

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

**САВЧЕНКО Регіна Анатоліївна**

УДК 373.2.011.3-051.87:78(043.3)

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ  
МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ТА МУЗИЧНИХ КЕРІВНИКІВ  
ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

**Автореферат**  
дисертації на здобуття наукового ступеня  
доктора педагогічних наук

**КИЇВ – 2014**

**Дисертацією є рукопис.**

Роботу виконано у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова.

**Науковий консультант** – доктор педагогічних наук, професор  
**ПАДАЛКА Галина Микитівна**  
Національний педагогічний університет імені  
М. П. Драгоманова, професор кафедри  
фортепіанного виконавства і художньої культури.

**Офіційні опоненти:** академік НАПН України,  
доктор педагогічних наук, професор  
**БОГУШ Алла Михайлівна,**  
Південноукраїнський національний педагогічний  
університет імені К. Д. Ушинського, завідувач  
кафедри теорії та методики дошкільної освіти;

доктор педагогічних наук, професор  
**ТАНЬКО Тетяна Петрівна,**  
Харківський національний педагогічний  
університет імені Г. С. Сковороди,  
декан факультету мистецтв та дошкільної освіти,  
завідувач кафедри музично-теоретичної та  
художньої підготовки;

доктор педагогічних наук, професор  
**ЛОБОВА Ольга Володимирівна,**  
Сумський державний педагогічний університет  
імені А.С. Макаренка, професор кафедри  
педагогічної творчості та освітніх технологій.

Захист відбудеться 12 березня 2014 року о 14.00 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 26.053.08 у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова за адресою: 01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9.

З дисертацією можна ознайомитись у бібліотеці Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова за адресою: 01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9.

Автореферат розісланий 11 лютого 2014 року.

**Вчений секретар  
спеціалізованої вченої ради**

**А. В. Козир**

## ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

**Актуальність теми дослідження.** На сьогодні одним із основних напрямів державної освітянської політики в Україні визнано модернізацію системи дошкільної освіти. В її основу покладено пріоритетність дошкільної ланки в єдиній національній системі неперервної освіти, а основним завданням визначено своєчасне становлення і повноцінний розвиток життєво компетентної творчої особистості з раннього дитинства. У зв'язку з цим зростають вимоги до професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів, які повинні забезпечувати гармонійний розвиток дітей, створюючи міцні основи для їхнього подальшого навчання та виховання. У Законах України “Про освіту”, “Про дошкільну освіту”, “Про вищу освіту”, Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Концепції педагогічної освіти, Концепції Державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року визначається національна політика в галузі підготовки педагогічних кадрів, у тому числі дошкільного профілю, що спрямована на підвищення їх престижу та соціального статусу, забезпечення умов для професійного та культурного зростання. З огляду на вищесказане, актуалізується проблема формування професійної, зокрема музично-педагогічної компетентності фахівців сучасної системи дошкільної освіти – вихователів та музичних керівників дошкільних навчальних закладів, їх готовності та спроможності працювати в сфері дошкільної освіти, ефективного управління освітньо-виховним процесом, сприяння адаптації особистості в сучасних реаліях життя, що детермінує переосмислення цілей підготовки майбутніх педагогів, їхню реалізацію на компетентнісно орієнтованій основі.

Теоретико-методологічні засади професійного становлення майбутніх педагогів знайшли відображення у працях, що розкривають філософські основи розвитку освіти (В. Андрущенко, Г. Гершунский, С. Гончаренко, Д. Зуєв, І. Зязюн, І. Козловська, В. Краєвський, І. Кремень, І. Лернер, В. Луговий, В. Огнев'юк, В. Романенко та ін.), працях психологів (І. Бех, І. Ісаєв, В. Крутецький, А. Маркова та ін.) педагогів (Н. Кузьміна, Н. Ничкало, О. Пехота, В. Сластьонін та ін.); теоретичні та прикладні питання впровадження компетентнісного підходу в систему освіти, що розроблялися вітчизняними (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Пометун, О. Овчарук, О. Савченко, С. Трубачова) та зарубіжними (В. Байденко, А. Белкін, І. Зимня, С. Молчанов, А. Хуторської, Дж. Равен, Р. Уайт, Е. Шорт та ін.) науковцями.

Питання професійної підготовки та формування особистості фахівців дошкільного профілю в контексті компетентнісного підходу розглянуто в працях Л. Артемової, Г. Беленької, О. Богініч, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Калініченко, Е. Карпової, Л. Кідіної, О. Кононко, Ю. Косенко, В. Майборода, М. Машовець, Т. Поніманської, О. Проскури, О. Сухомлинської, О. Кучерявого, Н. Лисенко, Т. Танько та ін. Сутність, структура та зміст професійно-педагогічної компетентності стали предметом досліджень Г. Беленької, Н. Глузман, Л. Карпової, М. Левківського, М. Машовець, О. Мороз, Х. Шапаренко та ін.

У мистецькій освіті компетентність педагога-музиканта знайшла відображення у роботах О. Апраксіної, Л. Арчажнікової, Є. Валіт, Н. Гуральник, О. Єременко, А. Козир, О. Лобової, С. Мельничука, М. Михаськової, Н. Мурованої, О. Олексюк, Г. Падалки, І. Полубояриної, Л. Пушкар, О. Ростовського, О. Хижної, В. Шульгіної, О. Щолокової та ін. Проблемі музично-педагогічної підготовки фахівців дошкільної освіти в умовах навчання у вищому навчальному закладі присвятили свої праці вітчизняні (Т. Танько) та російські вчені (Н. Ветлугіна, О. Гогоберідзе, Є. Дубровська, О. Кенеман, Л. Коміссарова, О. Радинова та ін.). Окремі аспекти дослідження означеної проблеми, що стосуються музичного керівника, розглядалися російськими вченими-педагогами: Г. Белошапкою (професійна підготовка музичних керівників у педагогічному коледжі), Р. Белошапкою (орієнтація майбутніх музичних керівників на творче освоєння професії), О. Германовою (удосконалення підготовки музичних керівників у системі середньої професійної освіти), Л. Іволгіною (формування здібності музичних керівників до варіативної підготовки проведення занять), О. Трудковим (професійно-педагогічна підготовка музичного керівника в класі баяну).

Вимоги до фахової компетентності педагога кожного рівня підготовки розкриваються через площину його практичної діяльності, сферу тих повноважень, що покладає на фахівця суспільство. На державному рівні затверджено Галузевий стандарт підготовки бакалавра спец. “дошкільна освіта”, згідно з яким за багаторівневою системою підготовки фахівці одного профілю готуються до виконання різних посадових обов’язків на основі здобутих знань та сформованих професійних умінь. Так, у посадові обов’язки вихователя дошкільного навчального закладу входить керівництво музичним вихованням дошкільників спільно з музичним керівником, що припускає необхідність їх педагогічної співпраці, що й зафіксовано у документі. Проте, на сучасному етапі відсутній стандарт підготовки музичного керівника дошкільного навчального закладу, не визначено етапи та особливості формування музично-педагогічної компетентності вихователя дітей дошкільного віку, залишається не розробленою методика педагогічної взаємодії фахівців.

Отже, проблема формування музично-педагогічної компетентності вихователів та музичних керівників дошкільних навчальних закладів не була предметом спеціального дослідження. Актуальність і доцільність наукового вивчення обраної проблеми посилюються необхідністю усунення виявлених суперечностей, що об’єктивно посідають місце в сучасній педагогічній теорії та практиці розвитку дошкільної освіти в Україні, а саме між:

- сучасними вимогами суспільства до професійної компетентності педагогів дошкільних навчальних закладів – вихователів та музичних керівників та реальною практикою (або її відсутністю) підготовки таких фахівців в умовах ступеневої системи освіти України;

- визнанням професійної компетентності педагога визначальним чинником освіти і невідповідним цьому положенню стану готовності фахівців дошкільних навчальних закладів до виконання своїх професійних обов’язків;

– потребою практики в методичному супроводі процесу впровадження компетентнісного підходу у ступеневу систему дошкільної музично-педагогічної освіти та відсутністю відповідного навчально-методичного забезпечення;

– потребою практики та неопрацьованістю теоретично-методичних засад формування готовності до педагогічного співробітництва вихователя та музичного керівника як базисної компетенції фахівця, що чітко визначає рольову поведінку, цілі, принципи та форми взаємодії суб'єктів процесу музичного виховання дошкільників.

Необхідність подолання виявлених суперечностей, недостатнє опрацювання зазначеної проблеми в теоретичному та методичному плані, об'єктивна потреба педагогічної практики в її розв'язанні зумовили вибір теми дослідження: *“Теорія і методика формування музично-педагогічної компетентності вихователя та музичного керівника дошкільних навчальних закладів”*.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконане відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу та диригування Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, де є складовою частиною дослідницької теми *“Вдосконалення фахової та методичної підготовки вчителя музики до практичної професійної діяльності”* (протокол № 3 від 5 листопада 2010 року).

Тему дисертації затверджено на засіданні Вченої ради НПУ імені М. П. Драгоманова (протокол № 4 від 25 листопада 2010 р.) та узгоджено в Раді з координації наукових досліджень в галузі педагогіки та психології України (протокол № 1 від 25 січня 2011 р.).

**Мета дослідження** полягає в розробці та науковому обґрунтуванні теоретичних і методичних засад формування музично-педагогічної компетентності педагогів дошкільних навчальних закладів – вихователів та музичних керівників.

**Об'єкт** дослідження: процес формування музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музичних керівників в умовах університетської освіти.

**Предмет** дослідження: теорія і методика формування музично-педагогічної компетентності вихователів та музичних керівників в умовах навчання в університеті за освітньо-кваліфікаційним рівнем *“бакалавр”*.

**Концепція** дослідження складається з методологічного, теоретичного та методичного концептів.

**Методологічний концепт** передбачає відображення взаємозв'язку і взаємодії наукових підходів щодо вивчення проблеми музично-педагогічної компетентності фахівців дошкільної освіти. Такими провідними підходами для нашого дослідження є системний, синергетичний, інформаційний, культурологічний, акмеологічний, особистісно зорієнтований, педагогіка співробітництва. Аналіз кожного з них дозволив виокремити важливі концептуальні позиції для розв'язання проблеми формування музично-

педагогічної компетентності педагогів, а саме: забезпечення міжпредметних зв'язків на основі системного підходу; досягнення культуровідповідності музично-педагогічної підготовки на основі культурологічного підходу, який забезпечив можливість аналізувати динаміку педагогічних ідей і концепцій у контексті розвитку світової професійної культури; врахування у навчальному процесі внутрішніх ресурсів особистості студента та можливостей впливу на нього зовнішнього середовища на основі синергетичного підходу; забезпечення вирішальної ролі інформації на основі інформаційного підходу; впровадження діалогу між викладачем та студентами на засадах педагогіки співробітництва; сприяння розвитку та саморозвитку особистості студента на основі особистісно зорієнтованого підходу; спонукання студентів до творчої самореалізації як найвищого результату підготовки на основі акмеологічного підходу.

*Теоретичний концепт.* Теоретичною основою визначення змісту і способу організації навчання виступає розроблений нами кооперовано-діяльнісний підхід. Означений підхід є системою науково-педагогічних установок щодо змісту і способу організації фахової підготовки вихователів та музичних керівників дошкільних навчальних закладів, яка передбачає необхідність спільної їх навчальної і майбутньої професійної діяльності на засадах співробітництва і співпраці, виходить із діалектичного взаємозв'язку особистісного і соціального та характеризується взаємозумовленістю, взаємодоповненням, взаємовпливом, взаємодопомогою суб'єктів діяльності. Виходячи з положення про продуктивність кооперованої праці вихователя та музичного керівника в дошкільному навчальному закладі, ми стверджуємо необхідність формування музично-педагогічної компетентності студентів (майбутніх вихователів та музичних керівників) на засадах взаємодії, взаємоузгодженості, співвіднесення змістової суті навчання та впровадження елементів спільної методики навчання. Реалізація кооперовано-діялісного підходу в процесі формування музично-педагогічної компетентності студентів передбачає дотримання таких принципів навчання: *демократизації і культуровідповідності*, що передбачає забезпечення єдності у формуванні, з одного боку, оригінальності й самостійності оцінювальних позицій студентів, з іншого – засвоєння стандартів світової і національної культури; *педагогічної і мистецької спрямованості*, що забезпечує підвищення рівня методичної підготовки майбутніх музичних керівників і музичної підготовки майбутніх вихователів; *інтеграції та автономізації*, що спрямована на посилення міждисциплінарних зв'язків з одночасним збереженням фахової специфіки у підготовці майбутніх музичних керівників та вихователів; *діалогізації та особистісно зорієнтованої едукативності*, що виражає необхідність досягнення партнерських стосунків між суб'єктами навчання при збереженні самобутності кожної особистості; *наукової інноваційності та практичної зорієнтованості*, що означає поєднання відкритості змісту та методів навчання до наукових новацій з одночасним усвідомленням їхнього практично-прикладного значення.

*Методичний концепт* полягає у висвітленні методики формування музично-педагогічної компетентності студентів на засадах впровадження кооперовано-діялісного підходу та основних принципів навчання майбутніх

вихователів та музичних керівників. Характерною рисою означеної методики виступають: взаємоузгоджене отримання студентами музично-педагогічної інформації, залучення їх до аналітично-оцінювальної діяльності та послідовне підвищення ролі проєктивно-трансформаційних дій у процесі виконання завдань творчо-практичного спрямування у дисципліні “Теорія і методика музичного виховання дітей”.

Зазначені концептуальні положення покладені в основу формулювання *гіпотези* дослідження. Ми припустили, що суттєвого покращення, удосконалення практичної діяльності вихователів та музичних керівників не можна досягти, не сформувавши музично-педагогічну компетентність. Отже, формуванню цієї якості треба приділити увагу в підготовці у педагогічному ВНЗ. Процес формування музично-педагогічної компетентності й майбутніх вихователів, і майбутніх музичних керівників набуватиме ефективності, якщо:

- впроваджувати елементи частково спільного навчання студентів різних спеціальностей та забезпечити педагогічну взаємодію у навчальному процесі між майбутніми вихователями та музичними керівниками;

- навчальний процес зорієнтувати на досягнення єдності: між демократизацією підходів до опанування музичного мистецтва і дотримання культуровідповідності музичного навчання студентів, між педагогічною і мистецькою спрямованістю музичного навчання майбутніх педагогів; між інтеграцією окремих дисциплін у методичний курс “Теорії і методики музичного виховання дітей” та їх автономізацією, діалогізацією партнерської взаємодії суб’єктів навчально-виховного процесу та органічною єдністю навчання, виховання та розвитку (едукації) в музично-педагогічній діяльності; між науковою інноваційністю методів навчання та їх практичною зорієнтованістю на майбутню професію студентів;

- забезпечувати мотиваційне спрямування змісту музичної освіти на формування музично-педагогічної компетентності студентів як одного з необхідних чинників їх фахової підготовки;

- впроваджувати організаційно-методичну систему, яка передбачатиме застосування таких педагогічних умов, методів, прийомів, оновлення змісту, певної послідовності навчального процесу, що сприятимуть формуванню внутрішньої потреби (мотивації) студентів до пізнавальної, потім до аналітико-оцінної і до творчої діяльності, на основі яких розвиваються індивідуальні особливості й професійно значущі якості.

Відповідно до визначених мети, об’єкта, предмета, концепції та гіпотези дослідження у дисертації розв’язуються такі **завдання**:

- 1) дослідити генезу проблеми формування музично-педагогічної компетентності у ретроспективному та сучасному вимірах;

- 2) визначити сутність, зміст та структуру музично-педагогічної компетентності вихователя та музичного керівника дошкільного навчального закладу;

- 3) визначити критерії, показники та змоделювати рівні сформованості музично-педагогічної компетентності майбутніх педагогів;

4) розробити концептуальні засади формування музично-педагогічної компетентності майбутніх педагогів в умовах стандартизованого змісту професійної діяльності та особистісно-кваліфікаційних вимог до суб'єктів освітнього процесу;

5) визначити зміст музичної освіти та методичної підготовки педагогів дошкільної освіти;

6) змоделювати та теоретично обґрунтувати організаційно-методичну систему формування музично-педагогічної компетентності в умовах кредитно-модульної системи навчання студентів у педагогічному університеті;

7) експериментально перевірити результативність змодельованої організаційно-методичної системи.

*Методологічну основу* дослідження забезпечили філософські, психологічні та педагогічні положення гуманістичного спрямування, на ґрунті яких створювалася дослідницька база пошуку і розробки методики формування музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музичних керівників; психологічні та педагогічні положення про специфіку суб'єкт-суб'єктної взаємодії; базові принципи теорії пізнання – науковість, історизм, діалектизм, об'єктивність, взаємозв'язок та взаємозумовленість явищ і процесів дійсності; системний методологічний підхід – щодо цілісності структури особистості та інтегральності її властивостей; синергетичний – щодо ефективності управління освітньою системою шляхом доцільно організованих виховних впливів; культурологічний – щодо ствердження загальнолюдських цінностей, ціннісно-сміслових аспектів діяльності; принципові положення нормативних документів щодо культуровідповідності музично-педагогічної діяльності, єдності загальнолюдського і національного, суспільного й особистісного, теоретичного і практичного, навчання й виховання.

*Теоретичну основу* дослідження складають наукові праці, що розкривають філософські основи розвитку освіти (В. Андрущенко, А. Богуш, В. Жадько, І. Зязюн, В. Кремень, Е. Кучменко, В. Луговий, Г. Меднікова, В. Романенко та ін.), становлення майбутнього вихователя дітей дошкільного віку та музичного керівника в умовах навчання у ВНЗ (Л. Артемова, Н. Ветлугіна, Г. Беленька, Н. Бесараб, А. Богуш, А. Бурма, Н. Лисенко, Н. Кирста, О. Кононко, О. Радинова, Л. Спирін, Т. Танько та ін.), загальні питання готовності вчителя до професійної діяльності (О. Абдуліна, А. Алексюк, С. Миронова, Л. Хомич, Л. Хоружа та ін.), зарубіжний досвід підготовки педагогів (Н. Абашкіна, М. Лещенко, Л. Пуховська та ін.). Визначаючись у дослідницькому підході, ми враховували результати наукових розробок, в яких розкриваються основні положення методології педагогіки та методики наукового дослідження (Ю. Бабанський, Т. Кудрявцев, І. Лернер, М. Махмутов, І. Підласий, М. Скаткін, В. Сластьонін, А. Хуторської, Г. Щедровицький та ін.), дидактичні основи оновлення змісту освіти (С. Гончаренко, Д. Зуєв, І. Козловська, В. Краєвський, І. Лернер, О. Штурмак та ін.), модернізації національного виховання й освіти (І. Бех, І. Зязюн, Н. Ничкало, В. Рибалка та ін.), теоретико-методичних основ професійної підготовки (В. Борисов, Н. Гузій, Н. Дем'яненко, А. Капська, В. Паламарчук,



Ю. Руденко, О. Сухомлинська, Л. Сущенко, О. Шпак та ін), а також результати методичних досліджень у галузі мистецької освіти (Н. Гуральник, О. Єременко, А. Козир, Л. Куненко, О. Отич, Г. Падалка, Г. Побережна, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Хижна, В. Шульгіна, О. Щолокова, Д. Юник та ін.).

**Методи дослідження.** *Теоретичного рівня* – аналіз і синтез філософських, педагогічних, психологічних, музикознавчих, соціологічних, культурологічних наукових знань з метою з'ясування стану розроблення досліджуваної проблеми; систематизація, узагальнення, теоретичне моделювання, що надали можливість визначити понятійно-термінологічний апарат, сутність і структуру музично-педагогічної компетентності особистості майбутнього педагога й експериментальної організаційно-педагогічної системи; нормативних документів, навчальних видань з проблем професійної компетентності педагогів дошкільної освіти; порівняння та узагальнення даних щодо музично-педагогічної компетентності педагогів дошкільних навчальних закладів, аналіз тенденцій її розвитку; узагальнення та систематизація.

*Емпіричного рівня* – діагностичні (анкетування, тести, бесіди, інтерв'ю, ситуації вибору), прогностичні (моделювання), педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний), діагностичні методи педагогічного спостереження, анкетування, тестування, інтерактивні технології.

*Математично-статистична та аналітична обробка даних* щодо педагогічної ефективності впровадження організаційно-методичної моделі формування музично-педагогічної компетентності педагогів дошкільних навчальних закладів ( на етапі узагальнення отриманих у процесі експерименту результатів і визначення їх вірогідності).

**База наукового дослідження.** Дослідження проводилось на базі Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова в контексті наукового напрямку університету: “Зміст, форми, методи підготовки вчителів” як складової комплексного дослідження кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв, Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, Бердянського державного педагогічного університету. Загалом у експериментальному дослідженні брали участь 527 студентів спеціальностей “дошкільна освіта” та “музичне мистецтво” ступеневої підготовки “бакалавр”. Експеримент передбачав перевірку правильності гіпотези та концепції оновлення змісту і методів формування музично-педагогічної компетентності у вищих педагогічних навчальних закладах.

Дослідження проводилось протягом 2008–2013 рр. і включало такі етапи:

1 етап – теоретико-методологічний (2008–2010 рр.) – вивчення стану розробленості проблеми формування музично-педагогічної компетентності в науковій літературі та педагогічній практиці; розробка термінологічного апарату дослідження, проведення констатувального зрізу, на основі одержаних даних уточнення гіпотези, мети та завдань дослідження.

2 етап – формуально-впроваджувальний (2010–2012 рр.) розробка організаційно-методичної системи формування музично-педагогічної

компетентності; проведення формувального етапу експерименту, перевірка ефективності впровадження організаційно-методичної системи, аналіз та узагальнення експериментальних даних.

3 етап – аналітично-узагальнюючий (з 2012–2013 рр.) узагальнення результатів експериментальної роботи щодо вивчення динаміки формування музично-педагогічної компетентності, статистичне оброблення й оформлення результатів дослідження, відображення дослідно-експериментальної роботи у монографії, модульній програмі спецкурсу, науково-методичних рекомендаціях та статтях, визначення перспектив подальшого дослідження даної проблеми.

### **Наукова новизна одержаних результатів.**

*Уперше:*

- розроблено концепцію формування музично-педагогічної компетентності вихователів та музичних керівників дошкільних навчальних закладів на інтеграційних засадах у трьох аспектах – методологічному, теоретичному та методичному;

- визначено сутність і зміст кооперовано-діяльнісного підходу як системи науково-педагогічних установок щодо змісту і способу формування музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музичних керівників дошкільних навчальних закладів, яка передбачає необхідність спільної їх навчальної і майбутньої професійної діяльності на засадах співробітництва і співпраці;

- визначено провідні принципи формування музично-педагогічної компетентності студентів;

- створено організаційно-методичну систему формування музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музичних керівників як кероване, відкрите, складне полікомпонентне утворення, що цілісно відображує навчальний процес і містить цільовий, змістовий, технологічний та результативний компоненти;

- визначено критерії, показники та рівні сформованості музично-педагогічної компетентності.

*Уточнено:*

- поняття “музично-педагогічна компетентність” стосовно професії вихователя дітей дошкільного віку та музичного керівника;

- змістові характеристики дефініцій “компетентність” та “компетенція”;

- “музично-педагогічна підготовленість”.

*Набули подальшого розвитку:*

- положення щодо удосконалення методичної підготовки студентів педагогічних університетів;

- педагогічні умови забезпечення партнерської суб’єкт-суб’єктної взаємодії учасників освітнього процесу у вищому педагогічному закладі.

**Теоретичне значення.** Висновки дослідження дозволяють доповнити сучасну теорію і методику музичного навчання фахівців, які працюють з дітьми дошкільного віку: уточненням поняття “музично-педагогічна компетентність” стосовно професії вихователя та музичного керівника; розширенням наукових уявлень про зміст музично-педагогічної компетентності, що дозволяє

розглядати структурні компетенції як складові, що впливають на кінцевий результат її формування; позиціями щодо знань у галузі інтегрованого підходу в музично-педагогічній підготовці майбутніх педагогів: доцільністю його використання в умовах професійної спрямованості міжпредметних зв'язків, вибору шляхів та засобів впровадження; введенням у науковий обіг організаційно-методичної системи та методики оцінки рівнів сформованості музично-педагогічної компетентності вихователів та музичних керівників, що сприятиме подальшому удосконаленню ефективності підготовки майбутніх педагогів до самостійної професійної діяльності.

**Практичне значення.** Розроблена та апробована організаційно-методична система роботи з поетапного формування музично-педагогічної компетентності дозволяє підвищити ефективність музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів та музичних керівників у педагогічному ВНЗ; методика оцінки рівнів музично-педагогічної компетентності може використовуватися у професійній діагностиці вихователів та музичних керівників. Теорія і методика формування музично-педагогічної компетентності пройшли експериментальну апробацію і знайшли своє відбиття у монографії, в "Методичних рекомендаціях з педагогічного керівництва процесом формування музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музичних керівників", модульній програмі спецкурсу "Актуальні питання теорії і методики формування музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музичних керівників". Матеріали дослідження можуть бути використані науковцями та викладачами педагогічних ВНЗ під час організації навчально-освітнього процесу зі студентами; у системі післядипломної освіти; при створенні навчальних і методичних посібників; в удосконаленні Галузевих стандартів вищої освіти; для розроблення методичних комплексів з фахових дисциплін; аспірантами та магістрантами при написанні наукових робіт.

**Упровадження результатів дослідження.** Результати дослідження, наукові положення, матеріали статей, монографії та методичних рекомендацій впроваджено в освітній процес Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: Інституту мистецтв, Інституту розвитку дитини, Інституту перепідготовки та підвищення кваліфікації, Лубенського локального центру заочного дистанційного навчання (Довідка № 0710/2409 від 17.10.2013); ДЗ Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Інституту культури і мистецтв, Інституту педагогіки і психології (Довідка 1/1041 від 11.03.2013), ДЗ Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: факультету музичної та хореографічної освіти (Довідка № 1108 від 10.06.13); Бердянського державного педагогічного університету: Інституту соціально-педагогічної та колекційної освіти, Інституту психолого-педагогічної освіти та мистецтв (Довідка 58-08/2120 від 13.06.2013).

**Вірогідність і достовірність** одержаних результатів дослідження забезпечується методологічною і теоретичною обґрунтованістю вихідних положень роботи: використанням комплексу взаємопов'язаних методів дослідження, які відповідають меті, гіпотезам та завданням; результатами

експериментальної перевірки розроблених положень і рекомендацій; об'єктивним аналізом здобутих результатів, поєднанням кількісного та якісного аналізу одержаних емпіричних даних, репрезентативністю вибірки і статистичною значущістю одержаних показників; позитивними наслідками впровадження у навчально-виховний процес вищої школи модульно-навчальної програми спецкурсу та науково-методичних рекомендацій.

**Апробація** результатів дослідження здійснювалась на наукових конференціях різного рівня: *міжнародних*: I Міжнародній науково-практичній конференції “Хорове мистецтво та його подвижники” 18 листопада 2011р.(Дрогобич); Международной заочной научно-практической конференции “Актуальные проблемы педагогики и психологи” 27 февраля 2012 г. (Новосибирск); VI Международной научно-практической конференции “Новые педагогические технологии” 10.04.2012. (Москва); V Міжнародній науково-практичній конференції “Perspektywy rozwoju nauki wewspolczesnym swiecie” 29.03.2012 – 31.03.2012.(Krakow); V Міжнародній науково-практичній конференції “XXI век: гуманистический контекст художественного образования” 18-20 червня 2012 р. (Севастополь); X Міжнародних педагогічно-мистецьких читаннях пам'яті професора О. П. Рудницької 5-6 грудня 2012 р. (Київ); VI Міжнародній науково-практичній конференції “Сучасне доквілля: реалії та перспективи” 17 жовтня 2013 р.(Київ); *всеукраїнських*: Всеукраїнській відкритій науково-практичній конференції “Проблеми удосконалення професійної підготовки фахівців мистецьких дисциплін” 7-9 квітня 2011 р. (Суми); IV Всеукраїнській науково-практичній конференції “Формула творчості: теорія і методика мистецької освіти” 18 квітня 2011 р. (Луганськ); Всеукраїнській науково-практичній конференції “Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: традиції, новації, перспективи” 17-18 листопада 2011 р.(Київ). Результати дослідження обговорювались на засіданнях кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування НПУ імені М. П. Драгоманова (2002–2013 рр.), щорічних звітних наукових конференціях НПУ імені М. П. Драгоманова (2002–2013 рр.).

**Публікації.** Основні результати дослідження опубліковані у 33 одноосібних наукових навчальних і методичних працях, з них 20 статей у фахових наукових виданнях з педагогіки, 4 статті у міжнародних виданнях; а також у монографії (18,62 ум. др. арк.), методичних рекомендаціях з педагогічного керівництва процесом формування музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музичних керівників дошкільних навчальних закладів (4,25 ум. др. арк.), модульній програмі спецкурсу для студентів спеціальностей “Дошкільна освіта” та “Музичне мистецтво”, у збірниках матеріалів наукових конференцій. Загальний доробок автора становить 40,01 друк. арк.

Кандидатська дисертація на тему “Воспитание эмоционально-оценочного отношения к музыке у учащихся дошкольных отделений педучилищ” захищена у 1987 році (Інститут дошкільного виховання АПН СРСР, м. Москва). Матеріали кандидатської дисертації в тексті докторської дисертації не використовуються.

**Структура** дисертації. Робота складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків, додатків, списку використаних джерел (329 найменування, з них 19 іноземними мовами). Загальний обсяг дисертаційної роботи становить 491 сторінку, з них 368 сторінок основного тексту. Дисертація містить 26 таблиць і 12 рисунків, що разом з додатками становить 92 сторінки.

## ОСНОВНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ

У **Вступі** дисертації обґрунтовано актуальність проблеми, розкрито стан її розробленості, показано суперечності, виявлені в процесі музично-педагогічної підготовки майбутнього вихователя та музичного керівника, що породжують проблему і, відповідно, зумовлюють тему дисертаційного дослідження. Сформульовано об'єкт, предмет і гіпотезу дослідження, визначено його загальну мету та завдання. Розкрито наукову новизну, теоретичне і практичне значення роботи, охарактеризовано методи дослідження. Наведено відомості про зв'язок роботи з науковими планами та програмами, експериментальну базу дослідження, апробацію і впровадження результатів, публікації за темою дисертації, обсяг і структуру дисертації.

У першому розділі *“Теоретико-методологічні засади дослідження проблеми формування музично-педагогічної компетентності вихователя та музичного керівника дошкільного навчального закладу”* висвітлюється проблема музично-фахової підготовки вихователя та музичного керівника з позиції їх педагогічної взаємодії у ретроспективному вимірі та на сучасному етапі в Україні; уточнюється сутність, зміст та структура поняття *“музично-педагогічна компетентність”* стосовно професії вихователя та музичного керівника. уточнюється сутність, зміст та структура поняття *“музично-педагогічна компетентність”* стосовно професії вихователя та музичного керівника. розкриваються теоретичні та практичні аспекти педагогічної взаємодії вихователя та музичного керівника як основи забезпечення ефективності їх професійної діяльності.

У розділі розглядається проблема фахової підготовки вихователя та музичного керівника з позиції їх педагогічної співпраці (взаємодії) у ретроспективному та сучасному вимірах. Ретроспективний аналіз процесу становлення та розвитку музично-естетичного виховання дітей у дошкільному навчальному закладі дозволяє позитивно оцінити спроби щодо педагогічної співпраці вихователя та музичного керівника у визначений період (1948–1990 рр.) (Н. Ветлугіна, Н. Метлов, Н. Михайленко, Г. Ковальова, О. Кенеман, Т. Русаякіна, Є. Ухабіна, В. Шацька та ін.). Проте позитивний досвід не знайшов достатнього наукового осмислення в теоретичних віднайденнях авторів тих років, що й спричинило їх недостатнє втілення у сучасну практику. Виявлення стану педагогічної співпраці педагогів дошкільних навчальних закладів на сучасному етапі здійснювалось шляхом анкетування вихователів та музичних керівників. Опитування серед вихователів виявило низький рівень їх участі у музично-освітньому процесі дошкільного навчального закладу, а більшість опитаних музичних керівників не сприймають вихователів партнерами з музично-естетичного виховання дошкільників. Сказане дозволяє

зробити висновки про стихійність педагогічної співпраці вихователя та музичного керівника, що проявляється у відсутності як узгоджених принципів взаємодії, так і невизначеності її форм.

Музично-педагогічна компетентність майбутніх педагогів розглядається нами через компетентнісний підхід. Компетентнісний підхід в системі вищої та загальної середньої освіти є предметом наукового дослідження вітчизняних науковців: Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун, К. Савченко, С. Сисоєвої, О. Ситник, Т. Смагіної, Г. Терещук, С. Трубачевої, Н. Фоменко та ін.; російських: В. Байденко, А. Белкіна, Е. Бондаревської, В. Введенського, Н. Вовнової, А. Войнова, А. Вербицького, І. Зимньої, В. Краєвського, С. Кульневич, С. Молчанова, В. Серікова, А. Хуторського та ін.; зарубіжних дослідників, серед яких Дж. Равен, Дж. Боуден, С. Маслач, М. Лейтер, Е. Шорт та ін. Компетентнісний підхід акцентує увагу на результаті освіти, причому у якості результату береться не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти в різних проблемних ситуаціях, тобто результати освіти визнаються значущими і поза системою освіти. Ключовими категоріями компетентнісного підходу виступають *компетентність та компетенції* у різних співвідношеннях. Ми поділяємо думку вчених (В. Байденко, А. Белкіна, І. Зимньої, С. Молчанова, А. Хуторського), що визначають *компетентність* як інтегровану характеристику якості особистості, результативний блок, сформований на комбінації взаємовідповідних пізнавальних відношень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань та вмій, всього того, що можна мобілізувати для активної дії; *компетенцію* – як суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень тощо у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія. Узагальнюючи точки зору вчених, компетентність майбутнього педагога трактується як мета й результат професійної підготовки в вищому навчальному закладі, успішність якої зумовлена сукупністю сформованих у фахівця компетенцій, які сприяють соціалізації особистості, формуванню у неї світоглядних та науково-професійних поглядів, визначають успішність педагогічної діяльності, здатність до самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення. Серед структурних компонентів науковці (А. Хуторської) виокремлюють: ключові, загально-предметні та предметні компетенції, де перші – належать до загального (метапредметного) змісту освіти; другі – до певного кола навчальних предметів та освітніх галузей; треті – мають конкретний опис та можливість формування у рамках навчальних предметів.

З'ясовано, що зміст та структура категорії *музично-педагогічна компетентність* не набули чітко вираженого статусу, незважаючи на часте застосування у науковому обігу. За існуючими підходами до визначення сутності поняття музично-педагогічної компетентності вченими (О. Єременко, А. Козир, Н. Михаськова, М. Мурована, Г. Падалка, Т. Танько, О. Хижна та ін.) простежується загальна тенденція до смислової концептуалізації цього феномену як досить складного утворення, в основі якого лежить здатність (готовність) до музично-освітньої діяльності на базі цілої низки галузевих знань, умінь, здібностей, фахового досвіду, які забезпечують певний результат. *Музично-педагогічна компетентність (МПК) вихователя та музичного*

керівника трактується в дослідженні як інтегративна особистісна якість, що виражає здатність до самостійної успішної реалізації завдань музичної освіти дітей на основі системного взаємозв'язку загальногромадянських, психолого-педагогічних та музично-фахових компетенцій. МПК вихователя та музичного керівника передбачає високий рівень їх загальнокультурного розвитку, ерудиції в галузі професійно-фахових знань (з педагогіки, психології, музичного мистецтва, методики музичного навчання), наявність досвіду та спроможність до аналітико-оцінювальних і творчо-ініціативних дій у виховній роботі з дітьми. Розглядається авторська модель структури музично-педагогічної компетентності вихователя та музичного керівника, до якої увійшло три блоки компетенцій: загальногромадянські, психолого-педагогічні, музично-фахові, взаємоузгодження яких забезпечує вплив на різні сторони суб'єкта навчання і формування його у гармонійній цілісності : особистість – педагог – фахівець (рис.1). Загальногромадянські компетенції передбачають сформованість світоглядних позицій, що складають основу самосвідомості, забезпечують умови для життєвого і професійного самовизначення майбутнього педагога. Психолого-педагогічні компетенції забезпечують розвиток педагогічної самосвідомості та творчої індивідуальності майбутнього фахівця, що проявляється у способах аналізу, проектування, моделювання, реалізації і рефлексії педагогічної діяльності. Музично-фахові компетенції спрямовуються на оволодіння комплексу знань, умінь, навичок у різних видах музичної підготовки студентів.

Оскільки компетентність складають знання, вміння, навички, а також професійно значущі особистісні якості, запропонована нами структура музично-педагогічної компетентності умовно поділена на два рівня: знання, вміння, навички – перший рівень; якості особистості й здібності – другий рівень. Загальногромадянські знання, вміння та навички (перший блок) студенти набувають у процесі засвоєння курсів філософії, історії, соціології, політології, культурології, логіки, етики та естетики; психолого-педагогічні (другий блок) – в процесі вивчення психології (загальної, етно-, дитячої, педагогічної), педагогіки (загальної, дошкільної), історії педагогіки та основ педагогічної майстерності. Відмінною рисою є зміст музично-фахових компетенцій (третій блок), який у вихователя та музичного керівника має розбіжності за складом музичних знань, умінь, навичок. Музична підготовка вихователя має дві складові – музично-теоретичну та методичну; підготовка музичного керівника – три складові – музично-теоретичну, виконавську, методичну. Музично-теоретична підготовка має місце у структурі музично-фахової компетенції як вихователя, так і музичного керівника, втім, якщо у першого вона не відокремлена окремою дисципліною, і реалізується усередині курсу “Теорії і методики музичного виховання дітей”, у другого – має більш різнобічний та змістовний характер завдяки цілому комплексу теоретичних дисциплін, серед яких: сольфеджіо, гармонія, аналіз музичних форм, історія музики. Виконавська підготовка (відсутня у майбутнього вихователя) музичного керівника включає комплекс дисциплін, серед яких: основний музичний інструмент, вокал, хорове диригування, ритміка.

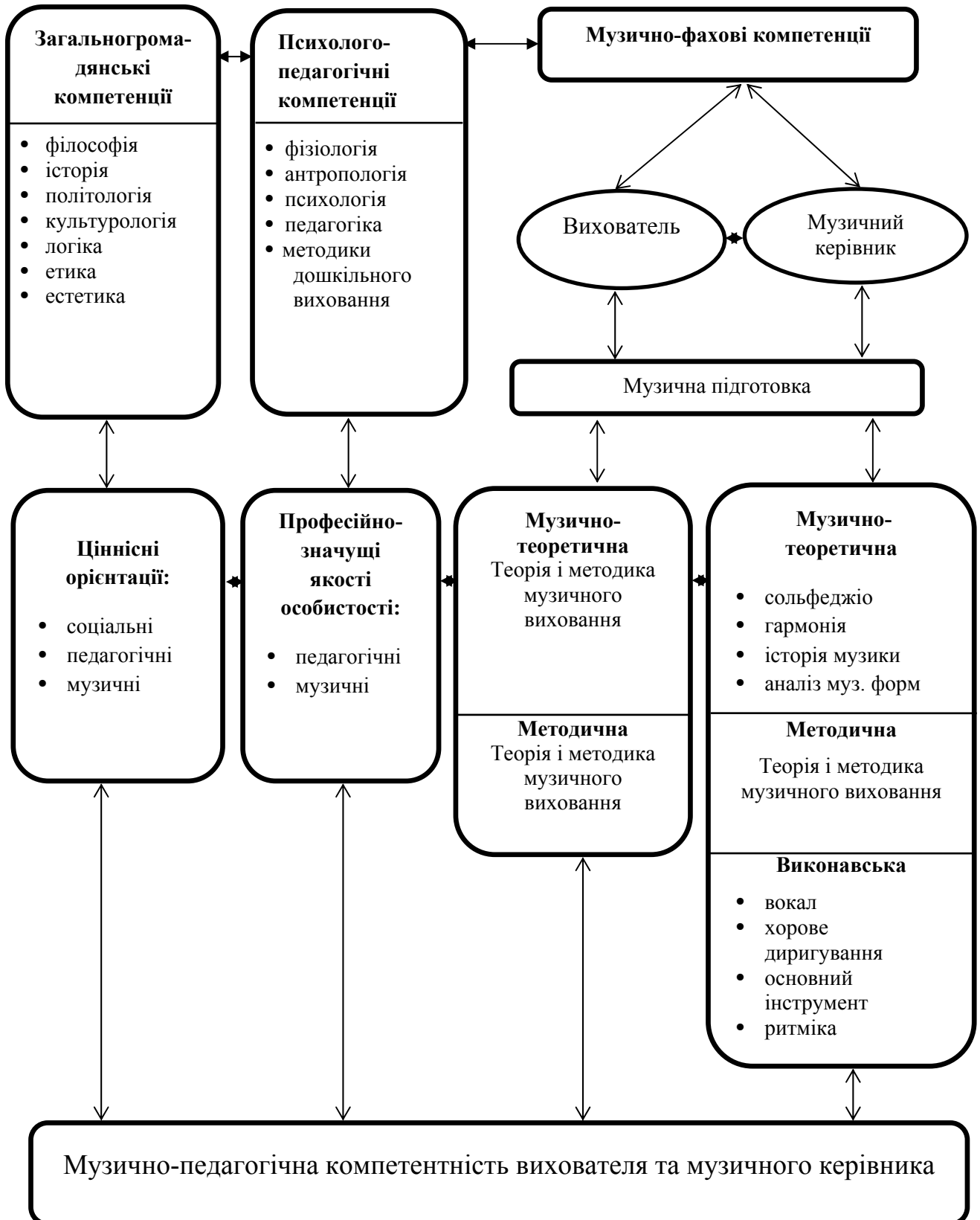


Рис. 1. Структура музично-педагогічної компетентності педагогів ДНЗ



Методична підготовка і вихователя, і музичного керівника здійснюється навчальним курсом “Теорії і методики музичного виховання дітей”, де і має реалізовуватись партнерська суб’єкт-суб’єктна взаємодія майбутніх педагогів, як неодмінна умова формування їх МПК.

Другий рівень структури музично-педагогічної компетентності представлений якостями особистості майбутнього педагога, які є результатом набуття знань, умінь, навичок, і одночасно виступають показником їх якості. Якості особистості та здібності розглядаються наукою у тісному зв’язку з діяльністю: розвиваються у діяльності, впливають на неї, підвищують її якісний рівень. У структурі музично-педагогічної компетентності виокремлено загальногромадянські компетенції (педагогічні та музичні ціннісні орієнтації) та психолого-педагогічні якості та здібності (педагогічні та музичні). Ці якості є ідентичними для вихователя та музичного керівника, оскільки вони належать до однієї професійної групи – педагогів дітей дошкільного віку. Загальногромадянські та психолого-педагогічні якості разом з музичними знаннями, вміннями та навичками працюють на формування досліджуваного феномена. Кінцевим результатом цієї діяльності стає сформована МПК, яка набуває форми природної якості особистості.

У розділі розглядається поняття педагогічної взаємодії з позицій різних галузей науки: філософії, психології, соціології й лінгвістики, педагогіки. Розвиток ідеї педагогічної взаємодії досліджують українські та зарубіжні вчені: А. Белкін, О. Глузман, М. Євтух, В. Кан-Калик, В. Курило, В. Майбородова, Н. Побірченко, О. Суботський, Р. Шакуров та ін. У педагогіці цей феномен розглядається як процес безпосереднього впливу об’єктів (суб’єктів) педагогічного процесу один на одного, що забезпечує зумовленість та зв’язок їх дій, як узгоджена діяльність для досягнення спільних цілей та результатів, для вирішення учасниками важливої проблеми (А. Белкін, І. Зимова, Г. Коджаспірова, А. Кравченко, В. Стьопін). Серед типів взаємодії суб’єктів відносин, що розглядаються, важливим для дослідження є такий, що відбувається адекватно середовища, яке впливає на суб’єкти відносин, і визначає їх інтереси та вибір засобів у пізнанні. Оптимальна взаємодія вихователя та музичного керівника заснована на постійній рефлексії щодо середовища, в якому вона відбувається, де дитина – головний об’єкт педагогічного процесу (О. Гогоберідзе, О. Радинова, Т. Торяник та ін.). З’ясовано, що основою музично-педагогічної компетентності є педагогічна взаємодія рівноправних партнерів, яка розуміється як особистісний контакт у вигляді педагогічного співробітництва вихователя та музичного керівника, коли обома сторонами досягається взаємна згода й солідарність у розумінні цілей спільної (кооперованої) діяльності мікросередовища дошкільного навчального закладу (спільне планування; розподіл функціональних обов’язків; безпосередня та опосередкована взаємодія на заняттях, у побуті дитячого садка, у вільній самостійній діяльності дітей; педагогічна рефлексія).

У другому розділі *“Концептуальні основи формування музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музичних керівників ДНЗ”* окреслено провідні методологічні підходи до вирішення теоретичних та

прикладних завдань дослідження; визначено сутність і зміст нового, введеного нами кооперовано-діяльнісного підходу до формування музично-педагогічної компетентності майбутніх педагогів; висвітлено принципи його реалізації.

Педагогічне керівництво розвитком музично-педагогічної компетентності педагогів дошкільної освіти здійснюється з урахуванням методологічних підходів у пізнанні педагогічних фактів, явищ і процесів, які впливають на вибір педагогічних стратегій і методів навчання. Такими провідними підходами для нашого дослідження стали:

- *системний* (В. Беспалько, С. Гончаренко, В. Загвязинський, В. Лозова, Н. Кузьміна, А. Сохор, А. Субетто, П. Щедровицький та ін.), з позицій якого МПК розглядається як система з певною множиною елементів, взаємозв'язок яких зумовлює цілісні властивості цієї множини: інтегративність міжпредметних зв'язків (цикли дисциплін соціально-гуманітарної, психолого-педагогічної та музично-педагогічної підготовки) та більш глобальних – культури, освіти та науки. Властивості об'єкта як цілісної системи визначаються не тільки і не стільки сумарними властивостями його окремих елементів чи підсистем, скільки специфікою його структури, особливими системотворчими та інтегративними зв'язками;

- *синергетичний* (І. Пригожин, Г. Хакен, С. Курдюмов, О. Князева, Г. Малинецький та ін.), важливі положення якого пов'язані з розглядом співвідношення зовнішнього впливу й саморегуляції, з можливістю розглядати музично-педагогічну підготовку й особистість студента, що в ній навчається, як відкриту зовнішньому середовищу, що самостійно організовується й розвивається;

- *інформаційний* (Р. Абдеєв, Е. Абдуллін та ін.), що забезпечує: інтеграцію знань, пов'язаних з професійною діяльністю майбутнього фахівця, які визначені різними навчальними програмами; підвищення якості навчання за допомогою більш повного використання доступної інформації; підвищення ефективності навчального процесу на основі його індивідуалізації та інтенсифікації; розробку перспективних методів, засобів і форм навчання з орієнтацією на розвиваючу, випереджальну і особистісно орієнтовану освіту; інтеграцію різних видів навчальної діяльності студентів (аудиторної, самостійної, пошукової, навчально-дослідницької) у рамках єдиної методології, заснованої на застосуванні інформаційних технологій; підготовку студентів до життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства; підвищення професійної компетентності й конкурентоспроможності майбутніх фахівців;

- *культурологічний*, (Ш. Амонашвілі, А. Асмолов, Є. Бондаревська, І. Зязюн, В. Серіков, В. Сластьонін, Є. Шиянов, І. Якиманська та ін.), що дозволяє розглядати керівництво педагогічними явищами на широкому тлі, що передбачає вивчення загальних закономірностей розвитку культури особистості й соціуму, розвитку особистості в історико-культурному контексті. Цей підхід передбачає створення умов для самовизначення особистості вчителя у середовищі, що представляє собою певну гармонійну цілісність культури знань і мислення, творчої дії, почуттів, спілкування й поведінки, утілену у формах індивідуального досвіду;

- *акмеологічний* (О. Бодальов, Н. Гузій, Н. Кузьміна, А. Козир, В. Максимова, С. Пожарський та ін.), що дозволяє теоретично осмислити психологічні особливості майбутнього педагога як суб'єкта професійної праці, передбачає забезпечення найвищої результативності в самореалізації всіх учасників педагогічного процесу. Функції акмеологічного підходу спрямовувалися нами на врахування закономірностей розвитку та саморозвитку студентів; самореалізацію їхнього творчого потенціалу у формуванні МПК; визначенні об'єктивних та суб'єктивних чинників, що сприяють або заважають досягненню акме у їхньому музично-педагогічному розвитку;

- *аксіологічний*, (Е. Абдулін, Б. Ананьєв, В. Вілюнас, І. Кон, М. Каган, Г. Ципін та ін.), що розглядається в контексті формування духовної культури майбутніх педагогів, розширення їх музичної обізнаності, переживання духовних цінностей, втілених в музично-художніх образах, спроможності до самостійної оцінки життєвих та мистецьких цінностей, здатності до духовної самореалізації в музично-педагогічній діяльності й усвідомлення МПК як особистісної цінності педагога.

- *педагогіка співробітництва* (М. Касьяненко та ін.), ідеї якої спрямовані на демократизацію взаємовідносин викладача й студента, що відображалось у нових підходах до навчального процесу, створення сприятливої атмосфери співробітництва, переходу від монологічного викладу інформації до діалогованого спілкування, інтенсифікації впровадження в навчальний процес активних методів навчання, які дають можливості для розкриття творчої особистості, розвитку ініціативи, активізації пізнавально-навчальної діяльності;

- *особистісно зорієнтований*, (К. Абульханова-Славська, І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, О. Савченко, І. Якиманська та ін.). з позицій якого розглядалася суб'єктно-суб'єктна взаємодія педагога та студента, що забезпечувала трансформацію освіченості студента в індивідуальне сприйняття світу, можливості його творчого вдосконалення, широке використання суб'єктного досвіду в інтерпретації та оцінці фактів, явищ, подій навколишньої дійсності на основі особистісно значущих цінностей і внутрішніх настанов.

Аналіз провідних методологічних підходів дозволив виокремити головні концептуальні позиції в кожному з них для реалізації проблеми формування музично-педагогічної компетентності педагогів. На вищезначених теоретичних позиціях ґрунтується розроблений та впроваджений нами кооперовано-діяльнісний підхід. Кооперовано-діяльнісний підхід є системою науково-педагогічних установок щодо змісту і способу організації підготовки вихователів та музичних керівників дошкільних навчальних закладів, яка передбачає необхідність спільної їх навчальної і майбутньої професійної діяльності на засадах співробітництва і співпраці, виходить із діалектичного взаємозв'язку особистісного і соціального та характеризується взаємозумовленістю, взаємодоповненням, взаємовпливом, взаємодопомогою суб'єктів діяльності.

Концепція кооперовано-діялісного підходу охоплює проблеми професійної діяльності вихователів та музичних керівників у галузі музичного

виховання дітей дошкільного віку, а також проблеми професійного спілкування між вихователями та музичними керівниками дошкільних навчальних закладів. Діяльнісна складова означеного підходу зорієнтована на забезпечення високих результатів у музичному розвитку дошкільників і передбачає як музичні, так і педагогічні дії музичних керівників та вихователів. Кооперована складова підходу виражає необхідність спрямування професійної діяльності музичних керівників та вихователів на досягнення оптимальної взаємодії між ними. Кооперація означає співробітництво, співпрацю, форму організації праці, за якої певна кількість людей спільно бере участь в одному й тому ж або в різних, зв'язаних між собою виробничих процесах. Одним зі стратегічних понять теорії кооперації є “біполярність”. У кооперації вона передбачає поєднання таких рис, які діалектично пов'язані між собою, знаходяться в стані єдності і боротьби протилежностей, взаємно доповнюють одне одного (наприклад, індивідуальне й колективне). Біполярна основа кооперації означає діалектичний взаємозв'язок особистісного й соціального. Цінності кооперованої діяльності – взаємодопомога, взаємовідповідальність, рівність, солідарність. Обидві складові кооперовано-діяльнісного підходу взаємопов'язані й водночас є автономними системами.

Впровадження кооперовано-діяльнісного підходу в процес навчання майбутніх вихователів та музичних керівників мотивується завданнями їх спільної професійної діяльності.

Реалізація кооперовано-діяльнісного підходу в процесі формування МПК студентів передбачає дотримання таких принципів навчання:

- *демократизації і культуровідповідності*, що передбачає забезпечення єдності у формуванні, з одного боку, оригінальності й самостійності оцінювальних позицій студентів, з іншого – засвоєння стандартів світової і національної культури;

- *педагогічної і мистецької спрямованості*, що забезпечує підвищення рівня методичної підготовки майбутніх музичних керівників і музичної підготовки майбутніх вихователів;

- *інтеграції та автономізації*, спрямованих на посилення міждисциплінарних зв'язків з одночасним збереженням фахової специфіки у підготовці майбутніх музичних керівників та вихователів;

- *діалогізації та особистісно зорієнтованої едукативної діяльності*, що виражає необхідність досягнення партнерських стосунків між суб'єктами навчання при збереженні самотності кожної особистості;

- *наукової інноваційності і практичної зорієнтованості*, що означає поєднання відкритості змісту та методів навчання до наукових новацій з одночасним усвідомленням практично-прикладного значення.

Окреслені принципи посідають важливе місце у процесі формування музично-педагогічної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти, дають змогу побудувати оптимальну систему методів, прийомів, засобів і форм організації музично-педагогічної діяльності студентів.

**У третьому розділі “Організаційно-методична система формування музично-педагогічної компетентності вихователів та музичних керівників”**

висвітлюється логіка моделювання організаційно-методичної системи та її компонентів; засади забезпечення навчальної взаємодії у формуванні музично-педагогічної компетентності, провідні аспекти побудови проблемно-модульної методики у музично-педагогічній підготовці майбутніх вихователів та музичних керівників.

Організаційно-методична система формування музично-педагогічної компетентності майбутніх педагогів представлена як цілісне, кероване, полікомпонентне, відкрите для впливу зовнішнього середовища утворення, що відображує навчальний процес і функціонує за умовою узгодження його окремих компонентів (рис. 2).

Модель організаційно-методичної системи складають цільовий, змістовий, технологічний та результативний компоненти. Цільовий компонент моделі формування музично-педагогічної компетентності репрезентує мету музично-педагогічної підготовки майбутнього педагога. Вважаємо, що мета буде досягнута, якщо в ході музично-педагогічної підготовки студенти перейдуть на якісно новий, вищий рівень сформованості музично-педагогічної компетентності ще в період навчання у вищому навчальному закладі.

Отже, зміст цільового компоненту моделі орієнтований на виявлення загальної поінформованості, актуалізацію змісту та обсягу початкових знань, умінь і навичок студентів із окресленої проблеми, стимуляцію професійно-особистісної мотивації, спрямованої на розширення власних фахових можливостей, формування доцільної самоорганізації й рефлексії навчально-практичних зусиль щодо засвоєння й відпрацювання в навчальному процесі педагогічного університету технології формування музично-педагогічної компетентності. Відтак, цільовий компонент системи визначає мету формування музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музичних керівників, а також завдання комплексного формування її складових компетенцій.

Змістовий компонент моделі формування музично-педагогічної компетентності, що є частиною педагогічної технології, складається з трьох елементів: ціннісних орієнтацій, професійно-психологічних якостей, комплексу фахових музично-педагогічних знань, умінь і навичок, детермінованих майбутньою професійною діяльністю, структурованою за видами музично-педагогічної підготовки і представленою в різних формах навчальної діяльності.

Технологічний компонент моделі розглядається як способи реалізації змісту навчання, тобто забезпечення безпосередньої діяльності студентів щодо засвоєння музичних знань і вмінь, управління процесом навчання й діагностики його результатів. Процес розглядається як закономірна послідовна зміна в розвитку явищ, їх перехід у інший стан; як сукупність послідовних дій, спрямованих на досягнення певних результатів – етапів. Проектування технологічного компоненту моделі включає докладний алгоритмічний опис системи дій, умов, вимог до суб'єктів педагогічної діяльності – викладача, студентів.

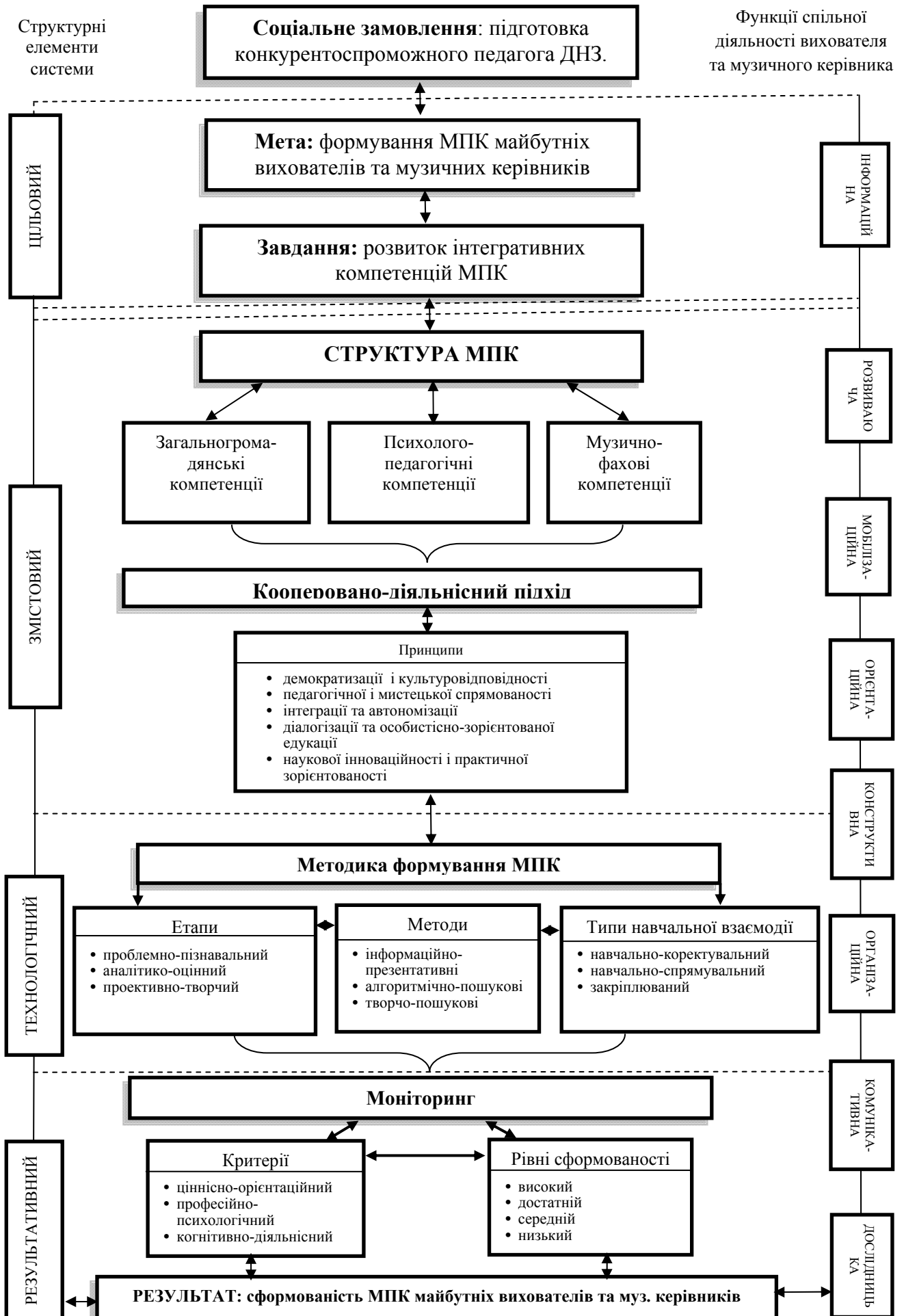


Рис. 3.1. Модель організаційно-методичної системи формування МПК студентів

Технологічний компонент вміщує перші два етапи експериментальної роботи – *аналітико-пропедевтичний* (констатувальний), орієнтований на первинну діагностику та визначення рівнів сформованості МПК майбутніх вихователів та музичних керівників та *організаційно-методичний* (формульальний), спрямований на опанування теоретичних знань і дидактико-технологічних умінь, переважний розвиток загальногромадянських, психолого-педагогічних та музично-фахових компетенцій студентів.

Завершальною ланкою моделювання підготовки майбутніх педагогів є результативний компонент, який відображає *підсумково-аналітичний* етап дослідно-експериментальної роботи, що забезпечує визначення рівня сформованості музично-педагогічної компетентності та аналіз результатів. На цьому етапі відбувається зіставлення і конкретизація очікуваної мети впроваджені технології на основі врахування міри засвоєння змісту музично-педагогічної підготовки, у результаті чого виокремлено чотири рівні сформованості музично-педагогічної компетентності вихователів та музичних керівників: високий, достатній, середній, низький. Таким чином результативний компонент визначає підґрунтя для порівняння й узгодження результатів навчальної діяльності студентів із сформульованими на цільовому етапі завданнями, актуалізує закріплення настанов на подальший музично-педагогічний розвиток і самовдосконалення, спрямування й інтегрування суб'єктивного досвіду навчально-практичної діяльності майбутніх педагогів у галузі музичного виховання дітей дошкільного віку.

Дослідження означеної проблеми тримається на систематизації, структуруванні й удосконаленні змісту музично-знаннєвої бази майбутніх педагогів, необхідної і достатньої для їх ефективної професійної діяльності. Зміст музичної освіти майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів розглядається в дослідженні як педагогічна адаптована система ціннісних орієнтацій, професійно значущих якостей особистості, комплексу знань, умінь, навичок у різних видах підготовки студентів, що спрямована на формування музично-педагогічної компетентності. Забезпечення спрямованості навчального процесу на музично-педагогічну компетентність майбутнього фахівця пов'язане з реалізацією сучасних принципів організації навчального процесу, вдосконалення змісту, структури, форм та методів підготовки студентів, спрямованих на розвиток особистості, становлення студента як суб'єкта навчальної діяльності.

Методика формування МПК майбутніх педагогів складається з трьох етапів: *проблемно-пізнавального*, на якому відбувається усвідомлення і осмислення музично-педагогічної діяльності майбутніми вихователями і майбутніми музичними керівниками; *аналітико-оцінного*, в процесі якого (в умовах спільного навчання студентів двох спеціальностей), відбувається оволодіння фаховими знаннями, уміннями і навичками, їх осмислення (рефлексія), здійснюється розвиток професійно значущих якостей особистості; *проективно-творчого*; на якому відбувається особистісна самореалізація майбутнього педагога. Зокрема, перший етап забезпечує розвиток ціннісно-мотиваційної спрямованості особистості й закладає основи формування

навчальних умінь; другий – спрямовується на найповніше розкриття особистості, ампліфікацію її розвитку в контексті музичного навчання; на третьому етапі створюються умови для закріплення та самореалізації всіх потенційних можливостей вихователя та потенційних можливостей музичного керівника у музично-педагогічній діяльності. Така побудова навчально-виховного процесу обумовлює поетапне використання методів від інформаційно-презентативних на першому етапі до методів алгоритмічно-пошукових на другому та творчо-пошукових на третьому. Відповідно до специфіки процесу формування музично-педагогічної компетентності, навчальна взаємодія викладача і студентів організовується таким чином, щоб забезпечити динаміку розвитку цієї інтегративної якості особистості, максимальної мобілізації можливості студентів, розширення спектру активної позиції студентів як суб'єктів діяльності. Специфіка освітнього процесу вимагає забезпечення організації продуктивного діалогу, створення особливої творчої атмосфери в освітньому середовищі, де реалізуватиметься суб'єктно-суб'єктна взаємодія між викладачем та студентом. Під суб'єкт-суб'єктною взаємодією викладача і студентів ми розуміємо їх кооперовану діяльність, де кожна з сторін виконує свої функції: викладач організовує сприятливі умови для формування музично-педагогічної компетентності; студенти як колективний суб'єкт через масову пізнавальну діяльність, що ґрунтується на індивідуальній діяльності кожного суб'єкта-особистості й відбувається у формі співробітництва усіх суб'єктів навчального процесу, засвоюють, інтеріоризують знання, уміння, навички.

У формуванні музично-педагогічної компетентності музичних керівників застосовано професійну спрямованість міжпредметних зв'язків, що охоплює дисципліни музичного циклу – музично-теоретичні та виконавські на рівні вимог професії музичного керівника. Виокремлено два напрями реалізації міжпредметних зв'язків:

– інтеграція – як поєднання музично-теоретичних (історія музики, сольфеджіо, гармонія, аналіз музичних форм) та виконавських (основний музичний інструмент, вокал, диригування, ритміка) дисциплін у єдиний інтегрований курс “Теорії і методики музичного виховання дітей”;

– координація – як посилення зв'язків між курсом “Теорії і методики музичного виховання дітей” і музично-теоретичними та виконавськими дисциплінами, що забезпечує фахову підготовку майбутнього музичного керівника шляхом узгодження навчальних планів і програм.

**У четвертому розділі** *“Дослідно-експериментальна перевірка ефективності організаційно-методичної системи формування музично-педагогічної компетентності вихователів та музичних керівників”* визначено критерії сформованості музично-педагогічної компетентності вихователів та музичних керівників; систематизовано та узагальнено хід і результати педагогічного експерименту, здійснено перевірку та оцінку ефективності розробленої організаційно-методичної системи формування МПК студентів.

Критерії сформованості музично-педагогічної компетентності зорієнтовано на визначення провідних компетенцій, удосконалення яких може



слугувати показником як їх розвитку, так і досліджуваного інтегрального утворення в цілому. Відповідно до структурних компонентів – ціннісних орієнтацій; професійно значущих якостей; комплексу знань, умінь, навичок, – визначено наступні критерії досліджуваного феномену.

*Ціннісно-орієнтаційний* критерій спрямовано на виявлення ступеню сформованості загальногромадянських компетенцій : соціальних, педагогічних, музичних цінностей майбутніх фахівців. Показниками цього критерію виступають: сформованість “Я-концепції” особистості та характер її зорієнтованості на інших суб’єктів навчання; виявлення інтересу до музично-педагогічної діяльності та бажання працювати педагогом дітей дошкільного віку; усвідомлення значущості музично-педагогічної діяльності в професійній діяльності та активність в досягненні навчальних результатів; позитивна мотивація щодо вдосконалення рівня володіння музично-педагогічної діяльністю; визначення симпатій до різних видів музики; розвинена здатність до художнього сприйняття та емоційного відгуку на музичні твори; змістовність вербальних висловлювань щодо власних музичних уподобань; визначеність кола музичних переваг.

*Професійно-психологічний* критерій пов’язаний з визначенням міри сформованості професійно-значущих педагогічних (емпатія, комунікативність, рефлексія) та музичних якостей /здібностей (музичність, музично-педагогічне мислення) особистості, що впливають на результат його діяльності та визначають індивідуальний стиль педагогічної роботи. Показники критерію: здатність до розуміння точки зору інших та порівняння її з власними позиціями; спроможність до вільного оперування інформацією та уміння міжособистісного й професійного спілкування; уміння подавати інформацію з урахуванням потреб дитячої аудиторії; вміння оцінювати і аналізувати власну музично-педагогічну діяльність (самодіагностика); спроможність до самооцінки під час взаємодії у команді та особистої відповідальності щодо ефективності сумісних дій команди; розвиток основних та спеціальних музичних і педагогічних здібностей.

*Когнітивно-діяльнісний* критерій свідчить про міру здатності до свідомого одержання знань у музично-педагогічній підготовці; уміння трансформувати професійні знання в уміння та навички; уміння набувати (переймати) досвід від тих, хто є авторитетом та інших джерел. Даний критерій поєднує когнітивні та діяльнісні складові музично-фахової компетенції і визначає обізнаність студентів у різних видах музично-педагогічної підготовки: музично-теоретичній, методичній, виконавській. Показниками критерію виступають: здатність до оволодіння загальнонауковими та музично-педагогічними знаннями і досвідом, а також до усвідомлення норм педагогічної професії і соціальних функцій сучасного педагога дітей дошкільного віку; здатність до оволодіння музично-педагогічними уміннями, педагогічними технологіями та педагогічним менеджментом; здатність швидко приймати рішення та нести за них відповідальність; спроможність прогнозувати власні дії та дії інших, ураховуючи загальнокультурний, музичний та навчальний розвиток.

Показники кожного з названих критеріїв визначено на основі сутності відповідного блоку структури музично-педагогічної компетентності майбутнього вихователя та музичного керівника. Змістовна наповненість перших двох критеріїв є ідентичною у майбутніх вихователів та музичних керівників, наповненість третього критерію у студентів різних спеціальностей визначається розбіжністю складу їх музично-педагогічної підготовленості. На основі визначених критеріїв змодельовано рівні музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музичних керівників: високий, достатній, середній, низький.

*Високий рівень сформованості МПК майбутнього вихователя та музичного керівника* характеризується: гуманістичною діловою спрямованістю, внутрішньою позитивною мотивацією музично-педагогічної діяльності й навчання; стійкими музичними інтересами, здатністю до оцінювання творів музичного мистецтва, сформованістю музичного смаку; педагогічними якостями: любов'ю та повагою до дітей, високим або середнім рівнем розвитку емпатії, високим рівнем розвитку комунікативних умінь, адекватною самооцінкою; музичними якостями: високим або середнім рівнем розвитку музичності та музично-педагогічного мислення; високим рівнем сформованості комплексу знань, умінь, навичок у музично-теоретичній, виконавській (для музичних керівників) та методичній підготовці.

*Достатній рівень сформованості МПК майбутнього вихователя та музичного керівника* характеризується гуманістичною діловою чи колективістською спрямованістю особистості, внутрішньою позитивною мотивацією музично-педагогічної діяльності та навчання; стійкими музичними інтересами, здатністю до оцінки творів музичного мистецтва, сформованістю музичного смаку; педагогічними якостями: любов'ю та повагою до дітей, середнім рівнем розвитку емпатії, та комунікативних умінь, адекватною самооцінкою; музичними якостями: оптимальним рівнем розвитку музичності, музично-педагогічного мислення; високим або середнім рівнем сформованості комплексу знань, умінь, навичок у музично-теоретичній, виконавській (для музичних керівників) та методичній підготовці, що відповідає позитивним результатам навчальної музично-педагогічної діяльності.

*Середній рівень сформованості МПК майбутнього вихователя та музичного керівника* характеризується наявністю гуманістичної колективістської спрямованості, зовнішньої мотивації музично-педагогічної діяльності та навчання; відносною стійкістю музичних інтересів, здатністю до оцінки музичного твору, але невпевненістю в її аргументації, нерозвинутим музичним смаком; педагогічними якостями: позитивним ставленням до дітей, середнім або низьким рівнем розвитку емпатії та комунікативних умінь, адекватною або заниженою самооцінкою; музичними якостями: середнім рівнем розвитку музичності та музично-педагогічного мислення; середнім рівнем сформованості комплексу знань, умінь, навичок у музично-теоретичній, виконавській (для музичних керівників) та методичній підготовці.

*Низький рівень сформованості МПК майбутнього вихователя та музичного керівника* характеризується наявністю особистісної спрямованості,

зовнішньої мотивації музично-педагогічної діяльності та навчання; поверховістю музичних ціннісних орієнтацій: нестійким інтересом до музики, неаргументованою оцінкою музичних творів, еkleктичністю музичних смаків; педагогічними якостями: байдужим ставленням до дітей, низьким та дуже низьким рівнем розвитку емпатії та комунікативних умінь, неадекватною самооцінкою; музичними якостями: низьким рівнем розвитку музичності та музично-педагогічного мислення; недостатнім для здійснення музично-педагогічної діяльності рівнем базових знань та відсутністю фахових умінь та навичок у музично-теоретичній, виконавській (для музичних керівників) та методичній підготовці.

У розділі представлено хід та результати *аналітико-пропедевтичного* (констатувального) етапу експерименту, в процесі якого використовується комплексне обстеження, що складається згідно критеріїв, з трьох пакетів методик з наступними методами дослідження: анкетування, інтерв'ювання, тестування (у тому числі психодіагностичні), усного та письмового опитування, педагогічного спостереження, методу самооцінки, моделювання педагогічних ситуацій, вивчення документації, методу експертних оцінок, ранжування психолого-педагогічних якостей та здібностей майбутніх педагогів, аналізу практичної роботи. Експериментальною роботою було охоплено 529 студентів, з них – студенти денної форми навчання спеціальностей “дошкільна освіта” і “музичне мистецтво” (відповідно 77 і 37 осіб), які мають попередній рівень фахової підготовки за ОКР “молодший спеціаліст” – 114 осіб (відповідно – 77 і 37 осіб); студенти денної форми навчання спеціальностей “дошкільна освіта” і “музичне мистецтво”, які не мають попередньої фахової підготовки – 135 (відповідно – 92 і 43) осіб; студенти заочної форми навчання спеціальностей “дошкільна освіта” і “музичне мистецтво”, які мають попередній рівень фахової підготовки за ОРК “молодший спеціаліст” і практичний досвід роботи в дошкільному навчальному закладі – 126 (відповідно – 82 і 44) осіб; студенти заочної форми навчання спеціальностей “дошкільна освіта” і “музичне мистецтво”, які не мають попереднього рівня фахової підготовки “молодший спеціаліст”, але мають досвід роботи в дошкільному навчальному закладі – 154 (відповідно – 103 і 51) осіб.

У результаті констатувального етапу високий рівень сформованості музично-педагогічної компетентності у вихователів та у музичних керівників не виявлено. Достатній рівень склав серед них відповідно –10,1% та 12,6%, середній – 47,4% та 47,9%, низький – 42,5% та 39,5% .

Результати констатувальної діагностики підтвердили, що існуюча система музично-педагогічної підготовки фахівців дошкільної освіти не зорієнтована на формування МПК, на забезпечення єдності сформованості її складових: загальногромадянських, психолого-педагогічних та музично-фахових компетенцій. У майбутніх вихователів ця єдність порушується тяжінням у бік психолого-педагогічних компетенцій, у майбутніх музичних керівників – у бік музично-фахових компетенцій.

На початку організаційно-методичного (формуального) етапу експерименту для перевірки ефективності запропонованої моделі було

сформовано по три групи: контрольної, експериментальної першої та експериментальної другої із загальної кількості майбутніх вихователів та загальної кількості музичних керівників – ВКГ, ВЕГ1, ВЕГ2 та МКГ, МЕГ1, МЕГ2. У контрольних групах вихователів та музичних керівників (ВКГ та МКГ) музично-педагогічна підготовка здійснювалась за традиційною методикою. До експериментальних груп ВЕГ1 та МЕГ1 застосовувалась експериментальна формувальна методика; до груп ВЕГ2 та МЕГ2 – комплекс педагогічних умов – формувальна методика та авторський спецсеминар “Актуальні питання теорії і методики формування музично-педагогічної компетентності вихователів та музичних керівників дошкільних навчальних закладів”.

Впровадження кооперовано-діяльнісного підходу передбачає цілісність навчальної діяльності студентів, що знайшло відображення у розробленні методики формування музично-педагогічної компетентності майбутніх фахівців. Першою характерною рисою формувальної методики має стати забезпечення педагогічного співробітництва (взаємодії) між студентами двох різних спеціальностей – майбутніми вихователями та майбутніми музичними керівниками в умовах їх частково-спільного навчання. Друга риса полягає у спрямуванні характеру педагогічної взаємодії між викладачем та студентами, яка за мірою педагогічного втручання в навчальний процес й зростання самостійності студентів визначилась у наступній динаміці формувальних етапів. Перший, *проблемно-пізнавальний етап* навчання зорієнтовано на подання студентам наукової інформації у закінченій формі та організовано процес осмисленого оволодіння науковими поняттями, теоріями як системою різних взаємозв'язків, що визначають суть цих понять. Другий, *аналітико-оцінний етап* спрямовано на спонукання студентів до оволодіння науковими знаннями, уміннями за схемою цілеспрямованого поетапного керівництва процесом набуття досвіду, зростання самостійності, творчості студентів. Третій, *проективно-творчий етап* передбачає з боку викладача надання змоги студентам вибирати самостійний шлях міркування, організації процесу набуття власних знань і умінь, пошуку істини.

За даною динамікою визначено три види взаємодії викладача та студентів: навчально-коректувальний, навчально-спрямувальний, навчально-закріплюваний. Означені види взаємодії репрезентують необхідні педагогічні умови, а саме :

- 1) цілеспрямоване розширення спектру активної позиції студентів як суб'єктів діяльності;
- 2) послідовне (поетапне) збільшення частки самостійної роботи діяльності студентів у формуванні компетенцій;
- 3) систематичне спонукання майбутніх вихователів та музичних керівників до навчальної взаємодії і взаємовпливу.

У даному зв'язку вважаємо необхідним забезпечити максимальну активність самого студента, його зорієнтованість на взаємодію не лише з викладачем, а й один з одним, з колективом, на домінування активності студента у процесі навчання. Організація означених видів навчальної взаємодії

вимагає засвоєння студентами умінь, що послідовно ускладнюються і одночасно зі змістом навчальної дисципліни виступають провідним фактором забезпечення ефективності формування музично-педагогічної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти. Зокрема, навчально-коректувальний вид навчальної взаємодії забезпечує розвиток ціннісно-мотиваційної спрямованості особистості і закладає основи формування навчальних умінь; навчально-спрямувальний – уможлиблює найповніше розкриття особистості, ампліфікацію її розвитку в контексті музичного навчання; навчально-закріплюваний – створює умови для закріплення єдності когнітивного та діяльнісного компонентів музично-фахової компетенції та самореалізацію всіх потенційних можливостей майбутнього вихователя та потенційних можливостей майбутнього музичного керівника у музично-педагогічній діяльності. Загалом, навчальну взаємодію викладача і студентів варто організовувати таким чином, щоб забезпечити динаміку цілісного розвитку музично-педагогічної компетентності як інтегративної якості особистості, максимальної мобілізації можливості студентів, розширення спектру активної позиції студентів як суб'єктів діяльності. Навчальна взаємодія реалізовується в колективних, групових та індивідуальних формах організації навчальної діяльності у об'єднуючому дві спеціальності майбутніх педагогів курсі – “Теорії і методики музичного виховання дітей”.

*Навчально-коректувальний* вид взаємодії здійснюється на лекційних заняттях в ситуаціях оволодіння студентами загальнонавчаними та експериментально перевіреними теоріями наукових понять. На відміну від репродуктивного навчання, зазначений вид досягнення взаємодії передбачає педагогічне керування процесом осмисленого вербального пізнання студентами реальних явищ, конструювання ними власного розуміння, спрямування до поєднання нового матеріалу з відомими їм явищами, наявними знаннями, досвідом. Таке керування зорієнтовано на розвиток у студентів способів спілкування та первісних способів спільних дій; прагнення педагога допомогти учасникам взаємодії в оволодінні індивідуальними способами виконання дій, закріплення досягнутих результатів; демонстрацію зразків поведінки та дій. Враховуючи навчальний досвід студентів (дисципліна “Теорія і методика музичного виховання дітей” вивчається на третьому курсі), до формувальної методики на початку навчання вводяться проблемні лекції і використовуються такі її види: лекція-презентація, лекція-бесіда, лекція-провокація, бінарна лекція, лекція-конференція, лекція-прес конференція, лекція-дискусія.

*Навчально-спрямувальний* вид навчальної взаємодії організовується на семінарських та практичних заняттях у ситуаціях підтримки та супроводження студентів у вирішенні проблем набуття знань, умінь, навичок, в організації діяльності. Використання даного виду взаємодії реалізовується в умовах, коли вже були засвоєні основні аксіоми навчального курсу і відбувається інтеріоризація матеріалу та розвиток професійно-значущих якостей особистості. Студенти набувають пізнавального, практичного досвіду, поступово усувається допомога викладача і студентам надається більше самостійності. Такий вид взаємодії орієнтовано на розвиток у студентів

здатності до усвідомленого цілепокладання й планування спільних дій; спрямованість на розвиток децентрації й основ рефлексії, що важливо для розуміння ними мотивів та дій; акцентування на способи узгодження індивідуальних дій учасників спілкування та спільної діяльності; стимулювання самостійності у вирішенні проблем. Реалізація окреслених завдань відбувається індивідуальною і кооперованою формами діяльності студентів; де організація індивідуальної форми здійснюється на основі диференціації методів навчання, що враховує індивідуальні відмінності студентів; кооперована – шляхом залучення декількох студентів, групи, колективу, сформованого з декількох груп до розв'язання професійно спрямованих завдань. Впровадження кооперованої форми навчання має відбуватись шляхом перенесення в площину навчального середовища тих видів педагогічної взаємодії, які можуть найчастіше зустрічатися у межах музично-педагогічної діяльності педагогів, а саме:

1) особистість – особистість (вид міжособистісної взаємодії “Я – Я”): вихователь – музичний керівник; вихователь – дитина; музичний керівник – дитина;

2) особистість – група (вид міжособистісної взаємодії “Я – Ми”): вихователь – діти; музичний керівник – діти; вихователь – педагогічний колектив; музичний керівник – педагогічний колектив; вихователь – батьки; музичний керівник – батьки;

3) міжгрупова взаємодія у межах конкретного дошкільного навчального закладу (вид міжособистісної взаємодії “Ми – Ми”): вихователь та музичний керівник – діти; вихователь та музичний керівник – педагогічний колектив;

4) міжгрупова взаємодія педагогів різних дошкільних навчальних закладів (тип міжособистісної взаємодії “Ми – Ми”): вихователь та музичний керівник – вихователь та музичний керівник різних дошкільних навчальних закладів; вихователь, музичний керівник, педагогічний колектив – вихователь, музичний керівник, педагогічний колектив різних дошкільних навчальних закладів.

Впровадження зазначених типів педагогічної взаємодії у навчальний процес здійснюється у процесі дискусій, рольових, імітаційних та ділових ігор, застосування “мозкового штурму”, залучення студентів до аналізу ситуацій, впровадження “кейс-методу”, “синектики”, тренінгу, спостереження.

*Навчально-закріплюваний* вид навчальної взаємодії орієнтований на набуття навичок конструювання знань у студентів у процесі персонального пристосування інформації до когнітивних структур, які в нього вже сформувалися у попередньому досвіді навчання. Взаємодія викладача та студентів характеризується певною нейтральністю першого у сенсі його втручання у процес мислення студентів, прийняття рішень, зміст особистісних суджень. Виступаючи в ролі фасилітатора та посередника викладач організовує взаємодію студентів з реальними об'єктами, науковою інформацією, в чому сприяє пошуку нових знань, конструюванню власного розуміння, усвідомленню сенсу наукових понять. Означений вид взаємодії викладача та студентів реалізується у навчальній науково-дослідницькій діяльності – рефератах, курсових роботах та педагогічній практиці, методом проектування, спостереження, моделювання, прогнозування, пошуком та систематизуванням

інформації. Отже, розвиток навчальної взаємодії здійснюється поступово – від ініціювання перших контактів зі студентами викладачем до побудови навчання на засадах обопільно результативного для всіх учасників ділового партнерства.

Загальний аналіз результатів на прикінцевому етапі експерименту доводить неабиякий стимулювальний ефект впровадження системи інтегративної професійної підготовки майбутніх педагогів на формування музично-педагогічної компетентності вихователів та музичних керівників експериментальних груп. Для обробки експериментальних даних та їх теоретичної інтерпретації використовувались статистичні методи. Застосування всіх методів дослідження в комплексі надало можливість одержати об'єктивне уявлення про рівень сформованості музично-педагогічної компетентності й зробити висновки про її взаємозв'язок з якістю професійної підготовки студентів до музично-педагогічної діяльності. Вихідне діагностування було проведено за параметрами вхідного діагностування (констатувальний експеримент).

Аналіз результатів формувального експерименту здійснювався за допомогою контрольно-порівняльного методу з метою зіставлення результатів майбутніх вихователів та музичних керівників, отриманих в експериментальних та контрольних групах. Порівняльну характеристику даних, отриманих в результаті діагностування рівня музично-педагогічної компетентності студентів експериментальних та контрольних груп, представлено у *табл. 2*.

Підсумкові зрізи довели ефективність запропонованої системи: так, в експериментальних групах ВЕГ1 на 16,7%, в ВЕГ2 на 18,2% збільшилась кількість майбутніх вихователів; в МЕГ1 на 25,9%, в МЕГ2 на 31,8% – кількість майбутніх музичних керівників, що досягли високого рівня музично-педагогічної компетентності. В ВЕГ1 і ВЕГ2 збільшилась кількість вихователів відповідно – на 25,2% і 27,8%; в МЕГ1 і МЕГ2 – відповідно на 42,9% і 45,7% музичних керівників, у яких було діагностовано достатній рівень, і їхня кількість досягла: серед вихователів – в ВЕГ1, ВЕГ2 – відповідно 36,0% і 38,3%; серед музичних керівників – в МЕГ1, МЕГ2 – відповідно 55,6% і 58,6%. Середній рівень музично-педагогічної компетентності було діагностовано у ВЕГ1 у 47,3% , в ВЕГ2 – у 43,5% вихователів (на початку було відповідно 41,1% і 40,3%); в МЕГ1 – у 15,5%, МЕГ2 – у 9,6% музичних керівників (на початку – відповідно 48,0% і 47,7%). Низький рівень зменшився у ВЕГ1 з 48,1 до 0 %, в ВЕГ2 – з 49,2% до 0% у вихователів; в МЕГ1 – з 39,3% до 0%, у МЕГ2 – з 39,4% до 0% – у музичних керівників. Загальна кількість вихователів та музичних керівників високого і достатнього рівня музично-педагогічної компетентності досягла 71,1%. У контрольній групі ці показники зазнали суттєво менших змін, хоча позитивна динаміка простежується. Відповідно, показник високого рівня у вихователів контрольної групи ВКГ збільшився на 8,1%, контрольної групи музичних керівників – МКГ – на 11,7%; показник достатнього рівня збільшився у вихователів на 1,3 %, у музичних керівників – на 5,5%; середній рівень збільшився у вихователів на 17,7%, у музичних керівників – на 16,4%; на низькому рівні залишились 24,1% (з 50,2%) вихователів та 5,4% (з 39,0%) музичних керівників – респондентів контрольної групи (табл. 1).

**Динаміка розвитку музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музичних керівників (у % від загальної кількості опитаних)**

| Рівні     | Групи майбутніх вихователів         |      |      |        |      |      | Динаміка |       |       |
|-----------|-------------------------------------|------|------|--------|------|------|----------|-------|-------|
|           | Початок                             |      |      | Кінець |      |      |          |       |       |
|           | ВКГ                                 | ВЕГ1 | ВГ2  | ВКГ    | ВЕГ1 | ВЕГ2 | ВКГ      | ВЕГ1  | ВЕГ2  |
| Високий   | 0                                   | 0    | 0    | 8,1    | 16,7 | 18,2 | +8,1     | +16,7 | +18,2 |
| Достатній | 10,0                                | 10,8 | 10,5 | 11,3   | 36,0 | 38,3 | +1,3     | +25,2 | +27,8 |
| Середній  | 39,8                                | 41,1 | 40,3 | 54,5   | 47,3 | 43,5 | +17,7    | +6,2  | +3,2  |
| Низький   | 50,2                                | 48,1 | 49,2 | 26,1   | 0    | 0    | -24,1    | -48,1 | -49,2 |
| Рівні     | Групи майбутніх музичних керівників |      |      |        |      |      | Динаміка |       |       |
|           | Початок                             |      |      | Кінець |      |      |          |       |       |
|           | МКГ                                 | МЕГ1 | МГ2  | МКГ    | МЕГ1 | МЕГ2 | МКГ      | МЕГ1  | МЕГ2  |
| Високий   | 0                                   | 0    | 0    | 11,7   | 25,9 | 31,8 | +11,7    | +25,9 | +31,8 |
| Достатній | 13,1                                | 12,7 | 12,9 | 18,6   | 55,6 | 58,6 | +5,5     | +42,9 | +45,7 |
| Середній  | 47,9                                | 48,0 | 47,7 | 64,3   | 15,5 | 9,6  | +16,4    | -32,5 | -38,1 |
| Низький   | 39,0                                | 39,3 | 39,4 | 3,4    | 0    | 0    | -23,6    | -39,3 | -39,4 |

Таким чином, на основі статистичного аналізу отриманих результатів можна зробити висновок, що всі три сформульовані гіпотези приймаються з рівнем надійності не меншим 0,95, тобто:

1) ймовірність того, що рівні сформованості музично-педагогічної компетентності в контрольних групах зазнали суттєвих змін, є статистично незначущими; для високого рівня максимальна ймовірність становить 0,5899, для достатнього – 0,3018, для середнього – 0,7510, для низького – 0,9866.

Отримані значення ймовірностей, говорять про те, що зміни сформованості музично-педагогічної компетентності в контрольних групах у ході експерименту відбувались але з статистично незначущою ймовірністю, найбільш значущою була зміна для низького рівня, для високого і достатнього рівнів ці зміни несуттєві;

2) ймовірність того, що рівні сформованості музично-педагогічної компетентності в експериментальних групах зазнали суттєвих змін, є статистично значущими; для високого рівня ймовірність зміни становить не менше 0,8797, для достатнього – 0,9611, для середнього – 0,6690, для низького – 0,9085; в цьому випадку всі значення ймовірностей близькі до 1, що



підтверджує сформульовану гіпотезу. При цьому найбільших структурних змін зазнали високий, достатній та низький рівні, доля високого і середнього рівнів суттєво зросла, а низького суттєво зменшилась.

Висока динаміка підвищення рівнів МПК вихователів та музичних керівників експериментальних груп свідчить про педагогічну доцільність та ефективність впровадженої моделі організаційно-методичної системи формування музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музичних керівників дошкільних навчальних закладів. Враховуючи той факт, що при вступі до вищого навчального закладу студенти мали різний рівень підготовленості до навчання у вищій школі, такі показники засвідчили ефективність експериментальної методики та підтвердили гіпотезу.

## ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретико-методологічне узагальнення і запропоновано нове вирішення наукової проблеми формування музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музичних керівників дошкільних навчальних закладів. Розроблено, науково обґрунтовано та експериментально перевірено організаційно-методичну систему роботи з формування музично-педагогічної компетентності студентів двох спеціальностей – “дошкільна освіта” та “музичне мистецтво” в умовах ступеневої підготовки “бакалавр”. У результаті проведеного дослідження розв’язано поставлені завдання, що дало підстави для формулювання наступних висновків.

1. Розглянуто проблему музично-фахової підготовки вихователя та музичного керівника з позиції їх педагогічної співпраці (взаємодії) у ретроспективному та сучасному вимірах. Ретроспективний аналіз процесу становлення та розвитку музично-естетичного виховання дітей у дошкільному навчальному закладі дозволив позитивно оцінити ряд спроб щодо забезпечення педагогічної співпраці вихователя та музичного керівника. Проте, аналіз стану педагогічної співпраці педагогів дошкільних навчальних закладів на сучасному етапі в Україні виявив певну стихійність, відсутність теоретичного обґрунтування принципів і узгодженості професійних дій.

2. Музично-педагогічну компетентність (МПК) вихователів та музичних керівників визначено як сформовану в процесі навчання й розвинуту в ході професійної діяльності інтегративну якість педагога, що утворена системою сформованих загальногромадянських, психолого-педагогічних та музично-фахових компетенцій, на основі яких формується сукупність професійно вагомих властивостей, що забезпечують успішну реалізацію музично-педагогічної діяльності фахівців.

3. З’ясовано, що формування музично-педагогічної компетентності передбачає цілеспрямоване забезпечення педагогічної взаємодії рівноправних партнерів, яка розуміється як особистісний контакт у вигляді педагогічного співробітництва майбутніх вихователя та музичного керівника, коли сторонами досягається взаємна згода й солідарність у розумінні цілей спільної

(кооперованої) діяльності мікросередовища дошкільного навчального закладу (спільне планування; розподіл функціональних обов'язків; безпосередня та опосередкована взаємодія на заняттях, у побуті, у вільній самостійній діяльності дітей; педагогічна рефлексія).

4. Розроблено систему партнерської взаємодії вихователя та музичного керівника, яка є універсальною для визначення її ефективності у ланці: вихователь – педагог додаткової освіти дошкільного навчального закладу. У якості педагога додаткової освіти може виступати фахівець образотворчої, театралізованої, хореографічної, фізичної діяльності тощо.

5. Уточнено сутність, зміст і визначено структуру музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музичних керівників, що складається із трьох блоків – загальногромадянських, психолого-педагогічних та музично-фахових компетенцій. Музично-педагогічна компетентність майбутніх педагогів інтерпретується в дослідженні як інтегральний результат їх навчання та особистісного розвитку, і передбачає сформованість окремо кожного блоку структури. Загальногромадянські компетенції свідчать про розвиненість світогляду майбутнього педагога, його здатність до життєвого і професійного самовизначення, оволодіння практичною педагогікою; психолого-педагогічні – передбачають розвиненість педагогічної самосвідомості майбутнього фахівця, його творчої індивідуальності, що проявляється у способах аналізу, проектування, моделювання, реалізації і рефлексії педагогічної діяльності; музично-фахові включають здатність до засвоєння логіки розгортання змісту конкретного наукового знання як складової частини загальнолюдської культури і як засобу розвитку особистості студента. Доведено, що зміст загальногромадянських та психолого-педагогічних компетенцій має бути загальним як для вихователя, так і для музичного керівника. Зміст музично-фахових компетенцій у вихователя та музичного керівника відрізняється: музична підготовка вихователя складається з музично-теоретичної та методичної; підготовка музичного керівника – з музично-теоретичної, методичної та виконавської складових. Методична підготовка включає курс “Теорії і методики музичного виховання”, який об'єднує навчальний процес студентів двох спеціальностей, реалізуючи їх педагогічну взаємодію усередині курсу та виконує роль ядра інтеграції дисциплін музичного циклу у формуванні МПК музичних керівників.

6. Педагогічне керівництво розвитком музично-педагогічної компетентності має здійснюватись з урахуванням методологічних підходів у пізнанні педагогічних фактів, явищ і процесів, які впливають на вибір педагогічних стратегій і методів навчання. Такими провідними підходами для нашого дослідження стали системний, синергетичний, інформаційний, культурологічний, акмеологічний, педагогіка співробітництва, особистісно зорієнтований. Аналіз кожного з них дозволив виокремити важливі концептуальні позиції для реалізації проблеми формування МПК педагогів, серед яких: інтегративність міжпредметних зв'язків (системний підхід); культуровідповідність музично-педагогічної підготовки (культурологічний підхід); врахування у навчальному процесі внутрішніх ресурсів особистості

студента та можливостей впливу зовнішнього середовища (синергетичний підхід); вирішальна роль інформації (інформаційний підхід); діалог викладача і студентів (педагогіка співробітництва); розвиток та саморозвиток особистості студента (особистісно зорієнтований підхід); самореалізація творчого потенціалу особистості студента (акмеологічний підхід).

7. Пріоритетне значення у формуванні музично-педагогічної компетентності набуває розроблений та впроваджений кооперовано-діяльнісний підхід, який виступає теоретичною основою процесу формування МПК майбутніх педагогів і є системою науково-педагогічних установок щодо змісту та способу організації підготовки вихователів та музичних керівників ДНЗ, що передбачає необхідність спільної їх навчальної і майбутньої професійної діяльності на засадах співробітництва і співпраці, виходить із діалектичного взаємозв'язку особистісного і соціального та характеризується взаємозумовленістю, взаємодоповненням, взаємовпливом, взаємодопомогою суб'єктів діяльності. Поєднуючи концепції кооперації та діяльності, кооперовано-діяльнісний підхід висуває на перший план кооперацію вихователя та музичного керівника, які визначаються автономними, але спільнодіючими системами та базується на принципах: демократизації і культуровідповідності; педагогічної й мистецької спрямованості; інтеграції та автономізації; діалогізації й особистісно зорієнтованої едукативної; наукової інноваційності та практичної зорієнтованості.

8. Розроблено та обґрунтовано організаційно-методичну модель формування музично-педагогічної компетентності педагогів дошкільної освіти в умовах підготовки у вищому навчальному закладі, яка наочно описує цей процес та складається з поєднання основних його компонентів: цільового, змістового, технологічного та результативного. У моделі конкретизована мета музично-педагогічної підготовки студентів у вищому навчальному закладі, завдання, зміст, структура, функції, принципи, методичне забезпечення. Метою експериментальної системи визначено формування музично-педагогічної компетентності майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів – вихователів та музичних керівників (як інтегративної особистісної властивості). Основним завданням є комплексне формування інтегративних компетенцій МПК майбутніх педагогів.

9. Змістовий компонент моделі формування музично-педагогічної компетентності майбутніх педагогів складають ціннісні орієнтації (соціальні, педагогічні, музичні), професійно значущі якості (педагогічні та музичні), комплекс предметних знань про музичне мистецтво, види музичної діяльності та володіння комплексом умінь, які сприяють формуванню навичок удосконаленої музично-педагогічної діяльності. Окреслено коло знань, умінь, навичок та якостей особистості, які складають зміст музичної освіти педагогів дошкільних навчальних закладів та інтегруються у відповідних компетенціях МПК.

10. Обґрунтовано критерії сформованості музично-педагогічної компетентності вихователів та музичних керівників: ціннісно-орієнтаційний (наявність соціальних, педагогічних, музичних цінностей), професійно-

психологічний (рівень розвитку професійно-значущих якостей), когнітивно-діяльнісний (рівень базових музично-педагогічних знань та умінь) та їх показники, на основі яких визначено та охарактеризовано чотири рівні МПК майбутніх педагогів: високий, достатній, середній, низький. За результатами констатувального експерименту високий рівень не було діагностовано, достатній склав 10,1% у вихователів та 12,6% – у музичних керівників, середній – відповідно 47,4% та 50,0% ; низький – 42,5% та 37,4%.

11. Визначено етапи експериментальної роботи дослідження: *аналітико – пропедевтичний* (констатувальний), спрямований на первинну діагностику та визначення рівнів сформованості музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музичних керівників; *організаційно-методичний (формульальний)*, що передбачає опанування теоретичними знаннями і дидактико-технологічними вміннями, орієнтований на переважний розвиток складових компетенцій в структурі музично-педагогічної компетентності студентів; *підсумково-аналітичний*, на якому відбувається науково обґрунтований моніторинг результатів навчального процесу в контексті особистісних досягнень студентів.

12. Формувальна методика складається з трьох етапів: *проблемно-пізнавального*, на якому відбувається усвідомлення і осмислення музично-педагогічної діяльності; *аналітико-оцінного*, у процесі якого відбувається оволодіння фаховими знаннями, вміннями і навичками, їх осмислення (рефлексія), здійснюється розвиток професійно значущих якостей особистості; *проективно-творчого*, на якому відбувається особистісна самореалізація майбутнього педагога. Така побудова навчально-виховного процесу обумовлює поетапне використання методів від інформаційно-презентативних на першому етапі до методів алгоритмічно-пошукових на другому та творчо-пошукових на третьому. На засадах кооперовано-діяльнісного підходу розроблено систему роботи з формування музично-педагогічної компетентності студентів, що передбачає постійне залучення суб'єктів навчально-виховного процесу в практичні ситуації музично-педагогічної діяльності й забезпечує розвиток професійно значущих якостей та можливостей трансформації особистісних та навчальних досягнень студентів у сферу майбутньої професійної діяльності.

13. Організація навчальної взаємодії виступає одним із засобів формування музично-педагогічної компетентності й розглядалася як двосторонній суб'єкт-суб'єктний взаємозв'язок, що визначається високою активністю і викладача, і студентів, які утворюють сукупний суб'єкт. У цьому процесі прослідковується така динаміка налагодження взаємодії: від залучення студентів до продуктивної діяльності, визначення концептуальної моделі, когнітивної стратегії виконання дій, організації первинних спроб виконання процедур; через виконання студентами різноманітних завдань з використанням опорних моделей, стратегій за цілеспрямованою підтримкою викладача, набуття умінь саморегуляції діяльності; до самостійної організації, саморегулювання діяльності без підтримки викладача, індивідуального формулювання теоретичних положень, ідей щодо її виконання.

14. У формуванні музично-педагогічної компетентності музичних керівників застосовано професійну спрямованість міжпредметних зв'язків, що охоплює дисципліни музичного циклу – музично-теоретичні та виконавські на рівні вимог професії музичного керівника дошкільного навчального закладу. Визначено напрями реалізації міжпредметних зв'язків: інтеграцію – як поєднання музично-теоретичних (історія музики, сольфеджіо, гармонія, аналіз музичних форм) та виконавських (основний музичний інструмент, вокал, диригування, ритміка) дисциплін у єдиний інтегрований курс “Теорії і методики музичного виховання дітей”; координацію – як посилення зв'язків між курсом “Теорії і методики музичного виховання дітей” і музично-теоретичними та виконавськими дисциплінами, що забезпечує фахову підготовку майбутнього музичного керівника шляхом узгодження навчальних планів і програм.

15. Результативність впровадження організаційно-методичної системи підтверджена у ході природного педагогічного експерименту, в основі якого вхідне та кінцеве вивчення динаміки формування музично-педагогічної компетентності майбутніх педагогів. Висока динаміка підвищення рівнів музично-педагогічної компетентності вихователів та музичних керівників експериментальних груп ВЕГ1, ВЕГ2, МЕГ1, МЕГ2 (а особливо ВЕГ2 та МЕГ2, до яких було застосовано всю сукупність педагогічних умов) свідчить про педагогічну доцільність та ефективність впровадженої методики. Ефективність організаційно-методичної системи підтвердилась математико-статистичною перевіркою ( F критерій Фішера, t- критерію Стьюдента).

16. Теоретично обґрунтовану та експериментально перевірену систему покладено в основу розробленого та впровадженого навчально-методичного комплексу, який містить розроблений нами спецкурс ”Актуальні питання теорії і методики формування музично-педагогічної компетентності вихователів та музичних керівників ДНЗ”, “Методичні рекомендації з педагогічного керівництва формуванням музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музичних керівників”, різнорівневі форми контролю якості музично-педагогічної підготовки за модульно-рейтинговою та моніторинговою системами спостереження. Розроблений навчально-методичний комплекс може бути продуктивно використаний викладачами, магістрами, аспірантами та студентами музичних та дошкільних спеціальностей педагогічних вищих навчальних закладів.

17. Проведене дослідження не вичерпує багатогранності теоретичних і практичних пошуків розв'язання проблеми. Перспективним вважаємо вивчення специфічних особливостей розвитку інтегративних процесів у дисциплінах загальноосвітнього, педагогічного та музичного циклу, формування міжпредметної компетентності викладачів вищої школи.

18. Здійснене дослідження дозволяє сформулювати ряд практичних рекомендацій, зокрема, фаховим методичним комісіям Міністерства освіти України щодо впровадження його результатів на теоретичному та прикладному рівнях, зокрема створення системи освітньої підготовки музичних керівників на рівні бакалаврата, удосконалення Галузевих стандартів вищої освіти.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

## Монографія

1. Савченко Р. А. Формування музично-педагогічної компетентності майбутнього вихователя та музичного керівника дошкільного навчального закладу: монографія / Р. А. Савченко – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – 298 с.

## Статті у наукових фахових виданнях з педагогіки

2. Савченко Р. А. Змістовий компонент системи формування музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музичних керівників (Педагогічні науки) / Р. А. Савченко. – Бердянськ: БДПУ, 2013. – № 4. – С. 241-245.
3. Савченко Р. А. Інноваційні форми співпраці та співтворчості педагогів дошкільної освіти у рішенні завдань музичного виховання дітей / Р. А. Савченко // Наукові записки: Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова; укл. Л. Л. Макаренко. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – Випуск 92. – С. 196-200. – (Серія педагогічні та історичні науки).
4. Савченко Р. А. Компетентнісний підхід у музичній підготовці майбутніх педагогів дошкільної освіти / Р. А. Савченко // Вісник Луганськ. нац. у-ту імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. Частина II. – № 7 (218). – 2011. – С. 144-148.
5. Савченко Р. А. Кооперативно-діяльнісний підхід: сутність та реалізація у формуванні музично-педагогічної компетентності педагогів дошкільної освіти / Р. А. Савченко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. [редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін.]. – Випуск 30. – Київ – Вінниця: ТОВ фірма “Планер”, 2012. – С. 238-244.
6. Савченко Р. А. Методичні основи підготовки та проведення практики в педагогічному коледжі студентів спеціальності “Дошкільне виховання” (музичної спеціалізації) / Р. А. Савченко // Наукові записки: [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, 2007. – Вип. 69. – С. 156-165.
7. Савченко Р. А. Методика поетапного формування музично-педагогічної компетентності майбутнього вихователя та музичного керівника ДНЗ / Р. А. Савченко // Педагогічний дискурс: зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький: ХГПА, 2013. – Вип. 14. – С. 393-396.
8. Савченко Р. А. Моделювання організаційно-педагогічної системи формування музично-педагогічної компетентності (МПК) майбутніх вихователів та музичних керівників ДНЗ / Р. А. Савченко / Наукові записки: [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т імені; укл. Л. Л. Макаренко. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – Випуск СХІ (111). – С. 148-155.

9. Савченко Р. А. Музично-педагогічна компетентність вихователя та музичного керівника ДНЗ: специфіка їх педагогічної взаємодії / Регіна Савченко / Вісник Інституту розвитку дитини : [збірник наукових праць]. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – Випуск 30. – Серія : Філософія, педагогіка, психологія. – С. 102-107.
10. Савченко Р. А. Музично-педагогічна компетентність майбутніх вихователів та музичних керівників дошкільних навчальних закладів: сутність і структура / Р. А. Савченко // Теорія і методика мистецької освіти : Збірник наукових праць [ред. колегія О. П. Щолокова та ін.]. – К. : Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – Вип. 15(20). – Серія 14. – С. 36-42.
11. Савченко Р. А. Музично-художня культура вихователя дошкільного навчального закладу як складова його професійної компетентності / Р. А. Савченко // Наукові записки : [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, 2008. – Вип. 76. – С. 218-225.
12. Савченко Р. А. Особливості навчальної взаємодії викладача та студентів у формування музично-педагогічної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти / Р. А. Савченко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал [за заг. ред. А. А. Сбруєвої]. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – № 7 (33). – С. 358-366.
13. Савченко Р. А. Педагогічна взаємодія вихователя та музичного керівника дошкільного навчального закладу : теорія і практика / Регіна Савченко // Молодь і ринок: науково-педагогічний журнал № 11 (82) – Дрогобич, 2011. – С. 103-107.
14. Савченко Р. А. Педагогічна взаємодія як основа музично-педагогічної компетентності вихователів та музичних керівників ДНЗ / Р. А. Савченко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Сер. 16. – “Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики” : збірник наукових праць. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – Вип. 16 (26). – С. 114-118.
15. Савченко Р. А. Питання співпраці та співтворчості суб'єктів педагогічного процесу у рішенні задач музичного виховання дітей дошкільного віку / Р. А. Савченко // Наукові записки: Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; укл. Л. Л. Макаренко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – Випуск 86. – С. 157-160. (Серія педагогічні та історичні науки).
16. Савченко Р. А. Принципи формування музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музичних керівників ДНЗ / Р. А. Савченко // Горизонты образования. Психология. Педагогика : научно-методический журнал. – № 3(36). – Севастополь : “Рібест”, 2012. – С.156-158.
17. Савченко Р. А. Професійна спрямованість міжпредметних зв'язків у формуванні музично-педагогічної компетентності майбутнього музичного керівника ДНЗ / Р. А. Савченко // Педагогіка вищої та

- середньої школи : зб. наук. праць / за ред. З. П. Бакум. – Кривий Ріг : ДВНЗ “Криворізький національний університет”, 2013. – Вип. 38. – С. 98-102.
18. Савченко Р. А. Структура та зміст лабораторних занять у музичній підготовці майбутніх вихователів дитячих дошкільних закладів / Р. А. Савченко // Наука і сучасність : збірник наукових праць Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. – Том 55. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – С. 178-184.
  19. Савченко Р. А. Формування готовності майбутніх педагогів до керівництва музичним вихованням дошкільників / Р. А. Савченко // Наукові записки : зб. наук. ст. НПУ ім. М. П. Драгоманова / укл. П. В. Дмитренко та інші. – К. : НПУ, 2002. – Випуск 1. – С. 161-164.
  20. Савченко Р. А. Формування музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музичних керівників дошкільних навчальних закладів в процесі навчальної практики / Савченко Р. А. // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал [за заг. ред. А. А. Сбруєвої]. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013. – № 8 (34). – С. 293-302.
  21. Савченко Р. А. Функції професійної діяльності педагогів дошкільної освіти у рішенні задач музичного виховання дітей / Р. А. Савченко // Наукові записки: Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова; укл. Л. Л. Макаренко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – Випуск 91. – С. 206-211. – (Серія педагогічні та історичні науки).

#### **Статті у міжнародних фахових виданнях**

22. Савченко Р. А. Диагностика музыкально-педагогической компетентности будущих воспитателей и музыкальных руководителей дошкольных образовательных учреждений / Р. А. Савченко // Альманах современной науки и образования. – Тамбов : Грамота. 2013. – № 2 (69) ISSN 1993 – 5552. – С. 161-163.
23. Савченко Р. А. Критерии показатели и уровни сформированности музыкально-педагогической компетентности будущих воспитателей и музыкальных руководителей дошкольных образовательных учреждений / Р. А. Савченко // Альманах современной науки и образования. – Тамбов : Грамота. – 2013. – № 8 (75) ISSN 1993 – 5552. – С. 154-156.
24. Савченко Р. А. Формирование музыкально-педагогической компетентности будущих педагогов дошкольных образовательных заведений: специфика учебного взаимодействия преподавателя и студентов / Р. А. Савченко // Наука XXI века: вопросы, гипотезы, ответы.–Таганрог, 2013. – № 4. – С. 33-35.
25. Савченко Р. А. Совместная педагогическая практика будущих воспитателей и музыкальных руководителей дошкольных образовательных заведений как показатель уровня развития их музыкально-педагогической компетентности / Р. А. Савченко



// Педагогика и современность. – Таганрог, 2013. – № 5. ISSN 2304 – 9065. – С. 79-82.

### **Статті в інших виданнях, матеріали конференцій**

26. Савченко Р. А. Ділова гра у навчальному курсі “Теорії і методики музичного виховання дітей” / Р. А. Савченко // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції “Проблеми вищої педагогічної освіти в світлі рішень II Всеукраїнського з’їзду працівників освіти / укл. П. В. Дмитренко та ін. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2001. – Ч. 4. – С. 16-18.
27. Савченко Р. А. Музично-педагогічна компетентність вихователя та музичного керівника дошкільного навчального закладу: спільність і відмінність / Р. А. Савченко // Проблеми удосконалення професійної підготовки фахівців мистецьких дисциплін : збірник матеріалів Всеукраїнської відкритої науково-практичної конференції. – Суми : Вінниченко М. Д., 2011. – С. 169-171.
28. Савченко Р. А. Структура музикально-педагогической компетентности воспитателя и музруководителя ДОЗ / Р. А. Савченко // Актуальные проблемы педагогики и психологии : материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть III. (27 февраля 2012 г.). – Новосибирск : Изд. “Сибирская ассоциация консультантов”, 2012. – С. 7-14.
29. Савченко Р. А. Методологічні підходи до формування музично-педагогічної компетентності майбутніх педагогів дошкільної освіти / Р. А. Савченко // Перспективы развития науки в современном мире : материалы международной научно-практической конференции. Часть 2. (29.03.2012–31.03.2012). – Краков, 2012. – С. 109-115.
30. Савченко Р. А. Интерактивные методы в формировании музыкально-педагогической компетентности воспитателя и музруководителя ДОЗ / Р. А. Савченко // Новые педагогические технологии : материалы VI Международной научно-практической конференции (10.04.2012). – М. : Издательство “Спутник +”, 2012. – С. 61-68.
31. Савченко Р. А. Формування музично-педагогічної компетентності майбутніх педагогів дошкільної освіти / Р. А. Савченко // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей : зб. матеріалів X Міжнар. Педагогічно-мистецьких читань пам’яті проф. О. П. Рудницької [голов. ред. І. А. Зязюн]. – Вип. 4 (8). – Чернівці : Зелена Буковина, 2013. – С. 147-150.

### **Методичні рекомендації та програма**

32. Савченко Р. А. Методичні рекомендації з педагогічного керівництво процесом формування музично-педагогічної компетентності майбутніх

вихователів та музичних керівників дошкільних навчальних закладів / Р. А. Савченко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – 67 с.

33. Савченко Р. А. Модульна програма спецкурсу “Актуальні питання теорії і методики формування музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музичних керівників дошкільних навчальних закладів”. – К. : НПУ, 2013. – 20 с.

## АНОТАЦІЇ

**Савченко Р. А. Теорія і методика формування музично-педагогічної компетентності вихователя та музичного керівника дошкільних навчальних закладів.** – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2014.

У дисертації визначено сутність і структуру поняття “музично-педагогічна компетентність” стосовно професії вихователя дітей дошкільного віку та музичного керівника та зміст складових компетенцій; обґрунтовано вимоги до музично-педагогічної компетентності вихователя та музичного керівника дошкільного навчального закладу крізь призму потреб музичного виховання та розвитку сучасної дитини дошкільного віку; педагогічну концепцію формування музично-педагогічної компетентності в умовах університетської освіти; розроблено критерії, показники та рівні фахової компетентності вихователів та музичних керівників освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр”; визначено основні етапи її формування: проблемно-пізнавальний, аналітико-оцінний, проєктивно-творчий; розкрито особливості навчальної взаємодії викладача і студентів у процесі формування музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музичних керівників ДНЗ, визначено діяльнісну позицію кожного з учасників цієї взаємодії; запропоновано блоки методів формування музично-педагогічної компетентності майбутніх педагогів на кожному з його етапів, а саме: інформаційно-презентативні, алгоритмічно-пошукові, творчо-пошукові; дослідно-експериментальним шляхом перевірено ефективність впровадженої організаційно-методичної системи роботи з формування музично-педагогічної компетентності вихователів та музичних керівників дошкільних навчальних закладів на основі експериментальної моделі.

**Ключові слова:** вихователь та музичний керівник дошкільного навчального закладу; музично-педагогічна компетентність; професійні компетенції, кооперовано-діяльнісний підхід, етапи та методи формування, знання, уміння, професійно значущі якості, навчальна взаємодія.

**Савченко Р. А. Теория и методика формирования музыкально-педагогической компетентности будущих воспитателей и музыкальных руководителей дошкольных образовательных заведений.** – На правах рукописи.

Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.02 – теория и методика обучения музыке. – Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова. – Киев, 2014.

В диссертации предложена концепция формирования музыкально-педагогической компетентности воспитателей и музыкальных руководителей дошкольных учебных заведений, суть которой состоит в том, что музыкально-педагогическая компетентность воспитателя и музыкального руководителя представляет собой синтез общегражданских, психолого-педагогических и специально-музыкальных компетенций. Центральная идея концепции предполагает применение нового кооперированно-деятельностного подхода в системе работы высшей школы по формированию музыкально-педагогической компетентности воспитателей и музыкальных руководителей дошкольных образовательных учреждений. Механизм формирования состоит в последовательном прохождении студентами этапов: *проблемно-познавательного*, на котором происходит осознание и осмысление музыкально-педагогической деятельности; *аналитико-оценочного*, в процессе которого происходит овладение специальными знаниями, умениями, навыками, их осмысление (рефлексия), развиваются профессионально значимые для воспитателя и музыкального руководителя качества личности; *проективно-творческого*, который обеспечивает личностную самореализацию будущего педагога.

Установлено, что основными составляющими музыкально-педагогической компетентности выступают: социальные, педагогические и музыкальные ценностные ориентации, которые определяют направленность личности студента, мотивы его музыкально-педагогической деятельности, ценности в области музыкального искусства; профессионально значимые качества личности, состоящие из педагогических и музыкальных способностей и качеств личности, среди которых ведущими являются любовь к детям, эмпатия, коммуникативность, рефлексия, музыкальность, музыкально-педагогическое мышление; а также комплекс знаний, умений, навыков музыкально-педагогической подготовки студентов – теоретической, исполнительской, методической.

Условиями успешного формирования музыкально-педагогической компетентности являются: целенаправленное развитие профессионально значимых качеств воспитателя и музыкального руководителя; приобретение педагогического опыта; конструктивное взаимодействие с преподавателем. Организация учебного взаимодействия преподавателя и студентов выступает одним из способов формирования музыкально-педагогической компетентности и рассматривается как двухсторонняя субъект-субъектная связь, определяемая высокой активностью и преподавателя, и студентов, которые составляют

совокупный субъект. В этом процессе прослеживается следующая динамика налаживания взаимодействия: от приобщения студентов к продуктивной деятельности, определения концептуальной модели, когнитивной стратегии выполнения действий, организации первичных проб исполнения процедур; через выполнение студентами разнообразных заданий с использованием опорных моделей, стратегий с целенаправленной поддержкой преподавателя; приобретение умений саморегулирования деятельности; к самостоятельной организации, саморегулированию деятельности без поддержки преподавателя, индивидуального формулирования теоретических положений и идей исполнения.

В ходе исследования экспериментально доказана эффективность разработанной системы работы по формированию музыкально-педагогической компетентности будущих воспитателей и музыкальных руководителей дошкольных образовательных учреждений, которая включает взаимосогласованные с целью и задачами обучения в высшем учебном заведении средства и методы педагогического воздействия на эмоциональную, когнитивную и деятельностную сферы студентов.

Исходя из общего подхода к определению содержания процесса формирования музыкально-педагогической компетентности воспитателей и музыкальных руководителей дошкольных образовательных учреждений при обучении в педагогическом университете, осуществленного в работе, открываются возможности для исследования специфических особенностей развития интегративных процессов в дисциплинах общеобразовательного, педагогического и музыкального циклов; формирования межпредметной компетентности преподавателей высшей школы; усовершенствования Отраслевых стандартов высшей школы; создание системы образовательной подготовки музыкальных руководителей на уровне бакалаврата.

**Ключевые слова:** воспитатель и музыкальный руководитель дошкольного образовательного учреждения, музыкально-педагогическая компетентность, профессиональные компетенции, кооперирующе-деятельностный подход, этапы и методы формирования, знания, умения, профессионально значимые качества, учебное взаимодействие.

**Savchenko R. A. Theory and Method of stages musical pedagogical competene of future kindergarten teacher and musical tutorformation.** – On the right of manuscript.

Dissertation for a scientific degree of doctor of pedagogical sciences in speciality 13.00.02 – the Theory and Method of teaching Music. – National Pedagogical Dragomanov Universiti. – Kyiv, 2014.

The thesis defines the essence and structure of the notion of “musical pedagogical competence” in respect of the profession of a preschool teacher and a music instructor, as well as the content of constituent competencies; requirements to musical pedagogical competence of a preschool teacher and a music instructor have been substantiate din the light of the needs of musical education and development of a modern preschooler; also substantiate dis the pedagogical concept of the formation

of musical pedagogical competence in university environment; criteria, indicators and levels of professional competence of teachers and music instructors corresponding to bachelor's degree have been developed; main stages of the formation of the competence have been identified: problem-cognitive, analytical and evaluative, project-creative; depicted are the specifics of training interaction between the teacher and student in the process of forming musical pedagogical competence of prospective teachers and music instructors of preschool education institutions; role of each of the interaction parties in activities has been established; clusters of methods of the formation of musical pedagogical competence of prospective educators at each stage of the process have been proposed, namely: informational and presentational, algorithmic and searching, as well as creative and searching methods; research and experimental verification of the efficiency of the implemented organizing and methodology system of work aimed at the formation of musical pedagogical competence of teachers and music instructors of preschool education institutions based on an experimental model has been undertaken.

**Keywords:** teacher and music instructor of a preschool education institution; musical pedagogical competence; professional competencies, cooperative activity approach, formation stages and methods, knowledge, skills, professionally significant qualities, training interaction.