кваліфікації, перепідготовки* : матер. методолог. семінару. Харків : Щедра садиба плюс, 2016. С. 4–11.

519. Чернышов В. Н., Чернышов А. В. Теория систем и системный анализ: учеб. пособие. Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2008. 96 с.

520. Чернявська М. В. Естетичне виховання дітей у дошкільних закладах освіти України (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Х., 2011. 20 с.

521. Чернявська М.В. Роль музичного мистецтва у професійній підготовці майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Кам'янець-Подільський, 2019. Вип. 27 (2). С. 348–353.

522. Шадриков В. Д. Способности, одаренность, талант. Развитие и диагностика способностей. М: Наука, 1991. 312 с.

523. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2005. 640 с.

524. Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. М.: 200 с.

525. Шевнюк О. Структура і функції культурологічної освіти майбутнього вчителя. *Педагогіка і психологія*. 2003. № 1. С. 80–89.

526. Шевчук А.С. Розвиток дошкільнят в музично-руховій діяльності: навч.-метод. посіб. К. : Шк.. світ, 2006. 128 с.

527. Шехавцова С. О. Професійно-педагогічна підготовка студентів університету в контексті суб'єктно-діяльнісного підходу. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2012. Вип. 35. С. 402-409.

528. Щербаківський В. М. Українське мистецтво: вибрані неопубліковані праці. К.: Либідь, 1995. 287 с.

529. Щолокова О.П. Система професійної підготовки студентів педагогічних вузів до художньо-естетичної освіти школярів: дис... д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.04. К., 1996. 394 с.

530. Эльконина Л. Предметность детской игры в контексте понимания игрового и сказочного пространства и времени. *Мир психологии*. 1999, № 4. с.181-182.

531. Энциклопедический справочник. М., 1982. 658 с.

532. Юдин Б. Г. Из истории системных исследований: между методологией и идеологией. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2008. № 1. С. 30–31.

533. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. Москва : Эдиториао УРСС, 1997. 442 с.

534. Юдина С. Д. Психологические факторы формирования и развития музыкальных способностей: дис. ... на соискание ученой степени канд. психол. наук. Новосибирск: НГПУ, 1996. 157с.

535. Юрчук О. Сучасні психолого-педагогічні вимоги до професійної діяльності вихователів ДНЗ. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 2. С. 240–244.

536. Юсов Б.П. Личность и творчество: проблемы, идеи, возможности. Луганск : Пресса, 1997. 157 с.

537. Яворский Б. Л. Конструкция мелодического процесса. 1929. 134 с.1.

538. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. *Вопросы психологии*. 1995. № 2. 1995. С. 9–18.

539. Янкович О. Шкільництво Сінгапуру крізь призму реформування освітньої галузі України. *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія Педагогіка*. 2019. № 1. С. 29-36.

540. Янкович О. І. Педагогіка забави в теорії і практиці початкової та дошкільної освіти України й Польщі. *Педагогічний альманах*. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. Випуск 36. С. 19–24.

541. Янкович О. І., Беднарек Ю., Анджеевська А. Освітні технології сучасних навчальних закладів: навчально-методичний посібник. Тернопіль : ТНПУ ім В. Гнатюка, 2015. 212 с.

542. Янкович О. І., Біницька К. М., Очеретний В. О., Кузьма І. І. Підготовка майбутніх фахівців в університетах України та Польщі до реалізації медіаосвіти дошкільників. *Інформаційні технології та засоби навчання*. 2018. Т. 67. № 5. С. 264–276. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2323>. (дата звернення: 12.03.2020).

543. Янкович О. І., Гичка В. П. Педагогічні технології в закладі дошкільної освіти: реальність чи вимисел учених? *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2020. Вип. 1 (46). С. 148–152.

544. Ясінець П. С. Якість освіти у ВНЗ. К. : Лібра, 2008. 212 с.

545. Allmendinger J. Educational systems and labor market outcomes. *European Sociological Review*. 1989. № 5. P. 231–250.

546. Andermann H., Dippelhofer-Stiem B., Kahle I. Erzieherinnen vor dem Eintritt in das Berufsleben. Zu ihren beruflichen Orientierungen und zur Beurteilung ihrer Ausbildung an der Fachschule für Sozialpädagogik. *Zeitschrift für Frauenforschung*. 1996. Doppelheft XA. P. 138–151.

547. Avenarius H. Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen: Leske und Budrich, 2003. 364p.

548. Bartók B. Magyar népdal. Budapest, 1924. S.18.

549. Beher K., Knauer D., Rauschenbach T. Beruf: Erzieherin. Daten, Studien und Selbsteinschätzungen zur Situation der Erzieherinnen in

Kindertageseinrichtungen und in der Heimerziehung. Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild. Fremdbild. Weinheim; Munchen, 1996. P. 11–49.

550. Bentley A. Musical Abilities of Children. *The Journal of Education*. 1968. №14.

551. Blossfeld H.-P., Shavit Y. Persisting Barriers: Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries. Shavit Y., Blossfeld H.-P.

552. Boland Th., Letschert J. ECEC Policy in the Netherlands. Primary prospects. Developments in primary education in some European countries: a quest to facts, trends and prospects. Enschede: SLO Instituut voor Leerplanontwikkeling, 1995. 103 p.

553. Brauns H., Steinmann S. Educational Reform in France, West-Germany, the United Kingdom and Hungary. AB I. Nr. 21. Mannheim: Mannheimer Zentrum fur europaische Sozialforschung, 1997. 264 p.

554. Cheuk, J. and Hatch, J. A. 2007. Teachers' perceptions of integrated kindergarten programs in Hong Kong. *Early Child Development and Care*. №177. P. 417–432.

555. Cloos P. Die Ausbildung der AusbilderInnen. LehrerInnen an Fachschulen fur Sozialpadagogik und die Anstellungspraxis der Bundeslander. *Neue Praxis*. 2000. 30. Jg., Heft 4. P. 418–420.

556. Colwell R. Music Achievement Tests. Chicago, 1970.

557. Dai C. 2019. Preschool Teachers in Shanghai, China: Pre-service Piano Skill Development, Perception of Adequacy, and Current Instructional Usage. 2019. 142 p.

558. De Yarman R: An Investigation of the Stability of Musical Aptitude Among Primary Age Children. *Studies in the Psychology of Music*. Iowa City, 1975. P. 10–22.

559. Deci E. Self-Determination Theory: A macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. URL:

<https://pdfs.semanticscholar.org/a32f/3435bb06e362704551cc62c7df3ef2f16ab1.pdf>. (дата звернення: 12.08.2019).

560. Dereobali N., Ünver G. An evaluation of the courses in curriculum of undergraduate preschool teacher training by instructors in general perspective. *preschool education*. 2009. № 10(3). P. 162–182

561. Die Akademisierung der Erzieherinnenausbildung setzt sich durch. Zur gegenwartig Situation eines Reformprozesses. Erzieherinnenausbildung in der Hochschule Studienmodelle im Überblick. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2007. 60p.

562. Duman T., Karagöz S. An Evaluation of Turkish Teacher Education System Compared to Other Models in Different Countries. *International Journal of Educational Research Review*. №1 (1). P. 1–13.

563. Early D. M., Winton P. J. Preparing the workforce: Early childhood teacher preparation at 2 and 4year institutions of higher education. *Early Childhood Research Quarterly*, 2001. №16(3). P. 285–306.

564. Early D. M., Maxwell K. L., Burchinal M., Alva S., Bender R. H., Bryant D., Cai K., Clifford R.M., Ebanks C., Griffin J.A., Henry G.T., Howes C. Teachers' Education, Classroom Quality, and Young Children's Academic Skills: Results From Seven Studies of Preschool Programs. *Child Development*, 2007. №78. P. 558–580. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01014.x>

565. Ecylopedia of early childhood education /Ed. by L.R. Willianis, P. Pronin Fromberg. New York; London: Garland, 1992. 518p.

566. Ehrlin A., Gustavsson H. The Importance of Music in Preschool Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 2015. №40(7). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n7.3>

567. Engelhardt W. J., Ernst H. Dilemmata der Erzieherinnenausbildung zwischen Institution und Profession. *Zeitschrift fur Padagogik*. 1992. № 38 (3). P. 419–435.

568. Eurybase (2006b). The Education System in Poland 2005/6. Retrieved, 2008. URL: <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/PubContents?pubid=047EN&country=null>. (дата звернення: 14.03.2018).
569. Fagnani J., Letablier M.T. S'occuper des enfants au quotidien: mais que font donc les peres? *Droit Social*. 2003. № 3. P. 251–259.
570. Fei Xie, Kalashnyk N., Zhenxuan Fan, Mkrtichian O., Hryhorenko V. Chinese cultural values as a part of «belt and road initiative» project. *Society. Integration. Education: Proceedings of the International Scientific Conference*, 2020. Vol. 4. P. 376–387.
571. Frey A. Aus- und Weiterbildung. *Vorschulpädagogik*. Baltmannsweiler, 2003. 233 p.
572. Frey A. Erzieherinnenausbildung gestern – heute – morgen. Konzepte und Modelle zur Ausbildungsevaluation. *Erziehungswissenschaft*, B.I. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 1999. 326p.
573. Gordon E. Fourth and Fifth Year Final Results of a Longitudinal Study of the Musical Achievement of Culturally Disadvantaged Students II *Studies in the Psychology of Music*, 1975. 128 p.
574. Hakan A. Evaluation of two-year undergraduate education programme. Eskisehir: Open Education Faculty, Anadolu University Press, 1991. 212 p.
575. Hermann T. C. Entwicklung der akademischen Erzieher/innen-Ausbildung. Frankfurt am Main: GEW, 2007. 26p.
576. HornWingerd K., Hyson O. New teachers for a new century: The future of early childhood professional preparation. Washington, DC: National Institute on Early Childhood Development and Education, U.S. Department of Education. 2000. 438 p.
577. Hyson M. Preparing early childhood professionals: NAEYC's standards for programs. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 2003. 218 p..

578. Jaques-Dalcroze E., *Rhythm, Music & Education*. London, 1980. 114 p
579. Kalashnyk L., Levchenko Y., Dovzhenko T., Rudaya N., Mkrtychan O. Orphaned Children in Traditional Chinese Religious and Philosophical Doctrines: *Social Aspect. Postmodern Openings*, 2018.Vol. 9. Is. 4. P. 31–43.
580. Kalashnyk L., Levchenko Y., Tkachenko L. Mkrtychan O. Mingzu Universities as an Educational and Social Phenomena in PR China. *Rethinking Social Action: 14th Lumen International Scientific Conference RSACVP2020* (May 22nd –23rd, 2020, Iasi, Romania). P.89–102.
581. Kapci E. G., Guler D. Pre-school education in Turkey: policies and practices in their historical context. *Early Child Development and Care*, 1999. №156(1). P. 53–62.
582. Karma K. The Ability to Structure Acoustic Materials as a Measure of Musical Aptitude 2. Test Construction and Results II *Research Bulletin* 1975. № 43. P. 12–18.
583. Kayhan H. N., Kılıç D. Preschool teacher training systems in Turkey and European Union countries. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2011. №15. P. 3748–3752.
584. Kodály Z. *A zene mindenkié*. Budapest: Zeneműkiadó, 1975. 288 p.
585. Kodály Z. *Bicinia Hungarica. Bevezető a kétszólamú éneklésbe*. Revideált kiadás. I. Budapest: Editio Musica Budapest, 1998. 44 p.
586. Köksal Akyol A., Aslan D. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Mesleki Benlik Saygılarının İncelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2006. №15 (2). P. 51–60.
587. Li S. T. Preschool education of professional piano skills. *Journal of Bingtuan Education Institute*, 2012. № 22(2). P 60–63.

588. Liang Z. Q. Construction of cultivation model of education talent in preschool teacher education of junior college. *Education and Vocation*, 2010. № 648(8). P. 43–45.

589. Lieny J., Cynthia K. B. Eunhye Hur Family and neighborhood disadvantage, home environment, and children's school readiness. *Journal of Family Psychology. American Psychological Association*, 2014. Vol. 28. Is. 5. 718 p.

590. Lillvist A., Sandberg A. Preschool Teacher Competence Viewed from the Perspective of Students in Early Childhood Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, 2014. №40 (1). P. 3–19.

591. Liu S., Zeng F. Under the same blue sky: Special concerns regarding special education. Jiao Shi Bo Lian, 2007. 212 p.

592. Lobman C., Ryan S., McLaughlin J. Reconstructing teacher education to prepare qualified preschool teachers: Lessons from New Jersey. *Early Childhood Research and Practice*, 2000. №7 (2). P. 22–28.

593. Martin C. L'action publique en direction des menages monoparentaux: Une comparaison France/Royaume-Uni. *Recherches et Previsions*. 1997. № 47. P. 27–49.

594. Maslow A. H. Motivation and Personality. New-York: Harper & Row, 1970. 369 p.

595. McLeish J. Musical Cognition. *Music Edication Research Papers*. 1968. № 2. P. 12–20.

596. McMullen M., Alat K. Education matters in the nurturing of the beliefs of preschool caregivers and teachers. *Early Childhood Research and Practice*. 2002. №4(2). <http://ecrp.illinois.edu/v4n2/mcmullen.html>,

597. Meyer L. Emotion and Meaning in Music. Chicago. 1956. 156 p.

598. Ministry of Education in People's Republic of China. The guideline for kindergarten education (trial version), 2001. <http://www.moe.gov.cn/> (Accessed: 16 September 2008).

599. Mkrtichian O. Обґрунтування системи підготовки вихователів до розвитку музично-творчих здібностей дітей 4–7 років. *Polish journal of science*. № 32 (2020). Vol. 2. P. 42–47.

600. Neuman M.J., Peer S. Equal from the start: Promoting educational opportunity for all preschool children-learning from the French experience. New York: French-American Foundation. 2002. 119 p.

601. Oberhuemer P., Ulich M. Working with young children in Europe: Provision and staff training. London: Paul Chapman. 1997. 204 p.

602. OECD (2004). Starting Strong. Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education. Five Curriculum Outlines. Paris: OECD.

603. Pang, Y., Liu Y., Hu C. Research on relationship between structural variables and kindergarten environmental quality. *Studies in Preschool Education*, 2008. №160(4). P. 3–10.

604. Pavin T., Vidović V., & Miljević-Ridički R. National Report: Croatia. Zagreb: Ministry of Science, Education and Sports, 2006. 124 p.

605. Peng S. H. Preschool teacher education should insist on elitism against the background of higher education's popularization. *Studies in Preschool Education*, 2007. №147(3). P. 52–55.

606. Potolea D., Ciolan L. Teacher Education Reform in Romania: A Stage of Transition. Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments. Bucharest: UNESCO-CEPES, 2003. 123 p.

607. Rife D. C., Snyder L. A Genetic Refutation of Principles of Behavioristic Psychology II Hum. Biol. 1931. 123 p.

608. Ryan Sh., Ackerman D. J. Using pressure and support to create a qualified workforce. *Education Policy Analysis Archives*, 2005. №13(23). P. 144–156.
609. Seçer Z. An analysis of the effects of in-service teacher training on Turkish preschool teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Early Years Education*, 2010. №18(1). P. 43-53.
610. Shi H. Memorabilia of early childhood education in the People's Republic of China in the past 50 years(1)]. *Early Childhood Education*, 1999. № 10. P. 4–5.
611. Tang S., Kou C. 2003. Memorabilia of Chinese early childhood education. *Studies in Preschool Education (in Chinese)*, 2003. № 2. P. 22–23.
612. Teaching Gender in the Military: Handbook / ed. Balon B., Bjorsson A., Geiss T., Holvikivi A., Kadar A., Lysychkina I., Watson C. Geneva: DCAF, 2016. 215 p.
613. Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy. Background Report from Norway. Ministry of Children and Family Affairs, 1999. 48 p.
614. Thompson C. K., Bonakdarpour B., Fix S. C., Blumenfeld H. K., Parrish T. B., Gitelman D. R., Mesulam M. Neural correlates of verb argument structure processing. *Journal of Cognitive Neuroscience*. Vol. 19. Is. 11. P. 1753–1767.
615. UNESCO (2006). Country Profile of Croatia: Early Childhood Care and Education (ECCE). Geneva: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 68 p.
616. Urban M. Early childhood education in Europe: Achievements, challenges and possibilities, Brussels: Education International. 2009. 124 p.
617. Van L. K., Vandenbroeck M. The Education and Care Divide: The Role of the Early Childhood Workforce in 15 European Countries. *European Journal of Education*, 2012. №47 (4). P. 527–541.

618. Van Oers B. Strategic Learning in the Curriculum. *Journal of European Early Childhood Education Research*. 2003. Vol. 11. P. 43–52.
619. Vandenbroeck M., Peeters J. Gender and Professionalism: A Critical Analysis of Overt and Covert Curricula. *Early Child Development and Care*, 2008. №178 (7–8). P. 703–715.
620. Vogelsberger M. Ein Blick auf Europa. Vorschulische Bildung in Danemark. *Kindergarten heute*. 2006. № 8. P. 34–37.
621. Vuorinen T., Sandberg A., Sheridan S. I., Williams P. Preschool teachers' views on competence in the context of home and preschool collaboration. *Early Childhood Development and Care*, 2014. № 184(1). P. 149–159. doi:[10.1080/03004430.2013.773992](https://doi.org/10.1080/03004430.2013.773992)
622. Waterkamp D. Erziehung in der Schule. Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Ed. by O. Anweiler. Cologne: Verlag Wissenschaft und Politik, 1990. P. 261–278.
623. Wendt W. R. Helfertraining und Akademisierung - Grundlinien der Ausbildungsgeschichte. *Grundriss Soziale Arbeit*. Wiesbaden, 2005. P. 805–822.
624. Wenzig A. Bildung und Erziehung beginnen nicht erst mit der Einschulung. 6. VBE-Erzieherinnentag: Land muss den Elementarbereich stärken. *Schule heute*. 2003. № 5. P. 5–7
625. Westberg J., Boser L., Brühwiler I. School Acts and the Rise of Mass Schooling: Education Policy in the Long Nineteenth Century. Palgrave Macmillan, 2019. 379p.
626. Yankovych O. I., Chaika V. M., Ivanova T. V., Binytska K. M., Kuzma I. I., Pysarchuk O. T., Falfushynska H. I. Technology of forming medialiteracy of children of the senior pre-school age of Ukraine. *Cloud Technologies in Education. Proceedings of the 6th Workshop CTE 2018* (Kryvyi Rih, Ukraine, December 21, 2018) / Eds. Kiv, A. E., Soloviev, V. N. CEUR-

WS.org, online. P. 126–144. URL: <http://ceur-ws.org/Vol-2433/paper07.pdf>.
(дата звернення: 11.08.2019).

627. Zhao L., Hu X. The development of early childhood education in rural China. *International Journal of Early Years Education*. 2008. № 28(20). P. 197–209.

628. Zhernovnykova O., Kovalenko O., Zelenska L., Mkrtichian O. Evaluation of the professional teaching competence: chinese experience. *Journal of Education, Health and Sport*. 2020. Vol. 10(3). P. 199–207.

ДОДАТКИ

Додаток А

Наукові праці, у яких опубліковані основні результати дисертації:

Монографія:

1. Мкртічян О. А. Підготовка вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років: теоретичний та методичний аспекти: монографія. Харків: СГ НТМ «Новий курс», 2020. 402 с.

2. Навчально-методичні посібники:

3. Мкртічян О. А., Донченко Л. І. Теорія музики і сольфеджіо: методичні рекомендації. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2012. 61 с.

4. Мкртічян О. А., Цимбалюк Ж. О. Музично-ритмічні фізкультхвилинки на уроках в школі: методичні рекомендації. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2014. 35 с.

5. Мкртічян О. А. Українське мистецтво в історичному вимірі: наочний посібник. Харків: Точка, 2017. 40 с.

6. Мкртічян О. А., Соловійова Ю. О. Українське мистецтво в історичному вимірі: навчально-методичний посібник. Харків: Точка, 2017. 89 с.

7. Мкртічян О.А. Українське мистецтво в історичному вимірі: методичні рекомендації для самостійної роботи здобувачів вищої освіти. Харків: СГ НТМ «Новий курс», 2020. 33 с.

8. Статті в наукових фахових виданнях України:

9. Мкртічян О. А. Естетичне виховання у процесі формування особистості. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: зб. наук. праць. Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2010. №7 (9). С. 359–364.

10. Мкртічян О. А., Бакай С. Ю. Музикотерапія та вокалотерапія у сучасному педагогічному процесі. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*: зб. наук. праць. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. Вип.14 (24). С. 13–16.

11. Мкртічян О. А., Романцова Я. В. Характер відносин між вчителем і учнями в організації громадянського виховання. *Теорія та методика навчання та виховання*: зб. наук. праць. Харків ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. Вип. 35. С.104–114

12. Мкртічян О. А., Романцова Я. В. Передумови розвитку соціально-педагогічної діяльності в позашкільних закладах України і світу. *Теорія та методика навчання та виховання*: зб. наук. праць. Харків ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. Вип. 37. С. 106–111.

13. Мкртічян О. А., Романцова Я. В. Організація соціально-педагогічної діяльності в українських ВНЗ. *Педагогіка та психологія*: зб. наук. праць. Х.: «Смугаста типографія», 2016. Вип. 52. С. 187–194.

14. Мкртічян О. А. Інтегрований підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Педагогіка та психологія*: зб. наук. праць. Х.: «Смугаста типографія», 2016. Вип. 59. С. 93–101.

15. Мкртічян О. А., Чжоу Чженьюй. Підвищення педагогічної кваліфікації вчителів музичного мистецтва в КНР. *Вісник національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*: зб. наук. праць. Чернігів: ЧНПУ, 2019. Вип. 157. С. 117–121.

16. Денисенко А. О., Мкртічян О. А., Білецька С. А., Ковтун А. В. Педагогіка дозвілля – запорука формування професійних компетентностей. *Новий колегіум*: зб. наук. праць. Х.: «Колегіум», 2020. №2 (100). С. 66–71.

17. Мкртічян О. А., Чжао Сін, Ма Яньян. Поняття «соціалізації» у педагогіці та соціології сучасного Китаю. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*: зб. наук. праць. Чернігів: НУЧК, 2020. Вип. 8 (164). С. 351–356.

18. Прокопенко І. Ф., Мкртічян О. А. Сучасні дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів у педагогічній теорії та практиці. *Педагогіка та психологія*: зб. наук. праць. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2019. Вип. 61. С. 146–164.

19. Мкртічян О. А. Формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Актуальні питання гуманітарних наук*: зб. наук. праць. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 33. Том 2. С. 247–258.

20. Мкртічян О. А. Методологічні підходи як підґрунтя підготовки вихователів до розвитку музично-творчих здібностей дітей 4–7 років. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць. Запоріжжя: КПУ, 2020. Вип. 73. Т. 2. С. 112–117.

21. Мкртічян О. А. Розвиток музичних здібностей дошкільників засобами методу К. Орфа: теоретичні аспекти. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*: зб. наук. праць. Переяслав: Домбровська Я. М., 2020. Вип. 12. С. 128–144.

22. Мкртічян О. А. Критерії, показники та рівні сформованості готовності вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років. *Педагогічний альманах*: зб. наук. праць. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2020. Випуск 46. С. 186–193.

23. Мкртічян О. А. Форми та методи організації підготовки майбутніх вихователів до музичної діяльності. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць. Київ: Міленіум, 2020. Вип. 29. С. 330–343.

24. Мкртічян О. А. Дослідження проблеми підготовки майбутніх вихователів в зарубіжній теорії та практиці. *Педагогічні науки*: зб. наук. праць. Херсонський державний університет, 2020. Вип. 92. С. 61–67.

25. Мкртічян О. А. Реалізація підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років. *Наукові записки кафедри педагогіки*: зб. наук. праць. Вип. 47. С. 43–50.

26. *Наукові праці в зарубіжних наукових періодичних виданнях:*

27. Kalashnyk L., Levchenko Y., Dovzhenko T., Rudaya N., Mkrtichan O. Orphaned Children in Traditional Chinese Religious and Philosophical Doctrines: *Social Aspect. Postmodern Openings*, 2018. Vol. 9. Is. 4. P. 31–43 (WoS).

28. Zhernovnykova O., Kovalenko O., Zelenska L., Mkrtichian O. Evaluation of the professional teaching competence: chinese experience. *Journal of Education, Health and Sport*. 2020. Vol. 10(3). P. 199–207.

29. Kalashnyk L., Levchenko Y., Tkachenko L. Mkrtichan O. Mingzu Universities as an Educational and Social Phenomena in PR China. *Rethinking Social Action: 14th Lumen International Scientific Conference RSACVP2020* (May 22nd –23rd, 2020, Iasi, Romania). P.89–102. (WoS).

30. Fei Xie, Kalashnyk N., Zhenxuan Fan, Mkrtichian O., Hryhorenko V. Chinese cultural values as a part of «belt and road initiative» project. *Society. Integration. Education: Proceedings of the International Scientific Conference*, 2020. Vol. 4. P. 376–387. (WoS).

31. Mkrtichian O. Обґрунтування системи підготовки вихователів до розвитку музично-творчих здібностей дітей 4–7 років. *Polish journal of science*. № 32 (2020). Vol. 2. P. 42–47.

32. Мкртічян О. А. Розвиток здібностей дітей 6–7 років засобами музичного мистецтва. *Modern Scientific Researches*. 2020. No13. Part 5. P. 12–17.

33. Мкртічян О. А. Розвиток музично-творчих здібностей дітей дошкільного віку як психолого-педагогічна проблема. *Modern engineering and innovative technologies. Heutiges Ingenieurwesen und innovative Technologien*, 2020. Is. 13. P. 72–77.

34. *Опубліковані праці апробаційного характеру:*

35. Мкртічян О. А. Олександр Горовиць і музична культура Харкова. *Харків у контексті світової музичної культури: події та люди*: матер. міжнар. наук.-теор. конф. (3-4 квітня 2008 р., м. Харків). Х.: ХДАК, 2008. С. 13.

36. Мкртічян О. А. Болонський процес в Україні: реалії і перспективи вищої освіти. *Розвиток міжнародного співробітництва в галузі освіти у контексті Болонського процесу*: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (5-7 березня 2009 р., м. Ялта). Ялта: РВНЗ КГУ, 2009. Ч. I. С. 184–187.

37. Мкртічян О. А. Мистецтво як засіб естетичного виховання студентської молоді. *Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: теоретичні та методичні засади розвитку*: матер. II Міжнар. наук. конф. (28-30 вересня 2010 р., м. Суми). Суми: СумДПУ, 2010. С. 124–125.

38. Мкртічян О. А., Перетяга Л. Є. Дошкільний вік – початковий етап формування основ полікультурної компетентності. *Традиції та інновації сучасної дошкільної освіти в контексті Європейського вибору України*: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (6-7 квітня 2010 р., м. Харків). Харків, 2010. С. 165–169.

39. Мкртічян О. А. Модернізація вищої освіти України в контексті Болонського процесу. *Методологія сучасних наукових досліджень*: матер. VII наук.-практ. конф. молодих учених (4-5 листопада 2010 р., м. Харків). Харків: ХНПУ, 2010. С. 49.

40. Мкртічян О. А. Питання національно-патріотичного виховання сучасної молоді засобами української народної пісні. *Освіта і доля нації. Школа і дитина у сучасних соціокультурних контекстах*: матер. XII Міжнар. наук.-практ. конф. (20-21 травня 2011 р., м. Харків). ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Харків: ХНПУ, 2011. С. 110–111.

41. Мкртічян О. А. Застосування ІКТ-технологій в навчально-виховному процесі ВНЗ. *Методологія сучасних наукових досліджень*: матер. IX наук.-практ. конф. молодих учених (25-26 жовтня 2012 р., м. Харків). Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2012. С. 47.

42. Мкртічян О. А., Романцова Я. В. Ідея людяності у педагогічній спадщині В. Сухомлинського. *Сучасний соціокультурний простір 2013*: матер. X Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (18-20 вересня 2013 р., м. Київ). К., 2013. Ч. 2. С. 41–48.

43. Мкртічян О. А. Дитячий фольклор як засіб навчання. *Традиційна культура в умовах глобалізації: платформа для міжкультурного та міжрегіонального суспільного діалогу*: матер. наук.-практ. конф. (22-23 травня 2015 р., м. Харків). Харків, 2015. С. 116–117.

44. Мкртічян О. А., Донченко Л. І. Підготовка фахівців дошкільної ланки освіти до соціалізації особистості. *Актуальные научные исследования в современном мире: XVII Междунар. научн. конф. (26-27 сентября 2016 г., г. Переяслав-Хмельницкий)*. Переяслав-Хмельницкий, 2016. Вып. 9 (17). Ч.4. С. 60–65.

45. Мкртічян О. А. Розвиток і виховання дітей засобами мистецтва. *Традиційна культура в умовах глобалізації: сучасний дискурс щодо збереження та популяризації нематеріальної культурної спадщини*: матер. наук.-практ. конф. (23-24 червня 2017 р., м. Харків). Харків: ООМЦКМ, 2017. С. 171–172.

46. Мкртічян О. А. Виховання дітей засобами традиційної народної культури в ЗВО. *Традиційна культура в умовах глобалізації: збереження*

автентичності та розвиток креативних індустрій: матер. наук.-практ. конф. (22–23 червня 2018 р., м. Харків). Харків: ООМЦКМ, С. 260–261.

47. Мкртічян О. А. Педагогічний супровід творчої діяльності дітей в умовах ЗДО. *Осінні наукові читання*: матер. ІІ Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (25 вересня 2020 р., м. Дніпро). Дніпро, 2020. Ч.2. С. 40–42.

48. Мкртічян О. А. Використання комп'ютерних технологій в розвитку музично-творчих здібностей дошкільників. *ІІ Шкловські читання «Проблеми сучасних природничо-математичних наук та методик їх викладання»*: матер. ІІ Міжнар. наук.-практ. конф. (28-29 жовтня 2020 р., м. Глухів). Глухів, 2020. С. 194.

49. Мкртічян О. А. Професійна компетентність майбутнього вихователя як підґрунтя розвитку музично-творчих здібностей дошкільника. *Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Європи та Азії*: матер. ХХХ Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (29 лютого 2020 р., м. Переяслав). Переяслав, 2020. С. 69–71.

50. Мкртічян О. А. Питання розвитку творчих здібностей майбутніх вихователів в процесі музичної діяльності. *Перспективи розвитку сучасної науки*: матер. V Міжнар. наук.-практ. конф. (24-25 вересня 2020 р., м. Київ). Київ: МЦНІД, 2020. С. 33–34.

51. Мкртічян О. А. Музична складова генези тематичного тезаурусу «музично-творчі здібності». *Реформа освіти в Україні. Інформаційно-аналітичне забезпечення*: матер. ІІ Міжнар. наук.-практ. конф. (15 жовтня 2020 р., м. Київ). Київ: ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2020. С. 246–247.

52. Мкртічян О. А. Вплив фольклору на музичний розвиток дошкільнят. *Традиційна культура в умовах глобалізації: нові виклики та світові тренди*: матер. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (18-19 вересня 2020 р., м. Харків). Харків, 2020. С. 146–148.

53. Мкртічян О. А. До питання професійної підготовки вихователів ЗДО на сучасному етапі. *Сучасні тенденції соціально-гуманітарного розвитку суспільства*: матер. Міжнар. наук.-практ. конференції (23 листопада 2020 р., м. Харків). Харків: СГ НТМ «Новий курс», 2020. С. 28–29.

54. Мкртічян О. А. Орф-педагогіка у контексті фахової підготовки вихователів ЗДО. *Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі*: матер. ІІІ Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. (6 листопада 2020 р., Мукачєво). Мукачєво: МДУ, 2020. С. 181–182.

55. Мкртічян О. А. Деякі питання підвищення якості компетенцій майбутнього вихователя. *Теорія і практика реалізації сучасних педагогічних методик та технологій в освіті*: матер. Всеукр. наук.-метод. конференції (19-20 листопада 2020 р., м. Харків). Х.: ФОП Бровін О.В., 2020. С. 243–246.

56. Мкртічян О. А. До питання впливу музичного мистецтва на психоемоційний стан дошкільника. *Наука і вища освіта*: матер. XXIX Міжнар. наук. конф. студентів і молодих учених, (11 листопада 2020 р., м. Запоріжжя). Запоріжжя: КПУ, 2020. С. 284.

Додаток Б

Апробація результатів дослідження

Міжнародна науково-теоретична конференція «Харків у контексті світової музичної культури: події та люди» (Харків, 3-4 квітня 2008).

Форма участі: публікація тез доповіді

Міжнародна науково-практична конференція «Розвиток міжнародного співробітництва в галузі освіти у контексті Болонського процесу» (Ялта, 5-7 березня 2009). *Форма участі:* публікація тез доповіді.

II Міжнародна наукова конференція «Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: теоретичні та методичні засади розвитку» (Суми, 28-30 вересня 2010). *Форма участі:* публікація тез доповіді.

XII Міжнародна науково-практична конференція «Освіта і доля нації. Школа і дитина у сучасних соціокультурних контекстах» (Харків, 20-21 травня 2011). *Форма участі:* публікація тез доповіді.

Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Сучасний соціокультурний простір 2013» (Київ, 18-20 вересня 2013). *Форма участі:* публікація тез доповіді

XVII Міжнародна наукова конференція «Актуальные научные исследования в современном мире» (Переяслав-Хмельницький, 26-27 вересня 2016). *Форма участі:* публікація тез доповіді.

II Міжнародна науково-практична конференція «Фундаментальные и прикладные исследования: современные научно-практические решения и подходы» (Баку, 10 березня 2017). *Форма участі:* виступ з доповіддю.

Міжнародна науково-практична конференція «Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів теорія і практика» (Харків, 11 квітня 2017). *Форма участі:* виступ з доповіддю.

IV International scientific conference «Social research in the 21st century» (Kramatorsk, 25 Mar 2017). *Форма участі:* виступ з доповіддю.

II Міжнародні педагогічні читання пам'яті професора Т. І. Поніманської «Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти» (Рівне, 15-16 жовтня 2019). *Форма участі*: виступ з доповіддю.

LI Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Осінні наукові читання» (Дніпро, 25 вересня 2020). *Форма участі*: публікація тез доповіді.

II Міжнародна науково-практична конференція «II Шкловські читання «Проблеми сучасних природничо-математичних наук та методик їх викладання»» (Глухів, 28-29 жовтня 2020). *Форма участі*: публікація тез доповіді.

XXX Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Європи та Азії» (Переяслав, 2020). *Форма участі*: публікація тез доповіді.

V Міжнародна науково-практична конференція «Перспективи розвитку сучасної науки». (Київ, 24-25 вересня 2020). *Форма участі*: публікація тез доповіді.

II Міжнародна науково-практична конференція «Реформа освіти в Україні. Інформаційно-аналітичне забезпечення» (Київ, 15 жовтня 2020). *Форма участі*: публікація тез доповіді.

Науково-практична конференція з міжнародною участю «Традиційна культура в умовах глобалізації: нові виклики та світові тренди» (Харків, 18-19 вересня 2020). *Форма участі*: публікація тез доповіді.

XXIX Міжнародна наукова конференція студентів і молодих учених «Наука і вища освіта» (Запоріжжя, 11 листопада 2020). *Форма участі*: публікація тез доповіді.

Всеукраїнська науково-практична конференція «Традиційна культура в умовах глобалізації: платформа для міжкультурного та міжрегіонального суспільного діалогу» (Харків, 22-23 травня 2015). *Форма участі*: публікація тез доповіді.

Всеукраїнська науково-практична конференція «Традиційна культура в умовах глобалізації: сучасний дискурс щодо збереження та популяризації нематеріальної культурної спадщини» (Харків, 23-24 червня 2017). *Форма участі*: публікація тез доповіді.

Всеукраїнська науково-практична конференція «Традиційна культура в умовах глобалізації: збереження автентичності та розвиток креативних індустрій» (Харків, 22–23 червня 2018). *Форма участі*: публікація тез доповіді.

Всеукраїнська науково-практична конференція «Традиції та інновації сучасної дошкільної освіти в контексті Європейського вибору України» (Харків, 6-7 квітня 2010). *Форма участі*: публікація тез доповіді.

III Всеукраїнська науково-методична конференція «Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управління закладами освіти» (Херсон, 5 грудня 2017). *Форма участі*: виступ з доповіддю.

Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Від знаннєвої парадигми до компетентнісної: реалії та перспективи» (Херсон, 27 жовтня 2017). *Форма участі*: виступ з доповіддю.

Перша Всеукраїнська науково-практична конференція «Розвиток життєвої компетентності особистості в умовах освітніх трансформацій: виховний, психологічний, інклюзивний виміри» (Херсон, 20-21 вересня 2018). *Форма участі*: виступ з доповіддю.

V всеукраїнська науково-практична конференція «Дошкільна освіта у сучасному просторі третього тисячоліття: актуальні проблеми, досвід, інновації» (Харків, 23 травня 2019). *Форма участі*: виступ з доповіддю.

II Всеукраїнська науково-практична конференція «Мистецька освіта: теорія, методологія, технології» (Кривий Ріг, 14 листопада 2019). *Форма участі*: виступ з доповіддю.

Всеукраїнська науково-практична конференція (з міжнародною участю) «Дошкільна освіта в Україні в умовах світових змін» (Полтава, 30-31 травня 2019). *Форма участі*: виступ з доповіддю.

Всеукраїнський вебінар «Он-лайн інструменти для викладання інтегрованого курсу «Культура добросусідства»» (Київ, 9-11 і 17-18 жовтня 2020). *Форма участі*: виступ з доповіддю.

Всеукраїнський вебінар «Методичні розробки для навчання та розвитку дітей дошкільного віку» (Київ, 2020). *Форма участі*: виступ з доповіддю.

III Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція «Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі» (Мукачєво, 6 листопада 2020). *Форма участі*: публікація тез доповіді.

Всеукраїнська науково-методична конференція «Теорія і практика реалізації сучасних педагогічних методик та технологій в освіті» (Харків, 19-20 листопада 2020). *Форма участі*: публікація тез доповіді.

Авторський семінар «Сучасні музичні ігрові технології» (Харків, 10 грудня 2018). *Форма участі*: виступ з доповіддю.

VII науково-практична конференція молодих учених «Методологія сучасних наукових досліджень» (Харків, 4-5 листопада 2010). *Форма участі*: публікація тез доповіді.

IX науково-практична конференція молодих учених «Методологія сучасних наукових досліджень» (Харків, 25–26 жовтня 2012). *Форма участі*: публікація тез доповіді.

Науково-практична конференція «Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі» (Харків, 15-16 травня 2019). *Форма участі*: виступ з доповіддю.





Міжнародний Центр Науки і Досліджень

International Center for Science and Research

Международный Центр Науки и Исследований

СЕРТИФІКАТ

Даний сертифікат підтверджує, що

Мкртічан О.А.

брав(ла) участь у роботі

**V Міжнародній науково-практичній конференції
«ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ НАУКИ»**

Організатор конференції
25 - 26 вересня 2020 року









№ IDC-0117

СЕРТИФІКАТ

засвідчує, що

Мкртічан Оксана Альбертівна

пройшла навчання за програмою підвищення кваліфікації педагогічних працівників

«Он-лайн інструменти для викладання інтегрованого курсу
"Культура добросусідства"» (9-11 і 17-18 жовтня 2020 р.)

обсягом 15 годин (0,5 кред. ЄКТС), форма – дистанційна, вид – онлайн семінар-тренінг,

за напрямками: **розвиток цифрової компетентності; розвиток професійних компетентностей (поглиблення професійних знань, умінь, навичок), розвиток громадянської компетентності.**

та досягла наступних результатів: **підвищила** рівень власної цифрової і громадянської компетентності, **здобула**: навички організації інтерактивного заняття при дистанційному навчанні та трансформації структурних елементів очного тренінгового заняття в онлайн формат; організації ефективної дистанційної взаємодії зі здобувачами освіти за допомогою використання хмарних технологій, додатків Google, створення власних онлайн ресурсів; оволоділа цифровими інструментами для проведення відеозустрічей; вдосконалила навички створення інтерактивних вправ, вікторин, опитувальників тощо.

Голова Правління
ГО «Інформаційно-дослідний центр
"Інтеграція та розвиток"»



Сергій ЗАБЛУДОВСЬКИЙ

м. Київ, 18 жовтня 2020 р.



ІНФОРМАЦІЙНО-ДОСЛІДНИЙ
ЦЕНТР «ІНТЕГРАЦІЯ ТА РОЗВИТОК»

www.idcir.com.ua









Довідки про впровадження результатів дослідження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КОМУНАЛЬНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ХЕРСОНСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ»
ХЕРСОНСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

вул. Покришева, 41, м. Херсон, 73034, тел. (0552) 37-02-00, 41-08-10, 41-08-11, факс 37-05-92
Web: <http://academy.ks.ua> E-mail: info@academy.ks.ua

12.11.20 № 01-23/444 на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Мкртічан О. А. на тему «Система підготовки вихователів закладів дошкільної
освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора наук за спеціальністю
13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Результати дисертаційного дослідження Мкртічан О.А. «Система підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років» використовуються в освітньому процесі Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради. У процесі викладання педагогічних дисциплін викладачами використовувались окремі теми дослідження, зокрема: науково-педагогічні матеріали, що презентують сучасні тенденції розвитку педагогічної думки щодо підготовки вихователів ЗДО. Також знаходять застосування запропоновані здобувачем нові підходи щодо визначення змісту діяльності майбутніх вихователів у галузі мистецької освіти.

Теоретичні та практичні аспекти дослідження висвітлені у публікаціях і доповідях на наукових конференціях, круглих столах, семінарах, а також пройшли апробацію у процесі організації різних видів науково-дослідної роботи, в яких розкривається специфіка підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років, що надає змогу розглядати можливості вдосконалення системи дошкільної музичної освіти.

На цій підставі вважаємо, що впроваджені результати дисертаційної роботи Мкртічан О. А. на тему: «Система підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років» дали очікувані позитивні результати.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження Мкртічан О. А. «Система підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю **13.00.04 – теорія і методика професійної освіти** розглянуто на кафедрі педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» (протокол №10 від 10 листопада 2020 р.).

Перший проректор,
доктор педагогічних наук, професор



І. Я. Жорова



**ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА**

МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький, 25006, тел. (0522) 32-08-89, факс (0522) 32-08-89
E-mail: mails@kspu.kr.ua, код ЄДРПОУ 02125415

23 жовтня 2020 № 327/2-н

На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Мкртічан О.А. на тему «Система підготовки вихователів закладів дошкільної
освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора наук
зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

Впровадження результатів дисертаційного дослідження Мкртічан О. А. на тему «Система підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років» здійснювалось упродовж 2018–2020 років викладачами кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка шляхом використання елементів авторського спецкурсу «Підготовка вихователів до розвитку музичних здібностей дітей» у процесі викладання «Теорії і методики музичного виховання в закладах дошкільної освіти».

Теоретична цінність зазначеного спецкурсу полягає у поглибленні знань майбутніх вихователів щодо розвитку музичних здібностей дітей дошкільного віку 4–7 років. Практичне значення полягає в удосконаленні професійних компетентностей здобувачів освіти у контексті музично-педагогічної діяльності. Доповнення змісту дисциплін музично-теоретичного циклу новими змістовними матеріалами, виявленими і дослідженими Мкртічан О. А., сприятиме покращенню підготовки фахівців дошкільної освіти стосовно розвитку музичних здібностей дошкільнят.

Апробація результатів дослідження Мкртічан Оксани Альбертівни свідчить про його високий теоретико-методологічний рівень та доцільність їх подальшого впровадження в теорію і практику професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Результати дисертаційного дослідження Мкртічан О. А. «Система підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років» обговорено і затверджено на засіданні кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (протокол № 3 від 22 жовтня 2020 р.).

Проректор з наукової роботи



Сергій МИХИДА



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка**

вул. Гетьмана Полуботка, 53, м. Чернігів, 14013, Тел. 3-36-10
E-mail chnpu @ chnpu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125674

№ _____

На № 162/09/кер від 22.09.2020

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
О. А. Мкртічян на тему «Система підготовки вихователів закладів
дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора наук за спеціальністю
13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

Результати дисертаційного дослідження Мкртічян О. А. на тему «Система підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років» впроваджено у 2018–2020 рр. в освітній процес факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв та факультету фізичного виховання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка.

Дослідження присвячено розвитку творчого потенціалу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та їхній підготовці до музичної діяльності дошкільників. Запропоновані авторкою методичні розробки щодо удосконалення системи підготовки вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років, висновки і пропозиції становлять певний інтерес і прийнятні для практичного використання в освітньому процесі, зокрема: розробки і рекомендації з удосконалення музичної підготовки майбутніх вихователів; розробки діагностичних методик щодо музичного розвитку здібностей дітей дошкільного віку; рекомендації щодо організації занять з музичного мистецтва в закладах дошкільної освіти.

Дисертаційне дослідження Мкртічян Оксани Альбертівни є актуальним, має практичне значення, а його результати доцільно впроваджувати в закладах вищої освіти України, що надає можливості оптимізації освітнього процесу.

Перший проректор,
проректор з науково-педагогічної роботи,
доктор історичних наук, професор



Володимир ДЯТЛОВ

Терентьева Н.О. 050-3805256



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ, Запорізька обл. 71100
E-mail: rector@bdpu.org.ua; http://bdpu.orgТел. +38(06153) 3-62-44, факс +38(06153) 4-74-68
Код згідно з ЄДРПОУ 02125220

24.10.2020 № 54-13/1044

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи
Мкртічян О. А. на тему «Система підготовки вихователів закладів дошкільної
освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років»,
поданої на здобуття наукового ступеня доктора наук за спеціальністю
13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Упродовж 2018-2020 рр. результати дисертаційного дослідження Мкртічян О. А. «Система підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років» упроваджувалися в освітній процес Бердянського державного педагогічного університету.

У процесі роботи зі здобувачами вищої освіти викладачі творчо використовували систематизовані дисертанткою навчально-методичні матеріали в галузі професійної освіти майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Зокрема, на практичних заняттях з теорії і методика музичного виховання й інших фахових дисциплін творчо використовувались комплекси музичних і вокально-хорових вправ, музично-творчі завдання, що сприяло оволодінню здобувачами освіти знаннями, уміннями, якостями, необхідними для успішного здійснення майбутньої професійної діяльності.

Обговорення результатів дослідження та впровадження розроблених Мкртічян О. А. науково-методичних матеріалів забезпечило формування здатності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років, активізувало науково-дослідну роботу здобувачів вищої освіти. Апробація розроблених дисертанткою матеріалів підтверджує їх наукову значущість та доцільність використання під час підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в педагогічних закладах вищої освіти.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження Мкртічян О. А. «Система підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років» на здобуття наукового ступеня доктора наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти розглянуто на засіданні кафедри дошкільної освіти (протокол № 3 від 30 вересня 2020 р.).

Завідувач кафедри дошкільної освіти
к.пед.н., доцент

Перший проректор
д.пед.н., професор



Ірина УЛЮКАЄВА

Ольга ГУРЕНКО

УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА
вул. М.Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027,
тел. (0352)43-58-80, факс (0352)43-60-02
e-mail: info@tnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125544



UKRAINE
MINISTRY OF EDUCATION AND
SCIENCE OF UKRAINE
TERNOPIL VOLODYMYR HNATIUK
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY
2 M. Kryvonosa st., Ternopil, 46027, Ukraine
tel. +38 0352 43 60 67, fax: +38 0352 43 60 02
e-mail: info@tnpu.edu.ua

Від "26" 10 2020 р. № 1011-33/03 На № _____ від " " 20 р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Мкртічан О. А. на тему «Система підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до
розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора наук за спеціальністю

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Результати дисертаційного дослідження Мкртічан О. А. на тему «Система підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років» впроваджено у 2017-2020 рр. в освітній процес Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

В освітній процес підготовки вихователів було упроваджено розроблену дисертанткою систему, яка сприяла підвищенню рівню знань здобувачів освіти з дошкільної педагогіки, зокрема розширенню світогляду щодо урізноманітнення засобів та методів розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років. Слід зазначити про доцільність та дієвість форм, методів та засобів, які використовувалися для підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років.

Запропоновані автором матеріали мають наукове та практичне значення, а проведена робота дозволяє зробити висновок про те, що дисертаційне дослідження Мкртічан Оксани Альбертівни є актуальним, а його результати доцільно впроваджувати в закладах вищої освіти України. Це дозволить оптимізувати освітній процес та зробити його більш ефективним.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження Мкртічан О. А. «Система підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю **13.00.04 – теорія і методика професійної освіти** розглянуто на засіданні кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти (протоколом № 2 від 8 жовтня 2020 р.)

Доктор філософських наук,
професор, член-кореспондент НАН України,
ректор Тернопільського національного
педагогічного університету

Доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки
і методики початкової та дошкільної освіти



Б. Б. Буяк

О. І. Янкович



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені Г.С. СКОВОРОДИ

вул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел. (057) 700-35-23, факс (057) 700-69-09
e-mail: rector@hnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125585

Від 27.10.2020 № 01/10-667

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Мкртічян О. А. на тему «Система підготовки вихователів закладів дошкільної
освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора наук за спеціальністю 13.00.04 –
теорія та методика професійної освіти

Результати дисертаційного дослідження Мкртічян О. А. на тему «Система підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років», впроваджені в освітній процес Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, сприяли розвитку у здобувачів освіти знань з дошкільної педагогіки, зокрема розширили їх світогляд щодо урізноманітнення форм та методів підготовки вихователів ЗДО до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 віку. Окремі теоретичні аспекти дисертаційного дослідження Мкртічян О. А. були використані у доповненні змісту таких навчальних дисциплін, як «Педагогіка дошкільна», «Дошкільна педагогіка в сучасному освітньому просторі», «Спів з практикумом керівництва дитячим колективом», «Методика навчання мистецьких дисциплін», «Теорія та методика музичного виховання».

Апробація результатів дисертаційного дослідження Мкртічян О. А. свідчить про високий теоретико-методологічний рівень та доцільність використання в процесі підготовки майбутніх фахівців.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження Мкртічян О. А. «Система підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти розглянуто на засіданні кафедри теорії і технологій дошкільної освіти та мистецьких дисциплін (протокол № 4 від «13» жовтня 2020р.).

В.о. ректора



Ю. Д. Бойчук

**ЗАКАРПАТСЬКИЙ УГОРСЬКИЙ
ІНСТИТУТ ІМ. ФЕРЕНЦА
РАКОЦІ П**

90202 Україна, м. Берегове,
пл. Кошута №6, А/с: 33. тел./факс
(031-41)2-34-62, тел.: 4-28-29
✉ foiskola@kmf.uz.ua
www.kmf.uz.ua



**II. RÁKÓCZI FERENC
KÁRPÁTALJAI
MAGYAR FŐISKOLA**

90202 Ukraina, Beregszász, Kossuth
tér 6, Pf.33. tel./fax (00-380-3141)
2-34-62, tel.: 4-28-29
✉ foiskola@kmf.uz.ua
www.kmf.uz.ua

Ресстр. № 188/UA/2020 від 28 жовтня 2020 р.

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Мкртічан О. А. на тему «Система підготовки вихователів закладів дошкільної
освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора наук зі спеціальності
13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

Результати дисертаційного дослідження Мкртічан О. А. на тему «Система підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років» впроваджувалися в освітній процес Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II впродовж 2019-2020 року.

В умовах сучасного реформування освіти ознайомлення педагогів-практиків з традиціями педагогічної майстерності у вітчизняній дошкільній освіті є цілком зрозумілим. Результати дослідницької роботи Мкртічан О. А., у тому числі спецкурс «Підготовка вихователів до розвитку музичних здібностей дітей» сприяли формуванню у слухачів знань про етапи та закономірності розвитку музичних здібностей дітей дошкільного віку. Матеріали та висновки дослідження здобувача використовувались при читанні лекцій і проведенні практичних занять, підготовки слухачами авторських творчих робіт. Схвалення викликали дослідження педагогічних умов щодо підготовки майбутніх вихователів в ЗВО, обґрунтування змісту та специфіки становлення їх педагогічної майстерності.

Загалом наукова робота Мкртічан Оксани Альбертівни отримала позитивну оцінку студентів та викладачів інституту та є значним внеском у розвиток вітчизняної педагогічної науки.

Зважаючи на актуальність і наукову значущість окресленої проблематики колективом кафедри педагогіки і психології Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II були зроблені висновки про доцільність подальшого впровадження результатів дослідження в освітній процес ЗВО.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження Мкртічан О. А. «Система підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності **13.00.04 – теорія і методика професійної освіти** розглянуто на засіданні кафедри педагогіки і психології Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II (протокол № 2 від 30 вересня 2020р.)

Проректор з науково-педагогічної
та виховної роботи



Рац А. Й.



УКРАЇНА

ДОНЕЦЬКА ОБЛАСНА ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ

ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ

**ДОНЕЦЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ
ОСВІТИ**

вул. Василя Стуса, буд. 47, м. Краматорськ, Донецька обл., 84301

e-mail: donoipppo@gmail.com Код ЄДРПОУ 02135804

Від
На № 59-к від 11.11.2020р**ДОВІДКА**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Мкртічан О. А. на тему «Система підготовки вихователів закладів дошкільної
освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора наук за спеціальністю
13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

Результати дисертаційного дослідження Мкртічан О. А. на тему «Система підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років» впроваджувалися в освітній процес Донецького ОБЛППО освіти впродовж 2019-2020 року.

В умовах сучасного реформування освіти ознайомлення педагогів-практиків з традиціями педагогічної майстерності у вітчизняній дошкільній освіті є цілком зрозумілим. Результати дослідницької роботи Мкртічан О. А., у тому числі спецкурс «Підготовка вихователів до розвитку музичних здібностей дітей» сприяли формуванню у слухачів знань про етапи та закономірності розвитку музичних здібностей дітей дошкільного віку. Матеріали та висновки дослідження здобувача використовувались при читанні лекцій і проведенні практичних занять, підготовки слухачами авторських творчих робіт. Схвалення викликали дослідження щодо обґрунтування змісту та специфіки становлення педагогічної майстерності вихователів закладів дошкільної освіти.

Загалом наукова робота Мкртічан О. А. є значним внеском у розвиток вітчизняної педагогічної науки.

Зважаючи на актуальність і наукову значущість окресленої проблематики науково-педагогічним колективом були зроблені висновки про доцільність подальшого впровадження результатів дослідження в освітній процес Донецького ОБЛППО.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження Мкртічан О. А. «Система підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю **13.00.04 – теорія і методика професійної освіти** розглянуто на засіданні кафедри психології та розвитку особистості (протокол № 9 від 11 листопада 2020р.).

В.о. ректора



Юлія БУРЦЕВА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Велико Виселківський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок)
Новогорівської сільської ради
Дворічанського району Харківської області

Харківська область, Дворічанський район, с. Великий Виселок, вул. Центральна, 9
21.10.2020 №2-17/22

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Мкртічян О. А. на тему «Система підготовки вихователів закладів
дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної
освіти

Довідка засвідчує, що упродовж 2019-2020 н. р. в освітньому процесі Велико Виселківського закладу дошкільної освіти впроваджувались авторські науково-методичні доробки докторанта щодо підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років.

У навчально-виховний процес впроваджено адаптовані докторантом кафедри педагогіки музично-дидактичні ігри, які творчо використовувались на музичних заняттях з дошкільниками, що сприяло збагаченню дітей новими враженнями, ініціативності, самостійності, вмінню творчо мислити, орієнтуванню в співвідношенні звуків за висотою, розвитку співочих навичок, почуття ритму, тембрового і динамічного слуху.

Отримані Мкртічян О. А. позитивні результати наукового пошуку мають наукове та практичне значення, тому розроблені нею авторські науково-методичні матеріали доцільно широко застосовувати в навчальному процесі Велико Виселківського закладу дошкільної освіти.

Завідувач Велико Виселківського ДНЗ



І. Л. Гладка



**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ДОШКІЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
(ЯСЛА-САДОК) № 354
КОМБІНОВАНОГО ТИПУ
ХАРКІВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ»**



вул. Дерев'янка, 6-А, м. Харків, 61103
тел. 343-00-42,
e-mail dnz354@kharkivosvita.net.ua, сайт: www. http://dnz354.edu.kh.ua,
код ЄДРПОУ 23906766

Від «25» 11 2020 р. № 50

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Мкртічян О. А. на тему «Система підготовки вихователів закладів
дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

Результати дисертаційного дослідження Мкртічян О.А. використовуються в освітньому процесі КЗ «ДНЗ № 354». Знаходять застосування в навчальному процесі запропоновані здобувачем підходи до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років.

Заслужують на позитивну оцінку наукові доробки дисертантки щодо врахування позитивного досвіду формування музичних здібностей дітей 4-7 років за допомогою використання інформаційно-комунікаційних технологій та запровадження їх в освітній процес закладу дошкільної освіти. Впроваджено методичний посібник, що складається з відеофайлів, на всі види дитячої музичної діяльності (сприйняття музики, вокальні навички, музично-ритмічні рухи, музично-сенсорний розвиток, гра на дитячих музичних інструментах), для всіх вікових груп дітей.

На цій підставі вважаємо, що впроваджені результати дисертаційної роботи Мкртічян О. А. на тему: «Система підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років» дали очікувані позитивні результати.

Завідувач КЗ «ДНЗ № 354»



Н.М. Конєва

КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ДОШКІЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
(ЯСЛА-САДОК) № 156 КОМБІНОВАНОГО ТИПУ
ХАРКІВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ»

вул. Тімірязєва, 28-А, м. Харків, 61019,
 тел. 725-17-50, e-mail dnz_156@ukr.net, сайт: dnz156.edu.kh.ua

Код ЄДРПОУ 24272878

29.10.2020 № 01-66/71

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Мкртічан О. А. на тему «Система підготовки вихователів закладів
дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика
професійної освіти

Результати дисертаційного дослідження Мкртічан О.А. використовуються в освітньому процесі КЗ «ДНЗ №156». Знаходять застосування в навчальному процесі запропоновані здобувачем підходи до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років.

У процесі роботи із здобувачами вищої освіти викладачі творчо використовували систематизовані здобувачкою певні навчально-методичні матеріали вітчизняних фахівців у галузі професійної освіти майбутніх вихователів та музичних керівників з музики та співу. Зокрема, на заняттях з музичного мистецтва творчо використовувались комплекси музичних і вокально-хорових вправ, музично-творчі завдання для дошкільнят, що сприяло успішному здійсненню професійної діяльності.

Отримані Мкртічан О.А. позитивні результати наукового пошуку мають наукове та практичне значення, тому розроблені нею авторські науково-методичні матеріали доцільно широко застосовувати в процесі здійснення професійної підготовки майбутніх вихователів, музичних керівників.

Завідувач КЗ «ДНЗ № 156»



М.В. ПОПОВА

Додаток В

ПИТАННЯ ДО АНКЕТИ «МУЗИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ»

1. Що ви вкладаєте в поняття «Музично-естетичний розвиток дошкільника»?

2. Чи враховуєте індивідуальні особливості кожної дитини? Як ви це робите?

3. Які форми організації використовуєте для музично-естетичного розвитку дошкільників?

4. Яку форму вважаєте найбільш ефективною? Чому?

5. Які методи і прийоми використовуєте в цій роботі?

6. Які труднощі відчуваєте в роботі з музично-естетичного розвитку? Визначте шляхи їх подолання?

7. Якому виду музичної діяльності Ви віддаєте перевагу?

8. Які форми роботи Ви можете запропонувати для організації музичної роботи в ЗДО?

9. Як ви ставитеся до труднощів, чи вмієте їх долати?

10. Чи любите ви ризикувати?

11. Чи може нове бути шкідливим? Як запобігти цьому?

12. Ви маєте творчий потенціал?

13. Чи вмієте ви бути «оригінальним» у роботі? Подобається це вам чи ні?

14. Ви завжди досягаєте своєї мети?

15. Чи аналізуєте ви свої помилки?

16. Як ви ставитеся до критики? Чи самокритичні ви?

17. Чи вірите ви у позитивний результат, коли починаєте нову справу?

18. Чи були невдачі у вашій професійній творчості? Як ви ставитеся до них?

19. Чим, на вашу думку, відрізняється «педагогічна майстерність» від «педагогічної творчості»?

Додаток Г

АНКЕТА ДЛЯ БАТЬКІВ

1. Чи подобаються дитині музичні ігри?
2. Показує дитина вдома танці та ігри, співає чи пісні, які розучувала в ЗДО?
3. Чи любить Ваша дитина готуватися до музичних занять?
4. Чи подобається Вашій дитині брати участь в музичних заходах?
5. Чи готуєтеся Ви разом з дитиною до заходів в ЗДО?
6. Як Ви вважаєте, чи впливає музична діяльність вашої дитини в дитячому саду на її музичне розвиток?
7. Яку музику Ви слухаєте з дитиною вдома? Якщо так, вкажіть яку: класичну, народну, популярну.
8. Чи є у вас дитяча фонотека?
9. Чи відвідуєте Ви дитячі музичні концерти, спектаклі.
10. Чи часто у вашому домі звучить музика? Якщо так, то який віддається перевага (народної, класичної, рок-музиці, джазу, іншого жанру)?
11. Чи грає дитина вдома в «театр», «концерти», «оркестр»?
12. Як реагує ваша дитина на музику? Яка музика подобається?
13. Як ви вважаєте, чи є у вашої дитини музичні здібності?
14. Чи потрібні вашій дитині, на ваш погляд, додаткові музичні заняття?
15. Які музичні інструменти або іграшки є у вас вдома?
16. Як ви здійснюєте музичне виховання в сім'ї?
17. Застосовує Ваша дитина вміння та навички у повсякденному житті, отримані в музичній діяльності?
18. Розповідає чи ваша дитина про музичну діяльність в ЗДО?
19. Які емоції ви відчуваєте після відвідування музичних свят?
20. Яку інформацію ви б хотіли отримати про музичне виховання?

Додаток Д

НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА ВИБІРКОВОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Шляхи розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років	
	<i>(назва навчальної дисципліни)</i>
рівень вищої освіти	перший (бакалаврський)
	<i>(назва рівня вищої освіти)</i>
кафедра	Теорій і технологій дошкільної освіти та мистецьких дисциплін
	<i>(назва кафедри)</i>

Харків – 2018

Розробники програми: Мкртічян О.А.
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
теорії і технологій дошкільної освіти та
мистецьких дисциплін ХНПУ імені
Г.С. Сковороди

Рецензенти: Жукова О.А.,
Доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки
ХНУ імені В.Н. Каразіна

Чернявська М. В.
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
теорії і технологій дошкільної освіти та
мистецьких дисциплін ХНПУ імені
Г. С. Сковороди

Обговорено та рекомендовано до затвердження Вченою радою факультету
дошкільної освіти
протокол від «26» червня 2020 року № 11

Голова ради _____ (Танько Т.П.)
(підпис) (прізвище та ініціали)

Схвалено центром ліцензування, акредитації і контролю якості освіти

Директор _____ (І. Єсьман)
(підпис) (прізвище та ініціали)

1. Пояснювальна записка

Навчальна програма вибіркової дисципліни *«Шляхи розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років»* складена відповідно до освітньої програми підготовки фахівців першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, галузі знань спеціальності 012 Дошкільна освіта, 01 Освіта/Педагогіка

Мета та завдання навчальної дисципліни

Метою викладання навчальної дисципліни *«Шляхи розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років»* є формування професійної компетентності студентів в аспекті розвитку креативності та творчості суб'єктів освітнього процесу.

Основними завданнями вивчення дисципліни *«Шляхи розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років»* є:

формування системи знань про психологічні та методологічні основи розвитку музикальності та творчої діяльності;

оволодіння сучасними технологіями комплексного розвитку музикальності;

розвиток у студентів музикальності та творчого мислення;

формування умінь застосовувати психологічні методи активізації творчого мислення, евристичні методи;

формування умінь об'єктивізації творчості.

У результаті вивчення навчальної дисципліни відповідно до освітньої програми формуються **програмні компетентності**:

ІК полягає у здатності розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у галузі музичного мистецтва або у процесі навчання, що передбачає застосування набутих знань з теорії, історії музичної культури, музичного мистецтва, теорії музичного виховання.

ЗК 1 Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу.

ЗК 2 Здатність зберігати і примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства, техніки і технологій.

ЗК 3 Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу.

ЗК 4 Здатність спілкуватися державною мовою як усно так і письмово.

ЗК 5 Здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт.

ЗК 6 Здатність до міжособистісної взаємодії.

ЗК 7 Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями.

ФК 1 Здатність працювати з джерелами навчальної та наукової інформації.

ФК 2 Здатність знаходити, опрацьовувати потрібну освітню інформацію та застосовувати її в роботі з дітьми, батьками.

ФК 3 Здатність до організації та керівництва ігровою, художньо-мовленнєвою і художньо-продуктивною діяльністю дітей раннього і дошкільного віку.

ФК 4 Здатність знаходити, опрацьовувати потрібну освітню інформацію та застосовувати її в роботі з дітьми, батьками.

ФК 5 Здатність до комунікативної взаємодії з дітьми, батьками, колегами.

ФК 6 Здатність до самоосвіти, саморозвитку, до безперервності в освіті для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, перетворення набуття освіти в процес, який триває впродовж усього життя людини.

Передумови вивчення дисципліни: володіння знаннями про основні історичні етапи розвитку музичного мистецтва; студент вміє узагальнювати й аналізувати мистецтвознавчу інформацію; вміє орієнтуватися в різних стилях, видах і жанрах вітчизняного мистецтва; робить коректні висновки, будує коректні логічні зв'язки, узагальнюючи

зібрану інформацію і результати роботи зі спеціальною літературою; володіє навичками пошуку інформації в мережі Інтернет. Такі знання та вміння формуються в процесі освоєння попередніх базових дисциплін системи загальноосвітньої підготовки: «Теорія та методика виховання», «Теорія музики і сольфеджіо», «Основи музичного виховання».

Результати навчання за дисципліною.

У результаті опанування змісту навчальної дисципліни здобувачі мають досягнути таких **програмових результатів навчання:**

ПРН 1 Будувати цілісний освітній процес з урахуванням основних закономірностей його перебігу. Оцінювати власну діяльність як суб'єкта педагогічної праці.

ПРН 2 Визначати завдання і зміст різних видів діяльності дітей дошкільного віку на основі програм дошкільної освіти та знань про музичне мистецтво, розвиток музичних здібностей дітей.

ПРН 3 Проектувати педагогічні заходи із залученням фахівців суміжних галузей, батьків, громадських діячів для реалізації завдань музичного розвитку дітей.

ПРН 4 Володіти технологіями організації розвивального, предметно-ігрового, пізнавального середовища.

На вивчення навчальної дисципліни відводиться 3 кредита ЄКТС 90 годин.

2. Зміст навчальної дисципліни за модулями та темами

Змістовий модуль 1. Значення музичного виховання для дітей дошкільного віку.

Тема 1.1. Роль музики у вихованні та розвитку дитини

Вплив музики на розвиток особистості дитини. Вплив музики й музичної діяльності на розвиток особистості дитини. Емоційний зміст музики. Формування у дітей естетичного ставлення до музичного мистецтва та навколишнього світу. Характеристика завдань музичного виховання дітей дошкільного віку. Взаємозв'язок і взаємозалежність прогресивних змін особистості й музично-емоційного розвитку, роль музики в естетичному, інтелектуальному, моральному розвитку дошкільнят.

Тема 1.2. Формування основ музичної культури у дошкільників.

Розвиток у дітей музичних здібностей. Структура музикальності. Характеристика музичних здібностей. Діагностика музичних здібностей. Розвиток музикальності. Системність музичного розвитку дітей. Музично-освітня діяльність. Значення музично-освітньої діяльності в музичному вихованні дітей. Музично-естетичне свідомість особистості, її основні компоненти. Формування основ музичної культури в дошкільному віці.

Тема 1.3. Теоретичні аспекти проблеми розвитку музичних здібностей дітей в системі дошкільної освіти.

Основні підходи до дослідження розвитку здібностей. Структура загальних і спеціальних здібностей дошкільнят на прикладі пізнавальних і музичних. Характеристика комплексу музичних здібностей, що включає в себе такі компоненти, як: 1) емоційна чуттєвість щодо музики; 2) пізнавальні музичні здібності – сенсорні (мелодійний, тембрових, динамічний і гармонійний компоненти музичного слуху і почуття ритму) і інтелектуальні (музичне мислення в єдності його репродуктивного та продуктивного компонентів, музична уява й музична пам'ять; а також володіння необхідними психомоторними виконавськими даними. Зміст музично-педагогічного процесу. Використання професійно важливих якостей педагогів в певних видах діяльності на різних етапах музично-педагогічного процесу для забезпечення розвитку музичних здібностей дошкільнят.

Тема 1.4. Сучасні концепції виховання музичних здібностей дітей дошкільного віку

Концепції музичного виховання дітей. Знайомство зі світом музики (Марії Монтессорі, Карл Орф, Еміль Жак Далькроз, Сініті Судзукі). Сучасні програми музичного розвитку дітей дошкільного віку. Аналіз вітчизняних і зарубіжних систем музичного виховання, авторські програми музичного розвитку дошкільнят.

Тема 1.5. Творчі проекти для дітей дошкільного віку.

Поняття «проект», «проектування», «інновація». Ознаки проекту як виду діяльності, відмінності проектної діяльності від інших видів активності. Проектування програм розвитку здібностей дітей дошкільного віку. Педагогічне забезпечення проектної діяльності в процесі розвитку музичної діяльності дітей дошкільного віку. Пізнавальний, розвиваючий, виховний аспекти програми розвитку дітей дошкільного віку. Конкурси творчих проектів.

Тема 1.6. Форми організації музичної діяльності дітей.

Загальна характеристика. Заняття. Види музичних занять. Заняття індивідуальні та в підгрупах. Фронтальні заняття. Види музичних занять. Домінантні заняття. Тематичні заняття. Комплексні заняття. Музика в повсякденному житті ЗДО. Роль і місце музики в побуті ЗДО: музика та фізкультура, музика та розвиток, музика і свято в ЗДО. Музичне виховання дітей в сім'ї. Характеристика умов для музичного розвитку дитини в сім'ї. Використовуваний репертуар. Створення умов для спільної творчої роботи вихователь-діти-батьки, підвищення батьківської компетентності в питаннях музичного виховання. Психолого-педагогічний супровід навчально-виховного процесу в групі: напрямки, технології, сприяння

створенню творчої, робочої атмосфери, інтерес до творчої діяльності дошкільнят.

Змістовий модуль 2. Шляхи розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років

Тема 2.1. Розвиток почуття ритму у дошкільнят в процесі музично-ігрової діяльності.

Ритм як властивість дійсності та естетичне почуття особистості. Значення ігрової діяльності в розвитку почуття ритму у дітей дошкільного віку. Діагностика почуття ритму у дошкільнят в процесі різних видів ритмічної діяльності. Естетичний розвиток дітей в процесі ритмічно організованої діяльності в ДООУ. Динаміка розвитку почуття ритму у дітей в процесі музично-ігрової діяльності. Діагностика почуття темпу й метроритму: гра-тест «Кроки велетня, Тома і гнома», гра-тест «Справжній музикант», гра-тест «Долоньки»: виявлення рівень розвитку почуття метра. Ритміка (музично-ритмічні рухи). Мета і завдання ритміки. Види ритміки. Репертуар. Етапи та методика навчання ритміці в ЗДО.

Тема 2.2. Формування звуковисотного слуху. Методики діагностики.

Вивчення феномена музичного слуху в різних областях науки. Методика формування звуковисотного слуху на музичних заняттях в системі ЗДО. Теоретичні аспекти становлення та розвитку методики сольфеджіо в музичній практиці навчання різних педагогічних систем. Основні напрямки виховання музичного слуху в системі вітчизняної освіти. Лад в музиці: поєднання мажору та мінору. Висота звуків. Рух мелодії. Мелодічний і гармонічний слух. Гра-тест «Кот і кошеня», гра-тест «Гармонійні загадки», виявлення точності інтонування, рівня сформованості звуковисотного почуття; гра-тест «Дівчата-пріпівочки»: виявлення рівня розвитку ладів-мелодійного почуття.

Тема 2.3. Розвиток тембрового слуху у професійній підготовці вихователя.

Сучасні підходи до дослідження проблеми розвитку тембрового слуху в психолого-педагогічної, музикознавчої, методичної літературі й практиці музичного навчання. Поняття «тембру», «тембрового слуху». Зміст, структура та функції; психолого-педагогічний механізм впливу на процес розвитку тембрового слуху у професійній підготовці вихователя. Роль розвиненого тембрового слуху в системі музичних здібностей. Діагностика почуття тембру: ігрові ситуації, ігри-вікторини, ігри-порівняння, колективне музикування. Знайомство з музичними інструментами. Гра-тест «Темброві схованки»: виявлення рівня розвитку тембрового слуху за показником адекватно диференційованого визначення інструментального звучання однієї й тієї ж мелодії.

Тема 2.4. Розвиток емоційної чуттєвості на музику.

Значення емоційного розвитку в загальному психічному розвитку дошкільнят. Характеристика поняття «емоційна чуттєвість на музику». Особливості розвитку емоційної чуттєвості на музику у дошкільнят. Психолого-педагогічні умови розвитку емоційної чуттєвості на музику у дошкільнят. Методики вивчення емоційної чуттєвості на музику. Діагностика емоційної чуттєвості на музику: тест «Музична палітра».

Тема 2.5. Музичний репертуар і види музичної діяльності

Види музичної діяльності: дитяче виконавство, дитяча музична творчість, музично-освітня діяльність. Особливості музичної діяльності дітей. Характеристика взаємозв'язку навчання та творчого розвитку дітей. Прийоми педагогічного впливу на заняттях з творчості.

Методика навчання співу. Спів. Види співочої діяльності. Мета і завдання співочої діяльності. Пісенна творчість. Звуковий діапазон дошкільнят. Дихання й гра. Звуковидобування. Психолого-педагогічні умови розвитку музичних здібностей і пісенної творчості дітей 4-7 років.

Творчість дітей в грі на музичних інструментах. Методика навчання на музичних інструментах. Дитячий оркестр.

Вимоги до дитячого музичного репертуару. Вимоги до відбору музичного репертуару для дітей. Тематичний підбір репертуару як ефективний шлях організації педагогічного процесу музичного виховання дітей дошкільного віку. Значення контрастного принципу підбору репертуару. Роль репертуару в рішенні основних завдань музичного виховання дошкільнят.

3. Засоби діагностики успішності навчання

Поточний контроль здійснюється протягом семестру під час проведення лекційних, практичних занять і оцінюється сумою набраних балів. При виставленні балів за поточний контроль, оцінці підлягають: рівень засвоєння теоретичних знань та практичних умінь і навичок з тем, включених до змістового модуля; самостійне опрацювання тем; підготовка презентацій і доповідей; підготовка конспектів навчальних чи наукових текстів; підготовка відгуків до наукових статей.

Усне опитування – найбільш поширений метод контролю знань студентів. При усному контролі встановлюється безпосередній контакт між викладачем і студентом, в процесі якого викладач отримує широкі можливості для вивчення індивідуальних особливостей засвоєння студентами навчального матеріалу.

Фронтальне опитування проводиться у формі бесіди викладача з групою. За його допомогою викладач може перевірити виконання студентами домашнього завдання, з'ясувати готовність групи до вивчення нового

матеріалу, визначити сформованість основних понять, засвоєння нового навчального матеріалу, який був тільки що розібраний на занятті.

Індивідуальне опитування передбачає ґрунтовні, розгорнуті відповіді студентів на питання, що відноситься до досліджуваного навчального матеріалу.

Письмові контрольні роботи – ефективний метод перевірки й оцінки знань, умінь і навичок студентів, а також їх творчих здібностей і дають можливість в найбільш короткий термін одночасно перевірити засвоєння навчального матеріалу всіма студентами групи та визначити напрямки для індивідуальної роботи з кожним.

Тестування – це перевірка знань, що здійснюється у формі відповідей студентів на різні питання. Тестовий контроль дає можливість при незначних витратах аудиторного часу перевірити усіх студентів.

4. Форма підсумкового контролю успішності навчання залік

Навчальний курс «Українське мистецтво в історичному вимірі» включає оціночні засоби поточного контролю (усне опитування, контрольна робота (тест), практичні завдання (презентації, доповіді, дослідження, моделювання ситуацій), творче завдання, реферат, есе, і проміжної атестації (модульний контроль, іспит).

5 Рекомендовані джерела

Базова:

1. Актуальні аспекти сучасного українського музичного мистецтва: кол. монографія / [ред.-упоряд. В. В. Сінельнікова, А. Б. Попова]. Київ : Ліра-К, 2017. 212 с.
2. Аналіз матеріалів зарубіжної музичної освіти / за ред. Чжоу Шібіня, Гун Чжена. Шанхай, 2007. 372 с.
3. Анисимов В.П. Диагностика музыкальных способностей детей. М.: ВЛАДОС, 2004. 128 с.
4. Галаманжук Л. Л., 2007. Підготовка майбутніх дошкільних педагогів до комплексного використання творів пластичного мистецтва у професійній діяльності. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. Тернопіль: ТНПУ, № 2. с. 14-17.
5. Гац Г., Добринюк Л. Музичне виховання як невід’ємний чинник гармонійного розвитку дітей дошкільного віку. *Педагогічний часопис Волині*. №2(5). 2017. С. 21-26.
6. Дідич Г. Аналіз поняття «творчі здібності» та «імпровізація» у науковій літературі. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Випуск 132. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. С. 181-184.

7. Золотухіна С. Т. Використання ідей В.Сухомлинського в підготовці творчої особистості майбутнього вчителя. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. пр. Кіровоград, 2013. Вип. 123, том 1. С. 45-49.
8. Комаровська О. Розпізнати унікальність кожної дитини. Мистецтво та освіта. 2011. №4. С. 54-58.
9. Нечай С. П. Теорія і практика підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників : дис... докт. пед. наук: 13.00.08. Київ, 2015. 493с.
10. Олексюк О. М. Музична педагогіка К.: КНУКІМ, 2006. 188 с.
11. Остроменський В. Сприйняття музики як педагогічна проблема. Київ : Музична Україна, 2005. 200с.
12. Падалка Г. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К.: Освіта України, 2008. 274 с.
13. Простір арт-терапії: можливості та перспективи: Збірник наукових статей / За ред. А. П. Чуприкова, О.А. Бреусенка-Кузнецова, О. А. Вознесенської. К.: КИТ, 2005. 114 с.
14. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод. посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.
15. Рудницька О. Педагогіка: загальна та мистецька. К.: Освіта, 2002. 270 с.
16. Соловей Я. Г. Музичні здібності як предмет музично-педагогічного дослідження. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2012. С. 673-680.
17. Стецюк К. В. Розвиток музично-творчих здібностей учнів у навчально-виховному процесі мистецьких шкіл: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Луганськ, 2005. 22 с.
18. Шевчук А. Розвиток дошкільнят в музично-руховій діяльності: навч.-метод. посіб. К. : Шк.. світ, 2006. 128 с.

Допоміжна

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. К. : 2012. 68 с.
2. Білозуб Л. Національний аспект українського музичного мистецтва. Наукові записки ТНПУ ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2014. №1. С. 116–122.
3. Гаврілова Л. Г., Георгян Н. М., Кривошея Н. Б. Проблеми діагностики і розвитку музичних здібностей дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. Навчальний посібник. Слов'янськ, 2008. 90 с.
4. Дитина. Програма виховання і навчання дітей від 3 до 7 років. К. : Київ, ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. 492с.
5. Дмитренко М. Символи українського фольклору: Монографія. К.: УЦКД, 2011. 400 с.
6. Історія декоративного мистецтва України : у 5 т. / ІМФЕ ім. М.Т.Рильського НАН України ; голов. ред. Г. Скрипник ; наук. ред. Т.

Кара-Васильєва. К., 2011. Т. 4 : Народне мистецтво та художні промисли ХХ ст. 512 с.

7. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід). К. : Стилос, 2000. 336 с.

8. Кульчицька О. Педагогічні технології у розвитку музичного сприйняття дітей дошкільного віку. *Рідна школа*. 2004. № 2. С. 19-21.

9. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. К.: Шкільний світ, 2001. 23 с.

10. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка. К. : Академвидав, 2006. 456 с.

11. Холодна К. І. Виховуємо творчістю. *Дошк. навчальний заклад*. 2009. №2. С. 23-27.

12. Шевчук А. С. Сучасні підходи до організації музичної діяльності дітей : метод. реком. *Дошкільне виховання*. 2000. № 2. С. 6-7.

6. Додаткові ресурси

<http://www.nbuv.gov.ua>

<http://mtlib.org.ua>

<http://korolenko.kharkov.com>

<http://www-library.univer.kharkov.ua>

<http://www.spadschina.kh.ua>

<http://nibu.kiev.ua>

<http://www.lsl.lviv.ua/index.php/en/main2/>

<https://elib.nlu.org.ua>

<http://litmisto.org.ua/>

<http://www.elib.nplu.org>

<http://www.anthropos.net.ua/jspui/>

[http:// litopys.org.ua/krypcult](http://litopys.org.ua/krypcult)

[http:// www.culturalstudies.in.ua](http://www.culturalstudies.in.ua)

[http:// www.book-ye.com](http://www.book-ye.com)

Додаток Е

**Тест-опитувальник мотивації досягнення (ТМД) (А. Мехрабіан,
модифікація Магомет-Емінова)**

Мета. Вивчення мотивів прагнення успіху та запобігання невдач. Дослідження визначає один із головних мотивів. Методика може використовуватися в роботі зі старшокласниками та студентами.

Структура ТМД. Має дві форми: А (для чоловіків) та Б (для жінок).

Інструкція. Вам пропонується низка тверджень, про окремі особливості характеру, можливу оцінку певних життєвих ситуацій. Є кілька варіантів відповідей: +3 – повністю згодний; +2 – згодний; +1 – швидше згодний, ніж не згодний; 0 – нейтральний; –1 – швидше незгодний, ніж згодний; –2 – незгодний; –3 – зовсім незгодний.

На бланку проти номера твердження поставте цифру, яка відповідає Вашій оцінці (+3, +2, +1, 0, –3, –2, –1). Не гайте часу на обдумування, фіксуйте першу відповідь, яка спадає на думку.

Результати тесту будуть використані для наукових цілей. Дається повна гарантія нерозголошення отриманої інформації. Якщо у вас виникли питання, то запитуйте до початку роботи.

Текст опитувальника (форма А)

1. Я швидше сподіваюсь на гарну оцінку, ніж на погану.
2. Якщо мені доведеться виконувати складне, невідоме завдання, я не хотів би робити його самостійно.
3. Я швидше віддам перевагу складним завданням, навіть якщо в їх розв'язанні буду сумніватися.
4. Найбільше мене цікавить справа, яка не потребує напруження і в успіху якої я впевнений, ніж важка, у якій можливі несподіванки.
5. Я швидше докладатиму зусиль для виконання складної справи, ніж перейду до легкої, яка швидко вирішується.
6. Я надав би перевагу роботі з чіткими функціями та високою зарплатою, ніж із середньою зарплатою і невизначеною роллю.
7. Я витрачаю більше часу на читання спеціальної, а не художньої літератури.
8. Незважаючи на ймовірність невдачі, я віддав би перевагу важливій, складній справі, ніж важливій, але нескладній.
9. Для розваги я, швидше, вивчу ігри, які знає більшість людей, ніж рідкісні, які відомі небагатьом і вимагають майстерності.
10. Я буду виконувати свою роботу якісно, навіть якщо це призведе до непорозумінь з товаришами.
11. Якби я зібрався грати в карти, то, швидше, погодився б на розважальну гру, ніж на важку, яка вимагає роздумів.

12. Я віддаю перевагу тим змаганням, де сильніший за інших, ніж, тим, де у всіх учасників приблизно однакові можливості.

13. У вільний час я розвиваю техніку гри, швидше, для набуття вмінь, а не для відпочинку або розваги.

14. Незважаючи на ризик, я швидше за все віддам перевагу справі, яку вважаю потрібною, ніж ту, яку мені радять.

15. Маючи вибір, я швидше віддам перевагу роботі зі стабільною заробітною платою, ніж з невисокою, але з перспективою найближчим часом отримувати значно більше.

16. Швидше за все, я гратиму в команді, ніж змагатимусь один на один.

17. Я буду працювати без поспіху, доки не отримаю повного задоволення від результату.

18. На екзамені я хотів би відповідати конкретні питання з пройденого матеріалу, а не ті, які вимагають власних роздумів.

19. Швидше я віддам перевагу справі, де є небезпека невдачі і перспективи досягнути більшого, ніж справі, виконання якої не сприятиме погіршенню мого становища, але істотно його не покращить.

20. Після успішного складання екзамену я швидше відчую полегшення, ніж радітиму гарній оцінці.

21. Якби я міг повернутися до однієї з двох незавершених справ, то, мабуть, повернувся б до складнішої.

22. Виконуючи контрольне завдання, я більше турбуюсь не про правильність виконання, а про помилки.

23. Якщо щось не виходить, то я, швидше, звернуся за допомогою, ніж самостійно шукатиму вирішення.

24. Після невдач я стаю більш зосередженим та енергійним, не втрачаю бажання продовжувати справу.

25. Я не стану ризикувати і брати активну участь у справі, якщо є сумніви в успішному її вирішенні.

26. Коли я беруся за важку справу, то більше турбуюся про невдачу, ніж сподіваюся на успіх.

27. Ефективніше я працюю не самостійно, а під керівництвом.

28. Мені більше подобається виконувати складне незнайоме завдання, ніж те, де я впевнений в успіху.

29. Я продуктивніше працюю над завданням, якщо маю не загальні рекомендації про його виконання, а конкретні вказівки.

30. Якби я успішно вирішував завдання, то з більшим задоволенням почав би виконувати аналогічне, а не іншого типу.

31. У змаганнях я, швидше, відчуваю інтерес та азарт, ніж тривогу та неспокій.

32. Мабуть, я більше мрію про майбутнє, ніж прагну його реалізувати.

Текст опитувальника (форма Б)

1. Я більше думаю про гарні оцінки, ніж хвилююся з приводу поганих.
2. Я надаю перевагу складним завданням, навіть якщо не впевнена, що зможу їх розв'язати.
3. Мене більше приваблюють справи, не пов'язані з несподіванками, напруженням, в успіху яких я впевнена.
4. Я швидше докладатиму зусиль до виконання складної справи, ніж перейду до легкої, яка швидко виконується.
5. Я віддала б перевагу роботі з чіткими функціями та високою зарплатою, ніж з середньою зарплатою і невизначеними обов'язками.
6. Страх невдачі викликає в мене сильніші переживання, ніж сподівання на успіх.
7. Я віддаю перевагу не розважальному жанру, а науково-популярній літературі.
8. Я віддала б перевагу складній справі, імовірність успіху в якій незначна, ніж справі досить важливій, але нескладній.
9. Для розваг я швидше вивчу відомі багатьом ігри, ніж рідкісні, які вимагають майстерності і багатьом не відомі.
10. Я буду виконувати свою роботу якісно, навіть якщо це призведе до непорозумінь з товаришами.
11. Після успішної відповіді на екзамені я радітиму не гарній оцінці, а тому, що закінчився іспит.
12. Якби я зібралася грати в карти, то швидше для розваги, а не у важку гру, яка вимагає зусиль.
13. Я віддаю перевагу тим змаганням, де сильніша за інших, а не тим, де у всіх приблизно однакові можливості.
14. Після невдачі я стаю більш зібраною та енергійною і не втрачаю бажання продовжувати справу.
15. Невдачі псувають моє життя набагато більше, ніж успіхи приносять радість.
16. У нових ситуаціях я хвилююся і переживаю неспокій, а не інтерес і цікавість.
17. Швидше за все, я вигадую нову цікаву страву, хоча вона може не вийти, але не стану готувати щось повсякденне, що добре виходить.
18. Я швидше займуся справою приємною та необтяжливою, ніж стану виконувати щось важливе, але не дуже цікаве.
19. Я швидше витрачу свій час на владнання однієї справи, ніж швидко буду виконувати одночасно дві-три справи.
20. Якщо я хвора і залишилася вдома, то, швидше за все, використаю нагоду і відпочину, а не буду працювати.

21. Якби я жила з кількома дівчатами в одній кімнаті і вирішила б улаштувати вечірку, то сама б зайнялася її організацією, а не доручила це комусь.

22. Якщо в мене щось не виходить то я швидше, звернуся за допомогою.

23. У змаганнях я відчуваю інтерес і азарт, а не тривогу та неспокій.

24. Коли я беруся за важку справу, то боюся не впоратися і не сподіваюся на успіх.

25. Ефективніше я працюю під керівництвом інших, а не тоді, коли сама відповідаю за справу.

26. Мені більше подобається виконувати складне незнайоме завдання, а не те, в успіху якого я впевнена.

27. Якби я успішно виконала завдання, то з більшим задоволенням почала б виконувати аналогічне, а не іншого типу.

28. Продуктивніше я виконую завдання тоді, коли мені формують їх у загальних рисах, а не конкретно вказують як і що виконувати.

29. Якщо я помиляюсь у важливій справі, то впадаю у відчай, засмучуюся, замість того щоб опанувати себе та швидко виправити ситуацію.

30. Мабуть, я більше мрію про майбутнє, ніж прагну його реально здійснити.

Обробка даних. У підрахунку сумарного результату відповіді на прямі твердження (позначені знаком “+” у ключі) отримують такі бали:

-3	-2	-1	0	1	2	3
1	2	3	4	5	6	7

Відповіді на інші твердження (позначені знаком “-”) отримують такі бали:

-3	-2	-1	0	1	2	3
7	6	5	4	3	2	1

Ключ до форми А: +1, -2, +3, -4, +5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, +13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, -23, +24, -25, -26, -27, +28, -29, -30, +31, -32.

Ключ до форми Б: +1, +2, -3, +4, -5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, -13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, +23, -24, -25, +26, -27, +28, -29, -30.

Сумарний результат указує на домінуютьну мотиваційну тенденцію опитуваного. За отриманими балами експериментальна вибірка поділяється на дві групи:

1) верхні 27% – мотив прагнення успіху.

2) нижні 27% – мотив запобігання невдач.

